

## **Discursos e auditórios: análise retórica dos argumentos de Dewey e Aristóteles acerca do homem e do desenvolvimento humano<sup>1</sup>**

*Erika Natacha Fernandes de Andrade*  
Doutoranda UNESP  
Educadora USP  
erikaandra@hotmail.com

*Marcus Vinicius da Cunha* – USP  
mvcunha@yahoo.com - USP

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é examinar os discursos de John Dewey e de Aristóteles sobre o homem, sua formação e seu desenvolvimento, utilizando a metodologia da análise retórica, cujos fundamentos advêm da filosofia aristotélica e de autores vinculados à retomada dessa filosofia no século XX, como Perelman, Toulmin e Billig. A primeira parte do trabalho apresenta as definições aristotélicas e deweyanas sobre o ser humano. A segunda parte é dedicada a examinar o modo como os dois filósofos concebem o processo de formação e desenvolvimento do homem. A terceira parte discute pontos de divergência e de convergência entre ambos, mostrando que certas noções deweyanas são tributárias da filosofia aristotélica. A quarta parte caracteriza os recursos argumentativos utilizados pelos dois autores na relação com seus respectivos auditórios. A título de conclusão, no intuito de orientar a continuidade da pesquisa, são discutidas algumas hipóteses sobre o modo como Dewey se apropria de Aristóteles.

**Palavras-chave:** John Dewey. Aristóteles. Análise Retórica.

### **Speeches and auditorium: rhetorical analysis of Dewey and Aristotle's arguments about man and human development.**

**Abstract:** The aim of this work is to examine John Dewey's and Aristotle's speeches about the man, his formation and development, using the methodology of the rhetorical analysis, which foundations come from aristotelian philosophy and from authors linked to the retaking of that philosophy in XX century, like Perelman, Toulmin and Billig. The first part of the work presents Aristotelian and Deweyan definitions about the human being. The second part is dedicated to examine how both philosophers conceive the formation process of the man and his development. The third part discusses convergences and divergences between both philosophers, showing that certain Deweyan notions have their source in Aristotelian philosophy. The fourth part characterizes the argumentative resources used by the authors in relationship with their respective auditoriums. With the intent to organize the continuity of the research, some hypotheses about how Dewey appropriates some of Aristotle ideas are discussed in the conclusion section.

**Key words:** John Dewey. Aristotle. Rhetorical Analyses.

---

<sup>1</sup> As pesquisas que deram origem a este trabalho contaram com subsídios do CNPq (Bolsa Produtividade em Pesquisa). Uma versão preliminar deste texto foi apresentada na forma de comunicação no IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, Marília, 2011.

## Introdução

Este trabalho é vinculado ao Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), que tem uma de suas linhas de investigação dedicada ao estudo de possíveis relações entre as filosofias de John Dewey e Aristóteles (ver CUNHA, 2005; CUNHA; RIBEIRO; RASSI, 2007). Tais pesquisas tomam por base o movimento de revisão do pensamento aristotélico iniciado na primeira metade do século passado, cujos pesquisadores entendem que, contrariamente ao que foi disseminado por escolásticos e neoescolásticos, Aristóteles foi mais que um seguidor de Platão, tendo desenvolvido um pensamento original e, em muitos aspectos, contrário à tradição platônica (ver CUNHA, 2007c).

As hipóteses levantadas pelo referido Grupo de Pesquisa encontram respaldo em outros pesquisadores, como, por exemplo, Chambliss (1987, p. 133), para quem Dewey “nos coloca na mente de Aristóteles” e que “certas ideias de Aristóteles não são apenas compatíveis com a filosofia de Dewey, mas componentes integrais dela” (CHAMBLISS, 1990, p. 114). Um dos vínculos entre os dois filósofos pode ser localizado na noção aristotélica de *filosofia prática*, ou *racionalidade não-apodítica*, no âmbito da qual, segundo Porchat Pereira (2001, p. 340), os primeiros princípios “não nos são inatos”, mas “fruto de um processo” que é uma “verdadeira investigação”. Nessa linha interpretativa, compreende-se que a silogística foi desenvolvida por Aristóteles como técnica discursiva (ver BERTI, 2002, p. 16). Assim, a noção deweyana de que as formas lógicas dependem dos objetos da existência parece coincidir com a teorização aristotélica acerca da convergência entre as operações do discurso e as observações experimentais.

A metodologia empregada neste trabalho denomina-se *análise retórica*, fundamentada em conceitos advindos da filosofia de Aristóteles (ver *Arte Retórica*, 1964), da *nova retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e de autores que versam sobre teorias da argumentação, como Toulmin (2001) e Billig (2008). Tal metodologia qualitativa de análise visa compreender as situações retóricas nas quais um orador (o autor de um texto), munido de técnicas e estratégias argumentativas, busca a adesão de um auditório (os leitores) para a tese que expõe, a qual se encontra no texto impresso (CUNHA, 2007a).

Nessa orientação metodológica, considerar as relações entre o discurso (*logos*) e as paixões do auditório (*pathos*) é central, pois elas revelam as opiniões dominantes em determinado meio social, fornecem informações a respeito de civilizações passadas e indicam critérios para o uso de palavras e expressões por um orador em determinado contexto, buscando compreender o modo como se efetiva a apropriação, a negociação ou a modificação de conceitos em benefício de proposições a serem defendidas. Sem a pretensão de encontrar “a verdade” da teoria, é possível entender a sua “efetividade” em “determinada circunstância histórica” (CUNHA, 2007a, p. 48), evitando o risco de “desleitura” (ver CUNHA, 2007b).

Na primeira e segunda parte deste trabalho faz-se uma apresentação das definições aristotélica e deweyana sobre o homem, sua formação e processo de desenvolvimento, mostrando também a percepção de Dewey sobre o pensamento do Estagirita. A terceira parte discute pontos de divergência e de convergência entre ambas as concepções, e a quarta parte apresenta uma caracterização retórica dos discursos dos filósofos, analisados em vista de respectivos seus auditórios. A título de conclusão, no intuito de orientar a continuidade da pesquisa, discutem-se algumas hipóteses sobre o modo como Dewey se apropria de Aristóteles.

### **Definição de homem**

No Livro I da *Metafísica*, Aristóteles aborda o conhecimento como desejável para todos os homens, enfatizando os fatos e suas causas. Apresentando as opiniões dos filósofos acerca do conhecer, mostra vertentes que destroem a possibilidade do conhecimento do ser de qualquer coisa e tornam tudo relativo e dependente da opinião e da sensação; mostra também vertentes para as quais é possível conhecer a essência que está à parte do concreto, em repouso constante. “Contra todas essas teorias”, diz Aristóteles, “devemos exigir [...] não que alguma coisa seja ou não seja, mas que [as pessoas] afirmem algo que tenha significado, de modo que possamos argumentar a partir de uma definição” (*Metafísica*, IV, 8, 1012b 5-10).

