

Artigos

História da Educação e Retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova¹

Marcus Vinicius da Cunha²
mvcunha2@hotmail.com - USP

Resumo

Este artigo apresenta os resultados teóricos e práticos dos estudos feitos pelo Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (USP/CNPq) nos últimos anos. As pesquisas do Grupo focalizam a história das idéias educacionais no Brasil nas décadas de 1930 a 1950. Suas bases teóricas encontram-se nos desenvolvimentos da nova retórica, especialmente nos trabalhos de Chaïm Perelman e Stephen Toulmin.

Palavras-chave: Educação brasileira (história). Discurso pedagógico. Retórica.

History of Education and Rhetoric: *ethos* and *pathos* as means of proof

Abstract

This article presents theoretical and practical results of studies made by the “Rhetoric and Argumentation in Pedagogy” Research Group (USP/CNPq) in the last years. The Group researches are focused on the history of educational ideas in Brazil in the decades of 1930-1950. Its theoretical bases are founded on the developments of new rhetoric, especially in Chaïm Perelman’s and Stephen Toulmin’s works.

Key words: Brazilian education (history). Pedagogical discourse. Rhetoric.

Teoria científica e teoria teórica

Pierre Bourdieu (2003, p. 59) define “teoria científica” como um “programa de percepção e de ação só revelado no trabalho empírico em que se realiza”; difere da “teoria teórica”, que é um “discurso profético ou programático que tem em si mesmo o seu próprio fim e que nasce e vive da defrontação com outras teorias”. “Construção provisória elaborada para o trabalho empírico”, a teoria científica sugere que “tomar o partido da ciência é optar, asceticamente, por dedicar mais tempo e mais esforços a pôr em ação os conhecimentos teóricos adquiridos”, ao invés de “os acondicionar, de certo modo, para a venda, metendo-os num embrulho de metadiscurso”.

Acerca de como ensinar o ofício de pesquisador, Bourdieu (2003, p. 22) entende que “uma parte importante da profissão de cientista se obtém por modos de aquisição inteiramente práticos”. Não se trata de renegar a teorização, é evidente, e nem seria de esperar semelhante atitude de quem, como o sociólogo francês, tanto se dedicou a elucidar o aparato conceitual de seu *métier*. O que diz Bourdieu (2003, p. 23) é que existe um “*habitus* científico”, um “*modus operandi* científico” a ser aprendido, e que, para transmiti-lo, o mestre muitas vezes “procede por indicações práticas”, como um “treinador que imita um movimento (‘no seu lugar, eu faria assim...’)” ou procede

¹ Trabalho decorrente de pesquisas subsidiadas pelo CNPq.

² Pesquisador do CNPq e Professor-Associado do Departamento de Psicologia e Educação da FFCL de Ribeirão Preto – USP.

“por ‘correções’ feitas à prática em curso e concebidas no próprio espírito da prática (‘eu não levantaria essa questão, pelo menos dessa forma’).”³

Estas reflexões dão ensejo ao que pretendo desenvolver neste escrito, considerando uma situação delicada que se apresenta a mim, como a muitos que orientam estudantes em diversos estágios de formação, sejam graduandos ou pós-graduandos. Quando alguém deseja ter familiaridade com nosso programa de pesquisa, boa parte de nossa tarefa consiste em discutir com o interessado aquilo que Bourdieu denomina teoria teórica; outra parte, bem mais complexa, consiste em aproximar de nosso *habitus* científico o iniciante, o que exige mostrar-lhe as soluções que temos dado para problemas concretos de investigação.

Penso que nossa incumbência, nesse último setor, é apresentar soluções teórico-práticas, uma vez que o “faça assim, dessa forma e não de outra” envolve um exercício que não é meramente operacional. Se o que desejamos é fazer emergir no outro o desejo de pesquisar, nos comprometemos com a iniciação numa arte, fundindo necessariamente três elementos: orientações estritamente programáticas elaboradas no diálogo com outras teorias; desenvolvimentos técnicos que já se mostraram eficientes; e delineamentos que são, a um só tempo, teóricos e práticos, já organizados ou apenas imaginados; só se compreende uma pesquisa quando se visualiza essa conjunção.

Com o intuito de reorganizar o terreno percorrido e incentivar novas iniciativas, elaborei recentemente um escrito de balanço das concepções que vinha adotando até então (CUNHA, 2005d). No presente texto, darei continuidade àquela reflexão, incluindo agora alguns avanços já obtidos e a indicação de certos problemas metodológicos deles decorrentes. Na primeira parte vou ocupar-me de teoria teórica, e na segunda, de teoria científica, nos termos aqui estabelecidos a partir de Bourdieu.

Tanto no trabalho anterior quanto neste, tenho em vista as ações do Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” (USP/CNPq), criado em 2002, cuja liderança compartilho com Tarso Bonilha Mazzotti. Os temas, as opções teóricas, as tentativas de progresso metodológico e os autores aqui mencionados fizeram parte das atividades do Grupo nos últimos anos, compondo o quadro de realizações que ora desejo socializar, com a intenção de prestar contas à comunidade científica e dar margem à prática salutar do debate que caracteriza essa mesma comunidade.⁴

Conforme terei a oportunidade de esclarecer, optamos pela abordagem retórica na análise de discursos pedagógicos, buscando fundamento nas teorizações de Aristóteles e de autores contemporâneos que o seguem. Nessa linha, considera-se que os três elementos constituintes da situação retórica – *logos*, *ethos* e *pathos* – são inseparáveis, devendo ser assim analisados para que se compreenda o objeto investigado. Um dos objetivos do presente texto é enfatizar a relevância dos dois últimos componentes, destacando as dimensões expressas no Livro II da *Retórica* aristotelesciana, conhecido como *Retórica das Paixões*.

³ Neste trabalho, todos os grifos em expressões transcritas são dos autores citados.

⁴ O Grupo é composto por pesquisadores de várias instituições de ensino superior (ver o Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq – www.cnpq.br). Aqui, tratarei apenas dos desenvolvimentos feitos pelo núcleo da USP de Ribeirão Preto.

1. A opção pela retórica

Em “Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos” (CUNHA, 2005d, p. 195), considerei que as pesquisas de nosso Grupo – como muitas outras, em história da educação – consistem essencialmente em analisar textos; e que um texto, uma vez publicado ou feito para publicação, cumpre “a função de estabelecer a comunicação do autor com seus eventuais leitores”, sendo “precisamente isso o que o torna uma peça de discurso”, isto é, “um conjunto de enunciados que constituem significados numa relação de interlocução, o que supõe a existência de um auditório a ser mobilizado”.

Por mais hermética e científica que seja a linguagem, por mais teórica e programática que seja a mensagem, o destino de um texto é sempre a comunicação com os leitores. Essa necessidade de mobilizar um auditório é o que explica o processo que chamo de “recontextualização”, que é o remanejamento de idéias de um ou mais autores, na composição de um escrito que veicula uma tese; recontextualizar é apropriar-se, reordenando e, muitas vezes, ressignificando concepções alheias para “atingir os leitores e, com isso, aumentar a possibilidade de o público assumir atitudes positivas ante as proposições do texto” (CUNHA, 2005d, p. 195).

No mesmo trabalho, considerei também que este ponto de vista acerca de nossos objetos de investigação nos coloca inevitavelmente no campo da retórica, cujos estudos têm larga tradição, desde Aristóteles até o século XX, culminando no *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e no livro *Os usos do argumento* de Toulmin (2001), obras que elegemos como os principais apoios teórico-metodológicos de nosso Grupo de Pesquisa. Assumimos a retórica como instrumento de análise de discursos pedagógicos por causa de sua adequação a áreas que se acham abertas à deliberação e à discussão, tal qual as ciências, em geral, e a pedagogia, em particular.

1.1. Por que a retórica?

Uma referência crucial para o Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia” foi o ensaio introdutório ao livro *Relações de força*, em que Carlo Ginzburg (2002, p. 45) defende que o “conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível” e pode ser construído por meio da análise retórica. Esse trabalho do pensador italiano, publicado originalmente em 2000, demarca uma tomada de posição no campo historiográfico, podendo ser lido como contraponto a um estudo anterior, de sua autoria, que teve certo impacto em nossa área há alguns anos; refiro-me a “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”,⁵ do livro *Mitos, emblemas, sinais*, coletânea de textos produzidos entre 1961 e 1984, cuja primeira edição brasileira data de 1989.

⁵ Em nota, Ginzburg (2003, p. 143, 260) esclarece que emprega o termo “paradigma” na acepção de Thomas Kuhn em *A estrutura das revoluções científicas*, sem as “distinções e especificações posteriormente introduzidas pelo próprio autor” no pós-escrito de 1969.

