

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

CRISÓSTOMO PINTO ÑGALA

TÉCNICAS PERSUASIVAS DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA: UM ESTUDO A PARTIR
DOS DISCURSOS PRODUZIDOS NAS REGÊNCIAS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO I EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ

PONTA GROSSA/PR
2023

CRISÓSTOMO PINTO ÑGALA

TÉCNICAS PERSUASIVAS DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA: UM ESTUDO A PARTIR
DOS DISCURSOS PRODUZIDOS NAS REGÊNCIAS DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO I EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE/UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Marcela Teixeira Godoy

PONTA GROSSA/PR
2023

N576 Ñgala, Crisóstomo Pinto
Técnicas persuasivas da retórica aristotélica: um estudo a partir dos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública do Estado do Paraná / Crisóstomo Pinto Ñgala. Ponta Grossa, 2023. 214 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Marcela Teixeira Godoy.

1. Persuasão metódica. 2. Prática docente. 3. Estágio supervisionado. 4. Ensino de Ciências. I. Godoy, Marcela Teixeira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.102



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CRISÓSTOMO PINTO ÑGALA

TÉCNICAS PERSUASIVAS DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS DISCURSOS PRODUZIDOS NAS REGÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a): Dra. Marcela Teixeira Godoy - UEPG (Presidente)

Dra. Dra. Viviane Teresinha Koga - UEPG

Dra. Evandro Oliveira de Brito - UNICENTRO

Dra. Rosana de Castro Casagrande - UEPG (suplente)



Documento assinado eletronicamente por **Marcela Teixeira Godoy, Professor(a)**, em 05/12/2023, às 20:03, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Rosana de Castro Casagrande, Professor(a)**, em 05/12/2023, às 20:17, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Evandro Oliveira de Brito, Usuário Externo**, em 06/12/2023, às 11:14, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga, Professor(a)**, em 07/12/2023, às 05:29, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1738412** e o código CRC **4AFCBE96**.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de esforços combinados entre anseios pessoais e os objetivos institucionais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG): garantir o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência estudantil. Também é resultado de políticas públicas e de ações de fomento e de investimento para o acesso, a formação (inicial e continuada) e o aperfeiçoamento de profissionais para a Educação Básica.

Devo agradecimentos a instituições e pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho e conclusão do mestrado. Destaco, inicialmente, o Estado Brasileiro, pelas políticas públicas e sociais de assistência social e de ações afirmativas no estado do Paraná, especificamente em Ponta Grossa/PR.

Agradeço à UEPG como um todo, nomeadamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UEPG) por toda estrutura de apoio, desde a Coordenação à secretaria do Programa; à Pró-reitoria dos Assuntos Estudantis (PRAE-UEPG), particularmente a Diretoria das Ações Afirmativas e Diversidade (DAAD) e a Diretoria de Assistência Estudantil (DAE), por todo amparo recebido desde o meu ingresso e durante minha permanência em Ponta Grossa/PR para estudar nesta Universidade Pública de forma gratuita e gratificante.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa que me possibilitou dedicar tempo necessário de estudo e pesquisa para este trabalho.

Agradecimentos especiais devo à Professora Doutora Marcela Teixeira Godoy, minha orientadora, pela generosa acolhida, orientações, confiança, amizade e pela prontidão em atender solicitações para além da pesquisa. Agradeço de igual modo ao Professor Doutor Donizetti Pessi, também pela generosa acolhida e prontidão em contribuir com este trabalho.

À Profa. Dra. Rosana de Castro Casagrande, de quem tive o privilégio de receber contribuições desde a disciplina Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa em Educação ao Seminário de Dissertação em Ensino e Aprendizagem; à Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga, pelas contribuições desde o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências; ao Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito, pelas observações na qualificação; e ao Prof. Dr. Ademir Nunes Gonçalves, membros da banca: agradeço pelos subsídios, observações e comentários decisivos que possibilitaram realizar refinamentos neste trabalho.

À Irmã Andréa da Luz, da Congregação das Irmãs Franciscanas de Ingolstadt,
pelas orações; aos meus familiares, às colegas e aos colegas de turma do mestrado;
às colegas do grupo de pesquisa: rendo graças por todo apoio moral e paciência!

RESUMO

ÑGALA, C. P. **Técnicas persuasivas da retórica aristotélica**: um estudo a partir dos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

Esta dissertação tem como objeto de estudo os discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas sob a ótica da retórica aristotélica. O estudo foi desenvolvido com o objetivo de identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná. Delineou-se por meio da seguinte questão-problema: em que medida estão presentes técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas? Como delineamento metodológico, adotou-se a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e interpretativa (Lüdke; André, 2022). A fundamentação teórica utilizada – apoiou-se no mapeamento feito sobre o Estado do Conhecimento (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021) da produção científica relativa à retórica aristotélica no Brasil; e no exame da concepção aristotélica de retórica feito a partir das obras de Aristóteles (*Retórica*, 2012; *Ética a Nicômaco*, 1991; e *Tópicos*, 2021) – permitiu identificar quatro instrumentos de mediação: 1) exposição; 2) demonstração; 3) clareza e 4) exemplo. Por meio deles foi composto o dispositivo teórico da pesquisa. Os dados empíricos foram obtidos – em campo – por meio da observação participante (Lüdke; André, 2022) em nove regências, das quais sete foram reunidas e transcritas para compor a unidade de análise da pesquisa. Foram acessados e interpretados por meio da correlação de dois dispositivos (teórico e analítico) da técnica de análise de discurso apoiada em Orlandi (2015). A correlação realizada resultou na captação do contexto imediato da interação discursiva entre os sujeitos implicados nos discursos e evidenciou que as técnicas persuasivas analisadas constituem propriedades discursivas incorporadas à prática docente, que operam entre si de forma interconectada e atuam como uma espécie de “força que age à distância” na negociação de distâncias, independentemente de serem conhecidas ou não. Os resultados apontam para a necessidade de se compreender a persuasão como propriedade incorporada à prática docente (atuação) e inerente ao ato de ensinar (ciências). Com esta pesquisa, postula-se a prática da persuasão metódica como “boa aliada” para circunstâncias que exigem “juízo prático” (*phrónesis*) e como recurso por meio do qual se pode tensionar, ampliar e trabalhar o sentido da persuasão metódica a partir do Estágio Supervisionado como subsídio para a prática docente no ato de ensinar ciências.

Palavras-chave: persuasão metódica; prática docente; Estágio Supervisionado; Ensino de Ciências.

ABSTRACT

ÑGALA, C. P. **Persuasive techniques of Aristotelian rhetoric**: a study based on speeches produced in the regencies of Supervised Internship I in Biological Sciences of a Public University in the State of Paraná. 2023. Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

This dissertation aims to study the speeches produced in the regencies of the Supervised Internship in Biological Sciences from the perspective of Aristotelian rhetoric. The study was developed with the objective of identifying persuasive techniques of Aristotelian rhetoric in the speeches produced in the regencies of the Supervised Internship I in Biological Sciences of a Public University in the State of Paraná. It was outlined through the following problem-question: to what extent are persuasive techniques of Aristotelian rhetoric present in the speeches produced in the regencies of the Supervised Internship in Biological Sciences? As a methodological design, field research was adopted, with a qualitative approach, descriptive and interpretative nature (Lüdke; André, 2022). The theoretical foundation used - based on the mapping done on the State of Knowledge (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021) of scientific production related to Aristotelian rhetoric in Brazil; and on the examination of the Aristotelian conception of rhetoric based on the works of Aristotle (Rhetoric, 2012; Nicomachean Ethics, 1991; and Topics, 2021) - allowed the identification of four mediation instruments: 1) exposition; 2) demonstration; 3) clarity and 4) example. Through them, the theoretical device of the research was composed. Empirical data were obtained - in the field - through participant observation (Lüdke; André, 2022) in nine regencies, of which seven were gathered and transcribed to compose the unit of analysis of the research. They were accessed and interpreted through the correlation of two devices (theoretical and analytical) of the discourse analysis technique supported by Orlandi (2015). The correlation performed resulted in capturing the immediate context of the discursive interaction between the subjects involved in the speeches and showed that the persuasive techniques analyzed constitute discursive properties incorporated into teaching practice, which operate interconnectedly and act as a kind of “force that acts at a distance” in negotiating distances, regardless of whether they are known or not. The results point to the need to understand persuasion as a property incorporated into teaching practice (performance) and inherent in the act of teaching (sciences). With this research, the practice of methodical persuasion is postulated as a “good ally” for circumstances that require “practical judgment” (phronesis) and as a resource through which the sense of methodical persuasion can be tensed, expanded, and worked from the Supervised Internship as a subsidy for teaching practice in the act of teaching sciences.

Keywords: methodical persuasion; teaching practice; Supervised Internship; Science Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorias extraídas da produção selecionada	36
Figura 2 – Procedimento dialético na concepção aristotélica	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Delimitação da pesquisa: relação entre os objetivos e os capítulos da pesquisa	24
Quadro 2	– Bibliografia Categorizada (selecionada)	34
Quadro 3	– Estrutura da produção selecionada	35
Quadro 4	– Definições e funções da retórica ao longo dos tempos	45
Quadro 5	– Concepções aristotélicas da retórica	52
Quadro 6	– Traços fundamentais da retórica aristotélica	54
Quadro 7	– Dispositivo teórico	63
Quadro 8	– Gêneros dos discursos retóricos	64
Quadro 9	– Dispositivo analítico da pesquisa	81
Quadro 10	– Dispositivo teórico da pesquisa	94
Quadro 11	– Dispositivo analítico da pesquisa	94
Quadro 12	– Marcadores da pesquisa	106
Quadro 13	– Exposição	108
Quadro 14	– Demonstração	113
Quadro 15	– Clareza	117
Quadro 16	– Exposição.....	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por abordagem metodológica do CTDC (2019-2023)	33
Gráfico 2 – Carga horária mínima dos Cursos de licenciatura de acordo com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C.	Antes de Cristo
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comité de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno
CTDC	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
DAAD	Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade
DAE	Diretoria de Assistência Estudantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IES	Instituições de Ensino Superior
OMS	Organização Mundial da Saúde
Orgs.	Organizadores
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
RCO	Registro de Classe Online
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Considerações iniciais.....	13
Introdução.....	18
Capítulo 1 – A retórica aristotélica.....	30
1.1. O estado do conhecimento sobre a retórica aristotélica.....	30
1.1.1. Critérios de busca, de seleção e de análise das produções sobre a retórica aristotélica.....	31
1.1.2. Análise das categorias extraídas na produção selecionada.....	35
1.2. Fundamentos históricos e educacionais da retórica.....	37
1.2.1. As origens da retórica.....	38
1.2.2. Fundamentos históricos e educacionais da retórica na cultura greco-romana.....	40
1.2.3. Fundamentos históricos e educacionais retórica: da Idade Média à atualidade.....	42
1.3. Concepção aristotélica de retórica.....	47
1.3.1. Semelhanças gerais e diferenças específicas entre a retórica e a dialética... ..	48
1.3.2. O conceito de retórica em Aristóteles.....	50
1.3.3. Traços fundamentais da retórica aristotélica.....	52
1.3.4. O caráter epistemológico da retórica aristotélica.....	54
1.3.5. As técnicas persuasivas da retórica aristotélica.....	56
1.3.6. Critérios para a seleção das técnicas persuasivas.....	61
Capítulo 2 – O Estágio Supervisionado na licenciatura em Ciências Biológicas.....	65
2.1. Fundamentos normativos da formação docente no Brasil.....	65
2.1.1. O Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas do Curso pesquisado... ..	71
2.2. Fundamentos históricos e educacionais da formação docente no Brasil.....	76
Capítulo 3 – Procedimento metodológico da pesquisa.....	83
3.1. Tipo de pesquisa.....	83
3.2. Caracterização da escola participante.....	89
3.2.1. Os espaços físicos do campo da pesquisa.....	90
3.2.2. Organização da escola.....	90
3.3. Delineamentos éticos da pesquisa.....	91
3.4. Procedimentos para a análise dos dados.....	93
Capítulo 4 – Análise e interpretação dos dados.....	96
4.1. Dispositivos de interpretação dos dados da pesquisa.....	96
4.2. Contexto, análise e discussão dos dados.....	98
4.2.1. Contexto: ambiente discursivo.....	99
4.2.2. Análise e interpretação dos dados.....	105

4.2.2.1. Exposição.....	107
4.2.2.2. Demonstração.....	112
4.2.2.3. Clareza.....	115
4.2.2.4. Exemplo.....	120
Considerações finais.....	123
Referências.....	127
Apêndice A – Regências.....	133
Apêndice B – Produções sobre a retórica aristotélica.....	170
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética.....	211

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Gostaria de começar tecendo considerações sobre as motivações pessoais da opção pelo tema, na sua atual elaboração, e também sobre quem sou, de onde venho, qual é meu percurso formativo e as experiências de vida que “carrego” até aqui. Espero, com tais considerações, indicar, em linhas gerais, algumas influências que, em certa medida, podem gerar certo estranhamento. Contudo, são traços marcantes que “carrego” que podem ajudar a contextualizar melhor o interesse pessoal pela temática deste estudo.

Não possuo experiência profissional no campo educacional, salvo a curta oportunidade que tive de atuar como educador social do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis/RJ, em 2021. Venho aprendendo e me familiarizando com conceitos, termos e terminologias, léxicos, estruturas e organizações, pressupostos teóricos, metodológicos e afins à Educação nos últimos dois anos, sobretudo estando no mestrado!

Sou formado em Filosofia; até então, de perspectiva aristotélico-tomista e na área de interesse da Filosofia Jurídica Prática. Ainda assim, considero que meu interesse pela Educação (escolar), sobretudo pela sua oferta de qualidade como garantia de um direito inalienável, me atravessa desde tenra idade.

Nasci, cresci e vivi até os dezessete anos de idade no interior de Angola, na província de Benguela (litoral e região sul), do final do século XX ao início do século XXI. Nasci em meio a uma guerra civil, provavelmente por influência do contexto da Guerra Fria e fatores geopolíticos, entre outros ainda por descobrir (se há!). Vivi envolvido em um contexto de luta pela sobrevivência até os dez anos de idade, quando Angola conheceu o calar das armas em 2002. Carrego as marcas desse período tenebroso e de anseio pela paz até hoje!

A terra e o território que me viram nascer e adolescer, de 2002 até os dias atuais, vêm conhecendo dias melhores; contudo, talvez leve ainda muito tempo para serem superadas situações profundamente traumatizantes. Pois, os cinco séculos de presença colonial portuguesa em Angola (do séc. XV ao séc. XX) foram travados por meio de uma batalha sangrenta de luta pela independência, proclamada apenas a 11

de novembro de 1975 por três movimentos políticos (FNLA¹, MPLA², UNITA³). As marcas da herança colonial portuguesa em Angola continuam vivas até hoje!

O longo período de espoliação portuguesa – sobretudo com a cooptação das lideranças locais, a captura dos nativos pelo tráfico negreiro para a escravidão, a estratégia de incitação de rivalidades entre etnias diferentes (“dividir para reinar”), o saque dos recursos locais etc. – culminou na desastrosa “independência”, que teve como resultado imediato a polarização político-social, o sucateamento e a desestruturação da máquina pública estatal; e, enfim, a guerra – desnecessária. O período de guerra violenta em Angola se arrastou, praticamente, de 1961⁴ a 2002, com poucas fases de leniência; a guerra ceifou vidas, produziu deslocados, migrantes, refugiados, mutilados etc. Essas são algumas das marcas que também me atravessam.

Cresci nesse ambiente de incertezas e de anseio por dias melhores até os dezessete anos, quando conheci a Ordem dos Frades Menores (ordem religiosa franciscana da Igreja Católica) e, em seguida, ingressei no seminário para frequentar o propedêutico (equivalente ao Ensino Médio). O seminário ficava a dois dias de viagem, na altura, da casa de meus pais até a província que se chama Malanje. Essa província está localizada na região norte de Angola, terra de Rainha Nd'zinga M'bandi N'gola, cujo heroísmo feminino ainda é pouco conhecido.

A agricultura familiar e o comércio informal sempre estiveram na base de nossa subsistência, ao menos desde que nasci. Sou *Bantu* pertencente ao grupo etnolinguístico *Ovimbundu*, especificamente da linhagem *Hanhã*, um povo até então de seminômades e de caçadores, mas agora também de criadores de gado bovino, de agricultores e forçado, pelas circunstâncias talvez políticas, a aderir o mercado informal como fonte de sua subsistência das últimas décadas até hoje.

Enquanto criança, por questões culturais e por razões do contexto de guerra, ir à escola para estudar, pelo que me lembro, praticamente servia mais para garantir segurança do que possibilitar o acesso à educação escolar de fato. Na época, as escolas, os hospitais, as igrejas (algumas) e os pontos de distribuição de mantimentos e remédios eram uma espécie de atividade essencial e serviam, mais ou menos, de

¹ Frente Nacional de Libertação de Angola.

² Movimento Popular de Libertação de Angola, no poder há cerca de 50 anos, desde 1975 aos dias de hoje.

³ União Nacional para a Independência Total de Angola, maior partido da oposição em Angola atualmente.

⁴ 1961 é o principal marco temporal do início da luta armada e de resistência contra a presença colonial portuguesa em Angola.

corredor humanitário, de campo de refúgio e “porto seguro” que raramente sofria ataques ou tiroteios. Curiosamente, passados vinte e um anos de paz em Angola, ainda prevalecem equívocos sobre a garantia desse bem comum: a educação escolar.

Aprendi a ler e a escrever aos quatro anos de idade com meu pai, que é professor de profissão desde os seus dezoito anos de idade e somente no ano de 2023 ingressou no ensino superior. Estudei em turmas abarrotadas e apertadas até o ensino fundamental, quando entrei no seminário. Provavelmente nunca chegaria ao ensino superior não fosse a atividade missionária da Igreja Católica em Angola. Seria mais uma criança em idade escolar fora do sistema de ensino e fadada ao “deus-dará”, como acontece com muitas crianças e famílias em Angola até hoje!

Por questões políticas e de segurança, após cerca de treze anos de vida religiosa franciscana, em 2021 tomei a ousada decisão (política) de cruzar fronteiras – não apenas territoriais ou geográficas, mas também epistêmicas –, vir para o Brasil sozinho e começar do zero, em busca de novas oportunidades. Sigo a vida fazendo o que é possível em cada momento, aprendendo a descobrir o que é adequado em cada caso com as circunstâncias da vida e, com Aristóteles, desde a graduação.

Tomei contato, pela primeira vez, com o tema da retórica no início da graduação em filosofia (2015), designadamente após a leitura da *Retórica* de Aristóteles. Foi um amor à primeira vista, cujo encanto me levou a optar, como tema de monografia para conclusão da licenciatura em Filosofia (2018), fazer a correlação entre a retórica e a justiça em Aristóteles. Esse primeiro contato serviu de estímulo para o que vem se transformando em compromisso acadêmico: entender o alcance da persuasão, conceito central na *Retórica* de Aristóteles.

Em 2021, já estando em São Paulo, ao surgir a oportunidade de me candidatar ao Mestrado em Educação, no contexto de pandemia da Covid-19⁵, achei oportuno retomar o interesse pela retórica e buscar correlacioná-la à formação docente, principalmente porque o contexto da pandemia, ao menos no Brasil, ocasionou uma crise que

⁵ Trata-se da maior crise sanitária e hospitalar dos últimos 100 anos, causada pelo coronavírus de síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-COV-2) – declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre março de 2020 a maio de 2023 – e da primeira crise global de saúde pública desde a pandemia da chamada Gripe Espanhola, que assolou o planeta entre 1918 e 1919. A pandemia da Covid-19, segundo Carlos Orsi (2022, p. 9), veio acompanhada de outro fenômeno, não de natureza biológica, mas cultural: o fenômeno também diagnosticado pela OMS e designado como “infodemia”, definido como a disseminação de informações falsas, mentiras e distorções em maior velocidade do que o próprio vírus.

gerou momentos críticos, sobretudo com a onda de “ataques à ciência”, de negacionismos científicos e históricos⁶, de acirramentos políticos (a polarização verificada sobretudo nas eleições de 2022), de profusão de *fake news* (desinformações e distorções amplamente disseminadas nas redes sociais) e da exaltação de um legado a muito mascarado (fundamentalismo *versus* ceticismo absoluto) que persiste até hoje!.

O contexto vivido, ao menos entre 2020 e 2021, foi oportuno para retomar o interesse pela retórica aristotélica porque foi marcado, ao menos no Brasil, por uma reconfiguração no ecossistema informacional (fenômeno multifacetado)⁷ e educacional, e por problemas que, no setor da educação brasileira⁸, passaram a suscitar debates, pesquisas e contribuições inestimáveis que, nas palavras de Nelio Bizzo (2021), vêm servindo para enfrentar os desafios que a educação brasileira apresenta faz tempo, em especial, desde o período que se abre após a terrível pandemia de Covid-19.

Todas essas razões que justificam o interesse pessoal pelo tema, mesmo não sendo suficientes, foram correlacionadas também ao contexto histórico, a não esquecer, no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Trata-se do contexto da pandemia da Covid-19 que evidenciou dois desafios de ordem epistêmica e social⁹: 1) “conflitos de

⁶ Essa dupla referência ao negacionismo científico e histórico é intencional. A palavra “negacionismo”, segundo Carlos Orsi (2022), é recém-chegada à língua portuguesa. Foi integrada ao Vocabulário Ortográfico da Academia Brasileira de Letras (ABL) apenas em 2021. Está definida como atitude tendenciosa de recusa a aceitar a existência, a validade ou a verdade de algo, como os eventos históricos, climáticos ou os fatos científicos, mesmo havendo evidências ou argumentos que os comprovem. O negacionismo, ainda nas palavras de Orsi (2022), é fenômeno presente desde a mais remota Antiguidade. Consiste na omissão e distorção de fatos históricos ou científicos, e também na estratégia de rejeição do que parece inaceitável. É estratégia comum e resposta que pode ser intuitivo-emocional ou capacidade de agir intencionalmente diante de fatos para reforçar uma conclusão falsa. O negacionismo – seja histórico, ambiental, político ou científico – é um fenômeno multifacetado que, ainda segundo Orsi (2022), gera preocupação maior quando deixa de ser uma atitude individual e se converte em delírio coletivo, e quando é construído com o fim expresso de servir interesses políticos ou econômicos, objetivando influenciar a opinião pública, definindo os rumos da sociedade e perpassando, por exemplo, o processo de elaboração de leis, a definição de currículos e os conteúdos escolares e midiáticos etc. Trata-se de um fenômeno antigo, mas que atingiu proporções inéditas com a pandemia (Orsi, 2022, p. 59).

⁷ O Diretor-Geral da OMS (Tedros Adhanom Ghebreyesus), em 2020, chegou a afirmar que a luta, na pandemia, não era apenas contra o SARS-COV-2, mas, também, contra a infodemia, fenômeno que engloba a facilidade, a velocidade e a saturação de informações; e a onda de *fake news*, ou seja, de desinformações (notícias falsas) e o caos informacional.

⁸ Trata-se aqui de problemas evidenciados pela pandemia que, segundo Christian Laval e Francis Vergne (2023, p. 77), mostraram uma crise ainda mais crônica: a da pobreza nos meios escolares e universitários ligados ao acesso, à frequência, à permanência e à garantia da aprendizagem e êxito escolar em todos os níveis e etapas para todas e todos.

⁹ Trata-se do contexto político que impulsionou uma onda de ataques às instituições públicas, sobretudo pela desmoralização, “descredibilização” e deslegitimação das universidades públicas e institutos de pesquisa (ciência brasileira) no Brasil, por meio de declarações políticas que geraram um clima de desconfiança, por um lado, e de confiança acrítica e operacional (funcional), por outro (Silva, 2023, p. 391-425). Isso gerou uma onda de incertezas, além das sequelas pelas perdas de vidas e empregos, polarização etc.

interpretações”; 2) “crise da confiança” (Condé, 2023; Haddad, 2023; Silva 2023). São desafios que tornaram imprescindível, ao longo da pesquisa, repensar estratégias, não só de falar de ciências, por exemplo, mas de reorientações epistemológicas que podem servir de *leitmotiv* para o fomento da “cultura científica”, conferir validade e subsidiar ações educativas desde a sala de aula (cf. Gurgel, 2023, p. 2).

De fato, o interesse pela retórica, como será especificado a seguir na Introdução, justifica-se pelo fato de, na concepção aristotélica, ela consistir na “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012, p. 13) e ser uma espécie de persuasão metódica e método que serve, parafraseando Moisés do Vale dos Santos (2014, p. 40), para conhecer as razões pelas quais algumas coisas são persuasivas e outras não. Além disso, segundo Mauro Lúcio Leitão Condé (2023, p. 9-10), faz-se necessário pensar a persuasão como mecanismo possível para trabalhar a importância não só da ciência, mas também da cultura científica, já que “a persuasão pode ser um bom aliado na afirmação da cultura científica”.

INTRODUÇÃO

A retórica consiste na “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir”, como a define Aristóteles (384 – 322 a.C.)¹⁰ em sua obra *Retórica* (2012, p. 12). A retórica, na concepção aristotélica, corresponde também a um saber (comum) que se ocupa de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento de que todas as pessoas, de alguma maneira, participam, ao acaso, mediante a prática que resulta em hábito ou seguindo um método (Aristóteles, 2012, p. 5-6).

A concepção aristotélica de retórica foi adotada, como principal instrumento desta pesquisa, em razão de corresponder à “outra face da dialética¹¹”, a um método de persuasão, a um instrumento analítico, ético e político e a uma forma de *episteme* (ἐπιστήμη) que se localiza entre a experiência (ἐμπειρία = *empeiria*¹²) e o conhecimento científico (*episteme*) que, para produzir a persuasão, correlaciona elementos lógicos (*logos*: raciocínio lógico, discurso, fala¹³) e afetivos – *ethos* e *páthos*: despertar confiança e atenção – (cf. Aristóteles, 2012, p. 5-14).

O interesse por essa concepção de retórica justifica-se pelo fato de o atual contexto educacional brasileiro exigir repensar estratégias, não apenas didáticas e curriculares, mas também epistemológicas e metodológicas tanto para subsidiar ações educativas na prática docente quanto para se trabalhar a importância da ciência e da cultura científica desde a sala de aula (cf. Condé, 2023, p. 9-10).

¹⁰ Aristóteles, segundo Colin Ronan (2001), Theodor Gomperz (2014), Jorge Ferigolo (2021) e Geovanni Reale (2012; 2013), é a mais significativa figura da ciência grega cuja vida, obras e pensamento constituem uma riqueza que exerce influências nos mais variados campos do conhecimento atualmente. Natural de Estagira, periferia e colônia jônica (norte da Grécia), descende de uma família de médicos. Formou-se na Academia de Platão, onde permaneceu por vinte anos, amadureceu e consolidou sua vocação científica e filosófica.

¹¹ O termo dialética, como será examinado no primeiro capítulo, tem suas origens na Grécia Antiga com o sentido de “arte do diálogo” e de confronto entre duas posições contrárias. Para Aristóteles, a dialética é um conceito abrangente que envolve o procedimento que conduz aos primeiros princípios (conhecimento científico) e à compreensão da realidade das coisas. Esse conceito está intimamente ligado ao processo que Aristóteles define por conhecimento e conhecimento científico, não como produto científico, mas como via de acesso aos conhecimentos necessários, essenciais, possíveis, prováveis, verossímeis e aconselháveis. Aristóteles trata da dialética principalmente nos *Primeiros* e *Segundo analíticos*, nos *Tópicos*, nas *Refutações sofísticas* e na *Metafísica*.

¹² O termo *empeiria* (ἐμπειρία), no grego antigo, designava experiência ou habilidade. Na *Metafísica* de Aristóteles, aparece com o sentido de “sensações comuns aos animais humanos e não humanos”, cuja repetição resulta na memória e hábito. A memória aparece como elemento organizador das sensações passageiras, constituindo um modo imperfeito de conhecer. Assim, as sensações constituem o ponto de partida para o conhecimento das causas – *episteme* (cf. Aristóteles, 2015, p. 5-7).

¹³ Tanto na *Retórica* quanto na *Política*, Aristóteles entende a fala como dimensão exclusivamente humana por meio da qual cada um pode se defender. Outras espécies podem se defender com o corpo. O ser humano o faz com a fala e com o corpo. Por isso o uso correto da fala (discurso retórico) pode ser de grande valia (Aristóteles, 2012, p. 7-14).

Este estudo visa apresentar o quanto a persuasão metódica pode ser “uma boa aliada” na afirmação da formação docente, designadamente para repensar novas abordagens epistemológicas (metodológicas *idem*) e novas estratégias de ensino a partir de uma etapa específica da formação inicial para a profissão docente em ciências biológicas: a das regências. Sobretudo, tendo em conta o atual contexto de “conflitos de interpretações”¹⁴ (Condé, 2023, p. 2) e de “crise de confiança” nas instituições públicas (Haddad, 2023, p. 368-377; Silva, 2023, p. 392-425).

A concepção aristotélica de retórica foi adotada também por ter como princípio fundamental o pressuposto de que, entre agir por impulso e ocupar-se com questões periféricas (ao acaso ou por hábito) e agir com conhecimento de causa (científico), é seguro proceder com base em um método para atingir objetivos propostos (cf. Aristóteles, 2012). Além disso, para Aristóteles (2012), em cada caso (entenda-se, em cada classe de pessoas), não basta o conhecimento científico mais preciso: é necessário apoiar-se em uma linguagem comum (discurso), ser capaz de produzir confiança, raciocinar por meio de argumentos convincentes (*logos*), induzir a uma emoção para despertar atenção (*pathos*) e expressar-se de maneira a tornar-se digno de confiança (*ethos*) para persuadir (cf. Aristóteles, 2012, p. 12-21).

Aristóteles era, nas palavras de John Burnet (2023, p. 12), de Jorge Ferigolo (2021), de Marcelo Perine (2006, p. 68) e de Colin Ronan (2001), acima de tudo, um biólogo que desenvolveu todo o seu sistema¹⁵ a partir de uma concepção de realidade que assumiu forma biológica. Segundo Colin A. Ronan (2001), ele representa a mais significativa figura da ciência grega por ter feito uma série de observações biológicas e criado a sua própria escola (Liceu), elevando-a a centro de pesquisa e a instituição científica, com biblioteca e museu que continham objetos naturais de diversas espécies já no contexto da época, o período clássico da Grécia Antiga (séc. IV a.C.).

A opção pela retórica aristotélica, neste estudo, justifica-se também por Aristóteles ser considerado, ao menos segundo Ferigolo (2021), o precursor das ciências biológicas na antiguidade grega, e por ter investigado “o ser dos seres vivos” com interesse epistêmico e teórico; de igual modo, pelo fato de as ciências biológicas

¹⁴ Essa referência tem a ver com o contexto da pandemia da Covid-19, que evidenciou avançados retrocessos, entre os quais a onda de negacionismos e obscurantismos. Esse cenário, segundo Mauro Lúcio Leitão Condé (cf. Gurgel, 2023), exige uma reorientação epistemológica e a afirmação da cultura científica, já que o desafio maior está no “conflito de interpretações”; isto é: é de ordem hermenêutica (cf. Gurgel, 2023, p. 2).

¹⁵ Trata-se aqui de sua concepção da realidade como um todo por meio da qual elaborou categorias metafísicas, procedimentos metodológicos e sua concepção antropológica.

terem herdado dele conceitos e métodos, muitos deles sendo ainda considerados os mais adequados hoje; outros, os únicos possíveis (Ferigolo, 2021, p. 18-19).

Aristóteles também desenvolveu estudos, no campo das ciências biológicas, que vão desde a anatomia, a embriologia, a histologia, a ecologia, a biogeografia, a fisiologia, ao comportamento dos animais (sobretudo os vertebrados), e além. Também realizou, segundo Colin A. Ronan (2001), observações meticulosas, detalhadas e testes sensoriais em um contexto no qual sequer havia instrumentos de observação para auxiliá-lo a detectar os detalhes que chegou a descrever (Ronan, 2001, p. 113).

Outra razão da opção pela perspectiva aristotélica de retórica neste estudo é o fato de a contribuição aristotélica, ao menos nas palavras de John Burnet (2023), de Thomas Davidson (2022), de Angelo Vítório Cenci (2012) e de João B. Carvalho e Susana de Castro (2009), estender-se também ao campo educacional, sobretudo nos livros VII e VIII da *Política* e na *Ética a Nicômaco*, nos quais centra o tema da educação (*παιδεία* = *paideia*) em duas dimensões fundamentais: ética e política. Em outros termos, Aristóteles vinculou a educação ao cultivo das virtudes e ao ideal de felicidade (*εὐδαιμονία* = *eudaimonia*), especificamente por meio de sua concepção antropológica de que o ser humano, por natureza, é político (*ζῷον πολιτικόν*) e que a educação consiste na atividade que conduz à mais elevada vida digna – bem comum (Aristóteles, 1991, p. 210).

Segundo Thomas Davidson (2022), a educação, para Aristóteles, é atividade política e o Estado é mais alta instituição para a sua garantia. Em outras palavras, a educação é função do Estado porque o Estado é anterior ao indivíduo e é a mais alta instituição garantidora do maior bem (comum) e a instituição educacional suprema que prepara para a vida digna, para a cidadania (leia-se política) e para as atividades mais elevadas que são fins em si mesmas (Davidson, 2022, p. 166).

O ideal aristotélico de educação parte de sua concepção antropológica, ética e política de que a vida humana, para ser digna e virtuosa, implica o cultivo de hábitos bons, demanda aprendizado (constância) que se dá através da vivência e de razões (leia-se opções) práticas (*φρόνησις*), de direcionamento consciente, coerente e permanente e de busca de práticas virtuosas, sendo um modo de vida incorporado, e não um simples existir na *pólis* (*πόλις*).

No sistema aristotélico, o ser humano, por natureza, é um ser vivo político que possui *logos* (Aristóteles, 1998, p. 53-55), é princípio motor e agente (leia-se, responsável) de suas ações, e não uma espécie de máquina biológica (Aristóteles, 1991, p.

86) ou um objeto físico compacto com pés numa extremidade e cabeça na outra, parafraseando Sabine Hossenfelder (2023, p. 104).

O ideal aristotélico de educação, segundo João B. Carvalho e Susana de Castro (2009, p. 6), também é radicalmente pedagógico. Contudo, não se apresenta na forma de um programa didático, de método de ensino de conteúdos intelectuais ou do que acontece apenas na escola. Ele percorre os questionamentos acerca da vida feliz, da amizade (por virtude, por prazer ou por utilidade), da condição finita humana; bem como da formação de todas as capacidades humanas, desde os valores morais às formas de expressão livre próprias a seres (humanos) que aspiram a felicidade (*εὐδαιμονία*) e desejam conhecer (cf. Aristóteles, 2015, p. 3).

Na sua metafísica, Aristóteles caracteriza o conhecimento como resultado de um empreendimento comum e acontecimento relacional (Aristóteles, 2015, p. 71); e a educação como direcionamento para o aprendizado da razão prática (*φρόνησις* = *phrónesis*), isto é, da capacidade de raciocinar com base na percepção de bens comuns e mediante a extração de bens específicos que são imediatamente acessíveis e possíveis de serem alcançados em cada circunstância particular. Além disso, para ele, a felicidade é o bem que todos buscam, fim ao qual tendem as ações humanas, necessidade vital e aquilo diante do qual nada resiste (cf. Aristóteles, 1991, p. 49-54). Por isso é obrigação do Estado garanti-la: porque é um bem comum¹⁶.

Aristóteles também é precursor do que hoje se entende por metodologia científica. Ele estabeleceu parâmetros (objeto e método) que definem um determinado campo científico (cf. Beltran; Saito; Trindade, 2014, p. 14), realizou, segundo Ronan (2001), observações a partir de um rigoroso método lógico (dialética) que investiga as causas (“força motriz”) dos objetos e forneceu explicações¹⁷ que, nas palavras de Walter Terra e Ricardo

¹⁶ De maneira geral, a contribuição de Aristóteles sobre a educação encontra-se nos tratados *Ética a Nicômaco*, *Ética a Eudemo*, *Política*, *Retórica* e *Poética*.

¹⁷ Vale destacar que as explicações causais no sentido aristotélico diferem das mecanicistas. Explicações mecanicistas pressupõem que é possível explicar todos os fenômenos apenas em termos físicos (o fisicalismo). O mecanicismo ou filosofia mecanicista é um movimento que teve origem no século XVIII e entende, segundo Walter Terra e Ricardo Terra (2023), que uma vez conhecidas as características de cada componente de algum fenômeno ou objeto, as possibilidades de interação para formar um todo se tornam previsíveis. A expressão “explicações causais” no sentido aristotélico entende-se aqui, parafraseando Thomas Davidson (2022), como preocupação com o sentido histórico e processo indutivo de autocorreção da consciência humana. Mas essa é uma interpretação que carece de maiores e melhores aprofundamentos.

Terra (2023, p. 92), se baseiam em princípios causais (essência) das coisas e dos eventos (e não em explicações baseadas em crenças, por exemplo, da dádiva de alguma divindade, da força da natureza, do acaso ou de alguma força mágica).

Segundo Álvaro Vieira Pinto (2020, p. 102), Aristóteles não elaborou uma formulação metódica lógica, e sim estruturou procedimentos de raciocínio e processos intelectivos (de pensamento) e de atuação sobre alguma realidade (objeto) em causa. Em outras palavras: a Aristóteles, na verdade, participa de forma decisiva nas primeiras formulações científicas e nos primitivos (*arché*) instrumentos metodológicos. Contudo, não chega a estruturar uma formulação metódica lógica (Pinto, 2020, 102) nos parâmetros em que se entende atualmente o método científico, sobretudo a partir da concepção que emanou da revolução científica e que deu origem à ciência moderna aos dias atuais.

Em certa medida, a contribuição aristotélica foi decisiva para o que hoje se entende por método¹⁸ científico porque abriu caminhos para diversos empreendimentos científicos, estabeleceu validade lógica e fundamentou – de forma lógica e não supersticiosa ou mágica – uma grande quantidade de conhecimentos em vários campos, entre os quais as ciências biológicas (Ronan, 2001, p. 9).

Nomeadamente em relação às ciências biológicas, ainda segundo Colin Ronan (2001, p. 113), Aristóteles fez uma boa tentativa de estudar “o ser dos seres vivos” e buscou responder à dúvida perene do que faz uma criatura viva (ser o que é e não outra coisa) e o que separa um ser animado do inanimado. Ele, segundo Giovanni Reale (2013, p. 23), chegou também a fazer a distinção das ciências em três ramos: 1º) as teóricas (metafísica ou filosofia primeira); 2º) as práticas (estudos empíricos); e 3º) as produtivas (ou *poiéticas*).

Muitas das contribuições de Aristóteles às ciências (biológicas), segundo Ronan (2001, p. 112), começaram a ser apreciadas apenas no século XX; contudo, as bases por meio das quais ele chegou a classificar os animais, por exemplo, são hoje alvo de contestação. Além disso, o pensamento aristotélico, ao longo dos séculos,

¹⁸ Há divergências entre especialistas quanto ao uso do termo método (*μέθοδος*) nas traduções das obras de Aristóteles. Segundo Jorge Ferigolo (2015), Aristóteles teria utilizado o termo teoria (*θεωρία*) com o sentido de estudo, investigação e busca de conhecimentos específicos, e não método. O termo teoria, na época, tinha um sentido inicial de “pessoa enviada para consultar oráculo” ou “para assistir a uma festa religiosa”. E acabou tendo também o sentido de “espectador”. Com Platão, passou a ter o sentido de “atividade contemplativa”, isto é, contemplação de realidades inteligíveis. Em Aristóteles, o termo teoria teria assumido o sentido de estudo (investigação), de busca de algo desconhecido e de atividade intelectual (leia-se virtude intelectual) como processo distinto (mas não desligado) do de atividades práticas e produtivas. Ainda assim, o termo método, em algumas traduções das obras de Aristóteles, tem uma aplicação mais ampla que a das concepções que emanaram da chamada ciência moderna (lógico-matemática) para cá.

ficou marcado por equívocos (ou até preconceitos escolásticos) que fizeram prevalecer a ideia de que ele não teria se (pre)ocupado com as ciências.

Ainda assim, não restam dúvidas hoje sobre sua grandeza¹⁹, sobretudo por ter realizado tentativas corajosas de investigação, de descrição metódica e de elaboração, segundo Nelio Bizzo (2012, p. 28), de princípios lógicos (instrumentos)²⁰ de causalidade – formal (*morphé*), material (*hyle*), eficiente (*aition*) e final (*telos*) – que servem de ferramenta para pensar a partir de um porquê (finalidade, função, forma e estrutura), não apenas a partir de um “como” ou de um “o que é”, por exemplo, aprender a ensinar ciências biológicas.

Foi com base em todas essas razões que o presente estudo foi realizado. Ele foi desenvolvido não para replicar, para corrigir, para aplicar, para proclamar ou negar, para recompor ou reconhecer, para reanimar ou entrar “em sintonia”, para fazer uma “reprise” ou identificar vestígios do que foi formulado por Aristóteles há mais de dois mil anos e extrai-los nos dados coletados para compor as evidências desta pesquisa.

Neste estudo, optou-se por identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica não como um apriorismo (no sentido de “óculos do passado para julgar ações do presente”), mas como orientações teóricas (uma espécie de “chave interpretativa”) para identificar pistas, caminhos, sinais indicativos e possibilidades propositivas para pensar a persuasão (metódica) na ação-reflexão-ação (cf. Aroeira; Pimenta, 2018, p. 118) do/no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas no contexto atual, especificamente a partir das regências (etapa de atuação e aprendizado da docência), seu potencial formativo e sentido educativo.

Segundo Nélio Bizzo (2012), “o ofício docente é essencialmente autocorretivo”. O que se pretende, com esta pesquisa, não é elucidar ou se servir da perspectiva aristotélica de retórica para enfrentar os complexos desafios que a realidade escolar brasileira atualmente exige e/ou questionar, com óculos retóricos, “a forma anômala pela qual a tradição da sala de aula é apresentada aos licenciandos, sobretudo no momento de iniciação profissional, em especial nos estágios supervisionados, como algo a evitar (Bizzo, 2021, p. 181.).

¹⁹ Essa referência visa destacar a contribuição aristotélica ao processo de formação e formulação de conhecimento científico que com ele adquire valor eminente (cf. Pinto, 2020, p. 102).

²⁰ Trata-se aqui do que passou a ser chamado (posteriormente a Aristóteles) de lógica formal, que tem por base o silogismo, uma espécie de ligação, encadeamento, *continuum* e conexão entre a afirmação ou negação à conclusão segura. É uma espécie de método que permite chegar a conclusões seguras, cujos resultados dependem da veracidade das premissas. É legado aristotélico decisivo para o progresso da Ciência Moderna (Bizzo, 2012, p. 29).

Com este estudo, espera-se participar desse processo “essencialmente auto-corretivo” (Bizzo, 2012), que em certa medida também é introspectivo, examinando o que acontece de fato em sala de aula (entre o que se presume e o que se assume na prática do estágio de regências em Ciências Biológicas) para identificar pistas propositivas para ampliar (não apenas reproduzir) a ação-reflexão-ação das implicações da docência a partir da formação inicial. Assim, diante do exposto, esta pesquisa foi desenvolvida conforme a delimitação explanada no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Delimitação da pesquisa: relação entre os objetivos e os capítulos da pesquisa

ESTRUTURA	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA
Título	Técnicas persuasivas da retórica aristotélica: um estudo a partir dos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná
Objeto	Discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas sob a ótica da retórica aristotélica
Principal instrumento	Conceito de retórica aristotélica
Problema central	Em que medida estão presentes técnicas persuasivas da retórica aristotélica dos discursos produzidos nas regências realizadas no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas?
Tipo de pesquisa	Pesquisa de campo (experiential), de abordagem qualitativa, natureza exploratória e interpretativa (Lüdke; André, 2022)
Procedimento metodológico de coleta de dados empíricos	Observação participante (Lüdke; André, 2022)
Procedimento metodológico de análise dos dados	Análise de discurso (Orlandi, 2015)
Proposta	Contribuir com os estudos sobre a formação docente e as novas abordagens epistemológicas e metodológicas para o Ensino de Ciências a partir das regências no Estágio Supervisionado (curricular e obrigatório) em Ciências Biológicas.
Objetivo Geral	Identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná.
Capítulo 1	Examinar a concepção aristotélica de retórica
Capítulo 2	Caracterizar o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas
Capítulo 3	Justificar o procedimento metodológico: tipo de pesquisa, delineamentos éticos, as técnicas de coleta e de análise dos dados
Capítulo 4	Analisar, interpretar e problematizar os dados da pesquisa
Considerações finais	Tecer considerações sobre as contribuições da pesquisa

Fonte: O autor (2023)

Este estudo delineou-se por meio da questão-problema: em que medida estão presentes técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos ao longo das regências realizadas no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas? Este estudo não tratou de investigar o que Aristóteles faria ou alimentar uma preocupação reacionária do que seria o certo ou o errado sob o ponto de vista da retórica aristotélica. A investigação limitou-se em identificar técnicas persuasivas nos discursos porque, na concepção aristotélica, a retórica é tema amplo e as técnicas persuasivas correspondem às técnicas propriamente retóricas (cf. Aristóteles, 2012).

Tendo em conta que, segundo Álvaro Vieira Pinto (2020, p. 298), a ciência é processo e produto histórico e nasce em determinada área, gera-se em resposta a indagações que afligem a consciência de grupos sociais definidos, por isso é particular em sua gênese, ao longo do estudo buscou-se vincular a retórica a todo o “sistema aristotélico”²¹, ao contexto e aos condicionantes gerais (temporais, espaciais e culturais) da produção aristotélica presente em nossos dias para, a partir desse panorama mais amplo, trabalhar com marcos epistêmicos e conceituais específicos e, assim, evitar reforçar fragmentações ou fazer recortes de porções que poderiam ter como finalidade a corroboração de posições atuais.

Foi também com o mesmo interesse de partir de um panorama mais amplo que se adotou, como procedimento metodológico da pesquisa, a abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa (Lüdke; André, 2022). A opção por essa abordagem se justifica em razão de o interesse inicial deste trabalho não ter como finalidade a produção de resultados aritméticos²², mas, muito mais, levar em consideração a complexidade do fenômeno educacional brasileiro como um todo (seu sentido histórico, normativo e social), suas especificidades (pontos obscuros e/ou controversos) e garantir os cuidados e exigências requeridas nas pesquisas educacionais características do sistema educacional no Brasil (Lüdke; André, 2022).

²¹ Por “sistema aristotélico”, aqui, entende-se o conjunto da produção aristotélica comumente designada por *Corpus aristotelicum*. Segundo Giovanni Reale (2013), a produção de Aristóteles pode ser subdividida em obras esotéricas (exclusivas para seus alunos internos, os peripatéticos) e as exotéricas (destinadas ao grande público). As obras esotéricas perderam-se completamente. E as exotéricas são as que chegaram até nós, as que compõem o *Corpus aristotelicum* (cerca de trinta tratados atribuídos a ele), e foram organizadas trezentos anos após a sua morte por Andrônico de Rodes, no séc. I a. C., e contêm uma estrutura de caráter didático. Seu trabalho, segundo Colin Ronan (2001), pode ser dividido em dois períodos: 1) o realizado durante sua permanência na Academia de Platão; 2) e o executado no seu próprio centro de pesquisa (Liceu).

²² Os gráficos, os quadros, as tabelas e as figuras que aparecem ao longo do texto serviram apenas para ilustrar. Não configuram resultados aritméticos.

Ao adotar a abordagem qualitativa neste trabalho, assumiu-se também o desafio e o compromisso ético e político de não ceder à tentação de crer na neutralidade ou imparcialidade metodológica para, supostamente, garantir maior precisão e transparência dos resultados esperados, de forma asséptica e imutável. Antes, a maior preocupação foi com o processo (Lüdke; André, 2022).

Por essa razão, objetivando manter os cuidados e exigências requeridas nas pesquisas educacionais características do sistema educacional brasileiro, no primeiro capítulo, inicialmente foi realizado o Estado do Conhecimento (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021) para mapear (identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese) o estado atual da produção científica sobre a retórica aristotélica no Brasil. O mapeamento foi realizado com a finalidade de contextualizar a pesquisa.

Em seguida, ainda no primeiro capítulo, foram apresentados os fundamentos históricos e educacionais da retórica (Corbett; Connors, 2022; Jaeger, 2020; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2019; Hugo de São Victor, 2018; Meyer 2016; McLuhan, 2012; Joseph, 2008; Reboul, 2004; Perelman, 2004; Plebe, 1978) com o propósito de apresentar suas diferentes concepções ao longo da história da educação.

Também no primeiro capítulo, foi examinada a concepção aristotélica da retórica baseada na *Retórica* (2012), na *Ética a Nicômaco* (1991) e nos *Tópicos* (2021) de Aristóteles. Esse primeiro capítulo serviu para apresentar a fundamentação teórica, delimitar o objeto de estudo e extrair os instrumentos de mediação da pesquisa (uma espécie de recortes conceituais) para compor o dispositivo teórico da análise de discurso (Orlandi, 2015).

Os dados empíricos foram obtidos “em campo” por meio da observação participante (contato e observação direta da situação investigada) em nove regências realizadas por duas licenciandas em Ciências Biológicas na disciplina do Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná, no ano letivo de 2022.

Essa estratégia metodológica (observação participante) serviu não apenas para possibilitar a experiência direta com a realidade pesquisada (Lüdke; André, 2022), mas, sobretudo, para acompanhar, *in loco*, as experiências reais do estágio em questão e enxergar a sua complexidade, sua multidimensionalidade, o significado e o sentido que representa essa etapa formativa (formação inicial). Certamente não foi possível captar todas as evidências observáveis ao longo da pesquisa. Para este trabalho foi possível produzir

evidências por meio do registro da gravação em áudio de todas as aulas (entenda-se nove regências) observadas, em que cada uma teve a duração média de 45 minutos.

A coleta dos dados empíricos foi realizada mediante o método da observação participante, não apenas como técnica de coleta de dados e forma direta de acompanhamento das etapas do estágio em questão, mas, sobretudo, de método que possibilitou, desde o início, informar o propósito deste estudo²³, definir o grau de participação (envolvimento que demandou imersão, mas também devido distanciamento) e dar a conhecer às estagiárias (participantes diretas da pesquisa) a relação com elas e com as turmas em que ministraram as aulas. Mas também de assumir o compromisso ético para salvaguardar as identidades de todos os participantes da pesquisa, desde os nomes das estagiárias, dos alunos e alunas das turmas em que realizaram o estágio, a Universidade e a Escola participante.

O tratamento e interpretação dos dados foi realizado por meio da análise de discurso (Orlandi, 2015). Adotou-se essa técnica de análise com o interesse de identificar pistas apreendidas não apenas no dito, no não dito ou nas intenções das situações discursivas (falas dos participantes, contexto imediato, circunstâncias da enunciação, atos e práticas isoladas), mas nas condições de produção de cada discurso para problematizar as evidências e compreender determinações de sentidos na relação (interditos) entre o dito e o não dito (Orlandi, 2015). Segundo Orlandi,

todo o discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma de recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos (Orlandi, 2015, p. 62).

Foi baseando-se nessas razões que a pesquisa teve os seguintes objetivos:

- a) *Geral*: Identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos gerados ao longo das regências realizadas no Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná;
- b) *Específicos*:
 - Examinar a retórica aristotélica;
 - Caracterizar o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas.

²³ O termo de assentimento e de apresentação da pesquisa foi realizado de forma direta pela orientadora da pesquisa mediante a nossa apresentação à Coordenação do Curso em questão, à Direção (à Diretora e ao coordenador pedagógico) da Escola participante, às estagiárias e ao professor orientador da disciplina de Ensino de Ciências e pela informação sobre o grau de nossa participação, na altura na condição de pesquisador e estagiário na disciplina do Estágio Supervisionado I do Curso em questão.

Em função de alguns conceitos aristotélicos serem reconhecidamente de difícil tradução – sobretudo os termos e terminologias que, com o passar do tempo, ganharam novas conotações – neste trabalho optou-se em manter (entre parênteses) algumas palavras em grego e/ou sua respectiva transliteração, sobretudo pela sua riqueza semântica no original. Isso também foi feito para suscitar um exame crítico, para não se perder de vista o seu sentido autêntico e pela possibilidade que abrem para mais estudos sobre o sentido real no contexto em que foram formulados.

Visando os objetivos almejados e responder à problemática da pesquisa, este trabalho está organizado em quatro capítulos, além desta Introdução, das considerações iniciais e finais, das referências, dos apêndices e anexos. Os quatro capítulos podem ser subdivididos, grosso modo, em dois grupos: os dois primeiros dizem respeito à delimitação do objeto e do campo da pesquisa, e os dois últimos dizem respeito aos procedimentos de coleta, de análise e de tratamento dos dados. Essa divisão, sem dúvida, é genérica e formal, já que cada capítulo tem uma finalidade específica e todos juntos formam um só corpo orgânico.

O primeiro capítulo trata da fundamentação teórica da pesquisa (retórica aristotélica). Está estruturado em três seções: a primeira visa mapear o estado atual da produção científica sobre a retórica aristotélica no Brasil; a segunda tem por objetivo apresentar os fundamentos históricos e educacionais da retórica; a terceira tem por meta examinar as especificidades da retórica na concepção aristotélica e dela extrair (algumas) técnicas persuasivas para compor o instrumento de mediação da pesquisa.

O segundo capítulo trata da caracterização do Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A caracterização foi realizada com base na legislação (em vigor) e nos fundamentos históricos e educacionais da formação docente no Brasil. Pretendeu-se, com essa caracterização, partir de um panorama mais amplo (da formação docente) e situar os dados coletados dentro de um contexto maior. Com este capítulo, buscou-se problematizar questões (leia-se, restrições) jurídico-normativas e protocolares, históricas e educacionais e elaborar enfoques e parâmetros básicos à luz dos quais foi correlacionado o instrumento de mediação da pesquisa.

O terceiro capítulo foi reservado para justificar o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa, e também descrever os caminhos e os desvios realizados ao longo das buscas. Esse capítulo está organizado em quatro subseções: a primeira

trata do tipo de pesquisa; a segunda, da caracterização da Escola participante; a terceira, dos delineamentos éticos adotados ao longo da pesquisa; a quarta, dos procedimentos para coleta, análise e interpretação dos dados coletados.