Para Aristóteles, *definir* significa tratar da “substância de cada coisa particular” (*Metafísica*, V, 8, 1017b 20-21), o que requer a “indução” (*Analíticos posteriores*, II, XIX, 100b 1-5) e o uso da “palavra” como signo de representação (*Metafísica*, IV, 7, 1012a 20-25). Ao definir o que é o homem, Aristóteles discorre sobre a *substância* deste

ser, reivindicando uma narrativa que tenha sentido para a forma de vida grega e seja capaz de convencer.

O Estagirita diferencia dois sentidos em que se pode falar de *substância* [*ousia*] (ANGIONE, 2008). No primeiro, *ousia* “denota o *o que* de uma coisa”, “o que ela é”, “a individualidade”, sem remeter às suas qualificações (*Metafísica*, VII, 1, 1028a 10-15). Perguntar “O que é o ser?” (*Metafísica*, VII, 1, 1028b 1-5) significa perguntar sobre a “espécie” de um ente sensível e concreto (*Categorias*, V, 2b 5-10), cujas características não estão “num sujeito” apenas (idem, V, 3a 5-15), mas “são encontradas tanto nos todos como em sujeitos” (idem, V, 3a 30-35). Aristóteles considera que, no âmbito da linguagem, “matéria e forma serão os elementos mencionados no enunciado *definiens* de uma substância sensível” (ANGIONE, 2008, p. 41). O homem, então, pode ser definido como substância sensível e concreta composta por carne e osso (a matéria, descrita como potência) dispostos de certa maneira (a forma, ou seja, a sua atualidade). Nesse caso, a palavra *forma* designa “a forma constitutiva, da qual a matéria é feita” (CASTRO, 2008, p. 68-69).

No segundo sentido, *ousia* é a “essência” (ou forma) de uma substância concreta (*Metafísica*, VII, 10, 1035b 15-20); trata-se de “um princípio e uma causa” (idem, VII, 17, 1041a 10-15) que “explica por que algo é precisamente o que é” e “qual é a causa da unidade entre os elementos constituintes de uma substância” (ANGIONE, 2008). Aristóteles refere-se à forma “subjacente” ao composto concreto (idem, 2003, p. 246), dizendo também que a forma do homem é a “alma” (*De anima*, II, 1, 412b 10). É por possuir uma alma com determinadas capacidades – “nutritiva, perceptiva, raciocinativa e de movimento” (idem, II, 2, 413b 1) – que o homem, como espécie, pode ser definido como animal composto de carne e osso dispostos de determinada maneira, capaz de nutrir-se, de ter órgãos sensoriais, mover-se, crescer e decair, pensar, imaginar e deliberar.

Angione (2008, p. 332) considera que, ao fundamentar a sua definição de homem na ideia de substância composta e de forma/essência, Aristóteles atende a um “requisito de eficácia explanatória, não ao requisito da prioridade ontológica”; o objetivo do filósofo é criar uma definição adequada para explicar o conjunto de propriedades que compõem o ser humano em geral e sua unidade. Tal interpretação vai ao encontro da tese de Porchat Pereira (2001), para quem os primeiros princípios, em

Aristóteles, não são inatos, mas elaborados pela indução com a finalidade de iniciar a argumentação em cadeias silogísticas. No caso do homem, é plausível considerar e justificar a anterioridade da forma entendendo-a como produto narrativo do processo de investigação, como *logos* universal que servirá para outras predicções sobre o humano e, igualmente, como conjunto de características da espécie que existe efetivamente nos progenitores, os quais transmitem as informações genéticas.

Ao definir as coisas, Aristóteles não menciona apenas a *causa primeira*, mas também a *causa final* [*télos*] que, contida na forma de uma substância concreta, “consiste em gerar outro como si mesmo” (*Metafísica*, II, 5, 416b 23). Assim, o *télos* do homem é crescer, tornar-se adulto e ter capacidade reprodutiva. No bebê, a forma se apresenta como causa final, significando que, biologicamente, tal criança crescerá em consonância com as características da espécie a que pertence. Para Castro (2008, p. 105), as conceituações de Aristóteles sobre *forma primeira* e *forma final* remetem a uma “identidade sincrônica” específica ao coletivo biológico que diferencia o homem de outros seres vivos, como pássaros ou peixes.

A noção de forma subjacente na teoria aristotélica também contraria intenções platônicas e metafísicas que expõem o primeiro motor como independente das condições de existência, ou certa autonomia que cabe a uma *ousia* divina (ANGIONE, 2003; 2008). A forma/essência, a exemplo do termo *alma*, pode ser entendida como autônoma no âmbito do discurso, “pois é claro que, para realizar-se, ela precisa ser acrescentada a uma matéria heterogênea” (idem, 2003, p. 266); “é *um certo isto*, algo *separado* e, de certo modo, algo *por si mesmo*” ao se realizar em indivíduos, “porque as propriedades individualizantes já estavam contempladas nas descrições universais das propriedades essenciais” enquanto *logoi* (idem, 2003, p. 273) e também “por oposição ao modo de ser inteiramente ‘parasitário’ que caracteriza os concomitantes” (idem, 2003, p. 272). Ademais, não representa “um núcleo de propriedades essenciais, já plenamente determinado e fechado” (idem, 2003, p. 271), uma vez que a “forma” envolve “o colorido” e é após encontrar “um estofa real, uma matéria concreta” que se dá a determinação do indivíduo branco – o branco, negro ou amarelo, consistindo “em uma das alternativas aceitáveis que a forma específica contemplava em sua descrição universal” (idem, 2003, p. 272).

Desse tratamento da *ousia* humana como composto concreto e forma/essência, pode-se concluir que Aristóteles define o homem no âmbito da física; o significado de *alma* é elaborado pela linguagem para explicar o humano do ponto de vista lógico, para apresentar a espécie humana no que, em termos gerais, lhe é próprio, possibilitando, a partir daí, as qualificações individuais. Como essa base natural e generalizada não responde pela particularização do humano, o discurso do Estagirita insere o homem na perspectiva da continuidade, permitindo afirmar que “o ser humano é, por natureza, um ser social” (*Ética a Nicômaco*, I, 7, 1097b 10-15).

Contrariando princípios ontológicos, tal como faz o Aristóteles, John Dewey (1886) prioriza o entendimento das coisas por meio de um ponto de vista psicológico, o que significa considerar que as coisas surgem, desenvolvem-se, particularizam-se e tornam-se conhecidas no interior do processo de experiência, isto é, na *empiria*. A relação entre sujeito e objeto é formada e existe apenas em meio à consciência; ao mesmo tempo em que a consciência é formada, também são formados significados sobre as coisas e suas naturezas.

Dewey (2002, p. 58) mostra que, historicamente, as atividades coletivas colocaram as pessoas diante de situações e necessidades semelhantes, ocasionando sensações, sentimentos, pensamentos e reações também análogos, gerando assim uma consciência coletiva, “costumes ou hábitos comuns difundidos”. Foram as necessidades comuns e o trabalho em associação que motivaram a formação de uma consciência coletiva, da qual se desenvolveu uma consciência “minha” (idem, p. 62). Dewey defende que, na definição de homem e de psiquismo humano, não há qualquer elemento, essência ou substância que se possa conceber como causa do vir-a-ser, ou seja, como causa primeira.