Segundo explica Ginzburg (2003, p. 7), “Sinais” é um “ensaio que pode ser lido como uma tentativa de justificar em termos históricos e gerais um modo de fazer pesquisas”. Ao que parece, o escrito resultou de uma necessidade sentida pelo autor em determinado momento de sua trajetória, pois afirma que com ele pretendia subtrair-se “à aridez do racionalismo e aos pântanos do irracionalismo”, inserindo-se no âmbito de um projeto “ingenuamente ambicioso” que visava dar resposta a tal dicotomia. Quando o livro veio a lume, em 1986, Ginzburg declarou estar ainda “enredado” nesse mesmo projeto.

“Sinais” traz uma interpretação acerca de como se investigam eventos que se não se mostram imediatamente ao investigador. O procedimento do historiador, então, pauta-se em um paradigma que Ginzburg (2003, p. 170) chama genericamente de “venatório, divinatório, indiciário ou semiótico”, conforme o caso, análogo do método comum a Morelli, Freud e Conan Doyle,⁶ como também do “gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (GINZBURG, 2003, p. 154); o historiador se assemelha também ao médico, “que utiliza quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente” – comparação que atribui ao conhecimento histórico um caráter “indireto, indiciário, conjetural” (GINZBURG, 2003, p. 157).

Para Ginzburg (2003, p. 156-157), são indiciárias as disciplinas “eminentemente qualitativas”, que têm por objeto “casos, situações e documentos individuais, *enquanto individuais*, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade”; por isso, a elas não se aplicam os “critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano”, cuja máxima estabelece que “do que é individual não se pode falar”. A história nunca se tornou uma “ciência galileana” porque, mesmo fazendo referência, “explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis”, sua “estratégia cognoscitiva” e seus “códigos expressivos” jamais deixaram de ser “intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira)”.

O paradigma indiciário, que pode ser usado para “elaborar formas de controle social sempre mais sutis e minuciosas”,⁷ pode também converter-se “num instrumento para dissolver as névoas da ideologia” que “obscurecem uma estrutura social como a do capitalismo maduro”, afirma Ginzburg (2003, p. 177); se “a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Por essa via, a perspectiva indiciária “penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas”.

A orientação galileana pôs as ciências humanas no “desagradável dilema” entre “assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes” e “assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância”.

⁶ Ginzburg faz analogia, respectivamente, com um método de averiguar a autoria de um quadro por meio de pormenores usualmente negligenciáveis; com a estratégia psicanalítica de interpretar sintomas como resíduos reveladores do inconsciente; e com a técnica de desvendamento de crimes utilizada por Sherlock Holmes, que leva em conta indícios imperceptíveis à maioria das pessoas.

⁷ Ginzburg (2003, p. 171-177) refere-se ao desenvolvimento de meios para identificação de indivíduos acusados de crime, como a técnica do registro de impressões digitais.

Diante disso, Carlo Ginzburg (2003, p. 178) finaliza “Sinais” com uma indagação bastante perturbadora: pode um paradigma indiciário ser “rigoroso”? Sua resposta não é menos perturbadora, pois o máximo que faz é aludir a um “rigor flexível”, no qual “as regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas”; mais ainda, sugere que o “ofício de conhecedor ou de diagnosticador” não se aprende por meio de “regras preexistentes”, pois o que está em jogo são “elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” (GINZBURG, 2003, p. 179).

Ginzburg (2003, p. 179) quase se abstém “escrupulosamente de empregar esse termo minado”, mas parece não conseguir evitá-lo: existe uma “intuição *baixa*”, assim como existe uma “intuição *alta*”. Na “antiga fisiognomonia⁸ árabe”, chamava-se “*firasa*” a “capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios”; o termo era empregado para designar “tanto as intuições místicas quanto as formas de discernimento e sagacidade”, denominando, nesta última acepção, o “órgão do saber indiciário”.

Ginzburg (2003, p. 179) tenta amenizar o desconforto gerado pela pergunta quanto ao rigor do método indiciário, garantindo que essa “intuição baixa” não guarda nenhuma relação com a “intuição supra-sensível dos vários irracionalismos dos séculos XIX e XX”. Mas “Sinais” termina afirmando que a tal intuição – e, afinal, a estratégia indiciária que nela se sustenta – vincula “estritamente o animal homem às outras espécies animais”. Com isso, o autor não supera – ao contrário, fixa – o distanciamento entre rigor científico e rigor flexível, escolhendo para as ciências humanas o caminho da intuição e da ausência de regras, ainda que mínimas, para o trabalho do historiador.

É nesse aspecto que considero perturbadora a conclusão do ensaio, pois nenhuma argumentação convincente é oferecida para estabelecer diferenças entre o paradigma indiciário e os irracionalismos a que se refere o autor. Seria esse o motivo por que Ginzburg, quando da publicação do livro, tratou seu escrito como parte de um projeto “ingenuamente ambicioso”, no que tange ao dualismo entre racionalismo e irracionalismo, vendo-se nele ainda “enredado”? Ou será que considerava aquela dicotomia ineliminável, donde a ingenuidade de seu projeto, como de qualquer outro da mesma natureza?

Penso que, ao desenhar os traços do paradigma indiciário, Ginzburg colocou a historiografia num campo minado, dentro do qual não se pode identificar nenhum tipo de prova, uma vez que, dependente das veleidades de um processo intuitivo, a pesquisa se situa na vizinhança do místico, do sagaz, do imponderável, do mágico. Uma desagradável sensação se impõe contra a esperança de produzir conhecimentos confiáveis: seguindo os caminhos indiciários, há como se esquivar de que a história não passa de um exercício estilístico dedicado a romancear eventos? Há critérios, nessa área, para ultrapassar o juízo estético sobre as tramas narrativas de um pesquisador?

Quase quinze anos depois de *Mitos, emblemas, sinais*, Carlo Ginzburg publicou *Relações de força*, cujo ensaio introdutório apresenta a tomada de posição que considero faltar em “Sinais”. Nesse novo escrito, Ginzburg (2002, p. 45) defende, com toda ênfase, que o “conhecimento (mesmo o conhecimento histórico) é possível”. Sua defesa, no melhor estilo acadêmico, consiste em combater as tendências que, segundo

⁸ Arte de conhecer o caráter de uma pessoa por meio de seus traços fisionômicos.

julga, têm desqualificado a relação entre história e prova, devido à aproximação que se firmou entre história e retórica.

A reflexão fundadora dessa proximidade encontra-se no texto póstumo de Nietzsche, de 1903, intitulado “Acerca da verdade e da mentira”, cujo eixo é a descrença no potencial da linguagem para dar conta do real. Para o filósofo, a “pretensão do homem de conhecer a verdade, além de ser efêmera, é também ilusória”, pois “tem as suas raízes na regularidade da linguagem”, sumaria Ginzburg (2002, p. 23); e nada se pode dizer da linguagem, senão que é fruto da convenção. Serão as convenções da língua “produtos do conhecimento, do sentido da verdade”, permitindo conciliar “as designações e as coisas”, e será a língua uma “adequada expressão de todas as realidades”? – indaga provocativamente Nietzsche (2005, p. 10).

“Julgamos saber algo das próprias coisas quando falamos de árvores, cores, neve e flores e, no entanto, não dispomos senão de metáforas das coisas que não correspondem de forma alguma às essencialidades primordiais”, responde Nietzsche (2005, p. 11). Julgando que o que falamos das coisas compreende a essencialidade das coisas, concluímos que nossa linguagem é expressão do real; mas, uma vez questionado esse princípio, pode-se perguntar:

Que é então a verdade? Um exército de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canônicas e vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido, moedas que perderam o seu cunho e que agora são consideradas, não já como moedas, mas como metal. (NIETZSCHE, 2005, p. 13)

Na década de 1970, as palavras de Nietzsche transbordaram a estrita esfera da filosofia e tornaram seu texto um dos “fundadores do Desconstrucionismo, graças sobretudo à argutíssima leitura feita por Paul de Man”, explica Ginzburg (2002, p. 32). A referida interpretação encontra-se em “Retórica de tropos (Nietzsche)”, no qual Paul de Man (1996, p. 133) percebe que o ensaio de Nietzsche “afirma claramente a necessária subversão da verdade pela retórica como uma característica particular de toda linguagem”.⁹ Em “Retórica da persuasão (Nietzsche)”, que dá continuidade ao mesmo tema, o autor acrescenta que, após Nietzsche, “nunca mais podemos ter a esperança de ‘conhecer’ em paz”, nem “ter a esperança de ‘fazer’ coisa alguma, e menos ainda de expurgar o ‘conhecer’ e o ‘fazer’, assim como sua oposição latente, em nosso vocabulário” (DE MAN, 1996, p. 150).