O quarto capítulo tem por finalidade analisar e interpretar os dados da pesquisa. Está organizado em três seções: a primeira retoma os critérios utilizados para a categorização dos dispositivos teóricos e analíticos para a interpretação dos dados da pesquisa; a segunda trata especificamente da análise e da interpretação dos dados; na terceira, são descritos os resultados de toda a pesquisa.

CAPÍTULO 1 – A RETÓRICA ARISTOTÉLICA

Este capítulo tem por objetivo examinar a retórica aristotélica. Está estruturado em três seções. A primeira visa mapear o estado atual da produção científica sobre a retórica aristotélica no Brasil. A segunda seção tem por finalidade apresentar os fundamentos históricos e educacionais da retórica. A terceira tem por objetivo examinar as especificidades da retórica na concepção aristotélica e dela extrair (algumas) técnicas persuasivas para compor o dispositivo teórico, através do qual foram analisados os dados coletados na etapa empírica da pesquisa.

1.1. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A RETÓRICA ARISTOTÉLICA

Esta primeira seção tem por finalidade mapear o estado atual da produção científica sobre a retórica aristotélica no Brasil. A retórica, segundo Oliver Reboul (2004), é recurso pedagógico, instrumento educacional, filosófico, comunicativo, jurídico, homilético, sofístico etc., com caráter transdisciplinar do qual Aristóteles faz uso de forma decisiva para a consolidação de seus fundamentos teóricos e históricos. O que se pretende com este mapeamento é aferir o estado do conhecimento, isto é, consultar (identificação, registro, síntese, categorização e análise) a produção científica dos últimos cinco anos relativa à retórica aristotélica no país.

O Estado do Conhecimento (doravante EC), segundo Marília Morosini, Priscila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021, p. 21-22), é um método e estratégia de identificação, registro e categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre tema específico. Sua construção, nas palavras das autoras, está relacionada tanto à pessoa que produz quanto às influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global (Morosini; Santos; Bittencourt, 2021, p. 22).

Para esta pesquisa, foi realizado um mapeamento que teve por base três critérios de refinamento: 1) de busca; 2) de seleção; e 3) de análise do que vem sendo produzido sobre a retórica aristotélica nos últimos cinco anos no Brasil.

1.1.1. Critérios de busca, de seleção e de análise das produções sobre a retórica aristotélica

O mapeamento do estado do conhecimento sobre a retórica aristotélica no Brasil foi realizado, inicialmente, por meio de um levantamento que teve os seguintes critérios de busca: 1) a presença dos descritores “retórica aristotélica” + “*Retórica* de Aristóteles” + “retórica em Aristóteles” no título e/ou resumo; e 2) a produção acadêmico-científica (discente) dos últimos cinco anos (2019 a 2023) no campo educacional brasileiro com acesso aberto sobre a retórica aristotélica.

O recorte temporal 2019 a 2023 foi definido a partir de dois critérios: 1) político: pelo fato de em 2019 ter tomado posse o governo que vigorou até dezembro de 2022; e 2) acadêmico-educacional (que também é político): pelo fato de em 2019 ter sido publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ainda em vigor, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Curricular Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Com base nos critérios mencionados, realizou-se uma busca preliminar nas seguintes bases de dados: no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (CTDC), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nos repositórios do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Scholar*. Embora a consolidação da produção científica sobre a Educação no Brasil ainda seja incipiente, as bases acima consultadas, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), servem de melhor amostra para uma visão mais ampla do tema em questão e suas tendências significativas.

Definidos os critérios de busca e após um levantamento preliminar, realizou-se a busca apenas no CTDC. Essa busca foi definida após a constatação de produções repetidas, mas também em razão da dificuldade de identificar, por exemplo, artigos, capítulos de livros ou livros resultantes das mesmas produções. A opção pelo CTDC justifica-se também pelo fato de ter apresentado o maior número de produções acadêmico-científicas (*stricto sensu*) sobre a retórica aristotélica dos últimos cinco anos, no Brasil. Além disso, também pelo interesse desta pesquisa em focar na produção discente (acadêmica *stricto sensu*) e para evitar a dispersão e a repetição de dados no momento da análise.

A busca resultou, inicialmente, em 112 publicações, entre teses e dissertações, cujas produções encontradas serviram para compor a tabela da Bibliografia Anotada (cf. Apêndice B, p. 171-202). A Bibliografia Anotada, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bitterncourt (2021, p. 64), é a primeira etapa do EC, que consiste na elaboração completa, de forma resumida, de notas sobre as publicações encontradas. A Bibliografia Anotada desta pesquisa foi organizada de acordo com o número, o ano, o autor, o título, o nível, as palavras-chave de cada produção.

Com a Bibliografia Anotada, verificou-se a necessidade de um novo refinamento para identificar as produções que se enquadravam no escopo da pesquisa. Assim, realizou-se uma nova triagem que teve como critério de refinamento, para além dos já mencionados, a área de conhecimento: Ciências Humanas. Por meio desse novo refinamento foi composta a tabela da Bibliografia Sistematizada (cf. Apêndice B, p. 203-210) que gerou um banco de dados com 24 trabalhos publicados (teses e dissertações) sobre a retórica aristotélica nos últimos cinco anos.

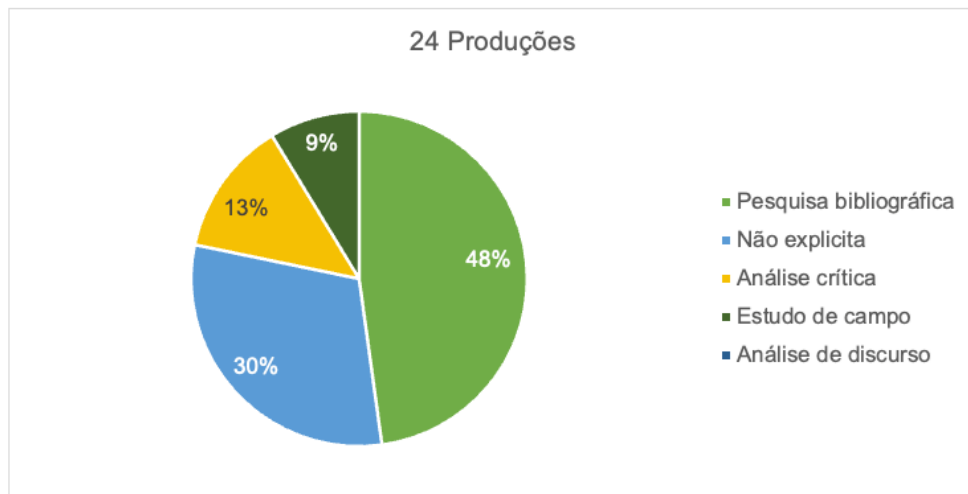
Dessa produção, 19 são dissertações de mestrado acadêmico, duas são dissertações de mestrado profissionalizante e três são teses de doutorado. Desse total, cinco foram publicadas em 2019, sete em 2020, cinco em 2021, seis em 2022 e uma em 2023. Quanto à área de conhecimento, 17 são em Filosofia, duas em Educação, duas em Ciências da religião, uma em História, uma em Língua Portuguesa e uma em Metafísica. Quanto às regiões do país, nove são do Sudeste, seis do Nordeste, cinco do Sul, três do Norte e uma da região Centro-Oeste.

A Bibliografia Sistematizada, nas palavras de Morosini, Kohls-Santos e Bitterncourt (2021, p.67), é a etapa em que se inicia a seleção mais direcionada e específica para o objetivo da construção do conhecimento e outros indicadores de acordo com o objeto de estudo. A Bibliografia Sistematizada deste trabalho foi organizada de acordo com o número²⁴, o autor, o título, o Programa de Pós-Graduação, os objetivos, a metodologia e os resultados encontrados em cada produção após a sua leitura (algumas, na íntegra; outras, apenas o resumo, a introdução e as considerações finais).

Um dos indicadores que mereceu destaque na Bibliografia Sistematizada é o procedimento metodológico verificado em cada produção.

²⁴ O número mantido na Bibliografia Sistematizada corresponde ao rótulo de identificação do trabalho selecionado que é o mesmo da Bibliografia Anotada (Morosini; Santos, Bittencourt, 2021, p. 67).

Gráfico 1: Distribuição das publicações por abordagem metodológica do CTDC (2019-2023)



Fonte: CTDC (2023)

Notas: Dados organizados pelo autor (2023)

As informações fornecidas pela Bibliografia Anotada e pela Bibliografia Sistemática ilustraram o quanto o tema da retórica aristotélica perpassa áreas de conhecimento que vão desde os Estudos da Linguagem à Música, da Filosofia à Comunicação, do Direito à Educação. Contudo, verificou-se escassa produção no campo educacional.

A Bibliografia Sistemática forneceu um banco de dados por meio do qual foi possível verificar o quanto a retórica aristotélica é campo de reflexão filosófica (Patriota, 2022; Iagniesz, 2022; Azevedo, 2020), é entendida como arte em função da linguagem e do juízo prático (Costa, 2020; Marques, 2019; Araújo, 2020), como arte ligada à prática educativa, de ensino e como instrumento educacional ético e político (Moura, 2021; Sousa, 2020; Lisboa, 2019).

Nessas produções, há as que buscam compreender a definição de Aristóteles sobre a retórica (Patriota, 2022; Sousa, 2020), sua relação com a dialética (Silva, 2021), com as paixões e emoções, *páthos* e *logos* (Silva, 2020; Guterres, 2020; Lopes, 2021; Oliveira, 2021; Santos, 2022). Também há as que tratam dos modos distintos de interpretação tanto da *Retórica* de Aristóteles correlacionando com outras concepções antigas da retórica (Pereira, 2022; Azevedo, 2020; Lopes, 2021).

A partir da Bibliografia Sistemática passou-se para o processo de categorização. Todavia, ainda foi necessário um novo refinamento, que teve por base, para além dos critérios já utilizados até aqui, as produções sobre a retórica aristotélica no campo educacional. Esse processo resultou em apenas uma produção selecionada, tendo em conta o foco, o escopo, o objeto e objetivo desta pesquisa.

Quadro 2: Bibliografia Categorizada (selecionada)

Nº	33
Ano	2021
Título	A arte retórica como saber necessário à prática educativa
Tipo de pesquisa	Dissertação
Crítérios de seleção	Descritores (retórica aristotélica, Retórica de Aristóteles, retórica em Aristóteles); Anos (2019-2023); área de conhecimento (ciências humanas); Campo: Educação; base de dados: com acesso aberto (CTDC); Produção: acadêmico-científica stricto sensu (discente).

Fonte: CTDC (2023)

Notas: Dados organizados pelo autor (2023)

A Bibliografia Categorizada, no entender de Marília Morosini, Priscila Kohlsantos e Zoraia Bitterncourt (2021, p. 69), diz respeito a uma análise mais profunda do conteúdo de publicações selecionadas. Serve para gerar uma espécie de unidade de sentido. O objetivo dessa etapa é realizar o que as autoras chamam de “agrupamento” (categorias) das temáticas representativas, a partir da produção selecionada, e explicitá-las epistemologicamente (Morosini; Santos; Bittercourt, 2021, p. 69-72).

Após a leitura da mesma (produção selecionada), constatou-se a seguinte surpresa: “ainda é incipiente na academia brasileira, no campo da pesquisa educacional, o estudo da arte retórica como instrumento do fazer pedagógico, como um saber necessário e útil ao trabalho docente” (Moura, 2021, p. 12). Como se pode notar, essa produção trata da retórica (de maneira geral) como arte e saber necessário à prática docente. Nela, a perspectiva aristotélica é adotada para a fundamentação teórico-conceitual sobre a retórica e está correlacionada com outras perspectivas, como as de Marco Túlio Cícero, Marco Fábio Quintiliano, Santo Agostinho, Chaim Perelman, Armando Plebe, Oliver Reboul e Renato Barili (cf. Moura, 2021, p. 83). A produção selecionada apresenta a seguinte estrutura, conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Estrutura da produção selecionada

ESTRUTURA	DELIMITAÇÃO
Título	A arte retórica como saber necessário à prática educativa
Objetivo principal	Investigar a arte retórica como um saber necessário à prática educativa e ao trabalho docente
Problema central	Qual a relação da retórica e da educação ao longo da história?
Tipo de pesquisa	Pesquisa teórico-bibliográfica de abordagem qualitativa
Método usado	Método dialético
Procedimento metodológico de coleta dos dados	Consulta bibliográfica
Fundamentos da retórica	Principais autores: Aristóteles, Marco Túlio Cícero, Marco Fábio Quintiliano, Santo Agostinho, Chaim Perelman, de Armando Plebe, Oliver Reboul, Renato Barilli
Fundamentos pedagógicos	Principais autores: João Amos Comenius, Werner Jaeger, Paulo Freire
Principais resultados	Retórica como saber necessário à prática docente, ferramenta útil, atual e necessária ao ofício do professor.

Fonte: CTDC (2023)

Notas: Dados organizados pelo autor (2023), com base na produção selecionada (Moura, 2021)

Embora a perspectiva aristotélica, na produção selecionada, apareça em meio a outras, ela está no centro do que o autor aponta como principal resultado de sua pesquisa: a retórica como saber necessário à prática educativa, e prática que demanda diferentes enfoques inerentes à arte de ensinar (Moura, 2021, p. 136). Chamou atenção o fato de o autor adotar, como principal recurso metodológico, o método dialético. O texto não explicita a perspectiva dialética adotada; afirma apenas que a dialética foi usada como principal método porque acolhe outras epistemologias e leva em consideração a contradição, os conflitos, a totalidade e a unidade dos contrários (Moura, 2021, p. 17).

1.1.2. Análise das categorias extraídas na produção selecionada

A produção selecionada é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com foco nos fundamentos históricos da retórica e da arte de ensinar. Busca estabelecer o paralelo, por meio da análise comparativa, entre a retórica (retóricas) e a educação ao longo da história. Dela, foram extraídas as seguintes categorias, conforme a Figura 1, a seguir.

Figura 1: Categorias extraídas da produção selecionada



Fonte: O autor (2023)

As categorias acima foram selecionadas após a leitura da referida produção e analisadas as principais temáticas tratadas, com foco na relação que o autor estabelece entre o saber retórico aristotélico e a didática; no caso, a *Didática Magna* de Comenius (Moura, 2021, p. 82). Com essa correlação, que é inegavelmente interdisciplinar, o autor fundamenta que o ato de ensinar requer habilidades específicas, envolve precauções e preocupações de ordem metodológica e didático-pedagógica, mais do que de administrar conteúdo (Moura, 2021).

O conceito de verossimilhança é apontado pelo autor, no regate histórico que faz, como elemento presente em toda a retórica (entenda-se diferentes perspectivas de retórica), aparecendo com outros nomes desde Parmênides (na disputa entre *doxa* e *episteme*), Platão, Sofistas (relativistas), Aristóteles e Cícero a Quintiliano em diante como: o que é aceitável, crível, provável e preferível. Segundo o autor, a busca pelo verossímil (razoável e aceitável) vem sofrendo o maior ataque a partir de René Descartes (espírito cartesiano), com a sua defesa das “ideias claras e distintas”, e se consolidando no século XIX com o positivismo (lógico) (Moura, 2021, p. 84-85).

O conceito de verossimilhança, em Aristóteles, é diretamente ligado ao conceito de “adequação”. Ambos servem tanto para persuadir quanto para descobrir o que é adequado a cada caso (Aristóteles, 2012, p. 12). Além disso, na *Ética a Nicômaco* (1991), Aristóteles defende que, no amplo campo da atividade humana, não é possível chegar a uma verdade matemática, mas apenas ao provável (verossímil). Daí a relação entre o conceito de “verossimilhança” e o de “adequação” com a arte de ensinar.

A verossimilhança, segundo consta na produção selecionada, implica respeito, diálogo, tolerância, debate, democracia (próprios do fazer retórico); já o conceito de adequação consiste no respeito pelo público, sobretudo tendo em conta a sua heterogeneidade, as suas crenças, valores, costumes, pontos de vista, idades, estados de ânimo, condições sociais etc. Consiste também na adaptação do discurso à heterogeneidade de cada público (Moura, 2021, p. 86-87).

A aproximação da retórica à didática e da didática à retórica, já que para o autor ambos os conceitos possuem deveres parecidos e inter-relacionados, dá-se justamente porque a arte de ensinar (bem) requer despertar atenção, cativar, respeitar o público, explicar com clareza, agradabilidade, facilidade e método. E essa correlação (retórica-didática) serve para se ter em conta o que é defendido por Comenius como requisitos, no ato de ensinar, para o ensino de maneira clara, agradável, correta, sólida e sintética a alguém; sendo recurso contra o enfado, o fastio, o desinteresse e a desatenção (Comenius, 2011, p. 10-15, *apud* Moura, 2021, p. 113).

Por meio do mapeamento realizado até aqui e das categorias extraídas na produção selecionada, foi possível aferir a aproximação de que há, até do ponto de vista histórico, entre a retórica e a didática. Ambas foram caracterizadas como saberes que se entrecruzam e interagem, mas também como ferramentas pedagógicas de comunicação postas a serviço da prática educativa. A retórica, particularmente, aparece como saber contrário a qualquer monismo, dogmatismo, ecletismo absoluto ou intolerância (Moura, 2021, p. 126).

O que se pretendeu com o mapeamento realizado foi adotar uma postura contextual para aferir e melhor contextualizar este trabalho, que tem por objeto de estudo os discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I sob a ótica da retórica aristotélica. Assim sendo, foi inevitável não adotar uma postura historiográfica (não linear) e apresentar os fundamentos históricos e educacionais da retórica antes de, especificamente, examiná-la na concepção aristotélica.

1.2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DA RETÓRICA

Esta seção tem por objetivo apresentar os fundamentos históricos e educacionais da retórica. O interesse, nesta seção, consiste em apresentar as diferentes posturas da retórica ao longo da história da educação, entre as quais a de Aristóteles, e justificar as especificidades da perspectiva aristotélica de retórica.

Manuel Alexandre Júnior (2012, p. X), no prefácio da *Retórica* de Aristóteles, afirma que a retórica “é um saber que se inspira em múltiplos saberes e se põe ao serviço de todos os saberes”. Isto é, corresponde a um saber interdisciplinar (pensar e comunicar) e transdisciplinar. Historicamente, a retórica foi disciplina central do currículo, segundo Edward P. J. Corbett e Robert J. Connors (2022, p. 32), desde o período greco-romano aos séculos seguintes, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Do ponto de vista histórico, segundo Armando Plebe (1978), a retórica se consolidou como arte milenar cujas técnicas foram ensinadas e praticadas nos principais centros educacionais antigos. Sua importância histórica resultou na sua elevação à arte suprema da linguagem desde as epopeias homéricas (*Ilíada* e *Odisseia*) às dramaturgias de Hesíodo (*Teogonia*). Na mitologia grega, por exemplo, Persuasão representava a divindade com o poder encantatório da beleza, com palavras mágicas e cheias de doçura. E a retórica, nos seus primórdios, foi associada a essa linguagem divinizada (Persuasão). O êxito que a retórica teve nos primórdios da educação foi grande (Plebe, 1978, p. 21).

1.2.1. As origens da retórica

As primeiras tentativas de sistematização da retórica, segundo Plebe (1978), surgem em um decisivo momento histórico: na Grécia Antiga²⁵, na qual a democracia se impôs à tirania, no tempo de Péricles. Testemunhos históricos contidos nos escritos de Platão, de Isócrates, de Aristóteles e de Hugo Rabe atestam que em Siracusa, por volta do séc. V a.C., o regime tirânico liderado por Gélon e Híeron expropriou as terras das populações para distribuí-las a mercenários.

Após ter sido destronada a tirania, por efeito da sublevação da democracia, as pessoas, para reaverem as suas terras e propriedades, organizaram-se em grandes júris populares e cada uma precisava desenvolver habilidades comunicativas para recuperar o que era seu por direito, já que não havia evidências documentais para provarem as suas alegações (Corbett; Connors, 2022, p. 670).

Córax e Tísias de Siracusa foram os primeiros a coletar, sistematizar (teorizar) e elaborar uma coletânea de práticas que chamaram de retórica (*τέχνη ῥητορική*) para uso das pessoas que recorressem à justiça e quisessem recuperar seus bens. Essa técnica, já na época, consolidou-se como arte criadora de persuasão (Reboul, 2004, p. 2). Nesse sentido, do ponto de vista histórico, as origens da retórica são democráticas, políticas e jurídicas.

Na verdade, a gênese da retórica dá-se na Sicília grega por volta de 465 a. C. Contudo, somente na Grécia Antiga é que se consolidou como arte e teoria (ciência)

²⁵ Grécia Antiga é uma etapa histórica que compreende períodos que vão desde a época pré-homérica (2000-1100 a.C.) à helenística (338-146 a.C.), mais ou menos do séc. XIV a.C. até o séc. I a.C. O uso da expressão Grécia Antiga, neste texto, refere-se à época que compreende o período homérico (1100-800 a.C.) e o helenístico, com maior destaque para o período clássico (500-338 a.C.), em que Aristóteles viveu.

da persuasão. Quanto às suas origens, apenas é possível estabelecer um marco temporal do período em que passaram a ser sistematizados os princípios metodológicos e técnicos dela, já que ela é tão antiga quanto a história humana.

A divulgação das técnicas retóricas na Grécia Antiga deu-se por meio da educação, sobretudo com Górgias de Leontini (485-380 a.C.), natural de Sicília, professor e sofista. Górgias introduziu a retórica em Atenas e agregou a ela aspectos estilísticos e literários, colocando-a a serviço do belo. Górgias era um autêntico e bem-sucedido sofista que ensinava lições de eloquência e tinha como preocupação as questões ornamentais do discurso (Reboul, 2004, p. 6). Por isso promovia estudos da linguagem sobre como proferir discursos elegantes, sedutores, belos e rítmicos.

Outro importante professor de cuja contribuição foi fundamental para a consolidação e divulgação da retórica na Grécia Antiga é Isócrates (436-338 a.C.), discípulo de Protágoras, Pródico e Górgias. Isócrates também era um sofista que entendia a retórica como a síntese da arte da persuasão e da arte da vida social (Plebe, 1978, p. 35). Ele defendeu uma retórica a serviço de causas honestas e nobres. É o mais destacado representante da retórica antiga e considerado o grande defensor da cultura humanista, sobretudo porque considerava a retórica um dom divino e a forma mais espiritual que existe para plasmar o conteúdo político e ético a ser convertido em patrimônio universal.

Para Isócrates, segundo Plebe (1978, p. 36), a função da retórica consistia em um método de educação racional, destinado a tornar os homens bons e sábios. Tal método ajuda a penetrar nas formas mais fundamentais da natureza das coisas através do estudo e da prática da palavra (dom divino). Isócrates também chegou a considerar a retórica como meio de ação política que serve para apontar fins à política.

De maneira geral, os sofistas elevaram a retórica à arte do discurso persuasivo e a instrumento de ensino fundado em uma visão de mundo relativista. Mas também à arte de “bem dizer” (Reboul, 2004, p. 9). A maior preocupação dos sofistas, segundo Plebe (1978), consistia no aperfeiçoamento da experiência teórico-prática para a formação do homem com vista à sua inserção ativa nos assuntos da cidade (*πόλις*). Além disso, para eles a retórica consistia na força modeladora da alma, tal como a música e a poesia. Junto com a *Paideia* (cultura, educação e vida espiritual), era entendida por eles como instrumento para satisfazer exigências de ordem prática, e não teórica.

1.2.2. Fundamentos históricos e educacionais da retórica na cultura greco-romana

Historicamente, segundo Marshall McLuhan (2012, p. 152), foi com os sofistas que a retórica foi vinculada à missão educativa. Os sofistas consideravam que a ação educacional não é redutível a uma dimensão contemplativa ou intuitiva, mas a uma prática que envolve a palavra, o som, o ritmo e a harmonia, isso para formar o espírito humano visando a sabedoria prática, com utilidade prática imediata, para a sua inserção ativa nos assuntos da cidade (*πόλις*). Assim, a retórica passou a constituir uma das três dimensões necessárias do ideal de conhecimento, ao lado da gramática e da dialética.

Segundo Werner Jaeger (2020), a retórica sempre foi uma forma de educação e teve importância educacional ao longo dos tempos, que unida à gramática e à dialética, “tornou-se o fundamento da formação formal no Ocidente” Jaeger (2020, p. 368). Os sofistas, no séc. IV a.C., teorizaram sobre aspectos que englobam o conjunto de exigências ideais, físicas e espirituais, no sentido de formação consciente do ser humano. Eles, com isso, também passaram a ser considerados os fundadores da ciência da educação porque estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e com eles a ação educativa deixou de limitar-se à infância e passou a ser aplicada com vigor ao homem adulto. Tal ação se dava por meio do ensino, do exercício e da disciplina.

Também foi com os sofistas, segundo Plebe (1978, p.21), que a retórica teve êxito nos primórdios da educação e assumiu o estatuto de disciplina essencial para a formação superior, de método de encarar as coisas “pelos dois lados” – para atacar ou para defender-se (arte de discutir) – e de capacidade de converter a pior coisa na melhor. Isso porque, para eles, tratava-se de cada um fazer o que julgasse apetecível e favorável à sua causa, já que cada um é a medida de todas as coisas (Protágoras e Górgias).

Sócrates (mestre de Platão e defensor da ironia e da maiêutica como métodos educacionais) e Platão (discípulo de Sócrates e fundador da Academia) manifestaram um interesse ambíguo pela retórica. Ambos chegaram a subordiná-la à filosofia (à época, formação superior). Platão, nomeadamente, apresentou-se como adversário irreduzível dos sofistas. No *Górgias*, segundo Plebe (1978, p. 23), ele sustentou que a retórica não é nem ciência, nem uma verdadeira arte, mas apenas uma habilidade prática (empíria).

Também no *Górgias*, Platão critica a forma retórica dos sofistas, que para ele o ideal seria o conhecimento da verdade, e não a mera persuasão. Na verdade, foram as práticas difundidas pelos sofistas da época que levaram Platão a desconfiar, a descreditar e a ter um interesse ambíguo pela retórica. Pois, por um lado, ele suspeitava

e criticava a indiferença moral, o relativismo e o formalismo dos sofistas (disputadores). Porém, no *Fedro*, Platão reconhece que a retórica é arte que confere poder a quem a domina. No diálogo *Górgias*, de maneira peculiar, ele chega a afirmar que a medicina deveria servir de modelo para um retórico autêntico, visto que ela encaminha a alma humana para o que é verdadeiramente melhor.

Historicamente, segundo Plebe (1978), Aristóteles passou a se ocupar com a retórica desde quando ainda se estava na Academia de Platão. Nos cursos que ele ministrou enquanto se encontrava na Academia de Platão, adotou o ensino da retórica como forma complementar aos estudos da dialética. Também realizou a primeira tentativa de dar à retórica bases mais científicas, após perceber que o ensino dela incidia nos bens mais supremos e nos assuntos comuns dos homens.

A posição de Aristóteles em relação à retórica, ao menos no entendimento de Plebe (1978, p. 36), foi determinada pela influência de Platão e dos sofistas. No entanto, com ele a retórica assume um caráter mais científico (também filosófico e artístico), deixando de ser habilidade tecno-prática. No diálogo *Grilo*²⁶ (escrito provavelmente ainda na Academia), Aristóteles assume uma postura semelhante à do *Górgias* de Platão. Nele, Aristóteles polemiza contra os inúmeros encômios e epitáfios escritos pelos sofistas com o objetivo de agradar (Plebe, 1978, p.37).

Na *Retórica*, principal tratado de Aristóteles sobre a retórica, ele apresentou a conceituação que tem sido apontada como a mais completa, ao definir a retórica como “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012, p. 12). De maneira geral, como será examinado na seção seguinte, a preocupação de Aristóteles nunca foi com a persuasão apenas ou com o persuadir por persuadir e o agradar por agradar simplesmente. Seu maior interesse, segundo Michel Meyer (2016, p. 26), cinge-se em analisar os meios mais adequados em cada situação para adaptar a linguagem às circunstâncias e identificar elementos que ajudem a fazer a passagem da sedução à adesão. Assim, com Aristóteles, a retórica passa a ser “a negociação da distância entre os sujeitos” (Meyer, 2016, p. 26).

Os estoicos, no período helenístico (338-146 a.C.) da Grécia Antiga, referiam-se à retórica como uma das partes em que se divide a lógica e a ciência do bem falar (*Diógenes Laércio*, VII, 73; 13, 30). Já os epicuristas (empiristas) consideravam que a

²⁶ *Grilo* é um texto dialógico atribuído a Aristóteles e escrito provavelmente por volta de 360. Faz parte do conjunto de textos de Aristóteles destinados a seus alunos (internos) que se perdeu, e restaram apenas fragmentos (cf. Plebe, 1978).

retórica tinha a ver com argumentos prováveis colhidos dos signos, e que ela era ciência das conjeturas, oposta às ciências exatas.

No período romano, especificamente no final da república e início do império (romano), destacam-se as contribuições de Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) e a de Marco Fábio Quintiliano (35-95 d.C.). Cícero era um orador habilidoso e professor de oratória. Chegou a definir a retórica como a arte de falar e de pensar com sabedoria e razão de decidir (*ratio decidendi*) que implica amplos e sólidos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos. Nos seus tratados *Orator*, *Brutus*, *De Inventione*, *Partitiones*, *Oratoriae* e no *De oratore*, Cícero considera que, sem muito saber a retórica, a oratória se converte num vazio e risível verbalismo, já que ela é capacidade de falar e de pensar bem, guiando-se pela sabedoria. Com Cícero, foram estabelecidas as funções de ensino (*docere*), da persuasão (*movere*) e do deleite (*delectare*) à retórica (Corbett; Connors, 2022, p. 703).

Marco Fábio Quintiliano, também professor de oratória no antigo Império Romano e autor da obra *Institutio oratoria*, desenvolveu uma concepção mais técnica e pragmática da retórica. Ele se moveu pelo espírito (romano) de que o homem bom é aquele que possui a habilidade de falar bem (*Institutio oratória* II, 15, 5; 16, 38). Com Quintiliano, a retórica assumiu um caráter moral de virtude humana por excelência, em que o falar passou a ser sinônimo de ser pessoa boa, culta e honesta. Quintiliano teorizou sobre a prática da retórica (oratória) tendo como preocupação as técnicas da eloquência.

De maneira geral, no período romano a retórica teve um estatuto de arte funcional (Quintiliano), no sentido de arte de ensinar e de formar o que os gregos chamaram de *Paideia* e Cícero traduziu por *Humanitas*. Essa percepção contribuiu para que a retórica passasse a ser sinônimo de cultura (valor supremo), de educação e de arte pedagógica (Reboul, 2004, p. 73).

1.2.3. Fundamentos históricos e educacionais retórica: da Idade Média à atualidade

Na Idade Média (ocidental), segundo Armando Plebe (1978), a retórica ocupou um lugar inconfundível e inapagável. Compôs o *trivium* (gramática, dialética e retórica) que, junto com o *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), foi

reafirmada como parte das sete artes liberais²⁷. A retórica ocupou um posto tão elevado que, ao lado da filosofia, foi elevada a supremo grau da educação e do saber humano (Plebe, 1978, p. 81).

Na Idade Média, a retórica foi definida como arte da persuasão, lógica dissertativa e estudo que antecedia ao ingresso na universidade (Joseph, 2008, p. 7). Santo Agostinho (354-430 d. C), importante professor de retórica, após sua conversão ao cristianismo, manteve seu interesse pela retórica e a ressignificou como meio de persuadir os cristãos a levar uma vida mais santa (*De Doctrina Christiana*). Agostinho resgatou as bases antigas da retórica e adotou a perspectiva de Cícero (que privilegiava muito conhecimento) para analisar os textos bíblicos, sobretudo as epístolas de Paulo de Tarso (São Paulo), tendo indicado as funções instrutivas da retórica.

O *trivium*, na Idade Média, tinha o sentido de “artes da linguagem”, de “três caminhos” e de “três competências” da linguagem (Pedro Abelardo) que conduzem à disposição de falar sem erro (gramática), de distinguir o verdadeiro do falso (dialética) e de persuadir sobre tudo o que é conveniente (retórica), segundo Hugo de São Victor (2018). A retórica, nas diferentes fases da Idade Média, chegou a ser definida também como arte de comunicar e adaptar a linguagem às circunstâncias, tendo o sentido de arte que conduz ao uso correto e eficaz da linguagem (Joseph, 2008, p. 27). As sete artes liberais formavam o conjunto de disciplinas que constituíam o corpo didático escolar e possuíam um caráter pedagógico, cujas origens remontam aos pitagóricos.

Também foi na Idade Média, ainda, que a retórica fez parte do projeto de educação no sentido de técnica de ensino que produz educação, e de uma educação com o sentido de *Paideia* (formação cultural humana ou humanismo). Contudo, aos poucos foi se perdendo o sentido da retórica como arte prática e ela passou a ser sinónimo de exercício da patrística e da escolástica que, ao lado da gramática e da lógica (dialética), conduzia ao grau de bacharel em artes. O domínio da retórica também passou a ser o estudo da arte de escrever cartas e de proferir sermões.

Com o período do renascimento (séc. XIV-XV), a retórica foi estudada e praticada pelos humanistas e literatos, e subordinada à filosofia. Nesse período, surgiram novas retóricas, compreendidas como saberes e artes do homem livre. Elas cingiram-

²⁷ A expressão “sete artes liberais” foi usada pela primeira vez por Cassiodoro de Sevilha (480-575 d. C) no livro *De artibus et disciplinis liberalium literarum*.

se a uma semântica geral e a um conjunto de regras lógicas, sendo inclusas nos currículos como possibilidade de formação para o espírito da elegância e da aprendizagem da variedade de expressões. Nos diferentes currículos do período em questão, a retórica passou a aparecer como disciplina que trata de aspectos aristotélicos e ciceronianos, porém sob a ótica das ideias claras e distintas cartesianas e positivistas. Isso fez com que a retórica declinasse e suas técnicas passassem a aparecer sob outras denominações. Foi nessa fase que começaram a surgir novas retóricas, as que tenderam à lógica para interpretar discursos.

No séc. XVII, as novas retóricas passaram a aparecer nos meios de comunicação, nos espaços públicos e, sobretudo, nos discursos de atores políticos, econômicos e sociais. A poética, por exemplo, passou a atrair mais atenção do que a retórica, e a linha de demarcação entre a poética e a retórica começou a ser confundida. Francis Bacon (1561-1626), especificamente, no livro *O progresso do conhecimento*, chega a afirmar que a função da retórica é acomodar a razão à imaginação para mover melhor a vontade humana. Para ele a retórica é subserviente à imaginação, como a lógica ao entendimento. Ou seja, para Francis Bacon, a retórica tinha por dever de ofício acomodar os ditames da razão à imaginação e despertar o apetite e a vontade humana.

No séc. XVIII, com a modernidade, as novas retóricas se concentraram na construção de argumentos. Muitos autores começaram a acentuar o caráter da retórica como arte prática da argumentação. Por exemplo, o francês Etienne Bonnot (1714-1780), abade de Condillac, tratou da eloquência como prática da retórica; o iluminista escocês George Campbell (11719-1796) considerou que o fundamento último da retórica é a eloquência e o bem dizer, no sentido de iluminar o entendimento, agradar a imaginação, suscitar paixões ou influenciar a vontade (Mora, 2001, p. 2526). Campbell também sinalizou que a retórica poderia ter um fim diferente da persuasão, e que a lógica era ferramenta da retórica. Ou seja, ganhou espaço a preocupação com a arte de falar em público, com inflexões da voz, gestos, acentos, ênfase e pronúncia etc.

No séc. XIX, período contemporâneo, a retórica se torna parte dos estudos literários como estudo da interpretação e os seus remédios. No séc. XX, Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2019) manifestaram interesse pela retórica e a definiram como estudo dos meios de argumentação que não depende da lógica formal, pois permite obter ou aumentar a adesão de outra pessoa e o seu assentimento. As novas retóricas tornaram-se ciências da interpretação (hermenêutica). Com Perelman, o tema centra da retórica é a noção de auditório (íntimo, dialógico, partícula e universal).

No Brasil, segundo Sanderson Silva de Moura (2021, 122), a retórica passou a ser conhecida com os estudos que tiveram início em 1989 e foram desenvolvidos por José Américo Mota Pessanha a partir da perspectiva de Perelman; mas também por Renato José de Oliveira, Cláudia Servilha e Marco Antonio Souza Alves. O tema da retórica, no Brasil, remonta desde os sermões de Padre Antônio Vieira à chegada do Jesuítas, especificamente através da *Ratio Studiorum*.

Quadro 4: Definições e funções da retórica ao longo dos tempos

(continua)

Retóricas		
Período histórico: Grécia Antiga – Período clássico (500-338 a.C.)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Córax e Tísias (séc. V a.C.)	Arte criadora da persuasão	Jurídica
Górgias de Leontinos (séc. V a.C.)	Arte do discurso persuasivo	Literária e estilística
Isócrates (séc. V a.C.)	Arte de bem dizer	Educativa e política
Sofistas (séc. V e IV a.C.)	Força modeladora da alma; arte do discurso persuasivo	Política, pedagógica e artística
Sócrates (séc. V a.C.)		Política e filosófica
Platão (428-347 a.C.)	Arte que confere poder a quem a domina	Ambígua: pejorativa e subordinada à verdade
Aristóteles (384-322 a.C.)	Outra face da dialética; capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso	Descobrir meios adequados para persuadir em cada caso
Período histórico: Grécia Antiga – Período helenístico (338-146 a.C.)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Estoicos (séc. III a.C.)	Ciência do bem falar	Parte da lógica
Epicuristas (séc. III-II a.C.)	Ciência das conjecturas	Elaborar argumentos prováveis
Retóricas		
Período histórico: Período romano – da República ao Império Romano (509 a.C.-476 d.C.)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Cícero (106-43 a.C.)	Arte de falar e pensar bem e com sabedoria; razão de decidir	Ensinar (<i>docere</i>), persuadir (<i>movere</i>) e deleitar (<i>delectare</i>)
Quintiliano (séc. I d.C.)	Habilidade de falar bem de forma técnica e pragmática	Tornar as pessoas boas, cultas e honestas

Quadro 4: Definições e funções da retórica ao longo dos tempos

(conclusão)

Período histórico: Idade Média (séc. V-XV d.C.)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Santo Agostinho (séc. IV-V d.C.)	Meio de persuadir os cristãos para uma vida mais santa	Instruir
Hugo de São Victor	Disposição de persuadir sobre tudo o que é conveniente	Persuadir
Período histórico: Renascimento (séc. XIV-XV)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Humanistas e liderados	Semântica geral, princípio de todos os saberes	Reger
Período histórico: Modernidade (séc. XV-XVIII)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Francis Bacon	Acomodar a razão humana e despertar o apetite	Acomodar e mover a vontade humana
George Cambel	Capacidade de iluminar e agradecer a imaginação	Influenciar a vontade
Período histórico: Contemporaneidade (do séc. XVIII aos dias atuais)		
Autor/es ou correte	Definição	Função
Literatos	Estudo da má interpretação e seus remédios	Interpretar
Chaim Perelman	Estudo dos meios de argumentação que permitem aumentar a adesão de outra pessoa	Obter o assentimento

Fonte: O autor (2023)

O quadro apresentado serve para ilustrar o quanto não existe um sistema único ou um paradigma uniforme de retórica. O que se pretendeu, com a fundamentação histórica e educacional apresentada, é mostrar que nunca existiu uma única e universal concepção de retórica e que, ao longo dos tempos ela exerceu diferentes funções. Assim, Aristóteles não é o primeiro, o único ou o último autor a se ocupar dela.

Desde Córax e Tísias, Górgias, Isócrates, Platão e Aristóteles aos estoicos, Cícero e Quintiliano etc., a retórica sempre teve diversas faces e feições. Sobrevive,

segundo Adma Muhana (2023) mais de vinte e cinco séculos na pintura, na arquitetura, na música, no cinema, na teologia, na filologia (Nietzsche, Gerard Genett, Roland Bathes), nos estudos literários e filosóficos; mas também com a dialética, a sofística, a poética, a semiologia. Suas origens (entenda-se, sistematização) são públicas, democráticas, jurídicas e educativas.

Assim, se com os sofistas a retórica se desenvolve como metalinguagem do discurso oral (oratória), com Aristóteles ela se consolida e assume a função de método de encontrar os modos pelos quais seja possível efetivar a persuasão e formar, no ouvinte, um juízo favorável ao assunto do discurso (Aristóteles, 2012, p. 11-12).

1.3. CONCEPÇÃO ARISTOTÉLICA DE RETÓRICA

Esta seção trata especificamente da retórica aristotélica. Tem por finalidade examinar a concepção aristotélica de retórica e dela extrair técnicas que poderão compor o dispositivo teórico para a análise dos dados coletados na etapa empírica da pesquisa. Esta seção foi baseada nos seguintes referenciais teóricos: *Retórica* (2012), *Ética a Nicômaco* (1991) e *Tópicos* (2021) de Aristóteles; e nos comentários de Enrico Berti (2010), Edgar Lyra (2021), Moisés do Vale dos Santos (2014) e Armando Plebe (1978).

Na seção anterior foi apresentado que as origens da retórica são anteriores a Aristóteles e que o tema da retórica está presente na vida Aristóteles desde a sua permanência na Academia de Platão, onde teria sido professor de retórica e escrito um suporte pedagógico (*Grilo*), que se perdeu, e que representa uma fase (transitória) do seu pensamento retórico.

O principal tratado de Aristóteles sobre a retórica é a *Retórica*, obra composta por três livros. Nele, Aristóteles lança as bases do seu pensamento com a afirmação:

A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular (Aristóteles, 2012, p. 6).

A retórica e a dialética, para Aristóteles, têm algo em comum. Ambas são atividades paralelas, correlativas, complementares e semelhantes (Aristóteles, 2012, p. 6). Seria difícil examinar o conceito de retórica em Aristóteles sem compreender a sua relação com a dialética. Segundo Moisés dos Santos (2014), uma das características da retórica em Aristóteles é sua conexão com a dialética. Na verdade, entre retórica e dialética existe uma espécie de semelhanças gerais e diferenças específicas.

Basicamente, do ponto de vista formal (estrutura e procedimento), a retórica assemelha-se à dialética. Mas do ponto de vista do conteúdo, assemelha-se à ética e à política, visto que na *Retórica* Aristóteles atribui à retórica relevância ética e política (Aristóteles, 2012 p. 25). No entanto, segundo Plebe (1978), no centro da sua concepção de retórica está a distinção entre técnicas retóricas (artísticas) e não retóricas (inartísticas). E que muitos se servem de técnicas retóricas sem método (Plebe, 1978, p. 38).

1.3.1. Semelhanças gerais e diferenças específicas entre a retórica e a dialética

Aristóteles trata da dialética, principalmente, nos *Primeiros* e *Segundo analíticos*, nos *Tópicos*, nas *Refutações sofísticas* e na *Metafísica*. A relação entre a retórica e dialética já aparece em Protágoras (570-495 a.C.), sofista que considerou que ambas (retórica e dialética) são instrumentos que habilitam na arte política, visando persuadir os cidadãos nas assembleias, segundo o *Protágoras* de Platão. Protágoras entendia a dialética como discussão e “discurso breve”, e a retórica como “discurso longo”.

A dialética, pelo que consta no diálogo *Protágoras* de Platão, também foi praticada por Sócrates na Grécia Antiga. Para Sócrates, a dialética tinha por objetivo buscar a essência das coisas. Sócrates praticava o método semelhante ao dos sofistas, com a diferença de que ele não exigia pagamento (prévio) pelo que ensinava. Tratava-se da aplicação de uma série de procedimentos lógicos em forma de perguntas e respostas, para refutar e demonstrar a insustentabilidade da opinião de alguém mediante suas consequências contraditórias (Berti, 2010, p. 398).

Aristóteles atribui a Platão a inauguração do novo vigor dialético: a dialética como ciência. Platão desenvolveu a concepção socrática da dialética e elaborou uma síntese entre a concepção dialética de Zenão de Eleia e a de Sócrates, constituindo-as em método refutativo (Zenão) e guia de condução às realidades inteligíveis e universais (Sócrates). A dialética platônica assumiu diferentes tendências. Nos diálogos *Fédon*, *Fedro* e *República* de Platão, a dialética aparece com o sentido de método de subida do sensível ao inteligível; e nos diálogos *Parmênides*, *Sofista* e *Filebo*, a dialética significa método de dedução racional das Formas e processo de divisão e de composição. Platão identificou na dialética a ciência suprema, isto é, a filosofia.

Com Aristóteles, segundo Enrico Berti (2010, p. 270), a dialética atingiu o seu desenvolvimento mais completo e se configurou como procedimento de tipo “dialógico” que funciona quando se admite a validade do princípio de não contradição. Aristóteles trata especificamente da dialética nos *Tópicos* e nas *Refutações sofísticas*, nos

quais analisa o método com o qual se pode argumentar em quaisquer problemas. Ele contrasta a dialética com a demonstração porque, para ele, dialética é processo distinto do demonstrativo, pois é procedimento capaz de conduzir aos primeiros princípios (causas) e à compreensão da realidade das coisas.

Assim, o próprio da dialética, para Aristóteles, é conduzir aos primeiros princípios (conhecimento científico). Segundo Enrico Berti (2010), a relevância do que dialética representa para Aristóteles está no fato de ele tê-la empregado em todas as suas investigações e ter falado sobre ela em várias partes de seus escritos. A dialética, com Aristóteles, assume também o estatuto de indicação metodológica e se constitui em processo científico distinto do demonstrativo.

Nos *Tópicos* (2021), Aristóteles apresenta as diferentes funções da dialética: 1) uso pessoal, como exercício do intelecto; 2) uso público, como exercício demonstrativo (retórica) e capacitação para o bem agir (ética); e 3) uso científico como processo investigativo. A dialética, para Aristóteles, serve tanto para uso pessoal quanto para o uso público e para uso científico. Seu fundamento são opiniões dignas de maior confiança (ἔνδοξα = *endoxa*). Em outras palavras: a dialética exerce diferentes funções, entre as quais a de atitude metodológico-investigativa.

A dialética, na concepção aristotélica, serve para descobrir dados do mundo físico (dimensão sensitiva da realidade), isto é, da realidade autêntica e única da qual temos certeza (Berti, 2010, p. 79). Na *Retórica*, Aristóteles concebe a dialética como contraparte da retórica (Aristóteles, 2012 p. 5). Na *Ética a Nicômaco* (1991), Aristóteles aplica a dialética às questões éticas e práticas. Com Aristóteles a dialética atinge o seu desenvolvimento mais completo, segundo Enrico Berti (2010, p. 405), ao se consolidar como caminho (método) que qualquer um pode percorrer.

A dialética, na concepção aristotélica, é de natureza perquiridora e conduz à apreensão dos primeiros princípios (científicos). Constitui-se, com Aristóteles, como um saber que pode ser acessado seja por meio do exame ou da prova ou por meio da indução. Por isso, cumpre a função do que hoje chamamos de pesquisa científica: porque trata de compreender cientificamente (descoberta) as coisas. Tal como a retórica, ela não se ocupa de nenhum âmbito ou gênero delimitado, a não ser de verdadeira indagação metódica (Aristóteles, 2012, p. 6).

A dialética, em Aristóteles, está intimamente ligada ao que ele define por conhecimento e conhecimento científico, não como produto científico, mas como via de

acesso aos conhecimentos necessários, essenciais, possíveis, prováveis, verossímeis e aconselháveis. A retórica, para Aristóteles, está intimamente ligada à dialética (Aristóteles, 2012, p. 6) e entre ambas não existe subordinação. Antes, a retórica se utiliza dos mesmos elementos da dialética para lidar com o possível, o provável, o verossímil, o aconselhável, o plausível e o razoável em cada circunstância.

Edgar Lyra (2021, p. 93), em *O esquecimento de uma arte*, afirma que para Aristóteles a retórica busca fins bem definidos e convenientes para adequar cada discurso ao público e às circunstâncias. Em outras palavras, são as circunstâncias que definem o que é necessário em cada caso. O procedimento retórico parte de premissas verossímeis (raciocínios gerais) ou signos, e vai dos efeitos para as causas, e não das causas para os efeitos. Partindo dos efeitos e indo em direção às causas, os meios de persuasão dependem de quem persuade, sobretudo de seu caráter e da maneira como capta o estado de ânimo do público específico pelo discurso (Aristóteles, 2012, p. 13-14).

1.3.2. O conceito de retórica em Aristóteles

A retórica, define Aristóteles, é a “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012, p. 12). A maioria o faz ao acaso ou pela força do hábito. Contudo, também é possível fazê-lo com base em um método. Trata-se aqui da persuasão metódica, que requer o conhecimento das razões que explicam por que algumas coisas são persuasivas e outras não, e descobrir as causas pelas quais alguns procedimentos são bem-sucedidos e outros fracassados (Aristóteles, 2012, p. 6-7).

A persuasão metódica, segundo Moisés dos Santos (2014), repousa sobre uma análise completa do que significa ser persuasivo. No âmbito educacional, a persuasão, segundo Maurice Tardif (2022), é uma das três tecnologias da interação, ao lado da coerção e da autoridade. Se a coerção consiste no comportamento punitivo (real ou simbólico) e a autoridade (entenda-se, autoritarismo) consiste na capacidade de se impor, a persuasão reside na capacidade de convencer e de fazer aprender que se apoia em recursos retóricos da língua falada. A persuasão também constitui um fio condutor da tradição educativa ocidental desde os sofistas (Tardif, 2022, p. 137-138).

De maneira geral, ainda no âmbito educacional, a persuasão, no entendimento de Maurice Tardif (2022), é recurso necessário da interação, da ação no contexto escolar, por exemplo, entre o professor e o aluno. Além disso, está relacionada

com o conjunto de procedimentos linguísticos graças aos quais os professores conseguem levar os alunos a partilharem significados legítimos relativos à ordem física e simbólica da sala de aula e da escola (Tardif, 2022, p. 140).

A principal função da retórica, para Aristóteles, é a de discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso. É processo que requer levar em consideração todas as circunstâncias que fazem diferenciar os caracteres das pessoas (Aristóteles, 2012, p. 11-53). Assim, o objetivo principal da retórica, para Aristóteles, é descobrir os meios mais adequados e os meios de persuasão sobre qualquer questão dada. A persuasão requer considerar todas as circunstâncias que fazem diferenciar as características das pessoas para se ter em conta o que acontece sempre (natural) e o que acontece muitas vezes (habitual) (Aristóteles, 2012, p. 53-54).

A função imediata da retórica, diz Aristóteles (2012), não é persuadir, mas descobrir, em cada caso, o que é persuasivo ou não. Ela é uma espécie de método (descobrir o que é adequado) para atingir um objetivo proposto (persuasão). Deste modo, ela serve também para experiências plenamente científicas, já que tem confiança em evidências dignas de fé e é demonstração. Diz Aristóteles: “somos persuadidos sobretudo quando entendemos que algo está demonstrado” (Aristóteles, 2012, p. 9).

Para Aristóteles, a retórica é composta tanto da ciência analítica quanto da política (bem comum). Segundo Moisés dos Santos (2014, p. 76), Aristóteles defende uma retórica científica que tem por base a demonstração técnica do que é verossímil (provável e possível). Para Aristóteles (2012), a retórica não se ocupa de todas as coisas. Apenas do que é possível, provável e necessário. Pois, não se ocupa do que é impossível ou improvável (que não aconteceu ou nunca acontecerá). Assim que, para ele, todos somos persuadidos por aquilo que é conveniente (Aristóteles, 2012).

A persuasão, na retórica aristotélica, envolve a correlação de técnicas lógicas (*logos*) e psicológicas (*ethos* e *páthos*). As técnicas lógicas englobam o entimema (silogismo retórico) e o exemplo (indução retórica). Já as técnicas psicológicas (afetivas) englobam o apelo às emoções (*páthos*) para despertar atenção e o ato de despertar a confiança pelo caráter (*ethos*) e impressão moral de quem persuade pelo discurso (Aristóteles, 2012, p. 13-14). Segundo Moisés do Santos (2014, p. 76), na retórica aristotélica os meios de persuasão não são redutíveis aos efeitos emocionais do discurso ou à sedução irracional ou à expressão enunciativa apenas. Pois, o discurso persuasivo é composto pelo orador, pelo assunto de que trata e das pessoas a quem se dirige (expectador ou juiz), mas cujo fim é o ouvinte (público, auditório, destinatário).

Quadro 5: Concepções aristotélicas da retórica

Retórica	
Definição	Função
A retórica é a outra face da dialética (Aristóteles, 2012, p. 5).	Descobrir meios de persuasão sobre qualquer questão dada (Aristóteles, 2012, p. 11).
A retórica (tal como a dialética) se ocupa de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum. Não corresponde a nenhuma ciência particular (Aristóteles, 2012, p. 6).	Discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso (Aristóteles, 2012, p. 11).
A retórica não pertence a nenhum gênero particular e definido, antes se assemelha à dialética (Aristóteles, 2012, p. 11).	Pertence à retórica o que é credível e o que tem aparência de o ser, como são próprios da dialética o silogismo verdadeiro e o aparente (Aristóteles, 2012, p. 11)
A retórica é capacidade de descobrir o que é adequado em cada caso com o fim de persuadir (Aristóteles, 2012, p. 12).	A função da retórica não é persuadir nem é ocupar-se com o que é impossível e improvável, mas descobrir o que é adequado (Aristóteles, 2012, p. 11).
A retórica é parte e se assemelha à dialética, tal como sua congênere, ela é faculdade de proporcionar razões para os argumentos (Aristóteles, 2012, p. 14).	Ocupar-se com o que é possível, provável e necessário (Aristóteles, 2012).

Fonte: O autor (2023), com base no livro I da Retórica de Aristóteles (2012).

O quadro acima é a síntese do que se pode entender por retórica aristotélica, cuja centralidade consiste está na capacidade de descobrir o que é adequando a cada caso com o fim de persuadir e na atividade semelhante à dialética (Aristóteles, 2012).