Dewey (1886) exemplifica dizendo que não existe algo *a priori* para gerar a mente de um recém-nascido, nem mesmo a sensação, reconhecida como importante elemento do psiquismo. O recém-nascido é um objeto ou matéria biológica que existe no mundo da experiência, sendo seu sistema nervoso, bem como os objetos que o influenciam, matérias que existem para a percepção e o conhecimento. O que temos é um bebê conhecido e um mundo conhecido em interação mútua, relação esta que gera a reação do sistema nervoso a um estímulo externo, o que, por sua vez, produz as sensações e todos os demais componentes do psiquismo.

Garrison (2010, p. 70) considera que Dewey elabora uma “metafísica transacional”, por explicar as coisas, inclusive o homem em geral, a partir de interações diversas, como entre a matéria e o artista, um homem e outro homem, o aluno e o professor. No processo transacional, o que existe é a ação partilhada pelos sujeitos, relativa ao “atual” e ao “potencial”: o artista atualiza as possibilidades da matéria e tem as suas próprias potencialidades atualizadas pela prática com a matéria; aluno e professor têm seus limites e potencialidades desafiados e buscam atualizar, por meio do desempenho, “algo que não haviam imaginado no início do processo relacional” (idem, p. 72).

Garrison (2010) nota que uma importante característica da teoria deweyana do conhecimento é a negação da existência de causas finais, pois o resultado do que é atualizado por meio das transações nunca é previamente sabido por completo, e o que se alcança pode ter características diferentes das imaginadas no início do processo. Dewey (1998, p.40) posiciona-se contrariamente à crença na “progressiva organização” do ser por meio de “estágios sucessivos” e “cumulativos” que “não cessam até que um termo final verdadeiro seja alcançado”. Nosso único objeto de conhecimento é o “conjunto particular de ocorrências e de variações que geram o objeto”, em “adição às consequências que resultam desses acontecimentos e transformações” (idem, p. 43).

Garrison (2010, p. 72) mostra ainda que, segundo Dewey, as “condições materiais estipulam limites reais”, mas “criaturas finitas” nunca podem dizer “com certeza o que ocorrerá no futuro”. Por isso, é preciso “sabedoria” para entender o que se pode fazer em determinadas circunstâncias, o que torna fundamental “atualizar”, na relação, “as melhores possibilidades”. Ao tentar o melhor, ao usar a criatividade e a esperança para estimular o humano, ao deixar que cada indivíduo único responda às interações com seu estilo único, não há como responder sobre o fim a ser alcançado pelo homem.

Negando princípios anteriores e objetivos finais, Dewey (2002) defende que a natureza humana é, predominantemente, social. O homem é definido como um ser social cuja mente, disposições, motivos, vontades etc. são formados e desenvolvidos em meio a condutas associadas. Em suma, Dewey afirma que os responsáveis, tanto pela gênese do homem quanto por suas potencialidades e atualizações, são a comunicação e a interação. Assim, a gênese e o fim do homem situam-se no âmbito do que é empírico,

circunstancial, social, adquirido, mutável e provável. Ainda segundo Dewey (1970, p. 48), “embora haja estruturas orgânicas e biológicas que se mantêm geralmente constantes, as reais ‘leis’ da natureza humana são leis dos indivíduos em associação”.

Por exemplo, uma criança vivendo no seio de uma família de músicos “terá inevitavelmente estimuladas, por menores que elas sejam, as suas aptidões musicais”, as quais serão ainda “mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em diverso ambiente”. A conduta associada “não cria os impulsos de predileção e desagrado, mas proporciona os objetos a que eles se aplicam”. Assim, “de acordo com os interesses e as ocupações do grupo, algumas coisas tornam-se objeto de grande estima; outras, de aversão” (DEWEY, 1959, p. 18).

Dewey não recusa a existência de órgãos, atividades e mecanismos biológicos, como não rejeita *in totum* a noção de impulsos inatos; sua ênfase, porém, dirige-se à força das reações corporais e dos instintos na esfera dos vínculos socialmente estabelecidos na vida prática. As forças impulsivas são direcionadas, formadas e educadas no interior da relação comunicativa, o que privilegia o poder da interação social. Mas Dewey entende que o adquirido não é o único fator relevante, e por esse motivo define o homem como *predominantemente* – não *exclusivamente* – social (ANDRADE, 2009).

Com a sua peculiar definição de homem, Dewey opõe-se a filosofias inatistas que definem sobre o humano pautando-se na força de elementos internos ou sobrenaturais, sem levar em conta as problemáticas sociais e culturais. Um dos alvos da crítica deweyana é o pensamento criado e desenvolvido na Grécia Clássica. Aproximando as proposições de Platão às de Aristóteles, Dewey (2008c) diz que ambos entendem que o fim do desenvolvimento humano é a sabedoria, o conhecimento do bem supremo e completo, o que é uma forma de dizer que o homem deve chegar à perfeição divina. Para Dewey (1958, p. 251), a “doutrina metafísica aristotélica” justifica “a divisão de classes na sociedade Grega”, ao postular que a natureza segue de um nível menor para um nível maior de potencialidade e atualização, e que a capacidade humana mais elevada só é atingida por investigadores científicos e filósofos. Assim, disseminasse a ideia de uma “superioridade inerente” que é “simbolizada pelo *nous*” – “uma mente puramente imaterial”. Aos indivíduos envolvidos em atividades práticas são reservados outros espaços sociais e outras honras, pois eles não atingiram a perfeição destinada, em potência, ao homem.

Dewey (2008e, p. 109) concorda com a ideia de *potencialidade*, dizendo que “o desenvolvimento não ocorre sem que o indivíduo possua faculdades ou capacidades que ainda não foram atualizadas em dado momento”. Porém, Dewey apresenta uma nova concepção de potência, que considera ser diferente do proposto por Aristóteles: entendidas como “categorias da existência”, as faculdades ou capacidades potenciais “não são reveladas pelo interior de cada um”, mas “convocadas por meio da interação com outras coisas”. As potencialidades de desenvolvimento não se vinculam a um “fim *imputado*”, não devendo ser compreendidas como categorias prévias simplesmente atualizadas pelo indivíduo, “por conta de sua própria natureza ou essência”.

Em suma, Dewey (1958, p. 248) afirma que, para os gregos, “a natureza é concebida de modo totalmente mecânico”; para Aristóteles, em particular, a natureza é movida pelas forças internas de uma alma, devendo seguir ordenadamente em direção à completude imputada na forma espécie. Dewey (*idem*, p. 209) entende que o filósofo de Estagira concebe a espécie como “entidade real”, como “um todo metafísico ou existencial que inclui e caracteriza todos os particulares”, determinando seus caracteres iniciais, suas trajetórias e seus fins. O eixo central da oposição de Dewey às teses gregas, especificamente às de Aristóteles, reside no tema do conhecimento, centrando-se na concepção de uma natureza constituída por elementos previamente dados, situados em uma esfera metafísica.