No primeiro trabalho, Paul de Man (1996, p. 137) defende que “Acerca da verdade e da mentira” demanda que só o artista “pode conceber todo o mundo como aparência”; por isso, só ele é capaz de conduzir ao “sentimento de liberação e leveza que caracteriza o homem libertado das amarras da verdade referencial”. A literatura

⁹ Ginzburg (2002, p. 141, 147) informa que esse trabalho foi apresentado em um congresso em 1974, com o título “Nietzsche’s theory of rhetoric”, e que em 1979 foi incluído no livro *Alegorias da leitura* (DE MAN, 1996).

revela-se, então, como o “principal tópico da filosofia”, pondo-se como “modelo para o tipo de verdade à qual essa aspira”. Mas, ao seduzir “com a liberdade de suas combinações figurativas, muito mais leves e etéreas que os trabalhosos construtos de conceitos”, a literatura mostra-se também “enganosa porque assevera suas próprias propriedades enganosas” (DE MAN, 1996, p. 137-138). Resulta que a filosofia cai numa “infundável reflexão sobre a sua própria destruição nas mãos da literatura”, assinala (DE MAN, 1996, p. 138).

Por esse caminho, segundo Paul de Man (1996, p. 138), a própria narrativa nietzscheana torna-se refém do “logro retórico que denuncia”, não podendo ser levada “a sério”, sendo não mais que o resultado de uma “tolice”, porque o “artista-autor do texto, como artista, é tão vulnerável a ela como a figura de artista descrita no texto”. A “sabedoria do texto é autodestrutiva”, uma vez que “a arte é verdadeira, mas a verdade mata a si mesma”. A integridade do artista-autor, no entanto, pode ser resgatada, pois a produção de uma “série de inversões retóricas sucessivas”, tal qual se vê em “Acerca da verdade e da mentira”, ocasiona um efeito de suspensão “entre a verdade e a morte dessa verdade”.

De Man (1996, p. 139) tenta salvar Nietzsche ao atribuir-lhe uma “alegoria irônica”, uma “natureza fundamentalmente irônica e alegórica” que se estende a toda sua obra. Se o pensamento nietzscheano é constituído por uma “alegoria de erros”, há que se admitir – o que é difícil, reconhece Paul de Man (1996, p. 141) – que este é um “modelo de rigor filosófico”. Em “Retórica da persuasão”, o autor retoma o assunto, destacando que a retórica “autoriza dois pontos de vista incompatíveis e mutuamente autodestrutivos”, impondo “um obstáculo intransponível no caminho de qualquer leitura ou entendimento” (DE MAN, 1996, p. 156).

Nesse mesmo trabalho, a operação de salvamento de Nietzsche tem então continuidade, objetando Paul de Man (1996, p. 156), primeiramente, que a “desconstrução da metafísica, ou da ‘filosofia’, é uma impossibilidade” por ser “literária”, o que não “resolve o problema da relação entre literatura e filosofia em Nietzsche”; mas, em seguida, o autor finaliza com a afirmação de que a perspectiva nietzscheana tem a vantagem de oferecer “um ponto de ‘referência’ relativamente mais confiável a partir do qual se pode formular a questão”.

Carlo Ginzburg (2002, p. 39) não se deixa convencer pelas tentativas de Paul de Man, pois discorda da natureza retórica da verdade e da verdade científica, do modo como se apresenta na tese desconstrutivista, toda ela centrada na “incompatibilidade entre retórica e prova”, na “tácita aceitação daquela interpretação da retórica” oriunda de Nietzsche. Para Ginzburg (2002, p. 40), o problema da visão nietzscheana está no que “acabou por colocar de lado: a *Retórica* de Aristóteles”; foi devido a esse esquecimento que o movimento de “redescoberta da retórica e da retórica de Aristóteles em particular” teve repercussão tão inexpressiva nas discussões contemporâneas acerca da metodologia da história.

Relações de força integra essa tradição de redescoberta de Aristóteles, cujos desenvolvimentos vieram contrariar a interpretação escolástica predominante até o século XIX, especialmente por influência de Brentano, como informa Berti (1997, p. 19). A visão predominante conciliava o Estagirita com o pensamento cristão, associando sua filosofia à “concepção univocizante” de uma “ciência única do ser, exatamente a ciência do ser enquanto ser”, na qual o pensamento científico é admitido

“unicamente como procedimento dedutivo” (BERTI, 1997, p. 61). Na Inglaterra, no início do século passado, porém, floresceram novas interpretações, com George Moore e o “segundo” Wittgenstein, com estudos sobre a “linguagem comum ou ordinária”, “não-científica”, abordando a ética, a política e a estética, entre outros temas aristotelecianos (BERTI, 1997, p. 140).¹⁰

De acordo com Berti (1997, p. 159), uma das vertentes desse movimento dedicou-se à compreensão dos “diversos significados das palavras”, por intermédio dos “instrumentos” da dialética aristoteleciana. É nesse registro que se incluem as contribuições de Chaïm Perelman (1999), dentre as quais se destaca o *Tratado da argumentação*, cujo projeto consiste em desenvolver uma metodologia de análise fundamentada nas “provas que Aristóteles chama de dialéticas, examinadas por ele nos *Tópicos*, e cuja utilização mostra na *Retórica*” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 5).

A reflexão perelmaniana contraria a visão oriunda do paradigma cartesiano, segundo a qual “a razão é totalmente incompetente nos campos que escapam ao cálculo”, do que decorre que, quando “nem a experiência, nem a dedução lógica” fornecem a “solução de um problema”, só resta ceder “às forças irracionais, aos nossos instintos, à sugestão e à violência” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 3). Nessa linha criticada por Perelman, só se consideram as “provas que Aristóteles qualificava de analíticas, pois todos os outros meios não apresentam o mesmo caráter de necessidade”; a redução da lógica à lógica formal dá exclusividade aos meios de prova das ciências matemáticas, resultando na tese de que “os raciocínios alheios ao campo puramente formal escapam à lógica e, com isso, também à razão” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 2-3).

Coincidentemente com o pensamento de Perelman, Ginzburg (2002, p. 44) enfatiza o vínculo entre história, retórica e prova, com o propósito de despertar uma nova concepção acerca das fontes historiográficas: “As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes”; e a “análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo”. Os trabalhos que compõem *Relações de força* destinam-se justamente a mostrar que essa construção “não é incompatível com a prova” (GINZBURG, 2002, p. 44-45).

Tal qual na proposta de Perelman, o alicerce teórico de Ginzburg é Aristóteles; no primeiro ensaio do livro, o autor remete novamente à crítica iniciada no texto introdutório, desta vez focalizando as teses de Roland Barthes e Hayden White que, embora não coincidentes, remontam igualmente a Nietzsche: “a historiografia, assim como a retórica, se propõe unicamente a convencer; o seu fim é a eficácia, não a verdade”; de modo semelhante a um romance, “uma obra historiográfica constrói um mundo textual autônomo que não tem nenhuma relação demonstrável com a realidade extratextual à qual se refere”, resume Ginzburg (2002, p. 48).

¹⁰ Contribuíram para esse movimento os estudos de J. L. Austin, cuja “teoria dos atos da fala” exibe nítida influência da *Retórica* e da *Poética* de Aristóteles (BERTI, 1997, p. 155-156), bem como os *Symposia Aristotelica* organizados a partir de 1957 por iniciativa de G. Owen (BERTI, 1997, p. 158).

É na *Retórica* de Aristóteles que se pode encontrar resposta a esse posicionamento cético, afirma Ginzburg (2002, p. 49), pois ali o filósofo “identifica, na retórica, um núcleo racional: a prova, ou melhor: as provas”. O pensador italiano busca apoio em Arnaldo Momigliano que, num escrito de 1981, já alertava que White e outros estudiosos retiravam dos horizontes do historiador a busca da verdade.¹¹ Com Momigliano e Aristóteles, Ginzburg (2002, p. 61) declara, por fim, que “encontrar a verdade é ainda o objetivo fundamental de quem quer que se dedique à pesquisa, inclusive os historiadores”; “as provas, longe de serem incompatíveis com a retórica, constituem o seu núcleo fundamental” (GINZBURG, 2002, p. 63).

1.2. Para que a retórica?

Uma vez delineado o sentido de nossa opção pela retórica, numa perspectiva bastante ampla, pode-se perguntar agora pela serventia dessa abordagem. Por que optar pela retórica, dentre tantas alternativas teórico-metodológicas que se apresentam à pesquisa em educação e, especificamente, em história da educação? Afinal, muitas dessas alternativas também valorizam as fontes, a título de provas, filiando-se igualmente à recusa do irracionalismo, tal qual pleiteado por Ginzburg.

Embora seja esta uma afirmação sobejamente conhecida e razoavelmente aceita, não é demasiado retomá-la: o problema da pesquisa historiográfica apoiada em fontes não está nas fontes, mas nas interpretações em torno de seus significados. Usando expressões de Ginzburg já mencionadas, podemos dizer que, à exceção de quando se acredita nas fontes como “janelas escancaradas” capazes de falar por si, sem a mediação do observador, o centro da discussão metodológica é ocupado pela divergência quanto ao posicionamento teórico assumido pelo pesquisador ante a “distorção específica” inerente a toda fonte. Em suma, o problema são as teorias que sustentam o esforço construtivo para converter as fontes em meios de prova.