1.3.3. Traços fundamentais da retórica aristotélica

A concepção apresentada sobre a retórica em Aristóteles demanda a necessidade de caracterizar seus traços fundamentais: seu objeto, finalidade, seu estatuto ético e caráter epistemológico. A retórica, para Aristóteles, é aquilo de que todas as pessoas participam de uma ou outra maneira, seja ao acaso ou mediante a prática de que resulta do hábito. Dessa maneira, todas as pessoas participam dela. Assim, todo o ser humano é um ser retórico (Aristóteles, 2012, p. 6).

Para Aristóteles, o objeto da retórica é totalidade da realidade. Pois, a retórica está ligada ao conhecimento comum, isto é, se ocupa de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum que todas as pessoas de alguma maneira participam de uma ou de outra forma, e não corresponde um gênero particular e definido (Aristóteles, 2012, p. 5)

Quanto à função ou finalidade, para Aristóteles, a retórica tem por objetivo geral discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso. Isto é, sua finalidade não é persuadir, mas discernir os meios de persuasão mais adequados a cada caso (Aristóteles, 2012, 12). Assim que, diz Aristóteles (2012), não cabe à retórica estabelecer regras ou decidir que tal estado de coisa é verdadeira (absoluto) ou falsa. Em outros termos: pertence à retórica descobrir os meios mais adequados.

Por isso a retórica é uma espécie de metodologia de persuasão, análoga à dialética, justamente porque consiste em descobrir os procedimentos com os quais se busca persuadir e individualizar as estruturas fundamentais da persuasão. Sobretudo, estudando (teoria) práticas bem-sucedidas. Ela objetiva os meios de persuasão em qualquer assunto dado (Aristóteles, 2012, p. 6-11). Contudo, não é função da retórica provar a veracidade do que há ou não de certo ou errado, mas do que é confiável, possível, seguro, provável. Sua função é lidar com as coisas sobre as quais deliberamos.

Em relação ao seu estatuto ético, diz Aristóteles:

De sorte que, se os juízos não se fizerem como convém, a verdade e a justiça serão necessariamente vencidas pelos seus contrários, e isso é digno de censura. Além disso, mesmo que tivéssemos a ciência mais exata não nos seria fácil persuadir com ela certos auditórios, pois o discurso científico é próprio do ensino, e o ensino é aqui impossível, visto ser necessário que as provas por persuasão e os raciocínios se formem de argumentos comuns. [...] Além disso, é preciso ser capaz de argumentar persuasivamente sobre coisas contrárias, como também acontece nos silogismos; não para fazer uma e outra coisas – pois não se deve persuadir o que é imoral – mas para que não nos escape o real estado da questão e para que, sempre que alguém argumentar contra a justiça, nós próprios estejamos habilitados a refutar os seus argumentos (Aristóteles, 2012, p. 10).

A retórica, para Aristóteles, tem por base valores éticos e políticos, pois coloca-se a serviço de valores como a verdade, a justiça e a bondade. Trata-se da necessidade do uso responsável das técnicas persuasivas, pois não se deve persuadir o que é imoral nem persuadir a cometer atos inadequados ou fazer uso injusto da persuasão. Pois, o uso injusto da persuasão pode causar danos iguais ou maiores que os benefícios esperados (Aristóteles, 2012, p. 10).

Quadro 6: Traços fundamentais da retórica aristotélica

Retórica aristotélica	
Sujeitos	Todas as pessoas participam dela, de uma ou outra maneira, seja ao acaso ou mediante a prática de que resulta do hábito. Todo o ser humano é um ser, por natureza, retórico (Aristóteles, 2012, p. 6).
Objeto	A totalidade da realidade porque a retórica se ocupa de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum, e não a um gênero particular e definido (Aristóteles, 2012, p. 5).
Objetivo	Discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso. Descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir. Não cabe à retórica estabelecer regras ou decidir que tal estado de coisa é verdadeira (absoluto) ou falsa (Aristóteles, 2012, p. 12).
Estatuto ético	Não se deve persuadir o que é imoral (Aristóteles, 2012, p. 10).
Caráter epistemológico	Descobrir os meios de persuasão.

Fonte: O autor (2023), com base no livro I da Retórica de Aristóteles (2012)

1.3.4. O caráter epistemológico da retórica aristotélica

No livro I da *Retórica*, Aristóteles afirma que todas as pessoas participam da retórica. Algumas pessoas o fazem ao acaso; outras, mediante a prática que resulta do hábito. Contudo, diz Aristóteles, também é possível que essa prática seja feita seguindo um método, sobretudo estudando a razão pela qual são bem-sucedidos os que agem por hábito como os que agem espontaneamente. E isso é possível estudando certas técnicas, no caso, persuasivas. As que podem ser ensinadas e aprendidas estudando a razão pela qual são bem sucedas práticas (discursivas) peremptórias (Aristóteles, 2012, p. 6-11).

Para Aristóteles (2012), a persuasão não vem das técnicas em si, mas da finalidade do seu uso, pois elas podem ser usadas com outras finalidades. Este é o caso dos (sofistas), que, segundo Aristóteles (2012, p. 6-7), ocupam-se das partes elementares da retórica (a oratória) ou dão importância excessiva à estrutura formal do discurso (eloquência). Assim, o esvaziamento da retórica, nessa concepção, acontece justamente quando ela é reduzida a um conjunto de regras (estrutura formal), a uma parte dela ou a coisas externas ao assunto em questão para a persuasão. Esse esvaziamento equivale a falsear a regra que se pretende utilizar (Aristóteles, 2012, p. 6).

O objetivo do uso das técnicas persuasivas (retóricas), na concepção aristotélica, é levar em conta, em cada caso particular, os prós e os contras, e assim descobrir os meios de persuasão. É possível fazê-lo examinando práticas bem-sucedidas. Isso é o que torna a

retórica um campo plenamente científico, pois é uma forma de *episteme*, e não simples prática. *Episteme* corresponde a conhecimento das causas e consiste no conhecimento das razões pelas quais uma coisa é o que é e não outra coisa (Aristóteles, 2015).

A finalidade de todo o conhecimento científico, para Aristóteles, é a demonstração (ensino), uma vez que conhecemos algo quando podemos demonstrar, e também porque “somos persuadidos sobretudo quando entendemos que algo está demonstrado” (Aristóteles, 2012, p. 9). A demonstração, para Aristóteles (2012), é expressão do conhecimento e explicação pela causa apropriada. Por isso, na sua concepção retórica, demonstrar é ensinar e apresentar a causa, o porquê daquilo que é necessário e verdadeiro (cf. Stefani, 2018, p. 76).

Aristóteles trata do conhecimento principalmente nos *Tópicos*, nos *Primeiros e Segundos analíticas* e na *Metafísica*. O termo que Aristóteles utiliza para se referir ao conhecimento é *episteme* (ἐπιστήμη), que tem o sentido de conhecimento que se obtém por meio da demonstração e de conhecimento exigido como condição *sine qua non* das primeiras premissas, o que não é demonstrativo (Pereira, 2001, p. 82). Para que ocorra, Aristóteles propõe que tal processo tem início por via da percepção sensível. Só passa a ser científico quando são descobertas as causas (primeiras premissas).

Aristóteles considera que o ato de compreender (*episteme*) algo implica conhecer a causa (primeiros princípios) de tal coisa, e que esse é um processo dialético. Na *Metafísica* (2015), especificamente, Aristóteles afirma que “todos os homens desejam conhecer algo” e que o conhecimento não se obtém de um único modo ou por via de um único método, pois existem três tipos de conhecimentos: o sensitivo, o intelectual e o produtivo. A experiência, para ele, constitui um importante passo na busca pelo conhecimento científico.

O conhecimento das causas, para Aristóteles (2015, p. 3), começa com a experiência, passa pelos sentidos, pela percepção e pela memória, e a experiência possibilita a percepção das relações causais. Aristóteles, na *Metafísica*, afirma que a experiência e a repetição de percepções permitem captar o essencial, a singularidade do que se quer conhecer (Aristóteles, 2015, p. 5). O que é obtido pela percepção sensitiva, segundo Aristóteles (2015), já é conhecimento. Contudo, passa a ser (conhecimento) científico quando há a aquisição das causas e quando tais causas podem ser demonstradas. É nesse sentido que, para Aristóteles (2015; 2012), o conhecimento científico é também demonstrativo.

Trata-se do conhecimento do “porquê”. Seria impossível fazê-lo sem antes conhecer “o que a coisa é” (existência). Assim, para que haja conhecimento científico, para Aristóteles (2015), o primeiro movimento consiste em conhecer “o que a coisa é” (experiência-existência), o fato/efeito; em seguida, conhecer “o porquê” de tal coisa é o que é, isto é, a sua razão de ser (essência). Isso porque uma coisa é conhecer o que algo é, outra coisa é saber “o porquê” de tal coisa ser o que é. Em outras palavras: o conhecimento só se torna científico, na concepção aristotélica, na medida em que são conhecidas as razões (causas) pelas quais algo “é o que é” e “não é outra coisa”, uma vez que, segundo Jaqueline Stefani (2018, p. 34), conhecendo as causas é possível demonstrar uma conclusão científica.

Para Aristóteles, o conhecimento é científico na medida em que trata daquilo que é fato (existe), é necessário, é verdadeiro, é possível, e não algo accidental, impossível ou improvável. O movimento dialético é responsável pela apreensão das causas, segundo Stefani (2018, p. 93), porque parte de dados mais conhecidos e vai em direção à natureza das coisas. Assim, a causalidade e a necessidade são os traços fundamentais do conhecimento científico em Aristóteles, uma vez que é na causa (princípio movente) está o que se investiga.

Todo conhecimento científico, para Aristóteles, é demonstrativo e discursivo. A demonstração ocorre quando, na maior parte das vezes, alguns a fazem ao acaso, outros por costumes que provém de um hábito; ora, segundo Aristóteles, é evidente que se pode demonstrar metodicamente por meio de uma técnica, que se desenvolve sob o prisma da causalidade (Aristóteles, 2012, p. 6). Essa é a atribuição da retórica: estudar a razão pela qual tanto são bem-sucedidos os que agem por hábito quanto os que agem espontaneamente. Sendo que os dois modos são possíveis, é óbvio que seria também possível fazer a mesma coisa seguindo um método (Aristóteles, 2012, p. 6).

1.3.5. As técnicas persuasivas da retórica aristotélica

Aristóteles, na *Retórica*, faz a distinção entre dois meios de persuasão: os meios técnicos e os não técnicos. Os meios técnicos são os que Aristóteles chama de provas artísticas e retóricas, provas que se podem preparar pelo método e por nós próprios (Aristóteles, 2012, p. 13). Quanto aos meios não técnicos, para Aristóteles, eles correspondem a dados existentes precedentemente. Pois, como afirma Aristóteles,

Das provas de persuasão, umas são próprias da arte retórica e outras não. Chamo provas não técnicas todas as que não são produzidas por nós, já

existem antes: provas como testemunhos, confissões sob tortura, documentos escritos e outras semelhantes; e as provas técnicas, todas as que se podem preparar pelo método e por nós próprios. De sorte que é necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas (Aristóteles, 2012, p. 13-14).

Percebe-se que é possível se servir de meios não técnicos para persuadir. Contudo, os meios de persuasão não técnicos não são retóricos porque não são intrínsecos à retórica: são inartísticos e extrínsecos a ela. Os meios persuasivos propriamente retóricos são os que podem ser produzidos por nós. Eles são retóricos porque residem no caráter do orador, na disposição do público e no discurso, isto é, no caráter, na virtude e no raciocínio lógico (discurso). O caráter, para Aristóteles, é o principal meio de persuasão (Aristóteles, 2012, p. 13). Por isso, mais uma vez, não se deve persuadir ao que é imoral.

Na retórica Aristotélica, dois meios retóricos persuasivos se entrecruzam: os lógicos (*logos*) e os psicológicos (*pathos* e *ethos*). Os principais meios retóricos lógicos de persuasão são o exemplo e o entimema. São principais porque são comuns a todos os gêneros do discurso retórico. O mais decisivo é o entimema; contudo, sua principal esfera é discurso jurídico²⁸.

A demonstração pelo exemplo, para Aristóteles, assemelha-se à indução e consiste em ilustrar com base em fatos anteriores ou por meio de fatos hipotéticos como parábolas e fábulas (Aristóteles, 2012, p. 135). O exemplo tem o caráter de induzir, e é a indução retórica que consiste na relação da parte para a parte e na do semelhante para o semelhante (Aristóteles, 2012, p. 17). Segundo Moisés dos Santos (2014, p. 48), para Aristóteles o exemplo é uma espécie de paradigma, racionalidade retórica e um tipo particular de indução: que parte do particular e conclui no particular (Santos, 2014, p. 48).

Segundo Moises dos Santos (2014), na *Retórica* de Aristóteles existem dois tipos de exemplo: 1) baseado em fatos históricos (anteriores); e 2) baseado em fatos hipotéticos (parábola ou fábula). A parábola implica comparação com alguma coisa semelhante e a respeito do qual exprime uma abstração. A fábula é uma narrativa curta e imaginária, com objetivo pedagógico e moral, geralmente tendo como protagonistas espécies animais não humanas (Santos, 2014, p. 51).

Quanto aos meios persuasivos retóricos, de maneira geral, Aristóteles afirma,

²⁸ O entimema é silogismo retórico e uma espécie de raciocínio que se fundamenta sobre probabilidades e sinais (o que é verossímil). Visa produzir a persuasão, não a demonstração (cf. Aristóteles, 2012). Não foi selecionado para os dispositivos teóricos porque sua principal esfera é o discurso jurídico.

Ora, como as provas por persuasão se obtêm por três meios, é evidente que delas se pode servir quem for capaz de formar silogismos, e puder teorizar sobre os caracteres, sobre as virtudes e, em terceiro lugar, sobre as paixões (o que cada uma das paixões é, quais as suas qualidades, que origem têm e como se produzem). De sorte que a retórica é como um rebento da dialética e daquele saber prático sobre os caracteres a que é justo chamar política. É por isso também que a retórica se cobre com a figura da política, e igualmente aqueles que têm a pretensão de a conhecer, quer por falta de educação, quer por jactância, quer ainda por outras razões inerentes à natureza humana. A retórica é, de fato, uma parte da dialética e a ela se assemelha, como dissemos no princípio; pois nenhuma das duas é ciência de definição de um assunto específico, mas mera faculdade de proporcionar razões para os argumentos (Aristóteles, 2012, p. 14).

O que é persuasivo, para Aristóteles (2012), é sempre persuasivo para alguém, e nós deliberamos sobre questões que parecem admitir duas possibilidades de solução (Aristóteles, 2012, p. 16). Em outras palavras: os meios persuasivos retóricos atuam sobre o que é provável, sobre o que pode ser refutado e sobre assuntos passíveis de deliberação, e não sobre questões infalíveis ou dogmáticas.

De maneira geral, as provas de persuasão são fornecidas pelo discurso (*logos*). Eis o que Aristóteles (2012) afirma:

As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar.

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

Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio. [...]

Persuade-se, enfim, pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular (Aristóteles, 2012, p. 13).

As técnicas de persuasão, na concepção aristotélica de retórica, são, acima de tudo, discursivas e incidem de forma direta sobre o que há de próprio no ser humano: a capacidade discursiva (*logos*) (Aristóteles, 2012, p. 13-14). Aristóteles afirma que: “Persuade-se pelo carácter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé” (2012, p. 13); “É [...] necessário que esta confiança seja resultado do discurso” (2012, p. 13); “Persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso” (Aristóteles, 2012, p. 23).

Discurso, para Aristóteles (2012), tem relação direta com toda a ação voluntária. A ação é voluntária na medida em que aquele age sabe o que está sendo feito, age com conhecimento de causa, não é forçado. Nem sempre toda ação é premeditada, afirma Aristóteles. No entanto, toda a ação premeditada (pensada, preparada, racional) é feita com conhecimento do que será feito (Aristóteles, 2012, p. 68-69). Não é resultado de uma ação involuntária (acaso, coação, necessidade).

Assim, discurso é tudo o que é feito por iniciativa própria, com conhecimento de causa e contendo três elementos-chave: autoria, assunto e destinatário do discurso. Todo discurso pressupõe autoria e autonomia (iniciativa própria), mas também um assunto a ser tratado e direcionado para um destinatário. Aristóteles, na *Retórica* (2012), afirma que é preciso levar em consideração todas as circunstâncias que fazem diferenciar os caracteres (conduta) e as ações das pessoas, já que são as circunstâncias e lugares (*topos*) que condicionam o gênero de cada discurso (deliberativo, judiciário ou epidítico) (Aristóteles, 2012, p. 22).

As técnicas persuasivas propriamente retóricas têm por base os dados mais confiáveis e comumente aceitos (*ἔνδοξα*), como na dialética. Tais dados são fornecidos pelo discurso para demonstrar, mostrar e provar. As técnicas de persuasão pelo discurso residem no caráter do orador (*ethos*), na disposição do público (*pathos*) e no discurso (*logos*) nos seguintes termos:

Ethos (ἔθος) é transliteração do termo que no grego antigo tinha o sentido de caráter ou hábito. Na retórica aristotélica, trata-se da eficácia do discurso por meio do caráter do orador. Tem a ver com a capacidade de inspirar confiança, demonstrar conhecimento de causa, benevolência, honestidade e segurança. Corresponde ao que Aristóteles chama de sabedoria prática (*φρόνησις*), cujo ponto chave é a prudência. Aristóteles afirma que “é necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador”, pois o caráter é o principal meio de persuasão (Aristóteles, 2012, p. 13).

Pathos (πάθος) no grego antigo significava afeto, paixão e emoção. Na *Retórica* de Aristóteles, corresponde à capacidade de despertar afeição por meio do discurso. Está vinculada à afetividade, à simpatia e às diferentes maneiras de captar a benevolência do destinatário do discurso. O discurso, para Aristóteles (2012), nunca é acontecimento isolado. *Páthos* tem a ver com o levar em conta a dotação das faculdades humanas, as paixões e emoções, e ter em conside-

ração as diferenças (heterogeneidade) de crenças, de idades, de estado psicológico, de visões de mundo, de condições socioculturais *et cetera*. Além disso, é preciso saber a quem se está falando, compreendê-lo no que é manifesto, pois a eficácia do discurso depende tanto do dito quanto do não dito, e também da forma como se capta a atenção e o estado psicológico do outro (paixões e emoções) (cf. Aristóteles, 2012, p. 13; 83-170).

Logos (λόγος) é conceito que no grego antigo tinha múltiplos sentidos. Na *Retórica*, aparece como lógica do discurso persuasivo (raciocínio lógico), sobretudo com a expressão enunciativa. Muito do que é próprio do *logos* perpassa toda a retórica aristotélica, já que ela é de caráter discursivo. Na persuasão, o *logos* é fornecido por meio do modo como quem persuade dá a entender as suas disposições ao ouvinte e desperta seu estado de espírito (Aristóteles, 2012, p. 13; 84).

O caráter do retor (*ethos*), a disposição do público (*pathos*) e o discurso (*logos*) constituem os três principais meios a partir dos quais se pode persuadir. São, também, o meio pelos quais se extrai técnicas persuasivas (Aristóteles, 2012, p. 173).

Quanto à expressão enunciativa do discurso, Aristóteles examina a pronúncia, seu grau de importância no discurso e sua projeção em consonância com o movimento do corpo. Isso abrange desde a forma como é necessário empregar a voz (volume, harmonia, ritmo), os tons de voz (agudo, grave ou médio) até os ritmos de acordo com cada circunstância. Aristóteles afirma que, uma vez que toda a retórica está relacionada à esfera pública, devemos prestar atenção à pronúncia porque é necessária (Aristóteles, 2012, p. 175-176).

A virtude suprema da expressão enunciativa do discurso e de toda a retórica, para Aristóteles, é a clareza. A clareza é técnica central de toda sua retórica. Pois, diz Aristóteles:

[...] a virtude suprema da expressão enunciativa é a clareza. Sinal disso é que, se o discurso não comunicar algo com clareza, não cumprirá a sua função própria. E ele nem deve ser rasteiro, nem acima do seu valor, mas sim adequado (Aristóteles, 2012, p. 146-147).

Aristóteles afirma também que em qualquer método de ensino é necessário que haja algo referente à exposição; pois, no que diz respeito a demonstração de algo com clareza, há uma certa diferença entre exprimir deste ou daquele modo (Aristóteles, 2012, p. 146). Clareza, para Aristóteles, consiste em mostrar algo com naturalidade, e não com artificialidade. Tem a ver com o uso “próprio” e “apropriado” em cada

circunstância, isto é, a expressão enunciativa tem como princípio básico a correção (Aristóteles, 2012, p. 187).

Correção, na *Retórica*, corresponde à adequação do estilo ao assunto, ao ato de falar por meio de termos “específicos” e servir-se da concordância (gênero e número). Corresponde também ao ato de evitar tudo quanto é artificial, frívolo, ambíguo e o que desvia a atenção do ouvinte.

Quanto às partes do discurso, Aristóteles afirma que

São duas as partes do discurso. É forçoso enunciar o assunto de que se trata e depois proceder à sua demonstração. Por isso, fica sem efeito expor algo sem proceder à demonstração ou demonstrar algo sem ter previamente exposto o assunto. Pois demonstrar uma coisa implica a existência de algo a demonstrar; e expor previamente determinado assunto tem em vista a sua demonstração.

Destas duas partes do discurso, uma é a exposição, outras são as provas, como se se fizesse a distinção de que uma coisa é o problema, outra a sua demonstração (Ret. III, 1414a).

Todo discurso, nesse sentido, é composto de uma parte que corresponde à exposição e de outra que corresponde à prova. A primeira corresponde à enunciação do assunto de que se trata, depois se procede à sua demonstração.

1.3.6. Critérios para a seleção das técnicas persuasivas

Esta subseção tem por finalidade justificar os critérios utilizados para a seleção das técnicas elencadas para compor o dispositivo teórico. Os critérios utilizados tiveram por base todo o exame realizado sobre a retórica aristotélica (o objeto, o objetivo, o caráter ético e o estatuto epistemológico). No exame realizado até aqui, levou-se em consideração que as técnicas indicadas por Aristóteles não correspondem a uma estrutura formal do discurso. Além disso, não são técnicas inventadas por ele.

Aristóteles indica que elas são fornecidas pelo discurso através do caráter (*ethos*), das paixões/emoções e do raciocínio lógico (*logos*). Dessas formas de persuasão, algumas são fornecidas (na persuasão) de forma subjetiva (*ethos* e *pathos*), outras, de forma objetiva (*logos*). Elas podem ser extraídas em discursos nas suas respectivas circunstâncias discursivas.

O primeiro critério utilizado teve em consideração as técnicas que perpassam todos os gêneros discursivos e os tópicos comuns (lugar-comum) da retórica. Tais técnicas são: o entimema e o argumento pelo exemplo. Ambas produzem provas por persuasão e correspondem a dois métodos semelhantes. O entimema é uma espécie

de silogismo retórico que serve para discernir o verossímil em cada caso e corresponde à prova dedutiva. O exemplo é uma espécie de indução retórica (Aristóteles, 2012, p. 135). Porém, o entimema é próprio da dialética e convém mais ao gênero judiciário, pois deriva de probabilidades e sinais. Com isso, será usado neste trabalho apenas o argumento pelo exemplo, entre as técnicas que perpassam todos os gêneros discursivos da retórica.

O exemplo é uma indução retórica que consiste em apresentar a relação da parte para a parte, do semelhante ao semelhante, e não da parte para o todo, do todo para a parte ou do todo para o todo (Aristóteles, 2012, p. 19). O argumento pelo exemplo dá-se na relação da parte para a parte porque “as coisas escolhem-se em função do seu fim” (Aristóteles, 2012, p. 44). De maneira geral, os exemplos são persuasivos porque servem para ilustrar (determinado assunto) e funcionam como uma espécie de testemunho.

O segundo critério utilizado teve em consideração a possibilidade de transcrição ou não dos elementos persuasivos na enunciação de um discurso. Isso porque um dos instrumentos usados para o registro dos dados é a transcrição de áudios gravados ao longo da etapa empírica pesquisa. Assim, em relação às formas de enunciação de um discurso, foi selecionada a clareza. A clareza, na retórica aristotélica, é a virtude suprema da expressão enunciativa. Ela corresponde à maior virtude do discurso retórico (persuasivo), pois consiste na harmonia entre os elementos discursivos, seu assunto e as circunstâncias da enunciação do discurso.

A clareza, para Aristóteles, corresponde à justa medida e à razão prática. Tem a ver com o dizer as coisas por meio de termos específicos, e não genéricos ou ambíguos (Aristóteles, 2012, p. 187). Demonstrar algo com clareza consiste no uso do que é adequado a cada circunstância, tendo em conta o que é próprio e apropriado naquele momento específico. A clareza, na retórica de Aristóteles, é sinônimo de naturalidade; isto é, tratar de um assunto com naturalidade e familiaridade. A falta de clareza significa obscurantismo. Diz Aristóteles: “quando o discurso não comunica algo com clareza, não cumpre a sua função própria” (Aristóteles, 2012, p. 176).

Um último critério utilizado teve em conta as partes necessárias da estrutura de um discurso: a exposição e a demonstração. Essas duas técnicas são interdependentes porque, para Aristóteles, “é forçoso enunciar o assunto de que se trata e depois proceder à sua demonstração” (Aristóteles, 2012, p. 214). A exposição consiste em enunciar o assunto (objetivo), e a demonstração consiste em provar o que foi exposto. Ficaria sem

efeito, diz Aristóteles (2012, p. 2014), expor um assunto sem proceder a sua demonstração, ou demonstrar (provar) algum assunto sem previamente ter sido exposto.

Quadro 7: Dispositivo teórico

Técnicas	Funções
Exemplo	Ilustrar e aclarar com base em fatos históricos (anteriores) ou hipotéticos.
Clareza	Uso do que é adequado em cada circunstância tendo em conta o que é próprio e apropriado naquele momento específico; dizer as coisas por meio de termos específicos; consiste em tratar determinado assunto com naturalidade e familiaridade
Exposição	Enunciar os objetivos
Demonstração	Demonstrar (provar) o que foi enunciado nos objetivos

Fonte: O autor (2023), com base na Retórica de Aristóteles (2012)

Aristóteles, na Retórica, afirma que todo o discurso é composto de três elementos: o orador, o assunto em questão e o ouvinte. Para ele, o fim de todo o discurso se refere ao ouvinte. Segundo ele, deve-se ter em conta alguns cuidados gerais na construção do discurso: 1) a adequação de cada discurso ao público e às circunstâncias; 2) a busca de fins bem definidos, considerando que “não basta possuir o que é preciso dizer, mas torna-se também forçoso expor o assunto de forma conveniente” (Aristóteles, 2012, p. 173).

Em outras palavras: não é suficiente saber o que se deve dizer, é preciso saber como dizer, de modo a fazer com que as coisas efetivamente se mostrem no discurso, uma vez que há discursos que obtêm muito mais efeito pelo enunciado do que pelas ideias (Aristóteles, 2012, p. 175-176).

Aristóteles também faz a distinção de três gêneros de discursos: deliberativo, judicial e epidítico. Os três são condicionados por três gêneros de ouvintes, por três ações em causa (deliberar, julgar ou aconselhar), por três tempos possíveis (futuro, passado e presente) e por três finalidades (o útil, o justo e o belo/bom), como se pode visualizar no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8: Gêneros dos discursos retóricos

Tipos de discursos	Ações em causa	Tempo em causa	Lugares comuns	Finalidade
Deliberativo	Aconselhar ou dissuadir sobre o conveniente ou prejudicial	Futuro	Assembleias políticas	Felicidade e suas partes (tudo o que é desejável em si mesmo).
Judicial	Defender ou acusar	Passado	Tribunal	Justiça
Epidítico	Elogiar ou censurar	Presente	Dia a dia, eventos presentes	Beleza/bondade (o que é preferível em si e por si, o que todos desejam e preferem).

Fonte: O autor (2023), com base na Retórica de Aristóteles (2012).

Este capítulo teve por finalidade examinar a retórica aristotélica. Na primeira seção foi realizado um mapeamento sobre o estado atual da produção científica sobre a retórica aristotélica no Brasil. Na segunda seção, foram apresentados os fundamentos históricos e educacionais da retórica. A terceira seção, especificamente, serviu para examinar a concepção aristotélica de retórica.

Examinou-se o quanto a retórica serve para descobrir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso e o quanto a preocupação de Aristóteles não se resume na persuasão pela persuasão, mas no servir-se de meios mais adequados em cada situação para adaptar a linguagem às circunstâncias e identificar elementos que ajudem a fazer a passagem da sedução à adesão. Destacou-se o quanto a dialética serve para conduzir aos primeiros princípios (o conhecimento científico) e a retórica à descoberta dos meios (técnica) de persuasão em cada caso. Por fim, foram selecionadas quatro técnicas para compor os dispositivos teóricos da pesquisa: o argumento pelo exemplo, a clareza, a exposição e a demonstração (prova).

CAPÍTULO 2 – O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Este capítulo tem por finalidade caracterizar o Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Está estruturado em duas seções: a primeira trata dos fundamentos normativos em vigor da formação docente no país; a segunda tem por objetivo caracterizar o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas com base nos fundamentos históricos e educacionais da formação docente no Brasil.

Pretendeu-se, como a caracterização deste capítulo, partir de um panorama mais amplo (da formação docente) e contextualizar as evidências da pesquisa dentro de um contexto maior. Pretendeu-se também problematizar questões (leia-se, restrições) normativas e protocolares, históricas e educacionais para, em seguida, indicar enfoques e parâmetros básicos à luz dos quais se pode pensar o sentido do Estágio Supervisionado na prática. Isso porque, segundo Nelio Bizzo (2012, p. 129), é frequente o Estágio Supervisionado ser visto como uma parte pouco relevante dos cursos de formação inicial, quando não de mera formalidade burocrática.

2.1. FUNDAMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

O objetivo desta seção é caracterizar o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas com base na Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, e por meio dos parâmetros normativos vigentes, especificamente as normas gerais que regem a educação nacional desde a Constituição Federal de 1988 (doravante CF/1988) à Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. A caracterização justifica-se em razão de, segundo Nelio Bizzo (2012, p. 130), a formação docente no Brasil ser regida por um ordenamento jurídico cuja estrutura é muito diferente da de outros países. O interesse, nesta seção, é caracterizar a partir das peculiaridades do ordenamento jurídico brasileiro em matéria de formação docente que incidem de forma direta em uma das etapas específicas do Estágio Supervisionado: as regências.

O Brasil, nos termos da CF/1988, é uma república federativa que, em sua estrutura (orgânica), congrega a União, os estados e os municípios; e a distinção, a harmonia e a independência de três poderes: Executivo, Judiciário e Legislativo. A CF/1988 confere, por meio do pacto federativo, a autonomia dos estados e municípios

– o Distrito Federal *idem* – “em regime de colaboração”, e impede, com isso, a hierarquia entre os entes federativos (Brasil, 1988, art. 211). Em matéria de educação, confere competências distintas aos entes federativos.

A CF/1988 confere também a cada estado, por exemplo, a existência de uma Constituição própria e a competência de legislar, no caso, em matéria de educação e a editar normas específicas para os sistemas educacionais sob sua jurisdição (Brasil, 1988); confere, de igual modo, por meio do art. 22, à União, entre outras prerrogativas, a de legislar sobre a educação nacional: uma espécie de unidade (o todo) na diversidade (as partes) em suas respectivas especificidades (Saviani, 2019, p. 228).

O ordenamento jurídico brasileiro, segundo Nelio Bizzo (2012), é híbrido e congrega normas de alcance nacional e regional. Em outras palavras: existem normas comuns às quais podem ser acrescentadas outras por iniciativa dos órgãos locais. Contudo, essa estrutura jurídica – que também é política, jurídico-política e administrativa, segundo de Dermeval Saviani (2015; 2019) – torna a legislação educacional brasileira mais complexa do que a de outros países, por exemplo, organizados em estados nacionais (Bizzo, 2012, p. 131).

Na esfera normativa, segundo Dermeval Saviani (2019, p. 37), existe uma tática correlação de forças²⁹ que requer um olhar crítico entre o enunciado (legislação) e a realidade concreta, no caso, das situações educacionais no país, sobretudo pelas discrepâncias entre interesses proclamados pelo conjunto normativo (legislação) e as contradições objetivas na prática, isto é, entre a legislação (dado prescrito) e a ação (realidade educacional), e também entre a formulação de políticas educacionais e a sua implementação no cotidiano escolar.

A CF/1988 confere, ainda, às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial (cf. Brasil, 1988, art. 207) que, nos termos do art. 53, deve ser exercida obedecendo às normas da União e, no caso da educação, também do respectivo sistema de ensino (Brasil, 1988). Porém, o dispositivo magno em vigor que regulamenta a educação nacional (da básica à superior) – a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (doravante LDB/96) –, que já não é mais novo, segundo Dermeval Saviani (2019), vem sendo objeto de diversas

²⁹ Trata-se aqui da judicialização da política, a politização do conjunto legal e dos condicionantes normativos aparentemente administrativos e pedagógicos que nascem com intenções educacionais, mas que não passam de atitude política (leia-se varejo político e eleitoreiro) (Saviani, 2019, p. 131).

adequações (mudanças e alterações) desde a sua concepção, aprovação e implementação até sua aplicação.

A LDB/96, por exemplo, segundo Ângela Maria Martins (2011, p. 36), gerou um processo ambivalente que, por um lado, instituiu princípios democráticos, mas por outro, simultaneamente, engessou as possibilidades de ampliação da autonomia escolar. Além disso, ela define as prioridades dos municípios (garantir a educação infantil e o ensino fundamental I) e a dos estados (garantir o ensino fundamental II e o ensino médio), mas não explicita as atribuições da União em relação à responsabilidade de manter as universidades ou instituições de nível superior (Saviani, 2019, p. 231).

Também, segundo Saviani (2019), embora exista, na tradição brasileira, a prática de legislar sobre todas as ações societárias, há omissões e indefinições na LDB/96 sobre o ensino superior, que não são apenas falhas técnico-legislativas, mas, muito mais, abrem margem para a interpretação de que o ensino superior ainda não é priorizado, prioridade e responsabilidade pública. Assim, especificamente em relação aos estágios curriculares (Estágio Supervisionado), segundo Bizzo (2012), existem normas de alcance nacional que estabelecem como devem ser desenvolvidos nas licenciaturas e em escolas de qualquer sistema de ensino do país (instituições públicas ou privadas, federais, estaduais ou municipais).

As diretrizes nacionais e a carga horária, ao menos para as licenciaturas, são objeto de regulamentação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão federal afeto ao Ministério da Educação (MEC). São normas que se aplicam a todas as licenciaturas em consonância com as diretrizes de cada curso (licenciatura) específico. Em outros termos: as universidades gozam de autonomia; contudo, obedecem a várias normas. Isso tem tornado, nas palavras de Nelio Bizzo (2012), a preparação de um Projeto Pedagógico de cada Curso (licenciatura) cada vez mais complexa.

A LDB/96 estabelece, por exemplo, que a experiência docente é pré-requisito para o exercício do magistério (art. 67 §1º), define que a formação de docentes para a Educação Básica acontece em Instituições de Ensino Superior (IES) e que, para propiciar a experiência docente e garantir a interação teoria-prática, deve incluir a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (Brasil, 1996, art. 62 e 65).

A Lei Federal nº 11.788/2008 (doravante Lei de Estágio/2008), que dispõe sobre o estágio de estudantes, aponta a responsabilidade institucional de todo curso de formação de professores (licenciaturas) a explicitação, no seu Projeto Pedagógico, medidas para o estágio – local para a sua realização (escola da educação básica)

carga horária semanal dentro da jornada acadêmica do ou da estudante – e planejamento de acordo com a legislação vigente nacional, a da instituição formadora e a da escola (concedente) campo de estágio (Brasil, 2008).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, em vigor, estabelece que a formação docente tem por objetivo o desenvolvimento de competências gerais e aprendizagens essenciais (conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional) a serem garantidas ao licenciando (Brasil, 2019, art. 2º). Define também que a formação docente visa a sólida formação básica, isto é, a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas e o aproveitamento da formação e experiências anteriores (Brasil, 2019, art. 5º).

A finalidade da formação docente (inicial), nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, é a articulação entre a teoria e a prática fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Implica também um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório (Brasil, 2019).

Com base nos fundamentos apresentados, especificamente os previstos pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, de forma geral, constata-se uma tácita vontade de garantia jurídica de oportunidades formativas adequadas e de iniciação profissional significativa. Contudo, existem fatores limitantes que, ao menos nesta pesquisa, foram levados em consideração: 1) o conjunto de regras que emanam de órgãos normativos de diversas instâncias que incidem diretamente no estágio e 2) o equívoco de reduzir a prática, no estágio, por exemplo como prevê Resolução CNE/CP nº 2/2019, a mera aproximação quase desnecessária e deletéria, parafraseando Nélio Bizzo (2012, 129).

Nos termos da Lei de Estágio/2008, o estágio curricular (obrigatório³⁰) corresponde ao ato educativo escolar supervisionado que faz parte do Projeto Pedagógico do Curso e integra o itinerário formativo do educando. Visa também o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e é vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes (Brasil, 2008).

A Lei de Estágio/2008 define também que as atividades, ao longo do estágio, precisam ser compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada

³⁰ “Obrigatório é aquilo a quem ninguém pode se furtar” (Saviani, 2016, p. 225).

Curso. O plano de atividades do estágio deve ser elaborado em comum acordo entre a IES, a escola concedente (campo do estágio) e o estagiário. Por meio de um termo de compromisso devem ser indicadas as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar dos estagiários ou estagiárias e ao horário e calendário escolar (Brasil, 2008).

O Estágio Supervisionado, segundo o exposto até aqui, não corresponde a uma etapa de atividade complementar, esporádica, substitutiva. Antes, acontece durante o Curso justamente porque constitui uma etapa *strito sensu* de ensino e aprendizagem e de união entre teoria e prática, possibilitando conhecer o contexto escolar, os desafios da profissão docente e o encontro entre os sujeitos do estágio: universidade formadora, escola concedente e estagiário (Brasil, 2008).

As regências, no Estágio Supervisionado, correspondem à etapa transitória do “fazer docente” e da aproximação com o contexto de atuação profissional (Peroza; Marcoccia, 2023, p. 27). Também são um espaço-tempo de articulação dialógica (processo colaborativo, cooperativo, participativo) entre universidade, escola e estagiário para a constituição da identidade do ser e estar docente na educação básica.

Segundo Selma Pimenta e Maria Lima (2021, p. 33), o Estágio Supervisionado possui também natureza pedagógica de conexão com os objetivos educacionais. É uma etapa formativa de docência, não mero treinamento de habilidades e competências. Segundo Selma Garrido Pimenta (2012, p. 136-137), o “fazer docente” envolve o “todo fazer” e vai muito além do “como fazer”, “o que ensinar” e “como ensinar”. É *práxis* que não se adquire “olhando”, “contemplando” e “ficando ali imitando”.

Com base no exposto até aqui, constata-se que o Estágio Supervisionado constitui uma etapa privilegiada da/para a *práxis* docente. Essa etapa serve de inserção crítica no contexto escolar e de desenvolvimento de atividades de ensino, de “atuação” e de “intervenção” que envolve planejamento, execução e avaliação de atividades desenvolvidas. Também requer ação-reflexão-ação. Contudo, segundo Nelio Bizzo (2021, p. 181), é mister refletir sobre a forma anômala pela qual a tradição da sala de aula é apresentada aos licenciandos, sobretudo no momento de iniciação profissional, em especial, nos estágios supervisionados, como algo a evitar.

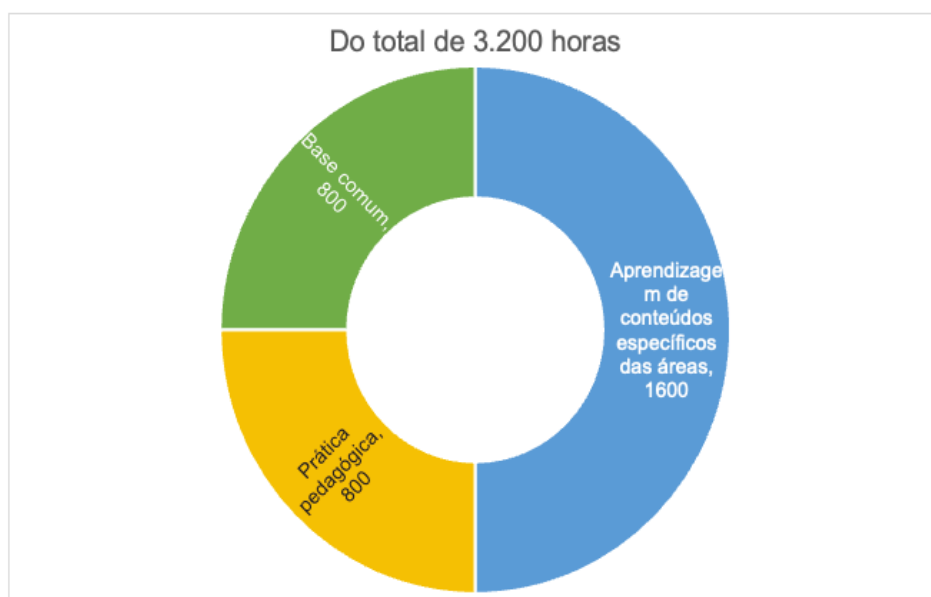
A sala de aula, segundo Miguel Arroyo (2022, p. 13), é espaço central do trabalho docente e de tensas relações sobre o que ensinar-aprender. É também território do currículo e território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno/educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou de mal-

estar. Por isso o Estágio Supervisionado não serve apenas para aprender a “como ensinar” ou a “o que ensinar”. Serve, sim, de *leitmotiv* para a compreensão dos “porquês” e “para quês” da ação docente.

Segundo Nelio Bizzo (2012, p. 143), o Estágio Supervisionado requer uma configuração institucional muito específica e deve aparecer de maneira muito clara em cada Projeto Pedagógico do Curso. Nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, ele corresponde à etapa prática que deverá ser engajada e incluir a mobilização, a interação e a ampliação do que é aprendido em todo o curso, e estar voltada à resolução de problemas e dificuldades nos anos de estudos e pesquisas. Tal prática deve ser registrada em portfólio (compilação de evidências das aprendizagens requeridas para a docência) e incidir sobre o planejamento de sequências didáticas e aplicação de aulas (Brasil, 2019).

A carga horária mínima prevista para a formação inicial para a docência na Educação Básica, nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/2019, é de 3.200 (três mil e duzentas) horas, tendo a seguinte distribuição: 800 (oitocentas) horas para a base comum (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos); 1.600 (mil e seiscentas) horas para aprendizagens dos conteúdos específicos de cada área; e 800 (oitocentas) horas para a prática pedagógica, a ser distribuída entre 400 (quatrocentas) horas para o Estágio Supervisionado e 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares.

Gráfico 2: Carga horária mínima dos Cursos de licenciatura segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2019



Fonte: O autor (2023), com base na Resolução CNE/CP nº 2/2019

A formação docente, segundo previsto pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, é ação educativa e processo pedagógico e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao exercício de ensinar e aprender e diálogo constante entre diferentes visões de mundo. Também é processo dinâmico e complexo, no qual o Estágio Supervisionado constitui o espaço-tempo privilegiado da *práxis*³¹ docente em instituições da educação básica, *práxis* como expressão da articulação entre a teoria e a prática (Brasil, 2015).³²

2.1.1. O Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas do Curso pesquisado³³

A Resolução CNE/CES nº 7/2002, que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Biológicas, com base no Parecer 1.301/2001, define que o Projeto Pedagógico do Curso (entenda-se cada curso de cada universidade) deverá explicitar o perfil dos formandos, a estrutura do curso, os conteúdos básicos e complementares, os conteúdos definidos para a Educação Básica, o formato do estágio, as características das atividades complementares e as formas de avaliação, tendo o estágio como atividade obrigatória (curricular) e supervisionada que contabiliza horas e créditos (Brasil, 2002).

O Novo Projeto Pedagógico do Curso pesquisado define que:

A principal finalidade do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é a formação inicial de professores de Ciências e Biologia, para atuarem no ensino de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O curso pretende formar profissionais com conhecimento crítico, cidadãos éticos que valorizem a compreensão multicultural e capazes de defender os atuais desafios educacionais e sociais. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais (Novo Projeto Pedagógico do Curso pesquisado, 2018, p. 9).

No Projeto do Curso consta que, desde a sua criação, o Curso tem sofrido ajustes e alterações curriculares, em busca de excelência para formar profissionais que atendam à educação básica. Também capacita para o ingresso em programas de

³¹ O termo *práxis*, no sentido aristotélico, significa capacidade de captar o fim ao qual cada ação humana tende. Difere de produção. Tem estrita relação com o termo felicidade (*eudaimonia*), fim ao qual as ações humanas tendem (Aristóteles, 2015, p.3). Carrega o sentido de realizar algo pelo simples fato de ser bom e belo (*eupraxia*). Segundo bell hooks (2017, p. 26), significa ação e reflexão sobre o mundo a fim de modificá-lo.

³² A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (em vigor). Embora não seja escopo desta pesquisa problematizar os avanços e os retrocessos entre uma e outra, a citação acima serve para destacar a importância que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 ainda representa nos estudos sobre a formação docente.

³³ Em razão do sigilo garantido aos participantes da pesquisa, as citações diretas dos documentos do Curso pesquisado neste texto estão referenciadas apenas como "Curso pesquisado".

Pós-graduação em áreas biológicas ou educacionais. Quanto às competências e habilidades básicas esperadas, são elas: a adequada fundamentação teórica (conhecimento profundo dos seres vivos); a inserção em instalações da Educação Básica (espaço privilegiado da *práxis* docente); a consciência do licenciando ou licencianda de seu papel como educador ou educadora; o aprimoramento da prática pedagógica; o desenvolvimento de estratégias de ensino que favoreçam a criatividade; o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico; a expressão com clareza, precisão e objetividade; a consciência do processo histórico de produção do conhecimento das Ciências Biológicas etc.

O ensino de ciências (biológicas), segundo Myriam Krailchik (2019), no Ensino Fundamental II, é disciplina que engloba tópicos de biologia, de física e de química. Também é campo científico e campo didático-pedagógico que demanda a conexão entre a lógica da produção científica, a lógica do ensino de ciências e a interseccionalidade entre Educação, Ciências e Biologia, pois envolve campos distintos com razões pedagógicas e epistemológicas que não podem prescindir das finalidades educativas, da educação escolar (a que acontece em instituições próprias, com dinâmicas específicas, práticas e saberes próprios) (Brasil, 1996).

Historicamente, segundo Martha Marandino *et al* (2009), as ciências (biológicas) sempre estiveram presentes nos currículos. Antes apareciam com o nome de História Natural, campo que englobava estudos de Zoologia, Botânica, Geologia, Mineralogia etc. Posteriormente, com o nome de Biologia. Em outras palavras: o ensino de ciências biológicas no Brasil passou por diversas configurações e atualmente é permeado de processos epistemológicos variados. Além disso, segundo Myriam Krasilchik,

O processo do ensino, em geral, e de ciências e biologia, em particular, devem ser adaptados à maneira como o raciocínio se desenvolve, enfatizando-se o aprendizado ativo por meio do envolvimento dos estudantes em atividades de descoberta. O professor não é transmissor de informações, mas orientador de experiências, em quem os alunos buscam conhecimentos pela ação e não apenas pela linguagem escrita ou falada. Estas, embora expressem pensamentos, não substituem a experiência ativa e pessoal (Krasilchik, 2019, p. 30).

O Ensino das Ciências é campo científico e didático-pedagógico que engloba questões de ordem social, ética, ambiental (emergência climática) e tecnológicas que vêm alargando as fronteiras dos conhecimentos biológicos e, com isso, dilatando a compreensão do seu escopo. Engloba também métodos de ensino que demandam a

distinção entre a lógica da produção de conhecimentos científicos (ciências biológicas), a da “curricularização” e a do ensino de conhecimentos em ciências biológicas, parafraseando Miguel Arroyo (2022).

O Ensino de Ciências (biológicas) é campo científico que lida também com a diversidade de contextos históricos e sociais e com o desafio da busca do sentido das ações do cotidiano escolar, com a preponderância das finalidades acadêmicas e das finalidades de caráter pedagógico (Marandino *et al*, 2009, p. 83). Também demanda o desafio da diferenciação entre os métodos didático-pedagógicos e os métodos associados aos processos de produção de conhecimentos científicos, como é o caso da experimentação.

Segundo Martha Marandino *et al* (2009), a experimentação didático-pedagógica difere da experimentação científica. A experimentação com fins didáticos é demonstrativa (retórica) e vai além da simples exposição. Ela também é distinta das demais atividades didáticas, sem perder os traços que os distinguem no ensino de ciências. De igual modo, mantém os traços dos elementos da produção científica que são contextualizados no ambiente escolar (Marandino *et al*, 2009, p. 105).

A experimentação para fins didáticos, segundo Marandino *et al* (2009) envolve tanto a prática laboratorial quanto os trabalhos de campo, como é o caso da prática de classificação e identificação de espécies. O maior desafio, por exemplo, no Estágio Supervisionado, é justamente quanto à viabilidade da realização da experimentação, sobretudo por causa da necessidade do cumprimento de protocolos exigidos. Há limites e limitações a ter em conta em cada contexto do cotidiano escolar. Além de que, em muitos casos, segundo Martha Marandino *et al* (2009), nas escolas

as atividades experimentais são episódicas, e, quando a escola dispõe de um laboratório, a visita a esse espaço constitui, em certos casos, verdadeira “excursão” que atrai a curiosidade dos alunos, quebrando a “monotonia” das aulas expositivas. Partindo dessa realidade, percebemos que os principais problemas para a não realização de aulas práticas de Ciências dizem respeito à ordem estrutural, ao tempo curricular, à insegurança em ministrar essas aulas e à falta de controle sobre um número grande de estudantes dentro de um espaço desafiador como o laboratório (Marandino *et al*, 2009, p. 108).

De maneira geral, o ensino de ciências envolve desafios de natureza curricular, de método e de tempo-espço que favorecem melhores experiências de aprendizagem. Além disso, segundo Miguel Arroyo (2022), as diretrizes curriculares não são capazes de abarcar todo o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, especificamente nas regências, existe a complexidade de lidar com as demandas do processo de ensino, que exige capacidade de adaptação segundo as

condições da escola, para propiciar o aprendizado ativo por meio do envolvimento dos estudantes em atividades de descoberta (Krasilchik, 2019, p. 30). Mais uma vez: é por isso que não se trata apenas de aprender “como ensinar”, “o que ensinar”, “em que sequência” etc.

Segundo Myriam Krasilchik (2019, p. 58), no ensino de ciências o excesso de vocabulários técnicos pode levar alunos e alunas a pensarem que esse campo de ensino (ciências biológicas) se resume a um conjunto de nomes de plantas, animais, órgãos, tecidos e substâncias que devem ser memorizados. Daí que existe a tendência de manter o foco apenas no nível nominal (conhecer termos, e não o seu sentido), no nível funcional (memorização de definições, e não o seu significado) e no nível estrutural (explicação com base em experiências individuais, não do ponto de vista do mundo biológico), perdendo-se de vista o nível multidimensional (conhecimentos e habilidades relacionadas com outras áreas e resolução de problemas reais) (Krasilchik, 2019, p. 14).

Nas regências, o estagiário ou estagiária conduz a aula, desde a preparação (planejamento) dos objetivos, ao material didático mais apropriado, à execução e aos instrumentos de avaliação (também autoavaliação). Essa etapa possibilita ter uma visão mais ampla das implicações da profissão docente e da escola. Ela possibilita ir além do aprendizado sobre o que e como ensinar. Para Myriam Krasilchik,

a extrema importância dos estágios é indiscutível, bem como as dificuldades para executá-los de forma que atinjam plenamente suas funções nos programas de formação de professores. Uma dessas dificuldades reside nas relações entre os dois grupos de instituições envolvidas, que são muito delicadas e precisam ser cuidadosamente planejadas para que não assumam caráter de fiscalização ou cobrança de uma ou de outra parte. A construção de relações de colaboração e de apoio mútuo, visando a melhoria do ensino de todos os graus, é uma meta que deve ser pretendida por todos os que tomam parte no planejamento e execução dos estágios (Krasilchik, 2019, 170).

A LDB/96 estabelece que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver e assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para o mundo do trabalho e para estudos posteriores (Brasil, 1996, art. 22). As regências no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas no Ensino Fundamental II também estão intimamente ligadas ao processo de formação para o exercício da cidadania, para o mundo do trabalho e para os estudos posteriores.

Designadamente, o Estágio Supervisionado I em Ciências Biológicas é disciplina na qual o estagiário ou estagiária conhece o ambiente escolar, a segurança emocional e a interação entre professores e estudantes, e também aprende a superar a

falsa dicotomia entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem etc. Essa disciplina é obrigatória, curricular, supervisionada e necessária justamente porque serve de aprendizado sobre as complexidades do ensino-aprendizagem de conhecimentos curriculares, cujo êxito depende de múltiplos atores, fatores e variáveis.

O Regulamento Geral de Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciaturas Presenciais (doravante Regulamento) da instituição pesquisada dispõe que os estágios têm por objetivo o desenvolvimento de habilidades técnico-científicas, a experiência no campo profissional, a articulação da prática (curricular), ensino, pesquisa e extensão, produção e aquisição de conhecimentos e experiências no campo profissional (2019, art. 2).

Para esta pesquisa, o estudo foi realizado nas regências do Estágio Supervisionado I em Ciências Biológicas, etapa de atuação em cuja ementa da disciplina consta que o estágio de docência envolve observação, planejamento, execução e avaliação de atividades curriculares e extracurriculares, em espaços escolares e não escolares, regulares e não regulares em nível do Ensino Fundamental II (2018, p. 26). A docência não é movimento automático. Lida com o sensorial e o ancestral. A ciência também não é algo pronto, acabado, livre de dogmas (fundamentalismos, absolutismo) e de disputas. Até porque, segundo Attico Chassot (2004, p. 256), uma das marcas da ciência de nossos dias é a incerteza, pois todo o conhecimento é histórico, social, humano e produzido por múltiplos sujeitos.