### **Formação e desenvolvimento humano**

Segundo Aristóteles, na *Metafísica* (VII, 8, 1033a 30), “confeccionar isto” – o homem particular – “é confeccionar isto a partir do substrato no sentido mais pleno”, um composto biológico, que é o homem em geral. Em *Ética a Nicômaco* (I, 7, 1097b 30 – 1098a 1), compreende-se que esse homem em geral é destinado a desempenhar certa função que supera “todas as funções de seus membros particulares”, o “mero ato de viver”, a “vida sensitiva”, a “atividade vital da nutrição e crescimento”, ou qualquer função compartilhada por “cavalos, bois e animais em geral” ou “mesmo pelas plantas”. A função do composto biológico *homem* é, por definição, o “exercício ativo da faculdade racional”; a principal atividade de um indivíduo particular é agir guiando-se pela inteligência, submetendo seus impulsos, sensações e percepções à racionalidade (*idem*, I, 7, 1098a 5-10).

A inteligência, entendida como o maior bem humano, não é “conferida por algum favor divino ou mesmo pela sorte”; é uma virtude e é conquistada “por alguma espécie de estudo ou prática” (*Ética a Nicômaco*, I, 9, 1099b 10-15). Todas as qualificações individuais morais de determinado homem, Cálidas ou Sócrates, bem como a inteligência, advêm de uma “geração artificial, ou seja, a partir da arte” (*Metafísica*, VII, 7, 1032b 1-5). Nessa geração artificial ou artística, as capacidades, as habilidades, os estados ou paixões são adquiridos e aprendidos. Assim “*ser tu*”, isto é, ser um homem, “não é *ser instruído*, pois não és instruído em função de ti próprio” (idem, VII, 4, 1029b 15-20), mas “pelo aprendizado” e “mediante exercício prévio” (idem, IX, 5, 1047b 30-35). Os atributos dos sujeitos são chamados de “acidente”: não são necessários, podem aplicar-se em lugar e tempo particulares, ocorrem ou existem não em virtude de si mesmos, mas devido a outra coisa externa (idem, V, 30, 1025a 20-25).

No âmbito da conduta moral, Aristóteles (*Ética a Nicômaco*, II, 5, 1105b 20-25) afirma que os estados de caráter das pessoas representam as disposições das mesmas: suas virtudes e vícios, ou o quanto se encontram “bem ou mal dispostos em relação às paixões”. Ser virtuoso moralmente não significa ignorar aspectos passionais, mas levar em conta a observância da mediania, que não é excesso ou falta da paixão, nem é a mesma medida para todos os seres humanos e em todas as circunstâncias. O filósofo exemplifica dizendo que “estamos mal dispostos para a ira se estivermos predispostos a nos enraivecer com demasiada violência” e “estamos bem dispostos para a ira se habitualmente sentimos uma raiva moderada – analogamente com respeito às outras paixões”.

A mediania relativa a cada pessoa e a cada ação envolve a escolha que, por sua vez, implica a deliberação, ou seja, “o raciocínio e certo processo mental” acerca das consequências das paixões, das sensações e do desejo (*Ética a Nicômaco*, III, 2, 1112a 10-15). A capacidade de deliberar, escolher condutas adequadas e agir virtuosamente é “aprimorada e amadurecida pelo hábito” (idem, II, 1, 1103a 20-25). Decorre daí, então, a importância de o homem ser educado “dentro de um conjunto de hábitos”, havendo a “participação em transações com [...] semelhantes”, a instrução e a prática. Aristóteles (idem, II, 1 1103b 1-5) diz que “nos tornamos justos realizando atos justos, moderados realizando atos moderados, corajosos realizando atos corajosos”, aprendendo com um

“treinador, ou qualquer outro instrutor” que dispõe “de um conhecimento geral do que é bom para todos” (idem, X, 9, 1180b 10-15).

Para Aristóteles, “deliberamos sobre coisas nas quais a nossa ação opera”; “não deliberamos acerca de fins, mas acerca de meios”, sendo que a escolha das ferramentas a serem usadas, bem como o modo de operá-las, “não produz sempre os mesmos resultados” (*Ética a Nicômaco*, III, 3, 1112b 1-15). Com essa consideração, o filósofo situa o fim do homem individual – de sua formação e de seu desenvolvimento – no âmbito da incerteza. Estando as qualificações individuais entregues à geração artística, a substância composta *homem*, conforme anteriormente definida, não é estática, mas dinâmica e submetida ao processo do devir.

Ao conceber que a ação prática no mundo e a interação com outros mais experientes são aspectos centrais para a formação e o desenvolvimento das pessoas, Aristóteles valoriza a amplitude e qualidade de experiências, sem desconsiderar as condições objetivas de vida, os fatores culturais e sociais; bens externos adicionais, equipamentos, saúde, prosperidade etc. são aspectos que contribuem para boas interações e influenciam possibilidades de instrução. O aprendizado das virtudes intelectuais e morais contribui para uma medicina da alma, pois o homem que é sábio poderá enfrentar infortúnios utilizando aquilo que dispõe, não sendo desalojado facilmente de seu equilíbrio emocional (*Ética a Nicômaco*, I, 10, 1101a 1-10).

Para melhor compreender e guiar o desenvolvimento do homem, Aristóteles propõe uma ciência política, cuja finalidade é o “bem humano” (*Ética a Nicômaco*, I, 2, 1094b 5-10), apresentado como “sabedoria prática” (idem, VI, 7, 1141a 15-20) – “o exercício das faculdades e atividades da alma em associação com o princípio racional” e “em conformidade com a virtude” (idem, I, 7, 1098a 10-15). Na ciência política não há imposição prévia de um fim para o homem ou para a nação, mas o reconhecimento de que o importante para as pessoas é o entendimento do mundo, em suas causas mais objetivas, justamente para que se possa organizar as metas do Estado.

Em suma, Aristóteles pretende que o indivíduo participe nos debates e decisões da *polis*, compreendendo os diversos caminhos que se abrem para a conduta do cidadão. Nesse aspecto, enfatiza que os “mestres dispõem de maior sabedoria, não devido à sua capacidade de fazer coisas, mas porque possuem uma teoria e conhecem as causas” (*Metafísica*, I, 1, 981b 5). Assim, o que se destaca como bem do homem é um bem

possível e ligado à experiência, é o uso da inteligência e da deliberação, que, como hábitos, são gerados artisticamente.

O método de estudo dos fenômenos humanos na ciência política é a “filosofia prática” (BERTI, 2002, p. 115), representando tanto “experiência prática quanto estudo” (*Ética a Nicômaco*, X, 9, 1181a 10-15). Nessa metodologia, as investigações encaminham-se para o “âmbito da conduta”; objetiva-se “o conhecimento de como são efetivamente as coisas, e também a causa de como são”, para a projeção de um novo bem e sua realização. O que se alcança, praticamente, “não é o fim”, mas “um meio” para pensar novas ações (BERTI, 2002, p. 116), cujas garantias são provisórias e prováveis, pois, conforme Aristóteles, “toda a teoria da conduta se delimitará a um delineamento e não a um sistema preciso” (*Ética a Nicômaco*, II, 2, 1104a 1-5).