Esse tema foi equacionado por Tarso Mazzotti no trabalho “Ciências da educação em questão”, cuja primeira versão, então inédita, foi estudada por nosso Grupo de Pesquisa há alguns anos.¹² O ponto de partida de Mazzotti (2006a, p. 541) é que as ciências dedicadas a examinar e explicar o processo educacional são “modos de ver, são teorias e, como tais, estabelecem o que deve e o que pode ser visto, aquilo que é posto para nós: o objeto”. Como no âmbito de cada ciência existem “teorias concorrentes” e cada uma se considera a melhor, verifica-se em consequência uma profusão de objetos, cada qual posto por uma concepção teórica, do que resulta uma “debandada” ou “dispersão” epistemológica.

A inexistência de critérios de avaliação apartados de uma visão teórica impõe problemas práticos, inviabilizando, por exemplo, a emissão de juízo acerca das diversas modalidades de currículo propostas. No plano epistemológico, a discussão remete à possibilidade de tratar cientificamente a educação, mediante a constituição de

¹¹ O escrito mencionado é “The rhetoric of history and the history of rhetoric: on Hayden White’s tropes”.

¹² A bem da verdade, foi no processo de discussão desse trabalho que criamos o Grupo “Retórica e Argumentação na Pedagogia”.

um “*corpus* de conhecimentos confiáveis”. O tema assume extremada relevância porque, se todas as teorias tiverem “igual valor de verdade”, nada se poderá esperar do “debate entre seus defensores”, restando aos concorrentes conquistar adeptos para suas teses, as quais assumirão o aspecto de simples doutrinas, à semelhança do que se passa nas religiões, o que significará o fim do debate, sentencia Mazzotti (2006a, p. 542).

Diante desse quadro, soluções vêm sendo propostas desde o início do século passado, inicialmente pela tentativa de vincular “a razão ou a racionalidade à lógica entendida como um sistema de regras do bem pensar, independentes do conteúdo” (MAZZOTTI, 2006a, p. 542). Quando o próprio desenvolvimento da lógica incumbiu-se de mostrar que “não há porque confundir racionalidade ou razão com uma e uma só lógica, uma vez que há várias bem formadas a serem escolhidas”,¹³ o que se viu nas Ciências do Homem foi a insistência na tentativa de chegar a uma “teoria unificadora formal que permitisse tratar seus temas de maneira a restringir ao máximo o papel do pesquisador” (MAZZOTTI, 2006a, p. 543).

Outros projetos se constituíram paralelamente, como o Estruturalismo que, segundo avalia Mazzotti (2006a, p. 543), estabeleceu a negação do sujeito ao afirmar que as ações humanas resultam de um “processo para além ou aquém do humano”, decorrente de uma estrutura que se impõe aos supostos atores sociais. Na base dessa concepção encontra-se a idéia de que “a língua fala o homem”, dado que o sistema lingüístico se sobrepõe, engloba e determina as manifestações empíricas de seus elementos, determinando também, do mesmo modo, a vida humana por inteiro (MAZZOTTI, 2006a, p. 544).

Esta reflexão permite concluir que várias iniciativas de superar a dispersão epistemológica nas Ciências do Homem, bem como nas Ciências da Educação, têm por fundamento comum a formalização de sistemas – sejam os da lógica, sejam os reivindicados pelos estruturalistas – que impedem compreender o homem enquanto ser que elabora significados por intermédio da linguagem e os emprega para atuar no mundo, conservando e transformando o seu entorno. Noutra vertente, pode-se considerar a alternativa indiciária descrita por Ginzburg, a qual, conforme já indiquei, exprime uma atitude avessa a qualquer possibilidade de formalização e conduz, por seu dualismo, a um desolador vazio metodológico.

É nessa perspectiva crítica que Mazzotti propõe a retórica aristoteleciana, tal qual retomada por Perelman. Quando cada uma das teorias concorrentes participantes da dispersão epistemológica pleiteia a posse da verdade, o que há são diferentes verdades, cada qual garantida pelo consentimento de determinada comunidade científica. O valor da via retórica reside em viabilizar a análise de todos os discursos em litígio, “sem apelar para alguma filosofia primeira”, como diz Mazzotti (2006b, p. 150-151) em outro texto: “Se a verdade é um consenso”, o que se faz relevante é “compreender as razões que as pessoas apresentam para adotarem este ou aquele argumento”. A abordagem retórica oferece critérios que não se confundem com nenhuma das teorias conflitantes; as vê, todas, como portadoras de verdade, passíveis

¹³ Segundo Dutra (2005, p. 78), a lógica contemporânea “entende que os postulados de um sistema podem ser simplesmente noções que decidimos tomar como primitivas, cuja validade se aplica apenas no interior do próprio sistema desenvolvido, sendo, pois, a ele relativa.”

de serem investigadas quanto à sua efetividade, por meio dos argumentos que veiculam.

Na primeira versão de “Ciências da educação em questão”, Mazzotti apresentava uma interessante alegoria sobre um grupo de cegos que se dispôs a conhecer um elefante, cada qual se dedicando a tocar uma parte do animal. Um deles concluiu tratar-se de algo semelhante a um coqueiro; outro, que o bicho era como um cano flexível com orifícios na extremidade; e assim por diante, sucessivamente, cada um deles oferecendo a sua impressão do objeto investigado. Prisioneiros de suas sensações imediatas e afirmando seus pontos de vista como exclusivos, os homens da alegoria desperdiçavam a oportunidade de formar uma imagem concertada do elefante; se dialogassem acerca de suas percepções particulares, provavelmente chegariam a uma representação mais apropriada do objeto.

Sendo a educação um processo que “ultrapassa em muito o sensível”, como formula Mazzotti (2006a, p. 541), tentar compreender o objeto por intermédio de uma só teoria – aqui já definida como “modo de ver” – é cair num infortúnio ainda maior do que o dos homens da parábola do elefante. Cada agrupamento de pesquisadores enxerga as teorias alheias como “adversárias a serem derrotadas”, abandonando o diálogo que permitiria o acordo sobre o que investigam. A análise retórica não tem a pretensão de solucionar a dispersão epistemológica, mas pretende oferecer elementos para viabilizar o diálogo entre as diversas vertentes teóricas que se ocupam com o fenômeno educacional.

Tais elementos consistem em recursos técnicos que permitem analisar situações retóricas, caracterizadas como aquelas em que um orador, munido de argumentos, busca obter ou aumentar a adesão de um auditório para a tese que expõe. O *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 6) traz uma vasta amostragem desses recursos, não segundo o registro da retórica antiga, definida como “a arte de falar em público”, capaz de ensinar o uso “da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública”; o *Tratado* explica que “a meta da arte oratória – a adesão dos espíritos – é a mesma de qualquer argumentação”, sendo viável, por isso, estudar os textos impressos por intermédio dos mesmos instrumentos, então aplicados para esclarecer as intenções persuasivas de quem escreve.

A situação retórica envolve três componentes: o *ethos* (o orador), o *pathos* (as disposições do auditório) e o *logos* (o discurso). Na proposta perelmaniana, o autor do texto em causa é visto como um orador, enquanto seus leitores assumem a posição de auditório; o texto, em si, é a expressão do discurso, em que se lê a trama argumentativa que visa sensibilizar a audiência, apelando não só a seus componentes cognitivos, mas também a seus impulsos para a ação. É inadmissível, porém, dispensar qualquer um desses componentes, como enfatiza Mazzotti (2006a, p. 545), pois fixar-se no *ethos* e no *pathos* é mergulhar na “psicologia do indivíduo ou na do coletivo”, fazendo “desaparecer a relação de persuasão e deliberação”; ater-se com exclusividade ao *logos*, por seu turno, significa cair “no exame estrutural *per se*” e nas “aporias do formalismo”.

Com as técnicas da retórica, o que se espera obter, primeiramente, é o esclarecimento de como são formuladas as várias teorias educacionais, examinando cada uma delas enquanto *logos*, estudando sua articulação argumentativa nos limites do

texto impresso que a veicula. Tal exame só se torna completo com a investigação das configurações do auditório (*pathos*) a que se dirigem os autores, averiguando o contexto social, cultural, científico, ou outro, dos leitores e também, é claro, do orador (*ethos*), elucidando as relações que ali assume. Só se compreende o *logos* perante o *pathos* e o *ethos*, pois esses três componentes se fundem na situação retórica, constituindo a totalidade que revela não a verdade da teoria, mas a sua efetividade em determinada circunstância histórica.

Da análise de cada teoria, em particular, pode-se passar à comparação entre várias abordagens teóricas, verificando coincidências e divergências nos diversos arranjos discursivos, no que tange às regras da argumentação, às estratégias persuasivas etc. Esta é a contribuição que a análise retórica propõe para estabelecer o diálogo entre os cegos que apalpam o elefante. O domínio das técnicas retóricas de análise de discursos teóricos constitui um passo elementar, acessível a qualquer pessoa, independentemente de filiações doutrinárias; feito isso, todos os interessados se põem no mesmo patamar de discussão, munidos das mesmas ferramentas para entender o debate teórico e nele tomar parte.