Segundo Attico Chassot (2004), a história da produção de conhecimentos científicos é parte do processo da evolução humana. É processo de construção de conhecimentos realizados por meio de relações sócio-históricas, culturais, econômicas, políticas etc. E é processo que vem se modificando e afetando os modos de vida, hábitos e costumes e exigindo novas posturas humanas. Aristóteles, por exemplo, influenciou o fazer ciências por milênios, por reunir, de maneira sistemática e harmônica, os conhecimentos produzidos até então com o propósito didático-pedagógico (epistêmico).

O “fazer ciências”, ao longo dos tempos, vem exigindo novas posturas e contando com diferentes rupturas (revoluções) e invenções para a difusão de conhecimentos na vida prática das pessoas. Nem sempre se teve a preocupação da ciência como empreendimento público, coletivo e para a cidadania. O fazer ciências sempre envolveu tensões e embates históricos. No século XIX, por exemplo, a ciência se consolidou e passou a definir marcas na caminhada humana, a estar mais presente na vida social e a determinar novas e melhores maneiras de viver (Chassot, 2004, p. 187).

A escola, segundo Miguel Arroyo (2013), prestigia saberes científicos e curriculares, sobretudo na educação básica. Prova disso é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica. Na construção espacial do sistema escolar, ainda segundo Miguel Arroyo (2013, p. 13), o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Contudo, é território cercado e em disputa. Ou melhor: “na realidade, não é tanto o currículo que está em disputa, mas a docência, o trabalho, a liberdade criativa dos trabalhadores na educação” (Arroyo, 2013, p. 43).

2.2. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DA FORMAÇÃO DO-CENTE NO BRASIL

O objetivo desta seção é caracterizar o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas com base nos fundamentos históricos e educacionais da formação docente no Brasil. Essa caracterização teve por foco os desafios históricos da formação docente no país e foi realizada a partir do suporte teórico proposto por Antônio Gois (2022), Dermeval Saviani (2015; 2019), Nelio Bizzo (2012; 2009) e Myriam Krasilchik (1987). Essa caracterização serve também de contextualização, a partir dos antecedentes históricos, para compreender como a educação no país se constituiu e se desenvolveu historicamente a nível nacional (Saviani, 2019, p. 1).

Segundo Antônio Gois (2022), vários fatores têm gerado desafios à profissão docente no Brasil: desde o Império, passando pela Primeira República, pelo Estado Novo, pelo período entre as ditaduras e a Redemocratização. Entre esses desafios se destacam as políticas públicas do passado e do presente. São desafios que não podem ser dissociados, por exemplo, do dilema das desigualdades sociais, salariais e da questão racial (Gois 2022, p. 12), mas também do currículo como território cercado, normatizado, politizado, inovado e ressignificado, com excessivas diretrizes, sobretudo para a Educação Básica, segundo Miguel Arroyo (2021, p. 13).

O processo educacional no Brasil, segundo Antônio Gois (2022), foi marcado pela descontinuidade de políticas públicas, pela fragmentação de políticas educacionais, mas também pela consolidação da democratização do acesso e da permanência no ensino público, pela defasagem idade/série, pela evasão escolar (sobretudo no ensino médio) etc. São desafios que sempre estiveram na base da profissão docente e do processo de formação, sobretudo para o magistério na Educação Básica, cuja qualidade depende também da elaboração de planos estratégicos de curto, médio e longo prazo, e de políticas públicas constantes e consistentes.

O passado educacional brasileiro, ainda segundo Antônio Gois (2022, p. 22), foi marcado também pela exclusão em massa e pelo peso de práticas e decisões equivocadas em um contexto em que a educação era concebida como caminho para a manutenção de privilégios. Esse histórico, no entendimento de Dermeval Saviani (2019), remonta às origens da presença colonial portuguesa. Desde a chegada dos primeiros jesuítas (1549) chefiados pelo padre Manoel de Nóbrega, os jesuítas dominaram a educação brasileira até a metade do séc. XVIII quando, em 1759, foram expulsos por Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei de Portugal (Dom José I) da época (Saviani, 2019, p. 5).

Com a independência política em 1822, segundo Saviani (2019, p. 6), o Brasil se constituiu em Estado Nacional (em regime monárquico) sob o nome de “Império do Brasil”. Nesse período do Império (1822-1889), por exemplo, em matéria de educação, foi declarada a livre instrução popular e aberto o caminho para a iniciativa privada. Com o Ato Adicional à Constituição do Império, em 1834, o ensino primário foi relegado à jurisdição das províncias: desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino (Saviani, 2019, p. 6). Com isso, a educação de qualidade fora relegada a segundo plano, com professores improvisados e mal pagos, em uma situação em que cada estudante recebia poucos minutos de atenção, eram usados métodos coercitivos para manter a “disciplina” e os professores eram contratados com base em critérios de moralidade e de exame de proficiência apenas naquilo que ensinariam.

Proclamada a República em 1889, ainda segundo Saviani (2019), foi decretada a separação (formal) entre Igreja (católica) e o Estado, cuja relação remonta desde a presença colonial portuguesa, especificamente com os jesuítas que através da *Ratio Studiorum* privilegiavam a formação das elites com uma “educação pública religiosa” baseada nas “humanidades” (Saviani, 2019, p. 5). Assim, na Primeira República (1889-1930) foi abolido o ensino religioso nas escolas (públicas) e teve início da expansão das Escolas Normais (instituições que serviam para formar “profissionais” para atuarem no magistério do ensino primário), da organização do tempo-espaco-e-métodos escolares e da feminização da profissão docente na educação básica.

A feminização da profissão docente, segundo Antônio Gois (2022), teve início com o discurso de que as mulheres seriam moralmente mais aptas para a tarefa de educar (cuidar de) crianças, e com o pretexto de que as mulheres “naturalmente” possuem atributos de missão e vocação de cuidar. Também porque permaneceriam por mais tempo no exercício no magistério. Isso tornaria as políticas educacionais mais baratas, já que “os

homens estariam mais aptos a ocupações mais produtivas” (Gois, 2022, p. 54). Ainda assim, a educação escolar era restrita a uma pequena elite, sobretudo o acesso ao ensino superior. Além disso, ainda havia o “subfinanciamento” da educação básica.

Com o acelerado processo de industrialização e urbanização, no entendimento de Dermeval Saviani (2019), o analfabetismo em massa tornou-se vergonha nacional a ser erradicada. Com a Revolução de 1930, passaram a ser enfrentados os problemas da instrução pública popular, sobretudo com a criação do Ministério da Educação e Saúde, quando a educação começou a ser reconhecida como questão nacional. Foi assim que passaram a existir medidas educacionais com alcance nacional (Saviani, 2019, p. 7).

Com o Estado Novo (1937-1945), instituído pela Constituição de 10 de novembro de 1937, segundo Dermeval Saviani (2015), a educação escolar se tornou meio de ascensão social. Novos atores políticos, como Getúlio Vargas, fizeram surgir especialistas em educação (Associação Brasileira da Educação, criada em 1924) que elevaram a educação ao debate público e se manifestaram em favor dela como o mais importante desafio a resolver na hierarquia dos problemas nacionais. Os mesmos especialistas em educação, ainda segundo Antônio Gois (2022, p. 65), defenderam a universalização da escola básica, gratuita, obrigatória e unificada.

Foi assim que, segundo Antônio Gois (2022), teve início a organização das etapas do ensino de modo a refletir uma visão da sociedade. Porém, as funções de cada classe social acabaram sendo bem delimitadas. As desigualdades passaram a ser explicitamente formalizadas com os objetivos declarados para os diferentes grupos sociais, com diferentes trajetórias para elite e para a massa da população. A elite podia chegar ao ensino superior, e a massa da população teria que se contentar com uma formação “elementar” para o exercício de algum ofício.

No período entre as ditaduras, ainda segundo Antônio Gois (2022), a do Estado Novo (1937-1945) e a cívico-militar³⁴ (1964-1985), o sistema educacional serviu

³⁴ O uso da expressão “ditadura cívico-militar” justifica-se pelo fato de o golpe de 1964, para além de ter sido uma ruptura política movida pelo regime militar da época, tal ruptura foi considerada necessária pelos setores da sociedade economicamente dominante. Trata-se de uma boa parcela da sociedade civil que achou necessário garantir a continuidade da ordem socioeconômica que se acreditava ameaçada pelos grupos que até então exerciam o poder político formal, apoiados pelas aspirações populares de luta pela transformação da estrutura socioeconômica do país. Os setores da sociedade civil que apoiaram a ditadura consideraram que a continuidade da ordem socioeconômica só poderia ser garantida através de uma ruptura política, mas também ruptura no âmbito educacional, especificamente nas formas de organizar e operar os serviços educacionais (cf. Saviani, 2019, p. 25-39).

como máquina de manobra para selecionar “os mais aptos”, escolher alguns e restringir a função social da educação escolar. A formação docente limitou-se a recompensas simbólicas de prestígio social. O magistério, na educação básica, era tratado como missão e vocação sacerdotal, e não tanto como profissão com remuneração condigna e satisfatória (desvalorização salarial).

A violência política que se instalou com a ditadura cívico-militar de 1964, ainda segundo Antônio Gois (2022), gerou perseguições ao movimento estudantil (universitário), cassação de professores, intervenção militar nas universidades, destituição de reitores, censura etc. Os governos da época apostaram na educação superior, mas mais restrita à elite, por entenderem que nela estava o foco da resistência política contra a ditadura. Além de tudo isso, o ensino superior estava em linha de continuidade com processos socioeconômicos. Esse contexto exigiu adequações no âmbito educacional e mudanças na legislação, que ajustou a política educacional à nova ideologia política atrelada ao modelo econômico desnacionalizante (Saviani, 2015, p. 93). Como resultado, ainda segundo Antônio Gois (2022), ocorreram graves retrocessos no funcionamento da educação básica.

Com o fim da ditadura e o início do período e do processo da Redemocratização do país, o principal marco temporal, histórico e símbolo é a Constituição de 1988. A Constituição Federal de 1988, segundo Nélio Bizzo (2012), trouxe o fim da hierarquia entre os entes federativos, concedeu autonomia aos estados, municípios e às universidades, em regime de colaboração (Brasil, 1988, art. 211). A educação (escolar) foi declarada um direito de todos e dever do Estado.

O conjunto de políticas públicas da redemocratização passou a possibilitar a expansão de matrículas na educação básica e a democratização de acesso no ensino superior. Ainda assim, a questão salarial do magistério na Educação Básica, ao menos, a adequada formação de seus profissionais no ensino superior e a consequente atratividade da carreira docente são desafios ainda presentes e a ter em conta.

A Constituição de 1988 deu *status* de norma constitucional à autonomia universitária, segundo Dermeval Saviani (2019), o que também acelerou a corrida das redes de escolas que historicamente se organizaram em empresas lucrativas para se transformarem em universidades, com a esperança de que suas manobras se tornariam invioláveis, já que estariam revestidas do caráter do direito constitucional (Saviani, 2019, p. 31).

O artigo 22, inciso XXIV, da Constituição de 1988 conferiu à União a prerrogativa de legislar e a iniciativa de elaborar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, a menos segundo o entendimento de Saviani (2019),

quando a Constituição determina que a União estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases também comuns (Saviani, 2019, p. 227-228).

A Constituição de 1988 confere também aos estados e municípios a competência para legislar em matéria de educação em suas respectivas especificidades. A atual LDB (Lei nº 9394/96), desde a sua concepção, implementação, regulamentação, implantação e aplicação vem passando por diversas atualizações. Segundo Saviani (2019), a descontinuidade tem marcado a política educacional com cada governo querendo imprimir a própria marca e querendo fazer a sua reforma (Saviani, 2019, p. 232).

A LDB/96, segundo Nélío Bizzo (2021), não trouxe vedação, implementada pela Lei nº 5692/71, a um modelo de negócio de empreendimentos na maioria das vezes familiares e fim de um modelo precário de formação docente (generalista, superficial e voltada à formação técnica) talhado para incentivar empresários da educação a investir na abertura de faculdades dedicadas à “formação de professores” (Bizzo; Gouw, 2021, p. 177). Antes, “esse modelo de negócios” mereceu uma regulamentação específica com o Decreto nº 2.306/1997 e sucessivas medidas provisórias subsequentes para manter segurança jurídica aos grupos empresariais (nacionais e estrangeiros), por exemplo, sob o pretexto de melhor disciplinar o reajuste das mensalidades (Bizzo; Gouw, 2021, p. 177).

O artigo 62 da LDB/96 estabelece, como exigência da formação de docentes para atuar na educação básica, a licenciatura plena como formação mínima, tendo como preferência o ensino presencial cujos currículos terão como referência a Base Nacional Comum Curricular. Quanto aos estágios, o artigo 82 da LDB/96 define que os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal.

Segundo Nélío Bizzo (2021), pessoas jurídicas passaram a oferecer serviços educacionais, de natureza civil ou comercial, admitidas pelas normas legais e conglomerados comerciais passaram a ter posição central na formulação de políticas educacionais e no financiamento estudantil (Bizzo; Gouw, 2021, p. 178). Assim, o conluio de interesses empresariais e políticos, a perda de prerrogativas profissionais de professores diante de reformas educacionais e o imprevisto são algumas das marcas da

formação docente no país. Ademais, as universidades públicas sempre foram vistas como empecilhos à implementação do novo modelo de negócios proposta a grandes grupos comerciais (nacionais e estrangeiros) (Bizzo; Gouw, 2021, p. 180).

Com o *impeachment* de 2016, o recrudescimento do autoritarismo, a erosão da democracia e a pandemia da Covid-19, segundo Nelio Bizzo (2021), o setor privado perdeu boa parte de sua clientela. Isso permite antever nova onda de ataques, sobretudo pelo fato de as universidades públicas serem fortes obstáculos ao negacionismo científico que embasa as políticas governamentais em nível federal (Bizzo; Gouw, 2021, p. 180). Daí que, ainda segundo Nélio Bizzo (2021),

[...] é mister refletir sobre a forma anômala pela qual a tradição da sala de aula é apresentada aos licenciados, sobretudo no momento de iniciação profissional, em especial, nos estágios supervisionados, como algo a evitar (Bizzo; Gouw, 2021, p. 181).

A maneira de iniciar o aprendiz ao ofício, no entendimento de Nelio Bizzo (2021), talvez diga mais da perenidade de sua tradição do que de outros fatores. Segundo Antônio Gois,

A aprendizagem é processo complexo, que sofre impacto de fatores variados, sendo alguns relacionados com o que se passa no ambiente escolar e outros que nada têm a ver com a competência ou esforço individual de alunos ou professores em sala de aula. Políticas que funcionam num contexto podem se mostrar ineficazes em outro (Gois, 2022, 158).

Foi baseando em todos esses desafios sobre a formação docente que se optou em selecionar quatro enfoques para compor o dispositivo analítico e ser correlacionado com o dispositivo teórico.

Quadro 9: Dispositivo analítico da pesquisa

Dispositivo analítico	
Enfoque	Funções
Diádico-pedagógico	Adequar a linguagem e os materiais aos objetivos da aula
Metodológico	Manter certo fio condutor
Ético	Buscar o justo meio em meio à heterogeneidade
Científico	Conteúdo científico

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os fundamentos apresentados neste capítulo sobre a formação docente não servem de diagnóstico completo e preciso sobre o processo educacional no país. A

caracterização realizada neste capítulo teve por foco os desafios da formação docente, cuja qualidade depende de adequadas condições de formação inicial, do reconhecimento do impacto das políticas públicas na educação e a consciência de que bons resultados dependem de um conjunto de ações coordenadas, coerentes e sustentáveis, e não de ações isoladas.

Tal é a razão pela qual as regências observadas não foram analisadas de forma isolada. O Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas corresponde à etapa de integração à comunidade escolar e possibilita um contato maior que pode ir além da sala de aula. A pesquisa cingiu-se em observar aspectos (técnicas persuasivas) que servem para enfrentar situações factuais complexas e demandam uma combinação de habilidades específicas que justificam a atuação de uma abordagem profissional.

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar o procedimento metodológico adotado nesta pesquisa e descrever os caminhos percorridos e os desvios que se fizeram necessários ao longo da pesquisa. O capítulo está organizado em quatro subseções. A primeira, trata do tipo de pesquisa. A segunda, da caracterização da escola participante. A terceira, dos delineamentos éticos adotados. A quarta, dos procedimentos para a coleta e análise dos dados empíricos.

3.1. TIPO DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, natureza exploratória e interpretativa. A opção por essa abordagem se deu após um exame entre as indicações metodológicas aristotélicas e os atuais procedimentos de pesquisa educacional no contexto brasileiro. Esse exame foi necessário porque, segundo Álvaro Vieira Pinto (2020, 298), a ciência³⁵ é produto histórico, nasce sempre em determinada área, gera-se em resposta a indagações que afligem a consciência de grupos sociais definidos e, por isso, é particular em sua gênese. Nas palavras de Walter R. Terra e Ricardo R. Terra (2023, p. 22), hoje a ciência está tanto no método de adquirir conhecimento quanto no conhecimento adquirido mediante esse método.

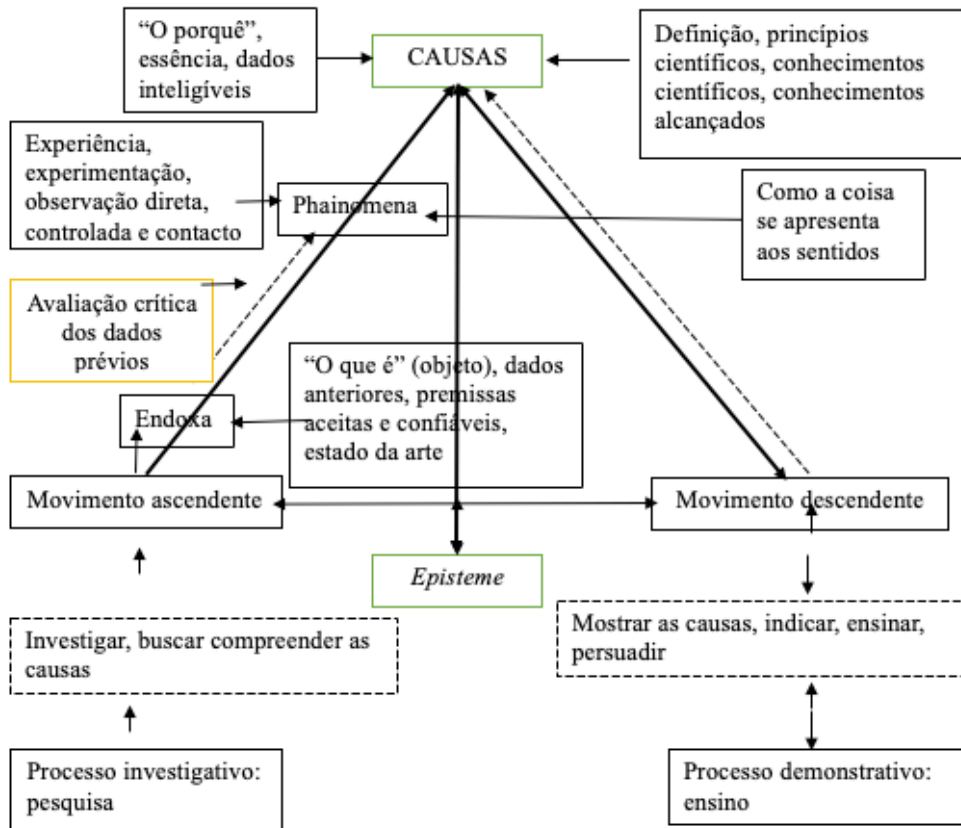
Segundo Silvia Gastaldi (2012, p. 183), para Aristóteles, a prática científica exige o recurso a vários procedimentos e estratégias para produzir uma espécie de “visão de mundo”, uma imagem sustentada por pontos de vista éticos e valorativos, para compreender as causas (essência) de algo e demonstrá-las. Isso porque, para ele, só se compreende (*ἐπιστήμη* = *episteme*) algo quando se julga conhecer a causa (“força motriz”) pela qual a coisa é, e que ela é a sua causa e não pode ser de outra maneira.

Segundo Jorge Ferigolo (2021, p. 201), Aristóteles criou e desenvolveu diferentes procedimentos metodológicos que aplicou ao longo de suas investigações, sobretudo para adequar o método ao objeto em questão. Ele os modificava de acordo

³⁵ Especialistas nos estudos aristotélicos (cf. Ferigolo, 2021; 2015; Reale, 2013; Migliori; Fermani, 2012; Berti, 2010) acreditam que o atual termo “ciência” (ou conhecimento científico) não corresponde, *ipsis litteris*, com o conceito utilizado por Aristóteles: *episteme* (ἐπιστήμη). Acredita-se que a tradução de *episteme* para *scientia* começou com autores da Idade Média (escolásticos) que usaram o termo latino (*scientia*) no lugar do grego (*episteme*). O conceito (*episteme*) utilizado por Aristóteles envolve dois movimentos e momentos distintos – 1º) o processo investigativo (indutivo: indução); e 2º) o processo demonstrativo (indicativo: mostrar, indicar, ensinar) – com o sentido de compreensão causal, necessária e possível. Acredita-se também que o sentido original do termo *scientia* já se perdeu com o passar do tempo, sobretudo com a revolução científica da qual emanou a “ciência moderna”.

com as necessidades. Para ele, não existe uma única via para o conhecimento das coisas e nem um único método capaz de dar conta da totalidade da realidade. Em cada caso específico, o método deve ser coerente com o objeto a perquirir. Isso pode ser ilustrado com a Figura 2.

Figura 2: Procedimento dialético na concepção aristotélica



Fonte: Dados elaborados pelo autor (2023), com base nos Tópicos (2021) e na Retórica (2012) de Aristóteles

Na verdade, segundo Walter Terra e Ricardo Terra (2023, p. 92), o que hoje se entende por investigação científica, para Aristóteles, concernia as explicações causais para eventos observados, e essas explicações se baseavam em princípios acerca da essência das coisas. Em outras palavras: a concepção científica de Aristóteles é de atividade intelectual com princípios derivados da razão e conhecidos com certeza, em contraste com a atividade prática (Terra; Terra, 2023).

O conhecimento científico, segundo Ferigolo (2021), na concepção aristotélica, não era tanto a passagem do falso ao verdadeiro, mas a ampliação do âmbito de conhecimentos confiáveis, seguros ou aceitos. Assim, verdade e falsidade não se aplicam ao campo do conhecimento científico, que trata de conhecimentos confiáveis,

necessários, seguros e possíveis. A investigação científica, nas palavras de Walter Terra e Ricardo Terra (2023, p. 191), atualmente é entendida como um método que permanece em aberto, podendo ser aperfeiçoado.

Assim, embora Aristóteles tenha contribuído de forma decisiva para o que hoje se entende por metodologia científica – tal como anunciado na Introdução – e tenha desenvolvido métodos baseados na sua concepção dialética, neste estudo foi adotado como tipo de pesquisa a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e interpretativa (Lüdke; André, 2022). Essa opção se justifica em razão de possibilitar, segundo Menga Lüdke e Marli André (2022), a consideração da complexidade do fenômeno educacional no contexto atual brasileiro e o contato direto com os participantes, com o ambiente, com o campo e com a situação em pesquisa.

Tendo em conta que todo estudo deve ser entendido dentro do seu contexto (Bizzo, 2009), realizou-se uma consulta à literatura especializada sobre as pesquisas de abordagem qualitativa em educação no Brasil (Lüdke; André, 2022; Weller; Praff, 2021; Orlandi, 2015). A literatura aponta que esse tipo de pesquisa (de abordagem qualitativa), no contexto brasileiro, foi adaptada como alternativa metodológica ao paradigma dominante (quantitativista e mecanicista³⁶), nos anos de 1970. Na época, segundo Wivian Weller e Nicolle Pfaff (2021), as tradições de pesquisa tinham por concepção a neutralidade científica (positivismo) e o modelo quantitativista (excludente).

O paradigma positivista foi questionado pelos movimentos sociais emergentes (contexto da ditadura cívico-militar) e confrontado pelas teorias críticas (de inspiração marxista), segundo Wivian Weller e Nicolle Pfaff (2021, p.18). De maneira geral, as pesquisas de abordagem qualitativa, no Brasil, também foram impulsionadas pela pressão dos movimentos estudantis e sociais estadunidenses que buscavam lutar contra a discriminação racial, pela igualdade de direitos e pelos ideais democráticos que, no campo da pesquisa em Educação, contribuíram com o rompimento da barreira protetora de neutralidade (rigidez) científica à interação contextual, da linearidade (que separa sujeito e objeto) à compreensão de significados dinâmicos, históricos e relacionais (cf. Gatti; André, 2021, p. 30).

³⁶ Mecanicismo é uma concepção científica e filosófica, segundo Walter Terra e Ricardo Terra (2023), com origens no séc. XVIII que presume que é possível explicar todos os fenômenos apenas em termos físicos. Estabelece que, uma vez conhecidas as características de cada componente, as possibilidades de interação para formar um todo, se tornam previsíveis.

Assim, as alternativas metodológicas assumidas passaram a ser as pesquisas qualitativas de abordagem etnográfica, as de tradições hermenêutica e fenomenológica, da sociologia do conhecimento, do pragmatismo, do interacionismo simbólico e da etnometodologia, isso nos Estados Unidos e na Europa. No contexto brasileiro, segundo Wivian Weller e Nicolle Pfaff (2021), atualmente as pesquisas de abordagem qualitativa em Educação envolvem diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e até técnicas, mas também diferentes procedimentos que vão da pesquisa-ação (Thiollent) à etnografia (André; Satake), das diversas modalidades de observação (Brandão; Barbier), ao estudo de caso etc.

A introdução das pesquisas qualitativas na realidade educacional brasileira, no entender de Bernardete Gatti e Marli André (cf. 2021, p. 31), teve também influências dos estudos desenvolvidos na área de avaliação e currículos, bem como das novas perspectivas da concepção da escola e da sala de aula. A abordagem qualitativa, ainda segundo as autoras (2021), passou a permitir uma melhor aproximação com os processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações e das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (cf. Gatti; André, 2021, p. 31).

Este estudo foi realizado “em campo” e os dados empíricos foram reunidos a partir de um contexto específico: de “regências realizadas por licenciandas em ciências biológicas”. O principal instrumento de pesquisa utilizado para compor as evidências deste estudo foi o conceito de “retórica aristotélica”. Segundo Álvaro Viera Pinto (2020), o conceito de “instrumento de pesquisa” não se limita aos implementos manejáveis, mas também às ideias gerais, pelas quais representa o estado do mundo, as abstrações (Pinto, 2020, p. 456).

Não se tratou de ir “em campo” para retratar determinada realidade e revelar a multiplicidade de dimensões presentes em sua situação (interpretação e contexto) como um todo. Pois, caso assim fosse, seria um estudo de caso (Lüdke; André, 2022). Também não se tratou de buscar uma resposta única. Ainda assim, “em campo” a atenção foi concentrada em observar apenas técnicas persuasivas da retórica aristotélica. Também não se tratou de um apriorismo (ou tendenciosidade) no sentido de buscar confirmar ou aplicar pressupostos teóricos da retórica aristotélica nas regências observadas.

O estudo cingiu-se em investigar técnicas persuasivas da retórica aristotélica. Por isso, delineou-se por meio da questão-problema: Em que medida estão presentes técnicas persuasivas da retórica aristotélica nas regências realizadas por licenciandas

em Ciências Biológicas na disciplina do Estágio Supervisionado? A investigação limitou-se em identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica em sete das nove regências observadas, todas realizadas por duas licenciandas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná na disciplina do Estágio Supervisionado I, especificamente entre os meses de setembro a novembro do ano letivo de 2022.

Os dados empíricos foram obtidos por meio do método da observação participante, não apenas como técnica de coleta de dados e forma direta de acompanhamento de todas as etapas do estágio em questão, mas, sobretudo, de método que possibilita, desde o início, informar o propósito do estudo, definir o grau de participação (envolvimento que demandou imersão, mas também devido distanciamento), dar a conhecer a relação com participantes da pesquisa e com as turmas em que ministraram as aulas. Além de se assumir o compromisso ético para salvaguardar as identidades de todos os participantes da pesquisa.

A observação, segundo Lüdke e André (2022), ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Pode ser usada como principal método de investigação ou associado a outras técnicas de coleta (Lüdke; André, 2022, p. 30). Neste estudo não se pode dizer que foi o principal método ou o principal instrumento da investigação. Contudo, propiciou uma experiência pessoal e direta para o acompanhamento, *in loco*, das vivências reais do estágio curricular para a compreensão, interpretação e até a reflexão pessoal do que representa essa etapa formativa.

A observação se deu pelo método de observação participante, porque foi explicitado o grau de participação e revelado às estagiárias o que se pretendia com o estudo. Isto é, foi revelada a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo até então. Também porque foram estabelecidas relações interpessoais e houve interação direta tanto com o grupo das duas estagiárias quanto com as turmas em que realizaram o estágio. A pesquisa se concentrou em analisar a partir dos discursos gerados no decorrer das regências realizadas pelas estagiárias, cujo contato com elas se deu desde o início do ano letivo de 2022 nas aulas do Estágio Supervisionado I na Universidade instituidora. O interesse, naquele momento inicial, era coletar a maior quantidade possível de dados dentro do quadro teórico em questão (retórica aristotélica).

Essa estratégia metodológica (observação participante) serviu, não apenas para possibilitar a experiência direta com a realidade pesquisada (Lüdke; André, 2022), mas, sobretudo, para acompanhar, *in loco*, as experiências reais do estágio em

questão e enxergar a sua complexidade, sua multidimensionalidade, o significado e o sentido que representa (formação inicial). Certamente não foi possível captar de tudo em todas as evidências observáveis em cada regência. Também não foi possível registrar todos os detalhes que ocorreram em campo ao longo de todo o processo de obtenção dos dados empíricos, já que o estudo se cingiu apenas nas aulas ministradas pelas estagiárias (etapa de atuação).

O registro das regências foi realizado por meio da gravação direta das expressões orais. A escolha dessa forma de registro, embora nem sempre suficiente, foi definida em função da quantidade de dados que seriam obtidos, pois, talvez no espaço-tempo de uma pesquisa de mestrado, seriam dispendiosos que demandariam mais tempo para a sua análise. Das nove regências observadas, apenas sete foram analisadas. As duas que ficaram de fora serviram para as estagiárias aplicarem prova (avaliação).

Para compor as evidências dessa pesquisa foram utilizados, também como estratégia metodológica, no primeiro capítulo, o Estado do Conhecimento (Morosini; Santos; Bitterncourt, 2021). Esse procedimento serviu para mapear o estado atual da produção científica sobre a retórica aristotélica no Brasil e contextualizar a pesquisa. Foi com esse interesse de partir de um panorama mais amplo que se adotou, como procedimento metodológico da pesquisa, a pesquisa de campo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa (Lüdke; André, 2022). Segundo Álvaro Pinto (2020, p. 49), não há pesquisa científica que não apareça com a simultânea utilização de vários procedimentos lógicos.

A pesquisa qualitativa, segundo Howard Becker (2022),

presta atenção a detalhes e nuances de significados nos variados materiais que constituem seu tema e em geral (nem sempre) descreve seus dados em palavras, em vez de números. Os dados primários podem ser as observações do pesquisador ou relatos mais ou menos literais de entrevistas, materiais históricos etc. Os pesquisadores tomam o significado do material como algo que se deve descobrir, e não como algo dado e não problemático. Podem, ocasionalmente, computar ocorrência das coisas que descrevem (Becker, 2022, p. 79-80).

Ao adotar a abordagem qualitativa neste trabalho, assumiu-se também o desafio e o compromisso (ético e político) de não ceder à tentação de crer na neutralidade ou imparcialidade metodológica para, supostamente, garantir maior precisão e transparência dos resultados esperados, e de forma asséptica e imutável. Antes, a maior preocupação foi com o processo (Lüdke; André, 2022).

Esta pesquisa teve como procedimentos de análise e interpretação dos dados a análise de discurso (Orlandi, 2015). Adotou-se a análise de discurso com o interesse de identificar pistas apreendidas não apenas no dito, no não dito ou nas intenções das situações discursivas (falas dos participantes, contexto imediato, circunstâncias da enunciação, atos e práticas isoladas), mas nas condições de produção de cada discurso para problematizar as evidências e compreender determinações de sentidos na relação (interditos) entre o dito e o não dito (Orlandi, 2015).

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PARTICIPANTE

A etapa empírica (experiência direta e observação ativa) da pesquisa foi desenvolvida com (duas) acadêmicas do terceiro ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em uma Universidade Pública no Estado do Paraná na disciplina de Estágio Supervisionado I (disciplina com carga horária de 204 horas), no ano letivo de 2022. Essa etapa teve início com o acompanhamento das aulas (teórico-práticas) e das orientações coletivas obrigatórias. Também, de forma direta, foram acompanhadas as atividades teórico-práticas realizadas no campo de estágio (observação e atuação). Os dados para esta pesquisa foram desenvolvidos com base em nove (09) regências (atuação) ministradas pelas estagiárias e analisadas apenas sete (7).

A experiência direta (observação ativa) da pesquisa ocorreu em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental do 6º a 9º ano, no Paraná. A Escola é parceira da Universidade em que os sujeitos da pesquisa frequentam o Curso. A Escola é uma instituição pública de educação básica voltada ao atendimento de classes trabalhadoras. Ela tem como missão formar cidadãos e cidadãs para o mundo contemporâneo com consciência de suas raízes históricas e capazes de afirmar sua identidade, preparando-os e preparando-as para a vida, segundo sua Proposta Pedagógica da Escola (2021, p. 2).

A Escola (campo de estágio) funciona nas dependências de um Centro de Atenção Integral à Criança e Adulto, no Estado do Paraná, e foi fundada em 1996 para ministrar o ensino fundamental, observando a legislação e princípios emanados da Constituição Federal, da Constituição Estadual (Paraná) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Atualmente funciona em dois turnos (manhã e tarde) e compartilha o espaço físico com as turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os alunos e as alunas estavam distribuídos em dez turmas, sendo três dos sextos anos, duas dos sétimos anos, três dos oitavos anos e duas dos nonos anos. A

observação e experiência para esta pesquisa foi realizada em duas turmas do sexto ano e uma do sétimo ano, no período da tarde.

3.2.1. Os espaços físicos do campo da pesquisa

De acordo com a Proposta Pedagógica da Escola (2021) – campo de estágio – a escola funciona em construções que se constituem em um conjunto arquitetônico, formada em três blocos: o primeiro acolhe o espaço da Educação Infantil, com dependência apropriada para crianças dos 4 a 6 anos de idade; o segundo bloco é formado por uma biblioteca, auditório, salas específicas para oficinas pedagógicas e uma área de saúde com consultório médico-odontológico e sala de atendimento de enfermagem; o terceiro bloco possui dois andares: no inferior abriga um refeitório, cozinha, banheiros e área administrativa; no superior abriga doze (12) salas de aulas, das quais seis (06) estão destinadas aos alunos e alunas da Escola em questão (campo da pesquisa).

Segundo a Proposta Pedagógica da Escola (2021, p. 14), um dos documentos mais importantes da Escola é o Registro de Classe Online (RCO), onde são preenchidas as frequências, conteúdos e avaliações, diariamente. Consta também que a Proposta Pedagógica da Escola é superior às propostas contidas nos livros didáticos, cabendo ao professor ou professora a utilização deles (livros didáticos).

3.2.2. Organização da escola

A Escola funciona no período diurno (manhã e tarde). Cada aula tem a duração de cinquenta minutos. As atividades escolares acontecem nas salas de aula e em dependências da escola, adequadas aos trabalhos teóricos e práticos. O ano letivo é formado por duzentos (200) dias que totalizam oitocentas (800) horas-aula anuais, como estabelece da LDB 9394/96. Cada turma é composta por trinta e três (33) alunos e a Escola conta com dez (10) turmas. As turmas do 8º e 9º anos funcionam no período da manhã, e as do 6º e 7º anos no período da tarde (os dados foram coletados no período da tarde). As disciplinas ministradas para todos os alunos e alunas são: Português, Matemática, Educação Artística e Educação Física, Inglês e Geografia, História, Ciências e Ensino Religioso (matéria facultativa).

A Escola se constitui em campo de estágio, segundo sua Proposta Pedagógica (2021, p. 38), para alunos dos Cursos do Ensino Médio e para acadêmicos de cursos ofertados pela Universidade parceira e outras instituições de ensino superior, possibilitando

vivências práticas, acompanhamento científico e contato com profissionais de áreas específicas. Assim, ela serve de centro formador e irradiador de propostas educacionais, por meio da efetivação e divulgação de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Quanto à Proposta Pedagógica Curricular de Ciências e em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular, a Escola busca valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa e democrática. Com isso, recorre à abordagem própria das ciências, incluindo investigação, reflexão, imaginação, análise crítica e criatividade. Assim, garante aos estudantes o ensino da área de Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico (Brasil, 2017).

A unidade temática do 6º ano, em relação ao ensino de ciências, é a vida e sua evolução e a Terra e o Universo. Nesse ano estudam-se os conhecimentos sobre as células como unidade da vida, a interação entre os sistemas locomotor, nervoso e sensorial, a visão e a audição. Também se estuda a forma, a estrutura e os movimentos da Terra. No 7º ano, a unidade temática contempla o estudo da matéria e energia, a vida e sua evolução. Nessa etapa estudam-se as máquinas simples, as formas de propagação do calor, o equilíbrio termodinâmico, a vida na Terra, a história dos combustíveis e das máquinas térmicas; também a biodiversidade, a diversidade dos ecossistemas, os fenômenos naturais e os impactos ambientais, e os programas e indicadores de saúde pública.

3.3. DELINEAMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) via Plataforma Brasil, por envolver seres humanos. Teve o parecer consubstanciado do CEP com a situação de aprovada sob o Número do Parecer 5.975.839, aos 30 de março de 2023. A análise documental do parecer consubstanciado do CEP considerou aprovado o Projeto de Pesquisa e devidamente autorizado para seu início conforme as Informações Básicas do Projeto, o Termo de Assentimento/Justificativa de Ausência, o Projeto Detalhado/Brochura Investigador e a Folha de Rosto.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa foram informados os dados da Pesquisa com base na submissão do Projeto de Pesquisa; a apresentação dos objetivos primários e secundários; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a avaliação dos benefícios e riscos; e os comentários e as considerações sobre a pesquisa e seu cronograma.

O termo de assentimento e de apresentação da pesquisa às Instituições envolvidas (Curso da Universidade formadora e Escola participante) e às estagiárias foi realizado de forma direta junto com a orientadora da pesquisa mediante a apresentação às estagiárias e à Coordenação do Curso em questão, à Direção (à Diretora e ao Coordenador Pedagógico) da Escola participante, ao professor orientador da disciplina de Ensino de Ciências na Escola participante.

Previamente, houve todo um processo de negociação direta e de veto para a garantia do que seria tornado público, do grau de participação, na altura na condição de pesquisador e de estagiário da disciplina do Estágio de Docência do Mestrado, cujo estágio foi realizado na disciplina do Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em questão. Assim, o principal critério utilizado para o estudo ter sido desenvolvido a partir das regências realizadas por licenciandas em ciências biológicas na disciplina do Estágio Supervisionado I foi o fato de ter sido nesta disciplina em que foi realizado o Estágio de Docência do Mestrado.

Com o consentimento informado das participantes da pesquisa, foram realizadas gravações diretas das expressões orais de nove aulas ministradas por elas entre setembro e novembro de 2022, com a finalidade de os dados coletados serem utilizados exclusivamente para esta pesquisa. Foi garantido também o sigilo das informações fornecidas e assegurado o anonimato de suas identidades. Para manter o sigilo assegurado, foram usados nomes fictícios nas regências transcritas. Teve-se também todo o cuidado de não revelar quaisquer informações que possam identificar os participantes da pesquisa. Daí os nomes da Universidade, da Escola participante e dos respectivos documentos oficiais utilizados não terem sido revelados.

Ciente de que a presença do pesquisador provocaria alterações no ambiente e comportamento dos participantes, foi definido também desde o início o grau de interação, de participação e de envolvimento com os participantes da pesquisa. Foi revelada a condição de pesquisador e participante nas aulas, processo que não comprometeu a composição dos dados da pesquisa.

3.4. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Aristóteles, nos *Tópicos* (2021) e na *Ética a Nicômaco* (1991), afirma que todo o conhecimento (*episteme*) é discursivo e, em última análise, está naquilo que “dizemos sobre alguma coisa”. Segundo Álvaro Pinto (2020, p. 40), em toda a pesquisa científica há sempre a utilização de vários procedimentos lógicos. Esta pesquisa teve como instrumento de análise dos dados a análise do discurso (Orlandi, 2015). O discurso, etimologicamente, tem a ver com algo em movimento, algo em curso (caminho).

A análise de discurso, segundo Eni P. Orlandi (2015, p. 14), considera os processos de produção de linguagem, a relação com os sujeitos e as situações em que se produz. Essa técnica difere da análise de conteúdo porque não visa extrair sentidos em textos (o que algo quer dizer) porque considera que a linguagem não é transparente (Orlandi, 2015, p. 15). Por essa razão, foi realizada a caracterização, no segundo capítulo, do Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas com base nos fundamentos normativos, históricos e educacionais, e por meio da qual foram elaborados enfoques para compor o dispositivo analítico.

A análise de discurso, ainda segundo Orlandi (2015), não separa conteúdo e forma, não visa extrair linearidades na disposição de elementos comunicacionais em que se separam emissor, receptor e mensagem. Trata-se de um complexo processo de constituição e em construção de significação de uma realidade. É procedimento que vai além da noção de “fala” como ocorrência casual e individual. Sua singularidade está na não oposição entre o real (atual) e o contextual (situação) (Orlandi, 2015).

No entendimento de Orlandi (2015), a análise do discurso consiste, fundamentalmente, em captar a força que a imagem tem na constituição do dizer (Orlandi, 2015, p. 40). Tal como na concepção retórica e científica de Aristóteles, a análise do discurso não procura o verdadeiro ou o falso, mas o sentido real na sua materialidade linguística e histórica (Orlandi, 2015). Pois,

Todo o discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma de recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico de interpretação que construímos (Orlandi, 2015, p. 62).

Foi com base em todas essas preocupações que já na Introdução esclareceu-se que se optou por identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica, não como um apriorismo (no sentido de óculos do passado para julgar ações do presente), mas como

orientações teóricas (uma espécie de chave interpretativa) para identificar pistas, caminhos, sinais indicativos e possibilidades propositivas para pensar a persuasão na ação-reflexão-ação (cf. Aroeira; Pimenta, 2018) do/no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas no contexto das regências: seu potencial formativo e sentido educativo.

Segundo Orlandi (2015), embora a análise de discurso não tenha por finalidade a extração de linearidade, essa técnica lida com os limites da interpretação, seus mecanismos e as partes dos processos de significação (Orlandi, 2015, p. 24). Seus limites de interpretação ou dispositivo de interpretação são: 1) dispositivo teórico (dados da interpretação); 2) dispositivo analítico (construído pelo analista para cada análise) (Orlandi, 2015, p. 25).

O dispositivo teórico, ainda segundo Orlandi (2015), inclui (acompanha) o dispositivo analítico. O dispositivo analítico corresponde ao dispositivo teórico “individualizado” para a análise específica. Para o presente estudo, o dispositivo teórico foi elaborado no primeiro capítulo e corresponde ao Quadro 10.

Quadro 10: Dispositivo teórico da pesquisa

Dispositivo teórico	
Técnicas	Funções
Exposição	Enunciar os objetivos
Demonstração	Demonstrar (provar) o que foi enunciado nos objetivos
Clareza	Uso do que é adequado em cada circunstância
Exemplo	Ilustrar e aclarar com base em fatos anteriores ou hipotéticos

Fonte: Dados elaborados pelo autor (2023), com base no livro I da Retórica (2012) de Aristóteles.

O dispositivo analítico foi elaborado por meio da caracterização realizada sobre o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas, conforme o Quadro 11, a seguir.

Quadro 11: Dispositivo analítico da pesquisa

Dispositivo analítico	
Enfoque	Funções
Didático-pedagógico	Adequar a linguagem e os materiais aos objetivos da aula
Metodológico	Manter certo fio condutor
Ético	Buscar o justo meio em meio a heterogeneidade
Científico	Conteúdo científico

Fonte: Dados elaborados pelo autor (2023)

Já foi examinado no primeiro capítulo que, para Aristóteles (2012), discurso tem a ver com toda a ação voluntária, e que é voluntária a ação em que quem age sabe o que está sendo feito, faz com conhecimento de causa e não é forçado. Para Aristóteles, é discursivo tudo o que é feito por iniciativa própria, com conhecimento de causa e contendo fundamentalmente três elementos: autoria, assunto e destinatário do discurso. Em outras palavras: todo o discurso pressupõe autoria (autonomia e iniciativa própria), mas também um assunto a ser tratado e direcionado para um destinatário (finalidade do discurso).

Aristóteles, na *Retórica* (2012), afirma que é preciso levar em consideração todas as circunstâncias que fazem diferenciar os caracteres (conduta) e as ações das pessoas, já que são as circunstâncias e os lugares (*topos*) que condicionam o gênero de cada discurso (deliberativo, judiciário ou epidítico) (Aristóteles, 2012, p. 22). Segundo Orlandi (2015), a análise do discurso identifica pistas e vestígios no contexto amplo (interdito).

O interdito, segundo Orlandi (2015), é tudo aquilo que fala antes, independente do já-dito, o que está na base do dizível, e determina o intradiscurso, o que está sendo dito e o que não pode ser dito. Pois “dizer não é propriedade particular” (Orlandi, 2015, p. 30). A análise de discurso, ainda no entendimento de Orlandi (2015), é um procedimento que demanda um “ir-e-vir” constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise. Esse processo se dá ao longo de todo o trabalho e tem por objetivo acessar o discurso que se materializa na estrutura de um texto. Corresponde ao saber sobre como o discurso se textualiza (Orlandi, 2015, p. 65).

Assim, as regências observadas, gravadas, transcritas e analisadas (no próximo capítulo), não são nem o ponto de partida nem o de chegada, mas processo discursivo bem mais abrangente e exemplar do discurso (cf. Orlandi, 2015, p. 70). As regências correspondem à representação empírica; contudo, não constituem a representação do todo da realidade pesquisada (técnicas persuasivas da retórica aristotélica).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo analisar e interpretar os dados da pesquisa. Está organizado em duas seções. A primeira, trata dos dispositivos utilizados para o tratamento dos dados da pesquisa. A segunda tem por finalidade contextualizar o ambiente discursivo, analisar e interpretar os resultados da pesquisa.

4.1. DISPOSITIVOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A questão-problema por meio da qual a pesquisa foi realizada é: Em que medida estão presentes técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos ao longo das regências do Estágio Supervisionado e Ciências Biológicas? Para responder a essa problemática foi necessário estabelecer marcadores (regularidades enunciativas e discursivas) persuasivos (dispositivos teórico e analítico).

No entanto, para a análise e interpretação dos dados fez-se necessário também estabelecer marcadores discursivos para captar o contexto imediato da interação entre os sujeitos implicados nos discursos. Os dados empíricos (ou dados brutos) deste estudo foram obtidos “em campo” e reunidos a partir de um contexto concreto e específico: de “regências realizadas por duas licenciandas em ciências biológicas na disciplina do Estágio Supervisionado I”.

Ao obter os dados – em campo – o que se pretendeu não foi apenas ir, “estar lá”, ver o que acontecia, registrar o que se passou, exportar evidências para anunciar descobertas que o trabalho de campo revelaria, parafraseando Howard Becker (2022). Tratou-se de voltar a atenção aos discursos, especificamente nos elementos persuasivos presentes em cada unidade de análise (regências), pois o objetivo de uma análise de discurso, segundo Orlandi (2015), consiste em acessar o discurso que se materializa na estrutura de um texto, saber como o discurso se textualiza, para compreender todo um processo discursivo.

As sete regências, unidade de análise da pesquisa, em linhas gerais, não são nem o ponto de partida nem de chegada da pesquisa, mas processo discursivo bem mais abrangente e exemplar do discurso em análise (cf. Orlandi, 2015, p. 70). Aristóteles, na *Retórica* (2012), afirma que é preciso levar em consideração todas as circunstâncias que fazem diferenciar os caracteres (conduta) e as ações das pessoas, já que são as circunstâncias e os lugares (*topos*) que condicionam o gênero de cada discurso (Aristóteles, 2012).

Assim, não se tratou de ignorar outras variáveis importantes e condições do que se passou “em campo”, e sim focar em elementos bem específicos: o que foi “adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012). Para Aristóteles (2012), o que é persuasivo é sempre persuasivo para alguém, e os meios de persuasão atuam sobre o que é provável, sobre o que pode ser objeto de refutação e sobre assuntos passíveis de deliberação.

As técnicas de persuasão, também para Aristóteles, são acima de tudo discursivas e incidem de forma direta sobre o que há de próprio no ser humano: a capacidade discursiva (*logos*) (Aristóteles, 2012, p. 13-14). Elas, para Aristóteles, são fornecidas pelo discurso – por meio do caráter do orador (*ethos*), da disposição do público (*pathos*) e do discurso (*logos*) – e podem ser obtidas também nos discursos (processos em curso).

Para responder à questão-problema da pesquisa, partiu-se também da concepção teórico-metodológica adotada nesta pesquisa que concebe o discurso como tudo o que é feito por iniciativa própria, com conhecimento de causa e contendo três elementos – autoria, assunto e destinatário – (cf. Aristóteles, 2012); mas também o que é efeito de sentido entre locutores, prática, conjunto de práticas especificadas e prática simbólico-textual (Orlandi, 2015).

Especificamente em relação aos marcadores discursivos (autoria, assunto e destinatário do assunto), para a análise e interpretação dos dados, a pesquisa concentrou a atenção nas relações internas dos sujeitos (entre as duas estagiárias e os alunos e alunas das turmas dos 6º e 7º anos respectivamente do Ensino Fundamental) implicados em cada uma das unidades de análise (as sete regências) para passar das situações empíricas às respectivas posições nos discursos textualizados. Esse processo consistiu em evidenciar a posição que os sujeitos ocupam (estagiárias, alunas e alunos), a imagem que desenvolveram, como suas relações se inscreveram e foram regidas.

Segundo Orlandi (2015, p. 40), na análise do discurso é fundamental captar o imaginário presente no funcionamento da linguagem e na constituição do dizer, atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades, explicitar o modo como os sentidos estão sendo produzidos para compreender melhor o que foi dito. Assim, para melhor compreender o que foi dito, achou-se por bem apresentar, inicialmente, uma contextualização de como ocorreu cada aula (regência) e, na sequência, proceder à interpretação. Tudo isso porque essa técnica de análise concebe a linguagem como mediação necessária da relação dos sujeitos com as situações em que se produz o dizer (Orlandi 2015, p. 13-14).

O processo de identificação (interpretativa) foi agrupado em quadros e pode ser conferido nos apêndices. Com a análise realizada, não se tratou de extrair linearidades ou reconstituir o que foi dito (ou não) em cada unidade de análise, mas mostrar regularidades e disposições persuasivas presentes. Cada quadro é um recorte relacional e instrumento de interpretação (uma espécie de mediação teórica) que se inter-relaciona com a descrição, e não um bloco homogêneo ou *corpus* fechado. Pois, segundo Orlandi (2015), a interpretação faz parte desse tipo de análise e sua riqueza está na possibilidade que dá de explorar discursos de muitas maneiras, ir além do dito (e do não dito), buscar sentido nas condições em que cada discurso foi produzido, e não depende apenas das intenções dos sujeitos (Orlandi, 2015, p. 28).

Os marcadores estabelecidos (persuasivos e discursivos) serviram de recorte (delimitação) interpretativo para passar da situação empírica à posição discursiva para compreender elementos específicos (técnicas persuasivas da retórica aristotélica) em cada unidade de análise (cada regência) dentro de unidades maiores e complexas (heterogêneas) que possibilitariam, por exemplo, examinar elementos interdiscursivos (historicidade vs. atualidade) etc. São possibilidades que contribuiriam sobremaneira para uma constituição maior e melhor das condições em que os discursos foram produzidos, sobretudo os fatos vividos. No entanto, não foi o escopo da pesquisa.

A análise não se cingiu apenas em transcrever o conteúdo dos fatos objetivos e isolados vividos ao longo das regências, por isso também se optou em não analisar apenas atos, práticas ou falas isoladas, mas o processo discursivo como um todo dentro de marcadores já especificados e a partir de um ambiente discursivo também específico: “regências realizadas por licenciandas em ciências biológicas na disciplina do Estágio Supervisionado I”.

4.2. CONTEXTO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção tem por finalidade acessar e discutir os instrumentos de mediação da pesquisa (exposição, demonstração, clareza, exemplo) que se materializam na estrutura de cada unidade de análise (entenda-se cada uma das sete regências). Como especificado acima, o que se pretende com esta análise não é descrever atos, práticas, falas, afirmações isoladas ou extrair linearidades, mas compreender, interpretar

e até tensionar o sentido da persuasão nos discursos textualizados. Para tal, inicialmente, fez-se necessário descrever o ambiente discursivo (espaço significativo) por meio do qual o objeto de interpretação se materializou.

4.2.1. Contexto: ambiente discursivo

Afirmou-se anteriormente que cada regência registrada não constituiu o ponto de partida nem de chegada da pesquisa. Ainda assim, cada regência constituiu uma unidade de análise em forma de processo discursivo exemplar por meio do qual foram tensionadas indicações e sentidos persuasivos a partir de uma realidade concreta e específica: de regências no estágio supervisionado (curricular e obrigatório) em ciências biológicas. As sete regências que constituem a unidade de análise da pesquisa foram registradas na Escola participante, como mencionado no capítulo anterior, e quatro delas aconteceram com uma mesma turma do 6º ano e outras três também com uma mesma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

A primeira regência foi realizada no dia 30 de setembro de 2022 com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental. Estiveram presentes vinte e quatro alunos e alunas. A aula foi ministrada por duas professoras estagiárias (doravante estagiárias), numa sexta-feira à tarde. Foi a primeira realizada pelas duas estagiárias (Njinga e Lweji) com a turma. A aula se iniciou com as estagiárias tendo uma conversa informal com a turma e explicando que a partir daquela data teriam o acompanhamento delas até novembro, isto é, de setembro a novembro.