Dewey entende o homem em geral a partir de suas interações, sem desconsiderar que tais intercâmbios ocorrem e ganham significado devido a fatores “materiais” e “comportamentos biológicos”, como o próprio corpo e as reações que possibilitam ver, agarrar, pegar, sentir, encolher etc. No prefácio de *Human nature and conduct*, Dewey (1958, p. 290) afirma que a “chave” para a formação e o desenvolvimento humano encontra-se nos “hábitos”, e que será a organização inteligente desses componentes psíquicos o que possibilitará uma formação mais adequada do humano e manterá a esperança na sociedade democrática.

O eu do homem particular é constituído por hábitos variados, que são adquiridos e desenvolvidos socialmente, que se interpenetram e se reorganizam formando um meio habitual mental. Esse arranjo dos hábitos no psiquismo resulta na formação do que “chamamos de caráter” pessoal e de suas disposições (DEWEY, 2002, p. 38). Dewey nomeia hábitos os costumes, as atividades impulsivas dotadas de significados sociais e incentivadas, modificadas ou redirecionadas, bem como a atividade de deliberação que envolve o pensamento reflexivo e a conduta moral.

Quando os modos de agir e pensar habituais não são bem sucedidos em resolver coisas da vida prática, ou mesmo quando um novo impulso sugere a necessidade de alterações no pensamento e no comportamento, ocorre a tomada de consciência de que algo precisa ser modificado. Mas o novo desejo não incide em uma mente vazia, sendo requeridas novas equilíbrições mentais para mudar o velho hábito. Sustentáculo da atividade inteligente, a deliberação é a responsável pela síntese entre antigos e novos

hábitos. Dewey (2002, p. 190) define *deliberação* como “um ensaio dramático (na imaginação) de possíveis linhas de ação que são variadas e mutuamente competitivas”; nesse ensaio, “cada hábito, cada impulso envolvido na suspensão temporária da ação manifesta é revezado e testado”, para alcançar uma previsão qualitativa das possíveis consequências e a decisão sobre uma linha de conduta.

Na deliberação sobre a conduta, observa Dewey (2002, p. 195), o desejo e a razão ocupam o mesmo lugar de relevância. Assim, não se pode concluir que “a fase de ação emocional, passional, possa ou deva ser eliminada em defesa da fria razão”. São necessárias “mais ‘paixões’, não menos”; esta é a “resposta”, justamente porque a razão deve atuar na reflexão das variadas paixões que conturbam a situação presente e impedem que um único desejo reine isoladamente (*idem*, p. 196).

Para John Dewey, a formação e o desenvolvimento do hábito de pensar inteligentemente os objetos, os fenômenos, as paixões e as condutas é algo tipicamente humano; remete a disposições importantes de serem adquiridas e aprimoradas por meios associativos e educativos. Hansen (2006, p. 165) diz que “desenvolver a capacidade e o desejo do ser humano de engajar-se inteligentemente e eticamente com um mundo que está em mudança” sumariza a visão deweyana acerca do principal objetivo da educação. O desenvolvimento da capacidade de conhecer, afirma Dewey (1958, p. 382), “é um produto da arte”: decorre de atividades socializadoras que envolvem aspectos emocionais e intelectuais das pessoas, implica práticas que buscam alterar o estado atual das coisas e ações realizadas mediante o planejamento e domínio de meios e fins.

A responsabilidade pelo desenvolvimento do caráter, do comportamento e do pensamento reflexivo das pessoas é de ordem social, moral e política, diz o filósofo americano: “todas as ações de um indivíduo carregam a marca distintiva de sua comunidade” (DEWEY, 2002, p. 317) e, por isso, “honestidade, castidade, maldade, irritação, coragem, vulgaridade, diligência, irresponsabilidade, não são posses privadas de uma pessoa”, mas disposições construídas socialmente (*idem*, p. 16). As condições objetivas que possibilitarão melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento estão nas mãos da coletividade e devem ser democráticas, pois os sentimentos de gosto e de desejo em uma pessoa não vêm do nada, mas de um fator objetivo, uma vez experienciado. As condutas que aprovam e reprovam, influenciando o desenvolvimento humano têm consequências práticas, sendo, portanto, condutas morais.

Consequentemente, práticas morais compartilhadas desenvolvem a maturidade intelectual que pode contribuir para o progresso e a democracia, fazendo do hábito de pensar inteligentemente não um bem individual, mas um bem político de todos e do Estado.

Dewey (2002, p. 47) exemplifica dizendo que o ato de apostar em jogos de azar pode ser pensado e julgado por suas consequências imediatas: perda de tempo, desordem monetária etc. Entretanto, tal ato também pode ser julgado pelas consequências que ocasiona na formação e desenvolvimento do caráter de uma pessoa: afeição pelo excitamento provocado pelo jogo, disposição para a especulação e descaso perante o trabalho regular. Nessa última perspectiva, os efeitos requerem uma “visão ampla das futuras consequências” sociais, morais e políticas, uma vez que tais disposições influenciam, também, futuras amizades, trabalhos, diversões, enfim, “todo o sentido da vida doméstica e pública”.

Para Dewey, a formação e o desenvolvimento humanos podem ser estudados probabilisticamente, mediante trabalho inteligente que observe as consequências das condutas, compreenda suas tendências e atue na revisão e reajustamento dos hábitos. Tal estudo evidenciará certa regularidade dos hábitos, mas também mostrará que a atividade dos hábitos em algum caso particular “é sujeita a contingências, a circunstâncias que são imprevisíveis” e que podem levar um conjunto de ações a ter um efeito diferente do usual (DEWEY, 2002, p. 49). Essa ideia situa a formação e o desenvolvimento do homem no âmbito da incerteza; em termos probabilísticos, porém, mantém-se mantêm a esperança de elaborar uma imagem do mundo real e do direcionamento do comportamento humano.

O filósofo propõe o desenvolvimento de uma ciência psicológica que seja capaz de estudar os fenômenos sociais, considerando a natureza social do homem. Para Dewey (2002, p. 323), “a ciência humana tradicional” de sua época “não fornece esclarecimento” sobre as disposições psíquicas e condutas morais, pois ainda é pautada na crença de que existe algo natural no homem.

### **Distanciamentos e aproximações**

As diversas correntes epistemológicas apresentam diferentes graus de naturalismo, falibilismo, fundacionismo ou justificacionismo, “dependendo de sua

insistência sobre o que há de falível e revisável no conhecimento humano” (DUTRA, 2005, p. 77). Reside na intensidade falibilista de suas definições o principal argumento em favor do distanciamento entre Dewey e Aristóteles.

