


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ERIKA NATACHA FERNANDES DE ANDRADE

# **O HOMEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NOS DISCURSOS DE ARISTÓTELES E JOHN DEWEY**



ARARAQUARA – S.P.  
2014

ERIKA NATACHA FERNANDES DE ANDRADE

# **O HOMEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NOS DISCURSOS DE ARISTÓTELES E JOHN DEWEY**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Unesp, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

ARARAQUARA – SP  
2014

Andrade, Erika Natacha Fernandes de

O homem e o desenvolvimento humano nos discursos de  
Aristóteles e John Dewey / Erika Natacha Fernandes de Andrade –  
2014

184 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual  
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus de Araraquara)

Orientador: Marcus Vinicius da Cunha

1. Aristoteles. 2. Educação. 3. Dewey, John, 1859-1952.  
4. Análise retórica. I. Título.

ERIKA NATACHA FERNANDES DE ANDRADE

## O HOMEM E O DESENVOLVIMENTO HUMANO NOS DISCURSOS DE ARISTÓTELES E JOHN DEWEY

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

**Orientador:** Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha

Data da defesa: de agosto de 2014.

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador:** **Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

---

**Membro Titular:** **Prof. Dra. Susana de Castro Amaral Vieira**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Renato José de Oliveira**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/Faculdade de Educação

---

**Membro Titular:** **Prof. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi**  
Universidade de São Paulo – USP/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

---

**Membro Titular:** **Prof. Dra. Vera Teresa Valdemarin**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho*

*Ao meu pai Alcides, que é lembrança eterna e inspiradora; sempre me incentivando, se foi sorrindo... Naquele momento, de certo modo especial, e que guardo no coração, disse que eu deveria voltar para casa, para minha principal tarefa: a escrita!*

*À minha mãe Conceição, minha doce companheira e exemplo de determinação; não há palavras capazes de retribuir toda sua compreensão e seus conselhos. Em seus braços me acalentei e repousei por tantos momentos.*

*Especialmente ao meu esposo Geraldo, meu grande amor, pela vida feliz que tem me proporcionado. Com a sua mão segura passei por todo o processo. Mesmo em meio ao silêncio da escrita, por vezes necessário, seu sorriso sincero, positivo e carinhoso sempre esteve presente. Sua simplicidade e sua docilidade trouxeram cores para o que vivemos, alimentando nossos sonhos... Assim, a despeito da responsabilidade do trabalho, continuamos a sonhar com tudo o que possivelmente ainda viveremos.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha, meu orientador, que tem me ensinado a arte da pesquisa científica, e também, toda arte que envolve o fazer educativo e docente. Obrigada pelas oportunidades, pela paciência, por toda ajuda dispendida e pela amizade! Obrigada por ser exemplo ético e profissional!

Agradeço aos professores Renato José de Oliveira e Susana de Castro Amaral Vieira por terem participado do exame de qualificação, contribuindo para a continuidade da minha pesquisa.

Agradeço aos professores Ana Claudia Balieiro Lodi e Vera Teresa Valdemarin, além dos já mencionados Renato José de Oliveira e Susana de Castro, pela participação na banca de defesa da tese.

Agraço aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, campus de Araraquara.

Agradeço ao Grupo de Estudos em História e Filosofia da Educação e ao Grupo de Pesquisa “Retórica e Argumentação na Pedagogia”, que me possibilitaram estudos e mediações, especialmente no que tange a John Dewey, Escola Nova, Análise Retórica e Aristóteles.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, que me apoiaram em todo o processo e com os quais mantive diálogos importantes, relacionados diretamente à tese, e/ou sobre assuntos diversos ligados à área da educação. Destaco aqui as queridas companheiras e amigas Bianca Correa, Débora Piotto, Delma Bezerra, Elaine, Lúcia Tinós, Rejane Mara, Sheila Mazer-Gonçalves, Silvia Nassif, Soraya e Teise Garcia.

Agradeço os meus familiares e amigos diversos, cujo apoio e compreensão foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Menciono especialmente: tia Sônia, Pérycles, Márcia, Sandra, Cida, Célia e Gilberto, Izabel Mendes, Emília e Adolpho, Arnaldo e Nilma, Tatiane da Silva, Pe. Wagner e o padrinho João José Carneiro.

Agradeço aos meus pais, Alcides de Andrade e Conceição Aparecida Fernandes de Andrade, por tudo que me proporcionaram na vida, por acreditarem em mim, por me apoiarem incondicionalmente nos estudos e no trabalho, e por tudo o mais que significam e representam em minha vida.

Agradeço, por fim, ao meu marido Geraldo Haraguti, pelo apoio, compreensão e amor despendidos em todo o período de elaboração deste trabalho. Em sua companhia tenho aprendido a admirar as coisas mais simples da vida, o que tem me ajudado a superar dificuldades e, também, a caminhar com mais confiança.

*“O que andas a fazer com um caderno, escreves o quê?  
Nem sei, pai. Escrevo conforme vou sonhando.  
E alguém vai ler isso?  
Talvez.  
É bom assim: ensinar alguém a sonhar.”*

(Mia Couto, *Terra Sonâmbula*, 2007, p. 182)



## RESUMO

O movimento de revisão da teoria aristotélica desencadeado no século XX afastou Aristóteles de interpretações teológicas até então hegemônicas, permitindo o surgimento de investigações que relacionam a sua filosofia com as ideias de pensadores que o sucederam, como é o caso de John Dewey. Considerando que esse tema ainda requer aprofundamentos, em especial quanto às bases psicológicas que sustentam os dois filósofos, o presente trabalho focaliza o conceito de homem e de desenvolvimento humano nos discursos de Aristóteles e Dewey. Esta investigação utiliza a análise retórica oriunda de Chaïm Perelman, buscando compreender as estratégias argumentativas utilizadas pelos dois autores (definidos como oradores) para persuadir seus leitores (definidos como auditório). Foram examinados os escritos da maturidade de Aristóteles e vários textos de Dewey, a maioria deles elaborados durante o período em que o autor trabalhou em Chicago e Columbia. Os resultados da pesquisa estão organizados em quatro capítulos, sendo o primeiro deles referente às definições aristotélica e deweyana de ser humano; a análise utiliza o conceito de dissociação de noções. O segundo capítulo discorre sobre o processo de formação e desenvolvimento do homem, utilizando para isso a conceituação de metáfora. O terceiro discute o contexto propício à formação e ao desenvolvimento humano, recorrendo à noção de filosofia prática. O último capítulo apresenta a linguagem e os acordos linguísticos como fatores causais da definição de homem e da promoção do desenvolvimento humano. Todos os capítulos discutem a relação entre discurso e auditório em cada um dos filósofos. A conclusão defende que as semelhanças entre Aristóteles e Dewey são mais significativas do que as suas diferenças, especialmente porque ambos adotam concepções contrárias ao transcendentalismo, o que fica evidente em suas teorizações sobre a linguagem. Por fim, o trabalho discute a relevância dessa conclusão para a área da educação, particularmente para o desenvolvimento de uma pedagogia que valorize o componente estético e poético das práticas educativas.

**Palavras-chave:** Aristóteles. John Dewey. Análise retórica. Desenvolvimento humano. Educação.

## ABSTRACT

The movement to review the Aristotelian theory unleashed in the 20th century deviated Aristotle from theological interpretations hitherto hegemonic, allowing the emergence of investigations that relate his philosophy to the ideas of thinkers who emerged after him, such as John Dewey. Considering that this subject still requires deepening, especially regarding the psychological foundations that underlie the two philosophers, this paper focuses on the concept of man and human development in the speeches of Aristotle and Dewey. This research uses the rhetorical analysis from Chaïm Perelman, seeking to understand the argumentative strategies used by the two authors (defined as speakers) to persuade their readers (defined as auditorium). Writings of Aristotle's maturity and several texts from Dewey were examined, most of them developed during the period in which the author worked in Chicago and Columbia. The results from this investigation are organized into four chapters, the first one referring to the Aristotelian and Deweyan definitions of being human; the analysis uses the concept of dissociation of notions. The second chapter talks about the process of formation and development of man, using the concept of metaphor in order to do it. The third chapter discusses the appropriate context to the human development and formation, using the concept of practical philosophy. The final chapter presents the language and linguistic arrangements as causes of the definition of man and promotion of human development. All chapters discuss the relationship between speech and audience in each of the philosophers. The conclusion argues that the similarities between Aristotle and Dewey are more meaningful than their differences, especially because both adopt ideas contrary to the transcendentalism, which is clear in their theorizations about language. Finally, the paper discusses the relevance of this conclusion for the field of education, particularly for the development of a pedagogy that values the aesthetic and the poetic components of educational practice.

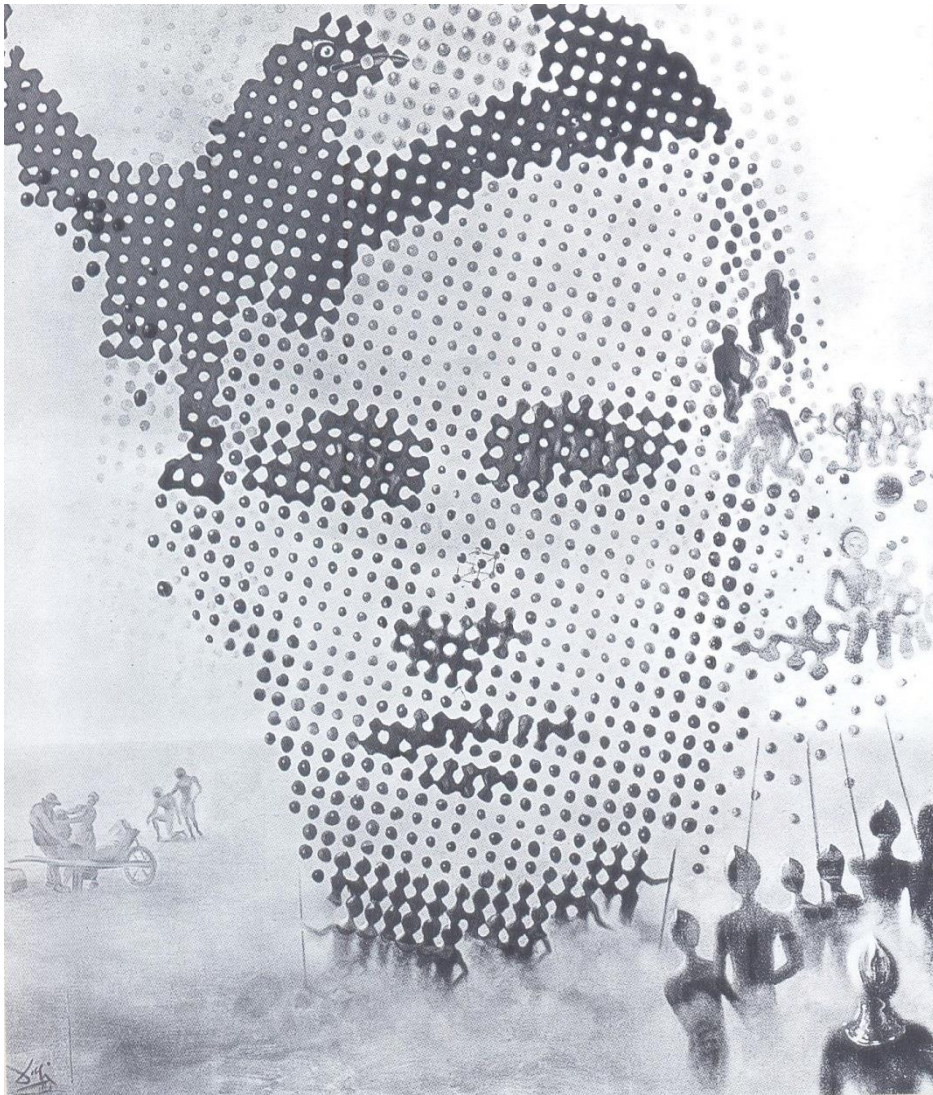
**Keywords:** Aristotle. John Dewey. Rhetorical analysis. Human development. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 O HOMEM</b>	<b>32</b>
1.1 A definição e os pares filosóficos	32
1.2 Definição de homem em Aristóteles	36
1.2.1 O par Determinado/Indeterminado e o discurso sobre a alma humana	42
1.3 Definição de homem em John Dewey	45
1.3.1 O par Determinado/Indeterminado e o discurso sobre a natureza humana	52
1.4 Distanciamentos e aproximações	55
1.5 Os discursos na relação com os auditórios	59
<b>2 A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO HOMEM</b>	<b>63</b>
2.1 A metáfora <i>percurso</i>	63
2.2 Formação e desenvolvimento em Aristóteles: a arte de educar naturezas próximas	66
2.2.1 A perspectiva desenvolvimentista de Aristóteles e a metáfora <i>percurso</i>	71
2.3 Formação e desenvolvimento em John Dewey: a arte de educar o sujeito reflexivo	74
2.3.1 A perspectiva desenvolvimentista de John Dewey e a metáfora <i>percurso</i>	80
2.4 Distanciamentos e aproximações	84
2.5 Os discursos na relação com os auditórios	89
<b>3 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</b>	<b>92</b>
3.1 A filosofia prática	93
3.1.1 O silogismo prático	95
3.1.2. O apoio do silogismo prático	97
3.2 O silogismo prático no discurso aristotélico: a vida na <i>polis</i> como <i>práxis</i> relevante	101
3.2.1 A função da educação no apoio do silogismo prático aristotélico	105
3.3 O silogismo prático no discurso deweyano: o modo de vida democrático como <i>práxis</i> relevante	111
3.3.1 A função da educação no apoio do silogismo prático deweyano	116
3.4 Distanciamentos e aproximações	122
3.5 Os discursos na relação com os auditórios	124

<b>4 A LINGUAGEM E OS ACORDOS LINGUÍSTICOS COMO FATORES CAUSAIS DA PROMOÇÃO DO HOMEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO</b>	<b>127</b>
<b>4.1 O vínculo causal na argumentação</b>	<b>128</b>
<b>4.2 A linguagem e os acordos linguísticos como fatores causais em Aristóteles</b>	<b>129</b>
<b>4.3 A linguagem e os acordos linguísticos como fatores causais em John Dewey</b>	<b>142</b>
<b>4.4 Distanciamentos e aproximações</b>	<b>151</b>
<b>4.5 Os discursos na relação com os auditórios</b>	<b>153</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>182</b>
<b>Anexo A</b> - Imagem da Grécia. Localização aproximada de cidades mencionadas na biografia de Aristóteles	183
<b>Anexo B</b> - Imagem dos Estados Unidos. Localização aproximada de cidades mencionadas na biografia de John Dewey	184

## INTRODUÇÃO



**Fonte:** Prette; Giorgis, 2001, p. 42

Em *Retrato da morte de meu irmão*, 1963, Salvador Dalí (1904-1989) cria uma imagem humana composta por muitos pontos; “de longe, percebe-se claramente um rosto jovem, a imagem em sua totalidade” (PRETTE; GIORGIS, 2001, p. 42). Como a linguagem artística permite a polissemia, é possível dizer que os detalhes que compõem o entorno da figura principal, e até mesmo adentram seus traços, remetem à ideia de que um sujeito – o qual é visto, ou do qual se fala – traz em sua constituição o que não se vê tão imediatamente: família, comunidade, formações, trabalhos, guerras, conquistas, partilhas, crenças, diálogos... São condições presentes ou históricas que, de certa forma, influenciam vidas e suas trajetórias.

\* \* \*

Aristóteles nasceu em 384 a.C. na cidade grega de Estagira, atualmente Stravo, localizada ao norte da península Calcídica, no limite municipal da Tessalônica, distante aproximadamente 577 km de Atenas.<sup>1</sup> À data do nascimento de Aristóteles, Estagira era independente, mas tornou-se uma província da Macedônia quando o rei Felipe II seguiu em campanha contra Olinto, uma poderosa metrópole também situada na Calcídia (MESQUITA, 2005).<sup>2</sup>

A mãe de Aristóteles, Féstia, era de família rica, e seu pai, Nicômaco, era médico particular e amigo de Amintas, rei da Macedônia, avô de Alexandre. Aristóteles teve uma irmã mais velha, Arimnesta, e um irmão, Arimnesto, que não teve descendentes. Viveu a primeira infância na corte real da Macedônia, local de trabalho de seu pai, e ficou órfão de pai e mãe antes da adolescência, indo residir com a irmã e o cunhado em Atarneu.<sup>3</sup> Tal fato permitiu que Aristóteles mantivesse relação próxima e calorosa com o sobrinho Nicanor, a quem destinou a própria filha em casamento (BARNES, 2009b; MESQUITA, 2005).

Em 367 a.C., entre seus dezessete e dezoito anos, Aristóteles mudou-se para Atenas, onde frequentou por breve período a escola de Isócrates, renomado orador e professor de retórica.<sup>4</sup> Em seguida, cursou por cerca de dezenove anos a Academia de Platão, a qual incluía importantes filósofos e cientistas da época, mantendo rivalidade com o estabelecimento de Isócrates que objetivava a educação política da juventude ateniense (MESQUITA, 2005; BARNES, 2009b).

Por volta de 347 a.C., o partido antimacedônico liderado por Demóstenes tomou o poder em Atenas, e Aristóteles, que mantinha relações macedônicas e, além do mais, não era um cidadão ateniense, retornou a Atarneu pouco antes da morte de Platão.<sup>5</sup> O Estagirita envolveu-se com uma pequena comunidade acadêmica e casou-se com Pítia, que, não se sabe ao certo, era filha adotiva, irmã ou sobrinha de Hérmiás, o qual, embora tenha acolhido Aristóteles na referida Cidade-Estado, era tirano e aliado de Felipe da Macedônia. Aristóteles e Pítia tiveram uma filha que recebeu o mesmo nome da mãe (BARNES, 2009b; BINI, 2005; MESQUITA, 2005).

Com a invasão de Atarneu pelos persas e o assassinato de Hérmiás, Aristóteles seguiu com sua esposa para Mitilene, situada na ilha de Lesbos, onde conheceu Teofrasto, que se

---

<sup>1</sup> Ver localização aproximada de Estagira no Anexo A.

<sup>2</sup> Ver localização aproximada de Olinto no Anexo A.

<sup>3</sup> Ver localização aproximada de Atarneu no Anexo A.

<sup>4</sup> Ver localização aproximada de Atenas no Anexo A.

<sup>5</sup> Há biografias que relatam que Aristóteles deixou Atenas após a morte de Platão (BINI, 2005).

tornou seu principal pupilo.<sup>6</sup> Vivendo em um local rico em variedade zoológica, Aristóteles dedicou parte de seu tempo a estudos e pesquisas sobre a biologia marinha, iniciando seus escritos nessa área. Foi um período fértil para o desenvolvimento de suas ideias, desinteressando-se pela metafísica em favor de investigações envolvendo dados verificáveis e passíveis de classificação, o que significou sua conversão ao empirismo e ao naturalismo (BARNES, 2009b; BINI, 2005; REALE, 2002b).

O ano de 343 a.C. marcou um novo período na vida de Aristóteles, pois o rei da Macedônia o convidou para ser preceptor de Alexandre, seu filho. Na capital Pela, o filósofo de Estagira prosseguiu na atividade de educador até a morte de Felipe e início do reinado de Alexandre.<sup>7</sup> Infelizmente, sabe-se pouquíssimo das relações estabelecidas entre ele e o grande imperador da Macedônia, reconhecido como um dos políticos mais proeminentes de todos os tempos (REALE, 2002b).