Em seguida, as estagiárias se apresentaram para a turma, dizendo os nomes, os locais de origem, falando sobre onde estavam fazendo o curso e contando para a turma um pouquinho mais sobre si mesmas. Logo após, propuseram à turma (alunos e alunas) que todos participassem de uma dinâmica cujo objetivo consistia em conhecer um pouco mais sobre cada colega. Depois, as estagiárias realizaram a dinâmica que versava em entregar um objeto para cada aluno e aluna. De posse desse objeto, o aluno ou a aluna era incentivada a falar um pouco mais de si. Em seguida, o objeto denominado de “objeto da palavra” era repassado para a criança seguinte que, de posse do objeto da palavra, tinha a vez para falar.

O objeto da palavra passou de mão em mão e todos os alunos e alunas tiveram a oportunidade de falar o seu nome, sua idade e seus gostos pessoais para a turma. Após esse momento, as estagiárias informaram que realizariam uma avaliação diagnóstica com

a turma para que se pudesse saber qual o nível de conhecimento que a turma possuía sobre o assunto de ciências que as estagiárias se propunham a trabalhar.

Diante da proposta das estagiárias, algumas crianças demonstraram ficar bastante apreensivas com o fato de fazerem uma prova. Mas de imediato fizeram a avaliação, por meio da qual puderam explicitar o que sabiam sobre “os órgãos do sentido”. A aula transcorreu sem maiores imprevistos. As crianças pareceram empolgadas em falar um pouco mais sobre si mesmas e de conhecer melhor as novas professoras (estagiárias).

A segunda regência foi a continuação da anterior. Aconteceu também na mesma data (dia 30 de setembro de 2022), porém após a aula que as estagiárias tiveram com a turma do 7º ano. Iniciou-se com a turma conversando, andando pela sala e as estagiárias acalmando a turma, pedindo para as que as crianças se sentassem nos locais indicados e advertindo-as sobre possíveis penalidades em caso de descumprimento dos combinados.

Após acalmarem a turma e reestabelecerem a ordem na sala, as estagiárias começaram a exposição dos conteúdos falando sobre coordenação nervosa, orientando as crianças a copiarem as informações apresentadas por elas na exposição dos slides. Nesse momento, algumas crianças se levantavam e iam até a mesa dos colegas. Nisso, uma das estagiárias advertiu sobre a necessidade de voltarem para os seus lugares.

Em seguida, as estagiárias fizeram um pequeno apanhado do que foi falado na aula anterior e, na sequência, começaram a trabalhar com a turma fazendo com que participassem por meio de perguntas sobre os conteúdos vistos na aula passada. As crianças participaram da aula respondendo às perguntas das estagiárias sobre o assunto estudado. Em seguida, elas deixaram os slides expostos por um tempo para que as crianças anotassem no caderno todas as informações passadas.

A terceira regência também aconteceu no dia 30 de setembro de 2022, com a turma do 7º ano. Foi realizada logo após a primeira regência com a turma do 6º ano. Ocorreu também numa sexta-feira à tarde. As estagiárias começaram informando que estariam com a turma durante um mês, e que aquela aula seria mais teórica. Aproveitaram também para fazer alguns combinados que, nas palavras delas, serviriam para todos na turma “terem boas experiências com ciências”.

As estagiárias realizaram, nesse dia, um diagnóstico prévio com a turma por meio de um questionário que foi preenchido com a ajuda de informações contidas nos

slides preparados por elas. Nessa regência, trataram sobre as características dos anfíbios, e especificamente sobre os anuros: sapos, rãs e pererecas. Explicaram como eles estão presentes no dia a dia. Para ilustrar as diferenças, elas levaram para aquela aula espécimes de anuros em potes.

A aula se iniciou com as estagiárias explicando que estariam com a turma todas as sextas-feiras, até novembro. Falaram também sobre a expectativa delas de receber muito carinho e muito respeito por parte deles (alunos e alunas). Manifestaram disposição de ter com eles muito respeito e muito carinho. Apresentaram a proposta de fazerem aulas diferentes e interessantes para que eles e elas tenham boas experiências com o estudo de ciências.

Apresentaram-se e explicaram que tratariam sobre os anfíbios. As estagiárias começaram por perguntar à turma se já tiveram contato com algum anfíbio, ao que algumas crianças responderam que sim, que já estavam familiarizadas com sapos, que são um dos exemplos mais conhecidos de anfíbios. As estagiárias informaram à turma que não teriam que copiar os resumos dos slides, pois elas levaram uma folha fotocopiada, na qual a turma teria apenas que completar as lacunas com as informações transmitidas pelos slides.

Depois disso, as estagiárias informaram que tinham um conteúdo para colar no caderno para ser estudado para a prova. Informaram também que a aula seria mais “teórica” e, à medida que elas fossem explicando, eles teriam que preencher as lacunas. Introduziram o estudo sobre anfíbios, suas características etc. Esclareceram que existem outros animais no grupo dos anfíbios além dos sapos. Ao final da aula, as estagiárias informaram que passariam pelas carteiras verificando se todas as crianças haviam preenchido corretamente as lacunas das atividades disponibilizadas.

A quarta regência foi a continuação da anterior. Aconteceu também na mesma data (30 de setembro de 2022) após o intervalo. Boa parte do tempo foi em forma de perguntas e respostas, como dinâmica da aula. O objetivo consistiu em diferenciar animais anfíbios e não anfíbios, sobretudo as semelhanças e diferenças entre o sistema respiratório e o coração dos anfíbios e o nosso, seres humanos.

A regência começou com muitos alunos e alunas em pé, andando pela sala, conversando com os colegas. As estagiárias entraram, restabeleceram a disciplina em sala e começaram a tratar sobre os anfíbios. Retomaram a aula anterior e começaram perguntando o que eram anfíbios. As crianças responderam que eram sapos, pererecas e rãs. Diante dessa informação, uma das estagiárias retomou a explicação

sobre como funciona o organismo dos anfíbios, tratou sobre as suas características fisiológicas e afirmou que sua fisiologia era semelhante ao funcionamento do corpo de outros animais.

Na sequência, trataram sobre o corpo dos anfíbios e suas partes, sobre a respiração e os pulmões dos sapos, o motivo dos sapos coxarem e a distinção entre machos e fêmeas. Chegando na parte da circulação sanguínea, falaram também sobre as características do coração dos animais. Ao final, solicitaram que a turma fizesse um desenho do coração dos anfíbios para que seja feita uma comparação com a figura do coração humano.

Após isso, as estagiárias continuaram falando sobre o sistema digestório dos animais, sobre o sistema nervoso, a sensibilidade tátil, sobre o fato de os sapos soltarem veneno etc. E perguntaram: “afinal quem nunca ouviu falar que o sapo solta veneno?” Depois de toda a explicação, as estagiárias propuseram para a turma uma dinâmica que, segundo elas, era um “jogo do milhão”. Perguntaram e, na sequência, sugeriram quatro alternativas de respostas. As perguntas estavam relacionadas com as características dos anfíbios, tema que tinham acabado de estudar. Ao final do jogo, e com a folha devidamente preenchida, as estagiárias passaram de mesa em mesa verificando o modo certo de colar a folha no caderno.

A quinta regência aconteceu no dia 07 de outubro de 2022 com a turma do 6º ano do Ensino Fundamental, também uma sexta-feira à tarde. No início, uma das estagiárias começou pedindo silêncio. Após a turma estar devidamente organizada, as estagiárias começaram por informar que elas revisariam o tema do sistema nervoso e relembrariam com a turma um pouquinho mais sobre o tato. Nisso elas trataram sobre os estímulos, perguntando o que a turma sabia a respeito e explicando como é o funcionamento do cérebro.

Na sequência, uma das estagiárias começou falando sobre as partes que formam o sistema nervoso central. Depois, tratou sobre os impulsos nervosos, sua origem e como são transportados pelo nosso corpo. As estagiárias falaram também sobre os neurônios e outros órgãos que são responsáveis pela condução dos estímulos. Trataram da importância desses estímulos e sua utilidade para a vida humana.

Após isso, uma das estagiárias chamou atenção da turma e advertiu que havia muita falação, muita enrolação e que não estavam copiando de acordo com o que elas

orientaram. Nisso, uma das crianças respondeu que a aula estava ruim. Naquele momento as estagiárias optaram por prosseguir com a aula falando dos estímulos e sobre quais trabalham para que o nosso corpo tenha determinadas reações.

Nisso, elas advertiram a turma sobre a importância de participar da aula e de copiar os resumos apresentados. Novamente foram questionadas sobre a aula estar “chata”. Elas continuaram falando sobre o sistema nervoso simpático, parassimpático e sobre ato reflexo. Durante essa regência, a todo momento, as estagiárias estimularam a turma a participar fazendo perguntas.

A sexta regência aconteceu no dia 21 de outubro de 2022 com a turma do 6º ano, numa sexta-feira de tarde. Nesta aula, tratou-se sobre o sistema nervoso somático ou voluntário, ou seja, os que é possível controlar, como os músculos de braços e pernas. No início da aula, as estagiárias fizeram uma revisão da aula anterior e alertaram para que os alunos prestassem atenção para o que cairia na prova.

Os alunos e alunas andavam pela sala conversando entre si quando as estagiárias iniciaram a aula, começando por advertir para que sentassem e se dirigissem em seus lugares. Pediram silêncio e sugeriram que tinham algo muito sério para conversar. Em seguida, uma das estagiárias explicou para a turma que como estava chegando o final das regências delas, elas precisariam aplicar uma prova. Esclareceram que a turma precisava ser avaliada. Trataram com a turma sobre a importância daquele momento de avaliação.

Na sequência, escreveram no quadro a data da prova e pediram que anotassem no caderno. Após, uma das estagiárias esclareceu que a prova era importante e faria maior diferença na nota. Depois dessa explicação e diante do desânimo de algumas crianças com relação à prova, uma das estagiárias disse que tinha uma notícia boa: “Será distribuído meio ponto de comportamento para aquelas crianças que se portaram bem durante a aula”.

Em seguida, avisaram que fariam uma revisão do conteúdo já visto no caderno e que tal conteúdo seria matéria da prova. Uma das estagiárias começou por passar o resumo à turma apresentando um slide com todo o conteúdo que cairia na prova. Assim, as estagiárias insistiram para que as crianças copiassem o resumo. Depois, explicaram o conteúdo e reiteraram o tema sobre o sistema nervoso periférico, o sistema nervoso somático, o voluntário e suas inúmeras terminações nervosas responsáveis por levar os estímulos ao cérebro.

A sétima regência foi realizada no dia 28 de outubro de 2022 com a turma do 7º ano. Foi tratado o tema das aves e suas características fisiológicas, o seu sistema digestivo, circulatório e respiração. No início dessa regência as estagiárias informaram que iriam falar sobre aves, mais especificamente sobre as características fisiológicas das aves. Advertiram que era preciso prestar bastante atenção pois aquela era a parte mais difícil no estudo das aves.

Assim, primeiramente abordaram sobre os ovos, ressaltando a reprodução das aves e a importância dos ovos tanto para alimentação humana quanto para a perpetuação das espécies. Trataram sobre a capacidade que as aves têm de voar. Relataram que nem todas as aves voam, mas que as aves que não conseguem voar são, mesmo assim, capazes de chegar a diversos lugares.

As estagiárias trataram também sobre o formato dos ossos pneumáticos que facilitam no voo das aves. Nisso, uma aluna questionou se aquele conteúdo caíria na prova. Uma das estagiárias respondeu que se cair a partir daquele momento eles já saberiam responder. Abordaram também sobre o saco aéreo das aves, que facilita o voo. Esclareceram que aquela era uma estrutura importante na respiração. Falando da respiração, as estagiárias compararam a respiração humana com a das aves, especificando que a diferença, basicamente, estava no saco aéreo.

Na sequência, comentaram sobre o coração das aves, que possui dois átrios e dois ventrículos. Nesse momento, adentrou na sala um funcionário da escola que fez um aviso sobre o Halloween. Advertiu sobre os exageros nas fantasias e disse que não seriam toleradas brincadeiras de mau gosto no ambiente escolar. Logo após, as estagiárias continuaram falando sobre o sistema digestório das aves comentando que ele é complexo, visto que as aves tinham a capacidade de digerir alimentos de diversos formatos. Explicaram também que o sistema digestório das aves era bem complexo porque elas possuíam, “assim como nós”, órgãos como o fígado e o pâncreas.

Logo após, esclareceram a curiosidade de uma das alunas sobre o fato de as aves não possuírem bexiga urinária. Justificaram que isso se dava para que a ave não fosse prejudicada durante o voo. Voltando ao tema do sistema reprodutivo, as estagiárias explicaram como se dava a formação do embrião dentro dos ovos e como as aves chocavam os ovos, para transmitir calor ao embrião e para que ele se desenvolvesse. Trataram também sobre a audição e a visão das aves.

Por fim, as estagiárias distribuíram para a turma uma folha impressa onde constava o resumo das aulas. Indicaram para que os alunos e alunas colassem no

caderno e estudar para a prova. Nisso, retomaram o tema da classificação dos anfíbios falando sobre as características e a respiração dos anfíbios, alertaram que a revisão foi feita visando “a prova que será na terça-feira”.

Resumindo: a descrição acima serviu para explicitar o contexto específico no qual foram tecidas as evidências da pesquisa. Pois, segundo Howard Becker (2022):

Diferentes tipos de pesquisa usam diferentes tipos de pessoas para fazer diferentes tipos de trabalho em diferentes tipos de ambientes organizacionais. Essas diferenças afetam os incentivos que moldam a maneira como elas fazem esse trabalho (Becker, 2022, p. 37).

Optou-se em fazer uma descrição sequencial porque foi por meio de todo esse ambiente discursivo que foram obtidos os dados brutos para compor as evidências da pesquisa. Todas as sete regências compõem a unidade de análise e as quatro técnicas persuasivas da retórica aristotélica (exposição, demonstração, clareza e exemplo) constituem o objeto interpretativo da pesquisa.

4.2.2. Análise e interpretação dos dados

O presente estudo foi realizado com o objetivo de identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica nas regências realizadas por licenciandas em ciências biológicas na disciplina do Estágio Supervisionado I. Não se propôs resolver problemas empíricos específicos, confirmar ou solucionar um fato. No entanto, o estudo delimitou-se por meio de uma questão-problema (identificar técnicas persuasivas) que demandou estabelecer instrumentos de mediação (marcadores), uma vez que não se limitou a descrever, transcrever ou explicar “ocorrências” empíricas factuais ou contrafactuais, mas tensionar a persuasão no contexto de regências (aulas).

Segundo Larry Laudan (2011), há uma semelhança funcional entre falar sobre problemas e de soluções, acerca de fatos e de explicações. Problemas, para o autor, são diferentes de fatos e a solução de um problema não pode ser reduzida a “explicar um fato”. E um fato só se torna um problema quando é tratado e reconhecido como tal; e independentemente de ser reconhecido ou não, um fato é fato que só se torna problema quando alguém decide que ele é interessante e importante o bastante para merecer uma explicação (Laudan, 2011, p. 23-25). O tensionamento da pesquisa girou em torno da persuasão metódica dentro de uma aula de ensino de ciências.

O instrumental da pesquisa foi a concepção aristotélica de retórica e os principais instrumentos de mediação que levaram à questão-problema da pesquisa são:

exposição, demonstração, clareza e exemplo (unidades teóricas). A pesquisa não girou em torno de questões empíricas; no entanto, teve como conteúdo empírico as regências mencionadas, contextualizadas e analisadas na sua discursividade textual. Foi assim que, para o processo de identificação das técnicas persuasivas, realizou-se uma correlação do conteúdo empírico com os instrumentos de mediação da pesquisa (exposição, demonstração, clareza e exemplo) dentro dos marcadores estabelecidos (teóricos e analíticos), conforme o Quadro 12.

Quadro 12: Marcadores da pesquisa

(continua)

Dispositivo Teórico	Dispositivo Analítico	
	ENFOQUES	FUNÇÕES
TÉCNICA: Exposição FUNÇÃO: Enunciar os objetivos	Didático-pedagógico	Adequar a linguagem e os materiais aos objetivos da aula
	Metodológico	Manter certo fio condutor
	Ético	Buscar o justo meio em meio a heterogeneidade
	Científico	Conteúdo científico
Dispositivo Teórico	Dispositivo Analítico	
	ENFOQUES	FUNÇÕES
TÉCNICA: Demonstração FUNÇÃO: Demonstrar (provar) o que foi enunciado nos objetivos.	Didático-pedagógico	Adequar a linguagem e os materiais aos objetivos da aula
	Metodológico	Manter certo fio condutor
	Ético	Buscar o justo meio em meio à heterogeneidade
	Científico	Conteúdo científico
Dispositivo Teórico	Dispositivo Analítico	
	ENFOQUES	FUNÇÕES
TÉCNICA: Clareza FUNÇÃO: Uso do que é adequado em cada circunstância tendo em conta o que é próprio e apropriado naquele momento específico; dizer as coisas por meio de termos específicos; consiste em tratar determinado assunto com naturalidade e familiaridade.	Didático-pedagógico	Adequar a linguagem e os materiais aos objetivos da aula;
	Metodológico	Manter certo fio condutor
	Ético	Buscar o justo meio em meio a heterogeneidade
	Científico	Conteúdo científico

Quadro 12: Marcadores da pesquisa

(conclusão)

Dispositivo Teórico	Dispositivo Analítico	
<p>TÉCNICA: Exemplo</p> <p>FUNÇÃO: Ilustrar, estabelecer correlações e aclarar com base em fatos históricos (anteriores) ou hipotéticos.</p>	ENFOQUES	FUNÇÕES
	Didático-pedagógico	Adequar a linguagem e os materiais aos objetivos da aula
	Metodológico	Manter certo fio condutor
	Ético	Buscar o justo meio em meio à heterogeneidade
	Científico	Conteúdo científico

Fonte: O autor (2023)

O resultado de todo o processo de identificação da pesquisa está baseado no quadro acima e pode ser verificado nos apêndices. A análise e problematização dos dados são apresentadas a seguir.

4.2.2.1. Exposição

A exposição, na retórica aristotélica, é uma técnica que serve para enunciar um assunto e consiste em fazer uma declaração ou expor um problema; contudo, impossível de fazê-lo sem operar a demonstração (Aristóteles, 2012). Na primeira regência, por exemplo, foi verificado o seguinte:

[...] A partir de agora vocês terão aula comigo e com a colega. Vamos acompanhar vocês até novembro. Então vamos começar se apresentando. Meu nome é Nzinga mas vocês podem me chamar de Nzi ou do jeito que vocês quiserem. Eu tenho 19 anos [...].

Ainda na mesma aula, a estagiária Lweji, por exemplo, propôs para a turma uma dinâmica para a apresentação dizendo:

Bom... gente! Como é o primeiro dia de aula nosso e nem todos conhecem todos nós, alguns conhecem, outros não. A gente vai fazer uma dinâmica. A gente não vai dar conteúdo nessa primeira aula. Então vejam bem: a gente vai fazer uma dinâmica diferente pra gente se conhecer nessa primeira aula. [...].

Foi possível constatar, a partir desses dois exemplos, o que em Aristóteles, de maneira geral, corresponde à “capacidade de descobrir o que é adequado com o fim de persuadir” (enunciar objetivos), embora ainda não tenham sido enunciados os objetivos da aula relacionados com os conteúdos trabalhados, que constavam ou não no plano de aula e pensados como fio condutor da aula (o que se espera do aluno ao final da aula). Constatou-se a presença dessa técnica não tanto por causa de um recurso utilizado contra o enfado, o desinteresse e a desatenção (cf. Comenius, 2011), senão com o propósito

de enunciar ou declarar um assunto (exposição), no entanto, com finalidades bem específicas (didático-pedagógicas, metodológicas, científicas e éticas).

Quadro 13: Exposição

Dispositivo analítico	Dispositivo teórico
ENFOQUE	EXPOSIÇÃO
Didático-pedagógico	<p>A licencianda Njinga começa a aula com a turma do 6º ano e diz: <i>“A partir de agora vocês terão aula comigo e com a colega. Vamos acompanhar vocês até novembro. Então vamos começar se apresentando.”</i></p>
Metodológico	<p>A licencianda Lweji propôs um combinado com a turma para possibilitar que as aulas transcorram bem: <i>“Então a gente quer fazer uma troca bem especial com vocês. Então a gente vai fazer uma espécie de contrato entre nós. A princípio, vai ser um contrato de boca, mas se for preciso a gente escreve esse contrato e a gente espera que esse contrato seja cumprido.”</i></p> <p>A licencianda Lweji propõe para a turma uma dinâmica para a apresentação entre os colegas: <i>“Bom... gente! Como é o primeiro dia de aula nosso e nem todos conhecem todos nós, alguns conhecem, outros não. A gente vai fazer uma dinâmica. A gente não vai dar conteúdo nessa primeira aula. Então vejam bem: a gente vai fazer uma dinâmica diferente pra gente se conhecer nessa primeira aula. A Professora Njinga vai explicar como vai funcionar a dinâmica e a gente já vai começar.”</i></p> <p>A licencianda Njinga apresenta para a turma a dinâmica para que todos se conheçam: <i>“Então é assim: eu não conheço muito bem vocês, o que gostam de fazer. Não conheço vocês. Então nessa primeira aula, a gente vai montar uma dinâmica em que vocês vão contar um pouco de vocês.”</i></p> <p>Em seguida a licencianda Njinga expõe as regras para a apresentação: <i>“Então, para não virar bagunça, vai ter um objeto da palavra. O objeto da palavra vai passando de pessoa pra pessoa. E só pode falar quem estiver com o objeto. Se você não tem o objeto da palavra, você não pode falar. Todo mundo vai receber o objeto da palavra.”</i></p>
Ético	<p>A licencianda Njinga reforça para a turma sobre a importância de seguir as regras durante a apresentação: <i>“No momento que outra pessoa estiver falando, que o coleguinha estiver falando, não vou tolerar piada, risada, nenhum tipo de graça. Então não é pra caçoar o que o outro está falando. Não é pra fazer nada que venha humilhar, que venha fazer bullying. Qualquer tipo de humilhação, a gente não vai tolerar isso. É totalmente fora de questão. Nas nossas aulas vai ser respeito. Vocês vão aprender a respeitar.”</i></p>
Científico	<p>A licencianda Njinga explica para a turma sobre a formação dos órgãos dos sentidos: <i>“Existem mais órgãos dos sentidos além do que já vimos falar, além desses cinco ainda existem mais dois que a gente não vai estudar. Falei só pra vocês saberem se ouvir falar.”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa, Regência 1

Aristóteles defende que, em cada circunstância específica, “não é suficiente saber o que se deve dizer. É necessário saber como dizê-lo” (Aristóteles, 2012). Isto é: não basta o “saber-fazer” ou o “saber o que dizer”, já que a prática educativa requer atividades guiadas e estruturadas por representações chamadas de objetivos ou fins, que exigem uma consciência e um conhecimento dos objetivos almejados, que são tematizados e explicitados num discurso, numa reflexão ou num saber (cf. Tardif, 2022, p. 150-151). Contudo, para Aristóteles: na sua maioria, umas pessoas fazem ao acaso ou mediante a prática que resulta do hábito. O interesse da pesquisa consiste justamente em entender como se pode persuadir seguindo um método (Aristóteles, 2012, p. 6). Veja-se outro exemplo a seguir.

No quadro acima é possível visualizar a exposição como elemento inicial da disposição de um discurso e o direcionamento a finalidades bem específicas: “[...] Então vamos começar se apresentando”: postura didático-pedagógica; “[...] a gente vai fazer uma espécie de contrato entre nós. A princípio, vai ser um contrato de boca, mas se for preciso a gente escreve esse contrato [...]”: postura metodológica; “[...] existem mais órgãos dos sentidos além do que já vimos falar, além desses cinco ainda existem mais dois que a gente não vai estudar [...]”: enfoque científico, metodológico e didático-pedagógico; “No momento que outra pessoa estiver falando, que o coleguinha estiver falando, não vou tolerar piada, risada, nenhum tipo de graça”: enfoque ético.

O ato de ensinar, segundo Maurice Tardif (2022, p. 125), demanda perseguir fins, empregar determinados meios para atingir certas finalidades e ajustar os objetivos nos contextos mutáveis em função de limitações temporais ou espaciais. A atividade docente, ainda segundo Tardif (2022), é intencional e procede por objetivos, motivos e intenções que podem depender ou operar, na prática, em função de normas (parâmetros jurídico-normativos) ou em função de emoções, sentimentos e afetos (*pathos*) (cf. Tardif 2022, p. 178). O que também se verificou na terceira regência com a turma do 7º ano:

Estagiária Lweji:

– Então pessoal, meu nome é Lweji. Eu e a professora Nzinga, a gente vai ministrar as aulas para vocês por um mês. Todas as sextas-feiras. Então, todas as sextas-feiras, até novembro, a gente vai estar com vocês. A gente quer pedir pra vocês ter muito carinho, muito respeito pela gente e a gente também vai ter muito carinho e respeito por vocês. Pra gente fazer as aulas da melhor forma possível, vamos trazer sempre coisas diferentes para vocês, para vocês terem sempre boas experiências com ciências. Meu nome é Lweji e essa é a professora Nzinga. Hoje a gente vai falar sobre anfíbios.

Estagiária Nzinga:

– Olá gente. Meu nome é Nzinga. Gosto muito de ciências, e espero que a gente possa ajudar vocês. Pra nós está sendo muito bom. Pessoal, hoje pra gente começar a gente vai conversar um pouco... Quem aqui já viu um anfíbio?

Ainda nessa mesma aula, foi possível verificar as seguintes diferenças expositivas:

– [...] Vamos só retomar o que a gente já viu sobre os anfíbios. Então, o que são os anfíbios? [...]

– [...] e agora que vocês já sabem o que é o coração de um anfíbio e quais as diferenças para o nosso, eu peço que vocês desenhem no caderno uma representação do coração dos anfíbios [...].

– A gente vai conhecer mais sobre como funciona o organismo desses animais. A gente vai ver as características fisiológicas deles, até agora a gente só viu qual que é classe...

O que se pode perceber nas referências acima corresponde ao que Tardiff (2022) afirma: que a ação docente vai além do saber gerir conteúdos porque combina o “saber-fazer”, “saber-ser”, “saber-sentir” com o saber gerir uma sala de aula de maneira estratégica, com o fim de atingir os objetivos do “ensino-aprendizagem”. Pois,

a atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou a uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um carácter de urgência (Tardif, 2022, p. 49-50).

Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* e na *Política*, chamaria esse esforço de razão prática (*phróneis*), uma espécie de adequação constante da conduta às circunstâncias. A ação docente é permeada de condicionantes e é tecida de fios condutores em que privilegiar apenas um fio ou uma dimensão é insuficiente e não dá conta de sua complexidade (Arroyo, 2023, p. 198).

Para além de recursos expositivos verificados, também foi possível constatar a relação que se estabeleceu entre os sujeitos implicados no discurso: a que se substanciou por meio da interação discursiva, de autonomia e de autoridade. Nas duas turmas, as estagiárias se apresentaram, contaram um pouco da própria história, abriram espaço para a conversação e participação, aguçaram o interesse das turmas etc. Também se colocaram na condição de estudantes que são e de colegas que falam para outros colegas. O que se pode verificar no esclarecimento que a estagiária Lweji fez na primeira regência com a turma do 6º ano:

– Vocês estão contribuindo muito para a nossa formação e a gente quer contribuir para a formação de vocês. Tudo bem?

São gestos esse que geraram, por parte das duas turmas, uma receptividade maior, um clima de acolhimento, de receptividade recíproca, de abertura até para perguntas de questões pessoais, para a exposição, e conseqüente demonstração, de anseios por parte dos alunos, como se pode constatar, por exemplo, na apresentação de uma das alunas do sexto ano:

– Meu nome é Joana (nome fictício), eu gosto de futebol. Eu gosto de todas as aulas, não tem uma aula que eu goste menos. Eu faço bastante bagunça. E é isso...

Não se pode inferir, de imediato, que a relação que se estabeleceu entre as estagiárias e as turmas foi de camaradagem, pois demandou uma postura ética e prática a partir da posição que cada um dos sujeitos ocupa, como se pode verificar na segunda regência com a turma do sexto ano:

– Pessoal vamos sentando que a aula já começou, vamos sossegando... pessoal... vocês querem copiar slides? Gente, vamos prestar atenção, a aula já começou.

Mas também na terceira regência com a turma do sétimo ano:

– Vamos ver agora se vocês aprenderam bem... vamos lá, vamos fazer agora como no show do milhão, eu falo as opções e vocês levantam a mão e falam a letra da opção da resposta correta.

As turmas foram convidadas a participar das atividades propostas, a atuar nas dinâmicas sugeridas, os alunos e alunas se abriram, falaram de si, de suas dificuldades na escola e de sua história. Constata-se que houve uma troca discursiva, contudo, por meio de um confronto simbólico. Porque, por exemplo: quando as estagiárias sugeriram realizar uma avaliação diagnóstica, os alunos e alunas questionaram e expuseram o medo e a ansiedade com relação às avaliações. Percebeu-se a imagem que a turma tinha do que é uma avaliação e o interesse das estagiárias em realizar um diagnóstico, que acabou condicionando sua relação em suas discursividades.

Entre as estagiárias e a turma estabeleceu-se uma relação de troca discursiva sobretudo pelas interlocuções e pela autonomia discursiva que pode ser conferida em cada aula, tanto por parte das estagiárias quanto por parte de alunos e alunas. A docência, de maneira geral, segundo Maurice Tardif (2022), é atividade que envolve um conjunto de interações personalizadas com alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades.

A relação que se estabeleceu entre as estagiárias e as duas turmas, embora tenha sido marcada por um *ethos* cooperativo (troca discursiva), sugere também uma

reprodução das relações sociais que atribui responsabilidades e vantagens (e desvantagens) diferentes mediante a posição que se ocupa. Foi uma relação de troca com carga epistêmica desigual, já que ela se estabeleceu dentro de marcadores de autoridade e de interação institucional (não incidental). A troca discursiva se deu também a partir de vantagens assimétricas e de participação epistêmica conferidas pela posição institucional e relação estrutural entre sujeitos socialmente constituídos: professoras estagiárias vs turma de alunos e alunas na faixa dos 11 aos 14 anos de idade.

4.2.2.2. Demonstração

A demonstração, na concepção aristotélica de retórica, é parte necessária de uma ação discursiva e corresponde ao segundo passo para a disposição do discurso. Isso porque seria impossível fazer uma declaração sem prová-la ou provar sem primeiro apresentar um problema (Aristóteles, 2012). Entre a “exposição” e a “demonstração”, no entendimento aristotélico, existe uma espécie de *continuum*. Diz Aristóteles:

São duas as partes do discurso. É forçoso enunciar o assunto de que se trata e depois proceder à sua demonstração. Por isso, fica sem efeito expor algo sem proceder à demonstração ou demonstrar algo sem ter previamente exposto o assunto. Pois demonstrar uma coisa implica a existências de algo a demonstrar; e expor previamente determinado assunto tem em vista a sua demonstração (Aristóteles, 2012, p. 214).

Verificou-se o uso dessa técnica, por exemplo, a partir da seguinte referência que aparece já na primeira regência:

[...] Agora vamos começar uma aula mais teórica. Enquanto a gente está aqui vendo órgãos do sentido, várias coisas estão coordenadas no nosso corpo ao mesmo tempo, várias funções são executadas no nosso corpo. Quando você está lendo um livro, está usando a visão, mas o seu corpo sente várias coisas ao mesmo tempo, você ouve um barulho, sente um cheiro, também quando você tá lendo seus olhos captam a luz e envia informações para o seu sistema nervoso. [...].

Agora a gente vai entrar numa parte muito difícil: os elementos do sistema nervoso humano atuam de maneira coordenada, por isso chama coordenação nervosa, eles estão trabalhando todos juntos desde a percepção do estímulo até a elaboração da resposta, então isso é muito rápido, então vai ter uma percepção e uma resposta muito rápido, a gente nem percebe, a coordenação nervosa tem início nos órgãos receptores, que são estruturas capazes de receber estímulos externos e internos e que são transmitidos aos centros nervosos. Então todo estímulo que a gente recebe tanto externos quanto internos são coordenados pelos órgãos receptores.

Verificou-se a persuasão com base na demonstração, nas regências examinadas, por exemplo, a partir do esforço, por parte das estagiárias, de manter a turma atenta, não apenas por meio de uma postura teórica que poderia consistir no fornecimento de informações que existem precedentemente (conteúdo), mas através do uso

de recursos discursivos (linguagem comum) com base no que pareceu adequado e conveniente naquele momento, para obter o assentimento, o consentimento e a participação da turma. Foram posturas que diferenciam o uso do que é adequado a cada caso com o improvisado, como se pode conferir no Quadro 15.

Quadro 14: Demonstração

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	DEMONSTRAÇÃO
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji detalha a dinâmica da apresentação: <i>“O objeto da palavra eu trouxe. Daqui a pouco vou mostrar pra vocês qual é o objeto da palavra. E aí eu vou passar esse objeto para cada um falar. Se seu amigo estiver falando, depois quando você estiver com o objeto você fala.”</i>
Metodológico	A estagiária Njinga retoma o assunto já trabalhado por outra professora para assim dar continuidade: <i>“Agora vamos falar de neurônios. Eu sei que vocês já viram com a professora Analise (nome fictício). São células em formato de estrela que ficam no cérebro. Existem mais neurônios na nossa cabeça que pessoas no mundo. São eles que fazem o processamento das informações no cérebro em alta velocidade.”</i>
Ético	A licencianda Lweji esclarece sobre o papel de cada um durante o estágio: <i>“Vocês estão contribuindo muito para a nossa formação e a gente quer contribuir para a formação de vocês. Tudo bem?”</i>
Científico	A licencianda Njinga explica para a turma sobre o papel dos estímulos nervosos: <i>“Na vida tudo o que a gente faz, a gente é estimulado a fazer. Então vamos pensar no jogo. Você está assistindo ao jogo. A visão está sendo estimulada. Ela manda as imagens para o cérebro que é um supercomputador que a gente tem. Vai processar tudo e a gente vai entender tudo o que está acontecendo. A gente é estimulado o tempo todo a sentir o cheiro, quando a gente passa por uma loja perfumada, nosso cérebro é estimulado a sentir o cheiro.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, Regência 1

O quadro acima, mais uma vez, sugere o que Aristóteles afirma: “não basta possuir o conhecimento científico mais preciso, é necessário apoiar-se em provas discursivas a partir de uma linguagem comum para convencer alguém” (cf. Aristóteles, 2012). A demonstração, para Aristóteles, corresponde à técnica que consiste em elaborar provas do que inicialmente foi exposto e corresponde a uma espécie de justo meio entre o improvisado e o foco em um assunto específico (conteúdo).

No ensino de ciências biológicas, segundo Marcelo Santos, Maria dos Santos e Ricardo Santori (2015), muitas vezes são valorizados apenas aspectos ligados ao conteúdo, conceitos e classificações, exigindo grande capacidade de abstração por

parte dos alunos para a compreensão das teorias, hipóteses, conceitos e observações dos seres vivos (cf. Santori; Santos, 2015, p. XVI). O excesso de vocabulários técnicos, segundo Myriam Krasilchik (2019), pode levar alunos a pensar que biologia é só conjunto de nomes, de plantas, animais, órgãos, tecidos e substâncias que devem ser memorizadas (Krasilchik, 2019, p. 58). Outro exemplo, abaixo, do que ocorreu na quinta regência:

Estagiária Lweji:

– Vamos começar a parte dois de coordenação nervosa. Bem-vindos novamente. O nome é sistema nervoso somático. É um nome muito feio, mas é o sistema nervoso que vai controlar as ações voluntárias, por exemplo, andar, correr... E ele pode ser iniciado e interrompido de acordo com a nossa vontade. Se eu estou andando aqui, estou usando o sistema nervoso voluntário, funciona de acordo com o meu desejo e minha vontade. Diferentemente, o sistema nervoso autônomo não depende da nossa vontade. Então, quando você come alguma coisa, o intestino precisa funcionar, não é voluntário.

– Só pra nós terminar aqui essa aula: vamos falar de ato reflexo. O ato reflexo, ele ocorre em situações que a gente não planeja, por exemplo, quando a gente encosta a mão no fogão, o que acontece?

Aluno:

– Queima...

Estagiária Lweji:

– E você deixa a mão lá? Não. Você precisa se proteger e tirar a mão na hora. Esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo. Pessoal, quem quiser falar levanta a mão. Vocês prestaram atenção bem? Já terminou?

Aluno:

– Ô prô num tô entendendo nada, eu faltei nesse dia aí, nem esse desenho eu tenho.

Aluno:

– É que tá ruim a aula, tá chata, mas isso você já sabe.

A demonstração, como técnica persuasiva, também equivale ao uso de uma linguagem comum (adequada), uma vez que não basta possuir o domínio do conhecimento científico mais preciso sem se apoiar em técnicas discursivas para convencer, lidar com coisas sobre as quais se pode deliberar (concordar ou não) em cada classe de pessoas, operando a partir de elementos comuns e não escapando da situação real (Aristóteles, 2012). Segundo Myriam Krasilchik (2019), para o ensino de ciências é importante considerar o papel da linguagem (comum) no desenvolvimento das habilidades para expressar ideias e pensamentos ou argumentar nos níveis mais complexos do raciocínio (Krasilchik, 2019, p. 60).

Opera-se a demonstração, no entendimento aristotélico, quando dimensões lógicas (objetivas) atuam sobre as afetivas (psicológicas) e se busca descobrir o que em cada caso particular pode ser persuasivo para formar um juízo favorável ao assunto do discurso. Essa operação pode acontecer de forma fortuita, pela força do hábito ou mediante o conhecimento das razões que explicam que algumas coisas são persuasivas e outras não. Quando se produz a demonstração de maneira racional e metódica, o mesmo processo pode ser ensinado do mesmo modo (Aristóteles, 2012). Nas regências observadas, o esforço de empregar a demonstração foi verificado, por exemplo, na explicação de uma das estagiárias conforme o relato abaixo da sexta regência:

– Pessoal, na semana retrasada, que já tem bastante tempo, a gente fez aquele jogo lá que vocês tocaram coisas diferentes. Tinha o negócio gostoso... Como vocês sentiram essas sensações? Através de impulsos nervosos [...]. Pessoal, esses impulsos nervosos são fornecidos pelos nervos. Até mesmo o cheiro, são traduzidos por sensações. Tudo que vocês sentirem na vida de vocês, quando comerem algo diferente, quando entrarem em um local mais escuro, tudo são impulsos nervosos. Entendeu bem? Então naquela caixa que eu pedi pra vocês tocar, vocês não viram o que tinha dentro, não sentiam o cheiro. O que tava rolando ali era apenas impulsos nervosos. Descobriram a temperatura que era, a textura que era, tudo pelo tato. Por isso o tato é muito importante. Ele é responsável pela percepção do toque. Ele está relacionado a percepção do mundo a sua volta. Então o tato não é percebido apenas em partes específicas do corpo. Aquele dia vocês usaram as mãos, mas o tato é um sentido que tem em toda a superfície do corpo. Em algumas partes são mais intensas que outras, mas a gente sente em toda a superfície do corpo. A pele tem inúmeras terminações nervosas responsáveis por levar os estímulos ao cérebro.

Constata-se a persuasão pela demonstração a partir do momento em que o assunto (conteúdo) é apresentado de maneira convincente, e não por meio de artifícios *ab extra* (fora do assunto em questão).

4.2.2.3. Clareza

Para Aristóteles (2012), opera-se a clareza quando se usa o que é “próprio” e “apropriado” em cada momento, por exemplo, da aula. O oposto da clareza, nos termos da retórica aristotélica, é o uso do que é ornamental, artificial, superficial, obscuro, ambíguo, inoportuno, o que confunde etc. Na *Retórica*, Aristóteles compara o oposto da clareza ao “vinho adulterado” e à “voz de personagem”. Assim que, a clareza, mais do que técnica persuasiva, ela corresponde a uma dimensão ética de, por exemplo, não tratar um assunto a partir de elementos indefinidos, mas com base no que é inerente ao discurso. Foi possível verificar o emprego dessa técnica, por exemplo, no caso abaixo que ocorreu na primeira regência:

– Então pessoal, não é pra assustar vocês, nem deixar vocês nervosos. Na apresentação, vocês se saíram muito bem. Eu sei que a outra professora aqui trabalhou com vocês o sistema nervoso. Eu sei bem disso. Pra gente poder desenvolver nossas aulas, a gente vai continuar falando de sistema nervoso. Só que, pra gente continuar falando disso, a gente precisa que vocês respondam a um questionário. [...] É só pra gente saber o que que vocês tão sabendo ou não, pra gente voltar, ensinar de novo, não dar um conteúdo em cima do outro sem vocês tá sabendo o conteúdo anterior. Então eu vou passar o questionário. O que é que vocês vão fazer? Vocês vão colocar o nome de vocês e vão responder. Ai professora eu não sei, não lembro: escreve eu não sei, não lembro, nunca ouvi falar. Pode escrever o que vier na cabeça de vocês.

Tornar um assunto claro consiste em saber o que dizer, como e quando dizê-lo dentro do que se pretende alcançar (finalidade). A clareza é uma virtude prática (entenda-se ética), em Aristóteles (2012), que consistem em tratar com a devida proporção (o próprio e o apropriado), concentração (precisão) ou ampliação conforme o caráter do sujeito (destinatário) requer. Ela é recurso que também pode ser praticada de forma fortuita, pela força do hábito ou a partir de um aprendizado metódico. Não tem nada a ver com o uso, por exemplo, de palavras difíceis, compostas e estranhas que se afastam da linguagem comum (adequada).

Pode-se dizer também que há clareza quando, por exemplo, em sala de aula, está presente o desejo de tornar o saber um bem comum acessível a todos, parafraseando Christian Laval e Francis Vergne (2023); quando há o esforço de salvaguardar todas as vias possíveis entre o que os alunos sabem e os saberes que precisam adquirir, inclusive contra prescrições ou programas manifestamente inadequados resultantes de gigantescos esforços burocráticos para padronizar métodos e conteúdo, e não em afligir alunos e alunas com tédio e adestramento por meio de uma sinistra engrenagem mecânica de transmissão de conhecimentos (cf. Laval; Vergne, 2023, p. 245).

Quadro 15: Clareza

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	CLAREZA
Didático-pedagógico	A licencianda Njinga comenta, logo após as apresentações, sobre o fato de algumas alunas e alunos dizerem que não gostam de ciências: <i>“Tem muitas pessoas aqui que não gostam de ciências, que não entendem ciências, que acham difícil. Nós vamos tentar trazer bastante experimento pra vocês tentarem entender ela. E quando vocês tiverem em dúvida, podem perguntar. Não se sintam com medo, com receio de perguntar. A gente está aqui para aprender e a gente tem esse intuito de fazer essa aproximação de vocês com a ciências.”</i>
Metodológico	A licencianda Lweji conversa com a turma sobre a avaliação diagnóstica que aplicariam: <i>“Então pessoal, não é pra assustar vocês, nem deixar vocês nervosos. Na apresentação, vocês se saíram muito bem. Eu sei que a outra professora aqui trabalhou com vocês o sistema nervoso. Eu sei bem disso.”</i> <i>“Pra gente poder desenvolver nossas aulas, a gente vai continuar falando de sistema nervoso. Só que pra gente continuar falando disso, a gente precisa que vocês respondam a um questionário. [...] É só pra gente saber o que que vocês tão sabendo ou não, pra gente voltar, ensinar de novo, não dar um conteúdo em cima do outro sem vocês tá sabendo o conteúdo anterior.”</i> <i>“Então eu vou passar o questionário. O que é que vocês vão fazer? Vocês vão colocar o nome de vocês e vão responder. Ai professora eu não sei, não lembro: escreve eu não sei, não lembro, nunca ouvi falar. Pode escrever o que vier na cabeça de vocês.”</i>
Ético	A licencianda Njinga elogiando o comportamento da turma durante a apresentação: <i>“Vocês estão se comportando muito bem, estou muito orgulhosa de vocês.”</i>
Científico	A licencianda Njinga explicando para a turma o que é um neurônio: <i>“Neurônio é uma célula do sistema nervoso que está localizado no cérebro.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, Regência 1

O quadro acima serve para ilustrar desdobramentos persuasivos por meio da clareza dentro de uma mesma aula, em forma de finalidades específicas. A clareza é recurso que também pode ser praticado pela força do hábito ou a partir de um aprendizado metódico. O que se constata é que, como recurso metódico, por exemplo, a clareza poderia ser aprendida no processo ensino de ciências a partir do reconhecimento do que é adequado à realidade educacional, escolar, social e cultural. Nas palavras de Myriam Krasilchik (1987), a complexidade do ensino de ciências atravessa os parâmetros normativos e curriculares das disciplinas de ciências.

Quando não se aprende a adequar o assunto ao contexto em que se vive, o ensino de ciências acaba sendo operado de forma teórica, livresca e estimula a passividade. Foi o que ocorreu, segundo Myriam Krasilchik (1987), até a década de oitenta do século passado no país, quando o ensino de ciências era sinônimo de transmissão de informações, apresentação de conceitos, fenômenos, descrição de espécimes e objetos. Eram ensinados os produtos das ciências, não a sua relação com o contexto econômico, social e político, aspectos tecnológicos e aplicações práticas (Krasilchik, 1987, p. 9).

Verifica-se que a clareza reside na consciência ética de ir para lá do ato de operar “produtivamente” ou de decidir o que fazer (Diamond, *apud* Fricker, 2023, p. 106). Nomeadamente em relação ao ensino de ciências, reside no esforço de contextualização. No entanto, servindo-se dela, quem age precisa saber o que está sendo feito, agir por si próprio, agir a partir de uma disposição de querer despertar interesse e atenção, no caso, sobre o assunto que está sendo tratado. Por essa razão, a clareza é uma virtude e disposição ética, pois corresponde ao que Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, afirma: “as coisas que temos de aprender antes de poder fazê-las, aprendemo-las fazendo” (Aristóteles, 1991, p. 67). No entanto, segundo Aristóteles:

É preciso, pois, atentar para a qualidade dos atos que praticamos, porquanto da sua diferença se pode aquilatar a diferença de caracteres. E não é a coisa de somenos desde a nossa juventude nos habituamos desta ou daquela maneira. Tem, pelo contrário, imensa importância, ou melhor: tudo depende disso (Aristóteles, 1991, p. 68).

Especificamente em relação ao ensino de ciências no estágio, constatou-se que o aprendizado da clareza não só é fundamental, como também demanda consciência epistêmica e ética (*ethos*) de confiabilidade epistêmica e moral, por exemplo, através da sinceridade e honestidade em relação ao que cada circunstância exige (desafios educacionais, escolares, culturais etc.). Sobretudo tendo claro que, segundo Nélío Bizzo e Attico Chassot (2013), aprender ciências deve ajudar a transformar o mundo, transformá-lo para melhor, servir para o exercício da cidadania mais crítica, para a compreensão de que o conhecimento científico não pode ser dissociado do contexto em que foi gerado e nem é sua finalidade formar generalistas ou especialistas (cf. Bizzo; Chassot, 2013, p. 108-109).

Por muito tempo, Segundo Myriam Krasilchik (1987), ao menos até o início do processo da redemocratização do país, acreditou-se que a qualidade do material didático-

acadêmico era suficiente para garantir o ensino de ciências bem-sucedido. A preocupação com sua difusão se tornou central, na época. No entanto, os efeitos da crise energética e as agressões ao meio ambiente, por exemplo, na década de setenta do século passado, levaram o ensino de ciências a incorporar também objetivos dos discursos sobre as implicações sociais e ambientais do desenvolvimento científico.

Foi assim que as propostas curriculares agregaram problemas sociais e expediram as metas do ensino de ciências, porém num contexto em que o sistema de formação de docentes era (muito mais) precário e deplorável, feito em escolas sem estrutura e sem corpo docente qualificado, com professores mal preparados, sobrecarregados (dando muitas aulas e em classes superlotadas), dependentes do livro-texto, e com alunos desinteressados ou mal alimentados e cansados etc. (Krasilchik, 1987, p. 15-19).

Embora o contexto em questão seja outro, tensionar o ensino de ciências hoje (contexto de aceleradas transformações), especificamente a partir do Estágio Supervisionado, requer pensar em diferentes desafios, entre os quais os que Myriam Krasilchik (1987, p. 60) chama de “obstáculos administrativos”, mas também o sentido e no significado prático da clareza enquanto método de persuasão. Razão pela qual, ao menos segundo Nelio Bizzo (2012), o estágio curricular (leia-se Estágio Supervisionado) requer uma configuração institucional muito específica que deve aparecer de maneira clara no Projeto Pedagógico do Curso (Bizzo, 2012, p. 143).

Pelo que se constatou na prática, o valor do Estágio Supervisionado não se resume a uma etapa de preparação pedagógica ou de técnica de reprodução de um mesmo *modus faciendi*. Verificou-se, ao menos a partir da observação e da análise das regências, que o Estágio Supervisionado é etapa de oportunidade formativa e de iniciação profissional significativa, cuja experiência formativa inicial também é permeada de fatores limitantes³⁷, entre os quais o que é propiciado pela Universidade formadora e a Escola concedente e o que o estagiário ou estagiária pode proporcionar nas turmas em que vai atuar.

³⁷ Trata-se aqui das regras (senão mesmo de obstáculos) e conjunto de normas que permeiam o Estágio Supervisionado e que emanam de diversos órgãos normativos, por exemplo, desde a Lei de Estágio, às diferentes Resoluções para cada Curso, as Resoluções de cada instituição, o Projeto Pedagógico do Curso, as diretrizes curriculares a ter em conta, o Projeto Pedagógico da Escola concedente etc. Teoricamente, parafraseando Nelio Bizzo (2012), o estagiário é compelido a observar regramentos de diferentes órgãos normativos e a determinações da Universidade formadora e da Escola concedente. Porém, “na prática a teoria é outra”, como se diz.

O ensino, segundo Nelio Bizzo (2012), exige tipos distintos de saberes e, adicionalmente, de habilidades profissionais que permitam mobilizá-los no enfrentamento de situações didáticas específicas e ações pedagógicas eficientes (Bizzo, 2012, p. 7).

4.2.2.4. Exemplo

No primeiro capítulo foi examinado que o exemplo, para Aristóteles, é uma indução retórica que procede de casos semelhantes. Isto é, visa a relação de uma parte com outra parte e do semelhante com o semelhante, e não da parte com o todo, nem do todo com a parte, muito menos de um todo com outro todo. A capacidade de produzir exemplo, para Aristóteles, é uma boa forma de verificar se alguém tem familiaridade ou não com o assunto, sendo que o “conhecimento é posterior ao aprendido” (Aristóteles, 2012, p. 19). Na elaboração de exemplos também está a produção da confiança, como se verificou no caso abaixo, que ocorreu na quinta regência com a turma do sétimo ano quando a estagiária Lweji explicou sobre o sistema nervoso:

– [...] O sistema nervoso simpático vai ser as reações que te dão fuga. Quando você tá correndo é esse sistema nervoso que tá ativado. Quando você se assusta, quando acontece algo com você com fortes emoções seria o sistema nervoso simpático. E o sistema nervoso parassintético é o sistema do relaxamento, quando você está dormindo, sentado, deitado, relaxado é o parassimpático que está ativado.

– Quando você está fazendo um esporte é o sistema simpático que está ativado.

Para Aristóteles, o exemplo é um princípio de conhecimento e técnica que serve para induzir ou tratar de um assunto a partir de coisas que aconteceram (factuais) ou hipotéticas. Por isso existem dois tipos de exemplo: 1) factuais, quando se fala de um assunto a partir de coisas que acontecerem (fatos históricos ou anteriores); 2) hipotético, quando se busca ilustrar um assunto com base em parábolas (comparação) ou em fábulas (semelhanças). Para Aristóteles, todo o exemplo serve para induzir quando primeiro se exemplifica e em seguida se introduz o assunto. Quando tem por finalidade de induzir, necessita-se de vários exemplos. Como se pode verificar na primeira regência, no tema sobre órgãos de sentido:

– Imagina, se você está assistindo um jogo de futebol, qual órgão do sentido você está usando? A visão. Se uma pessoa faz o gol e todos gritam, qual o órgão você usa? Ouvidos. Alguém sabe mais algum órgão do sentido? Vamos voltar ao jogo de futebol, se a bola sai do jogo, qual o órgão, você vai exercitar para buscar a bola? O tato. Se durante o jogo vocês comem uma pipoca qual o órgão do sentido envolvido?

Além de induzir, o exemplo também serve de testemunho, quando primeiramente é introduzido o assunto e na sequência se exemplifica. Nesses casos, não é preciso realizar tantos exemplos. Isso foi verificado no caso abaixo que ocorreu na quarta regências, com a turma do sétimo ano na qual foi tratado o tema dos anfíbios:

– [...] Bom, vamos ver a circulação. A circulação lembra circulação sanguínea. A circulação vai trabalhar basicamente o coração e os vasos sanguíneos. O sangue passa pelo coração e circula pelo corpo. Nesse caso a circulação dos anfíbios, ela é dupla. Eles apresentam um coração com três cavidades. Só três cavidades. Essas três cavidades são dois átrios e um ventrículo. Os sapos têm um átrio direito e um átrio esquerdo e um ventrículo no centro. Vocês já tiveram uma palestra sobre isso. Não tiveram? E uma oficina comigo! E qual será a diferença entre nós e os anfíbios? Como é o nosso coração? Nós temos dois átrios e dois ventrículos. Há uma circulação pulmonar e uma sistêmica, será que é igual à nossa? É igual. Nós também temos uma circulação pulmonar e uma sistêmica. Apesar de ter uma estrutura diferente no coração, o tipo de circulação é igual. A gente trabalhou aqui o coração dos anfíbios, e agora que vocês já sabem o que que é o coração de um anfíbio e quais as diferenças para o nosso. Eu peço que vocês desenhem no caderno uma representação do coração dos anfíbios. Desenham e coloca o nome das estruturas. Pode fazer só o desenho, aí copia o texto.