Estas reflexões sugerem um novo programa de estudos no campo da história da educação. Trata-se de tomar por objeto de investigação as concepções teóricas que constituem a área, cada qual com seu modo peculiar de ver os fenômenos educacionais, cada qual instituindo uma determinada imagem da educação, e buscar compreendê-las por intermédio dos recursos argumentativos que empregam para obter a adesão dos espíritos, como diz Perelman. Programa possível de ser realizado?

2. A retórica como método

As considerações feitas na primeira parte do presente estudo abrem muitas perspectivas quanto a procedimentos de análise, impedindo afirmar que da abordagem retórica deriva um único *modus operandi*. O Grupo “Retórica e Argumentação na Pedagogia” procura explorar algumas dessas possibilidades, tendo por objeto o movimento educacional renovador, genericamente denominado Escola Nova, articulado no Brasil desde a década de 1920 até os anos de 1950. Assumimos trabalhar no registro da história das idéias educacionais, tomando como fonte textos de brasileiros e estrangeiros que exerceram influência no pensamento nacional da época. Um desses autores é John Dewey, cujo ideário despertou tal interesse em nossos pesquisadores que acabou constituindo uma linha quase autônoma de investigação.¹⁴

O primeiro passo de nossos trabalhos é obter uma compreensão precisa do discurso (*logos*) veiculado pelos textos estudados, com o objetivo de visualizar os arranjos argumentativos que empregam; para isso, nos servimos dos recursos técnicos sugeridos por Perelman e Toulmin, conforme já mencionei anteriormente. Não farei no presente texto a apresentação dos resultados que vimos obtendo neste setor

¹⁴ Conforme já informei em nota anterior, relato aqui exclusivamente as experiências do núcleo de estudos sediado na USP de Ribeirão Preto.

específico;¹⁵ darei preferência à explanação de alguns desdobramentos teórico-práticos recentes em torno dos componentes *ethos* e *pathos*.

2.1. Recontextualização, desleitura e contexto

Uma das vertentes de pesquisa de nosso Grupo consiste em localizar nas fontes o fenômeno da recontextualização, aqui já descrito como o processo em que um autor, ao apropriar-se das idéias de outrem, as reordena e ressignifica em benefício das teses que pretende difundir. A recontextualização é uma das estratégias discursivas que investigamos, juntamente com outras articulações argumentativas de um texto, por meio da análise do discurso (*logos*) expresso pelas fontes representativas do objeto em causa.

Esse procedimento, porém, muito se avizinha da perspectiva teórico-metodológica formalista; vale reafirmar que a devida utilização da metodologia retórica exige situar os argumentos do texto-fonte perante o auditório (*pathos*) e o orador (*ethos*). Os dados sobre esses dois componentes da situação retórica instituem o que usualmente se denomina “contexto”: conjunto das condições concretas que responde pela configuração particular que une autor e leitores, num amplo espectro de idéias, experiências, expectativas, condutas, envolvidas no cenário da produção material e cultural da sociedade. No plano metodológico da pesquisa, *ethos* e *pathos* operam como meios de prova, conferindo sentido e veracidade à análise do *logos*.

A análise da influência de John Dewey no ideário educacional brasileiro serve de ilustração desse procedimento e dos problemas que dele emergem. A presença do pensamento deweyano fez-se notar durante várias décadas no Brasil, desde o final dos anos de 1920, tomando parte nos diversos debates sobre a renovação das práticas escolares. As idéias do filósofo foram introduzidas no país quando aqui também se introduzia o escolanovismo e, trinta anos depois, ainda davam margem a discussões (PAGNI, 2000; CUNHA, 2005c; MENDONÇA et al., 2005). No decorrer desse tempo, muitos foram os intérpretes das proposições do autor, o que abre um vasto terreno para o estudo dos fenômenos da apropriação e da recontextualização.

Em “Leituras e desleitura da obra de John Dewey” (CUNHA, 2007),¹⁶ defendo que nem todas as interpretações acerca do autor levam em conta um aspecto essencial de seu pensamento, que é a proposta de uma nova filosofia para superar a problemática social e escolar contemporânea. No livro *Democracia e educação* encontram-se praticamente todas as inovadoras concepções pedagógicas do filósofo; por isso, a obra pode ser lida como um tratado de pedagogia e, mais ainda, como um conjunto de propostas viáveis para a contemporaneidade. Acredito, porém, que essa é uma leitura simplificada que desconsidera que as idéias pedagógicas ali expressas são limitadas pelo fato de não haver, na atualidade, uma ordem social verdadeiramente democrática.

¹⁵ Para conhecer esse aspecto de nossas pesquisas, sugiro a leitura dos trabalhos de Mazzotti (2002), Cunha (2004, 2005b), Cunha e Costa (2006), Sircilli (2006) e Cunha e Sacramento (2007).

¹⁶ Trabalho originalmente apresentado no II Seminário de Pesquisa sobre Cultura Escolar (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005).

A pedagogia de Dewey só é aplicável onde prevaleçam relações mútuas e igualitárias entre todos os membros da sociedade, o que exige eliminar as dicotomias que separam as classes sociais. Essas dicotomias decorrem das distinções estabelecidas no âmbito do trabalho, quando os que exercem atividades produtivas têm os seus objetivos determinados pelos que não trabalham; enquanto os primeiros são instruídos para o exercício de atividades produtivas, os segundos são educados para o lazer e a contemplação. Assim, o livro de Dewey não é um tratado de pedagogia, no sentido usual, mas um escrito que visa introduzir um novo modo de pensar as relações do homem com o mundo, com a intenção de desencadear ações que levem à construção de uma sociedade democrática no futuro.

Não cheguei a tais conclusões pela suposição de intenções ocultas no autor ou pela revisão de idéias precariamente formuladas no livro; basta ler o texto até o final, sem se deixar deter pelas considerações estritamente pedagógicas, para perceber que *Democracia e educação* é uma obra de crítica da sociedade e da educação contemporâneas e que seu corolário é a proposição de nova filosofia para superar o atual estado de coisas, tanto no campo escolar, quanto no social. Por isso, denomino “desleitura” aquele modo simplificado de entender o livro de Dewey e, de modo geral, o significado de sua contribuição à filosofia e à educação.

Desleitura é uma leitura que desconsidera – “deslê” – parte significativa do texto, ocasionando uma versão parcial de seus propósitos. Quando elaborei “Leituras e desleitura”, ainda não sabia que a palavra fazia parte do vocabulário de Harold Bloom, cujo livro *A map of misreading*, de 1975, foi publicado em português com o título *Um mapa da desleitura*. Literalmente, *misreading* significa equívoco de leitura ou interpretação, e Bloom (2003, p. 85), que estuda o fenômeno no ofício dos poetas, explica que todo leitor “deve falsificar por meio de sua leitura” os textos que lê, pois toda leitura é “um ato arbitrário de leitura”.¹⁷

Em linhas gerais, dou ao termo desleitura uma conotação muito semelhante à de Bloom, apenas enfatizando que, para entender devidamente o fenômeno, devemos enxergá-lo no corpo do processo de recontextualização. Se “*não* há textos, apenas relações *entre* os textos”, como afirma Bloom (2003, p. 23), acrescento que não há igualmente contexto, mas relações entre contextos; compreender esse complexo sistema é imprescindível para investigar a apropriação e a recontextualização de um escritor por outro.

Para estudar as desleitura da obra de Dewey, portanto, é imprescindível investigar os diversos contextos dos autores que se apropriaram do pensamento deweyano, no longo período em que o processo se deu; é preciso lembrar que, nesse tempo, o Brasil conheceu, entre outros tantos eventos, dois golpes de estado, um período ditatorial e a redemocratização política; os efeitos da crise econômica mundial, a II Grande Guerra e o “perigo vermelho”; o desenvolvimento científico, a urbanização e a industrialização. Por fim, não se pode deixar de observar como cada contexto de

¹⁷ A desleitura não é “genuinamente perversa” ou “mal-intencionada”, embora isto possa eventualmente ocorrer; a operação de desler é uma necessidade própria de determinado leitor, o “poeta forte”, que anseia afirmar “sua singularidade, sua totalidade, sua verdade” diante da tradição literária (BLOOM, 2003, p. 85); ou seja, deseja livrar-se do que, em outro texto, Bloom (2002) denomina “angústia da influência”.

apropriação se aproxima ou se distancia do contexto original em que o filósofo escreveu, no que se inclui o auditório por ele privilegiado, seja no campo filosófico, seja no científico, ou outro.

Em cada uma das configurações contextuais em que se deu a apropriação de Dewey, apresentavam-se diferentes audiências, em diferentes circunstâncias políticas e culturais, perante os quais se posicionaram os diferentes intérpretes do ideário deweyano. Sem analisar esses dois elementos – *pathos* e *ethos* – da situação retórica, o estudo da desleitura mergulha num vazio; focalizado exclusivamente no *logos*, torna-se simples exegese, podendo levar a pesquisa para a cena de um julgamento sobre quem leu “certo”, quem leu “errado”, dando grande abertura ao juízo ideológico.