Quando Aristóteles retornou a Atenas, em 335 a.C., a Academia de Platão estava sob nova direção. O Estagirita preferiu organizar sua própria escola, inaugurando uma associação voltada para estudos, pesquisas e palestras abertas aos cidadãos, sendo que para este fim fez uso do gigantesco ginásio conhecido como Liceu.<sup>8</sup> Os ginásios atenienses eram espaços para passeios públicos, bastante arborizados e rodeados de imóveis de natureza variada, como estátuas, edifícios, equipamentos desportivos e templos. O espaço que Aristóteles escolheu para reunir seus companheiros e discípulos era famoso por abrigar sofistas e filósofos (MESQUITA, 2005). Como Aristóteles ministrava aulas e lições passeando nos jardins anexos aos edifícios, sua escola também foi chamada de Perípatos, palavra que em grego faz menção ao ato de passear (REALE, 2002b, p. 316).

O período de trabalho no Liceu (335-323 a.C.) foi o mais produtivo e fecundo da vida do filósofo de Estagira, permitindo-lhe aliar intensa atividade intelectual voltada ao ensino com a redação de suas obras. De manhã, ele dava aulas voltadas aos discípulos mais avançados, os chamados cursos esotéricos, que “versavam geralmente sobre temas mais complexos e profundos de lógica, matemática, física e metafísica” (BINI, 2005, p. 11); à tarde e no período noturno, dedicava-se aos cursos abertos, ou exotéricos, que eram acessíveis ao grande público e costumeiramente tratavam de dialética e retórica (idem, p. 12).<sup>9</sup> Diagramas

---

<sup>6</sup> Ver localização aproximada de Mitilene no Anexo A.

<sup>7</sup> Ver localização aproximada de Pela no Anexo A.

<sup>8</sup> Segundo Reale (2004b, p. 111), por Aristóteles ser um meteco, isto é, um estrangeiro sem direito a cidadania plena, as leis da cidade não lhe permitiam adquirir imóveis, razão pela qual organizou sua escola em um ginásio público.

<sup>9</sup> Segundo Bini (2005, p. 12), a distinção entre os cursos esotéricos e exotéricos não diz respeito à diferença entre um “ensino secreto místico”, reservado aos iniciados, e outro, “religioso”, voltado aos profanos; tal distinção é

escritos, esquemas diversos, globos, mapas e representações humanas ou de animais eram instrumentos que sempre estavam à mão do professor, o qual também se valia de trabalhos de campo, atividades laboratoriais com dissecções ou vivisseções e, evidentemente, do hábito peripatético de andar enquanto discutia questões filosóficas diversas (MESQUITA, 2005).

As atividades de Aristóteles no Liceu não supunham a organização e institucionalização de uma escola, na conotação atribuída modernamente, contando com uma sede, equipamentos e materiais de ensino, metodologia e currículo definidos, professores e alunos e, em especial, “continuidade pedagógica assegurada” (MESQUITA, 2005, p. 100); foi somente a partir de Teofrasto que se estabeleceu a tradição de considerar o Liceu um estabelecimento de ensino (idem, p. 102).<sup>10</sup> Pode-se dizer que, com Aristóteles, o Liceu foi, acima de tudo, “um viveiro de interesses e de indagações, concorrentes, cruzadas ou contrastantes, e um constante fervilhar de atividade científica” (idem, p. 105).

Com a morte prematura de Alexandre, acirraram-se os sentimentos antimacedônicos em Atenas, sendo retomados os ânimos patrióticos. Os gregos concordavam com o objetivo de governo proposto pelos reis Felipe e Alexandre, que implicavam a contenção do império persa, considerado bárbaro e ameaçador do modo de vida helênico. Entretanto, também havia rejeição aos meios que foram adotados, especialmente por Alexandre; desconfiava-se que seu interesse não era simplesmente o de proteger as cidades gregas, mas exercer pleno domínio sobre elas. Como era de esperar, a animosidade crescente atingiu todos aqueles que mantinham, de algum modo, relações com os macedônicos (MESQUITA, 2005, p. 108).

Aristóteles, então, viu-se em situação delicada, pois residira na capital da Macedônia durante anos, cuidando da educação do futuro imperador; mantinha correspondência com um dos homens de confiança de Alexandre e tinha recebido contribuições generosas para o acervo do Liceu. Além do mais, suas atividades no Liceu eram frequentemente consideradas rivais do que se desenvolvia tanto na Academia de Espeusipo, de tendências nacionalistas, que herdara a direção da Academia de Platão, quanto na Escola de retórica de Isócrates, de caráter democrático (BINI, 2005, p. 13).

Assim, antes que algo pior lhe acontecesse, Aristóteles optou voluntariamente pelo exílio; abandonou Atenas em 322 ou 321 a.C. e transferiu-se para a terra de sua mãe, Cálcis, na Eubéia.<sup>11</sup> O Estagirita viveu muito pouco tempo nessa nova morada, pois faleceu logo ao chegar, em 322 ou 321, aos sessenta e três anos, possivelmente em decorrência de uma

---

“puramente pragmática, no sentido de organizar os cursos por nível de dificuldade (didática)”.

<sup>10</sup> Segundo Reale (2002c, p. 112), Teofrasto também era meteco; todavia, Demétrio de Falero, que era discípulo do Perípato e dotado de grande poder político, concedeu legalmente a Teofrasto o edifício e o jardim da escola.

<sup>11</sup> Ver localização aproximada de Cálcis no Anexo A deste trabalho.



patologia gástrica, doença de que sofria havia anos. O Liceu ficou sob a direção de Teofrasto, mas teve rápido declínio após a morte de seus dois principais fundadores (BINI, 2005, p. 13).

Estudos biográficos de Aristóteles indicam que, após a morte de sua esposa Pítia, ele teria se casado uma segunda vez ou, ao menos, teria se ligado sentimentalmente a uma jovem de Estagira chamada Herpílis. Há informações, também, de que teria tido um filho que recebeu o nome do avô, Nicômaco; embora não haja consenso sobre a sua filiação, alguns estudiosos o consideram filho legítimo de Aristóteles e Pítia (MESQUITA, 2005).

Mesquita (2005, p. 48) afirma que os documentos e testemunhos antigos que fornecem dados sobre os episódios da vida, bem como sobre as características da personalidade de Aristóteles, também oferecem pistas sobre o público em meio ao qual o Estagirita viveu. Além de seus amigos, parentes ou discípulos peripatéticos, o Estagirita conviveu com grupos antagônicos a suas concepções políticas doutrinárias. Dentre os oponentes políticos, havia uma significativa “plêiade de publicistas antimacedônicos, escritores menores da época, bem como historiadores” que criticavam as relações de Aristóteles com Hérmiias, tirano que por dez anos governou Asso e Atarneu, colônias gregas localizadas na Ásia Menor.

Dentre os adversários doutrinários, havia os isocráticos, pitagóricos, megáricos, céticos e platônicos. Os textos de Aristóteles também indicam debates críticos com partidários do pensamento desenvolvido por filósofos pré-socráticos, como Anaxágoras, Heráclito, Parmênides e os sofistas. Cefisodoro de Atenas, discípulo de Isócrates, foi possivelmente um dos primeiros a hostilizar Aristóteles, particularmente por suas ideias e escritos acerca da natureza da retórica, quando o Estagirita ainda era membro da Academia de Platão, mas já se projetava como autor, sendo reconhecido por possuir elevado estatuto intelectual e notoriedade pública (MESQUITA, 2005).

O *corpus aristotelicum* é vasto e diversificado, cercado por barreiras que impedem conhecê-lo integralmente. A primeira delas diz respeito ao fato de muitos de seus escritos não terem chegado sequer à era cristã e à Idade Média. Preservar manuscritos únicos ao longo de séculos era extremamente difícil e, por isso, os registros aristotélicos, assim como quase todos os trabalhos de outros autores antigos, especialmente os pré-socráticos, sofreram perdas parciais ou totais (BINI, 2005).

Um dos relatos da antiguidade sugere que, após a morte de Teofrasto, as obras de Aristóteles foram deixadas em testamento a um discípulo do Perípatos, Neleu de Cépisis;<sup>12</sup> seus

---

<sup>12</sup> Neleu de Cépisis era filho de Corisco, que fora discípulo de Aristóteles na Academia de Platão. Não se sabe ao certo se Neleu tornou-se discípulo de Aristóteles quando este permaneceu na Ásia Menor, em Mitilene, ou somente no período do Liceu (MESQUITA, 2005).

descendentes teriam guardado os preciosos pergaminhos em uma cave em Tróade, para evitar que caíssem nas mãos dos ambiciosos reis de Pérgamo.<sup>13</sup> Os escritos que sobreviveram às intempéries dos séculos foram redescobertos no século I a.C., em Tróade, por um aristotélico, Apelicone de Teo, que os levou para Atenas no intuito de recuperá-los e copiá-los (MESQUITA, 2005).

Com a conquista de Atenas pelo Império romano em 86 a.C., as obras do Estagirita foram levadas como espólio de guerra para Roma, sendo entregues a um famoso gramático, Tirâmio de Amiso, para que as copiasse e editasse. Todavia, foi Andrônico de Rodes, um discípulo de Tirâmio, quem fez a edição das obras redescobertas de Aristóteles, conferindo-lhes a organização que basicamente aceitamos até hoje (BINI, 2005; MESQUITA, 2005). Desse modo, se na atualidade lemos os *Tópicos* de Aristóteles como “uma única obra em oito livros” (BARNES, 2009b, p. 40), é preciso lembrar que “a unidade foi composta por Andrônico – e não podemos ter certeza de que também Aristóteles a tinha em mente” (idem, p. 41). Ademais, infere-se que o próprio Andrônico de Rodes tenha reunido os escritos esotéricos, ou acroamáticos, aos textos exotéricos sobreviventes, os quais foram ofuscados e preteridos pelos primeiros, desaparecendo quase totalmente, restando apenas alguns fragmentos.

Um segundo relato, contudo, indica que enquanto alguns dos escritos, principalmente os exotéricos, mantiveram-se em circulação após a morte de Aristóteles e Teofrasto, outras obras foram vendidas pelo herdeiro testamentário Neleu e entregues à Biblioteca de Alexandria. Segundo Mesquita (2005), pode-se supor que ambos os relatos contenham fatos verídicos e, desse modo, pela conjugação dos dois enredos, entende-se que parte do *corpus aristotelicum*, especialmente a que se refere aos tratados esotéricos ou obras escolares, foi realmente escondida em Tróade, enquanto outra, relativa aos diálogos e demais obras exotéricas, foi posta na referida biblioteca, havendo ainda cópias dessa última parte do *corpus* em circulação. Nessa linha interpretativa, pode-se dar como certo que “boa parte da perda irreparável da obra aristotélica tenha sido causada pelo criminoso incêndio da biblioteca de Alexandria”, ocorrido por volta do ano 200 d.C. (BINI, 2005, p. 18).

Outra barreira à inteireza da obra aristotélica concerne à existência dos escritos apócrifos (BINI, 2005, p. 19), também chamados “itens espúrios”, isto é, textos que certamente não são de autoria de Aristóteles (BARNES, 2009b, p. 35). É preciso levar em conta as diferenças nas compilações, bem como a perda de escritos no decorrer dos séculos, e

---

<sup>13</sup> Ver localização aproximada de Tróade no Anexo A deste trabalho.

ainda que, em alguns casos, é impossível certificar a autoria de trechos dos escritos conservados e que, em outros, houve reconhecimento de partes que são certamente espúrias. Assim, contamos com três listas antigas das obras do Estagirita: o catálogo de Diógenes, o catálogo de Hesíquio (conhecido como “anônimo”) e o catálogo de Ptolomeu; além, é claro, da compilação andrônica (MESQUITA, 2005, p. 227).

Tomando por base a ordenação do *corpus aristotelicum* feita por Andrônico de Rodes, é possível classificar os escritos de Aristóteles da seguinte maneira: (i) escritos influenciados por Platão, mas já contendo “caráter crítico em relação ao pensamento platônico”, dos quais se destaca *Ética a Eudemo*; e (ii) escritos da maturidade, elaborados principalmente no período do Liceu, dentre os quais estão obras como o *Órganon* (contendo seis tratados: *Categorias*; *Da Interpretação*; *Analíticos Anteriores*; *Analíticos Posteriores*; *Tópicos*; e *Refutações Sofísticas*); *Física* (tratando da geração e corrupção, bem como de temáticas zoológicas); *Metafísica*; *Ética a Nicômaco*; *Política*; *Retórica*; e *Poética* (BINI, 2005 p. 22-23).

Em 1831, Immanuel Bekker realizou outra edição dos textos de Aristóteles, provavelmente a partir da organização do catálogo Andrônico; atualmente, a citação das obras do Estagirita é feita com base no chamado código de Bekker (BARNES, 2009b, p. 21). Por exemplo, na citação *Metafísica*, IV, 8, 1012b5-10, o número romano indica o número do livro, forma que os antigos adotavam para dividir seus escritos; o número arábico que segue diz respeito ao capítulo; e o número sucessivo é indicador da página; as letras indicam as colunas, da esquerda ou da direita, *a* ou *b*, respectivamente, pois a edição de Bekker apresenta duas colunas por página; por fim, os números que se seguem às letras indicam as linhas a que o texto remete, na devida coluna (REALE, 2002b).

No século III houve um movimento em prol do ajustamento das ideias de Aristóteles aos ideais cristãos. Os Padres da Igreja entenderam que a filosofia grega, em vez de ser combatida, poderia ser utilizada como um poderoso instrumento na legitimação e no fortalecimento dos conteúdos da doutrina cristã. Para esse fim, dispunham de doutrinas helênicas passíveis de conciliação com pressupostos do cristianismo: o neoplatonismo<sup>14</sup> e o

---

<sup>14</sup> O termo *neoplatonismo* remete às mudanças ocorridas na Academia após a morte de Platão, cujos primeiros sucessores foram Espeusipo, Xenócrates, Pólemon e Crates, que interpretaram o platonismo em perspectiva pitagorizante, valorizando a matemática e uma “cosmologia de inspiração pitagórica”. Com Arcesilau, que assumiu a liderança entre 268-241 a.C., iniciou-se o período da Média Academia, que conferiu rumo cético ao platonismo, o que se manteve durante a Nova Academia, mantida por Carnéadas, Clitômaco e Fílon de Larissa. Por volta de 130-68 a.C., Antíoco de Ascalon retomou a doutrina da Velha Academia; em seguida a instituição entrou em decadência, até o surgimento do neoplatonismo de Plotino (MARCONDES, 2013, p. 88). Plotino fundou sua escola em Roma, no ano 244, mas rompeu com a tradição clássica e assumiu o platonismo, levando a metafísica às últimas consequências, provavelmente devido a influências místicas orientais (idem, p. 90).

estoicismo.<sup>15</sup> Os próprios discípulos da doutrina neoplatônica, convertidos ou receosos de sustentar a distinção entre o pensamento grego e os ideais da fé romana, foram então os responsáveis pelas primeiras tentativas de compatibilizar o cristianismo com Platão, e também com Aristóteles, tornando ambos aceitáveis para a Igreja (BINI, 2005).

Apesar de os primeiros séculos da era cristã terem sido marcados pela apropriação dos textos aristotélicos pela Igreja no intuito de dar fundamento à sua incipiente teologia, com a cristianização oficial do Império romano os padres classificaram a filosofia grega como manifestação pagã e prática herética, colocando, de uma vez por todas, as ideias aristotélicas na ilegalidade. Com a divisão do império romano em 385, o *corpus aristotelicum* organizado por Andrônico de Rodes foi levado de Roma para Alexandria, no Egito. No império romano do Oriente, mais precisamente durante o império bizantino, a obra de Aristóteles voltou a ser lida, sendo traduzida para o árabe, a partir do século X.<sup>16</sup> Destacam-se as traduções elaboradas por Avicena (Ibn Sina, 980-1036, nascido em Bucara, atual Uzbequistão) e Averróis (Ibn Roschd, 1126-1198, nascido no califado Almóada, onde hoje é a Espanha); ambos são considerados exegetas, ou seja, intérpretes críticos da obra aristotélica, responsáveis por comentá-la e repensá-la em profundidade (BINI, 2005, p. 20).

Por ocasião das Cruzadas e também por influxo dos árabes, que procederam à expansão muçulmana na Ásia, África e Espanha, o interesse pelo pensamento de Aristóteles foi retomado no Ocidente; nos séculos XIII e XIV, a escolástica promoveu o grandioso reflorescimento do aristotelismo, especialmente por intermédio de John Scot Erigene e Tomás de Aquino (REALE, 2002b). Novamente, não era objetivo da Igreja estudar profundamente os sistemas filosóficos gregos, mas somente dar fundamento e conteúdo à teologia cristã. Uma das principais consequências dessa forma de apropriação foi o nivelamento de Aristóteles com Platão (BINI, 2005).

Na passagem do século XIX para o XX, Franz Brentano consolidou a interpretação escolástica que situou Aristóteles no interior do cristianismo, especificamente no âmago do catolicismo. Disseminou-se então o entendimento de que o conceito aristotélico de *substância primeira* indicava Deus como a essência ou a forma de todas as coisas, ou seja, como aquele que é criador enquanto causa eficiente de todas as coisas. Com a afirmação de que, na

---

<sup>15</sup> O termo *estoicismo* advém da escola estoica, fundada em Atenas em 300 a.C. por Zenão de Cítio (344-262 a.C.), pensador fenício que provavelmente frequentou a Academia de Platão. A noção de *necessidade* ou *destino* foi marcante no estoicismo, chegando a assumir um caráter de fatalismo. Para os estoicos, a ética poderia ajudar no direcionamento das ações humanas, mas, em alguns casos, era preciso aceitar o curso inevitável e predeterminado dos acontecimentos (MARCONDES, 2013).

<sup>16</sup> O império romano surgiu com o declínio dos reinos helenísticos. Por volta do século V, após a morte de Teodósio I, o poder foi dividido entre o império do Ocidente e o império do Oriente, ou bizantino.

perspectiva aristotélica, Deus é a essência de tudo, a única causa primeira, o gênero uno do qual decorrem todos os seres, entendeu-se também que o filósofo grego teria elaborado uma ciência unívoca do ser, propondo o procedimento dedutivo como a única forma de investigação (BERTI, 1997).

\* \* \*

John Dewey nasceu a 20 de outubro de 1859 em Burlington, cidade do Estado de Vermont, na região conhecida como Nova Inglaterra, no extremo Leste dos Estados Unidos (CUNHA, 2002).<sup>17</sup> A família de seu pai, que era dono de um armazém, imigrou da Inglaterra à América por volta de 1630. Vermont era um local eminentemente agrícola, com pequenas propriedades rurais em que se desenvolviam atividades industriais domésticas, e Dewey passou a infância e a juventude em um contexto comunitário sem fortes contrastes sociais ou econômicos (CUNHA, 2010b). Anos mais tarde, ele considerou ter vivenciado uma escolarização desinteressante, entendendo que “boa parte de sua educação foi realizada fora dos limites estreitos da escola, pois sua família tinha o hábito de atribuir pequenas tarefas às crianças, buscando despertar nelas o senso de responsabilidade” (idem, p. 8).