O uso adequado de exemplos, segundo Myriam Krasilchik (2019), é fundamental

para se chegar a um conceito como nos casos em que a observação de diversos componentes de um mesmo grupo permite aos alunos chegarem à entidade taxionômica da qual fazem parte; servem para ilustrar uma ideia ou para verificar se os alunos entenderam um conceito, quando descrevem as características de um organismo para que os alunos digam a que grupo pertencem; e são úteis para se compreender uma ideia abstrata por meio de uma analogia, como se faz comparando o *habitat* com o endereço, e o nicho ecológico com a profissão de um indivíduo (Krasilchik, 2019, p. 82).

Exemplificar de forma adequada é técnica persuasiva, na concepção aristotélica, quando se ultrapassa a inferência lógica e em atuar com o propósito de induzir, estabelecendo relações causais (do semelhante ao semelhante), apresentando fatos e justificá-los (exemplo testemunhal). Para Myriam Krasilchik (2019, p. 82), quando a exemplificação é usada de forma excessiva, deficiente e inadequada, pode fazer os alunos perderem o fio da exposição e dificultar a compreensão da aula. Por isso operar a persuasão pelo exemplo, como referido reiteradas vezes, também consiste no esforço de descobrir a razão pela qual são bem-sucedidas certas práticas.

A exemplificação torna-se técnica persuasiva quando, no caso, o exemplo está relacionado com o assunto em questão e é efetivada com o propósito de formar, no destinatário do assunto, um juízo favorável ao assunto que está sendo abordado. De maneira geral, no entendimento aristotélico, os meios de persuasão não são reduzíveis aos efeitos emocionais de um discurso ou à sedução irracional.

Quadro 16: Exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	EXEMPLO
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji falando para a turma: <i>“A gente vai pedir com muito carinho que vocês recebam a gente muito bem. A gente também vai respeitar vocês muito bem. É pra gente ter as nossas aulas correndo <u>bem, de forma feliz, tranquila e também pra gente poder proporcionar o melhor pra vocês, pra gente dar o melhor, porque a gente quer o melhor pra vocês. A gente também quer o melhor de vocês. Certo?”</u></i>
Metodológico	A licencianda Lweji explica para a turma a respeito da avaliação a lápis e orienta sobre o modo de responder à avaliação: <i>“<u>Pode ser de caneta ou lápis. Pode ser qualquer um. O que vocês quiserem, não é vergonha escrever eu não lembro. Quando for uma atividade que vale nota a gente avisa. Não precisa colocar certinho o que a professora falou. Pode colocar o que vier no seu coração.</u>”</i>
Ético	A licencianda Lweji fala para a turma sobre o comportamento esperado e sobre a forma como pretendem realizar as aulas: <i>“<u>Então é melhor vocês contribuir de uma forma suave e nós vamos proporcionar o melhor pra vocês. A gente vai estar trazendo vários experimentos, vários materiais interativos aqui. Pra gente ver a ciência como algo bom.</u>”</i>
Científico	A licencianda Lweji pergunta para a turma: <i>“<u>Imagina, se você está assistindo um jogo de futebol, qual órgão do sentido você está usando? A visão. Se uma pessoa faz o gol e todos gritam, qual o órgão você usa? Ouvidos.</u>”</i>

Fonte: Dados da pesquisa, Regência 1

Com base no quadro acima e em toda a análise realizada, foi possível constatar que a exemplificação como técnica persuasiva também serve de instrumento metodológico tanto para aplicar ou avaliar quanto para pesquisar um estágio de regência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo foi desenvolvido com o objetivo identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos ao longo das regências realizadas no Estágio Supervisionado I do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade Pública no Estado do Paraná. A questão-problema por meio da qual a pesquisa foi realizada é: Em que medida estão presentes técnicas persuasivas da retórica aristotélica nos discursos produzidos ao longo das regências do Estágio Supervisionado e Ciências Biológicas?

Mais do que identificar técnicas persuasivas, com esta pesquisa pretendeu-se tensionar a persuasão metódica a partir da ação-reflexão-ação da/na formação inicial para a profissão docente para o Ensino de Ciências na Educação Básica. O estudo foi desenvolvido a partir dos discursos produzidos nas regências do Estágio Supervisionado I, não apenas como etapa de aprendizado formal “curricular”, mas como “lugar-comum” e “tempo-espaço” para o aprendizado de estratégias, táticas e habilidades específicas para o enfrentamento de situações factuais complexas próprias da profissão docente que demanda a “capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2012, p. 12), de forma crítica e reflexiva, com sujeitos socialmente constituídos.

Com o presente estudo verificou-se que as técnicas analisadas (exposição, demonstração, clareza e exemplo) estão presentes nos discursos e incorporadas à prática docente independentemente de serem conhecidas ou não como técnicas de persuasão. Constatou-se também que elas se apresentam como propriedades presentes no ato de ensinar e em circunstâncias que demandam “juízo prático”. Chegou-se a esse resultado após a correlação (ou até combinação) realizada entre os dispositivos (teórico e analítico) construídos ao longo da pesquisa e o confrontados com as evidências registradas na etapa empírica da investigação.

Ao longo da pesquisa constatou-se também que as técnicas persuasivas da retórica aristotélica operam entre si de forma articulada e interconectada, interagem como se fossem entidades que se articulam dentro de um ambiente determinado e como “força que age à distância” que opera na negociação de distâncias.

O primeiro capítulo deste trabalho serviu para tratar da fundamentação teórica da pesquisa, delimitar o objeto de estudo, estabelecer os marcos epistêmicos e con-

ceituais deste trabalho e extrair técnicas persuasivas (exposição, demonstração, clareza, exemplo) que serviram para compor o dispositivo teórico do instrumento de análise (Orlandi, 2015).

A caracterização realizada, no segundo capítulo, sobre o Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas – baseada nos fundamentos jurídico-normativos em vigor (entenda-se, Resolução CNE/CP nº 2/2019), históricos e educacionais do processo de formação docente no país – serviu para possibilitar a travessia entre o que se presume e o que se assume, na prática, nessa etapa de aprendizado docente em ensino de ciências: regências no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas.

Os dados empíricos da pesquisa foram obtidos “em campo” e reunidos a partir de um contexto específico: nos discursos produzidos ao longo das regências no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas. Eles foram acessados e interpretados com base na análise de discurso (Orlandi, 2015). Ao longo da análise e discussão dos dados, foi possível captar o contexto imediato da interação discursiva entre os sujeitos implicados nos discursos e se constatou, que entre eles, houve uma relação de troca discursiva que se deu por meio de interlocuções e da autonomia discursiva.

No entanto, verificou-se também que a relação que se estabeleceu, embora tenha sido marcada por um *ethos* cooperativo (troca discursiva), sugere uma reprodução das relações sociais que atribui responsabilidades e vantagens (ou desvantagens) diferentes mediante a posição que se ocupa. Isso porque o ambiente discursivo se estabeleceu numa relação de troca com carga epistêmica desigual, dentro de marcadores de autoridade e de interação institucional (e não incidental). Esse contexto resultou em uma participação epistêmica assimétrica conferida pela posição institucional e relação estrutural entre sujeitos socialmente constituídos: professoras estagiárias vs. turma de alunos e alunas na faixa dos 11 aos 15 anos de idade.

Para responder à questão-problema da pesquisa, partiu-se também da concepção teórico-metodológica adotada ao longo da pesquisa que compreende o discurso como tudo aquilo que é feito por iniciativa própria, com conhecimento de causa e contendo três elementos: autoria, assunto e destinatário (cf. Aristóteles, 2012); e também como tudo o que é efeito de sentido entre (inter)locutores (Orlandi, 2015).

Sete regências constituíram a unidade de análise da pesquisa, de nove observadas. Não se tratou de ignorar outras variáveis importantes que poderiam servir de objeto de estudo sobre o Estágio Supervisionado ou de colocar em segundo plano outras condições do que se passou “em campo”. Por tal razão, o estudo também não

se propôs identificar soluções prontas, válidas em todas as circunstâncias, ou transpor, transcrever, provar, aplicar vestígios aristotélicos ou apontar influências da herança aristotélica no contexto pesquisado.

No entanto, com esta pesquisa, postula-se que a concepção aristotélica de retórica contém caminhos, possibilidades e princípios propositivos por meio dos quais se pode tensionar o sentido da persuasão metódica partir do Estágio Supervisionado, “coração das licenciaturas” (Aroeira; Pimenta, 2018, p. 155), especificamente para o ensino de ciências (biológicas) hoje, e em circunstâncias que demandam inteligência e “juízo prático” (*phrónesis*).

Afirmou-se, ao longo do estudo, que um fato só se torna um problema quando (tal fato) é tratado e reconhecido como tal; e que, independentemente de ser reconhecido ou não, só se torna problema empírico quando alguém decide que ele é interessante e importante o bastante para merecer uma explicação (Laudan, 2011, p. 23-25). Os dados obtidos para compor as evidências da pesquisa, foram enquadrados numa concepção geral (retórica aristotélica) e submetidos a critérios analíticos em decorrências de todo o conhecimento ser decorrente do fluxo do seu tempo e fruto de uma situação (Pinto, 2020, p. 483).

Assim que, com este estudo se postula que a persuasão pode ser “um bom aliado” na afirmação da formação docente, designadamente para repensar novas abordagens epistemológicas, didático-pedagógicas, éticas e novas estratégias de ensino a partir da formação inicial para a profissão docente em ciências biológicas no contexto atual de crise epistêmica e hermenêutica, como apontado na Introdução, que demanda cada vez mais um *ethos* colaborativo e uma espécie de “justo meio” (ou “justa medida”) para o ensino de ciências.

Pois, por exemplo, a Resolução CNE/CP n. 2 de 2019, já examinada no segundo capítulo, entre as diferentes desarticulações que privilegia (“habilidades”, “competências” e “resultados” tecnicistas funcionais), contém pressupostos normativos com implicações diretas na imagem e no imaginário que vem sendo criado sobre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender no Estágio Supervisionado, já que traz um modelo tecnicista e gerencial e coloca uma fronteira no *continuum* entre a formação inicial e continuada.

Optou-se em identificar técnicas persuasivas da retórica aristotélica, reafirmamos, não como preocupação única nem como um apriorismo (no sentido de óculos do passado para julgar ações do presente) ou com o interesse de “profetizar”, mas,

unicamente, com o intuito de identificar orientações teórico-metodológicas (uma espécie de chave interpretativa), pistas, caminhos, sinais indicativos e possibilidades propositivas para pensar a persuasão metódica a partir da ação-reflexão-ação (cf. Aroeira; Pimenta, 2018) do/no Estágio Supervisionado em Ciências Biológicas no contexto atual, que não pode ser dissociado do quadro político, econômico, cultural e educacional, em que a persuasão, como referido na introdução, pode ser “um bom aliado” na afirmação da cultura científica.

REFERÊNCIAS

- ABELSON, P. **As sete artes liberais**: Um estudo sobre a cultura medieval. Tradução de Nelson Dias Corrêa. Campinas, SP: Kírion, 2019.
- ANGIONI, L. (org.). **Lógica e ciência em Aristóteles**. Campinas, SP: PHI, 2014.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. 4. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1991.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**: ensaio introdutório, texto grego com tradução e comentários de Giovanni Reale. Tradução de Marcelo Perine. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Antônio Campelo e Carlos Gomes. Lisboa: Veja, 1998.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Vinicius Chichurra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.
- ARISTÓTELES. **Segundos analíticos**. Tradução de Lucas Angioni. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2002.
- ARISTÓTELES. **Tópicos**. 2. ed. Campinas, SP: Livre, 2021.
- AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e estágio**. Curitiba, PR: Appris, 2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: 2023.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: 2014.
- BECKER, H. S. **Evidências**: Sobre o bom uso de dados em ciências sociais. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- BERTI, E. **Novos estudos aristotélicos I**: Epistemologia, lógica e dialética. Tradução de Élio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2010.
- BERTI, E. **Novos estudos aristotélicos II**: Física, antropologia e metafísica. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Cecília Camargo Bartalotti e Élcio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2011.
- BERTI, E. **Novos estudos aristotélicos III**: Filosofia prática. Trad. Élcio de Gusmão Verçosa Filho. São Paulo: Loyola, 2014.
- BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil? São Paulo: Biruta, 2009.
- BIZZO, N. **Metodologia de ensino de biologia e estágio supervisionado**. São Paulo: Ática, 2012.

BIZZO, N.; CHASSOT, A. **Ensino de ciências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2013.

BIZZO, N.; GOUW, A. M. S. (org.). **Fundamentos teóricos do ensino de ciências de base experimental**. Curitiba: Appris, 2021.

BIZZO, N.; CHASSOT, A. **Ensino de ciências: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas**. Resolução CNE/CES nº 07 de 11 de março de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF:1996.

BRASIL. **Lei de Estágio de Estudantes**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 02 de julho 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 87-90, 10 fev.2020c.

BURNET, J. **A educação segundo Aristóteles**: extratos da *Ética* e da *Política* traduzidos e editados por John Burnet. Tradução de Ricardo Harada. Campinas, SP: Kíron, 2023.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2022.

CARVALHO, J. B.; CASTRO, S. **Educação, ética e tragédia**: ensaios sobre a filosofia de Aristóteles. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

CENCI, A. V. **Aristóteles & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CHASSOT, A. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 8. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2018.

CHASSOT, A. **Das disciplinas à indisciplina**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

CLARK, K.; JAIN, R. S. **A tradição das artes liberais**: Uma filosofia da educação clássica cristã. Tradução de William Bottazzini Rezende. Campinas, SP: Kíron, 2021.

COBERT, E. **Retórica clássica para o estudante moderno**. Tradução de Bruno Alexander. 4. ed. Campinas, SP: Kíron, 2022.

DAVIDSON, Th. **Aristóteles e os ideais antigos da educação**. Tradução de Ricardo Harada. Campinas, SP: Kíron, 2022.

FERIGOLO, J. **A epistemologia de Aristóteles**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2015.

FERIGOLO, J. **Filosofia da biologia de Aristóteles**. 2. ed. Curitiba, PR: APPRIS, 2021.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2023.

FERREIRA, V. D. **Estudos de epistemologia aristotélica I: *Phantasia e aisthêsis no De Anima*** de Aristóteles. São Paulo: Dialética, 2021.

FRICKER, M. **Injustiça epistêmica**: O poder e a ética do conhecimento. Tradução de Breno R. G. Santos. São Paulo: Editora da Universidade de Paulo, 2023.

GOBRY, I. **Vocabulário grego da filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GODOY, M. T. **Indicações circunstanciais como signos potencializadores da aprendizagem significativa de conceitos na experimentação animal**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2016.

GOIS, A. **O ponto a que chegamos**: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

GOMPERZ, T. **Os pensadores da Grécia**: história da filosofia antiga. Tradução de Gabriela Mei Edel. São Paulo: Ícone, 2014.

GURGEL, I. (org.). **Por que confia nas ciências?** Epistemologias para o nosso tempo. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

HOSSENFELDER, S. **A ciência tem todas as respostas?**: O passado ainda existe? Como tudo começou? Existem cópias nossas por aí? O universo foi feito para os humanos?... e outras questões intrigantes. Tradução de Peter Schulz. São Paulo: Contexto, 2023.

HUGO DE SÃO VÍTOR. **Didascalicon sobre a arte de ler**. Tradução de Roger Campanhari. Campinas, SP: Kíron, 2018.

JOSEPH, M. **O Trivium**: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. Tradução de Henrique Paul Dmyterko. São Paulo: É Realização, 2008.

KOGA, V. T. **Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR: 2017.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: EPU; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

LAUDAN, L. **O progresso e seus problemas: rumo a uma teoria do crescimento científico**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 2011.

LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**. Tradução de Fabio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

LIMA, H. M. R.; COELHO, M. C. M. (org.). **Percursos retóricos: entre antigos e contemporâneos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

LYRA, E. **O esquecimento de uma arte: retórica, educação e filosofia**. São Paulo: Edições 70, 2021.

MARANDINO, M. *et al.* **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARROU, H. I. **História da educação na antiguidade**. Tradução de Mário Leônidas Casanova. Campinas, SP: Kírión, 2017.

MARTINS, A. M. M. (org.). **Estado da arte: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008)**. Brasília: Liber Livro, 2011.

MCLUHAN, M. **O trivium clássico: o lugar de Thomas Nashe no ensino de seu tempo**. Tradução de Hugo Langone. São Paulo: É Lealizações, 2012.

MIGLIORI, M.; FERMANI, A. (org.). **Platão e Aristóteles: dialética e lógica**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MOROSINI, M.; SANTOS, P. K.; BITTENCOURT, Z. **O Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

OLIVEIRA, I. A. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2015.

ORSI, C. **Negacionismo & desafios da ciência**. São Paulo: Editora Cultura, 2022.

PASTERNAK, N.; ORSI, C. **Que bobagem!** Pseudociências e outros absurdos que não merecem ser levados a sério. São Paulo: Contexto, 2023.

PELLEGRIN, P. **Vocábulos de Aristóteles**. Tradução de Claudio Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PEREIRA, O. P. **Ciência e dialética em Aristóteles**. São Paulo: UNESP, 2001.

PERELMAN, C. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PEROZA, M. A. R.; MARCOCCIA, P. C. P. (orgs). Estágio curricular e formação inicial docente: implicações teórico-práticas na relação Universidade-Escola. *In* **Perspectivas e práticas na formação de professores para Educação Básica**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2022.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação**. Vol. 2. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (org.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

PINTO, A. V. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

PLEBE, A. **Breve histórica da retórica antiga**. Tradução e notas de Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: EPU, 1978.

REALE, G. **Histórica da filosofia grega e romana**, vol. IV: Aristóteles. Tradução de Henrique Cláudio de Lima Vaz, Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RONAN, C. A. **História ilustrada da ciência da Universidade de Cambridge, volume 1: das origens à Grécia**. Tradução de Jorge Enéias Fortes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

SANTO AGOSTINHO. **Sobre a gramática, a retórica, a dialética**. Tradução de Roger Campanhari. Campinas, SP: Kíron, 2021.

SANTORI, R. T.; SANTOS, M. G. (org.). **Ensino de ciências e biologia: um manual para elaboração de coleções didáticas**. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015.

SANTORI, R. T.; SANTOS, M. G. (orgs.). **Ensino de ciências e biologia**: um manual para elaboração de coleções didáticas. Rio de Janeiro: Editora Interciência, 2015.

SANTOS, M. V. **Razão e emoção na arte retórica de Aristóteles**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

SAVIANI, D. **A lei da educação**: LDB: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SOARES, A. C. T. S.; MOURA, E. G.; TEIXEIRA, E. L. (org.). **Ciência, tecnologia e inovação**: propostas para o Rio de Janeiro pós-pandemia. Rio de Janeiro: Comuns Editora, 2022.

STEFANI, J. **O conhecimento em Aristóteles**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2018.

TARDI, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

TERRA, W. R.; TERRA, R. R. **Filosofia da ciência**: fundamentos históricos, metodológicos, cognitivos e institucionais. São Paulo: Contexto, 2023.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Regulamento Geral de Estágios Curriculares dos Cursos de Licenciaturas Presenciais**. Resolução CEPE nº 046 de 11 de setembro 2013. UEPG: 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Novo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Resolução CEPE nº 049 25 de setembro 2018. UEPG: 2018.

WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

APÊNDICE A - REGÊNCIAS

REGÊNCIA 1

Data: 30 de set. de 2022

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental

(Sons de sala de aula)

Professora Lweji (nome fictício): Oi gente! Tudo bem?

Turma: Sim...

Profa. Nzinga: A partir de agora vocês terão aula comigo e com a colega. Vamos acompanhar vocês até novembro. Então vamos começar se apresentando. Meu nome é Nzinga. Mas vocês podem me chamar de Nzi (abreviação fictícia) ou do jeito que vocês quiserem. Eu tenho 19 anos. Eu não sou de Luanda (nome fictício). Eu sou de Benguela (nome fictício), cidade vizinha. Vim pra cá pra estudar na Universidade de Luanda (nome fictício) porque meu curso não tem na minha cidade. Então precisei vir pra cá estudar.

Aluno José Antônio (nome fictício): Agora você mora aqui?

Profa. Nzinga: Sim, agora eu estou morando aqui.

Aluna Anita (nome fictício): E você pretende continuar aqui?

Profa. Nzinga: Eu não sei. Eu pretendo continuar estudando mais, fazer pós-graduação. Aí preciso voltar pra cá. Eu gostei bastante de Luanda. Tem alguma pergunta?

Turma: (silêncio).

Profa. Lweji: Agora eu vou me apresentar. Eu, vocês já conhecem. Eu já estive aqui outras vezes. Já conversaram muitas vezes comigo. Meu nome é Lweji, mas vocês podem me chamam de professora, de Lú (abreviação fictícia), do jeito que quiserem. Já me conhecem. Então eu tenho 28 anos. Já sou bem mais velha...

Turma: O quê???

Profa. Lweji: Eu sou bem mais velha que a Nzinga. Eu estou na sala dela. A gente é colega de turma. A gente estuda junto. A gente está aqui trabalhando juntas também. Eu faço Licenciatura em Ciências Biológicas. Também trabalho no laboratório aqui da Universidade de Luanda. Além de estar aqui com vocês, tanto eu quanto a Nzinga, a gente trabalha aqui na Universidade em laboratório fazendo pesquisa.

A gente vai pedir com muito carinho que vocês recebam a gente muito bem. A gente também vai respeitar vocês muito bem. É pra gente ter as nossas aulas correndo bem, de forma feliz, tranquila e também pra gente poder proporcionar o melhor

pra vocês, pra gente dar o melhor, porque a gente quer o melhor pra vocês. A gente também quer o melhor de vocês. Certo?

Então a gente quer fazer uma troca bem especial com vocês. Então a gente vai fazer uma espécie de contrato entre nós. A princípio, vai ser um contrato de boca, mas se for preciso a gente escreve esse contrato e a gente espera que esse contrato seja cumprido.

Profa. Lweji: A gente vai fazer as aulas mais tranquilo. A gente vai trazer coisas diferentes, coisas legais para vocês. [A gente] vai fazer o possível para vocês não terem tanta matéria pra fazer. A gente vai fazer o possível pra vocês terem uma aula realmente enriquecedora. E o que a gente pede é respeito.

Então que a gente quer respeito não só respeito tanto comigo como a Nzinga, mas também com professores que estão acompanhando aqui. Também, com o professor Crisóstomo (observador participante), o professor Josué (nome fictício referente a outro estagiário de outra turma). Também respeito entre vocês. A gente não quer falta de respeito entre vocês, ficar xingando, ficar *zuando* os colegas. A gente quer respeito de verdade. Se não respeitar o coleguinha, ficar conversando, e se isso acontecer a gente vai conversar lá fora. É verdade! A gente precisa ter muito respeito e muito carinho com os colegas que vocês gostam deles.

Profa. Lweji: Por enquanto a gente não vai passar no quadro esse contrato, mas se a gente perceber que vocês não estão agindo conforme nosso combinado, a gente vai copiar. E eu sei que vocês odeiam copiar, mas eu estou falando: ainda mais regras. Então é melhor vocês contribuir de uma forma suave e nós vamos proporcionar o melhor pra vocês. A gente vai estar trazendo vários experimentos, vários materiais interativos aqui pra gente ver a ciência como algo bom. Vocês estão contribuindo muito para a nossa formação e a gente quer contribuir para a formação de vocês. Tudo bem?

Profa. Lweji: Bom... gente! Como é o primeiro dia de aula nosso e nem todos conhecem todos nós, alguns conhecem, outros não. A gente vai fazer uma dinâmica. A gente não vai dar conteúdo nessa primeira aula. Então vejam bem: a gente vai fazer uma dinâmica diferente pra gente se conhecer nessa primeira aula. A Professora Njinga vai explicar como vai funcionar a dinâmica e a gente já vai começar.

Profa. Njinga: Então é assim: eu não conheço muito bem vocês, o que gostam de fazer. Não conheço vocês. Então nessa primeira aula, a gente vai montar uma dinâmica em que vocês vão contar um pouco de vocês.

Então, para não virar bagunça, vai ter um objeto da palavra. O objeto da palavra vai passando de pessoa pra pessoa. E só pode falar quem estiver com o objeto. Se você não tem o objeto da palavra, você não pode falar. Todo mundo vai receber o objeto da palavra. Então a hora que quiser falar, tem que estar com o objeto na mão. No momento que outra pessoa estiver falando, que o coleguinha estiver falando, não vou tolerar piada, risada, nenhum tipo de graça.

Então não é pra caçoar o que o outro está falando. Não é pra fazer nada que venha humilhar, que venha fazer *bullying*. Qualquer tipo de humilhação, a gente não vai tolerar isso. É totalmente fora de questão. Nas nossas aulas vai ser respeito. Vocês vão aprender a respeitar.

Aluno Henry: O objeto da palavra é qual?

Prof. Lweji: O objeto da palavra eu trouxe. Daqui a pouco vou mostrar pra vocês qual é o objeto da palavra. E aí eu vou passar esse objeto para cada um falar. Se seu amigo estiver falando, depois quando você estiver com o objeto você fala. E é muito importante pra gente saber ouvir, não apenas escutar. Quando você escuta, já fica pensando numa resposta. Isso é muito ruim. Isso pode trazer humilhação. As vezes a pessoa tá falando porque ela quer contar alguma coisa. A gente já pensa na resposta, a gente nem sabe o que a pessoa tá falando e já pensa numa resposta. E isso pode deixar a pessoa chateada. Então essa é uma brincadeira diferente que vai ajudar a gente a se conhecer. E a gente quer trazer umas coisas diferente para melhorar nossas aulas, ao invés de ficar copiando matéria, de copiar slide, a gente traz uma coisa diferente...

(sons de vozes de crianças)

Profa Lweji: Esse aqui é o objeto da palavra...

Turma: Ohhh

Aluna Márcia: Eu tenho um desses em casa...

Profa. Lweji: Xiii... Eu tenho o objeto da palavra, só eu posso falar. Vocês só vão poder falar quando estiverem com o objeto na mão. Combinado? Vou passar agora pra ela. Ela vai começar falando o nome dela, onde ela mora, se ela gosta de ciências. O que você quiser falar, aí você segura ele e quando terminar passa para o colega do lado:

Meu nome é Jojó. Gosto de jogar bola.

Meu nome é Carlinha, tenho 11 anos, moro no Bairro Viana (nome fictício).

Meu nome é Joãozinho, moro no Bairro Viana. Gosto de ciências, mas só um pouquinho.

Meu nome Joana, eu gosto de futebol. Eu gosto de todas as aulas, não tem uma aula que eu goste menos, eu faço bastante bagunça e é isso...

Meu nome é [...], não sou de fazer bagunça.

Meu nome é [...] e eu gosto de ciências.

Meu nome é [...].

Meu nome é [...] e eu gosto muito de ciências.

Meu nome é [...] e eu moro aqui em [...]. Gosto mais ou menos de ciências.

Meu nome é [...], eu gosto de jogo.

Eu sou Lucas, como as meninas eu também estudo biologia aqui na faculdade, eu sou gamer, não sou aqui de Ponta Grossa também.

Meu nome é [...], gosto de estudar também.

Meu nome é [...] e eu gosto mais ou menos de ciências.

Meu nome é [...] e ciências não entra muito na minha cabeça.

Meu nome é [...] e eu gosto de ciências.

Meu nome é [...] e eu moro no lago em [...]

Meu nome é [...] e eu gosto muito de ciências.

Meu nome é [...], eu gosto de ciências e tô de boa.

Meu Crisóstomo, já me apresentei e volto a dizer, sou formado em filosofia, agora estou a fazer o mestrado em educação, sou pesquisador em Ensino e popularização da ciência, e trabalho com direitos humanos.

Aluno: Você nasceu aonde?

Meu nome é Iasmim, eu gosto de todas as matérias menos português.

Meu nome é [...], eu gosto de todas as matérias menos português e matemática.

Meu nome é [...], gosto de todas as matérias menos matemática.

Meu nome é Geovana e eu não gosto de ciências.

(aplausos)

Parabéns, pessoal! Muito bom, gente.

(vozes)

Nzinga: Tem muitas pessoas aqui que não gostam de ciências, que não entendem ciências, que acham difícil. Nós vamos tentar trazer bastante experimento pra vocês tentarem entender ela. E quando vocês tiverem em dúvida, podem perguntar. Não se sintam com medo, com receio de perguntar, a gente está aqui para aprender e a gente tem esse intuito de fazer essa aproximação de vocês com a ciências.

Lweji: Não é vergonha a gente aprender, vergonha é voltar pra casa com dúvida e falar que sabe, isso é muito feio, todo mundo tem dúvida, todos os coleguinhas têm. Não precisa ter vergonha, ninguém vai julgar vocês aqui.

Então pessoal não é pra assustar vocês, nem deixar vocês nervosos, na apresentação vocês se saíram muito bem, eu sei que a outra professora aqui trabalhou com vocês o sistema nervoso, eu sei bem disso. Pra gente poder desenvolver nossas aulas a gente vai continuar falando de sistema nervoso, só que pra gente continuar falando disso, a gente precisa que vocês respondam a um questionário. Ah professora eu não tô pronto, não sei, não vale nota, não vale nada, é só pra gente saber o que que vocês tão sabendo ou não, pra gente voltar, ensinar de novo, não dá um conteúdo em cima do outro sem vocês tá sabendo o conteúdo anterior, então eu vou passar o questionário, o quê que vocês vão fazer? Vocês vão colocar o nome de vocês e vão responder, ai professora eu não sei, não lembro, escreve eu não sei, não lembro, nunca ouvi falar, pode escrever o que vier na cabeça de vocês.

Criança: Vale nota?

Nzinga: Não vale nada. É só da cabeça gente. Pode esconder os cadernos, sem cola, não vale nota, não vale nada, é só pra gente saber o que vocês sabem, então precisa ser bem sincero com nós, a gente quer saber como que a gente vai abordar o conteúdo, por que tem coisa que vocês já sabe, não precisa trabalhar de novo. Quando vocês já sabem uma coisa, não precisa ficar passando aquele conteúdo.

Então a gente vai ver o que vocês já sabe, pra poder trabalhar, quando vocês sabe uma coisa não precisa ficar passando... não precisa ser exatamente o que é, igual está escrito no livro ou está escrito no caderno, é uma lembrança, até por que a gente acaba se esquecendo. Vocês podem escrever, não sei, não lembro, acho que a professora falou, é do coração de vocês, a gente não vai julgar, não vai dar nota, não vai fazer nada, isso aqui é pra gente, pra gente trabalhar melhor com vocês. Não pode usar o caderno. Pode escrever não sei em tudo, está bem claro que não vale nada, não vale nota. Se lembrar de alguma coisa pode colocar, a gente vai tentar fazer vocês aprender melhor, pode ler certinho e escrever não sei.

Criança: Só vou acertar meu nome.

Lweji: Eu quero a sinceridade de vocês.

Criança: Professora pode ser de caneta?

Lweji: Pode ser de caneta ou lápis. Pode ser qualquer um. O que vocês quiserem, não é vergonha escrever eu não lembro. Quando for uma atividade que vale

nota a gente avisa. Não precisa colocar certinho o que a professora falou, pode colocar o que vier no seu coração...

Esse daqui você vai circular três palavras que estejam relacionadas aos sentidos.

Criança: Eu posso deixar essa em branco?

Prof.: Não importa... não tem problema. Vocês estão bem quietinhos, estão de parabéns...

Criança: O que são artérias?

Crisóstomo: Olhe acima, é para colocar o que você sabe, se eu te disser, você estará colocando o que eu sei e não o que você sabe... a intensão não é acertar ou errar, entendeu? Elas só querem saber o que você sabe. Isso é bom pra elas.

Criança: Respondi só a primeira

Criança: Já eu respondi a primeira e a última.

Criança: Você também está respondendo o questionário?

Crisóstomo: Não. Estou anotando a estrutura da aula, o que vocês fizeram antes e depois, primeiro fizeram a apresentação, tenho que anotar porque vou estudar a vossa aula.

Nzinga: Vocês estão se comportando muito bem, estou muito orgulhosa de vocês.

(vozes)

Criança: Se ficar quietinho a gente sai mais cedo hoje?

Nzinga: Vamos pensar... Mais alguém ainda está com o questionário? Vamos prestar atenção agora.

Na folha está escrito: vocês já ouviram falar em órgãos do sentido?

Criança: sim, mas eu não lembro

Profa. Lweji: Imagina, se você está assistindo um jogo de futebol, qual órgão do sentido você está usando? A visão. Se uma pessoa faz o gol e todos gritam, qual o órgão você usa? Ouvidos. Alguém sabe mais algum órgão do sentido? Vamos voltar ao jogo de futebol, se a bola sai do jogo, qual o órgão, você vai exercitar para buscar a bola? O tato. Se durante o jogo vocês comem uma pipoca qual o órgão do sentido envolvido?

Crianças: Paladar

Lweji: Isso mesmo. Então a gente já tem quatro órgãos do sentido, só falta um, qual seria?

Crianças: Olfato

Lweji: existem mais órgãos dos sentidos além do que já vimos falar, além desses cinco ainda existem mais dois que a gente não vai estudar, falei só pra vocês saberem se ouvir falar.

Na folha se fala em estímulo, e a maioria não sabe o que é estímulo. Na vida tudo o que a gente faz, a gente é estimulado a fazer, então vamos pensar no jogo, você está assistindo ao jogo, a visão está sendo estimulada, ela manda as imagens para o cérebro que é um supercomputador que a gente tem. Vai processar tudo e a gente vai entender tudo o que está acontecendo. A gente é estimulado o tempo todo a sentir o cheiro, quando a gente passa por uma loja perfumada, nosso cérebro é estimulado a sentir o cheiro.

Agora vamos falar de neurônios, eu sei que vocês já viram com a professora [...] são células em formato de estrela que ficam no cérebro, existem mais neurônios na nossa cabeça que pessoas no mundo, são eles que fazem o processamento das informações no cérebro em alta velocidade. Neurônio é uma célula do sistema nervoso que está localizado no cérebro.

Já está acabando o tempo. Na próxima aula a gente vai continuar com o sistema nervoso.

(aplausos)

REGÊNCIA 2

Data: 30 de set. de 2022

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental

...vozes de crianças

– Estagiária Lweji: Pessoal vamos sentando que a aula já começou, vamos sossegando... pessoal... vocês querem copiar slides? Gente, vamos prestar atenção, a aula já começou.

A gente vai começar a trabalhar a coordenação nervosa, acho interessante vocês anotarem no caderno.

– Aluno: É pra copiar?

– Estagiária Lweji: É pra copiar. Já copiaram? Quem não copiou ainda pode copiar do quadro, eu vou marcar aqui. Pessoal, vamos sentar. Pessoal, vamos voltar e lembrar o que a gente tava vendo na aula passada. Quais são os órgãos dos sentidos?

– Aluna: visão, olfato, paladar, tato e audição.

– Estagiária Lweji: vocês já sabem quais os órgãos dos sentidos, nós olhamos nas carteiras vocês sabem quais são e o que eles fazem, uma diferença que eu queria mostrar pra vocês é os órgãos do sentido e órgãos vitais, o coração é um órgão vital, com os órgãos dos sentidos temos sensações.

Agora vamos começar uma aula mais teórica, enquanto a gente está aqui vendo órgãos do sentido, várias coisas estão coordenadas no nosso corpo ao mesmo tempo, várias funções são executadas no nosso corpo. Quando você está lendo um livro, está usando a visão, mas o seu corpo sente várias coisas ao mesmo tempo, você ouve um barulho, sente um cheiro, também quando você tá lendo seus olhos captam a luz e envia informações para o seu sistema nervoso. E para segurar o livro usa as mãos, os braços e seu sistema nervoso dá o comando para você fazer tudo ao mesmo tempo.

Além de você tá lendo o livro, escutando ruídos e segurando o livro, você tá também mantendo seu corpo sentado e isso controla também os demais sistemas do nosso corpo, quando você está sentado seu intestino, seu corpo está posicionado de um jeito. Além disso, se você quiser anotar um resumo, anotar alguma frase que você achou importante ou que te chamou a atenção, seu sistema nervoso vai mandar a informação para os músculos da mão e você vai começar a escrever.

Agora a gente vai entrar numa parte muito difícil, os elementos do sistema nervoso humano atuam de maneira coordenada, por isso chama coordenação nervosa, eles estão trabalhando todos juntos desde a percepção do estímulo até a elaboração da resposta, então isso é muito rápido, então vai ter uma percepção e uma resposta muito rápido, a gente nem percebe, a coordenação nervosa tem início nos órgãos receptores, que são estruturas capazes de receber estímulos externos e internos e que são transmitidos aos centros nervosos. Então todo estímulo que a gente recebe tanto externos quanto internos são coordenados pelos órgãos receptores.

Quais são os órgãos dos sentidos?

– Turma: nariz, boca, olhos, orelha e mãos.

– Lweji: Então quando você sente esses estímulos pelo olfato, o cheiro da flor ou pela audição, são estímulos nervosos. Todos esses órgãos dos sentidos geram estímulos e esses estímulos viram impulsos nervosos, por isso quando você sente o cheiro de algo que você gosta de comer, vai sentir vontade de salivar pois gerou impulso nervoso, esse impulso vai ser transmitido por meio dos neurônios que são células nervosas.

Os neurônios são células que ficam no cérebro, vamos seguir aqui. No cérebro ou na medula espinhal é onde acontece o processamento dessas informações que chegam. Eles funcionam como um supercomputador que faz esse processamento muito rapidamente, por exemplo o som da minha voz chega na orelha de vocês e é interpretada no cérebro e aí vocês entendem o que eu estou falando. A coordenação nervosa vai gerar respostas.

Pessoal, voltando aqui... as estruturas efetoras são compostos de músculos e glândulas, eles são os órgãos responsáveis por efetivarem as ações, a gente tem órgãos receptores e efetores. Agora vocês vão copiar.

Quadro 2.1: Exposição e demonstração

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	EXPOSIÇÃO
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji dando início a uma aula expositiva para a turma: “[...] A gente vai começar a trabalhar a coordenação nervosa [...]”
Metodológico	A licencianda Nzinga questionando a turma sobre a tarefa de copiar os slides que eram apresentados na aula: “É pra copiar. Já copiaram? Quem não copiou ainda pode copiar do quadro, eu vou marcar aqui.”
Ético	A licencianda Lweji falando sobre a necessidade de a turma prestar muita atenção ao assunto da aula que se inicia: “Agora a gente vai entrar numa parte muito difícil, os elementos do sistema nervoso.”
Científico	A licencianda Lweji expondo sobre como se dá a resposta do sistema motor aos impulsos nervosos recebidos: “Se você quiser anotar um resumo, anotar alguma frase que você achou importante ou que te chamou a atenção, seu sistema nervoso vai mandar a informação para os músculos da mão e você vai começar a escrever.”
ENFOQUE	DEMONSTRAÇÃO
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji demonstrando para a turma a diferença entre órgão do sentido e órgão vital: “[...] uma diferença que eu queria mostrar pra vocês é os órgãos do sentido e órgãos vitais [...].” A licencianda Lweji falando sobre o que as crianças já assimilaram visando abordar outra sequência no conteúdo: “Vocês já sabem quais os órgãos dos sentidos, nós olhamos nas cartelas vocês sabem quais são e o que eles fazem.”
Metodológico	A licencianda Lweji fazendo uma retomada no assunto da aula anterior para dar sequência ao conteúdo do dia: “[...] Pessoal, vamos voltar e lembrar o que a gente tava vendo na aula passada.”
Ético	A licencianda Lweji ao final da explicação recomendando que as crianças copiem no caderno as informações expostas nos slides: “[...] Agora vocês vão copiar [...].”
Científico	A licencianda Lweji expondo sobre como se dá a resposta do sistema motor aos impulsos nervosos recebidos: “Se você quiser anotar um resumo, anotar alguma frase que você achou importante ou que te chamou a atenção, seu sistema nervoso vai mandar a informação para os músculos da mão e você vai começar a escrever.” A turma respondendo à pergunta da estagiária Lweji sobre quais são os órgãos dos sentidos: “[...] visão, olfato, paladar, tato e audição [...].”

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 2.3: Clareza e exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	CLAREZA
Didático-pedagógico	<p>A licencianda Lweji acalmando a turma antes do início da aula: <i>“Pessoal, vamos sentando que a aula já começou, vamos sossegando... pessoal...”</i></p> <p>A licencianda Lweji chamando a atenção da turma em um momento de dispersão: <i>“[...]Gente, vamos prestar atenção, a aula já começou [...]”.</i></p>
Metodológico	<p>A licencianda Lweji falando para a turma qual o tipo de aula a modalidade da aula: <i>“Agora vamos começar uma aula mais teórica.”</i></p>
Ético	<p>Estagiária Lweji advertindo a turma a respeito de uma possível punição caso não fizessem silêncio durante a aula: <i>“Vocês querem copiar slides?”</i></p>
Científico	<p>Lweji exemplificando para a turma sobre os fenômenos que acontecem simultaneamente em nossos corpos: <i>“[...] enquanto a gente está aqui vendo órgãos do sentido, várias coisas estão coordenadas no nosso corpo ao mesmo tempo, várias funções são executadas no nosso corpo.”</i></p>
ENFOQUE	EXEMPLO
Didático-pedagógico	<p>Estagiária Lweji falando sobre a necessidade de a turma prestar muita atenção ao assunto da aula que se inicia: <i>“Agora a gente vai entrar numa parte muito difícil, os elementos do sistema nervoso. Melhor prestar atenção.”</i></p>
Metodológico	<p>Licencianda Lweji exemplificando como ocorre a percepção dos estímulos nervosos no nosso dia-a-dia: <i>“Então quando você sente esses estímulos pelo olfato, o cheiro da flor ou pela audição, são estímulos nervosos.”</i></p>
Ético	
Científico	<p>A licencianda Lweji exemplificando para a turma sobre os fenômenos que acontecem simultaneamente em nossos corpos: <i>“[...] enquanto a gente está aqui vendo órgãos do sentido, várias coisas estão coordenadas no nosso corpo ao mesmo tempo, várias funções são executadas no nosso corpo.”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

REGÊNCIA 3

Data: 30 de set. de 2022

Turma: 7º ano do Ensino Fundamental

...vozes de crianças

– Estagiária Nzinga: Então pessoal, boa tarde de novo.

Turma: boa tarde...

– Lweji: Então pessoal, meu nome é Lweji. Eu e a professora Nzinga, a gente vai ministrar as aulas para vocês por um mês. Todas as sextas-feiras. Então, todas as sextas-feiras, até novembro, a gente vai estar com vocês. A gente quer pedir pra vocês ter muito carinho, muito respeito pela gente e a gente também vai ter muito carinho e respeito por vocês. Pra gente fazer as aulas da melhor forma possível, vamos trazer sempre coisas diferentes para vocês, para vocês terem sempre boas experiências com ciências.

– Lweji: Meu nome é Lweji e essa é a professora Nzinga. Hoje a gente vai falar sobre anfíbios.

– Nzinga: Olá gente. Meu nome Nzinga, gosto muito de ciências, e espero que a gente possa ajudar vocês. Pra nós está sendo muito bom. Pessoal, hoje pra gente começar a gente vai conversar um pouco... Quem aqui já viu um anfíbio?

Aluna Macelo: Eu...

– Nzinga: Já viram um sapo? Já pegaram um sapo na mão? Além de sapo já viram mais algum anfíbio? Só sapo? E aonde que vocês encontram esses sapos? Que lugar a gente pode achar esses anfíbios?

Aluno Moreira: lugares úmidos, quando chove muito, a noite...

Lweji: Então pessoal os anfíbios são animais muito especiais, pra gente dar essa aula, o quê que a gente pensou, se vocês cooperarem com nós a gente vai cooperar com vocês, a gente não quer que vocês copiem todo o texto, então a gente trouxe todo o texto, o material pronto impresso pra vocês colarem no caderno, não vamos perder o material, sei que o professor Rafael anda cansado de pedir pra colar no caderno direito, colar bem certinho, tá tudo pronto, a aula inteira de anfíbios tá nesse papel e esse papel vai ter umas linhas, nessas linhas que aparecer vocês vão completar com o que tem aqui no slide, vocês tem que prestar atenção para saber qual a palavra que tem que completar, tem que prestar atenção na aula e nos slides. Então vamos entregar

pra vocês e vamos começar a aula já, vocês vão responder primeiro e colar depois, tem uns espacinhos, alguns vão ter que dar uma apertada na letra.

Nzinga: pessoal a gente vai começar essa aula, todo mundo com a folha? Beleza. Vamos lá, vamos entrar agora na parte mais teórica, à medida que a gente for falando as coisas vocês vão preenchendo.

O que são os anfíbios? Eles foram os primeiros vertebrados a conquistar a terra firme, eles evoluíram de um peixe ancestral, aí eles se formaram os anfíbios primitivos e deram origem as patas e foram os primeiros a caminhar na terra, depois da evolução eles ganharam patas, o sapo não tem cauda, mas os mais primitivos possuem cauda, por que eles se chamam anfíbios? Anfíbios significa duas vidas, porque tem uma parte da vida que eles vivem na água e outra que vivem na terra firme. Então ali eles apresentam duas fases de vida, uma aquática e uma terrestre, a fase aquática é a fase larval e a fase que eles andam na terra é a fase adulta. Tudo certo? Tá dando pra completar? Tem alguma dúvida?

Nzinga: Agora a gente vai trabalhar as características dos anfíbios, que assim fica mais fácil a gente compreender o filo que a gente tá trabalhando, nesse caso o filo é os anfíbios, eles dependem do meio aquático porque eles apresentam duas fases de vida e isso vai fazer com que ficar no meio aquático vai evitar a dessecação da pele, dessecação é perder água, pra eles que vivem no meio aquático eles não podem perder água. A dessecação dificulta a respiração deles, a respiração deles é cutânea, pela pele. Ficar com a pele úmida pra eles é muito bom, e também eles precisam do meio aquático por causa da fecundação, eles vão depositar seus ovos no meio aquático, eles precisam do meio aquático por conta da respiração e da fecundação. Além disso os anfíbios são ectotérmicos, eles dependem da fonte de calor para regular a temperatura do corpo, eles dependem do meio externo para regular a temperatura do corpo. Eles precisam do calor para regular a temperatura.

Lweji: então pessoal esses anfíbios eles são de um grupo muito diverso, a gente só conhece o sapo, mas tem outros animais, vejam bem, são em torno de seis mil, cento e cinquenta espécies, essas espécies são divididas em três ordens. A gente vai conhecer hoje um pouquinho de cada uma delas.

Tem a ordem anura que é a ordem dos sapos, a ordem dos urutelos que são os caudados e os apodos, que são os que não tem patas.

Os anuros são os sapos, as rãs e as pererecas, a gente pode ver eles no nosso dia a dia, na nossa casa, eles são mais pequenos e não possuem a cauda, e

possuem quatro membros locomotores, vocês podem ver que o sapo tem quatro patas, essas patas são adaptadas para os saltos e o que vai mudar de uma classe para outra sapo, rã e perereca é justamente a diferença no salto, alguns tem o salto maior e outros mais baixo. E eles tem capacidade de vocalização, eles coaxam, e essa vocalização é muito importante na reprodução dos bichos. Quando os machos estão procurando pelas fêmeas eles coaxam muito alto. Para gente tentar ver a diferença entre eles eu trouxe para essa aula alguns animais para vocês verem de perto a diferença deles. Todo mundo vai ver. Vocês já viram rãs fluorescentes? Elas são venenosas. O nosso país tem muitos animais diferentes. Quando você ver com o olho bem saltado é uma perereca. Elas são encontradas perto de rios e lagos. Elas têm umas patinhas que grudam igual uma lagartixa. O corpo do sapo é bem roliço e as patas menos desenvolvidas. Esses animais gostam muito de lugares úmidos, por isso são mais encontrados próximos de rios e lagos. São fascinantes né?

Vozes de crianças...

Vou explicar outra coisa que tem nas pererecas, que são as membranas interdigitais, as pererecas têm uma membrana entre os dedos, que é a membrana interdigital, para nadar melhor. Os urutelos agora, então assim na próxima vocês procuram nós que a gente vai trazer para vocês.

Para representar os urutelos são as salamandras e os tritões, eles são caudados, eles andam fazendo ondulações com as partes laterais do corpo, tem patas pequenas. As salamandras a gente vai diferenciar elas, elas têm um corpo alongado, comprido, possuem a pele lisa, sem escamas e pele lustrosa. Elas possuem glândulas para ajudar a manter a umidade da pele.

E o segundo animal que representam os urutelos são os tritões, eles têm corpo alongado, cauda achatada e membranas interdigitais. Eles vivem em ambientes terrestres e aquáticos, principalmente de água doce, não são aquáticos de água salgada.

Agora nós vamos falar de apodos, eles não possuem patas e tem o corpo vermiforme, lembra vermes, os olhos são atrofiados, mas eles enxergam bem. Eles vivem na terra, são as chamadas cobras cegas. Eles são animais inofensivos. Essas são as referências que a gente usou para fazer essa aula de hoje. Agora vamos passar na carteira de vocês e ver se preencheram corretamente.

Vozes de crianças...

Quadro 3.1: Exposição e demonstração

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	EXPOSIÇÃO
Didático-pedagógico	As licenciandas se apresentam para a turma do 7º ano e especificam o tempo que estarão: <i>“Então pessoal, meu nome é Lweji. Eu e a professora Nzinga, a gente vai ministrar as aulas para vocês por um mês.”</i>
Metodológico	A licencianda Lweji esclarece sobre como decorrerão as aulas: <i>“Pra gente fazer as aulas da melhor forma possível, vamos trazer sempre coisas diferentes para vocês, para vocês terem sempre boas experiências com ciências.”</i>
Ético	A licencianda Njinga faz combinados com a turma sobre o comportamento: <i>“A gente quer pedir pra vocês ter muito carinho, muito respeito pela gente e a gente também vai ter muito carinho e respeito por vocês.”</i>
Científico	A licencianda Lweji expõe para a turma o significado da palavra anfíbio: <i>“Anfíbios significa duas vidas, por que tem uma parte da vida que eles vivem na água e outra que vivem na terra firme.”</i>
ENFOQUE	DEMONSTRAÇÃO
Didático-pedagógico	As licencianda Lweji certifica-se se todos na turma receberam o material para o acompanhamento da aula: – Pessoal, a gente vai começar essa aula. Todo mundo com a folha? Beleza. Vamos lá, vamos entrar agora na parte mais teórica. À medida que a gente for falando as coisas vocês vão preenchendo.
Metodológico	A licencianda Lweji fala para a turma sobre o que elas levaram para a aula para ilustrar bem os conceitos. E mostra: – Pra gente tentar ver a diferença entre eles eu trouxe para essa aula alguns animais pra vocês verem de perto a diferença deles.
Ético	A licencianda Lweji, devido o tumulto gerado ao mostrar os espécimes de animais que ela estava a mostra, observou: – Todo mundo vai ver.
Científico	A licencianda Njinga expõe para a turma a classificação dos sapos: – [...]Os anuros são os sapos, as rãs e as pererecas, a gente pode ver eles no nosso dia a dia, na nossa casa. Eles são mais pequenos e não possuem a cauda. Possuem quatro membros locomotores. Vocês podem ver que o sapo tem quatro patas [...].

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 3.2: Clareza e exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	CLAREZA
Didático-pedagógico	A licencianda Njinga introduz a aula sobre as características dos anfíbios e refere: “[...] Agora a gente vai trabalhar as características dos anfíbios, que assim fica mais fácil a gente compreender o filo que a gente tá trabalhando, nesse caso o filo é os anfíbios [...].”
Metodológico	A licencianda Lweji especifica para a turma como será estudado o tema dos anfíbios naquela aula: “[...] A gente vai conhecer hoje um pouquinho de cada uma delas.”
Ético	A licencianda Lweji, ao final da apresentação, fala para a turma sobre o que farão em seguida para a verificação do desenvolvimento das atividades que elas pediram: “Agora vamos passar na carteira de vocês e ver se preencheram corretamente.”
Científico	A licencianda explica para a turma sobre as características dos anfíbios: “[...] Além disso os anfíbios são ectodérmicos. Eles dependem da fonte de calor para regular a temperatura do corpo. Eles dependem do meio externo para regular a temperatura do corpo. Eles precisam do calor para regular a temperatura [...].”
ENFOQUE	EXEMPLO
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji explica para a turma como realizar o preenchimento das folhas recebidas para o desenvolvimento da aula: “Então vamos entregar pra vocês e vamos começar a aula já, vocês vão responder primeiro e colar depois. Tem uns espacinhos, alguns vão ter que dar uma apertada na letra.”
Metodológico	A licencianda Lweji inicia a aula com uma conversa informal, a fim de verificar os conhecimentos prévios da turma sobre os vertebrados: “[...] Pessoal, hoje pra gente começar a gente vai conversar um pouco. [...] a gente vai trabalhar as características dos anfíbios, que assim fica mais fácil a gente compreender o filo que a gente tá trabalhando, nesse caso o filo é os anfíbios [...].”
Ético	A licencianda Lweji busca certificar-se se todos estão conseguindo completar as questões da folha com informações dos slides: “Tudo certo? Tá dando pra completar? Tem alguma dúvida?”
Científico	A licencianda Lweji explica para a turma sobre os vertebrados: “[...] Eles foram os primeiros vertebrados a conquistar a terra firme, eles evoluíram de um peixe ancestral, ai eles se formaram anfíbios primitivos e deram origem as patas e foram os primeiros a caminhar na terra [...].”

Fonte: Dados da pesquisa

REGÊNCIA 4

Data: 30 de setembro de 2022

Turma: 7º ano do Ensino Fundamental

(Vozes de crianças...)

Lweji: agora vamos continuar com a parte de trás da folha, tem que tomar cuidado pra não colar errado e acabar perdendo essa informação. Vamos só retomar o que a gente já viu sobre os anfíbios, então, o que são os anfíbios? São quem?

Crianças: sapos, rãs, pererecas, salamandras...

Lweji: muito bem, agora a gente vai conhecer mais sobre como funciona o organismo desses animais. A gente vai ver as características fisiológicas deles, até agora a gente só viu qual que é classe... agora vai ver características fisiológicas, na fisiologia vai ver como é o funcionamento do corpo deles. Vamos identificar as características deles.

Vocês já devem ter se perguntado por que os sapos coaxam. Pra chamar as fêmeas, todo mundo já ouviu?