Aristóteles (*De anima*, II, 4, 415a 22) entende que o fim presente na forma humana, isto é, a reprodução, destina-se a fazer com que as espécies “participem do eterno e do divino”; embora o particular seja perecível, a espécie perdura “em forma”. A rigor, o Estagirita “não admite que a forma sobreviva à substância composta” como essência suprassensível; mostra, apenas, que “a morte de um indivíduo não implica a supressão da espécie” (ANGIONE, 2008, p. 39). Todavia, a noção aristotélica de “eternidade das espécies” (CASTRO, 2008, p. 91) foi questionada por Darwin, cujas concepções foram inteiramente assumidas por Dewey, cujo fundamento filosófico encontra-se na mutabilidade, contrariamente à fixidez de desígnios. Assim, a definição e as características de uma espécie podem sofrer alterações, podendo as mutações, no limite, levarem uma espécie a deixar de existir. O *logos* por meio do qual os entes são conhecidos é situado em condições de contínua falibilidade e revisibilidade. Nesse aspecto, Dewey e Aristóteles estão efetivamente distanciados.

Embora seja assim, alguns pontos de semelhança entre os dois filósofos podem ser buscados. Percebem-se coincidências entre eles quando o que está em causa é o mundo das ações práticas, temporal e espacialmente delimitado, no qual predomina a contingência. Esse é o ponto de partida de Dewey; aliás, esse é o lugar central de onde a filosofia deweyana se projeta para analisar tudo o que diz respeito ao humano. Embora não utilize a noção de *forma* para definir o que alguma coisa é, Dewey, a exemplo de Aristóteles, considera a existência prévia de uma estrutura biológica, a partir da qual são adquiridos os conteúdos mentais e desenvolvidas as condutas. Ao definir o ser humano como um ser relacional, Dewey retoma a concepção aristotélica de que o homem, mesmo delimitado por uma estrutura orgânica específica, tem suas virtudes pessoais adquiridas artisticamente por meio do aprendizado, o que envolve a interação e a comunicação.

Para Dewey, o desenvolvimento psíquico e comportamental do homem deve-se à “conduta associada”, cujos significados consistem em “experiência prática” e “comunicação”. O lugar em que Dewey se situa – tanto neste como em outros assuntos – é o lugar da prática, tomando como ponto de partida a atividade, a associação e a

comunicação mútua entre os seres. Do ponto de vista da prática, um capital nativo é “modificado pela interação com diferentes ambientes” (DEWEY, 2002, p. 92), processo a que Dewey (1958, p. 170) denomina “conversa”: “omite a linguagem e qualquer outro meio de intercomunicação, e o desenvolvimento intelectual dos seres humanos [...] torna-se impossível” (DEWEY, 2008f, p. 211). É pela comunicação e linguagem que os hábitos, vistos como disposições, são adquiridos e recebem significado, daí emergindo a mente. O elemento “adquirido” torna-se tão “profundamente entranhado” que se pode chamá-lo de “segunda natureza” (DEWEY, 2002, p. 32). Como tal, o hábito “é tão potente e insistente quanto a primeira natureza” (DEWEY, 2008d, p. 108), e à operação contínua dos hábitos damos o nome de *caráter*.

De modo semelhante, Aristóteles também se refere ao hábito como “uma espécie de [segunda] natureza” (*Ética a Nicômaco*, VII, 10, 1152a 30), responsável por formar as “disposições” ou “estados de caráter” (idem, II, 5, 1105b 20-25) que levam à “escolha de ações e paixões” (idem, II, 6, 1106b 35-1107a 1). A formação e o significado das qualificações, dos estados e das paixões humanas encontram-se na esfera do sensível, do circunstancial, do transitório; o lugar em que ocorre a geração artificial é o espaço “da experiência prática relativa à vida e à conduta” (idem, X, 8, 1179a 15-20). É nesse âmbito prático que se deve pensar a formação das virtudes, da mediania no comportamento e da deliberação, os quais são aprendidos por meio de “educação e treinamento apropriados” (idem, X, 9, 1180a 15-20).

No processo de constituição dessa natureza adquirida, a linguagem ocupa posição fundamental porque as demonstrações, ilustrações e demais recursos argumentativos influem nos hábitos mentais e no convencimento, diz Aristóteles (*Metafísica*, II, 3, 995a 1-20). Nas relações associadas, os sentidos atribuídos a pessoas, coisas e modos de agir são compartilhados por meio de “figuras de predicação” (idem, V, 7, 1017a 20-25), cujo objetivo é comunicar algo sobre os seres, possibilitando as transações de significados entre os interlocutores e influenciando na formação do psiquismo e do comportamento.

As concepções de Dewey e Aristóteles sugerem que o debate sobre as questões humanas impede que se caracterize o devir como algo determinado. Ambos situam a linguagem como elemento essencial da formação e da perpetuação da espécie humana, como fator de vinculação entre o corpo biológico e um mundo criado, como diferencial

de todo o processo de desenvolvimento da mente particular e coletiva. Os significados da linguagem e da comunicação, para ambos, são criados em meio à vida habitual; criam os homens e são por estes recriados.

Os dois filósofos consideram inconcebível a possibilidade de determinação do devir; ambos entendem o pensamento inteligente e criativo como o bem mais desejável para o humano, caracterizando a ação humana como a única região da realidade em que se faz possível transformar o estado de coisas existente. Tanto para um quanto para outro, o valor do comportamento humano, na esfera do mundo prático, não consiste em buscar soluções inquestionáveis, mas em analisar as dificuldades e sugerir métodos que procurem solucioná-las.

### **Os discursos e os auditórios**

O discurso de Aristóteles apresenta certa familiaridade com os recursos que, em retórica, são denominados prolepse e antífrase. Segundo Billig (2008, p. 338), prolepse é “um artifício que busca uma área comum acomodatória com um público potencialmente crítico”; mesmo quando pretende contrariar seu auditório, o orador deve se mostrar, de alguma maneira, identificado com ele, antecipando suas objeções e evitando indispor-se diretamente com as opiniões aceitas. Antífrase, por sua vez, é a utilização de uma palavra com o sentido contrário àquele que normalmente possui; tem a função de gerar um “conflito entre enunciação e enunciado”, criando efeitos de estranhamento no auditório, que se volta para a “oposição entre o ser e o parecer” e dirige sua escuta para os aspectos novos da realidade postos pelo enunciador (FIORIN, 1988, p. 59).

Aristóteles tem diante de si um auditório presumido cujas crenças, em grande parte, encontram-se ancoradas em pressupostos platônicos. Seu principal intento, nos livros centrais de *Metafísica*, é “refutar as teses platônicas a respeito das Formas como substâncias separadas das sensíveis” (ANGIONI, 2008, p. 392). O Estagirita leva em conta as características psicológicas e as competências da audiência, e, por isso, faz a defesa de suas teses mantendo a palavra *forma*, comum ao vocábulo platônico, aproximando-se e identificando-se com o auditório, para, em seguida, negar os sentidos anteriormente estabelecidos e criar novas regras de pensamento. O que Aristóteles

afirma no enunciado em que utiliza a expressão *forma* é negado na explicação sobre o que é *forma*, com o objetivo de evidenciar o erro dos platônicos.