Com 15 anos, John Dewey concluiu os estudos secundários e ingressou na Universidade de Vermont, onde se bacharelou em arte, passando a lecionar em escolas da região. Na graduação, ao cursar a disciplina de fisiologia, ficou impressionado com as ideias de Thomas H. Huxley, biólogo que divulgava e defendia as teses de Darwin sobre a evolução das espécies. Encantado com a possibilidade de realizar estudos no campo da filosofia, Dewey ingressou na Universidade Johns Hopkins em 1882, doutorando-se dois anos depois com uma tese que tratava da psicologia de Kant (CUNHA, 2010b).

Nesse último período de estudos, John Dewey manteve contato próximo com George S. Morris, o qual lhe possibilitou estudos sistemáticos acerca da filosofia hegeliana e, acima de tudo, foi o responsável pelo início de sua carreira profissional universitária, pois o convidou para trabalhar na Universidade de Michigan, em 1884. Dewey permaneceu em Michigan por dez anos, assumindo a direção do Departamento de Filosofia em 1889 (CUNHA, 2010b).<sup>18</sup> O clima acadêmico daquela universidade, que incentivava a liberdade dos jovens para agir com responsabilidade, levou o filósofo a se interessar por temas da educação, vinculando suas preocupações com o espírito democrático (CUNHA, 2010b). Integrando-se em atividades

---

<sup>17</sup> Ver localização aproximada de Burlington no Anexo B deste trabalho.

<sup>18</sup> Ver localização aproximada de Michigan no Anexo B deste trabalho.

sociais, Dewey atuou, por exemplo, nos programas de visita dos professores universitários a colégios, com intuito de aproximar os estudantes secundaristas à Universidade, e em ações do Clube de Professores, que promovia conferências sobre temáticas variadas, voltadas aos alunos da escola secundária (CUNHA, 2002, p. 17).

O encontro de John Dewey com o Pragmatismo ocorreu nesse período de trabalho em Michigan. William James (1842-1910), George Herbert Mead (1863-1931), Charles Sanders Peirce (1839-1914) e o próprio John Dewey são considerados os fundadores desse movimento filosófico, tido como “genuinamente americano” (CUNHA, 2002, p. 19). Alguns estudiosos caracterizam o Pragmatismo não como uma corrente filosófica, propriamente, mas como “uma visão do mundo, uma atitude perante a vida, um modo de pensar e enfrentar problemas”, devido à grande variedade de abordagens e temas que se verifica entre seus fundadores (CUNHA, 2010b, p. 11).

Dewey interessou-se particularmente pelas proposições psicológicas de Mead, para quem o organismo e o ambiente social interagem mutuamente, sendo a mente uma instância com função instrumental, encarregada de mediar as relações entre tais instâncias (CUNHA, 2002). Dewey percebeu nos escritos de James um rompimento com a vertente atomista, presente tanto na filosofia quanto na psicologia; em vez de abordar o pensamento como composto por ideias e sensações prévias e localizadas em compartimentos estanques, James defendia que a consciência pode ser mais bem descrita por meio da noção de *continuidade*, concernente a estados transitórios ou processos. Dewey também se interessou pelo questionamento de James ao significado comumente atribuído em filosofia à palavra *verdade*, compartilhando a ideia de que o verdadeiro é uma crença formada no processo que percorremos ao agir (CUNHA, 2010b).

De Pierce, o filósofo de Burlington assumiu a noção de que o pensar é incitado pela dúvida; que o papel do pensamento consiste em nos mobilizar em busca de fazer cessar essa mesma dúvida, nos conduzindo, conseqüentemente, ao estabelecimento de uma *crença*; o caminho percorrido entre a dúvida e a crença é denominado *inquérito* ou *investigação*. Dewey acreditava que James e Pierce estavam certos ao identificarem que as verdades – ou crenças – são resultados dos processos de pensamento sobre as coisas do mundo, sendo, portanto, passíveis de alteração (CUNHA, 2010b, p. 12).

Então, apropriando-se de – e mesmo recriando – princípios da corrente de pensamento que emergia em solo norte-americano, John Dewey dialogou e fez oposição a várias escolas filosóficas antigas e modernas. De modo geral, pode-se dizer que Dewey e os pragmatistas contribuíram para difundir a descrença no fatalismo, aliada à crença de que só a ação, guiada

pela inteligência e pela mobilização, pode alterar os limites da condição humana. Contrários à passividade ante o que se encontra estabelecido, valorizaram o conhecimento e a ação como ferramentas que auxiliam o homem a controlar as condições adversas geradas pelo meio. Entendiam que, se a inteligência capacita o homem a modificar sua própria experiência, as contínuas transformações das experiências sociais fazem da realidade um sistema mutável, não acabado (CUNHA, 2002).

Ainda em Michigan, Dewey casou-se em 1886 com Alice Chipman, formada desde a infância em ambiente permeado pela liberdade de opiniões e por posicionamentos críticos acerca das desigualdades sociais. Tiveram cinco filhos, sendo que dois morreram ainda pequenos, em viagens dos pais pela Europa; logo após a morte do segundo filho, o casal optou por adotar um menino na Itália. Os posicionamentos da esposa influenciaram a formação de Dewey, que passou a entender que a vida não é formada por definições meramente intelectuais, mas advém do envolvimento com os problemas concretos que compõem o contexto de existência. Quase vinte após o falecimento de Alice, ocorrido em 1927, Dewey casou-se com Roberta Grant, ele com 87 e ela com 42 anos de idade; e adotaram duas crianças (CUNHA, 2010b).

No ano de 1894, as bases de sua filosofia já estavam bem constituídas pelo contato com as ideias dos primeiros pragmatistas; por causa de suas vivências desde sua infância, aprimoradas no convívio com Alice e no ambiente acadêmico de Michigan, Dewey assumia uma visão crítica da sociedade e a crença na democracia como modo de vida. Ingressou, então, na Universidade de Chicago, Illinois, conseguindo reunir em um mesmo Departamento, sob a sua direção, pesquisadores da filosofia, da psicologia e da pedagogia.<sup>19</sup> Ali, Dewey organizou e dirigiu uma inovadora escola de ensino elementar, tendo por objetivo testar a aplicabilidade de suas teses filosóficas e psicológicas e promover novos métodos e técnicas para o ensino. Como se tratava de uma experiência educacional, a instituição tornou-se conhecida pelo nome Escola Laboratório (CUNHA, 2010b).

Em defesa de políticas públicas mais democráticas, Dewey apoiou as ideias e iniciativas abolicionistas de Oliver Wendell Holmes Jr., jurista que presidiu a Suprema Corte entre 1902 e 1932, defendendo ações em prol da educação, democracia, justiça e liberdade. Também participou da Hull House, instituição cujo objetivo era propiciar inserção social e educacional à classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, desenvolver nos jovens de classe média, que lá atuavam, a consciência das desigualdades e injustiças da ordem social (CUNHA, 2010b).

---

<sup>19</sup> Ver localização aproximada de Chicago no Anexo B deste trabalho.

Visando a uma prática pedagógica mais humanizada, o filósofo incorporou em suas ações e proposições as lições de outro professor da Universidade de Chicago, Francis W. Parker (1837-1902), pertencente à geração que o antecedeu. Também oriundo de Vermont, Parker foi um eficiente administrador de instituições de ensino e um dos criadores do Progressivismo, o movimento educacional que alterou as bases da educação norte-americana.<sup>20</sup> Parker influenciou Dewey como exemplo de profissional afetuoso no trato com professores e alunos e, igualmente, por defender iniciativas inovadoras na educação. Tais iniciativas valorizavam o contato subjetivo do mestre com os aprendizes, promovendo trabalhos em clima de liberdade, ajuda mútua, simpatia e amor, e incentivando reformas curriculares opostas aos exercícios de disciplinamento mental e favoráveis à introdução de conteúdos que levassem em conta os interesses e as experiências das crianças (CUNHA, 2010b, p. 13).

Dewey deixou a Universidade de Chicago em 1904, por discordar dos direcionamentos que vinham sendo dados à Escola Laboratório por instâncias superiores (CUNHA, 2010b). Em 1905, ingressou na Universidade de Colúmbia, em Nova York, integrando-se ao Teachers College, importante centro especializado em assuntos educacionais (idem, p. 16).<sup>21</sup> Ao se deparar com estudantes graduados que não conheciam suas ideias, Dewey voltou-se para o terreno da lógica e da epistemologia, com o intuito de esclarecer suas propostas educacionais (CUNHA, 2002).

Na década de 1920, viajou para diversos países, como Japão, China, Turquia, México e União Soviética, realizando estudos e conferências. Seu nome tornou-se conhecido e respeitado em muitos lugares, haja vista que suas ideias pedagógicas dialogavam com os anseios de muitos educadores insatisfeitos com formas tradicionais de ensino. Dewey aposentou-se em 1930, mas permaneceu no corpo docente de Colúmbia como professor emérito. Faleceu no dia primeiro de junho de 1952 em Nova York, aos noventa e dois anos de idade (CUNHA, 2010b).

Os dez anos em que John Dewey permaneceu em Chicago foram essenciais à sua produção intelectual, pois foi com base nas experiências daquele período que formulou as proposições educacionais encontradas em vários de seus escritos, como *Meu credo pedagógico* (1897), *Escola e sociedade* (1899) e *A criança e o currículo* (1902). Obras

---

<sup>20</sup> O Progressivismo teve início nas últimas décadas do século XIX nos Estados Unidos, preconizando processos educativos mais igualitários e a capacidade transformadora da escola, instituição social passível de contribuir para o desenvolvimento individual e coletivo. O pragmatismo é reconhecido como uma das vertentes de pensamento que contribuíram para o avanço do Progressivismo (MADEIRA, 2009).

<sup>21</sup> Ver localização aproximada de Nova York no Anexo B deste trabalho.



posteriores, com elaborações teóricas aprimoradas, a exemplo de *Como pensamos* (1910) e *Democracia e educação* (1916), também são frutos da vivência de Dewey em Chicago, particularmente dos trabalhos desenvolvidos na Escola Laboratório (CUNHA, 2010b).

Os escritos mais importantes da época em que Dewey trabalhou em Colúmbia podem ser agrupados em três categorias. Na primeira, o filósofo continuou discutindo a educação, abordando o conceito de *experiência*, essencial em sua teoria do conhecimento; destacam-se *Como pensamos* (1910, revisto em 1933), *Democracia e educação* (1916) e *Experiência e educação* (1938). Na segunda categoria, Dewey examinou a história da filosofia, para ampliar os fundamentos de suas proposições; é o que se encontra em *Reconstrução em filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1922), *Experiência e natureza* (1925), *A busca da certeza* (1929), *Arte como experiência* (1934) e *Teoria da valoração* (1939), bem como em *Lógica: teoria da investigação*, de 1938. Na terceira categoria, Dewey debate a noção de democracia, termo central de sua proposta pedagógica, por meio de obras como *O público e seus problemas* (1927), *Individualismo, novo e velho* (1930), *Liberalismo e ação social* (1935) e *Liberdade e cultura* (1939) (CUNHA, 2010b).

Nas décadas finais do século XX, Jo Ann Boydston, então diretora do Center for Dewey Studies, inaugurado em 1961 na Universidade South Illinois, localizada em Carbondale, editou e publicou a coletânea intitulada *The Collected Works of John Dewey*, na qual os escritos do filósofo são organizados em três etapas cronológicas: *Early Works* (1882 a 1898), *Middle Works* (1899 a 1924) e *Later Works* (1925 a 1953).<sup>22</sup> Larry Hickman, sucessor de Boydston na direção do referido Centro, elaborou a edição eletrônica da coletânea, incluindo a publicação das correspondências de Dewey.<sup>23</sup>

\* \* \*

O presente trabalho vincula-se às produções do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* (USP/CNPq), tendo por objetivo analisar o discurso aristotélico e o discurso deweyano, focalizando o modo como cada um desses autores articula uma definição de homem, tema que remete ao campo da formação e desenvolvimento humano. O cumprimento dessa meta envolverá explicitar as ideias dos dois filósofos por meio do exame

---

<sup>22</sup> Ver localização aproximada de Carbondale no Anexo B deste trabalho.

<sup>23</sup> Os trabalhos do Center for Dewey Studies iniciaram-se com a missão de publicar as obras completas do filósofo, em concordância com o interesse de retomar estudos, pesquisas e publicações referentes à filosofia desenvolvida na América do Norte.

de seus argumentos, para em seguida comparar as suas linhas discursivas em busca de aproximações, como também de distanciamentos.

As páginas precedentes deste trabalho tornaram evidente o fato de que Aristóteles e Dewey viveram em épocas muito distintas, cercados por circunstâncias históricas impossíveis de serem igualadas. Embora seja assim, a presente proposta de trabalho parte da percepção de que as proposições do filósofo americano podem ser compreendidas mediante um retorno às raízes do pensamento grego clássico, em especial às formulações do Estagirita. A tentativa de confrontar um discurso contemporâneo com um discurso antigo tem sua validade atestada pela conceituação de pesquisa que Billig (2008, p. 47) denomina “antiquária”. Para esse autor, pesquisadores antiquários são aqueles que, não desprezando o passado, buscam desencavar e preservar relíquias de pensadores antigos, resistindo à tendência, tão comum em nossos dias, de modernizar tudo, a qualquer preço.

A investigação antiquária ocupa-se com o estudo da dimensão argumentativa de teóricos há muito esquecidos ou negligenciados, com especial atenção para as discussões por eles promovidas acerca da vida social. Nesse tipo de pesquisa, pode-se deparar com um fragmento de oratória antiga antecipando debates atuais; ou com páginas de algum volume empoeirado contendo os primórdios de explicações atuais ditas inéditas; ou mesmo com citações do passado que desautorizam premissas aceitas no presente. Mesmo que nenhuma preciosidade seja descoberta, Billig (2008, p. 50) acredita que o antiquariato ficará “satisfeito apenas vagando com segurança na beira da praia, apanhando conchas bonitas”, pois algumas delas serão certamente “espécimes excelentes”.

O exame comparativo de teses deweyanas com proposições aristotélicas tem por base o movimento de revisão da filosofia de Aristóteles desenvolvido durante o século XX, o qual permitiu desvincular o Estagirita das interpretações escolástica e neoescolástica até então hegemônicas. Berti (1997) explica que a interpretação tradicional, com o intuito de aproximar o Estagirita da filosofia cristã, concebe o aristotelismo como formulação de uma ciência única do ser enquanto ser. Nessa abordagem, os conceitos de causa e necessidade assumem posição central, deixando em plano secundário a dialética e a retórica, o que foi uma das motivações do movimento revisionista que procura analisar Aristóteles como um filósofo interessado na “multiplicidade” e na “autonomia das diversas ciências” (BERTI, 2002, p. 9).

Um dos mais destacados representantes da pesquisa antiquária que investiga relações entre Dewey e Aristóteles é Chambliss (1987, p. 138), para quem os dois filósofos concebem o conhecer, fazer e produzir como “dramas da experiência humana”; o método da filosofia prática aristotélica, que enfatiza a deliberação na ação e assegura o exame dialético da

condição humana, também se faz presente na abordagem adotada por Dewey para compreender o homem e a sociedade, remetendo à centralidade dos processos reflexivos e deliberativos na busca de um resultado que não é conhecido de antemão.

Nessa mesma linha, alguns estudos produzidos pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* têm discutido possíveis vínculos entre conceitos deweyanos e aristotélicos. Cunha (2005) destaca três concepções de Aristóteles que coincidem com teses defendidas por Dewey: o valor conferido aos estágios do conhecimento; a racionalidade presente na filosofia prática e na filosofia política; e a relevância atribuída às ciências *poiéticas* na arte de argumentar e tornar efetiva a comunicação. Analisando o livro *Como pensamos* do filósofo americano, Cunha, Ribeiro e Rassi (2007, p. 98) indicam semelhanças com Aristóteles, especialmente no que tange à ideia de conhecimento como investigação, considerando que investigar, para Dewey, é criar uma situação nova, organizada e harmoniosa, em situações antes marcadas por dificuldade, desorganização ou obscuridade.

Para Cunha (2006), embora os dois filósofos não compartilhem a mesma noção de ciência, a situação deliberativa e dialética tem o mesmo *status* em ambos: o que está em causa não é o Bem absoluto, mas o bem relativo à situação, o qual envolve a pesquisa para distinguir o que é mais adequado para enfrentar as variadas situações advindas da prática. Essa ideia compõe o ceticismo deweyano que sustenta não haver uma verdade única, mas verdades elaboradas em situações particulares.

Chambliss (1990, p. 123) lembra que John Dewey vê Aristóteles como uma “voz significativa” em meio à atmosfera intelectual grega, um personagem importante no contínuo debate sobre a inteligência humana; pode-se dizer que Dewey é “sensível à dimensão qualitativa presente no objetivismo e naturalismo Aristotélico”. O filósofo americano entende que Aristóteles não separa o conhecimento de seu objeto; que a sabedoria prática ou política não é alcançada quando nos posicionamos do lado de fora da ação, e que a inteligência visa à conduta. O naturalismo deweyano valoriza a adesão aristotélica ao que é prático e reconhece que, para o Estagirita, o possível nos assuntos relativos às habilidades humanas deliberativas remete ao campo da filosofia prática, e não ao do conhecimento demonstrativo, pois naquela esfera de investigação inexitem a universalidade e a necessariedade (idem, p. 116).

É certo que Dewey não desconsidera o valor da lógica, reconhecendo que os desenvolvimentos aristotélicos nessa área foram instrutivos e significativos por unificarem, em um mesmo esquema, os conteúdos do senso comum e da ciência de seu tempo. Mas Dewey procurar distinguir com clareza as suas próprias concepções filosóficas, psicológicas, sociológicas e educacionais daquelas que foram propostas pelo Estagirita. Segundo Chambliss

(1990), a contundente crítica feita por Dewey não lhe permite averiguar possíveis semelhanças com o pensamento de Aristóteles; o filósofo pragmatista acredita que as concepções aristotélicas desvalorizam o prático em detrimento da racionalidade científica e, conseqüentemente, consideram que os assuntos referentes à conduta e ao social são inferiores aos que são submetidos ao conhecimento demonstrativo. Segundo Dewey, para Aristóteles “o mundo das mudanças é inferior ao mundo da imutabilidade” (idem, p. 65).

Além disso, John Dewey considera a proposta aristotélica demasiadamente limitada ao que é existente ou está presente na cultura, fato que impede a investigação acerca de coisas possíveis de virem a ser. Por exemplo, o Estagirita prende-se por demais ao que já é conhecido pelos sentidos, faltando-lhe perceber que “um elemento subjetivo na experiência pode gerar hipóteses referentes a um mundo que ainda não existe”. Desconsiderando que a mente do investigador é o que determina as condições culturais, inclusive a construção de um mundo hipotético, Dewey afirma que Aristóteles restringe as possibilidades de renovação, de construção de novos objetos (CHAMBLISS, 1990, p. 120).