Crianças: sim

Lweji: Bom, vamos trabalhar agora cada parte do corpo desses animais, então a respiração deles vai ser a primeira parte que a gente vai estudar. A maioria das espécies adultas, os sapos, as rãs, as pererecas têm respiração pulmonar, ela só é cutânea dentro da água, se eles estão pra fora, eles precisam de um pulmão para respirar, então eles são animais bem evolutivos nessa parte, por que eles possuem dois tipos de respiração, o pulmão dos sapos é anatomicamente diferente do nosso, mas tem uma função muito parecida que é a respiração. Nas fases larvais, que é quando a fêmea deposita os ovos a respiração é cutânea, depois ela é branquial, eles são muito evolutivos, podem ter respiração cutânea, branquial e pulmonar, na respiração pulmonar as trocas gasosas carbono e oxigênio será nos pulmões, na respiração cutânea a troca se dá pela pele.

Então vamos lá, a profe. trouxe aquele vídeo maravilhoso do sapo coaxando, ela também já explicou que esse coaxar é voltado pra quê? Para a reprodução e esses sons são produzidos pelos sapos, eles vão vocalizar para atrair as fêmeas e esse coaxar vai atrair a fêmea da mesma espécie, são os machos que são sapos vocal, que serve para atrair a fêmea.

Os anfíbios têm sexos separados, a gente consegue distinguir os machos das fêmeas, a maioria das espécies consegue produzir ovos e esses ovos vão ser colocados na água, e a fecundação vai acontecer na água, é a fecundação externa que a gente fala, esses ovos fecundados na água vão originar os girinos, você já devem ter visto os girinos, os girinos são as larvas do sapo, que depois vai passar pela metamorfose, a gente precisa lembrar que o sapo primeiro vai viver na água como girinos, então vamos continuar aqui pessoal, vai ter a metamorfose do sapo como a gente vai ver nas imagens aqui, primeiro vai ter o girino, depois a cauda do girino vai desaparecer, vai aparecer a cauda até ele tomar a forma de sapo, tá certo? Não esqueça a larva se chama girino.

Bom, vamos ver a circulação, a circulação lembra circulação sanguínea, a circulação vai trabalhar basicamente o coração e os vasos sanguíneos, o sangue passa pelo coração e circula pelo corpo. Nesse caso a circulação dos anfíbios, ela é dupla, eles apresentam um coração com três cavidades, só três cavidades, essas três cavidades são dois átrios e um ventrículo, os sapos têm um átrio direito e um átrio esquerdo e um ventrículo no centro, vocês já tiveram uma palestra sobre isso, não tiveram? E uma oficina comigo. E qual será a diferença entre nós e os anfíbios? Como é o nosso coração? Nós temos dois átrios e dois ventrículos. Há uma circulação pulmonar e uma sistêmica, será que é igual à nossa? É igual. Nós também temos uma circulação pulmonar e uma sistêmica, apesar de ter uma estrutura diferente no coração o tipo de circulação é igual. A gente trabalhou aqui o coração dos anfíbios, e agora que vocês já sabem o que que é o coração de um anfíbio e quais as diferenças para o nosso, eu peço que vocês desenhem no caderno uma representação do coração dos anfíbios. Desenham e coloca o nome das estruturas. Pode fazer só o desenho, aí copia o texto.

Vozes de sala de aula...

Nzinga: Já terminaram todos de desenhar?

Crianças: Sim...

Nzinga: Já desenharam, vamos continuar com aula, vamos trabalhar um pouco da digestão, eles possuem um sistema digestório completo, composto por boca e anus, boca por onde entram os alimentos e anus por onde saem os restos que não foi absorvido lá no intestino deles. Os adultos são carnívoros comem insetos, já as larvas, que ficam lá na água, são aquáticas os famosos girinos, se alimentam de algas, por que as algas são plantas que vivem no meio aquático, eles se alimentam do que

tem lá dentro. A digestão dos anfíbios é processada pelo estômago e intestino, como a nossa, a diferença é que os anfíbios não mastigam suas presas e nós mastigamos o que nós comemos até formar o bolo alimentar e passar para o intestino.

A língua deles é bem desenvolvida, ela é bem grande e é usada para capturar os insetos que é a forma que eles comem. Bom, quando eles captam esses insetos, eles cobrem de muco esses insetos, para facilitar a passagem do inseto para o estômago, isso facilita a passagem do inseto pelo tubo digestivo, fica mais fácil de descer.

Nzinga: Bom pessoal, esses animais têm um sistema nervoso bem complexo com 10 pares de nervos cranianos, esses nervos vão proporcionar para esses animais que eles tenham uma interação muito importante com o ambiente, importante para a sobrevivência deles.

Vamos observar os olhos desses animais, eles possuem pálpebras e glândulas lacrimais para lubrificar os olhos. Esses animais possuem epitélios nas narinas o que possibilita a eles captar cheiros, possuem também botões gustativos na boca, eles também possuem sensibilidade tátil..

Bom, glândulas de veneno. Alguém já ouviu falar que sapo solta veneno?

Crianças: sim...

Nzinga: É verdade, o sapo apresenta glândulas de veneno a gente chama de paratoide, essas glândulas são isso aqui, e quando a glândula está cheia, e esse sapo é apanhado, quando você aperta o sapo, essa glândula libera o veneno, mas pensa essa é uma reação mecânica do sapo, esse veneno só será liberado se o sapo for apertado. Se você pega o sapo com a glândula cheia e aperta o veneno é liberado, mas se você não aperta o sapo não libera. Essa ação serve como defesa se um predador aperta o sapo, ele libera o veneno e o predador solta. Dependendo da espécie do sapo, o veneno pode matar.

Vamos ver agora se vocês aprenderam bem... vamos lá, vamos fazer agora como no show do milhão, eu falo as opções e vocês levantam a mão e falam a letra da opção da resposta correta.

Os anfíbios adultos apesar de viver no ambiente terrestre, procuram sempre viver próximo de locais úmidos, isso se deve a quê?

- a) Possuírem exclusivamente respiração branquial;
- b) Possuírem pele sensível sem estrutura que evitem a perda de água;
- c) Alimentarem-se exclusivamente de animais aquáticos;

- d) Possuírem pulmões pouco eficientes e ainda necessitarem em alguns momentos da respiração branquial.

Vou dar alguns segundinhos pra vocês pensarem um pouco.

Quem acha que é letra a levanta a mão... acertou quem levantou na letra b.

Pessoal agora a gente vai passar na carteira dando visto, e quando já tiver dado visto pode colar no caderno, toma cuidado na hora de colar, para não perder a parte de trás.

...vozes de crianças...

Lweji: Pessoal muito obrigado...

Quadro 4.1: Exposição

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	EXPOSIÇÃO
Didático-pedagógico	<p>A estagiária Lweji começou a aula atizando a turma a fazer uma comparação entre o nosso sistema circulatório e o dos anfíbios: <i>"[...] qual será a diferença entre nós e os anfíbios? Como é o nosso coração?"</i></p> <p>A estagiária Lweji durante a revisão sobre anfíbios, perguntando à turma sobre quais são os anfíbios: <i>"Vamos só retomar o que a gente já viu sobre os anfíbios. Então, o que são os anfíbios?"</i></p>
Metodológico	<p>A licencianda Lweji, após as comparações, estimula a turma a expressar por meio de desenhos as semelhanças e diferenças observadas: <i>"[...] e agora que vocês já sabem o que que é o coração de um anfíbio e quais as diferenças para o nosso, eu peço que vocês desenhem no caderno uma representação do coração dos anfíbios."</i></p>
Ético	<p>A licencianda Lweji respondendo a um aluno que se queixou de não conseguir descrever as semelhanças e diferenças do sistema circulatório humano e dos anfíbios: <i>"Pode fazer só o desenho, aí copia o texto."</i></p>
Científico	<p>Lweji falando para a turma sobre os aspectos a serem abordados na aula sobre anfíbios: <i>"A gente vai conhecer mais sobre como funciona o organismo desses animais. A gente vai ver as características fisiológicas deles, até agora a gente só viu qual que é classe..."</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4.2: Demonstração

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	DEMONSTRAÇÃO
Didático-pedagógico	<p>A estagiária Lweji mostrando para a turma a estrutura dos olhos dos anfíbios: <i>“[...] Vamos observar os olhos desses animais. Eles possuem pálpebras e glândulas lacrimais para lubrificar os olhos.”</i></p> <p>Lweji falando para a turma sobre os aspectos a serem abordados na aula sobre anfíbios: <i>“A gente vai conhecer mais sobre como funciona o organismo desses animais. A gente vai ver as características fisiológicas deles, até agora a gente só viu qual que é classe...”</i></p>
Metodológico	<p>A licencianda Lweji esclarecendo sobre a avaliação nos trabalhos realizados e orientando a turma sobre como colar a atividade no caderno: <i>“[...] Pessoal, agora a gente vai passar na carteira dando visto. E quando já tiver dado visto pode colar no caderno. Toma cuidado na hora de colar, para não perder a parte de trás.”</i></p> <p>A licencianda Lweji abrindo para a turma, por meio de uma pergunta, a oportunidade de participar da aula e falar sobre as experiências com os sapos: <i>“Alguém já ouviu falar que sapo solta veneno?”</i></p>
Ético	
Científico	<p>Lweji falando para a turma sobre as semelhanças e diferenças entre o coração humano e o coração dos anfíbios: <i>“E qual será a diferença entre nós e os anfíbios? Como é o nosso coração?”</i></p> <p>Lweji falando para a turma sobre os aspectos a serem abordados na aula sobre anfíbios: <i>“A gente vai conhecer mais sobre como funciona o organismo desses animais. A gente vai ver as características fisiológicas deles, até agora a gente só viu qual que é classe...”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 4.3: Clareza e exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	CLAREZA
Didático-pedagógico	A estagiária Lweji demonstrando por meio de ilustração nos slides a metamorfose dos sapos: “[...] vai aparecer a cauda até ele tomar a forma de sapo. Tá certo?”
Metodológico	A licencianda Lweji mostrando para a turma a finalidade do coaxar dos sapos e ilustrando por meio do vídeo: “[...] A professora trouxe aquele vídeo maravilhoso do sapo coaxando, ela também já explicou que esse coaxar é voltado pra quê?”
Ético	A licencianda Lweji durante o jogo de perguntas e respostas, dando mais tempo para a turma encontrar uma resposta para a pergunta feita: “Vou dar alguns seguidinhos pra vocês pensarem um pouco.”
Científico	Lweji explicando para a turma durante a apresentação de slides sobre as fases de vida dos anfíbios: “Nas fases larvais, que é quando a fêmea deposita os ovos a respiração é cutânea, depois ela é branquial. Eles são muito evolutivos. Podem ter respiração cutânea, branquial e pulmonar. Na respiração pulmonar as trocas gasosas, carbono e oxigênio será nos pulmões. Na respiração cutânea a troca se dá pela pele.”
ENFOQUE	EXEMPLO
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji orientando a turma de que no verso da folha entregue para responder as questões também havia atividades a serem desenvolvidas: “Agora vamos continuar com a parte de trás da folha, tem que tomar cuidado pra não colar errado e acabar perdendo essa informação.”
Metodológico	A licencianda Lweji falando para a turma sobre os aspectos a serem abordados na aula sobre anfíbios: “A gente vai conhecer mais sobre como funciona o organismo desses animais. A gente vai ver as características fisiológicas deles, até agora a gente só viu qual que é classe [...].” A licencianda Lweji desafiando a turma para uma dinâmica de perguntas e respostas com a participação de todos os alunos: “Vamos lá: vamos fazer agora como no show do milhão. Eu falo as opções e vocês levantam a mão e falam a letra da opção da resposta correta.”
Ético	
Científico	Lweji demonstrando por meio de ilustração nos slides a metamorfose dos sapos: “Vai aparecer a cauda até ele tomar a forma de sapo. Tá certo?”

Fonte: Dados da pesquisa

REGÊNCIA 5

Data: 07 de outubro de 2022

Turma: 6º anos do Ensino Fundamental

Professora Lweji: Então gente, vamos se assentando, vamos ajeitando, a gente vai hoje revisar um pouco sobre o sistema nervoso, e daí a gente vai tentar lembrar um pouquinho mais sobre o tato.

Vocês conseguem se lembrar sobre os estímulos? É com eles que a gente consegue perceber coisas que acontecem fora do nosso corpo, assistir filme, apreciar uma comida e dentro do nosso corpo, a gente vai ter estímulos, por isso a gente vai hoje revisar um pouco sobre estímulos.

Existem estímulos internos e externos, esses estímulos vão ativar órgãos responsáveis pela reação do nosso corpo. Para isso existem órgãos responsáveis por captar as sensações e enviar para os órgãos responsáveis por meio dos neurônios, esses órgãos têm a ver com os sentidos, então pra sentir o cheiro usamos o nariz que é o órgão usado pra sentir o cheiro. Por isso eles são órgãos receptores, os receptores vão encaminhar a informação para o sistema nervoso central.

Vocês já estudaram isso. Quem faz parte do sistema nervoso central?

Aluno Marcos: O cérebro, o cerebelo e a calvície...

Professora Lweji: Calvície não, o cérebro, o encéfalo e a medula espinal, aí lá no sistema nervoso central, ele vai originar a resposta ao impulso, aí depois que são gerados os impulsos nervosos, esses sinais são levados para o nosso corpo pelos neurônios eferentes, que vão receber e conduzir esses impulsos. Os impulsos nervosos vão ser levados pelo nosso corpo pelos neurônios eferentes. Eles têm uma função no sistema nervoso. Eles vão conduzir os impulsos nervosos para os órgãos efetores, que vocês viram na aula passada. Esses órgãos efetores são os músculos e as glândulas, que aí quando você tem um estímulo e já seria uma ação, é a resposta. Pessoal, vamos falar sobre os órgãos dos sentidos... Quais são eles?

Alunos Moreira: Olfato, paladar, visão, audição e tato.

Lweji: Tá com muita falação, muita enrolação mas quero saber se todo mundo já copiou. Vamo lá gente...

Aluna Márcia: É que tá ruim a aula.

Lweji: Vamos começar a parte dois de coordenação nervosa. Bem-vindos novamente. O nome é sistema nervoso somático, é um nome muito feio, mas é o sistema nervoso que vai controlar as ações voluntárias, por exemplo, andar, correr... E ele pode ser iniciado e interrompido de acordo com a nossa vontade, se eu estou andando aqui estou usando o sistema nervoso voluntário, funciona de acordo com o meu desejo e minha vontade. Diferentemente, o sistema nervoso autônomo não depende da nossa vontade.

Então, quando você come alguma coisa o intestino precisa funcionar, não é voluntário.

Só pra nós terminar aqui essa aula, vamos falar de ato reflexo. O ato reflexo, ele ocorre em situações que a gente não planeja, por exemplo, quando a gente encosta a mão no fogão, o que acontece?

Alunos: Queima...

Lweji: E você deixa a mão lá? Não, você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo. Pessoal, quem quiser falar levanta a mão. Vocês prestaram atenção bem? Já terminou?

Aluno Antônio: Ô prô num tô entendendo nada, eu faltei nesse dia aí, nem esse desenho eu tenho.

Aluno Marcos: É que tá ruim a aula, tá chata, mas isso você já sabe.

Aluna Beatriz: É pra copiar?

Lweji: Resumindo, existe sistema nervoso simpático e parassimpático e também ato reflexo.

E agora pessoal, tem alguma curiosidade, alguma pergunta que queiram fazer?

Quadro 5.1: Exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	EXPOSIÇÃO
Didático-pedagógico	<p>Estagiária Lweji anunciando qual seria o assunto da aula e já em seguida fazendo uma pergunta para direcionar a turma: <i>“Pessoal, vamos falar sobre os órgãos dos sentidos... Quais são eles?”</i></p> <p>Estagiária Lweji explicando como será a aula, sobre a revisão que farão do conteúdo já visto e sobre o que introduzirá: <i>“[...] A gente vai hoje revisar um pouco sobre o sistema nervoso, e daí a gente vai tentar lembrar um pouquinho mais sobre o tato.”</i></p> <p>Diante da exposição dos resumos por meio dos slides o aluno questiona a estagiária Lweji: <i>“É pra copiar?”</i></p>
Metodológico	<p>Lweji explicando como será a aula, sobre a revisão que farão do conteúdo já visto e sobre o que introduzirá: <i>“A gente vai hoje revisar um pouco sobre o sistema nervoso. E daí a gente vai tentar lembrar um pouquinho mais sobre o tato.”</i></p> <p>Diante da solicitação da acadêmica Lweji para a turma preencher uma atividade baseada nas informações vistas na aula anterior, o aluno se queixa: <i>“Ô prô, num tô entendendo nada. Eu faltei nesse dia aí. Nem esse desenho eu tenho.”</i></p>
Ético	<p>Lweji ao finalizar o assunto, abre espaço para a turma participar fazendo perguntas sobre o assunto: <i>“E agora pessoal, tem alguma curiosidade, alguma pergunta que queiram fazer?”</i></p> <p>Diante da aula expositiva, um aluno insiste em reclamar com as estagiárias sobre a dinâmica da aula: <i>“É que tá ruim a aula, tá chata, mas isso você já sabe.”</i></p>
Científico	<p>Lweji falando de maneira expositiva para a turma sobre o tato: <i>“O ato reflexo, ele ocorre em situações que a gente não planeja, por exemplo, quando a gente encosta a mão no fogão, o que acontece?”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 5.2: Demonstração

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	DEMONSTRAÇÃO
Didático-pedagógico	A estagiária Lweji finalizando a fala sobre o tato para a turma e em seguida indagando se todos prestaram atenção e se copiaram os resumos apresentados: <i>“Pessoal, quem quiser falar levanta a mão. Vocês prestaram atenção bem? Já terminou?”</i>
Metodológico	Lweji finalizando o conteúdo com as crianças da turma de maneira resumida: <i>“Resumindo, existe sistema nervoso simpático e parassimpático e também ato reflexo.”</i>
Ético	Lweji explicando como será a aula, sobre a revisão que farão do conteúdo já visto e sobre o que introduzirá: <i>“A gente vai hoje revisar um pouco sobre o sistema nervoso, e daí a gente vai tentar lembrar um pouquinho mais sobre o tato.”</i>
Científico	Lweji durante a fala sobre o tato e ato reflexo instiga a turma a pensar sobre as reações diante de determinadas situações: <i>“E você deixa a mão lá? Não, você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo.”</i> A estagiária Lweji falando de maneira expositiva para a turma sobre o tato: <i>“O ato reflexo, ele ocorre em situações que a gente não planeja, por exemplo, quando a gente encosta a mão no fogão. O que acontece?”</i> Estagiária Lweji falando para a turma sobre os estímulos e quais as funções deles no corpo humano: <i>“Existem estímulos internos e externos. Esses estímulos vão ativar órgãos responsáveis pela reação do nosso corpo. Para isso existem órgãos responsáveis por captar as sensações e enviar para os órgãos responsáveis por meio dos neurônios...”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 5.3: Clareza e exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	CLAREZA
Didático-pedagógico	A licencianda Lweji finalizando a fala sobre o tato para a turma e em seguida indagando se prestaram atenção e se copiaram os resumos apresentados: <i>“Pessoal, quem quiser falar levanta a mão. Vocês prestaram atenção bem? Já terminou?”</i>
Metodológico	Estagiária Njiga advertindo a turma sobre o comportamento durante a exposição da aula e já cobrando se todos copiaram os textos: <i>“Tá com muita falação, muita enrolação, mas quero saber se todo mundo já copiou.”</i>
Ético	Reclamação de aluno da turma depois de um tempo de aula expositiva em que a professora explica os conceitos sobre o tato: <i>“É que tá ruim a aula.”</i>
Científico	Lweji durante a fala sobre o tato e ato reflexo instiga a turma a pensar sobre as reações diante de determinadas situações: <i>“E você deixa a mão lá? Não, você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo.”</i> Estagiária Lweji falando para a turma sobre os estímulos e quais as funções deles no corpo humano: <i>“Existem estímulos internos e externos. Esses estímulos vão ativar órgãos responsáveis pela reação do nosso corpo. Para isso existem órgãos responsáveis por captar as sensações e enviar para os órgãos responsáveis por meio dos neurônios...”</i> Lweji explicando como será a aula, sobre a revisão que farão do conteúdo já visto e sobre o que introduzirá: <i>“A gente vai hoje revisar um pouco sobre o sistema nervoso, e daí a gente vai tentar lembrar um pouquinho mais sobre o tato.”</i>
ENFOQUE	EXEMPLO
Didático-pedagógico	Lweji lembrando a turma de que esse conteúdo já foi trabalhado e em seguida fazendo uma pergunta direcionada a turma: <i>“Vocês já estudaram isso. Quem faz parte do sistema nervoso central?”</i>
Metodológico	Estagiária Njiga advertindo a turma sobre o comportamento durante a exposição da aula e já cobrando se todos copiaram os textos: <i>“Tá com muita falação, muita enrolação, mas quero saber se todo mundo já copiou.”</i>
Ético	
Científico	Lweji durante a fala sobre o tato e ato reflexo instiga a turma a pensar sobre as reações diante de determinadas situações: <i>“E você deixa a mão lá? Não, você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

REGÊNCIA 6

Data: 21 de outubro de 2022

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental

(Sons de vozes de crianças conversando.)

Professora Lweji (nome fictício): Pessoal, senta aí que vamos conversar sério. Gente, vamos conversar sério agora!!! Presta atenção! Olha o seguinte: a gente vai, no final das regências, aplicar uma prova pra vocês. A gente tem que aplicar essa prova porque vocês precisam ser avaliados. É muito importante. Eu vou até escrever aqui no quadro e vocês anotem no caderno. Anotem no caderno, na folha, onde quiser. Vai ter prova.

Professora Lweji (nome fictício): Gente, está marcada a prova. A avaliação é sem consulta. Vale um ponto e meio. Faz a maior diferença na nota.

Aluno Enzo (nome fictício): vou tirar um zero, não sei nada...

Professora Nzinga: azar o seu, não mandei não estudar. (Risos).

Professora Lweji: Se vocês estão voando aí na aula, não estão prestando atenção na aula, quem vai se lascar são justamente vocês. Vai cair os órgãos do sentido e não podem errar.

Ei, estão anotando no caderno, já podem ir acendendo as velas e pegando o caderno pra estudar.

Agora, vamos contar outra coisa, melhor ainda, meio ponto de comportamento, vocês têm meio ponto garantido de comportamento, se começar a bagunçar a professora vai anotar o nome. Ganhando meio ponto já é menos pra tirar na nota. Já estão com 05 garantido? Acho que não. Já terminaram de copiar? Se a pessoa não copiou ela vai ficar prejudicada. Daqui a um minuto eu vou apagar o quadro. Ó o nome ali na lista...

Eu vou fazer uma revisão da aula passada e vocês copiem no caderno de vocês por que isso cai na prova. Xiiii. Quem tá querendo perder meio ponto da prova? Que aí já tira um zero na prova também.

Aluno Enzo: Passa o texto professora, que assim você também vai copiar.

Lweji: Isso é um resumo, para copiar do slide. Mais dois minutos e vou trocar.

Ei, olha eu vou explicar aqui.

O sistema nervoso periférico vai ser dividido em sistema nervoso autônomo ou involuntário e sistema nervoso periférico somático ou voluntário, isso daí foi como eu já

expliquei aqui, ó, o sistema nervoso involuntário funciona independente da nossa vontade, como por exemplo o coração, o intestino, não dependem da nossa vontade, simplesmente tá acontecendo, é uma coisa involuntária, ela é autônoma, funciona sozinha.

E o sistema nervoso periférico somático ou voluntário, como o nome já diz é algo voluntário, então significa que ele vai controlar as ações voluntárias, ou seja, aquelas sobre as quais é possível controlar, como os músculos esqueléticos, a gente consegue controlar.

O sistema nervoso autônomo involuntário ainda pode ser dividido em sistema nervoso simpático e parassimpático, o sistema nervoso simpático vai ser as reações que te dão fuga, quando você tá correndo é esse sistema nervoso que tá ativado, quando você se assusta, quando acontece algo com você com fortes emoções seria o sistema nervoso simpático e o sistema nervoso parassimpático é o sistema do relaxamento, quando você está dormindo, sentado, deitado, relaxado é o parassimpático que está ativado. Quando você está fazendo um esporte é o sistema simpático que está ativado. Além disso o sistema nervoso periférico é responsável pelo ato reflexo, que seria um movimento involuntário que apresentam uma rápida ação em resposta a um estímulo, então quando você toca num ferro quente, quando você encosta nesse ferro, teu corpo sente aquele estímulo de calor, isso aí ativa o sistema nervoso periférico e faz você tirar a mão do ferro.

Pessoal, na semana retrasada, que já tem bastante tempo, a gente fez aquele jogo lá, que vocês tocaram coisas diferentes, tinha o negócio gosmento... como vocês sentiram essas sensações? Através de impulsos nervosos Xiiii... Vocês estão por dentro de tudo? Então vamos trocar de lugar comigo, daí eu vou sentar e assistir a aula, daí... então pessoal, esses impulsos nervosos são fornecidos pelos nervos, até mesmo o cheiro, são traduzidos por sensações, tudo que vocês sentirem na vida de vocês, quando comerem algo diferente, quando entrarem em um local mais escuro, tudo são impulsos nervosos. Entendeu bem? Então naquela caixa que eu pedi pra vocês tocar, vocês não viram o que tinha dentro, não sentiam o cheiro, o que tava rolando ali era apenas impulsos nervosos, descobriram a temperatura que era, a textura que era, tudo pelo tato, por isso o tato é muito importante, ele é responsável pela percepção do toque ele está relacionado a percepção do mundo a sua volta. Então o tato não é percebido apenas em partes específicas do corpo, aquele dia vocês usaram as mãos, mas o tato é um sentido que tem em toda a superfície do corpo, em algumas partes são mais intensas que outras, mas a gente sente em toda a superfície do corpo.

A pele tem inúmeras terminações nervosas responsáveis por levar os estímulos ao cérebro.

Quadro 6.1: Exposição

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	EXPOSIÇÃO
Didático-pedagógico	<p>Lweji falando para a turma sobre a revisão que faria do conteúdo da aula passada e já advertindo sobre a probabilidade de o conteúdo “cair” na prova:</p> <p><i>“Eu vou fazer uma revisão da aula passada e vocês copiem no caderno de vocês por que isso cai na prova.”</i></p> <p>Estagiária Lweji falando para a turma sobre a avaliação, o valor da nota e sobre a modalidade da avaliação:</p> <p><i>“Gente, está marcada a prova. A avaliação é sem consulta. Vale um ponto e meio. Faz a maior diferença na nota.”</i></p>
Metodológico	<p>Lweji falando com a turma sobre a avaliação e ainda esclarecendo sobre a necessidade de se avaliar a turma:</p> <p><i>“Olha o seguinte: a gente vai, no final das regências, aplicar uma prova pra vocês. A gente tem que aplicar essa prova porque vocês precisam ser avaliados.”</i></p> <p>Lweji chamando a atenção da turma em um momento de dispersão, para se atentarem ao conteúdo que ela abordará:</p> <p><i>“Ei, olha: eu vou explicar aqui.”</i></p>
Ético	<p>Estagiária Nzinga respondendo a uma criança da turma que se queixou de não estar preparada para fazer a avaliação e provocando risos dos colegas de sala:</p> <p><i>“Azar o seu, não mandei não estudar. (Risos).”</i></p> <p>Lweji questionando a turma sobre a orientação de copiar os textos do quadro, falando sobre a importância de copiar e ressaltando que já vai apagar o quadro:</p> <p><i>“Já terminaram de copiar? Se a pessoa não copiou ela vai ficar prejudicada. Daqui a um minuto eu vou apagar o quadro.”</i></p>
Científico	<p>Lweji durante a fala sobre o tato e ato reflexo instiga a turma a pensar sobre as reações diante de determinadas situações:</p> <p><i>“E você deixa a mão lá? Não, você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo.”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 6.2: Demonstração

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	DEMONSTRAÇÃO
Didático-pedagógico	Lweji lembrando a turma de que esse conteúdo já foi trabalhado e em seguida fazendo uma pergunta direcionada a turma: <i>“Vocês já estudaram isso. Quem faz parte do sistema nervoso central?”</i>
Metodológico	Estagiária Njiga advertindo a turma sobre o comportamento durante a exposição da aula e já cobrando se todos copiaram os textos: <i>“Tá com muita falação, muita enrolação, mas quero saber se todo mundo já copiou.”</i>
Ético	Lweji fazendo uma barganha, meio ponto para quem se comportar durante as aulas: <i>“Agora, vamos contar outra coisa, melhor ainda, meio ponto de comportamento. Vocês têm meio ponto garantido de comportamento. Se começar a bagunçar, a professora vai anotar o nome.”</i>
Científico	Lweji introduzindo para a turma o conceito de somático e voluntário do sistema nervoso: <i>“E o sistema nervoso periférico somático ou voluntário, como o nome já diz é algo voluntário. Então significa que ele vai controlar as ações voluntárias, ou seja, aquelas sobre as quais é possível controlar, como os músculos esqueléticos, a gente consegue controlar.”</i> Lweji explicando as divisões do sistema nervoso involuntário: <i>“O sistema nervoso autônomo involuntário ainda pode ser dividido em sistema nervoso simpático e parassimpático. O sistema nervoso simpático vai ser as reações que te dão fuga. Quando você tá correndo é esse sistema nervoso que tá ativado. Quando você se assusta, quando acontece algo com você com fortes emoções seria o sistema nervoso simpático. E o sistema nervoso parassintético é o sistema do relaxamento, quando você está dormindo, sentado, deitado, relaxado é o parassimpático que está ativado.”</i> Estagiária Lweji falando para a turma sobre as terminações nervosas e qual o seu papel: <i>“A pele tem inúmeras terminações nervosas responsáveis por levar os estímulos ao cérebro.”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 6.3: Clareza e exemplo

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
ENFOQUE	CLAREZA
Didático-pedagógico	
Metodológico	<p>Lweji questionando a turma sobre a orientação de copiar os textos do quadro, falando sobre a importância de copiar e ressaltando que já vai apagar o quadro:</p> <p><i>“Já terminaram de copiar? Se a pessoa não copiou ela vai ficar prejudicada. Daqui a um minuto eu vou apagar o quadro.”</i></p> <p>Lweji alertando a turma sobre a necessidade de anotar no caderno a data da avaliação e a relação de conteúdo para estudar:</p> <p><i>“É muito importante. Eu vou até escrever aqui no quadro e vocês anotem no caderno.”</i></p>
Ético	<p>Resposta de um aluno da turma à professora Lweji quando ela disse que por causa da indisciplina os faria copiar os textos dos slides:</p> <p><i>“Passa o texto, professora, que assim você também vai copiar.”</i></p>
Científico	<p>Lweji durante a fala sobre o tato e ato reflexo instiga a turma a pensar sobre as reações diante de determinadas situações:</p> <p><i>“E você deixa a mão lá? Não, você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo.”</i></p>
ENFOQUE	EXEMPLO
Didático-pedagógico	<p>Lweji lembrando a turma de que esse conteúdo já foi trabalhado e em seguida fazendo uma pergunta direcionada a turma:</p> <p><i>“Vocês já estudaram isso. Quem faz parte do sistema nervoso central?”</i></p>
Metodológico	
Ético	
Científico	<p>Lweji durante a fala sobre o tato e ato reflexo instiga a turma a pensar sobre as reações diante de determinadas situações:</p> <p><i>“E você deixa a mão lá? Não. Você precisa se proteger e tira a mão na hora, esse sistema visa proteger o corpo. Só pra você lembrar, isso se chama ato reflexo.”</i></p> <p>Lweji explicando sobre o sistema nervoso:</p> <p><i>“[...] O sistema nervoso simpático vai ser as reações que te dão fuga. Quando você tá correndo é esse sistema nervoso que tá ativado. Quando você se assusta, quando acontece algo com você com fortes emoções seria o sistema nervoso simpático. E o sistema nervoso parassintético é o sistema do relaxamento, quando você está dormindo, sentado, deitado, relaxado é o parassimpático que está ativado.”</i></p> <p>Lweji na explicação do conteúdo fazendo uma clara associação da teoria a um evento cotidiano do aluno:</p> <p><i>“Quando você está fazendo um esporte é o sistema simpático que está ativado.”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

REGÊNCIA 7

Data: 28 de outubro de 2022

Turma: 7º ano do Ensino Fundamental

Professora Nzinga: Boa tarde

Sim gente, vamos continuar falando de aves e suas características fisiológicas, é preciso prestar bastante atenção porque essa é a parte mais difícil das aves.

A primeira coisa que a gente vai falar é dos ovos, eles fazem parte da alimentação humana, mas as aves botam ovos para se reproduzir, eles fazem parte da perpetuação da espécie, se elas não se reproduzirem elas acabam, podem entrar em extinção. Agora vamos falar inicialmente das características fisiológicas, a primeira delas é a capacidade de voo que as aves têm, nem todas as aves conseguem voar, mas as aves que não conseguem voar, elas têm uma compensação que as faz ser capazes de chegar a diversos lugares, mesmo voar. E o que é importante vocês saberem, as aves vivem em diferentes locais. Elas apresentam estruturas que possibilitam a elas baterem as asas e voar, além disso elas possuem ossos pneumáticos, a gente pode associar ele a um pneu, os ossos pneumáticos possuem ar dentro de suas cavidades, que facilitam no voo.

Aluna Beatriz: Isso vai cair na prova?

Lweji: Se cair, agora vocês já sabem o que são ossos pneumáticos. Esses ossos deixam o corpo da ave mais leve permitindo ela voar. Além dos ossos pneumáticos, as aves possuem um saco aéreo, que funciona tanto no voo quanto na densidade do animal e esse saco aéreo também tem a função de auxiliar na respiração.

Agora vamos falar da respiração, a respiração das aves é muito parecida com a nossa respiração, a diferença está no saco aéreo, que tanto para respirar, quanto para expirar. Então esses sacos aéreos são muito importantes. A respiração das aves é somente pulmonar, não é cutânea como nos anfíbios.

Agora vamos falar de sistema circulatório, mais especificamente do coração, ele tem quatro cavidades, dois átrios e dois ventrículos.

Profissional da escola: Aviso sobre o Halloween. Advertindo sobre os exageros nas fantasias.

Lweji: Gente, vamos continuar falando sobre as características fisiológicas das aves.

Vamos falar um pouco sobre o sistema digestório das aves, ele é completo, no caso das aves, elas vão ter diversas regiões, pois elas vão roer alimentos de diversos formatos. Elas têm um sistema digestório bem complexo, possuem também como nós fígado e pâncreas. Aves não possuem bexiga urinária para não prejudicar no voo, para compensar a bexiga urinária elas possuem as glândulas de sal, que tem a função de filtrar o sal que ingerem para não entrar na corrente sanguínea.

Agora o sistema reprodutivo, as aves possuem dois sexos separados e a fecundação é interna, ocorre dentro do corpo da fêmea, elas são ovíparas, os ovos possuem uma casca rígida que protege o embrião contra o ressecamento e contrachocos mecânicos e apresentam também substâncias de reserva que serve para alimentar o embrião durante o seu desenvolvimento, elas chocam os ovos para transmitir calor ao embrião que necessitam desse calor para se desenvolver.

Em geral, a visão e a audição das aves são bem desenvolvidas. As aves possuem uma membrana que funciona como uma terceira pálpebra que tem a função de proteger os olhos da ave.

Lweji: Pessoal, veja só nessa folha impressa está o resumo das aulas, para colar no caderno e estudar para a prova

Vamos agora falar sobre a classificação dos anfíbios, quais são as características? Qual que é a respiração dos anfíbios?

Aluna Mônica: A respiração pode ser pulmonar, quando se dá nos pulmões ou cutânea.

Nzinga: Então a respiração dos anfíbios é, pulmonar que se dá através dos pulmões e cutânea, que se dá através da pele.

A reprodução se dá através de fecundação externa. Os anfíbios possuem dois átrios e um ventrículo.

Muito bem gente, agora vocês podem colar no caderno estudar, a prova é terça-feira e aí a gente vai fazer a prova com base nessa revisão.

Quadro 7.1: Exposição

Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
<p>ENFOQUE</p> <p>Didático-pedagógico</p>	<p>EXPOSIÇÃO</p> <p>Lweji dando continuidade ao assunto sobre as aves, seu modo de vida e suas características: <i>“Vamos continuar falando de aves e suas características fisiológicas [...]”</i></p> <p>Aluno da turma preocupado com a complexidade do conteúdo e com a possibilidade de o mesmo “cair” na prova, indagando a estagiária Lweji: <i>“Isso vai cair na prova?”</i></p>
<p>Metodológico</p>	<p>Lweji explicando para a turma que iniciaria o estudo sobre as aves falando de suas características fisiológicas: <i>“[...] Agora vamos falar inicialmente das características fisiológicas [...]”</i></p> <p>Lweji iniciando <i>“A primeira coisa que a gente vai falar é dos ovos, eles fazem parte da alimentação humana, mas as aves botam ovos para se reproduzir [...]”</i> o estudo sobre as aves pela reprodução e sua importância:</p> <p>Lweji abordando com a turma sobre o sistema digestório das aves: <i>“Vamos falar um pouco sobre o sistema digestório das aves [...]”</i></p> <p>Lweji finalizando a explicação do conteúdo e orientando a turma a colar os resumos no caderno e estudar: <i>“Muito bem gente, agora vocês podem colar no caderno e estudar, a prova é terça-feira e aí a gente vai fazer a prova com base nessa revisão.”</i></p>
<p>Ético</p>	
<p>Científico</p>	<p>Lweji abordando com a turma qual o assunto a ser tratado, aqui no caso o sistema circulatório das aves: <i>“Vamos falar de sistema circulatório.”</i></p>
<p>ENFOQUE</p> <p>Didático-pedagógico</p> <p>Metodológico</p> <p>Ético</p>	<p>DEMONSTRAÇÃO</p> <p>Lweji advertindo a turma sobre o grau de dificuldade do conteúdo e a importância de se prestar bastante atenção: <i>“É preciso prestar bastante atenção porque essa é a parte mais difícil das aves.”</i></p> <p>Lweji iniciando o estudo sobre as aves pela reprodução e sua importância: <i>“A primeira coisa que a gente vai falar é dos ovos, eles fazem parte da alimentação humana, mas as aves botam ovos para se reproduzir [...]”</i></p>
<p>Científico</p>	<p>Aluno respondendo à pergunta da prof. Lweji sobre qual o tipo de respiração dos sapos: <i>“A respiração pode ser pulmonar, quando se dá nos pulmões ou cutânea.”</i></p> <p>Estagiária Lweji falando para a turma sobre a importância da reprodução para as aves: <i>“Se elas não se reproduzirem elas acabam, podem entrar em extinção [...]”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 7.3: Clareza e exemplo

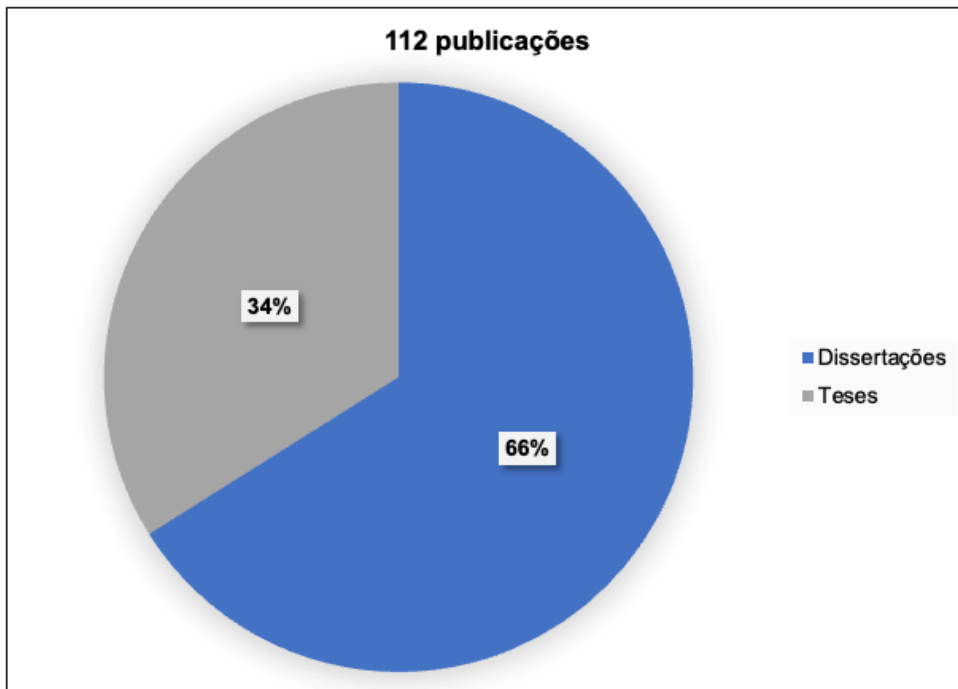
Dispositivos analíticos	Dispositivos teóricos
<p>ENFOQUE</p> <p>Didático-pedagógico</p>	<p>CLAREZA</p> <p>Lweji advertindo a turma sobre o grau de dificuldade do conteúdo e a importância de se prestar bastante atenção: <i>“É preciso prestar bastante atenção porque essa é a parte mais difícil das aves.”</i></p> <p>Lweji respondendo a um aluno da turma que perguntou se esse conteúdo ia “cair” na prova: <i>“Se cair, agora vocês já sabem.”</i></p>
<p>Metodológico</p>	<p>Lweji explicando para a turma sobre o habitat e o modo de vida das aves: <i>“E o que é importante vocês saberem, as aves vivem em diferentes locais.”</i></p>
<p>Ético</p> <p>Científico</p>	<p>Lweji falando para a turma sobre a importância da reprodução para as aves: <i>“Se elas não se reproduzirem elas acabam, podem entrar em extinção [...]”</i></p> <p>Lweji explicando para a turma sobre o habitat e o modo de vida das aves: <i>“E o que é importante vocês saberem, as aves vivem em diferentes locais.”</i></p> <p>Lweji fazendo para a turma uma comparação entre o sistema respiratório das aves e dos humanos: <i>“A respiração das aves é muito parecida com a nossa respiração, a diferença está no saco aéreo, que tanto para respirar, quanto para expirar.”</i></p> <p>Aluno respondendo à pergunta da Lweji sobre qual o tipo de respiração dos sapos: <i>“A respiração pode ser pulmonar, quando se dá nos pulmões ou cutânea.”</i></p>
<p>ENFOQUE</p>	<p>EXEMPLO</p>
<p>Didático-pedagógico</p>	<p>Lweji fazendo para a turma uma comparação entre o sistema respiratório das aves e dos humanos): <i>“A respiração das aves é muito parecida com a nossa respiração, a diferença está no saco aéreo, que tanto para respirar, quanto para expirar.”</i></p>
<p>Metodológico</p> <p>Ético</p> <p>Científico</p>	<p>Lweji fazendo para a turma uma comparação entre o sistema respiratório das aves e dos humanos: <i>“A respiração das aves é muito parecida com a nossa respiração, a diferença está no saco aéreo, que tanto para respirar, quanto para expirar.”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE B – PRODUÇÕES SOBRE A RETÓRICA ARISTOTÉLICA

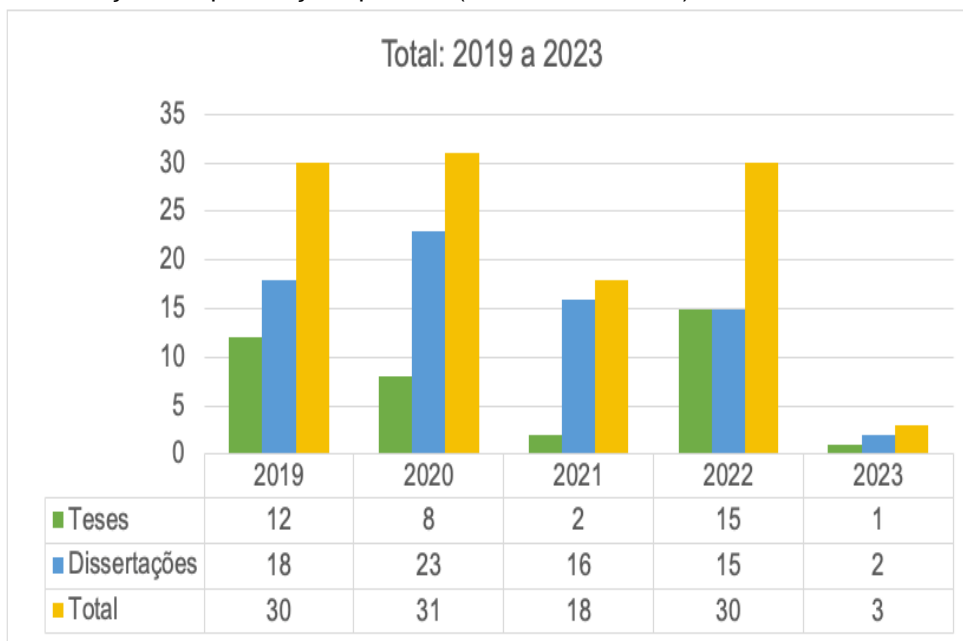
Bibliografia Anotada

Gráfico 1: Distribuição das produções por tipo de publicação (CTDC, 2019-2013)



Fonte: CTDI (2023)

Gráfico 2: Distribuição das publicações por ano (CTDC, 2019-2023)



Fonte: CTDI (2023)

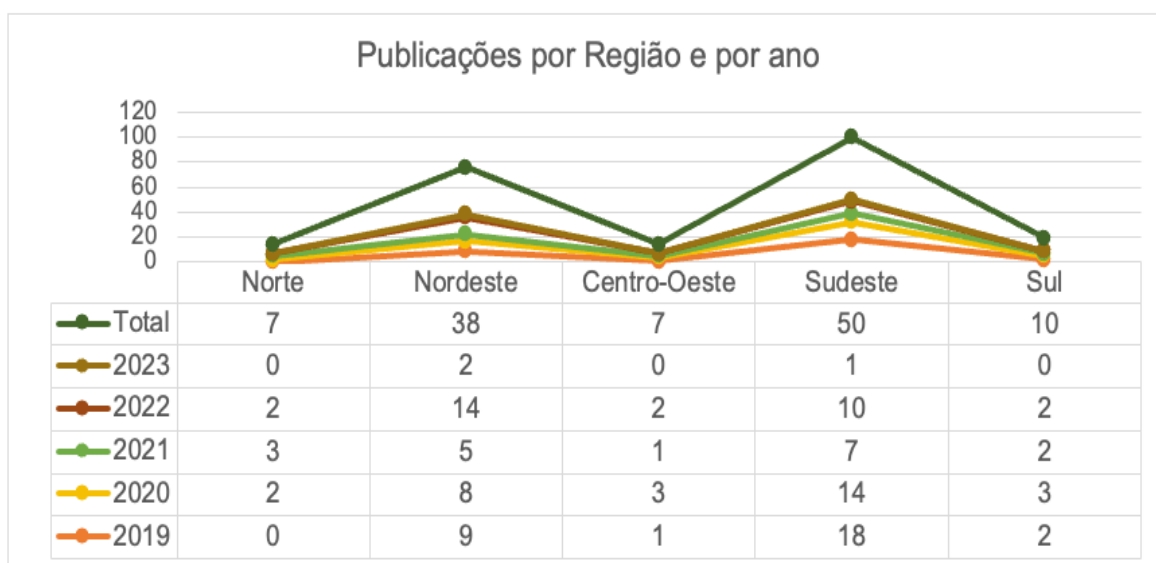
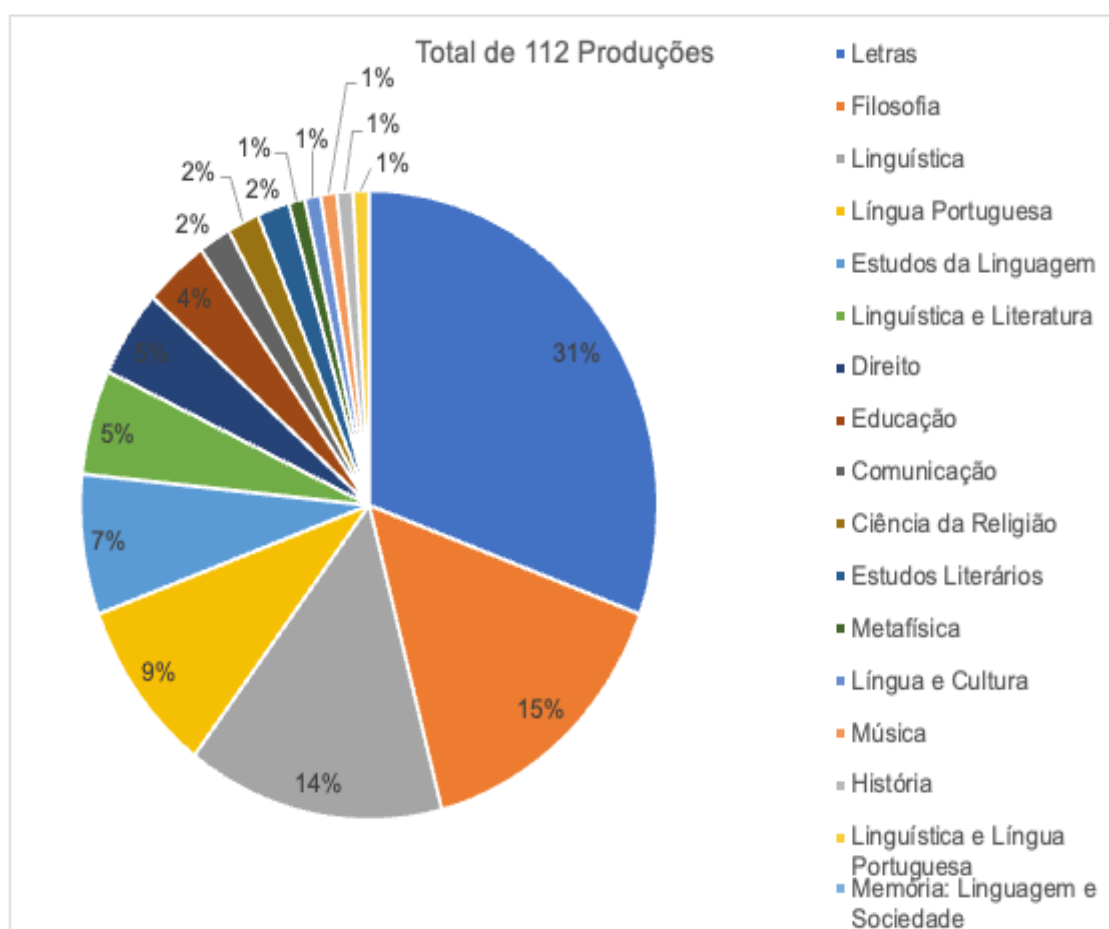


Gráfico 3: Distribuição da produção acadêmica *stricto sensu* por região (CTDC, 2019-2023)

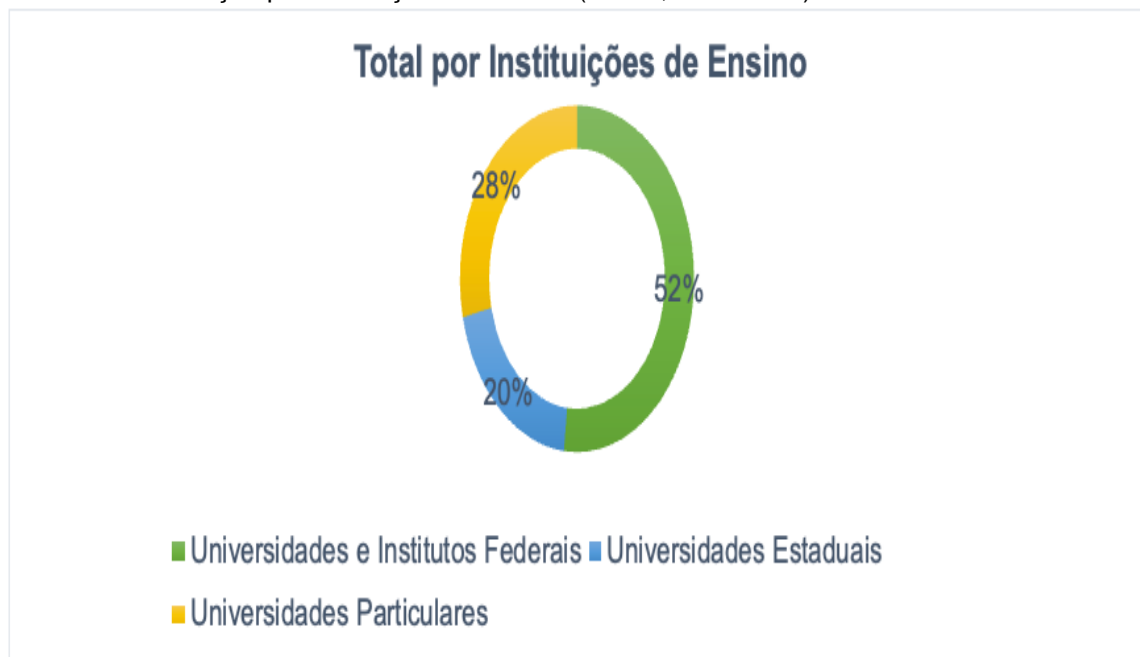
Fonte: CTDC (2023)

Gráfico 4: Distribuição da produção acadêmica *stricto sensu* por área de conhecimento nos Programas de Pós-Graduação no Brasil (CTDC, 2019-2023)



Fonte: CTDI (2023)

Gráfico 5: Distribuição por Instituições de ensino (CTDC, 2019-2023)



Fonte: CTDC (2023)

Quadro 1.1: Bibliografia Anotada

Nº	1
Ano	2019
Autor/a	SILVA, Eudes Gomes
Título	Humor e argumentação em memes virtuais veiculados por redes sociais
Palavras-chave	Memes; Retórica; Argumentação; Multimodalidade
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Letras da Universidade Federal de Pernambuco
Nº	2
Ano	2022
Autor/a	PATRIOTA, Murilo Henrique Barrantes
Título	O conceito de retórica n'arte retórica de Aristóteles
Palavras-chave	Arte retórica; Persuasão; Platão; Aristóteles
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Nº	3
Ano	2021
Autor/a	SILVA, Cleber Rodrigues da
Título	A fundamentação dialética na <i>Retórica</i> de Aristóteles
Palavras-chave	Aristóteles; Dialética; Retórica; Silogismo; Entimema; Princípios; Comuns; Primeiros
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso
Nº	4
Ano	2021
Autor/a	CUNHA, Andrea Mendonça
Título	Sapatão, lésbica, caminhoneira, <i>lady</i> , <i>Butch</i> : o que você <i>queer</i> ? Uma análise da (desconstrução) do <i>ethos</i> da mulher lésbica em canais do <i>Youtube</i>
Palavras-chave	Retórica; Argumentação; Youtube; Lésbica; <i>Ethos</i>
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Filosofia da Fundação da Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)
Nº	5