A maneira como Aristóteles define o homem e seu desenvolvimento, refutando as noções de anterioridade, independência ante o sensível, inatismo e determinismo, conceitos presentes na forma platônica, pode parecer contraditória com o que se encontra formulado n'*A política*, tratado que indica haver “na espécie humana indivíduos tão inferiores a outros”, destinados, portanto, “à escravidão” (1, II, 13, 1254b 15-20). Cassin (1999, p. 97), no entanto, afirma que *natureza humana*, em Aristóteles, significa “cultura”; conseqüentemente, dizer que “há escravos e homens livres pela obra da própria natureza” (*A política*, 1, II, 20, 1255b 5-10) é dizer que os escravos, devido à realidade de classe, têm pouco acesso ao *logos* e, por esse motivo, são “homens imperfeitos” que “têm seus *télos* fora de si mesmos, em um [...] senhor” (CASSIN, 1999, p. 100).

Seguindo a tese de Cassin, o discurso aristotélico em *A política* pode ser compreendido pelo uso da técnica de incluir a parte no todo, em que se produz, “obviamente, um efeito de inclusão, pois tudo o que se apresente como específico é englobado nos qualificativos do que é genérico” (CUNHA; CARVALHO, 2011, p. 11). O objetivo do Estagirita é formular e justificar uma arte de governar cuja organização das partes atenda à unidade do Estado; refere-se, então, aos elementos “esparços” que compõem a cidade – homem, mulher, criança, família, escravo, bárbaro – e os caracteriza em consonância com o modelo social e governamental proposto no geral, levando o auditório a crer que tal modelo político é justo, pois considera as especificidades das pessoas (*A política*, 1, I, 3, 1252a 15-20). Nessa caracterização, o Estagirita não explicita para o auditório que os seres “integrados na natureza” (*A política*, 1, I, 8, 1252b 30), compelidos “a se associarem” (idem, 1, I, 11, 1253a 25-30), aprendem o que devem fazer pelo “hábito” e pelas “lições dos mestres” (idem, 7, XII, 7, 1332b 5-10), sendo necessário “certa quantidade de meios” para o “desenvolvimento completo da virtude” (idem, 7, XII, 2, 1332a 5 -10). A afirmação de que “alguns seres, ao nascer”, são “destinados a obedecer”, e “outros, a mandar” (idem, 1, II, 8, 1254a 20-25) aparece separada do debate sobre as condições objetivas, determinadas pelo pertencimento a uma classe, gênero ou condição social.

Ao dizer que a república emprega os homens “tais como a natureza os fez” (*A política*, 1, III, 21, 1258a 20-25), Aristóteles oculta a referência a uma segunda natureza, formada pelos hábitos. Assim, torna-se mais plausível persuadir o auditório acerca da funcionalidade política e organizacional do modelo republicano, pois a descrição do humano parece realmente encaixar-se no todo, que serve ao genérico. Outra vantagem desse arranjo argumentativo é a persuasão em prol da continuidade do sistema escravocrata; nesse caso, devemos considerar que “Aristóteles é, *também*, escravagista” (CASSIN, 1999, p. 103).

O discurso deweyano, igualmente permeado pelas técnicas retóricas da prolepse e da antífrase, emprega a expressão *natureza humana* para se aproximar de um auditório que discute o humano, bem como a sua capacidade intelectual de tornar o mundo inteligível, na tentativa de entender o que lhe é próprio, natural, possível ou limitante. Ao enunciar que o homem e seu psiquismo são relacionais, plásticos e sujeitos a influências formativas, Dewey torna a ideia de *natureza humana* esvaziada dos sentidos internalistas e apriorísticos assumidos historicamente, e firma acordos com o auditório sobre um novo modo de conceber o referido conceito, tendo por meta, em última instância, alterar o comportamento da audiência perante o mundo.

Dewey apropria-se da expressão *natureza humana* e exclui o uso da palavra *forma*, com o intuito de renegociar sentidos, recusando adentrar na análise dos componentes biológicos presentes desde o nascimento, a partir dos quais ocorrem os desenvolvimentos relacionais. Essa recusa pode ser atribuída ao contexto em que Dewey elaborou as suas formulações, a passagem do século XIX para o XX, época permeada por extensa variedade de argumentos que defendiam o determinismo biológico e procuravam justificar as diferenças entre as capacidades individuais por meio de teses inatistas. O movimento dos testes de inteligência, particularmente em solo americano, tinha por objetivo identificar desempenhos deficientes e motivar o incremento das potencialidades por meio de educação adequada. Na prática, porém, a mensuração psicológica foi utilizada em prol de ideologias antidemocráticas, imputando às pessoas, individualmente, o “rótulo de incapacidade biologicamente determinada”, conforme narra Gould (1999, p. 156), para quem a situação real significou o “desmantelamento das intenções” (idem, p. 158).

Diante de tal contexto, John Dewey identifica a possibilidade de seus leitores formarem convicções assentadas na crença em estados mentais e comportamentais regidos por características biológicas inatas ou por forças inconscientes e inacessíveis, igualmente oriundas de estratos biologicamente determinantes – é o que indica, claramente, a leitura de *Human nature and conduct* (DEWEY, 2002). Para Dewey (2008a, p. 2025), os debates no campo da introspecção ignoram o aspecto relacional do processo de evolução que “envolve o indivíduo e a situação em que o indivíduo se encontra” e deslocam o verdadeiro problema das ciências humanas, que é “social”, para o âmbito da individualidade (DEWEY, 2008a, p. 2026). Sendo social, a problemática da biologia, da psicologia ou da filosofia, é desnecessário falar sobre “formas” ou estruturas “per se” (DEWEY, 2008a, p. 2027); por isso, ao discorrer sobre seres humanos, o autor prefere sempre “ênfatar a troca”, as transações (DEWEY, 2008b).

Dewey (1958, p. 210) foi categórico ao comunicar a seu auditório que modos de pensar internalistas podem fazer com que “a subjetividade e a individualidade da mente” acabem “representando anomalias”, o que incentiva concepções em que as pessoas são julgadas com base no que lhes falta, pois o que se busca, nesse caso, é uma perfeição imaginada, desvinculada da existência real. As convicções democráticas de Dewey o levavam a valorizar a instabilidade do particular, defendendo que todos os seres humanos – seja um bebê, uma criança com dificuldades de aprendizagem, uma pessoa com deficiências ou superdotada – são indivíduos com a “mesma plenitude intrínseca e as mesmas exigências absolutas” (DEWEY, 1959, p. 55). Para o filósofo, a sociedade é responsável por suprir condições que assegurem o contínuo desenvolvimento, valorizando as particularidades e investindo na superação das dificuldades.

### **Considerações finais**

Embora seja possível perceber proximidades entre certas concepções deweyanas e determinadas noções aristotélicas, conforme foi possível notar neste trabalho, esse fato não é admitido e explorado por Dewey. Mesmo reconhecendo o valor de aspectos da filosofia de Aristóteles – e dos gregos, de modo geral – e compreendendo o seu significado no contexto social da Grécia Clássica, o filósofo americano estabelece distinções claras entre as suas ideias e as do Estagirita, em todos os campos –

filosóficos, psicológicos, sociológicos e educacionais (ver CHAMBLISS, 1987; CHAMBLISS, 1990; CUNHA; SACRAMENTO, 2007).