Analisando as estratégias argumentativas utilizadas por Dewey para apresentar os gregos em *Democracia e educação*, Cunha e Sacramento (2007, p. 283) corroboram o diagnóstico de Chambliss, mostrando que, para o filósofo americano, a limitação de especulações sobre o possível impediu que os gregos solucionassem as contradições de sua sociedade, associando, por exemplo, o conhecimento sobre o homem e o seu contexto de vida ao que é próprio da natureza, ou subordinando as considerações sobre o bem não à pesquisa e à criação, mas aos fins essenciais da natureza. Por isso, Dewey ratifica “a inferioridade da filosofia grega ante a moderna, particularmente por a segunda estabelecer a experiência e a investigação como sustentáculos privilegiados do conhecimento”.

Segundo a interpretação deweyana, tanto Aristóteles quanto Platão apresentam uma “lógica da discussão” em que o importante é clarificar os debates, para que o mundo da existência seja refletido no mundo das intenções e dos significados humanos (CHAMBLISS, 1990, p. 20). Nessa vertente de análise, o Estagirita torna-se um “sistematizador do senso comum”, uma vez que as possibilidades já fazem parte da experiência direta, e a comunidade age no intercâmbio de valorações somente para que tais possibilidades – ou melhor, potências – sejam atualizadas (idem, p. 23). Na visão de Dewey, essa lógica tipicamente grega não se identifica com a “lógica da descoberta”, pois, apesar de o debate ser importante para a genuína vida comunitária, não garante, por si só, a investigação, a criação de ideias ainda inexistentes (idem, p. 20). Conseqüentemente, Dewey julga que o método de investigação aristotélico não é suficiente para dar conta de um mundo marcado pela probabilidade.

Na narrativa de Dewey, Aristóteles é um filósofo da imobilidade, para quem tudo o que é atingido pela mudança não é passível de ser apreendido e expresso pelo pensamento racional. Como a filosofia deweyana repousa no âmbito do transitório, compreende-se por que Dewey considera as suas ideias incompatíveis com as teses aristotélicas. Cunha e Pimenta (2011) sugerem que a imagem de Aristóteles assumida por Dewey é a imagem construída pela tradição escolástica, segundo a qual o Estagirita é um filósofo ligado às noções de eterno, imutável, seguro e estático. O Estagirita discutido por Dewey não é o que foi revelado pelas interpretações recentes que o libertaram do cárcere monástico – interpretações estas que já estavam em desenvolvimento na época em que os textos deweyanos foram elaborados e publicados.

\* \* \*

Embora vários desenvolvimentos tenham sido feitos para elucidar as possíveis relações entre Dewey e Aristóteles – Chambliss (1987; 1990), Cunha (2005; 2006), Cunha, Ribeiro e Rassi (2007), Cunha e Sacramento (2007) e Cunha e Pimenta (2011), além de outros não examinados aqui –, acreditamos que esse tema mereça novas investigações, pois ainda resta muito por esclarecer. As semelhanças no modo como os dois filósofos entendem a lógica relativa às coisas praticáveis, ou o valor que conferem ao processo reflexivo do pensamento dialético para as deliberações, inclusive as que dizem respeito à conduta humana, conduzem a temáticas psicológicas. Pesquisas sugerem haver semelhanças, continuidades ou separações entre as duas filosofias, mas não há estudos precisos sobre as bases psicológicas que sustentam cada um dos pensadores, particularmente no que tange às proposições desenvolvimentistas relativas à formação e constituição do eu.

Em 2010, ao analisar a proposta de pesquisa que então elaborávamos para o doutorado, o professor Jim Garrison considerou nossa intenção relevante, por abranger o estudo de aspectos da ontologia – compreendida como ciência que busca o conhecimento dos seres – de Aristóteles que são costumeiramente vistos como totalmente avessos a Dewey, conforme destacamos acima. Além disso, Garrison debateu conosco a viabilidade de introduzir uma discussão original nesse campo de investigação, que consistiria em analisar os dois filósofos quanto ao papel que atribuem à linguagem no desenvolvimento humano.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Jim Garrison, que é professor do Departamento de Educação da Virginia Technology University, EUA, discutiu os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia* em visita que fez à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, em 2010.

Para enfrentar esses desafios, nos pautamos nos referenciais adotados pelo Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, que emprega a análise retórica como método de estudo de argumentações situadas no campo das humanidades. Fundamentada em conceitos advindos da *nova retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca, tal metodologia viabiliza a compreensão das teses veiculadas em diferentes abordagens teóricas, esclarecendo as estratégias argumentativas utilizadas pelos autores (oradores) para defenderem posicionamentos perante determinado grupo de pessoas (auditório).

Chaïm Perelman (1912-1984) integra o movimento de revisão da filosofia de Aristóteles mencionado nestas páginas, situando-se entre os autores que enfatizam a filosofia prática aristotélica, expressão que se refere ao conjunto das reflexões filosóficas sobre a *práxis*, ou seja, sobre a ética, a “econômica” e a política. Lógico polonês naturalizado belga, Perelman considera que há uma lógica específica dos juízos de valor que se diferencia da ciência demonstrativa, abarcando as proposições dialéticas e retóricas que evidenciam uma forma de racionalidade própria das ciências morais, a ética, a política e o direito, utilizando técnicas de argumentação e persuasão (BERTI, 1997, p. 285).

Perelman foi o criador da *nova retórica*, teoria que defende a possibilidade de elucidação das situações que envolvem escolhas e controvérsias, por meio do entendimento de como se articulam os discursos persuasivos (BERTI, 1997, p. 285). Em 1957, Perelman publicou *A nova retórica: tratado da argumentação*, em coautoria com a belga Lucie Olbrechts-Tyteca (1899-1987), obra de grande projeção internacional que, além de apresentar a fundamentação teórica da nova retórica, examina um amplo rol de estratégias de argumentação usualmente encontradas nos discursos das ciências humanas.

O Grupo de Pesquisa a que se vincula o presente trabalho utiliza essa metodologia para investigar discursos pedagógicos, levando em conta as suas especificidades e incorporando outros pesquisadores associados ao mesmo registro teórico inaugurado por Perelman. Um desses pesquisadores é o filósofo inglês Stephen Toulmin (1922-) que, no livro *Os usos do argumento*, de 1958, defende que a razão é capaz de operar fora do estreito campo dos argumentos analíticos que buscam uma verdade necessária; sua abordagem permite colocar o raciocínio a serviço do enfrentamento de problemas que emergem das situações reais da vida cotidiana e contingencial.

Toulmin (2001, p. 137) considera que a forma pela qual é normalmente apresentada a microestrutura dos argumentos – premissa maior; premissa menor; logo, conclusão – tem o mérito da simplicidade, mas não é suficiente para esclarecer um variado número de distinções argumentativas, como as que se apresentam nas interpretações jurisprudenciais, as que

compõem juízos de valor relativos a condutas morais e as que sustentam afirmações científicas da área das humanidades. Uma das contribuições de Toulmin utilizadas em nossas pesquisas é o *layout* de argumentos, por meio do qual se torna possível visualizar, com mais clareza e precisão, o caráter dialético dos raciocínios.<sup>25</sup>

Dentre os trabalhos do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*, destacam-se algumas produções que, fazendo uso da análise retórica na linha Perelman, cotejam o discurso de John Dewey com formulações de autores contemporâneos, como John Watson, Charles Darwin e Sigmund Freud, e também com teses de autores da antiguidade. Cunha (2010a) enfatiza a importância de entendermos o discurso veiculado pelas diversas concepções, buscando identificar o modo como se articulam as proposições teóricas e o modo como as ideias de certos autores são apropriadas por outros, dando margem a coincidências e divergências muitas vezes insuspeitadas.

Acreditamos que as investigações dedicadas a examinar o intercâmbio entre filosofia e educação representem significativa contribuição ao entendimento da pedagogia, ainda que muitos paradigmas científicos e filosóficos não contenham, em sua origem, a intenção de influenciar as teorias e as práticas educacionais, como afirma Cunha (2003).<sup>26</sup> Portanto, faz-se relevante analisar os diálogos, as semelhanças e as divergências entre as teorias pertencentes ao campo mais amplo das humanidades, para que o entendimento da própria educação seja favorecido. Os procedimentos investigativos que vimos adotando permitem, ainda, compreender os movimentos de recontextualização que levam algumas vertentes teóricas à hegemonia, enquanto outras são postas no ostracismo, seja por repercutirem ideias do passado, seja por ousarem abrir novas fronteiras.

Nosso empenho consiste em seguir os autores que procuram romper as amarras da exclusividade de pontos de vista e, assim, favorecer a multiplicidade no campo das ciências humanas, em particular na educação. Entendemos que os assuntos relativos à prática da educação devem envolver o debate filosófico contínuo, pois lidamos com ações que dizem respeito à vida das pessoas e ao futuro da coletividade. Sejam quais forem os objetivos do ensino, o tipo de instituição em que transcorrem as práticas pedagógicas e a corrente filosófica a que se filiem os educadores, é preciso ter uma visão clara dos aportes teóricos que sustentam as ações, uma vez que as teses que questionam a realidade e propõem soluções

---

<sup>25</sup> No capítulo 3 deste trabalho, onde o *layout* de Toulmin será utilizado, serão fornecidas outras informações acerca deste assunto.

<sup>26</sup> Por exemplo, as proposições filosóficas deweyanas, embora não versem sobre metodologias escolares específicas, serviram de base para uma das vertentes do movimento de renovação educacional denominado Escola Nova, ocorrido no Brasil na primeira metade do século XX, inspirando não somente alternativas políticas, como também novos métodos de ensino.

sempre se fazem no debate com outras, tendo em vista aqueles que, em última instância, irão efetivá-las no cotidiano.

Na análise retórica de discursos das ciências humanas, é importante explicitar as articulações internas do texto, quer pela identificação das estratégias argumentativas usadas pelo autor/orador, quer pela compreensão da natureza dialética da arte de argumentar. Considerando que todo discurso almeja sensibilizar uma audiência a fim de persuadi-la ou mobilizá-la, é igualmente necessário conhecer as disposições desse “auditório virtual”, para a apreensão mais detida das proposições, teses e teorias presentes nos textos estudados (CUNHA, 2008, p. 166). Ao tentar esclarecer as filiações teóricas dos interlocutores do discurso, os pesquisadores antiquários podem discutir, entre outros temas, por que certos termos são, ou não, utilizados por um pensador; podem indagar por que certo autor evita aproximar-se dos pressupostos de certas escolas; podem questionar por que as obras de um filósofo abarcam conceitos que, à primeira vista, não deveriam fazer parte de seu sistema de pensamento.

\* \* \*

Para a análise do discurso aristotélico sobre o homem e o desenvolvimento humano, a investigação desenvolvida para a consecução deste trabalho centrou-se prioritariamente nos chamados escritos da maturidade do Estagirita, à exceção de *Ética a Eudemo*, texto provavelmente redigido em período anterior aos trabalhos do filósofo no Liceu. O estudo do discurso deweyano sobre os mesmos assuntos pautou-se em diversas obras e ensaios, a maioria elaborada quando John Dewey trabalhava nas Universidades de Chicago e de Colúmbia.

Os resultados da presente pesquisa encontram-se organizados em quatro capítulos. Todos começam com a descrição de uma situação vivida por pessoas que lidam com a formação humana em contextos informais ou no âmbito escolar, com o que pretendemos expressar a ideia de que o debate envolvendo explicações sobre a prática e sobre deliberações que envolvem ações futuras realiza-se com base em fundamentos que devem ser conhecidos e acordados. Nos capítulos, buscaremos identificar as estratégias argumentativas dos autores estudados, o que permitirá levantar hipóteses sobre o que os aproxima e o que os distancia, do ponto de vista discursivo.

No primeiro capítulo serão abordadas as definições de ser humano feitas por Aristóteles e por John Dewey, mostrando a relação de seus discursos – o de Aristóteles, sobre a alma



humana, e o de Dewey, sobre a natureza humana – com o par filosófico Determinado/Indeterminado. O segundo capítulo examinará o modo como Aristóteles e Dewey, cada qual à sua maneira, concebem o processo de formação e desenvolvimento do homem, o que será discutido à luz da metáfora *percurso*. No terceiro capítulo, procuraremos mostrar qual era o contexto propício à formação e ao desenvolvimento humano descrito pelos dois filósofos, e, ainda, evidenciar a aproximação de seus discursos com os propósitos da filosofia prática. No último capítulo abordaremos a possibilidade de extrair das narrativas dos filósofos uma enunciação que, em comum, trata a centralidade da linguagem e dos acordos linguísticos para a formação do pensamento e, conseqüentemente, para a promoção do desenvolvimento humano. Nos quatro capítulos serão feitas considerações acerca da relação entre o discurso dos filósofos e as suas respectivas audiências. A título de conclusão defenderemos que as semelhanças entre Aristóteles e Dewey são mais significativas do que as diferenças, especialmente porque ambos adotam concepções contrárias ao transcendentalismo, o que fica evidente em suas teorizações sobre a linguagem. Adentrando no campo da educação, discutiremos, por fim, a relevância dos pressupostos dos dois filósofos para o desenvolvimento de uma pedagogia que valorize o componente estético e poético das práticas educativas.

## 1 – O HOMEM

[Tu] não és instruído em função de ti próprio (*Metafísica*, VII, 4, 1029b15).

A mais profunda dentre todas as definições que podemos atribuir ao homem é a que o conceitua como o ser educável (DEWEY, 2008p, p. 22).

Em formação continuada, professores falam sobre suas turmas: são crianças diferentes!<sup>27</sup> Especificam que há algumas participativas, comunicativas, atenciosas; no entanto, ressaltam também aquelas com comportamento indisciplinado, desinteressadas, desmotivadas ou com pouca concentração nas atividades escolares. Enquanto algumas crianças são agitadas e dependentes, outras podem ser caracterizadas pela criatividade, participação e autonomia. Crentes ou descrentes dessas percepções, os professores questionam-se. Por que são tão diferentes? Há dons naturais? Há algo que a escola possa fazer, se a criança não apresenta motivação? Em uma situação como esta – e usando expressões do nosso tempo – Aristóteles e Dewey provavelmente começariam o debate chamando a atenção para a existência de uma identidade biológica para todos e, também, para a necessidade de situar essa identidade na esfera das interações sociais e culturais.

\* \* \*

### 1.1. A definição e os pares filosóficos

O texto é uma “peça de discurso, continente de enunciados argumentativos que estabelecem a comunicação entre autor e leitores” (CUNHA, 2008, p. 16). Ao criá-lo, o objetivo do escritor é desenvolver determinado assunto da melhor forma possível, descobrindo o que é pertinente em cada caso, no intuito de persuadir sua audiência (GAINO FILHO, 2004). Segundo Oliveira (2011, p. 19), os auditórios de ouvintes/leitores variam em composição e extensão; dentre outras caracterizações, o auditório pode ser dito “particular”, abarcando grupos específicos de professores, ou de profissionais da saúde, católicos, socialistas etc.; “universal”, expressando uma imagem de público que é construída pelo

---

<sup>27</sup> Ver Correa; Andrade; Ferreira (2012).

orador, sem delimitação no espaço e no tempo; e “especializado”, considerando situações em que o orador discursa em uma posição privilegiada, pois conhece e está seguro dos pressupostos admitidos pela audiência (LEMGRUBER; OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Com base em pressupostos aristotélicos, Cunha (2010a) mostra que, para o estudo das ideias veiculadas em textos da área de humanidades, é preciso empreender a análise das situações retóricas, que são compostas pelo *logos* (o discurso), na relação com o *pathos* (as disposições do auditório) e o *ethos* (as características do autor), visando à compreensão de cada teoria e, igualmente, a comparação entre diferentes abordagens teóricas, identificando eventuais coincidências e divergências. Na apreciação das situações retóricas, é possível investigar como se organizam as estratégias e as técnicas argumentativas, as quais possuem elementos pautados na emoção e na razão.

As principais técnicas argumentativas abrangem processos que visam promover a *ligação* entre elementos dispersos, ou, inversamente, processos de *dissociação*. No primeiro caso, o orador estabelece vínculos entre componentes distintos, conferindo-lhes coerência e consistência, no intuito de guiar o pensamento de seus ouvintes/leitores. Os argumentos que promovem ligação podem ser agrupados em três grandes categorias: a que busca fundamento na estrutura do real; a que oferece fundamento à estrutura do real; e a que se caracteriza por uma forma quase-lógica (OLIVEIRA, 2011). Situar um enunciado em uma ou mais de uma dessas categorias ajuda a identificar tanto a gênese do processo argumentativo quanto a orientação dada pelo orador ao curso de sua reflexão (OLIVEIRA, 2010; 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

Os argumentos baseados na estrutura do real valem-se de aspectos da própria realidade para mostrar a existência de vínculo causal ou de coexistência entre as coisas que são conhecidas e admitidas pelo auditório, de um lado, e os juízos que se quer promover, de outro; o que interessa, nesse caso, não é descrever exhaustivamente o real, mas afetar as opiniões formadas sobre alguma coisa, as quais podem ser tratadas como fatos, verdades ou presunções, para a conformação de outras afirmações.