Dentre as desleitura do pensamento de Dewey que tive a oportunidade de apresentar, destaco a do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que discorre sobre o ensino profissional sem contemplar a proposição deweyana de superação das dicotomias que separam as classes sociais (CUNHA, 2002).¹⁸ Outra desleitura flagrante identifiquei em Luiz Alves de Mattos que, na década de 1950, filia o autor à busca da eficiência no âmbito escolar, sequer aludindo à sua visão filosófica (CUNHA, 1999). Cada uma dessas desleitura, como tantas outras, deve ser compreendida ante as imposições contextuais que se fazem sobre quem as elabora, não simplesmente denunciada pejorativamente como falsificação de conteúdos originais.

O problema metodológico a que me refiro pode ser visualizado em um dos primeiros estudos a analisar interpretações do pensamento deweyano no Brasil. É o trabalho de Ana Mae Barbosa que, ao discutir a presença de Dewey no ensino da arte no Brasil, discorre sobre as propostas de Nereu Sampaio incorporadas na reforma da instrução pública do Distrito Federal conduzida por Fernando de Azevedo entre 1927 e 1929. A autora comenta que os métodos apresentados por Sampaio, declaradamente inspirados em Dewey, submetiam “o espontâneo ao racional”, a atividade imaginativa do estudante à perspectiva de ordenamento da mente “em direção ao real”, privilegiando os estágios finais do desenvolvimento cognitivo em detrimento da imaginação, em si mesma (BARBOSA, 1982, p. 51).

Barbosa (1982, p. 52) entende que se trata de uma “interpretação incorreta” de certos aspectos da teoria de Dewey, pois o que o filósofo prescreve é “usar a observação da criança para aprofundar e ampliar a própria capacidade de expressão”, não para propiciar uma representação “realista” dos objetos (BARBOSA, 1982, p. 47). Para a autora, Sampaio, por ignorar certos desenvolvimentos deweyanos acerca de arte-educação, talvez “não conhecesse ou não tenha lido com atenção *Democracy and education*, porque não o menciona” (BARBOSA, 1982, p. 51- 52).

Neste caso – e a sugestão vale para qualquer outro semelhante¹⁹ – o que se pode perguntar é se Sampaio não conhecia, de fato, o livro de Dewey, ou se conhecia e não leu atentamente. É possível, também, levantar a hipótese de que conhecia, sim, e

¹⁸ Conforme se pode ler no referido trabalho, é de Luiz Antônio Cunha (2000) a hipótese de que as referências do Manifesto ao ensino profissional devem-se a Anísio Teixeira; cabe a mim a extensão dessa hipótese a Dewey, dada a filiação do educador brasileiro às teses do filósofo.

¹⁹ Ana Mae Barbosa (1982, p. 35) sugere um interessante tema de pesquisa: o que explica o “silêncio” de Anísio Teixeira diante das concepções de Dewey sobre a arte?

que, lendo atentamente, preferiu não mencionar o que leu. Em suma, será que não leu ou leu e não gostou? O dito popular “não leu e não gostou” exprime a manifestação negativa de alguém sobre algo que não conhece; eu a parodio para introduzir a função de *ethos* e *pathos* como meios de prova da análise do *logos*.

O ponto de partida de nossas pesquisas é sempre o discurso contido no texto, sendo necessário, muitas vezes, fazer comparações entre textos, aquele que efetua e aquele que sofre a apropriação; só chegamos a conclusões, porém, após uma detida investigação do contexto do orador, bem como das relações que estabelece com seu auditório, o que exige um trabalho empírico de certa monta. Em situações como a apresentada aqui, temos que verificar se o intérprete teve acesso ao texto deslido ou, pelo menos, se teve chance de conhecê-lo, em algum momento de sua vida, dada a sua formação e os demais trabalhos que escreveu.²⁰

Serve para ilustrar esta orientação uma pesquisa que fizemos sobre o livro *Como pensamos* de John Dewey (CUNHA; RIBEIRO; RASSI, 2007), na qual identificamos proposições deweyanas que em muito se assemelham a formulações de Aristóteles, sugerindo a ocorrência de uma apropriação.²¹ Dewey, no entanto, não se refere ao filósofo de Estagira como fonte das elaborações que apresenta; e tinha, com toda certeza, amplo conhecimento de filosofia grega, conforme se pode notar em vários de seus escritos. Por que motivo, então, não menciona Aristóteles ao estabelecer os fundamentos de suas teses? Há que se analisar, por outro lado, qual era o Aristóteles conhecido e apropriado por Dewey, se o da tradição escolástica ou o que foi revelado pelo movimento de sua revitalização iniciado no começo do século, já comentado na primeira parte deste trabalho.

Um texto que contém apropriações de um autor por outro traz um conjunto de enunciados que só se esclarecem perante outros que, muitas vezes não formulados, só se revelam no decorrer de uma investigação do *ethos* e do *pathos*. Nossa atitude investigativa deve espelhar-se na de quem estuda um argumento em que determinados enunciados são omitidos; argumentos que, por algum motivo, não trazem todas as premissas que o constituem. Uma das incumbências de nossa pesquisa é reconstruir a argumentação em sua totalidade, mediante a análise de *logoi* não explicitados, tal qual se procede frente a um entimema, o silogismo da retórica, conforme explicarei adiante.

2.2. O apelo às paixões

Em fevereiro de 2007, o filósofo Renato Janine Ribeiro publicou um artigo na *Folha de S. Paulo* comentando a trágica ocorrência de um menino que, dias atrás, preso ao cinto de segurança, fora arrastado por um automóvel dirigido por assaltantes. O

²⁰ Barbosa (1982, p. 45) informa que os livros *The school and society*, *Democracy and education* e *Art as experience*, de 1900, 1916 e 1934, respectivamente, representam as três fases do pensamento de Dewey sobre a arte na educação; quando Sampaio escreveu, o último livro ainda não existia, mas o primeiro e o segundo já eram acessíveis.

²¹ Cunha (2005a) também chega a esta conclusão, analisando o livro *Democracia e educação*. Em nosso Grupo, Erika Fernandes de Andrade e Rita de Cássia de Araújo, que estudam, respectivamente, os livros *Human nature and conduct* e *Logic. Theory of inquiry* de Dewey, têm chegado aos mesmos resultados.

Caso João Hélio, como ficou conhecido, havia catalisado a opinião pública de maneira avassaladora, gerando acaloradas intervenções de diversos intelectuais, cada qual ofertando um ponto de vista sobre o crime, em busca de suas causas – sociais, culturais, econômicas etc., dependendo de quem viesse a abordar o assunto.

A polêmica gerada pelo ensaio de Janine foi tamanha que, repentinamente, quase desviou as atenções até então voltadas para o fato em si. O motivo, segundo o próprio filósofo analisou em novo artigo, foi a iniciativa de expor publicamente os seus “sentimentos” e sua “indignação” diante do caso, deixando claro que sua “reação ao crime incluía desejar a morte de seus autores”. Ao invés de oferecer uma interpretação teórica do ocorrido, como os demais debatedores vinham fazendo, o filósofo afrontou uma regra: sendo “normal sentir raiva”, como se admite desde Freud, nos humanizamos “quando aprendemos a nos conter”; contenção é “varrer a emoção para baixo do tapete” (RIBEIRO, 2007, p. 4).

Propositadamente, Ribeiro (2007, p. 4) exibiu o que, segundo os cânones do discursivo acadêmico, deveria ficar guardado para si e para os amigos, como ele mesmo afirma; assim, pagou o preço por dizer “em alto e bom som o que muitos, no fundo, também sentiram”. Reza a norma da sobriedade que o intelectual “pensa sem paixões”, ocultando sua “comum humanidade”, o que não é, por certo, a opinião de Janine; filosofar, para ele, é uma prática que se faz no espaço público, mas o intelectual que simula uma “sobriedade que não tem” só contribui para o “esvaziamento” e a “esterilidade” desse mesmo espaço. “O intelectual não pode dizer só o que agrada”, fundamentado em “princípios impecáveis”, deixando a reflexão e a ação “esterilizadas por uma cisão radical entre sentir e pensar”.

Faço alusão a esse episódio para introduzir um tema relativo ao campo da retórica. Utilizando os termos que aparecem na resposta de Janine, pode-se perguntar quanto à validade de argumentar fazendo uso de sentimentos e emoções, expressões de indignação e raiva, em contraponto à sobriedade e contenção que se espera de um discurso fundado na razão. A profunda cisão que se estabelece entre sentir e pensar traduz a distinção entre *logos* e *pathos*, levando à idéia de que o discurso racional não se deixa permear por paixões.

A palavra grega *logos*, que não possui correspondente nas línguas modernas, abrange o que é “expressão de razão e racionalidade”, de onde vem o significado de discurso como argumento conduzido pela razão (REALE, 2001, p. 154); *pathos*, por sua vez, deu origem à forma latina *passio*, de onde veio *paixão*, com o significado de “perturbação da alma”, algo “ligado ao corpo ou à parte da alma mais próxima da animalidade”, uma impulsividade que deve ser, por isso mesmo, “moderada e dominada” (REALE, 2001, p. 195).