Ano	2020
Autor/a	SILVA, Daniel Filipe Couto Vieira
Título	Sobre a piedade (<i>éleos</i>) e a indignação (<i>nemesân</i>) na <i>Retórica</i> de Aristóteles
Palavras-chave	Aristóteles; Retórica; Paixões; Indignação
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais
Nº	6
Ano	2019
Autor/a	SANTOS, Moises do Vale dos
Título	A arte retórica de Aristóteles: Uma conciliação entre a concepção retórica de Platão e a dos Sofistas
Palavras-chave	Arte retórica; Dialética; Conhecimento científico; Ética; Verossimilhança; Política; Sofística; Lógica; Relativismo; Persuasão; Silogismo; Entimema
Nível	Tese
Programa	Programa de Filosofia da Universidade Federal do Paraná
Nº	7
Ano	2022
Autor/a	PEREIRA, Pedro Durão Duprat
Título	Mobilidade discursiva: considerações sobre a leitura heideggeriana da Retórica de Aristóteles
Palavras-chave	Retórica; Discurso; Hermenêutica; Tecné
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Nº	8
Ano	2019
Autor/a	BRITO, Giovanni Aurelio de
Título	<i>Storytelling e Design</i> para o despertar das paixões: um estudo retórico do discurso publicitário
Palavras-chave	Retórica; Design; Paixões; Discurso publicitário
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística da Universidade de Franca
Nº	9
Ano	2021

Autor/a	GULKE, Pedro Luiz Rodarte
Título	De olho em Tomás de Aquino: uma contribuição tomasiana para a trajetória das paixões
Palavras-chave	Retórica; Pathos; Apetite sensitivo; Trajetória das paixões; Tomás de Aquino
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística da Universidade de Franca
Nº	10
Ano	2020
Autor/a	DOMINGUES, Luan Marques
Título	O mito judaico-cristão da criação: uma leitura-passional
Palavras-chave	Mito criacional; Retórica; Aristóteles; Paixões; Literatura do texto
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística da Universidade de Franca
Nº	11
Ano	2020
Autor/a	AZEVEDO, Giordano Brito de
Título	Entimema: perspectivas contemporâneas entre a lógica e retórica
Palavras-chave	Aristóteles; Retórica; Entimema
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Metafísica da Universidade de Brasília
Nº	12
Ano	2023
Autor/a	NASCIMENTO, Jackson Ribeiro do
Título	As paixões retóricas na escolha do ministério sacerdotal
Palavras-chave	Retórica; Paixões aristotélicas; Gênero entrevista oral; Ministério sacerdotal.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas

Nº	13
Ano	2021
Autor/a	SOUZA, Luciano Andrade de
Título	A beleza, o assombro e as paixões: a retórica do projeto arquitetônico de um templo religioso
Palavras-chave	Arquitetura; Retórica; Templo religioso; Trajetória das paixões
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística da Universidade de Franca
Nº	14
Ano	2020
Autor/a	COSTA, Rafael de Oliveira
Título	Contribuições da retórica na mediação de conflitos no ambiente escolar
Palavras-chave	Retórica; Mediação; Diálogo; Conflito; Ensino de filosofia
Nível	Dissertação (Profissional)
Programa	Programa de Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tec. Celso Suckow Fonseca (Rio de Janeiro)
Nº	15
Ano	2019
Autor/a	OLIVEIRA, Ana Helena Barbosa de
Título	<i>Historia de la eternidad</i> : retórica nos ensaios de Jorge Luis Borges
Palavras-chave	Retórica; Epidíctico; Eternidade; Ensaio; Borges
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Literatura da Universidade de Brasília
Nº	16
Ano	2022
Autor/a	GOMES, Shania Jessika Cavalcante Rodrigues
Título	Análise retórico-argumentativa das paixões aristotélicas em audiências de tribunal do júri de Alagoas
Palavras-chave	Estudos retórico-argumentativos; Gêneros discursivos; Acusação e defesa; Paixões; Aristóteles
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (Maceió)

Nº	17
Ano	2023
Autor/a	SILVA, Romildo Barros da
Título	Análise retórico-conversacional dos atos verbais e não verbais no acordo retórico do gênero debate político televisivo
Palavras-chave	Acordo retórico; Debate político televisivo; Não verbais; Retórica
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (Maceió)
Nº	18
Ano	2021
Autor/a	RIBEIRO, Joelma Batista dos Santos
Título	As paixões nas parábolas do evangelho de São Lucas: uma análise retórica
Palavras-chave	Retórica; Paixões; Persuasão
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	19
Ano	2019
Autor/a	MARQUES, Saulo Bandeira de Oliveira
Título	Contra os moralistas: contrapontos a quatro leituras de viés moral da arte retórica de Aristóteles
Palavras-chave	Aristóteles; Deiotês; Moral; Retórica
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Nº	20
Ano	2021
Autor/a	LOPES, Jeam Carlos Andrade
Título	O conflito entre razão e paixão em Medeia sob a perspectiva das paixões
Palavras-chave	Aristóteles; Eurípedes; Medeia; Razão
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Pará

Nº	21
Ano	2020
Autor/a	SILVA, Israel Gonçalves Santos
Título	Os limites interpretativos da jurisdição constitucional: o caso do Artigo 52, X, da Constituição Federal
Palavras-chave	Controle de constitucionalidade; Retórica; Limites interpretativos, políticos e éticos.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Direito da Fundação Universidade Federal do Piauí
Nº	22
Ano	2022
Autor/a	PIOVEZAN, Elionai dos Santos
Título	Autoria e <i>inventio</i> em processos de criação: uma contribuição da retórica aristotélica para a produção escrita na escola
Palavras-chave	Retórica; <i>Inventio</i> ; Autoria; Processos de criação; Produção escrita
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	23
Ano	2020
Autor/a	HADADD, Gabriel Henrique
Título	O caminho para a vulnerabilidade: análise retórico-passional de relatos de pessoas em situação de rua
Palavras-chave	Retórica; Paixões aristotélicas; <i>Pathos</i> ; Trajetória das paixões; Pessoas em situação de rua
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca
Nº	24
Ano	2019
Autor/a	SOUZA, Rodrigo Aparecido de
Título	O papel do <i>design</i> na constituição do <i>ethos</i> na animação <i>Up Altas Aventuras</i>
Palavras-chave	Retórica; Design; Ethos; <i>Character design</i> ; Filme de animação
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca

Nº	25
Ano	2022
Autor/a	SANTOS, Lucas Henrique Batista Pereira dos
Título	Paixão e virtude moral em Aristóteles
Palavras-chave	Aristóteles; Ética; Paixão; Virtudes; Moral
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Nº	26
Ano	2021
Autor/a	SILVA, Fabiola Mirella Dias Roque da
Título	As paixões aristotélicas nas canções de Zé Mira: caipira do Vale o Paraíba do Sul
Palavras-chave	Zé Mira; Retórica; Argumentação; Viola caipira; Música caipira
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	27
Ano	2019
Autor/a	PERRUSI, Martha Solange
Título	Filosofia como retórica: uma leitura de Nietzsche
Palavras-chave	Linguagem; Retórica; Nietzsche; Filosofia da linguagem
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (Recife)
Nº	28
Ano	2020
Autor/a	SANTOS, Mariana Ferreira
Título	A persuasão por meio de paixões: uma análise retórica de <i>Rugas</i> , de Paco Roca
Palavras-chave	Retórica; <i>Pahtos</i> ; Quadrinhos; Alzheimer.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca
Nº	29

Ano	2022
Autor/a	JUNIOR, Fladmar Vieira Barbosa
Título	Retórica e filosofia: uma proposta de tradução da epístola 75 de Sêneca, precedida de uma análise da retórica clássica greco-romana
Palavras-chave	Retórica; Filosofia; Cícero; Sêneca; Estilo.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (Manaus)
Nº	30
Ano	2020
Autor/a	SANTOS, Jessica Natalia Souza
Título	A prosa rítmica nos sermões de Padre Antônio Vieira
Palavras-chave	Retórica; Prosa rítmica; Padre Antônio Vieira; Aristóteles; Cícero.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras e artes da Universidade Federal do Amazonas (Manaus)
Nº	31
Ano	2021
Autor/a	MAIA, José Wilson
Título	Estratégias linguístico-literárias no discurso argumentativo entre Jesus e a Mulher Cananea
Palavras-chave	Bíblia; Estratégias literárias; Estratégias retórico-discursivas; Oradores; Personagens.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (Manaus)
Nº	32
Ano	202
Autor/a	OLIVEIRA, Marcelo Coutinho de
Título	A idiosincrasia do estilo demostênico em contra Filipe II em contra Filipe III
Palavras-chave	Demóstenes; Filipe; Aristóteles; Retórica; Contra Filipe; Filípicas.
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras (Letras Clássicas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nº	33

Ano	2021
Autor/a	MOURA, Sanderson Silva de
Título	A arte retórica como saber necessário à prática educativa
Palavras-chave	Retórica; Didática; Pedagogia; Prática educativa; Trabalho docente
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Rio Branco)
Nº	34
Ano	2019
Autor/a	MOZDZENSKI, Leonardo Pinheiro
Título	<i>Outvertising</i> – A publicidade fora do armário: Retóricas do consumo LGBT e retórica da publicidade lacração na contemporaneidade
Palavras-chave	Comunicação; Publicidade; Consumo; Retórica; LGBT
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco
Nº	35
Ano	2022
Autor/a	SILVA, Eliene Farias da
Título	O sermão de Santo Antônio (aos peixes): uma análise retórico-literária
Palavras-chave	Sermão de Santo Antônio (aos peixes); Padre Antônio Vieira; Linguagem Figurada; Retórica; Literatura
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)
Nº	36
Ano	2022
Autor/a	IAGNESZ, Madalena Aparecida Zamboni
Título	O debate no Ensino de Filosofia
Palavras-chave	Ensino; Filosofia; Retórica; Debate; Diálogos
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (Curitiba)
Nº	37

Ano	2022
Autor/a	FREITAS, Marcia Silva Pituba
Título	Sinto e penso, logo existo: a memória multissensorial e a retórica em Chapeuzinho Vermelho
Palavras-chave	Retórica; Sistema retórico; Chapeuzinho Vermelho; Mito; Memória multissensorial
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	38
Ano	2019
Autor/a	BONANNO, Marcelo Cerquera
Título	Relações entre retórica e a ciência na construção do discurso de apresentação da nova ciência civil de Thomas Hobbes nos Elementos da Lei Natural e Política
Palavras-chave	Thomas Hobbes; Retórica; Ciência; Verdade; Política
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (Guarulhos)
Nº	39
Ano	2019
Autor/a	TAVARES, Leonardo Vinicius de Souza
Título	A canção de Zé Mulato & Cassiano: representação e lugares retóricos
Palavras-chave	Representações sociais; Lugares; Música caipira; <i>Ethos</i>
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	40
Ano	2019
Autor/a	FERRAZ, Luana
Título	É mentira, Chico?: o humor em um tributo à imaginação popular
Palavras-chave	Retórica; Narrativa; (Retórica) Humor humorismo; Histórica e crítica
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	41
Ano	2019
Autor/a	ARROYAVE, Jhonier Orlando Granada
Título	<i>Ethos, Pathos e Logos</i> : considerações argumentativas no gênero carta do leitor

	do português brasileiro e do espanhol colombiano
Palavras-chave	<i>Ethos</i> ; Argumentação; Efeitos patêmicos; <i>Logos</i>
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria
Nº	42
Ano	2022
Autor/a	CORREIA, Carolina Simões
Título	A fraternidade e o discurso dos direitos humanos: uma investigação da retórica de Aristóteles
Palavras-chave	Fraternidade; Direitos humanos; Retórica; Aristóteles; Pathos; Ethos; Logos.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Nº	43
Ano	2022
Autor/a	ROCHA, Sidnei Alves da
Título	De amores e desamores em Valter Hugo Mãe
Palavras-chave	Valter Hugo Mãe; (Des)Amor; Eros; Philia; Agape.
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá)
Nº	44
Ano	2020
Autor/a	SOUZA, Valdo Rosario
Título	Uma proposta para o ensino da retórica na E. E. Ensino Médio Profa. Elza M. Corrêa Dantas – São Domingos do Araguaia/PA – 4ª URE-Marabá-Seduc/PA
Palavras-chave	Ensino de filosofia; Ensino Médio; Retórica; Persuasão; Aprendizagem.
Nível	Dissertação (Profissional)
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Fundação Universidade Federal do Tocantins – Palmas (Curitiba)
Nº	45
Ano	2020
Autor/a	PAULA, Carla Moreira de
Título	Mulheres e funk: valores, crenças e ethos

Palavras-chave	Música e retórica; Mulheres na música; Funk (Música).
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	46
Ano	2021
Autor/a	DIAS, Fabrizia Nicoli
Título	O encômio paradoxal nas cartas laudatórias de Frontão
Palavras-chave	Gênero epidítico; Encômio paradoxal; Marco Cornélio Frontão.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Vitória)
Nº	47
Ano	2021
Autor/a	LEITE, Vitor de Sousa
Título	Suíte BWV 997 de J. S. Bach, ao violão: uma construção interpretativa historicamente orientada à luz do tratado Der Vollkommene Capellmeister (1739), de Johann Mattheson
Palavras-chave	Suíte BWV 997; Performance historicamente orientada; Retórica; J. S. Bach; Violão.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (Manaus)
Nº	48
Ano	2019
Autor/a	SOARES, Delzio Marques
Título	Embalando sons e seduzindo o olhar: a argumentação nas capas de discos da tropicália
Palavras-chave	Argumentação e retórica; Capa de disco; Design gráfico; Texto sincrético; Tropicália.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca
Nº	49
Ano	2020
Autor/a	RIBEIRO, Luisiana Ferreira Moura
Título	Retórica e memória: estratégias persuasivas no discurso epistolar

Palavras-chave	Retórica; Memória; Discurso epistolar.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	50
Ano	2022
Autor/a	MENESES, Thatiane Santos
Título	Análise dos argumentos jurídicos no Palamedes de Górgias
Palavras-chave	Górgias; Aristóteles; Modelo jurídico.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Fundação Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)
Nº	51
Ano	2021
Autor/a	OLIVEIRA, Marcos Vinicius Woelke de
Título	Relações entre cognição, paixões e ação em Aristóteles
Palavras-chave	Emoção; Cognição; Ação; Felicidade; Moral.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)
Nº	52
Ano	2020
Autor/a	BORBA, Janine Tais Homem Echevarria
Título	Tópica e retórica no discurso jurídico: análise do <i>habeas corpus</i> 143.641/SP
Palavras-chave	Argumentação jurídica; Positivismo jurídico; Racionalidade; Retórica; Tópica
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Direito da Atitus Educação (Passo Fundo)
Nº	53
Ano	2020
Autor/a	ARAÚJO, Marcos Henrique de
Título	A singularidade da teoria da prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles

Palavras-chave	Ética; Felicidade; Sabedoria teórica e prudência (sabedoria prática); Virtude moral e intelectual; Deliberação; Contemplação
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Marília)
Nº	54
Ano	2019
Autor/a	CALLEGARI, Paula Andrade
Título	As virtudes retóricas em <i>Le institutioni hamoniche</i> (1558) de Gioseffo Zarlino
Palavras-chave	<i>Le institutioni hamoniche</i> ; Gioseffo Zarlino; Virtudes; Vícios; Latinitas; Perspicuitas; Decorum; Ornatus.
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Estadual de Campinas
Nº	55
Ano	2019
Autor/a	LEITE, Fulvio Anderson Pereira
Título	O problema do mal: uma abordagem histórica e o discurso demonizante iurdiano como resposta ao sofrimento humano
Palavras-chave	O mal; Desobstrução; Sofrimento; Discurso demonizante.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco (Recife)
Nº	56
Ano	2021
Autor/a	PEREIRA, Rodrigo de Miranda
Título	Faces trágicas: a construção da imagem de si de Antígona, Ismênia, Creonte e Hêmon nos três debates do drama <i>Antígona</i> (442-0 a.C.), de Sófocles
Palavras-chave	Tragédia grega; Sófocles; <i>Antígona</i> ; <i>Ethos</i> ; Retórica.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)
Nº	57
Ano	2019

Autor/a	SIMÕES, Vivian Gregores Carneiro
Título	Literatura técnica de instrução: análise de caso das <i>artes metricae</i>
Palavras-chave	Literatura técnica; Literalidade; Retórica Clássica; <i>Artes grammaticae</i> ; Mário Vitorino; Élio Aftônio
Nível	Tese
Programa	Programa de Estudos Literários da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
Nº	58
Ano	2022
Autor/a	LOPES, Ronald Gomes
Título	Uma prejudicialidade semântica sobre o conceito de soberania dos vereditos no âmbito da repercussão geral nº 1087/STF
Palavras-chave	Soberania dos vereditos; Quesito genérico de absolvição; Recorribilidade; Retórica
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Direito da Faculdade de Direito de Victoria
Nº	59
Ano	2020
Autor/a	PALMA, Wagno Broedel
Título	Neemias: o <i>ethos</i> do homem que reconstruiu Jerusalém
Palavras-chave	Retórica; <i>Ethos</i> ; Bíblia; Jerusalém; Neeminas
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística da Universidade de Franca
Nº	60
Ano	2019
Autor/a	AKAMINE, William Takenobu
Título	As práticas discursivas intertextuais do <i>Lyric Video</i> : uma (re)leitura audiovisual performática
Palavras-chave	<i>Lyric vídeo</i> ; Publicidade; Audiovisual; Retórica; Dialogismo
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Nº	61
Ano	2020

Autor/a	FREITAS, Lissandra Esnarraiga de
Título	A construção de um acórdão pelo STF: a hegemonia de um grupo como argumento
Palavras-chave	Retórica; Discurso jurídico; Acórdão
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Ensino da Universidade de Cuiabá
Nº	62
Ano	2019
Autor/a	NOGUEIRA, Andrea Scavassa Vecchia
Título	O conselheiro/orientador espiritual Frei António das Chagas nas Cartas Espirituais
Palavras-chave	Frei António das Chagas; Cartas Espirituais; Retórica e poética; Argumentação
Nível	Tese
Programa	Programa de Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Assis)
Nº	63
Ano	2019
Autor/a	SOUZA, Priscila Antunes de
Título	Linguagem das emoções: efeitos retóricos da <i>Hallelujah</i> em duas cenas fílmicas
Palavras-chave	<i>Hallelujah</i> ; Retórica; Música; Paixões
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística da Universidade de Franca
Nº	64
Ano	2022
Autor/a	SANTANA, Flavio
Título	A intertextualidade como estratégia argumentativa: as imagens discursivas dos realizadores do 1º festival do M1nuto da UFS
Palavras-chave	Curta-metragem; Intertextualidade; Festiva do M1NUTO; <i>Ethos</i> argumentativa
Nível	Tese
Programa	Programa de Letras da Fundação Universidade Federal de Sergipe
Nº	65
Ano	2019
Autor/a	LISBOA, Andre Sales de Abreu

Título	Saber aprender: desenvolvendo competências filosóficas de leitura, escrita e argumentação no ensino fundamental
Palavras-chave	Ensino; Filosofia; Competência; Aristóteles; Adler
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão
Nº	66
Ano	2020
Autor/a	TOMAZ, Patrícia Rodrigues
Título	Produção e disputas de sentido entre sujeitos: as provas retóricas em sessões de mediação de conflitos familiares
Palavras-chave	Análise do Discurso; Cena enunciativa; Mediação; Retórica
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Letras da Fundação Universidade Federal do Piauí
Nº	67
Ano	2019
Autor/a	MOURA, Douglas Ribeiro
Título	Argumentação e política: uma análise das construções discursivas de Dilma Rousseff e de Michel Temer em entrevistas ao Telejornal SBT Brasil durante o impeachment presidencial de 2016
Palavras-chave	Análise do Discurso; Teoria Semiolinguística; Argumentação
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Letras da Universidade Federal de Viçosa
Nº	68
Ano	2021
Autor/a	SANTOS, Carla Caroline Olivera
Título	"A huma Dama [...] [Enfor]cada por matar o seu fº": O romance Heroico de António Fonseca Soares (1631-1682)
Palavras-chave	Romance; Heroico; António da Fonseca Soares; Tensão; Retórica.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Letras da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho (Assis)
Nº	69
Ano	2020
Autor/a	ROCHA, Max Silva da
Título	As práticas argumentativas de oradores religiosos cristãos do agreste alagoano

Palavras-chave	Gênero discursivo sermão oral; Práticas argumentativas; Estudos retóricos
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas
Nº	70
Ano	2022
Autor/a	NASCIMENTO, Joseane Brito Martins
Título	O estatuto dialógico e dialético dos recursos linguísticos e retóricos no gênero artigo de opinião
Palavras-chave	Interacionismo sociodiscursivo; Gramática; Recursos retóricos; Argumentação; Artigo de opinião; Sequência didática para desenvolver raciocínio argumentativo
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Bauru)
Nº	71
Ano	2022
Autor/a	MARINHO, Erika de Sa
Título	Teses, técnicas argumentativas e paixões em relatos apostólicos: uma interpretação do julgamento de Jesus a partir da Nova Retórica
Palavras-chave	Argumentação retórica; Teses; Técnicas argumentativas; Paixões aristotélicas; Julgamento de Cristo
Nível	Tese
Programa	Programa de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Nº	72
Ano	2019
Autor/a	FRANCO, Simone Sales Marasco
Título	<i>Satyricon</i> : Seria petrônio qual crítico?
Palavras-chave	Petrônio; <i>Satyricon</i> ; Intertextualidade; Crítica literária
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras (Letras Clássicas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nº	73
Ano	2019
Autor/a	SANTOS, Nayara Christina Hermina dos

Título	“Era poesia plástica da vida, era festa da reforma e era festa da cor”: uma análise retórica das pinturas da exposição de Anita Malfatti em 1917
Palavras-chave	Retórica; <i>Pathos</i> ; Arte moderna; Pintura; Anita Malfatti
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Franca
Nº	74
Ano	2022
Autor/a	LOURENÇO, Graciele Martins
Título	90 Anos de Histórias: manifestação multimodal do <i>ethos</i> na conformação do caráter institucional da UFMG
Palavras-chave	<i>Ethos</i> ; Multimodalidade; retórica; discurso; <i>storytelling</i>
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais
Nº	75
Ano	2022
Autor/a	SILVEIRA, Ana Claudia Ferreira da
Título	Retórica, Prosódia e Humor: uma abordagem integrativa na análise do <i>sitcom Friends</i>
Palavras-chave	Retórica; Prosódia; Humor; <i>Sitcom</i> ; <i>Friends</i> .
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)
Nº	76
Ano	2020
Autor/a	GUTERRES, Guilherme Santos
Título	<i>Katharsis</i> como “classificação”: o papel ético das emoções trágicas a partir da Poética aristotélica
Palavras-chave	<i>Katharsis</i> ; Emoções; Poética; Ética; Aristóteles.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Nº	77

Ano	2021
Autor/a	MARINHO, Mirtes Ingrid
Título	Memória e a herança greco-latina: uma análise a partir de Paul Ricoeur
Palavras-chave	Memória; Imaginação; Reminiscência; Retórica.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudeste da Bahia
Nº	78
Ano	2022
Autor/a	SILVA, Bruno Anselmo da
Título	Comida de verdade: consumo, comunicação e crença
Palavras-chave	Comida de verdade; Comunicação; Consumo; Orientalização do ocidente; Religião
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco
Nº	79
Ano	2022
Autor/a	SANTOS, Eliete Oliveira
Título	História de Portugal de Fernão de Oliveira: edição semidiplomática e análise da retórica nos topônimos de Portugal
Palavras-chave	Retórica clássica; Topônimos; Fernão de Oliveira; Histórica de Portugal; Filologia
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia
Nº	80
Ano	2020
Autor/a	FONSECA, Francisco Geonilson Cunha
Título	Argumentação e aspectos retóricos das representações discursivas na denúncia contra Renan Calheiros, Aníbal Gomes e Paulo Twiaschor: o caso seving
Palavras-chave	Argumentação; Denúncia; Representação discursiva; Retórica.
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Nº	81
Ano	2022
Autor/a	NETO, José Lourenço Torres
Título	O paradigma da imparcialidade: um estudo dos modos de operação de ideologias em Acórdão do Plenário do Supremo Tribunal Federal brasileiro
Palavras-chave	Imparcialidade; Modos de operação da ideologia; Supremo Tribunal Federal (STF); Decisões judiciais; Ideologia e linguagem
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Católica de Pernambuco
Nº	82
Ano	2020
Autor/a	OLIVEIRA, Fabio de
Título	O narrador em Lucas 24: a construção do sentido
Palavras-chave	Análise literária; crítica da narrativa; Trabalho do narrador
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Nº	83
Ano	2019
Autor/a	FONSECA, Angelica Ferreira da
Título	Emoções no libelo introdutório da nulidade matrimonial
Palavras-chave	Libelo introdutório da nulidade matrimonial; Emoções; Ponto de vista; Argumentação
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Nº	84
Ano	2020
Autor/a	CAMPOS, Leticia Fionda
Título	<i>Pathos</i> : as emoções em manchetes e manchetinhas do jornal “Meia Hora”
Palavras-chave	Semiolinguística; <i>Pathos</i> ; Emoções; Discurso; Jornal
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras (Letras Vernáculas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nº	85
Ano	2019
Autor/a	TEIXEIRA, Clair da Silva
Título	A argumentação em textos dissertativo-argumentativos no 9º Ano do Ensino Fundamental com o uso da Plataforma Web Rapl 10
Palavras-chave	Argumentação; Textos dissertativo-argumentativos; Tecnologia
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará
Nº	86
Ano	2021
Autor/a	ALMEIDA, Suely Symara de
Título	Argumentos em discursos de trabalhadores do Engenho Viracundo de Antônio Martins/RN
Palavras-chave	Argumentação; Discursos; Trabalhadores; Engenho de cana-de-açúcar; Antônio Martins/RN
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Nº	87
Ano	2021
Autor/a	VIANA, José Souza
Título	Ethos discursivo e estratégia política nas cartas de Eduardo Cunha
Palavras-chave	Cartas; <i>Ethos</i> ; Discurso político; Eduardo Cunha
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Nº	88
Ano	2019
Autor/a	NOGUEIRA, Lais Moreira
Título	Sobre o Amor Variação metafórica de expressões de sentimento em português brasileiro e português europeu
Palavras-chave	Metáfora; Amor; Sentimentos; Variação intercultural
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras (Vernáculas) da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nº	89
Ano	2019
Autor/a	RADI, Alan Ribeiro
Título	A problemática entre o particular e o universal: considerações acerca do auditório na argumentação
Palavras-chave	Conceito de auditório; Retórica; Argumentação; Propósito comunicativo; Discurso homofóbico
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Franca
Nº	90
Ano	2020
Autor/a	LIMA, Rosana Pereira
Título	A persuasão na publicidade a partir da análise da construção do <i>ethos</i> : uma experiência no Ensino Fundamental
Palavras-chave	<i>Ethos</i> ; Texto publicitário
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe
Nº	91
Ano	2020
Autor/a	SILVA, Conceição Almeida da
Título	O universo de consumo, seus mundos e seus sujeitos: uma abordagem semiolinguística dos sujeitos do discurso publicitário, com foco nos efeitos de patemização
Palavras-chave	Análise do discurso; Semiolinguística; Publicidade; Patemização
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense
Nº	92
Ano	2020
Autor/a	ABRANTES, Elaine Maria Gomes de
Título	Da enfiteuse às “Terras da Santa”: Argumentação em discursos de profissionais sobre o duplo domínio do solo em Pau dos Ferros-RN
Palavras-chave	Argumentação; Enfiteuse; Duplo domínio; Discursos de profissionais; Solo de Pau dos Ferros/RN
Nível	Tese

Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Nº	93
Ano	2022
Autor/a	ROSA, Dilberto Lima
Título	Discursos jurídicos no gênero depoimento judicial: análises dialógico-argumentativas em audiências criminais
Palavras-chave	Enunciação argumentativa; Dialogismo; Técnicas argumentativas; Discurso jurídico; Depoimentos orais.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão
Nº	94
Ano	2019
Autor/a	CAMPOS, Simone Silva
Título	Jogos eletrônicos: ficções e <i>playgrounds</i> filosóficos?
Palavras-chave	Jogos eletrônicos. Proceduralidade. Teoria da recepção. Fenomenologia. Retórica. Sofística. Literatura carnalizada. Ficção dialógica. Raciocínio lógico. Percepção. Interação interpessoal. Comunicação social. Violência mimética. Desejo mimético. Cibernética.
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Nº	95
Ano	2020
Autor/a	LORENZ, Rosemeri
Título	A construção do éthos na publicidade da Dove: uma oposição aos discursos intolerantes
Palavras-chave	Éthos; Páthos; Sincretismo; Plano de expressão; Plano de conteúdo; (In)tolerância
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo
Nº	96
Ano	2020
Autor/a	COSTA, Rosa Leite da
Título	Pau dos ferrosos em processos argumentativos de discursos fundantes: da gênese à evolução de um município

Palavras-chave	Pau dos Ferros, RN: Processos argumentativos; Discursos fundamentais; Pesquisa documental
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Nº	97
Ano	2019
Autor/a	OLIVEIRA, Antônio Flavio
Título	A construção de estratégias argumentativas no tribunal do júri: uma proposta dialógico-discursiva
Palavras-chave	Teoria dialógica da linguagem; Retórica aristotélica; Tribunal do Júri; Discurso; Acusação criminal; Defesa criminal
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Nº	98
Ano	2022
Autor/a	REIS, Geovaneide Santos
Título	Inscritos e colagens nas celas das transexuais no complexo penitenciário Manoel Carvalho Neto (Copemcan): um estudo do <i>ethos</i> argumentativo
Palavras-chave	Discurso LGBTQIA+: Retórica; <i>Ethos</i> religioso; Argumentação discursiva; Discurso em sistemas prisionais
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Fundação da Universidade Federal de Sergipe
Nº	99
Ano	2023
Autor/a	LOPES, Lucas Salgueiro
Título	A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações de violências no Complexo Salgueiro
Palavras-chave	Educação social; Violências; Representações sociais; Marginalidade.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação (Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Nº	100

Ano	2020
Autor/a	LIMA, Norlan Aragão
Título	Estudo da teoria das tópicas nas toadas do Bumba Meu Boi: proposta de execução, na guitarra elétrica, das toadas com um grupo de alunos da Escola de Música do Estado do Maranhão "Lilah Lisboa de Araújo" (EMEM)
Palavras-chave	Bumba meu Boi; Tópicas musicais; Guitarra elétrica; Parâmetros para o Ensino
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Profartes da Universidade Federal do Maranhão
Nº	101
Ano	2022
Autor/a	ALBURQUEQUE, Rafael Vale Geroncio Borges de
Título	A sombra do Rei: Análise da personagem Xerxes na tragédia Persas de Ésquilo
Palavras-chave	Tragédia grega; Cultura; Ésquilo; Aristóteles.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Nº	102
Ano	2019
Autor/a	MAGRI, Mariano
Título	Retórica e política: o impeachment de Dilma Rousseff
Palavras-chave	Impeachment; Retórica; Análise do Discurso; Discursos parlamentares; Ethos; Logos; Pathos
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Nº	103
Ano	2020
Autor/a	SILVA, Ana Gabriela Moreira e
Título	A nova retórica e a perspectiva dialogal nas redações do ENEM
Palavras-chave	Argumentação; Êstase argumentativa; Auditório; Redações; ENEM; Doxai.
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás

Nº	104
Ano	2022
Autor/a	OLIVEIRA, Rodrigo Felipe Ramos de
Título	O lugar da moral na comédia plautina: um estudo sobre as sententiae em Rudens
Palavras-chave	Plauto; Rudens; Sententiae; Moral; Ludismo
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas
Nº	105
Ano	2020
Autor/a	FOLLONI, Aline Cristina de Souza
Título	Discurso polêmico em mídias digitais: uma análise dialógica de arenas discursivas
Palavras-chave	Linguagem; Discurso polêmica; Propagandas
Nível	Dissertação
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Nº	106
Ano	2022
Autor/a	CAMPOS, Viviane Carlos de Oliveira Tavares
Título	O poder de falar bem: um estudo sobre o ensino de oratória em escolas cristãs brasileiras por meio do sistema de avaliatividade
Palavras-chave	Oratória; Retórica; Educação; Abordagem educacional por princípios
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Nº	107
Ano	2022
Autor/a	SOUZA, Vinicius Tobias de
Título	A paixão segundo Leminski: <i>páthos, ruah & wu wei</i>
Palavras-chave	Wu Wei; Religião e poesia; Paulo Leminski; Paixão como religião
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora

Nº	108
Ano	2020
Autor/a	VALADARES, Jeferson da Costa
Título	A teoria da ação na filosofia espanhola do século de ouro: Juan Luís Vives e Francisco de Vitoria
Palavras-chave	Antropologia; Direito; Ética; Filosofia da ação; Filosofia moral.
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Nº	109
Ano	2021
Autor/a	NETO, Antonio Lourenço da Silva
Título	Análise argumentativa do discurso acadêmico a partir de representações discursivas da literatura cordel em dissertações de mestrado
Palavras-chave	Cordel; Representação discursiva; Pesquisador; Argumentação
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Nº	110
Ano	2022
Autor/a	MACHADO, Domingos de Sousa
Título	<i>Ethos</i> e identidade no discurso religioso fundador: uma abordagem semiótica do “ <i>corpus paulinum</i> ”
Palavras-chave	Semiótica discursiva; Discurso religioso fundador; <i>Ethos</i> do enunciador; <i>Corpus paulinum</i>
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará
Nº	111
Ano	2022
Autor/a	CASTRO, Junior Cesar Ferreira
Título	Poesia e imagem: a teoria da forma e a visualidade da palavra na poética de Gerardo Mello Mourão
Palavras-chave	Gerardo Mello Mourão; Poesia-imagem; Linguagem verbo-visual; Forma e visualidade; Tradição contemporânea

Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília
Nº	112
Ano	2022
Autor/a	FURTADO, Daniel de Assis
Título	Sol & aurora: sobre algumas agudezas na poesia sacra de Botelho de Oliveira e de seu tempo
Palavras-chave	Seiscentos; Poesia de agudeza; Poesia sacra; Manuel Botelho de Oliveira; Mariologia
Nível	Tese
Programa	Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Araraquara)

Fonte: CTDC (2023).

Nota: adaptado de Marília Morosini, Priscila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021) e organizado pelo autor.

Quadro 1.2: Bibliografia Sistematizada

Nº	2
Autor/a	PATRIOTA, Murilo Henrique Barrantes
Título	O conceito de retórica n'arte retórica de Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Objetivos	Compreender a definição de retórica dada por Aristóteles e sua relação com a dialética; Reconhecer e circunscrever a persuasão;
Metodologia	Análise crítica, conceitual e interpretativa
Resultados	Busca dirimir os preconceitos e generalizações alimentadas, ao longo dos anos, em torno da retórica; Defende a retórica enquanto arte que pode ser pensada como função da linguagem sem a qual ela não poderia operar e produzir significado; Defende a retórica como campo da reflexão filosófica.
Nº	3
Autor/a	SILVA, Cleber Rodrigues da
Título	A fundamentação dialética na Retórica de Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso
Objetivos	Verificar os níveis de influência da teoria dialética encontradas nos Tópicos e nos Analíticos Anteriores e Posteriores como sistematização da retórica empreendida na Retórica de Aristóteles.
Metodologia	Análise do discurso. Caráter interpretativo.
Resultados	Busca desenvolver uma interpretação que valoriza a dialética e sua função que muito se aproxima de uma teoria geral do discurso, que perpassa a retórica.
Nº	5
Autor/a	SILVA, Daniel Filipe Couto Vieira
Título	Sobre a piedade (<i>éleos</i>) e a indignação (<i>nemesân</i>) na Retórica de Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais
Objetivos	Investigar a “questão das paixões” e apontar como a piedade (<i>éleos</i>) e a indignação (<i>nemesân</i>) estão inseridas no contexto da arte retórica de Aristóteles.
Metodologia	Análise interpretativa sobre as paixões na obra de Aristóteles.
Resultados	Apresenta a concepção das paixões como característica basilar da persuasão. Busca contribuir com as discussões contemporâneas sobre o papel das paixões na filosofia aristotélica.
Nº	6
Autor/a	SANTOS, Moises do Vale dos

Título	A arte retórica de Aristóteles: Uma conciliação entre a concepção retórica de Platão e a dos Sofistas
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná
Objetivos	Demonstrar como no pensamento retórico de Aristóteles existe uma conciliação entre as duas concepções antagônicas acerca da arte retórica: a de Platão e a dos sofistas.
Metodologia	(Não explícita)
Resultados	Defende a retórica aristotélica como instrumento educacional ético-político onde consistiria a sua legítima função social.
Nº	7
Autor/a	PEREIRA, Pedro Durão Duprat
Título	Mobilidade discursiva: considerações sobre a leitura heideggeriana da Retórica de Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Objetivos	Tratar de dois modos distintos de interpretação da Retórica de Aristóteles: a leitura ontológica da retórica descrita por Martin Heidegger e a interpretação do comprometimento que a retórica tem com a <i>techne</i> .
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de análise interpretativa
Resultados	Concilia a ontologia retórica descrita por Martin Heidegger e a interpretação da retórica como <i>techne</i> para uma compreensão mais abrangente da retórica.
Nº	11
Autor/a	AZEVEDO, Giordano Brito de
Título	<i>Entimema</i> : perspectivas contemporâneas entre a lógica e retórica
Programa	Programa de Pós-graduação em Metafísica da Universidade de Brasília
Objetivos	Investiga como a retórica era primordialmente compreendida por filósofos e retóricos; também sobre que papel desempenhava na formação do conhecimento e das ciências.
Metodologia	(Não explícita) Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Resultados	Retoma as antigas concepções da retórica e aponta Aristóteles como pioneiro no modo como conferiu ordem, método e estrutura da retórica, sobretudo pela sua noção fundada no entimema.
Nº	14
Autor/a	COSTA, Rafael de Oliveira
Título	Contribuições da retórica na mediação de conflitos no ambiente escolar
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino do Centro Federal de Educação Tec. Celso Suckow Fonseca (Rio de Janeiro)
Objetivos	Abordar a influência e contribuição da retórica aristotélica na mediação de conflitos

	no ambiente escolar e por um produto educacional. Aprimorar as relações interpessoais no ambiente escolar, visando à formação de indivíduos tolerantes ao priorizar o diálogo como meio para resposta pacífica ao conflito. Apresenta o ressurgimento da retórica na sociedade contemporânea.
Metodologia	Estudo bibliográfico qualitativo
Resultados	Elaboração de uma cartilha de modo a tornar interessante as aulas de ensino de filosofia no ensino médio.
Nº	19
Autor/a	MARQUES, Saulo Bandeira de Oliveira
Título	Contra os moralistas: contrapontos a quatro leituras de viés moral da arte retórica de Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Objetivos	Apresentar a retórica como derivação da deínotês.
Metodologia	(Não explícita) Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Resultados	Superar a visão limitada da retórica de caráter moral. Defende a dimensão técnica da retórica de Aristóteles enquanto arte e razão contingente, habilidade do juízo prático de “encontrar os meios mais pertinentes para persuadir”.
Nº	20
Autor/a	LOPES, Jeam Carlos Andrade
Título	O conflito entre razão e paixão em Medeia sob a perspectiva das paixões
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Pará
Objetivos	Interpretar o conflito entre logos e páthos na protagonista da obra Medeia de Eurípedes a partir da teoria aristotélica das paixões.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e de análise interpretativa.
Resultados	Oferece uma leitura da obra de Eurípedes com olhar primário da Retórica de Aristóteles, e um estudo sobre as emoções e equilíbrio como equilíbrio para subtrair ou minimizar o poder da fortuna na vida do ser humano.
Nº	25
Autor/a	SANTOS, Lucas Henrique Batista Pereira dos
Título	Paixão e virtude moral em Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa)
Objetivos	Investigar o papel do <i>logos</i> e <i>páthos</i> na determinação da ação virtuosa à luz da ética aristotélica.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e análise interpretativa.

Resultados	Aborda as virtudes éticas, dianoéticas e a noção de felicidade em Aristóteles. Trata do tema das paixões na <i>Retórica</i> , na <i>Poética</i> e na <i>Ética a Nicômaco</i> de Aristóteles; Analisa o modo como o <i>logos</i> , <i>phronesis</i> e o <i>páthos</i> se articulam na constituição do ethos.
Nº	33
Autor/a	MOURA, Sanderson Silva de
Título	A arte retórica como saber necessário à prática educativa
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Rio Branco)
Objetivos	<p>Analisar de que modo a arte retórica exerce seu papel como elemento diretamente ligado à arte de ensinar e como um saber necessário à prática educativa. Investigar a arte retórica como saber necessário à prática educativa e ao trabalho docente;</p> <p>Discorrer sobre a história da retórica, da Grécia Antiga aos dias atuais, explicitando sua relação com a educação; Identificar vínculos presentes nos fundamentos teóricos da arte retórica e da arte de ensinar, a partir de aproximações entre a retórica e a Didática Magna de Comenius; verificar as contribuições da retórica e da argumentação para o trabalho docente, e como o professor, por meio de sua prática educativa, pode fazer uso desse saber de modo a possibilitar o empoderamento de si e dos alunos tanto como indivíduos quanto como cidadãos.</p>
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com aporte teórico sobre a retórica de Aristóteles, Quintiliano, Perelman, Barthes, Reboul, Barilli; e sobre a prática pedagógica embasada em Comenius, Jaerger, Marrou, Paulo Freire.
Resultados	O resultado da pesquisa aponta que o professor, no seu ofício de ensinar é orador, e que o domínio do saber aplicado à prática docente é ferramenta útil, atual e necessária ao empoderamento, ao esclarecimento e à recuperação da palavra do professor.
Nº	36
Autor/a	IAGNESZ, Madalena Aparecida Zamboni
Título	O debate no Ensino de Filosofia
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Paraná (Curitiba)
Objetivos	<p>Pensar a possibilidade do ensino de filosofia a partir da inserção da prática do debate no ambiente escolar;</p> <p>Investigar a construção da prática do debate apoiada no método retórica, na dialética, na sofística e nos modelos modernos de debate uma melhor experiência do fazer filosófico.</p>
Metodologia	<p>(Não explícita)</p> <p>Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa</p>
Resultados	<p>O resultado da pesquisa apontou para um desenvolvimento da capacidade reflexiva e argumentativa dos estudantes acerca de temas filosóficos e da validade de suas próprias ideias.</p> <p>Criou-se um website que expõe a metodologia adotada, visando auxiliar professores interessados em fazer uso da prática do debate nas escolas.</p>
Nº	38
Autor/a	BONANNO, Marcelo Cerquera
Título	Relações entre retórica e a ciência na construção do discurso de apresentação da nova ciência civil de Thomas Hobbes nos Elementos da Lei Natural e Política

Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo (Guarulhos)
Objetivos	Determinar a maneira como se relacionam a retórica, verdade e ciência na obra Os Elementos da lei natural e Política de Thomas Hobbes; Identificar o público-alvo de Hobbes e desvendar a construção de seu discurso e a manipulação das técnicas retóricas no interior da obra.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Resultados	Mostra como Hobbes acomoda a nova ciência em um discurso que pretende a um só tempo divulgar a verdade, chamar a atenção de um público específico, abrir espaço para diálogo passando por elementos reconhecíveis pela cultura vigente e estabelecer a severa crítica à tradição e às marcas deixadas por ela em múltiplas dimensões culturais.
Nº	44
Autor/a	SOUSA, Valdo Rosario
Título	Uma proposta para o ensino da retórica na E. E. Ensino Médio Profa. Elza M. Corrêa Dantas – São Domingos do Araguaia/PA – 4ª URE-Marabá-Seduc/PA
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Fundação Universidade Federal do Tocantins – Palmas (Curitiba)
Objetivos	Abordar a possibilidade do ensino da retórica de acordo com a visão dos sofistas no Ensino Médio; Investigar se a retórica dos sofistas está presente nos livros didáticos da disciplina de Filosofia
Metodologia	Análise teórica com uma intervenção didática em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública.
Resultados	(Não explícita) Aborda a origem do conceito de retórica na Grécia Antiga e o embate entre Sócrates, Platão e Aristóteles com os sofistas; Busca correlacionar com a histórica do Ensino Médio de Filosofia no Brasil e seus desafios.
Nº	50
Autor/a	MENESES, Thatiane Santos
Título	Análise dos argumentos jurídicos no Palamedes de Górgias
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Fundação Universidade Federal de Sergipe (São Cristóvão)
Objetivos	Fazer uma análise sobre o método do discurso empregado por Górgias na Defesa de Palamedes; Investigar o método gorgiano, identificar os elementos retóricos de persuasão empregados por Górgias na Defesa de Palamedes; compreender os princípios jurídicos utilizados por Górgias.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Resultados	Lança luz às discussões atuais sobre o método do discurso e da retórica.
Nº	51
Autor/a	OLIVEIRA, Marcos Vinicius Woelke de

Título	Relações entre cognição, paixões e ação em Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Marília)
Objetivos	Investigar algumas relações entre emoções, a cognição e a ação, segundo a perspectiva aristotélica.
Metodologia	(Não explícita) Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.
Resultados	Identifica os principais componentes metafísicos subsumidos à definição de emoção, afecção e qualidades como o desejo, a imaginação e a ação; Extrai da Retórica de Aristóteles descrições de quinze emoções; postula como Aristóteles compreende a interação entre paixões e cognição como direcionamento das ações morais; Produz uma reflexão sobre como a noção de emoções e virtude moral de Aristóteles podem amparar o sentido da saúde mental.
Nº	53
Autor/a	ARAÚJO, Marcos Henrique de
Título	A singularidade da teoria da prudência na Ética Nicomaqueia de Aristóteles
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Marília)
Objetivos	Investigar a teoria da prudência no livro VI da Ética a Nicômaco de Aristóteles
Metodologia	(Não explícita) Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.
Resultados	Discorre sobre as vias propostas por Aristóteles para o agente moral alcançar a felicidade, e como a prudência exerce um papel de sua importância na vida virtuosa.
Nº	55
Autor/a	LEITE, Fulvio Anderson Pereira
Título	O problema do mal: uma abordagem histórica e o discurso demonizante iurdiano como resposta ao sofrimento humano
Programa	Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco (Recife)
Objetivos	Analisar o problema do mal na história e o discurso demonizado iurdiano.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa baseada em livros, jornais e pregações produzidas pela IURD.
Resultados	(Não explícita)
Nº	56
Autor/a	PEREIRA, Rodrigo de Miranda
Título	Faces trágicas: a construção da imagem de si de Antígona, Ismênia, Creonte e Hêmon nos três debates do drama Antígona (442-0 a.C.), de Sófocles
Programa	Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre)

Objetivos	Identificar os <i>éthos</i> possíveis no teatro sofocliano em sua historicidade a partir das disputas agônicas entre os agentes dramáticos.
Metodologia	Análise de discurso
Resultados	(Não explícita)
Nº	65
Autor/a	LISBOA, André Sales de Abreu
Título	Saber aprender: desenvolvendo competências filosóficas de leitura, escrita e argumentação no ensino fundamental
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Maranhão
Objetivos	Explorar os aspectos pedagógicos da prudência de Aristóteles e de Mortimer Adler, como meios de desenvolvimento das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa a partir da investigação histórica; baseou-se também na implementação de um projeto chamado Clube de Filosofia, norteado por uma sequência didática, estruturada em oficinas com aulas e exercícios em que alunos puderam ter contato com as regras de leitura.
Resultados	Os resultados foram colhidos ao final da aplicação da pesquisa, analisados, verificando-se 70% da turma foi aprovada em uma prova baseada nas regras da leitura; foram propostas algumas diretrizes para a aplicação estratégica em escolas públicas.
Nº	76
Autor/a	GUTERRES, Guilherme Santos
Título	<i>Katharsis</i> como “classificação”: o papel ético das emoções trágicas a partir da Poética aristotélica
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Objetivos	Aprofundar as inter-relações entre o conceito de <i>katharsis</i> e a natureza ético-cognitiva das <i>pathé</i> (emoções) propriamente trágicas da piedade (<i>eleis</i>) e medo (<i>phobos</i>) a partir da teoria das tragédias presentes na Poética de Aristóteles.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa.
Resultados	Oferece uma interpretação específica acerca da <i>katharsis</i> , termo que demanda compreensão sobre a natureza ético-cognitiva da piedade e do medo com base na Retórica e na Ética a Nicômaco.
Nº	99
Autor/a	LOPES, Lucas Salgueiro
Título	A violência é uma criança com medo: educação social, marginalidade e representações de violências no Complexo Salgueiro
Programa	Programa de Pós-graduação em Educação (Processos Formativos e Desigualdades Sociais) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Objetivos	Identificar as representações sociais de violências de educadores atuantes em um projeto socioeducativo de viés cristão no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo-RJ, e a influência dessas representações nas práticas oferecidas por esses profissionais;
Metodologia	Pesquisa de caráter qualitativo, utilizou-se como ferramenta metodológica a entrevista semiesturada; análise retóricofilosófica baseada em Aristóteles e Olivier Rebol; tendo como principais referenciais teóricos Johan Galtung e Byung-Chul Han sobre a violência; e Geraldo Caliman e Xesús Jares para tratar o campo da Pedagogia Social; e Willem Doise e Sege Moscovici acerca do campo da Teoria das Representações Sociais.
Resultados	Quanto aos resultados, foi perceptível um núcleo figurativo das representações sociais de violências que apresentam uma noção de “desvio” de uma normalidade para explicar as manifestações violentas naquele contexto. Percebeu-se que as violências mais “visíveis” para esses educadores são as de manifestação direta e estrutural.
Nº	107
Autor/a	SOUZA, Vinicius Tobias de
Título	A paixão segundo Leminski: <i>páthos, ruah & wu wei</i>
Programa	Programa de Pós-graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora
Objetivos	Abordar a questão da religião na obra de Paulo Leminski; apresentar uma perspectiva de análise de uma obra poética das áreas englobadas pela ciência da religião.
Metodologia	Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Resultados	Aponta a poesia em Leminski como recorrentemente versando sobre temas relativos à entrega, à possessão e ao sofrimento de intempéries da vida, partindo da concepção de <i>páthos</i> na retórica de Aristóteles, da <i>ruah</i> na tradição judaico-cristã e do <i>wu wei</i> daoísta.
Nº	108
Autor/a	VALADARES, Jeferson da Costa
Título	A teoria da ação na filosofia espanhola do século de ouro: Juan Luís Vives e Francisco de Vitoria
Programa	Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Objetivos	Analisar o pensamento filosófico desenvolvido no século XVI na Espanha durante o Renascimento, especificamente a filosofia da ação tratada pelo valenciano Juan Luis Vives (pedagogia e retórica) e Francisco de Vitoria (direito).
Metodologia	(Não explícita) Pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa
Resultados	Busca reintegrar a filosofia da ação desenvolvida pelos filósofos espanhóis na tradição da história das ideias europeias da modernidade nos níveis moral, jurídico, psicológico e antropológico.

Fonte: CTDC (2023).

Nota: adaptado de Marília Morosini, Priscila Kohls-Santos e Zoraia Bittencourt (2021); organizado pelo autor (2023)

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ASPECTOS DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA NO PROCESSO DE REGÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Pesquisador: CRISOSTOMO PINTO NGALA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68374923.0.0000.0105

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.975.839

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

ASPECTOS DA RETÓRICA ARISTOTÉLICA NO PROCESSO DE REGÊNCIAS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Identificar aspectos da retórica aristotélica no processo de regências do estágio curricular supervisionado da licenciatura em ciências biológicas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar aspectos da retórica aristotélica nas regências do processo de estágio curricular supervisionado da licenciatura em ciências biológicas.

Objetivo Secundário:

Contribuir com o avanço dos estudos relativos ao processo de estágios curriculares supervisionados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Possibilidade de constrangimento ao participar nas aulas; timidez ou vergonha ao responder o questionário; medo de não saber responder ou de ser

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.975.839

identificado; receio de quebra do anonimato.

Benefícios:

Elevada possibilidade de contribuir com os estudos sobre as regências no estágio curricular supervisionado; Evidenciar os desafios da iniciação à docência em ciências biológicas; Levar a repensar as práticas pedagógicas sobre o ensino de ciências.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo identificar aspectos da retórica aristotélica no processo de regências do estágio curricular supervisionado da licenciatura em ciências biológicas. Pois, considerando que os estágios supervisionados, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), são uma etapa fundamental para a formação de profissionais da educação escolar básica, em que se alia a teoria a e prática (Art. 16); e tendo em conta que os estágios curriculares supervisionados, nas licenciaturas, visam a iniciação à docência e desempenham o papel primordial de aprimorar a formação de profissionais que pretendem exercer o magistério da educação básica, no caso o ensino das ciências biológicas, a pergunta norteadora da pesquisa é: Há aspectos da retórica aristotélica nas regências do estágio curricular supervisionado da licenciatura em ciências biológicas? A pesquisa é qualitativa, adota o procedimento metodológico aristotélico, isto é, o do método dialético aristotélico, que é de carácter indutivo e comparativo, e seus resultados são sempre provisórios, mas necessários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.975.839

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2096174.pdf	01/03/2023 22:36:42		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_esclarecido.pdf	01/03/2023 22:33:12	CRISOSTOMO PINTO NGALA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anteprojeto_da_pesquisa.pdf	01/03/2023 22:07:27	CRISOSTOMO PINTO NGALA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Cris.pdf	01/03/2023 21:37:15	CRISOSTOMO PINTO NGALA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 30 de Março de 2023

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br