Um argumento baseado na estrutura do real por meio de vínculo causal procurará evidenciar que seu desenvolvimento contém meios suficientes para explicar as consequências de uma situação concreta, razão pela qual deverá ser considerado satisfatório e convincente.<sup>28</sup> Um argumento baseado na estrutura do real pela coexistência chama a atenção da audiência para a influência mútua entre as realidades, embora elas estejam situadas em níveis distintos;

---

<sup>28</sup> No capítulo 3 deste trabalho abordaremos o argumento pragmático, que é um caso de argumentação baseada na estrutura do real pelo vínculo causal.

o vínculo entre uma pessoa e seus atos, por exemplo, pode ser conclamado para explicar o caráter de determinado indivíduo, assim como a personalidade de alguém pode ser reivindicada como explicação para suas condutas (OLIVEIRA, 2010; 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

A argumentação que fundamenta o real, por sua vez, é útil para formar determinada concepção ou interpretação da realidade, valendo-se o orador de casos particulares – exemplos, ilustrações, modelos – para propor uma visão generalizada sobre algo, para sustentar uma regularidade já estabelecida ou para incentivar a imitação; pode ser útil também para firmar relações entre o conhecido e o desconhecido, fazendo com que o pensamento do auditório seja estruturado em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real, como ocorre nas analogias e metáforas (OLIVEIRA, 2010; 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).<sup>29</sup>

Os argumentos quase-lógicos, por fim, são caracterizados por se assemelharem aos raciocínios da lógica formal, sendo a sua força persuasiva oriunda do fato de aparentarem referir-se ao que é necessário. Todavia, há diferenças fundamentais entre esse tipo de argumentação e as demonstrações formais, principalmente porque o discurso quase-lógico opera com premissas e conclusões que são meramente verossímeis. A definição é uma técnica de argumentação quase-lógica que visa identificar ou diagnosticar seres, acontecimentos ou conceitos de modo não totalmente arbitrário, mas tampouco evidente, o que requer uma justificação argumentativa. As narrativas definitórias promovem uma redução que permite identificar certos dados da realidade e introduzi-los em determinado esquema, construindo uma imagem que os tornam comparáveis, análogos, coesos. Como ocorre em todos os tipos de argumentos quase-lógicos, embora as definições pareçam chegar a verdades, suas conclusões são sempre prováveis, nunca necessárias (OLIVEIRA, 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

Ao empregar uma definição, o orador empenha-se em favor do proposto, indicando o sentido correto de uma palavra, ou esclarecendo a conotação mais adequada de um conceito em certo meio, em determinado momento, ou ainda formulando uma caracterização teórica dos objetos a que a definição deve se aplicar; seu desejo é influir sobre o uso que o auditório frequentemente faz de determinada noção, particularmente no interior de um sistema de pensamento (COPI, 1978; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002). Mesmo quando a linguagem tem intuítos meramente informativos, a definição é persuasiva, pois serve ao

---

<sup>29</sup> No capítulo 3 deste trabalho serão fornecidas outras informações acerca de analogias e metáforas.

propósito de direcionar as concepções e atitudes dos ouvintes, para alcançar o objetivo de toda argumentação, que é “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 50). O desejo de levar o outro a modificar sua concepção acerca de algo – sua percepção de homem, nação, educação etc. – só é possível porque, enquanto fundamento, a definição não constitui “um alicerce inabalável, mas um marco provisório” (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

As técnicas argumentativas que envolvem processos de *dissociação* realizam rupturas, ou seja, visam separar ou desunir elementos que são usualmente vistos como componentes de “um todo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 215). As rupturas podem ter a intenção de denunciar a existência de ligações que estão “equivocamente estabelecidas”, ou propor uma nova maneira de interpretar uma noção conhecida (OLIVEIRA, 2011, p. 36). A distinção que muitas filosofias fazem entre a aparência e a realidade pode ser indicada como a “raiz” de muitos processos dissociadores (OLIVEIRA, 2011, p. 37). O orador classifica como aparente tudo o que não se alinhe com o que entende ser capaz de fornecer o sentido verdadeiro e real de uma noção. Para isso, seu discurso utiliza pares filosóficos, cuja representação gráfica considera que o Termo 1 corresponde à noção comumente aceita, mas aparente e errônea, ao passo que Termo 2 representa o critério válido, o que é real e correto (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

<u>Termo 1</u>	<u>(aparente, portanto inválido)</u>
Termo 2	(real, portanto válido)

O que sustenta o predomínio de um termo sobre outro, no par filosófico, é a definição dada aos dois termos. Por exemplo, a filosofia essencialista de Platão busca definir o que se vê – objetos, seres e fenômenos do mundo – como algo que turva a compreensão, como cópia deturpada, aparente e inválida do real, para, então, definir as formas perfeitas como verdades, ainda que situadas em um plano transcendente. Por meio dessas definições, o filósofo consegue mostrar a seu auditório o que é hierarquicamente melhor, o que é a verdadeira realidade.

Pode ocorrer de o orador identificar que as disposições do auditório já são regidas por noções hierarquizantes, sendo impossível – pelo menos em alguns assuntos – libertar-se completamente da tensão estabelecida pelos termos opostos. Nesse caso, a argumentação pode sugerir a associação entre os Termos 1 e 2, em busca de “uma possibilidade de conciliação”

(PENTEADO, 2011, p. 121).<sup>30</sup> Em tais situações, as técnicas argumentativas a serem empregadas são as que envolvem processos de ligação.

Considerando que os estudos da análise retórica permitem “tratar o discurso de outrem como problema”, como pretende Oliveira (2011, p. 22), investigaremos a seguir, neste primeiro capítulo, a definição de homem presente nos discursos de Aristóteles e John Dewey, buscando esclarecer a relação de seus enunciados definitórios com o par filosófico Determinado/Indeterminado, bastante frequente na história da filosofia. Procurando explicitar o que é dito pelos autores, e mesmo aventando algumas inferências a partir das bases escritas, buscaremos também “estabelecer linhas de diálogo” entre as teses de ambos, destacando “um ‘algo’ que se ofereça como ponto polêmico”.

## 1.2. Definição de homem em Aristóteles

No Livro I da *Metafísica*, Aristóteles aborda o conhecimento como desejável para todos os homens. Apresentando as opiniões dos filósofos acerca do conhecer, o Estagirita apresenta vertentes que destroem a possibilidade de conhecer o ser de qualquer coisa, tornando 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 ele, “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, 1012b5-10).

Reconhecendo que os significados contidos nas diferentes categorias – como posição, tempo, quantidade, lugar, qualidade, estado ou condição etc. – interferem no percurso de geração dos organismos, causando alterações, Aristóteles afirma que “a palavra *ser* apresenta vários sentidos” (*Metafísica*, VII, 1, 1028a10). Desse modo, a definição do ser é feita com base em uma “unidade focal de significação”: uma substância que elege elementos comuns dos entes, em torno dos quais giram as demais categorias (ZINGANO, 2003, p. 13). No intuito de definir o que é o homem, o filósofo discorre sobre a *substância* deste ser; para tratar

---

<sup>30</sup> Penteado (2011, p. 111) mostra que, no par autoridade/poder, o primeiro termo pode ser visto como autoridade “moralmente legítima”, ganhando “significado quando se vincula à capacidade de poder”, pois “o poder lhe serve para a realização de uma ação”. O segundo termo, também legítimo, pode ser decorrente de uma “noção jurídica” estabelecida por meio de experiência, razão e debates valorativos. Assim, as noções deixam de ser vistas de modo totalmente dissociado, tendo seus valores imbricados.

a “substância de cada coisa particular”, recorre à “indução”<sup>31</sup> e ao uso da “palavra”<sup>32</sup> como signo de representação, fazendo uso de uma narrativa significativa e persuasiva para o modelo de pensamento e, conseqüentemente, para o modo de vida dos gregos antigos (*Metafísica*, V, 8, 1017b20-21).

A substância [*ousia*] “denota o *o que* de uma coisa”, “o que ela é”, sem remeter às suas qualificações (*Metafísica*, VII, 1, 1028a10-15). Há atributos que “dão regras claras para discernir quais são as entidades que devem ser designadas sob o título de ‘*ousia*’” (ANGIONI, 2008, p. 390):<sup>33</sup> ser primária,<sup>34</sup> na cadeia do conhecimento e no tempo, uma vez que a fórmula da substância estará na fórmula de cada coisa; existir independentemente,<sup>35</sup> separada dos qualificativos ligados a pressupostos externos, podendo ser explicada sem recorrer à existência de outra coisa;<sup>36</sup> ser por si mesma [*per se*],<sup>37</sup> isto é, pertencer ao sujeito por fazer parte do discurso que diz o que ele é;<sup>38</sup> ser um isto [*ti esti*],<sup>39</sup> um ente individual e particular, em vez de um item geral, como bronze, por exemplo.<sup>40</sup>

Não obstante os atributos gerais, Aristóteles diferencia dois sentidos em que se pode falar de substância (ANGIONI, 2008). No primeiro, *ousia* significa “a coisa concreta” e orgânica, como o cavalo, o boi, a planta, o homem (*Metafísica*, VII, 15, 1039b20-25). Perguntar “O que é o ser?” (idem, VII, 1, 1028b1-5) significa perguntar sobre a “espécie” de um ente sensível e concreto (*Categorias*, V, 2b5-10), cujas características não estão em um sujeito apenas, mas “são encontradas tanto nos todos como em sujeitos” (idem, V, 3a30-35). A espécie, “tomada como *definiendum*” (ANGIONI, 2008, p. 38), é “uma substância composta de matéria e forma” (idem, p. 314).<sup>41</sup> O homem, então, pode ser entendido como substância sensível e concreta composta por carne e osso (a matéria, descrita como potência) dispostos de certa maneira ou formato (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. 69).

Acontece que, para o Estagirita, as características comuns das espécies – ou compostos – não parecem ser os critérios relevantes para a definição em geral do ser, pois “a substância

<sup>31</sup> Ver *Analíticos posteriores*, II, XIX, 100b1-5.

<sup>32</sup> Ver *Metafísica*, IV, 7, 1012a20-25.

<sup>33</sup> Ver também Angioni (2003, p. 248).

<sup>34</sup> Ver *Metafísica*, VII, 1, 1028a30-35.

<sup>35</sup> Ver idem.

<sup>36</sup> Ver Barnes (2009, p. 133).

<sup>37</sup> Ver *Analíticos posteriores*, I, 4, 73b1-5.

<sup>38</sup> Ver Porchat Pereira (2001, p. 143).

<sup>39</sup> Ver *Metafísica*, VII, 1, 1028a10-15.

<sup>40</sup> Ver *De anima*, II, 1, 412a6.

<sup>41</sup> *Definiendum* “é o que se quer definir”, e *definiens*, o “que define”. Por exemplo, “pode-se definir o ouro (*definiendum*) como o elemento cujo peso atômico é 79 (*definiens*)” (BRANQUINHO; MURCHO; GOMES, 2006, p. 239).

composta não é a causa de si mesma” (ANGIONI, 2003, p. 261). Há algo mais fundamental para explicar o que precisamente é a substância homem, e “esclarecer por que os compostos orgânicos formam uma unidade total” (CASTRO, 2008, p. 62). Tomando a sílaba como ilustração, o filósofo diz que “ba não é o mesmo que b e a [...]”, pois “a sílaba é alguma coisa particular, não meramente as letras, vogal e consoante, mas alguma coisa mais além disso” (*Metafísica*, VII, 16, 1041b10-20). Aristóteles entende que a sociedade, estudando os elementos da linguagem, estabeleceu convencionalmente uma definição de sílaba que explica o que ela é de modo uno, bem como sua função na composição das palavras.<sup>42</sup>

Visando entender o todo, ou a unidade da natureza, Aristóteles toma por objeto de investigação um segundo sentido de *ousia*, denominado “essência” (ou forma) de uma substância concreta (*Metafísica*, VII, 10, 1035b15-20). Trata-se de “um princípio e uma causa” (idem, VII, 17, 1041a10-15), ou um enunciado “*definiens*”, que explica “por que a composição entre dois elementos (matéria e forma) resulta em uma única substância” (ANGIONI, 2008, p. 314) e “por que algo tem as propriedades que o fazem ser aquilo que ele é” (idem, p. 389). Aristóteles diz que a forma do homem é a “alma” (*De anima*, II, 1, 412b10); é por possuir uma alma com determinadas capacidades – “nutritiva, perceptiva, raciocinativa e de movimento” – que o homem 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 (idem, II, 2, 413b1).

Considerando os atributos gerais das substâncias, a forma/essência *alma* é autônoma no âmbito do discurso, “pois é claro que, para realizar-se, ela precisa ser acrescentada a uma matéria heterogênea” (ANGIONI, 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, p. 273), e também “por oposição ao modo de ser inteiramente ‘parasitário’ que caracteriza os concomitantes” (idem, p. 272).<sup>43</sup> Não representa, igualmente, “um núcleo de propriedades essenciais, já plenamente determinado e fechado” (idem, 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

<sup>42</sup> Diz Aristóteles (*Poética*, XX, 1-5): “Eis os elementos essenciais da elocução: a letra, a sílaba, a conjunção, o nome, o verbo, o artigo, a flexão, a expressão”. A sílaba “é um som sem significação, composto de uma muda e de uma letra provida de som”.

<sup>43</sup> Angioni (2009) utiliza o termo *concomitante* como sinônimo de acidente, aquilo que pode ser aplicado ou não ser aplicado a um sujeito. Por exemplo, as caracterizações branco, musical ou bom não são inerentes à definição de homem – àquilo que o homem precisamente é –, pois podem ou não pertencer a um indivíduo.



contemplava em sua descrição universal” (idem, p. 272).

Ademais, a alma não preexiste no sentido transcendente; ela é “a primeira atualidade de um corpo” que tem vida, porque o discurso da “ciência é anterior quanto ao devir” (*De anima*, II, 1, 412a16). Há um indivíduo adulto da espécie que foi observado e cujas características passaram “por uma sucessão de depurações abstrativas”, gerando a definição e tornando as fórmulas anteriores para a narrativa científica (CARVALHO, 2006, p. 63). Para o pensamento lógico, “a definição da substância é condição *sine qua non* para formular a definição de qualquer ente” e, “na ordem do conhecimento”, “conhecer a *ousia de algo* é mais elucidativo do que conhecer alguma de suas propriedades” (ANGIONI, 2008, p. 386).

Ao fundamentar a sua definição de homem na ideia de substância composta e de forma/essência, Aristóteles atende ao “requisito de eficácia explanatória, não ao requisito da prioridade ontológica” (ANGIONI, 2008, p. 332); seu objetivo 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 das proposições 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.

Considerando a tese de Castro (2008, p. 77), que defende que “forma na *Metafísica* é a mesma coisa que aquilo que chamamos de espécie nas *Categorias*”, pode-se dizer que a forma humana é uma narrativa sobre a “espécie biológica” do homem (idem, p. 80); trata-se de “um princípio de individuação” que define “a mesma natureza específica [...] sobre seus espécimes” (FURTH, 1988 *apud* CASTRO, 2008).<sup>44</sup> Portanto, falar sobre a alma do homem é falar sobre “o tipo de vida da espécie à qual pertence” (CASTRO, 2008, p. 84); é discorrer sobre “um modo de ser distinto”, que possibilita diferenciar o homem de outros seres vivos, como pássaros ou peixes (idem, p. 72).

Esse *logos* que discursa sobre os traços biológicos mais fundamentais dos membros de uma mesma espécie aborda a “individuação do composto concreto, tanto no nível sincrônico quanto no nível diacrônico” (CASTRO, 2008, p. 77). A “individuação sincrônica” é uma característica que garante seres únicos e singulares, idênticos somente a si mesmos, mas igualmente coexistentes com semelhantes, uma vez que “não há um só representante de

---

<sup>44</sup> FURTH, Montgomery. *Substance, form and psyche: an Aristotelian metaphysics*. Cambridge: Cambridge University, 1988.

determinada espécie a existir isoladamente” (idem, p. 44). A “individuação diacrônica” permite ao ser “possuir, em tempos diferentes, qualidades opostas sem perder sua unidade numérica e sua identidade”; desse modo, Sócrates “pode empalidecer em razão de uma doença qualquer e, depois de se recuperar, voltar a ficar com a face rosada”, permanecendo, sempre, na espécie humana (idem, p. 46-47).

Vistos desta maneira, os sentidos atribuídos por Aristóteles a *ousia* contrariam intenções platônicas que expõem as Formas como causas independentes das condições de existência, subsistentes em si mesmas e anteriores do ponto de vista ontológico. O Estagirita rejeita, igualmente, a autonomia completa e a efetividade perfeita que cabem a uma *ousia* divina (ANGIONI, 2003; 2008).

Ao definir os seres, Aristóteles não menciona apenas a causa primeira, mas também “aquilo *em vista de quê* (isto é, o acabamento)” (*Física*, II, 2, 194a27). O *télos*, ou acabamento, “deve ser um ponto extremo, no qual se finda um processo”; também precisa determinar as “condições necessárias à sua efetividade”, indicando, por exemplo, as propriedades que a matéria deve adquirir para sua realização; por fim, deve representar o melhor, ou seja, ser potência que habilita o composto “para sua função (*ergon*) própria” (ANGIONI, 2009, p. 369).

Se “nada impedir, sempre se há de chegar ao mesmo acabamento” (*Física*, II, 8, 199b14), que, para o homem, “consiste em gerar outro como si mesmo” (*De anima*, II, 5, 416b23). A forma final que remete ao crescer, tornar-se adulto e ter capacidade reprodutiva está presente no sêmen dos progenitores que transmitirão as informações genéticas características da espécie, bem como em um bebê, significando que, biologicamente, tal criança crescerá em consonância com as características da espécie a que pertence. Além disso, o acabamento também informa que o crescimento do embrião e da criança não é aleatório, seguindo um modelo relativo à espécie, e que “enquanto viver o indivíduo não poderá trocar sua identidade biológica” (CASTRO, 2008, p. 77).

Não obstante a finalidade de crescer e reproduzir, a finalidade do *télos* será mais perfeita se o homem 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” (*Ética a Nicômaco*, I, 7, 1097b 30-1098a1). Tal função é, por definição, o “exercício ativo da faculdade racional”, haja vista que a principal atividade de um indivíduo particular é agir guiando-se pela inteligência (idem, I, 7, 1098a5-10).

Considerando que “a espécie humana é humana” justamente porque nela a faculdade do

discernimento pode se converter em ato, não se pode dizer “que todos os homens sejam racionais efetivamente, em tudo”, pois “um homem pode, acidentalmente, estar privado dos meios de efetivar a potência da razão” (CARVALHO, 2006, p. 63). Como todo homem participa da razão [*logos*], pois todos os espécimes possuem a mesma natureza biológica, é a ausência de uma “educação política” o que pode impedir o pleno avanço da atividade da inteligência [*nous*] (CASSIN, 1999, p. 58).

Para Aristóteles, “estados e eventos psicológicos são necessariamente materiados”, seja pela constituição interna do corpo, isto é, por órgãos que, por exemplo, possibilitam ver e sentir, seja pela relação com matérias que estão fora do organismo, mas o afetam de certo modo (EVERSON, 2009, p. 252). Assim, o desenvolvimento da parte intelectual da alma depende de condições objetivas e relacionais desde seu início. Isso pode ser verificado entendendo-se a gênese da imaginação, elemento importante para o *nous*, uma vez que “a alma jamais pensa sem imagem”; sua origem e evolução dependem do desenvolvimento da capacidade perceptiva, a qual, por sua vez, necessita de fatores externos, como “o objeto da percepção sensível” (*De anima*, II, 5, 417b16), e de “intermediários”, a exemplo do ar e da transparência, que ligam o órgão capaz de perceber ao som e à cor (idem, II, 6, 419a15).

Nesse caso, uma criança poderá desenvolver memória e imaginação porque tem um corpo com órgãos sensitivos, se estiver em um meio natural, comportando o ar, a transparência etc., se tiver contato com os objetos e materiais sensíveis deste meio, e se tiver contato com os outros, pois um bebê, pela imperícia que possui ao nascer, não se alimentará e não atualizará sua capacidade de crescimento sem que alguém lhe forneça o alimento, da mesma forma como precisará do outro para entrar em contato com os objetos do mundo.

Pelo fato de todas as faculdades cognitivas não serem “nem inatas de forma definida e completamente desenvolvida em nós, nem derivadas de outras faculdades desenvolvidas num plano superior de conhecimento” (*Analíticos posteriores*, II, 19, 100a10-15), Aristóteles entende que o homem é “conhecedor” em potência porque “é de tal gênero e matéria” e, também, “por estar entre os que conhecem e possuem conhecimento” (*De anima*, II, 5, 417a21). O Estagirita vislumbra para o homem a atualidade do seu ser em potência, firmando que a progressão das capacidades de racionalidade e inteligência ocorrerá na inter-relação com os conhecedores, que comunicarão signos, conceitos e modos de agir.

Do tratamento dado por Aristóteles à *ousia* humana, enquanto composto concreto e forma/essência, pode-se dizer que o filósofo define o homem como um ser que possui uma identidade biológica, igual para qualquer indivíduo, indicando que todos podem desenvolver tais e tais capacidades. Como o aparato biológico próprio do humano não é suficiente para

atualizar suas próprias possibilidades, insere-se o homem na perspectiva da continuidade e estende-se a definição inicial de homem à ideia de que “o ser humano é, por natureza, um ser social” (*Ética a Nicômaco*, I, 7, 1097b10-15).