Ao analisarem o modo como Dewey se apropria de Aristóteles, Araújo e Cunha (2011) levantam a hipótese de que as suas interpretações tenham sido norteadas pela visão escolástica que predominou no ambiente filosófico até o século XIX. Por não incorporar as teses do movimento de revisão do pensamento aristotélico iniciado na primeira metade do século XX, Dewey vê Aristóteles como um pensador muito próximo de Platão, limitando a filosofia do Estagirita ao âmbito do que é eterno, imutável, estático. Por essa via, torna-se realmente impossível perceber que certas ideias de Aristóteles são, como diz Chambliss (1990, p. 114), “componentes integrais” da filosofia deweyana.

Outra hipótese pode ser aventada para o mesmo fenômeno. Todo orador deseja obter a “comunhão com o auditório” e, conhecendo “o papel que os vocabulários desempenham na diferenciação dos meios”, escolhe expressões que viabilizem os seus fins, afastando ao máximo aquelas que possuem valores de difícil assimilação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 185). Dewey certamente conhecia o contexto em que se situava o seu auditório e tinha a intenção de mobilizar condutas que modificassem o estado atual das coisas. Também conhecia a relevância da linguagem e dos conceitos como ferramentas de interação social, capazes de influenciar e modificar os hábitos mentais e comportamentais, mas cujos significados nem sempre são claramente determináveis.

Por isso, mesmo percebendo certa semelhança entre as suas próprias teses e as de Aristóteles, talvez Dewey tenha optado por caminhos argumentativos que o mantivessem a distância do Estagirita, evitando qualquer identificação com o inatismo que recobria o aristotelismo, segundo a interpretação corrente nas primeiras décadas do século XX. Por meio de conceitos como *formas metafísicas* e *capacidades naturais*, Aristóteles servia de apoio a todos os que buscavam fundamento para ideias, crenças e ações deterministas e, mesmo, racistas. Sendo assim, não é impossível que Dewey, tendo em vista despertar seu auditório para novas abordagens da vida, do homem e da sociedade, tenha escolhido evitar que o identificassem com tais fontes.

Tanto a primeira quanto segunda hipóteses aqui mencionadas são de difícil verificação. Para tanto, seria necessário empreender novas investigações, mediante o uso de novas fontes de informação, o que ultrapassaria os limites do presente estudo.

## Referências

- ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. *O discurso de John Dewey sobre natureza humana e conduta: contribuições à psicologia e à educação*. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.
- ANGIONE, Lucas. Subjacente e forma na teoria aristotélica da *ousia*. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*. Campinas, Série 3, v. 13, n. 2, p. 245-275, jul.-dez. 2003.
- \_\_\_\_\_. *As noções aristotélicas de substância e essência*. Campinas: UNICAMP, 2008.
- ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta; CUNHA, Marcus Vinicius. A apropriação de Aristóteles por John Dewey. *Educação e Filosofia*, Belo Horizonte, 2011. No prelo.
- ARISTÓTELES. *Arte Retórica*. Tradução Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.
- \_\_\_\_\_. Analíticos Posteriores. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Categorias. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005b.
- \_\_\_\_\_. *De Anima*. Tradução Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: 34, 2006a.
- \_\_\_\_\_. *Metafísica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2006b.
- \_\_\_\_\_. *Ética a Nicômaco*. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2007.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 2002.
- BILLIG, Michael. *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CASSIN, Bárbara. *Aristóteles e o lógos: contos da fenomenologia comum*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.
- CASTRO, Susana. *A teoria aristotélica da substância*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

CHAMBLISS, Joseph James. *Educational theory as theory of conduct*. From Aristotle to Dewey. New York: State University of New York, 1987.

\_\_\_\_\_. *The influence of Plato and Aristotle on John Dewey's philosophy*. New York: Edwin Mellen, 1990.

CUNHA, Marcus Vinicius. Comunicação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005.

\_\_\_\_\_. História da Educação e Retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 37-60, jul./dez. 2007a.

\_\_\_\_\_. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcos L. Albin. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007b.

\_\_\_\_\_. O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles. In: PAGNI, Pedro Angelo; SILVA, Divino José (Org.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007c.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Aparecida Pin; RASSI, Nicole. A presença de Aristóteles no livro *Como Pensamos* de John Dewey. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 83-107, dez. 2007.

\_\_\_\_\_; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos nas estratégias argumentativas de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 278-289, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_; CARVALHO, Daniele Cristine. Considerações acerca de John Dewey e o darwinismo. In: *IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia*, 2011, Marília. IV Simpósio Internacional em Educação e Filosofia. Marília : Fundepe, 2011. v. 1. p. 1354-1364.

DEWEY, John. The psychological standpoint. *Mind*, Oxford, v. 11, n. 41, p. 1-19, 1886.

\_\_\_\_\_. *Experience and nature*. New York: Dover, 1958.

\_\_\_\_\_. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. edição. São Paulo: Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1970.

\_\_\_\_\_. The influence of Darwinism on philosophy. In: HICKMAN, Larry; ALEXANDER, Thomas (Orgs.) *The essential Dewey*. Volume 1. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998.

\_\_\_\_\_. *Human nature and conduct: an introduction to social psychology*. New York: Prometheus Books, 2002.

\_\_\_\_\_. The class lectures of John Dewey. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 1, Political Ethics. Carbondale: Southern Illinois University, 2008a.

\_\_\_\_\_. The correspondence of John Dewey, 1871-1952. In: BOYDSTON, Jo Ann (Orgs) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 3: 1940-1953, 1950.01.04? (12007): John Dewey to John D. Graves. Carbondale: Southern Illinois University, 2008b.

\_\_\_\_\_. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 7: 1932, Ethics. Carbondale: Southern Illinois University, 2008c.

\_\_\_\_\_. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 13: 1925-1953:1938-1939, Freedom and culture. Carbondale: Southern Illinois University, 2008d.

\_\_\_\_\_. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 14: 1939-1941, Essays. Carbondale: Southern Illinois University, 2008e.

\_\_\_\_\_. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 15: 1942-1948, Essays. Carbondale: Southern Illinois University, 2008f.

DUTRA, Luis Henrique de Araújo. *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: UFSC, 2005.

FIORIN, José Luiz. As figuras de pensamento: estratégias do enunciador para persuadir o enunciatário. *Alfa*, São Paulo, 32: 53-67, 1988.

GARRISON, Jim. *Dewey and Eros: wisdom and desire in the art of teaching*. Charlotte: IAP, 2010.

GOULD, Stephen Jay. *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HANSEN, David. Dewey's book of the moral self. In: HANSEN, David (Org.). John Dewey and our educational prospect. *A critical engagement with Dewey's Democracy and Education*. Albany: State University of New York, 2006.

PORCHAT PEREIRA, Oswaldo. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: UNESP, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOULMIN, Stephen. Tradução Reinaldo Guarany. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Artigo encomendado pelo Conselho Editorial da Revista