É na *Retórica* de Aristóteles que encontramos abertura para modificar o juízo usual quanto à disjunção entre *logos* e *pathos*, entre pensar e sentir. Na situação retórica, como já vimos, o discurso se faz com o propósito de persuadir uma audiência, mas isto não implica a dispensa de raciocínios articulados na forma silogística. Conforme explica Aristóteles (2005, p. 112) nos *Primeiros analíticos* (I, 1, 24b20), o silogismo é uma forma de raciocinar por meios demonstrativos, em que se firma uma conclusão a partir da simples enunciação de premissas. Para serem válidos, os silogismos devem atender a determinadas regras, as quais, por sua vez, podem ser empregadas para verificar a solidez do próprio discurso. Assim, para atingir seus

objetivos, o orador retórico não pode prescindir da ordenação racional de seus argumentos.

O que distingue a situação retórica é o emprego de um tipo especial de raciocínio, o entimema, caracterizado pela possibilidade de omitir uma ou mais premissas, que não precisam ser enunciadas porque o auditório as conhece; conta-se, então, com as disposições dos ouvintes, como diz Aristóteles (1998, p. 52) na *Retórica*.²²

Porque se alguma destas premissas for bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre. Como, por exemplo, para concluir que Dorieu recebeu uma coroa como prêmio da sua vitória, basta dizer: pois foi vencedor em Olímpia, sem que haja necessidade de se acrescentar a Olímpia a menção da coroa, porque isso toda a gente o sabe. (*Retórica*, I, 2, 1357a)

O enunciado “Dorieu sagrou-se vencedor nos jogos olímpicos” carrega consigo a formulação “Dorieu recebeu uma coroa como prêmio”. Só é assim porque temos ciência da situação global do discurso, do ambiente em que é feita a enunciação, o momento histórico e cultural do orador e de sua audiência, o que inclui sabermos que todos os ouvintes têm conhecimento das regras de premiação vigentes em Olímpia.

Afora essa particularidade, o discurso retórico é idêntico aos demais, os silogísticos, sendo regido pelas mesmas regras e princípios, em obediência à normatização do *logos*. Na situação retórica, porém, o orador coloca em cena determinadas teses perante um auditório que irá julgá-las, fazendo-se então imprescindível considerar os fatores cognitivos e racionais que compõem essa audiência. Mas isso não basta, pois os componentes psicológicos dos juízes precisam ser igualmente equacionados para que se obtenha o resultado almejado, como diz Aristóteles (1998, p. 105):

Uma vez que a retórica tem por objectivo formar um juízo (...) é necessário, não só procurar que o discurso seja demonstrativo e fidedigno, mas também que o orador mostre uma determinada atitude e a maneira como há-de dispor favoravelmente o juiz. Muito conta para a persuasão (...) a forma como o orador se apresenta e como dá a entender as suas disposições aos ouvintes, de modo a fazer com que, da parte deles, também haja um determinado estado de espírito para com o orador. (*Retórica*, II, 1, 1377b)

Adiante, ainda na *Retórica* (II, 1, 1378a), Aristóteles (1998, p. 106) acrescenta: “As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos”. Como diz Michel Meyer (2000, p. 36), o que o filósofo quer mostrar é que “as paixões constituem um teclado no qual o bom orador toca para convencer”. Por isso, todo discurso que vise à persuasão não pode dispensar o apelo ao *pathos*, às

²² No primeiro ensaio de *Relações de força*, Ginzburg (2002, p. 59) analisa esse mesmo trecho, concluindo que “na Grécia do século IV, retórica, história e prova estavam inteiramente interligadas”.

disposições do auditório, o amplo complexo de sentimentos e emoções da audiência, constituído em determinado contexto.²³

Diante dessa reflexão, a pergunta que anteriormente fiz quanto à validade de lançar mão do *pathos* para persuadir, fica canhestra, na verdade; como pesquisadores, o que nos cabe é analisar de que modo os oradores se valem das paixões, e não indagar quanto à legitimidade de fazê-lo. Dado que o emprego das paixões é freqüente e serve magistralmente para argumentar, nossa tarefa não consiste em emitir juízo de valor acerca do procedimento, mas sim estudá-lo enquanto estratégia discursiva, para compreendermos de que maneira certos discursos se tornam persuasivos à custa da razão ou, melhor, conjugando *logos* e *pathos*.

Nesse tipo de investigação, temos que enfrentar, no entanto, um problema relativo ao *ethos*; geralmente, os autores com os quais trabalhamos adotam um padrão de escrita que rejeita qualquer exibição de sentimentos, como se pode concluir do episódio que envolveu Janine. Se as opiniões acerca do Caso João Hélio fossem publicadas por uma pessoa estranha à academia, certamente não dariam margem à mesma polêmica; e não fosse o autor um renomado e respeitado intelectual, certamente não sentiria a obrigação de vir a público apresentar uma reflexão em resposta às contestações que lhe foram dirigidas por dizer o indizível.

Embora seja assim, é possível localizar exceções, como a que analisei em um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CUNHA, 2006). Para defender a adequação do ensino superior ao conceito moderno de Universidade, o Manifesto apela ao sentimento que Aristóteles (1998, p. 121), na *Retórica* (II, 6, 1383a), denomina vergonha, “um certo desgosto ou perturbação de espírito relativamente a vícios, presente, passados ou futuros, susceptíveis de comportar uma perda de reputação”. No documento de 1932, nosso atraso no ensino superior é creditado à nossa “superficialidade de cultura, fácil e apressada, de autodidatas”, na qual estão “as causas profundas da estreiteza e da flutuação dos espíritos e da indisciplina mental, quase anárquica, que revelamos em face de todos os problemas” (AZEVEDO, 1932, p. 63).

Após a veiculação do documento pela imprensa, seu redator, Fernando de Azevedo, tomou a iniciativa de organizar um livro com a transcrição do texto original; acrescentou outros escritos e um estudo introdutório, no qual se percebe o sentimento que Aristóteles (1998, p. 135) qualifica como “o inverso da emulação”, o desprezo (*Retórica* II, 11, 1388b). Retomando o tema do ensino superior, Azevedo (1932, p. 15) diz que, diante de nossa frágil formação cultural, as “correntes de opinião e de idéias, mal esboçadas, acabaram por estagnar-se no pântano político, em que se ouvia, entre raras vozes proféticas, o coaxar de interesses partidários e de idéias descompassadas”; todas as tentativas para aproximar o ensino superior do espírito científico foram feitas, até então, segundo Azevedo (1932, p. 16), por “esforços raramente compensadores de

²³ Para compor seu discurso, o orador interpreta indícios que lhe são revelados, muitas vezes, pela intuição. O mesmo ocorre com o pesquisador, quando tenta evidenciar as paixões que o autor de um texto procura acionar. Os sinais, raízes do paradigma indiciário, conforme analisa Ginzburg, integram agora um método que não os dispensa, mas não se resume a eles, como se pode ler em *Relações de força* (GINZBURG, 2002, p. 57-58).

autodidaxia e de viagens de estudos que acabavam frequentemente em viagens de recreio...”.

Pode-se objetar que o Manifesto e o escrito de Azevedo não são textos acadêmicos, propriamente, embora redigidos e assinados por pessoas pertencentes a essa esfera. De fato, ambos foram elaborados em ambiente de combate, movidos pela intenção de afrontar uma determinada mentalidade e suas decorrentes formas educacionais. O uso do *pathos*, nesse caso, se explica pelo desejo de provocar no auditório mais do que reflexões teóricas, pois o contexto do discurso revela sua intenção de incitar ações políticas. Reconheço que a pesquisa do *pathos* em textos não explicitamente combativos, mais afeitos à teorização, torna-se bem mais complexa.

Ainda assim, não é uma tarefa irrealizável, como se pode exemplificar por meio dos resultados do trabalho de Viviane da Costa (2005). A autora investigou o discurso de um conjunto de autores católicos contrários ao escolanovismo e à filosofia deweyana, constatando que seus argumentos se resumem a dois enunciados fundamentais: as propostas filosóficas e educacionais da nova pedagogia e de John Dewey discordam das orientações do catolicismo; logo, são equivocadas. Costa percebeu que esse argumento recorrente nos autores investigados constitui um entimema, pois sua sustentação é dada por um enunciado implícito que atua como garantia da conclusão: tudo o que é discordante da filosofia e da pedagogia católicas é um equívoco.

A efetividade desse discurso deve ser compreendida em função do contexto: oradores identificados com uma determinada fé religiosa falam a um auditório que compartilha das mesmas convicções; por isso, é dispensável explicitar o enunciado que opera como garantia da alegação conclusiva. Com isso, se compreende também que aqueles autores utilizam o sentimento chamado temor, assim descrito por Aristóteles (1998, p. 118) na *Retórica* (I, 5, 1382a): “o medo consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso ou penoso”; sendo assim, “as coisas temíveis são as que parecem ter um enorme poder de destruir ou de provocar danos que levem a grandes tristezas”, motivo pelo qual “inspiram medo”.