### 1.2.1. O par Determinado/Indeterminado e o discurso sobre a alma humana

A poesia primitiva, intimamente ligada ao modo de vida das comunidades antigas e orais, expressa um pensamento caracterizado pela assimilação da pluralidade fenomênica, revelando os sentimentos da coletividade (JOHANSSON, 2004; SPINA, 2002). Nessa forma discursiva prevalece uma forma de comunicação em que a aparência se funde com a realidade, o saber liga-se ao sentir, o conhecer é viver, a “palavra vale mais pela sua sonoridade do que pelo seu valor semântico, e o ritmo determina uma disposição mais eficazmente do que qualquer anteparo verbal” (JOHANSSON, 2004, p. 58).

Os poemas homéricos, com aspectos distintos das poesias primitivas que estão nas origens dos vários povos, buscam narrar não somente uma cadeia de fatos, mas também as suas razões. Explicando tipos fundamentais de vida e de características éticas dos homens, ora mostram a ligação entre elementos, fatos ou aspectos da vida, a exemplo da união entre os mundos sensível e celeste, ora evidenciam sua separação, como é o caso da ruptura que fazem entre os desejos dos deuses e os anseios humanos (REALE, 2002a).

Se na comunicação primitiva o percebido e sentido é a expressão da realidade, no contexto do nascimento da filosofia – e mesmo no cenário grego poético – as narrativas começam a destacar o caráter equívoco das aparências, uma vez que o aparente nem sempre pode ser considerado expressão da realidade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

Nota-se nos poetas antigos a dissociação entre as noções de indeterminação e determinação, empregada com o intuito de compreender e justificar os fenômenos da vida individual e social, bem como os destinos de suas cidades e as guerras, eventos tidos como obras dos deuses. No contexto mítico do orfismo encontra-se uma “primeira *concepção dualista* de alma”, versando sobre um corpo que é determinado por ditames demoníacos. Mais tarde, os sofistas passaram a defender a inexistência de critérios absolutos e, no limite, a indeterminação plena (REALE, 2002a, p. 24). De certo modo, desde o período anterior ao nascimento da filosofia, e mesmo após o início da era do *lógos*, os termos *determinado* e *indeterminado* ganham centralidade na relação entre oradores e auditórios, no âmbito de argumentações que hierarquizavam e tomavam como reais ora uma noção, ora outra,

abordando especialmente as condutas e os valores humanos.

Na narrativa aristotélica, temos a rejeição à ideia platônica de que a individualidade, ou a alma de certo homem carrega uma “diferenciação pré-empírica”, possuindo características ou tendências determinadas pelo fato de ter sido “iniciada no séquito de Júpiter” ou ter-se tornado “servidora de Marte” (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 94); como temos também a negação de um “naturalismo completo” pautado na ideia de que o conhecimento sobre os seres vivos “nunca é justificável em qualquer medida que seja” (DUTRA, 2005, p. 77).

Aristóteles propõe a seu auditório a possibilidade de conciliação entre a determinação e a indeterminação, dizendo que o homem com o qual convivemos cotidianamente, pelo justo fato ser um animal “capaz de desejar” e, portanto, “capaz de se mover” (*De anima*, III, 10, 433b21), é gerável, corrompível, dinâmico e, de certo modo, artisticamente “indeterminável” (*Física*, II, 6, 198a1); mesmo que a matéria torne algumas pessoas altas e outras baixas, robustas ou com menor estrutura, com pés e mãos maiores ou menores, o que limita algumas possibilidades atléticas, não é possível prever suas virtudes, disposições e ações, tampouco saber se desenvolverá a razão da forma mais elaborada, pois o ser não é “em si mesmo causa suficiente de seus movimentos”, mas dependente de motores externos (ANGIONI, 2010, p. 540). Por outro lado, o Estagirita considera que os seres também não são frutos de relações espontâneas, pois se vinculam a algo estável, isto é, a uma natureza biológica cuja “definição” ou “fórmula” dispõe de “significado” advindo de uma convenção (*Metafísica*, VII, 5, 1031a10-15).<sup>45</sup>

Nessa linha discursiva, pode-se dizer que as noções que dirigem o debate aristotélico são apresentadas em meio a processos de ligação, assumindo uma horizontalidade que intercambia termos usualmente opostos:

Termo 1 (válido e real) ↔ Termo 2 (válido e real)  
 Determinado ↔ Indeterminado

Comentadores “tradicionais” sustentam que, em Aristóteles, as “espécies naturais” são “eternas” (ANGIONI, 2009, p. 358). Essa interpretação decorre da ideia de que um direcionamento teleológico do desenvolvimento tornaria as espécies, como também os indivíduos, instâncias plenamente imutáveis. Nessa vertente de análise, o Estagirita é

---

<sup>45</sup> Sobre o caráter convencional das sentenças, inclusive das classificadas como proposições, ver também *Da interpretação*, IV.

classificado como um filósofo “essencialista”, defensor de proposições deterministas (BALME, 1987, p. 291).

Do ponto de vista da reprodução, a teoria aristotélica afirma, de fato, a possibilidade de perpetuação da forma biológica mais primária. Assim, pensando a espécie de maneira “genética” ou “histórica”, há que se reconhecer que Aristóteles defende, claramente, “que as espécies são eternas”; ou seja, considerando o decorrer dos tempos, o Estagirita acredita que, devido à reprodução, sempre existirá um indivíduo que representará um *logos* ou uma forma homem, remetendo às características mais básicas da espécie, as quais são essenciais à manutenção da vida humana (LENNOX, 2001, p. 141). Essa ideia, porém, não significa inalterabilidade plena das características dos seres, ou a invariabilidade de tipos no âmbito mais geral da espécie. A narrativa de Aristóteles é contundente em afirmar que os animais podem modificar certas características naturais “de acordo com os comportamentos” e conforme as necessidades (*História dos animais*, VII (IX), 49, 631b).

Por exemplo, há galinhas que “quando vencem os machos, imitam-lhes o cacarejo e procuram cobri-los; ficam de crista e cauda em riste, a ponto de não ser fácil reconhecer que são fêmeas”, nascendo-lhes, inclusive, “vestígios de esporões”. Sabe-se de galos que, “por terem sido privados da fêmea, passaram, na vez dela, a ocupar-se das crias, conduzindo-as para aqui e para ali, alimentando-as, a ponto de deixarem de cacarejar e de acasalar” (*História dos animais*, VII (IX), 49, 631b). Há, ainda, pássaros cujo bico é curvo, forte e duro, por ser “adaptado às condições de vida”, para ser o melhor ante as “necessidades”, permitindo à ave “picar os grãos e apanhar bichinhos” (*Partes dos animais*, III, I, 662b).

Aristóteles entende que os projetos teleológicos são limitados, o que fica evidente quando “dois ou mais processos naturais coincidem em um resultado que não diz respeito ao fim para o qual normalmente se dirigem” (LENNOX, 2001, p. 226). Nesses casos, nota-se a marca do acaso e do espontâneo, fatores que, embora infrequentes, podem levar “ao surgimento de mutações”. Não se pode, por isso, desprezar o esforço do Estagirita para explicar a geração de organismos cujas estruturas não são idênticas, mas similares – explicação que tem aspectos “análogos na teoria biológica contemporânea” (idem, p. 243).

Aliás, a ênfase dada por Aristóteles à teoria da “reprodução formal” pode ser bem compreendida quando se considera que, no contexto grego, tal formulação serve ao objetivo de compor o conhecimento demonstrativo sobre as espécies, indivíduos e suas categorias, em conformidade com as aspirações do filósofo; a ideia de que há uma forma biológica que se perpetua hereditariamente por intermédio da reprodução possibilita a demonstração, bem como a defesa da existência de uma ciência explanatória dos seres (LENNOX, 2001, p. 156).

Assim, o processo indutivo de investigação da natureza humana parte do homem acabado, uma vez que, na tentativa de construir o enunciado definitivo de um ser, descobre-se que “*o acabamento é princípio para sua construção*” (ANGIONI, 2010, p. 401-402). Após minucioso estudo dos seres adultos para compreender as referências do coletivo biológico ao qual pertencem, chega-se ao término da investigação. Alcançada essa etapa, Aristóteles não menciona a necessidade de revisões do axioma elaborado, mesmo porque o estudo se deu sobre os sensíveis acabados, os quais sempre transmitem a mesmas características da espécie a seus descendentes, razão pela qual se supõe que a natureza biológica transmitida/herdada não sofrerá alterações.

Não obstante a narrativa aristotélica considerar que a determinação e a indeterminação constituem fatores reais e intercambiáveis, pode-se dizer que, demonstrativamente, o discurso do Estagirita acerca da natureza biológica dos seres privilegia o caráter eterno e determinado da fórmula, em detrimento da mobilidade, da indeterminação e da revisibilidade. Nessa perspectiva lógica, a hierarquização proposta pode ser exposta pelo seguinte par filosófico:

Indeterminado  
Determinado

Em seus esforços para adaptar a matemática à experiência física, Aristóteles preserva na ciência natural aspectos que são caros à geometria e à aritmética, como a separabilidade feita pelo pensamento, o caráter primeiro do necessário científico e a finitude da cadeia demonstrativa (PORCHAT PEREIRA, 2001). Na tentativa de garantir *status* de ciência à definição que versa sobre a unidade biológica dos seres, não é possível, portanto, imaginar que o ser humano seja (re)definido como um organismo alado. Todavia, mesmo no limite lógico, pode-se pensar em “organismos com diferentes níveis de generalidades” (LENNOX, 2001, p. 168).

### **1.3. Definição de homem em John Dewey**

Tal como faz o Estagirita, John Dewey (1886) contraria a existência de princípios ontológicos – especificamente princípios não biológicos. O filósofo americano explica ser possível conhecer e dizer como as coisas surgem, desenvolvem-se e particularizam-se;

todavia lembra que a mente do observador que forma ideias sobre as coisas é constantemente reelaborada na empiria, e, além disso, o que está em estudo sofre modificações a depender das condições do meio. Por isso, os significados das coisas/seres/fenômenos não podem ser entendidos como verdades prévias que foram descobertas, mas como explicações prováveis que advêm da relação formada entre sujeito e objeto no âmbito da experiência. É, então, mediante atitudes constantes de investigação, que buscam revisar o que vem sendo dito, que se definem as coisas do mundo e, do mesmo modo, define-se o homem.

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 os “costumes ou hábitos comuns difundidos”. Foram as necessidades compartilhadas e o trabalho em associação que motivaram a formação de uma consciência coletiva, da qual se desenvolveu uma consciência particular. Por isso, 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, como causa primeira.

Dewey exemplifica dizendo que não existe algo *a priori* que gere a mente de um recém-nascido, nem mesmo que gere a sensação, reconhecida como importante elemento do psiquismo. O recém-nascido é um objeto, ou matéria biológica que existe no mundo da experiência, sendo o 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; essa relação é o que gera a reação do sistema nervoso a estímulos externos, o que, por sua vez, produz as sensações e todos os demais componentes do psiquismo (DEWEY, 1886).

Discorrendo o que é inato, Dewey afirma que todo homem – de modo geral, e na ausência de deficiências específicas – nasce com um aparato biológico: possui olhos, ouvidos, mãos, coluna vertebral e órgãos vocais; é portador de uma fisiologia que permite a maturação intrínseca de certos aspectos do próprio organismo, como o desenvolvimento das funções celulares; é capaz de movimentar membros e músculos faciais como reação instintiva a um desconforto sentido; possui uma individualidade física, decorrente de genética própria que indica tendências de tamanho, cor etc. São estruturas e funções orgânicas importantes, uma vez que, por exemplo, na falta de “um equipamento hereditário ou ‘natural’”, um indivíduo não pode aprender a falar” (DEWEY, 2008p, p. 23). Mas a estrutura e o funcionamento inatos dos órgãos corporais do infante humano, bem como suas primeiras atividades instintivas, pouco valem do modo como existem, uma vez que não capacitam a criança a naturalmente caminhar,



falar ou, até mesmo, crescer. A “concepção de um desenvolvimento espontâneo”, portanto, não passa de “puro mito” (DEWEY, 1959, p. 124).

A despeito de o ser humano nascer frágil e extremamente dependente, Dewey (1959, p. 46-47) lembra que todo ser que nasce possui uma valiosa característica: é dotado de um “equipamento de primeira ordem para as relações sociais”. Nas crianças, é possível observar que a “desatenção para com as coisas materiais (associada à sua incapacidade para dominá-las) é acompanhada de proporcional intensificação de interesse e de atenção pelos atos das outras pessoas” e, também, de aptidão “para vibrarem em harmonia com as atitudes e atos” dos outros. Os adultos, por sua vez, estando na presença de seres tão dependentes, sensibilizam-se pela carência de cuidados, tornam-se cooperativos e atentos às necessidades, afeiçoam-se e agem pelas crianças. Assim, criam-se vínculos e estados emotivos que, “sob o ponto de vista social”, fazem da dependência “mais uma potencialidade do que uma fraqueza”, pois é na interação com os outros que a criança começa a desenvolver disposições, atitudes e hábitos mentais.

Basta notar que “os primeiros choros de um bebê, seus primeiros sorrisos, ou seus primeiros arrulhos, balbucios e chiados” não dizem nada, “não são expressivos em si mesmos”, sendo “constituintes de uma condição orgânica maior”. No entanto, podem ser tomados por outra pessoa como “indícios” ou “sintomas” que evocam “certas formas responsivas de comportamento”, sinalizando que o adulto deve agir de tal maneira. Com o tempo, o bebê torna-se “consciente da ligação que existe entre certo choro” e as consequências por ele produzidas, e assim as suas futuras movimentações, lalações ou choros passam a ocorrer com o nítido intuito de “evocar a atividade” do outro. Surge uma diferença entre o “choro original – que pode propriamente ser chamado de puramente exclamativo – e o choro realizado de propósito, isto é, com o intento de evocar uma resposta que trará certas consequências”. No segundo caso, o choro transcorre no interior de uma “linguagem”, constituindo um “signo linguístico que não apenas diz algo, mas que tem a intenção de dizer, convencer, contar” (DEWEY, 2009, p. 58-59).

Além de nascer com disposição para a relação social, o homem possui plasticidade ou capacidade para aprender com a experiência, o que abre caminhos para o desenvolvimento de potencialidades que “*não podem* ser conhecidas até que as interações tenham sido *efetivadas*”, uma vez que não têm o alcance de um “fim predeterminado” pertencente a uma natureza intrínseca e, também, porque há coisas com as quais o indivíduo ainda não interagiu, havendo, por isso, múltiplas potencialidades não realizadas e desconhecidas (DEWEY, 1998d, p. 223-224).

A proposição básica de Dewey é que os seres vivem em um mundo de mudanças, expostos a condições que evocam “novos modos de comportamento” e variadas alterações que os levam ao desenvolvimento de “características peculiares”, as quais originam até mesmo a “denominação de seus termos físico-químicos” (DEWEY, 1998c, p. 179). O homem tem uma matéria disposta de determinado modo, é equipado com órgãos tais, possui um organismo que funciona de certa maneira, é capaz de exercer determinadas funções etc. Tais fatos remetem a uma humanidade atual, que se encontra nesse estado devido a um longo processo evolutivo decorrente das interações e mudanças entre um mundo concreto anterior e estados orgânicos também anteriores. Há dez milhões de anos não era possível descrever com exatidão as características fisiológicas do homem atual, porque elas foram se estabelecendo na relação empírica. E, considerando que tais interações poderiam ter sido outras, a narrativa atual sobre o humano poderia ser também outra.

Se há algum consenso sobre as características da natureza biológica do homem em dado momento, não é possível definir que um número exato de crescimentos, desenvolvimentos, potencialidades e decadências ocorrerão intrinsecamente, tampouco qual será a sua qualidade. Há evidências de certas tendências fortíssimas e extremamente prováveis, como a de que todos os homens algum dia morrerão ou, no campo das virtudes, a de que o ato de apostar em jogos de azar influencia futuras amizades, trabalho, diversões, enfim, todo o sentido da vida doméstica e pública (DEWEY, 2002). Todavia, é preciso reconhecer que sempre que há vida, há fazeres e realização de atividades que influenciam o meio, o que faz com que o organismo também receba influências, modificando cursos e surpreendendo tendências esperadas (DEWEY, 1998d). Por isso, dizer “que uma maçã tem a potencialidade da decadência não significa que ela tenha, em si mesma, de forma latente ou implícita, um princípio causal que algum dia inevitavelmente se revelará produzindo a decadência”; o enunciado indica apenas que “suas mudanças atuais (em interação com o ambiente) tomarão a forma da decadência, *se* forem expostas ou sujeitas a certas condições que no momento ainda não operam” (DEWEY, 1998c, p. 179).

Dewey (1998b, p. 48) conceitua *organismo* como algo que está em contínua interação com o ambiente; as “energias naturais”, em algumas situações, impulsionam prosperamente as funções orgânicas e, “por vezes, agem contra a sua continuidade”. A perspectiva filosófica pragmatista mostra a possibilidade de o organismo unir-se à experiência e ao conhecimento, isto é, fazer “uso dos eventos naturais experienciados” para conhecer e, assim, “resolver uma situação de dúvida”, intervindo nas influências originárias do meio (HAHN, 2008, p. xxiv). Essa é uma possibilidade que leva os organismos a se tornarem mais complexos, provocando

mudanças mais duradouras e, até mesmo, mais conscientes na ordem ambiental, sem jamais romper o vínculo entre eles próprios e o meio (DEWEY, 1958a).

Uma fiel avaliação sobre a beleza das flores, por exemplo, não nasce de uma “consciência fechada em si”, assim como não há alteração em um meio árido sem que esse mesmo meio interaja com outros fenômenos e/ou organismos; pelo contrário, o nascimento do desejo por flores e a alteração em determinada paisagem ambiental dizem respeito a “um mundo em que lindas flores já se desenvolveram e foram desfrutadas”, experiência objetiva que incentivou o querer e o cultivo das plantas, promovendo um “trabalho que torna o deserto florido” (DEWEY, 2002, p. 22-23).

Como genuíno pragmatista, Dewey (1998a, p. 40) não crê na “progressiva organização” do ser por intermédio de “estágios sucessivos” e “cumulativos”, provocados pelo próprio organismo, e que “não cessam até que um termo final verdadeiro seja alcançado”. Ele sempre reitera que nossa principal fonte de conhecimento para pensar os seres e mediar suas potencialidades, especialmente as que se relacionam às disposições e comportamentos, é o “conjunto particular de ocorrências e de variações que geram o objeto”, bem como as “consequências que resultam desses acontecimentos e transformações” (idem, p. 43).

Garrison (2010, p. 70) considera que Dewey elabora uma “metafísica transacional” por explicar as coisas, inclusive o homem, a partir de interações diversas, como entre a matéria e o artista, um homem e outro homem, o aluno e o professor. Nesse processo transacional, existe a ação partilhada pelos sujeitos, referente 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 imaginado criativamente, e até mesmo algo que não haviam imaginado no início do processo relacional.

Segundo Dewey (1998c), à primeira vista os organismos físico-químicos podem parecer limitados em suas possibilidades; mas, na medida em que participam de interações cada vez mais complexas, exibem capacidades que não podem ser encontradas em um contexto exclusivamente mecânico, pois advêm da imaginação, da criatividade e, principalmente, da esperança e tentativa de superação. Uma criança com baixa estatura pode não ser um jogador de basquete, mas pode vir a ser um excelente enxadrista, corredor ou atacante de futebol. Por isso, é preciso sabedoria para entender o que se pode fazer em determinadas circunstâncias, sendo fundamental atualizar, na relação, as melhores e mais criativas 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 (GARRISON, 2010).

Para Dewey (2002, p. 16-17), é impossível pensar na história de uma pessoa independentemente das condições de existência; “todos os vícios e virtudes são hábitos que incorporam as forças objetivas”, especialmente as advindas dos companheiros que “aprovam, reprovam, protestam, encorajam, partilham e limitam”. O filósofo lembra, contudo, que as condições de existência não determinam o homem da mesma forma que “uma cera é supostamente moldada pelo manuseio externo”, pois a interação não significa desenvolvimento de potencialidades em via única (DEWEY, 1998d, p. 224). A individualidade implica oportunidades, bem como modos particulares de responder a elas, sendo a resposta um modo de interferir nos acontecimentos e nas mudanças que ocorrem no meio, bem como a única força que o organismo possui para controlar seu próprio futuro (DEWEY, 1998b). Acontece que a resposta individual depende de quanto são vivas, profundas e livres as relações com diferentes formas de associações, como também da qualidade dos interesses comunicados e compartilhados nas diferentes vivências que a pessoa pode ter (DEWEY, 1959).

Em suma, negando princípios anteriores e objetivos finais, Dewey (2002) defende que a natureza humana é, predominantemente, social. Embora haja “estruturas orgânicas e biológicas que se mantêm geralmente constantes, as reais ‘leis’ da natureza humana são leis dos indivíduos em associação” (DEWEY, 1970, p. 48). O filósofo ilustra essa tese dizendo que uma criança vivendo no seio de uma família de músicos “terá inevitavelmente estimuladas, por menores que sejam, as suas aptidões musicais”, que serão ainda “mais estimuladas, relativamente, do que outros impulsos que poderiam despertar em ambiente diverso”. A conduta associada “não cria os impulsos de predileção e desagrado, mas proporciona os objetos a que eles se aplicam”. Então, será em consonância com os interesses e ocupações do grupo que certas coisas serão valorizadas, enquanto outras serão objeto de aversão. (DEWEY, 1959, p. 18).

É evidente que Dewey não recusa a existência de órgãos, atividades e mecanismos biológicos, como também 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 põem em primeiro plano o poder da interação social. Dewey entende que o adquirido não é o único fator relevante, e por esse motivo apresenta o homem como *predominantemente* – não *exclusivamente* – social (ANDRADE, 2009).

Examinando o caráter social do humano, Dewey (2008p, p. 22) defende que “a mais

profunda dentre todas as definições que podemos atribuir ao homem é a que o conceitua como o ser educável”. E o homem não é apenas “potencialmente educável”, mas também educador, ou seja, as suas “potencialidades” não se dirigem exclusivamente às “extraordinárias modificações que parecem colocá-lo em uma classe muito acima de outros animais”, mas também para o “desejo constante de transmitir aos outros todas as transformações realizadas”.

Com sua peculiar definição de homem, Dewey opõe-se a filosofias inatistas que definem o humano pautando-se na força de elementos internos ou sobrenaturais e, assim, excluem 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 (2008e) afirma que ambos fixam, previamente, os fins dos seres; 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.

Dewey (1998b, p. 223) afirma que a formulação aristotélica estabelece que as “potencialidades” da espécie humana vinculam-se a um “fim fixo que os esforços individuais devem atualizar”. Para Dewey, o Estagirita até considera que o “sucesso na atualização depende da cooperação de coisas externas, podendo, portanto, ser impedida pelos acidentes circunstanciais”, mas o maior problema da teoria aristotélica reside em postular o desenvolvimento como “um processo de manifestação do que estava implícito ou latente”. Seria o mesmo que dizer: nem toda bolota irá tornar-se uma árvore, como também poucas bolotas – ou nenhuma – irão tornar-se um carvalho de tipo específico; todavia, temos a certeza de que qualquer bolota, se vingar, não será outra coisa que não um carvalho de alguma classe.

Dewey (1998d, p. 223) concorda com a ideia de *potencialidade*, dizendo que não há desenvolvimento “sem que o indivíduo possua faculdades ou capacidades que ainda não foram atualizadas em dado momento”. Porém, é preciso postular uma nova concepção de potência: vistas 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”. Em outras palavras, as categorias da existência não são categorias prévias, simplesmente atualizadas pelo indivíduo devido à natureza ou essência.

A tese de Dewey (1958a, p. 248) é 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) afirma que o filósofo de Estagira concebe a espécie

como “entidade real”, como um todo metafísico existencial que inclui e tipifica todos os particulares, determinando seus caracteres iniciais, suas trajetórias e seus fins. O eixo central da oposição de Dewey às formulações gregas, mormente 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.

### 1.3.1. O par Determinado/Indeterminado e o discurso sobre a natureza humana

Conforme foi visto na seção anterior deste trabalho, John Dewey (1958a, p. 295) postula que os homens se desenvolvem a partir de uma matéria biológica que impõe limites e determinações; simultaneamente, o filósofo destaca a força das interações e experiências na composição dos organismos que estão “na natureza”, “não como bolas de gude dentro de uma caixa”, mas como “os eventos estão na história”: sempre em movimento, “em processo de crescimento que nunca termina”. Segundo Dewey, há tendências impressas no sistema nervoso central devido à participação de João ou Maria na espécie *Homo Sapiens*, mas não há capacidades intelectuais acabadas ou definidas (CUNHA, 2002).

Analisando a linha discursiva deweyana, pode-se notar a presença de noções de determinação e indeterminação que se ligam e interpenetram, sendo ambas forças reais e verdadeiras, na visão do autor:

Determinado ↔ Indeterminado

Para Dewey, a grande falácia filosófica consiste em desconsiderar a tensão constante que se apresenta nos problemas práticos e tratar as situações como se fossem solucionáveis pela mera especulação teórica que hierarquiza noções e escolhe um termo oposto para guiar o pensamento e as ações. O que Dewey propõe, então, é uma “noção normativa de equilíbrio” que permite “a relação entre forças em oposição ou tensão”, característica relevante da atividade, da vida moral e da comunidade ideais (PAPPAS, 2008, p. 173).

Pappas (2008, p. 172) esclarece que a noção deweyana de equilíbrio é “interativa”, “processual” e, principalmente, “qualitativa”; assim, não envolve proporções de igualdade – mesma grandeza, quantidade, grau ou valor – em que os excessos e as faltas sejam medidos e corrigidos, mediante adição ou subtração, conforme o caso. A interação é o que conta, por garantir a presença de ambas as partes – ou ambos os termos – no processo de coordenação da

vida orgânica; e a unidade ou síntese resultante não significa o retorno a um estado de equilíbrio anteriormente existente, tampouco a anulação dos termos em uma unidade nova e indiferenciada, mas, sim, o fortalecimento entre as partes que vivenciam a tensão.

Essa ideia torna-se bastante clara quando Dewey (2005, p. 160) debate a noção de “ritmo”, no âmbito das artes e da estética, designando esse conceito como “a condição da forma”, ou seja, o elemento capaz de movimentar a “conexão entre termos” e cujos términos “subsistem em proposições” que são temporárias (idem, p. 139). No processo de interação entre forças distintas há variações na intensidade da pulsação, com destaque para um ou outro polo; tal como em uma composição rítmica, “cada batida, diferenciando uma parte dentro do todo, tem sua força somada ao estado anterior, criando um suspense que indica que algo está por vir”. A forma total, ou a proposição, representa o momento de pausa ou equilíbrio, para nós, em que a interação entre energias opostas é definida ou apresentada de modo discernível (idem, p. 161).

Como o equilíbrio rítmico não é conhecido previamente, por ser dependente das circunstâncias de interação que influenciam no modo de interação das forças participantes, que agem umas sobre as outras, o resultado tornado público é “associacional” (DEWEY, 2005, p. 187); é o “significado” ou “essência” de um processo de “coordenação social”, haja vista que a tensão rítmica das forças que compõem o todo orgânico terá uma ou outra cadência dependendo das vivências sociais e culturais em que forem inseridas (DEWEY, 1958a, p. 191).

Estendendo seu raciocínio para outras disciplinas, Dewey (2005, p. 140) afirma que também na natureza e na vida, “nas relações de amizade, maritais, entre pais e filhos, cidadão e nação, e mesmo naquelas que envolvem um corpo sob ação gravitacional e química”, as relações representam “ações e respostas que levam à modificação das coisas”, implicando, sempre, ritmo e equilíbrio. No caso do homem, o resultado qualitativo advindo das relações entre o biológico e o adquirido, ou entre o órgão cerebral e os processos psíquicos, por exemplo, “depende, em parte, da energia que está à disposição para ser liberada e, ainda mais, da resistência oferecida”, sendo que a batida rítmica destas forças estará sempre ligada à ação daquilo que é comunicado e vivido socialmente (DEWEY, 2008k, p. 95).

Hierarquizando o lugar da coordenação cultural e social no processo de equilíbrio qualitativa entre termos, o arranjo discursivo de John Dewey destaca a indeterminação do humano, ao mesmo tempo em que mantém a tranquilidade de não rejeitar a integração entre termos concorrentes, por considerar que ambos são verdadeiros e reais. Nessa perspectiva, o

discurso deweyano sobre o homem, cujo equilíbrio é temporariamente atualizado, assume a seguinte disposição:

Determinado  
Indeterminado

A seção anterior deste trabalho também mostrou que, para Dewey, a definição físico-química e potencial do homem de hoje é diferente da apresentada pelo homem de milhões de anos atrás, podendo ser diferente no futuro, uma vez que as interações geram mudanças no decorrer do tempo e, especialmente, porque o olhar do observador é, era e será outro. O discurso deweyano traz a noção de que a natureza biológica do homem faz parte de um espaço-tempo e é narrada por observadores também situados em determinado espaço-tempo, o que influencia a percepção e a narrativa, tornando o resultado relativo, e a definição, indeterminada. Assim, a espécie *Homo Sapiens* é um referencial a partir do qual pensamos o homem particular, não um axioma com característica de verdade imutável.

Tal posicionamento pode ser creditado ao fato de Dewey considerar a Física contemporânea uma ciência-modelo na indicação de caminhos para o desenvolvimento da filosofia. Os procedimentos para a busca do conhecimento no campo da Física aplicada negam a antinomia entre teoria e prática; o investigador emprega as definições como meios para dirigir novas observações, cujos resultados atestarão a validade das teorias anteriormente firmadas. Assim, em Dewey, a ideia de um mundo transcendental, com proposições fixas e situadas acima do curso da experiência, é definitivamente posta de lado. Ademais, a Física também defende que os resultados das investigações são probabilísticos. Pautando-se na teoria da relatividade de Einstein<sup>46</sup> e no princípio da indeterminação de Heisenberg,<sup>47</sup> Dewey afirma que a ciência só pode fornecer conhecimentos provisórios. Essa ideia permite sustentar a asserção de que a incerteza permeia o conhecimento também no campo da filosofia

---

<sup>46</sup> O físico alemão Albert Einstein (1879-1955) elaborou a teoria da relatividade restrita e a teoria da relatividade geral, mostrando que o tempo e o espaço não são absolutos como preconizava a física newtoniana, e que as forças gravitacionais, influenciadas pela massa dos corpos, modificam as propriedades do espaço e do tempo. As teorizações de Einstein provocaram a retomada de problemas filosóficos, a exemplo dos questionamentos acerca do grau de determinação ou indeterminação das coisas, da finitude ou infinitude do espaço, da existência de começo ou fim do tempo, da concepção que o homem tem do universo, da relação do homem com o universo etc. (HEISENBERG, 1999).

<sup>47</sup> O físico alemão Werner Heisenberg (1901-1976) desenvolveu uma das interpretações da mecânica quântica, em substituição às equações de movimento da mecânica clássica. Heisenberg afirmou não ser possível medir simultaneamente a posição e a velocidade do elétron, de modo preciso; assim, elaborou o princípio da indeterminação, mostrando que os comportamentos das partículas, suas posições e momentos lineares remetem a relações de incerteza, permitindo predizer somente o comportamento provável do sistema. Em termos filosóficos, Heisenberg contrariou a possibilidade de uma descrição inteiramente objetiva da natureza (HEISENBERG, 1999, p. 63).



(COSTA-LOPES; CUNHA, 2011).

O questionamento que se pode fazer a Dewey é se a sua concepção possibilita a elaboração de conhecimentos válidos e seguros, sem dar margem ao espontaneísmo. A argumentação do filósofo esclarece que “a ciência contemporânea não perde a esperança de elaborar uma imagem real do mundo, mesmo sabendo que só é capaz de obtê-la em termos probabilísticos”. A Física, a Biologia e a Filosofia, dentre vários outros campos do conhecimento, podem lançar mão de “asserções garantidas”, que são afirmações confiáveis e prováveis decorrentes de processos de investigação, em vez de enunciados “verdadeiros”, isto é, inalteráveis e determinados. Por meio de asserções garantidas ou justificadas, é possível manter, no horizonte, bases confiáveis para pautar nossas decisões e ações; por não possuírem a pretensão de firmar verdades finais, tais asserções possuem a vantagem de poderem ser revistas futuramente, por meio de investigações que poderão confirmar ou não a sua validade (COSTA-LOPES, 2010, p. 101-103).

Nessa linha argumentativa, os termos Determinado/Indeterminado têm seus significados imbricados: o consenso acerca de características comuns a todos os homens, bem como a percepção da determinação genética de um homem particular, autoriza o ser humano a pensar poeticamente em respostas capazes de alterar as relações do organismo com o ambiente, promovendo mais crescimentos e avanços, os quais são indeterminados porque no presente não é possível conhecê-los completamente. Esboçar o novo ou o indeterminado, por sua vez, só é possível por haver uma base garantida oferecendo sustentação à experiência atual e fornecendo repertório adequado para a imaginação. Nessa abordagem do humano, Dewey faz uso de uma argumentação baseada na ideia de equilíbrio qualitativa, tornando a indeterminação um termo cuja frequência é sensivelmente mais alta, ocupando o topo da hierarquia.

#### **1.4. Distanciamentos e aproximações**

Todas as epistemologias podem apresentar certo grau de falibilismo, “dependendo de sua insistência sobre o que há de falível e revisável no conhecimento humano” (DUTRA, 2005, p. 77). O distanciamento entre Dewey e Aristóteles encontra-se precisamente no grau de falibilismo assumido por cada um deles. Aristóteles (*De anima*, II, 4, 415a22) considera que uma das características do 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 narrativa aristotélica que aborda a eternidade formal das espécies foi questionada por Darwin, segundo Dewey, que assumiu inteiramente as concepções darwinistas, considerando que o fundamento da filosofia é a mutabilidade, contrariamente à fixidez de desígnios. Na linha de raciocínio deweyana, a definição e as características de uma espécie podem sofrer alterações; no limite, uma espécie pode sofrer mutações tais que deixa de existir. O *logos* por meio do qual os entes são conhecidos encontra-se em condições de contínua falibilidade e revisibilidade. Mesmo considerando que a biologia de Aristóteles não é essencialista e leva em conta os limites dos desígnios teleológicos, Dewey e Aristóteles estão efetivamente separados na esfera discursiva que hierarquiza a frequência determinista da unidade biológica que liga as espécies no tempo.

Dependendo da falibilidade do conhecimento humano, há também variados graus de naturalismo (DUTRA, 2005). O naturalismo deweyano apresenta a peculiaridade de ser evolucionário – qualificativo que decorre do fato de Dewey “procurar fazer pela filosofia o que Darwin fez pela biologia”; além da rejeição à noção de conceitos fixos, o filósofo americano também concebe que nenhum processo de investigação ou conhecimento, inclusive o científico, escapa da matriz cultural em que está inserido, porque toda atividade ou trabalho emerge de uma matriz cultural e a ela retorna (HICKMAN, 2008).

Essa perspectiva naturalista evolucionária explica a ênfase de Dewey na demarcação do afastamento entre a sua ideia de potencial humano e a formulada por Aristóteles.<sup>48</sup> Para Dewey, nem mesmo a observável ocorrência da morte em algum momento da existência das pessoas pode ser explicada como a existência de um fim – o decaimento – impresso na potencialidade do ser humano, ou como um aspecto necessário da descrição que aborda as características mais básicas que identificam tal ser. A probabilidade do falecimento dos seres vivos é fortíssima e tem ocorrido em todos os casos conhecidos; no entanto, Dewey defende que esse fato precisa ser explicado pelas relações e reações que ocorrem entre determinado corpo e determinado ambiente, sendo necessário esclarecer, ainda, que tudo pode ser diferente, se as condições forem outras. Sem reconhecer que o projeto teleológico proposto por Aristóteles é limitado, abarcando possibilidades de mudanças nos percursos, John Dewey prefere demarcar a peculiaridade de sua forma de abordar, linguisticamente, o homem e seus potenciais.

O naturalismo evolucionário deweyano desafia, então, o fundacionismo associado a

---

<sup>48</sup> Ver página 48 deste trabalho.

uma concepção axiomática do conhecimento, posição específica da lógica demonstrativa e dos diversos ramos da matemática, presente em sistemas antigos como o de Aristóteles. Sem subestimar a relevância das teorias em benefício da espontaneidade, o naturalismo de Dewey mostra que as proposições de um sistema têm validade apenas internamente ao referido sistema, com veracidade relativa; tal concepção incentiva o reconhecimento da transitoriedade da condição e do conhecimento humano (CUNHA, 2011; DUTRA, 2005).

Outro evidente distanciamento entre os dois filósofos refere-se à crença teológica aristotélica. Embora Aristóteles assuma a noção de forma como assunto pertinente à investigação realizada no mundo da experiência, trate a esfera das substâncias sensíveis como algo relevante e defina o homem no âmbito da física, sua filosofia discorre também sobre a existência de uma substância situada antes e acima do homem, que está sempre em um “bom estado”, o qual às vezes experimentamos (*Metafísica*, XII, 7, 1072b25-30).

A proposição teológica de Aristóteles traz dificuldades e incongruências; um crítico mais incisivo poderá dizer que ela é composta de partes de argumentos ruins e partes de contrassensos (BARNES, 2009a; MERLAN, 2009). Se aproximarmos a divisão que o discurso aristotélico elabora do ser à divisão de Platão, verificamos que em ambos os filósofos há dois domínios do ser: o sensível e o imóvel. Acontece que Aristóteles subdivide o sensível em perecível, que é o composto, e em eterno, que é a forma; e no âmbito do sensível, os indivíduos não têm quaisquer princípios teológicos ou suprassensíveis em comum, uma vez que “Matéria, Forma, Privação, Potencialidade e Atualidade podem ser designados princípios comuns apenas *per analogiam*” (MERLAN, 2009, p. 47).

Desse modo, “a primazia das entidades focais não pode ser atribuída a substâncias divinas”, ficando claro, então, que teologia e lógica são “assuntos distintos” (BARNES, 2009a, p. 151). Assim, podemos examinar o “material teológico” no livro Lambda separadamente do material relativo à substância nos livros Zeta e Eta, uma vez que “as duas porções de material pertencem a duas ciências diferentes” (idem, p. 153).<sup>49</sup> Nessa perspectiva, continua válida a interpretação de que a definição aristotélica de homem corresponde a uma narrativa sobre a espécie biológica humana, a qual não advém de substâncias suprassensíveis.