O argumento, então, pode ser assim apresentado, em sua forma completa: as propostas filosóficas e educacionais que discordam da fé do orador e de seu auditório são um erro; para o católico, recusá-las é mais do que uma obrigação intelectual, é um imperativo moral, pois significa afastar o mal, a ruína e a destruição que afrontam o mundo. Desse discurso decorre ainda uma conclusão, também não formulada, porque desnecessária: se as idéias discordantes do catolicismo são erradas, acatá-las é o mesmo que errar, é cair em pecado, o que desperta igualmente o medo na audiência católica.

Há o que temer da retórica?

Embora sem abranger a totalidade das produções do Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia”, espero ter comunicado neste trabalho uma súmula de suas atividades dos últimos anos, no intuito de dar ensejo a novas investigações. Feita a exposição das perspectivas teóricas e teórico-práticas que vimos adotando e procurando desenvolver, desejo concluir o presente escrito esboçando um

tema inspirado no provocativo título de um ensaio de autoria de Tarso Mazzotti (2000): quem tem medo da retórica?

Vale lembrar o que foi registrado nestas páginas: a análise retórica visa contribuir para estabelecer o diálogo entre as diversas teorias educacionais, na expectativa de propiciar a formação de uma imagem mais aprimorada do objeto investigado, a educação, em busca de ultrapassar a dispersão epistemológica vigente. Também foi dito que a contribuição da retórica se materializa em recursos técnicos, ferramentas analíticas para o estudo de discursos persuasivos, instrumentos que podem ser aprendidos por todos os interessados em entender o debate teórico e dele participar. Perguntei, então, se estas propostas são realizáveis. Quem pode a elas se opor? Pode alguém temê-las?

Pelo que foi exposto, fica evidente que o primeiro obstáculo à retórica vem do próprio contexto da dispersão epistemológica, no qual o isolamento entre as concepções teóricas opera contrariamente à solução de impasses. Neste cenário, embora existam agrupamentos dispostos ao diálogo, há certamente aqueles que se cristalizaram em torno de doutrinas, assumindo princípios como verdades imutáveis, únicas, inegociáveis, inquestionáveis – em uma palavra, dogmas. Diante disso, nada convém acrescentar ao que já foi discutido aqui; a retórica é uma tentativa de responder precisamente a esse quadro de dificuldades.

Por outra via, pode-se questionar se não se esconde na retórica o intuito de fixar verdades, não do modo com o fazem as demais teorias, mas, sorrateiramente, por meio da exacerbação da técnica. Não teriam os instrumentos da análise retórica a pretensão de se arvorar como crivos para isolar discursos desviantes? Já me referi a esse problema no corpo deste trabalho, mas cabe acrescentar que, no espaço retórico, os meios de prova não assumem o mesmo caráter que no âmbito de uma ciência exata; trata-se de provas argumentativas, passíveis de serem contestadas por outras, dando início à interlocução entre diversos pesquisadores munidos das mesmas balizas técnicas. É essa característica, aliás, a responsável pelo caráter dinâmico e democrático da metodologia retórica.

Munidos dessa ou de outra desconfiança qualquer, é sempre fácil encontrar quem se erga contra a adoção de recursos técnicos, sejam eles quais forem. Em última instância, o que se oferece em contrapartida é o paradigma indiciário, cujos problemas procurei indicar neste estudo. É interessante observar que a crítica às técnicas representa, no extremo, um desprezo pela formalização de procedimentos, pelo estabelecimento de um método – palavra que traz, em sua etimologia, o significado de caminho. Sem a demarcação de caminhos, por mais provisórios que sejam, ficamos entregues à intuição, ao que não é transmissível, ao que não se pode utilizar na formação do outro.

Pode-se duvidar, ainda, que da retórica resulte a almejada ultrapassagem da dispersão epistemológica. Aos que exprimem essa preocupação, devemos conceder que dela se origina o maior temor da retórica, justamente porque, no afã de difundir os métodos e na constatação da eficácia de seus resultados, podemos nos desviar para as veredas que procuramos evitar: a retórica pode se tornar mais uma doutrina, impondo uma visão dogmática e reivindicando para si a posse da verdade; mais um tecnicismo, com métodos imutáveis e desvinculados de sua fonte filosófica; pode, ainda, fechar-se para um círculo restrito de iniciados e *experts*.

De fato, como enfatiza Mazzotti (2006a, p. 549), a opção pela retórica só ganha sentido no âmbito de uma “teoria humanista do conhecimento”. Optar pela retórica não é aplicar mecanicamente um método de análise de argumentos, mas sim assumir uma determinada concepção filosófica, a que “não descarta o homem, o sujeito, a pessoa na relação de produção, seja esta qual for”. Compreender a relação indissociável entre *logos*, *ethos* e *pathos* e estudar o discurso pedagógico nesse prisma significa, antes de tudo, enxergar o homem como um “animal político, quando responsável por seu discurso”, condição imprescindível da democracia e da produção do conhecimento.

*

Por fim, antes que algum leitor atento pergunte ou perceba, respondo eu mesmo: com estas reflexões, pretendi inspirar o que Aristóteles (1998, p. 120) qualifica como o contrário do medo, a confiança, sentimento originado na “comunhão de interesses” (*Retórica*, II, 5, 1383a).

Referências

- ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.
- _____. *Retórica*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1998.
- AZEVEDO, Fernando (Org.). *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion David Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.
- BLOOM, Harold. *A angústia da influência: uma teoria da poesia*. 2. ed. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- _____. *Um mapa da desleitura*. 2. ed. Tradução Thelma Médici Nóbrega. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- COSTA, Viviane. *Argumentos católicos contra John Dewey: análise retórica do discurso de oposição à pedagogia nova*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.
- CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: UNESP, 2000.
- CUNHA, Marcus Vinicius. Três versões do pragmatismo deweyano no Brasil dos anos 50. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 2, p. 39-55, 1999.
- _____. Ensino profissional: de Anísio Teixeira, o signatário incógnito do Manifesto de 1932, às concepções de John Dewey. In: VALE, José Misael Ferreira et al. (Org.). *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- _____. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, jan./abr. 2004.

- _____. Educação e arte, ou a arte da comunicação, em John Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 86, n. 213/214, p. 9-20, maio/dez. 2005a.
- _____. Florestan Fernandes, arquiteto da razão. In: FARIA FILHO, Luciano. (Org.). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.
- _____. John Dewey, the other face of the Brazilian New School. *Studies in Philosophy and Education*, v. 24, n. 6, p. 455-470, nov. 2005c.
- _____. Recontextualização e retórica na análise de discursos pedagógicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. (Org.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005d.
- _____. O Manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006.
- _____. Leituras e desleituras da obra de John Dewey. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____; COSTA, Viviane. Escola Nova e John Dewey na argumentação de autores católicos. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 283-298, 2006.
- _____; SACRAMENTO, Leonardo Freitas. Os gregos na argumentação de John Dewey. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 12, n. 35, p. 278-289, maio/ago. 2007.
- _____; RIBEIRO, Aparecida Pin; RASSI, Nicole. A presença de Aristóteles no livro *Como pensamos* de John Dewey. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, 2007. No prelo.
- DE MAN, Paul. *Alegorias da leitura: linguagem figurativa em Rousseau, Nietzsche, Rilke e Proust*. Tradução Lenita R. Esteves. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. *Oposições filosóficas: a epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: UFSC, 2005.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força: histórica, retórica, prova*. Tradução Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Quem tem medo da retórica? In: CONGRESSO LATINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação, 2000.
- _____. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José M. Ferreira et al. (Org.) *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva, 2002.
- _____. Ciências da educação em questão. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 539-550, set./dez. 2006a.
- _____. A verdade como consenso determinado pelas técnicas argumentativas. In: VIDAL, Vera; CASTRO, Susana (Org.). *A questão da verdade: da metafísica moderna ao pragmatismo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006b.

- MENDONÇA, Ana Waleska P. Campos et al. Pragmatism and developmentism in Brazilian educational theory in the 1950s/1960. *Studies in Philosophy and Education*, v. 24, n. 6, p. 471-498, nov. 2005.
- MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Acerca da verdade e da mentira. In: NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Acerca da verdade e da mentira*. O anticristo. Tradução Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.
- PAGNI, Pedro Angelo. *Do "Manifesto de 1932" à construção de um saber pedagógico: ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira*. Ijuí: UNIJUI, 2000.
- PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga: léxico, índices, bibliografia*. 2. ed. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 2001.
- RIBEIRO, Renato Janine. Dizer o indizível. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 4 mar. 2007. Mais! p. 4-5.
- SIRCILLI, Fábíola. *A argumentação de Arthur Ramos a favor da Psicanálise na Educação: análise retórica de um livro-argumento*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.
- TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.