Quando às concepções religiosas de Dewey, cabe observar que a sua infância foi permeada por certa crença teológica. Sua família adotava o credo protestante congregacionalista, que costumava incentivar a autonomia de cada comunidade, sem estabelecer uma hierarquia rígida entre os adeptos. Não havendo influência hierárquica e

---

<sup>49</sup> Barnes (2009) refere-se aos livros XII (Lambda), VII (Zeta) e VII (Eta) de *Metafísica*.

dogmática sobre os membros, o que unia a comunidade era a solidariedade e a crença em Cristo. Após defender uma tese sobre a psicologia da Kant, Dewey deu início ao estudo de Hegel, encontrando orientação confiável no terreno das ideias, o que não havia encontrado na religião. É provável que os questionamentos de Dewey acerca dos dogmatismos provenientes de vínculos religiosos tenham recebido influência do posicionamento de sua esposa, Alice Chipman, que não professava qualquer religiosidade dogmática e acreditava que as instituições religiosas formais contribuíssem muito mais no sentido de neutralizar do que promover a religiosidade das pessoas (CUNHA, 2002; 2010b).

Negando qualquer forma de dogmatismo, teológico ou científico, a filosofia deweyana postula unicamente a crença na experiência para fornecer os princípios e fins relativos à organização da vida (DEWEY, 1998h). Do ponto de vista pragmático, explica Dewey (2008b), a religião, ou qualquer tipo de espiritualidade e crença teológica, tem a sua gênese na vida social de uma comunidade, exprimindo os hábitos e os modos de pensar das pessoas que respondem ao ambiente de modo simbólico específico. Sem se opor à religiosidade, Dewey entende que as crenças religiosas deveriam ser testadas da mesma maneira que as orientações advindas de outras instituições (HICKMAN, 2008).

Algumas discussões contemporâneas atestam as críticas de Aristóteles ao platonismo, mas reconhecem que o Estagirita retorna, pelo menos em parte, a um sentido metafísico que havia recusado (ZINGANO, 2003). Segundo Reiner (2009), no *Perípatos*, a interpretação de que o estudo sobre a essência dos seres representa uma sequência ordenada da via do conhecimento, baseada na distinção aristotélica entre o que é anterior e posterior para nós, nunca foi percebida como amplamente separada das discussões platônicas situadas além da natureza. Na escola aristotélica, o princípio primeiro não representava unicamente a significação a partir de um método lógico, uma vez que também era admitido como a entrada em uma esfera diferente, partícipe de um domínio próprio.

Sem eliminar a metafísica da teoria de Aristóteles, Zingano (1997, p. 31) diz que a tentativa do Estagirita para firmar uma ciência metafísica não significa a retomada da ontologia platônica, pois “tendo como cena inaugural a dispersão originária do ser”, a teoria aristotélica nasce “fora do diapasão platônico, mas não isenta de dificuldades e aporias” (ZINGANO, 2003, p. 27). O fato é que, se no âmbito da filosofia primeira há brechas para suspeitar de qualquer afastamento ante o mundo empírico, a distância de Aristóteles em relação a Dewey torna-se notoriamente mais acentuada.

As discussões aqui indicadas não impedem que sejam buscados pontos de semelhança entre as duas filosofias. As coincidências tornam-se perceptíveis quando o mundo considerado

é o mundo das ações práticas, delimitado temporal e espacialmente, no qual predomina a contingência. Esse é o ponto de partida de Dewey; aliás, é o único lugar de onde se expressa a filosofia deweyana. 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 ser relacional, Dewey retoma a concepção de Aristóteles 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 – aspectos que serão tratados, especificamente, nos próximos capítulos do presente trabalho.

Se, por um lado, não há determinação do devir pessoal, por outro os dois filósofos concebem o pensamento inteligente e criativo como um bem desejável para o humano. Além disso, ambos consideram que todas as pessoas podem desenvolver a inteligência, que é uma potencialidade característica de nossa espécie; ressaltam que determinado indivíduo não é mais ou menos inteligente, criativo, racional e disposto aos estudos devido a dons próprios e superiores, uma vez que tais habilidades são desenvolvidas na esfera do circunstancial, em meio aos hábitos sociais. Destaca-se a ênfase no desenvolvimento da inteligência porque tanto Aristóteles quanto Dewey analisam a ação humana como a única região da realidade em que se faz possível transformar o estado de coisas existente. E o valor do comportamento humano não reside em proporcionar soluções inquestionáveis, mas em examinar as dificuldades e sugerir métodos para solucioná-las.

### **1.5 Os discursos na relação com os auditórios**

O discurso de Aristóteles tem certa familiaridade com os recursos que, em retórica, são denominados prolepse e antífrase. Segundo Billig (2008, p. 338), a prolepse é um “artifício que busca uma área comum acomodatória com um público potencialmente crítico”. Assim, um orador, mesmo quando pretende contrariar seu auditório, deve se mostrar, de alguma maneira, identificado com ele, antecipando suas objeções e evitando indispor-se diretamente com as opiniões comumente aceitas. A antífrase, por sua vez, consiste na utilização de uma palavra com o sentido contrário àquele que normalmente possui; sua função é gerar “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 encontram-se, em grande parte, ancoradas em pressupostos platônicos, e o principal intento do filósofo, nos livros centrais da *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; faz a defesa de sua tese mantendo a palavra *forma*, pertencente ao vocábulo platônico, aproximando-se do auditório e identificando-se com ele para, em seguida, negar os sentidos anteriormente estabelecidos e criar novas regras de pensamento. O que Aristóteles afirma no enunciado, utilizando *forma*, é por ele mesmo negado na enunciação, na qual explica o que entende por *forma*, evidenciando então os equívocos dos platônicos.

Com o intuito de ressignificar o que é a *forma* ou essência da alma humana, Aristóteles também evidencia perante seu auditório os equívocos das crenças de escolas filosóficas mais antigas, consideradas *menores* em relação à difundida Academia de Platão. Assim, por exemplo, as ideias dos pitagóricos – com tradição na Antiguidade, por praticamente dez séculos, mantendo proximidades com o platonismo e o neoplatonismo, devido à influência do pitagorismo em Platão – são constantemente debatidas pelo Estagirita (MARCONDES, 2013). Segundo Aristóteles, os pitagóricos mostraram que o que é e vem a ser encontra-se desse modo porque algo lhe foi imputado, isto é, algo veio ao ser,<sup>50</sup> remetendo a um sentido de geração que envolve muito mais um princípio ontológico do que biológico, tal como haviam feito os primeiros filósofos da natureza (BINI, 2006).

Por desenvolver sua filosofia no final da era antiga e clássica, Aristóteles tem condições de analisar o que havia disso proposto por uma importante tradição de antecessores, podendo então mostrar à sua audiência – alunos dos cursos esotéricos ou exotéricos – os erros e excessos de vários sistemas filosóficos. Remetendo, por exemplo, ao afirmado por Parmênides, ou pelos megáricos, ambos adversários do mobilismo, o texto de Aristóteles evidencia repúdio a concepções monistas que não concebem o circunstancial como elemento real e constituinte do ser. Quando Parmênides de Eleia sustenta que “o não-ser, em contraste com o ser, é nada, supõe necessariamente que o ser é uno” (*Metafísica*, I, 5, 986b25-30) e, dessa maneira, suas ideias “suprimem tanto o movimento quanto a geração” (idem, IX, 3, 1047a15-20). De fato, o Eleata é o primeiro filósofo a “caracterizar o movimento apenas como aparente, como um aspecto superficial das coisas”, entendendo que “se formos além de

---

<sup>50</sup> Ver *Metafísica*, I, 5, 985b25-30.

nossa experiência sensível, de nossa visão imediata das coisas, descobriremos, através do pensamento, que a verdadeira realidade é única, imóvel, eterna, imutável” (MARCONDES, 2013, p. 36).

O discurso deweyano, por sua vez, igualmente permeado pelos artifícios retóricos da prolepse e da antífrase, emprega a expressão *natureza humana* para se aproximar de um auditório que, marcado pelos dilemas da modernidade, queda angustiada entre a clareza da ciência, no sentido mais pleno, e a impossibilidade da clareza. Por esse motivo, tal auditório empenha-se em debater o humano, discutindo precisamente a capacidade intelectual do homem para tornar o mundo inteligível, para entender o que lhe é próprio, natural, possível ou limitante. Ao enunciar que o homem, bem como o desenvolvimento de seu psiquismo, é relacional, plástico e sujeito a influências formativas, Dewey torna a expressão *natureza humana* esvaziada dos sentidos internalistas e apriorísticos assumidos historicamente e busca firmar um acordo com o auditório sobre um novo modo de conceber essas palavras, visando, em última instância, interferir no comportamento de seus ouvintes perante o mundo.

John Dewey apropria-se da expressão *natureza humana*, mas se recusa a utilizar a palavra *forma*. Tal recusa deve ser compreendida no contexto em que Dewey elaborou suas formulações, a passagem do século XIX para o XX, época permeada por extensa variedade de argumentos em defesa do determinismo biológico, com os quais se pretendia justificar as diferenças entre as capacidades individuais. 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 foi utilizada como reforço de ideologias antidemocráticas, imputando aos indivíduos o “rótulo de incapacidade biologicamente determinada”, conforme analisa Gould (1999, p. 156).

Nesse contexto adverso, John Dewey (2002) 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, como se pode notar em seu livro *Human nature and conduct*. Para Dewey (2008l, 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 ele se situa, deslocando o verdadeiro problema das ciências humanas, que é social, para o âmbito da individualidade. Sendo social a problemática tanto da Biologia quanto da Psicologia e da Filosofia, torna-se desnecessário discorrer sobre formas ou estruturas *per se* (idem, p. 2027); por isso, ao tratar de seres humanos, Dewey prefere sempre enfatizar o

intercâmbio, as relações transacionais (DEWEY, 2008m).

Dewey (1958a, p. 210) foi categórico ao afirmar que modos de pensar internalistas podem fazer com que a subjetividade e a individualidade da mente acabem representando “anomalias”, incentivando concepções em que as pessoas são julgadas por aquilo que lhes falta, pois o que se busca é uma perfeição imaginada, sem qualquer relação com a existência real. As convicções democráticas de Dewey o levavam a valorizar a instabilidade do particular, defendendo que todos os seres humanos são indivíduos com “a mesma plenitude intrínseca e as mesmas exigências absolutas”, seja um bebê, uma criança com dificuldades de aprendizagem, uma pessoa com deficiências ou um ser superdotado (DEWEY, 1959, p. 55). Para Dewey, a sociedade é responsável por suprir condições que assegurem o contínuo desenvolvimento, valorizando as particularidades e investindo na superação das dificuldades.



## 2 – A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DO HOMEM

O próprio hábito [...] é uma espécie de [segunda] natureza, como diz Eveno: “Digo, meu amigo, que [o hábito] é uma prática longa [e assídua]. E a prática afinal se torna natureza humana” (*Ética a Nicômaco*, VII, 10, 1152a30).

As palavras "natureza" e "natural", dentre todas usadas para justificar cursos de ação, estão entre as mais ambíguas. Podem significar o que é nativo [...], em oposição ao que é adquirido por meio do cultivo e como consequência da experiência. Mas também podem significar aquilo com que os homens se acostumaram, se habituaram devido ao costume, aquilo que a imaginação não conceberia diferentemente. O hábito é uma segunda natureza e, em circunstâncias normais, a segunda natureza é tão potente e imperativa quanto a primeira (DEWEY, 2008g, p. 108).

Iago está com 1 ano e dois meses. Lúcia, sua mãe, demonstra felicidade ao relatar que o filho falou sua primeira frase completa. Ela explica que na noite anterior, ao ver a mamadeira, Iago disse “enê etche”. Segundo Lúcia, que é educadora e está habituada a conversar bastante com seu filho, Iago não está apenas balbuciando ou proferindo pseudopalavras de modo solto e aleatório, mas usando a linguagem de modo complexo, aplicando-a a determinada situação com o intuito de mostrar aos adultos que “nenê quer leite”. Nesse momento, para Lúcia, Iago não é como qualquer outro bebê, ou melhor, um bebê em geral, com características biológicas da espécie e com potencial para desenvolver inúmeras capacidades; Iago, na narrativa da mãe, *já é falante, extremamente perceptivo, ativo...* Também é *autor* de frases e, logo mais, será autor de pequenos textos orais. Na interação com Lúcia – e com outros – Iago vai adquirindo uma segunda natureza.<sup>51</sup>

\* \* \*

### 2.1. A metáfora *percurso*

Como instrumento retórico, a metáfora, é uma técnica de ligação que permite estabelecer vínculos entre elementos distintos; integra à grande categoria de argumentos que

---

<sup>51</sup> O relato aqui mencionado foi feito à autora deste trabalho por Lúcia Maria Santos Tinós, educadora do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, em 2012, ocasião em que autorizou a sua utilização no presente texto.

fundam a estrutura do real, ou seja, aqueles que a partir de um caso particular conhecido, buscam estabelecer um modelo ou uma regra geral.<sup>52</sup> Nas situações retóricas, o uso da metáfora consiste, então, na atribuição de predicados a algo que não se conhece, com base em algo já conhecido, ligando e transferindo significados. É o que ocorre em intervenções que levam a audiência a acessar um lugar familiar e comum, possibilitando um encontro entre o conhecimento erudito que se quer promover e os saberes prévios compartilhados (CUNHA, 2004; LEMBGRUBER; OLIVEIRA, 2011).

A identificação de semelhança que se quer estabelecer, nos processos metafóricos, entre coisas diferentes em gênero ou espécie, é buscada por meio de uma analogia condensada, que resume em uma só expressão a relação entre um tema que se quer explicar, e um foro que serve de apoio ao pensamento. Por exemplo, da analogia *a pré-escola está para a infância (tema), assim como o jardim está para as plantas (foro)*, é extraída a metáfora *jardim da infância*, significando que as instituições de educação infantil ajudam a desenvolver – germinar ou desabrochar – capacidades inerentes à pessoa, de modo organizado. A metáfora está entre as figuras de linguagem com maior valor argumentativo, mas é preciso ter em mente que a sua efetividade depende de a audiência possuir disposições favoráveis a ela, ou seja, de o auditório ser propício a aceitar o significado que se pretende alcançar (CUNHA, 2004; LEMBGRUBER; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2011).

Várias narrativas referentes à formação do homem – e até mesmo da sociedade – podem ser descritas pela metáfora *percurso*, exprimindo a ideia de que *o desenvolvimento (ou progresso) é o percurso do humano (ou da sociedade)*, em analogia com uma estrada que leva de uma posição a outra, de uma condição menos desenvolvida para outra, em que as capacidades (ou relações) são mais apuradas.<sup>53</sup> A proposição hegeliana de que há um processo histórico que faz com que cada nação vá do nascimento à maturidade é exemplo de apropriação da metáfora do desenvolvimento social como *percurso*; ao dizer que a classe proletária precisa ir em direção a uma nova condição social e, também, atingir desenvolvimento intelectual, moral e físico, Marx também assume a ideia de *percurso* como um “caminho que se faz ao caminhar” (MAZZOTTI, 2008, p. 104).

No contexto educacional, cujo objetivo é a promoção intencional, formal e institucional do desenvolvimento, a metáfora *percurso* é “uma noção-chave das teorias pedagógicas”, considerando que muitas proposições dessa área referem-se aos variados modo pelos quais se

<sup>52</sup> Sobre a categoria de argumentos que fundam a estrutura do real, ver página 34 deste trabalho.

<sup>53</sup> A metáfora ligada à expressão *o desenvolvimento é o percurso do humano* decorre da seguinte analogia: *o desenvolvimento está para o humano (tema), assim como o percurso está para o caminhante (foro)*.

pode conduzir os educandos “de um estado de menor educação para outro, considerado superior ao primeiro” (CUNHA, 2004, p. 118). Tal metáfora pode ser encontrada de maneira direta e literal em certos textos pedagógicos, como ocorre com *jardim da infância* em Froebel, e também pode ser inferida a partir de palavras presentes na narrativa que, de certa forma, remete os leitores à noção de caminho, trajeto, sentido etc. Pode ainda advir da interpretação das teses defendidas por determinados autores, mediante a análise de seus argumentos. Por exemplo, examinando o contexto brasileiro da década de 1950, Cunha (idem) mostra que o discurso de Anísio Teixeira pode ser descrito pela metáfora *percurso* quando propõe uma ciência da educação, abarcando itinerários revisáveis, como algo que capacita o homem a transformar e desenvolver o mundo e a si mesmo.

A metáfora *percurso* contém dois sentidos distintos: determinado ou indeterminado. No caso do *percurso determinado*, o caminho educativo – ou o itinerário do desenvolvimento – é previamente estabelecido. As ações são organizadas sob o comando de certos condicionantes e buscam delinear condutas para garantir um fluxo ideal para o comportamento dos sujeitos; se os eventos contrariam a determinação do percurso, são considerados acidentes ou desvios de rota. Na caracterização de *percurso indeterminado*, o caminho é imprevisível, relativo, incerto, e só é bem conhecido na ação, pois se reconhece que os fenômenos são contingentes, não sendo possível predizer, com segurança e de maneira plena, as condições finais pelas iniciais (CUNHA, 2004; MAZZOTTI, 2002; 2008).

Em alguns discursos, o sentido do percurso pode não ser muito bem estabelecido; por exemplo, ainda que se defenda que certos processos formativos possuem alguns norteamentos, estes podem não estar fixados de uma vez e para sempre. Nesses casos, considerações sobre a audiência permitem identificar o que está sendo debatido, viabilizando assim uma análise mais detida que nos permita saber qual é o tema em disputa, o “objeto da controvérsia” (MAZZOTTI, 2008, p. 13).

Nos itens subsequentes deste capítulo, trataremos das concepções de Aristóteles e John Dewey sobre a formação e o desenvolvimento do homem. Procuraremos mostrar que os posicionamentos de ambos podem ser descritos pela metáfora *percurso*, devido à defesa que fazem da contínua atualização do humano e, igualmente, porque recorrem à educação como prática social capaz de organizar vivências que possibilitam às pessoas alcançar estágios mais aprimorados de desenvolvimento. Por fim, buscaremos discutir quais são os sentidos da metáfora *percurso* envolvidos em seus discursos.

## 2.2. Formação e desenvolvimento em Aristóteles: a arte de educar naturezas próximas

Mediante a ligação entre os aspectos determinados e indeterminados dos seres, Aristóteles defende que as experiências circunstanciais seguem atualizando as potências inatas do humano, ao mesmo tempo em que possibilitam o surgimento de outras potências, que são adquiridas pela prática ou aprendizado (*Metafísica*, IX, 5, 1047b30-35). Ciente da influência do meio na formação do humano, o filósofo conclui que o homem não pode deixar de construir a sua própria natureza social e política, uma vez que é responsável pelo que escolhe conhecer e fazer. Aristóteles, portanto, assume a realização de investigações cujo escopo é conhecer a continuidade da natureza humana e pensar o processo de formação e desenvolvimento dos indivíduos. Assim, o Estagirita torna-se “um dos poucos e autênticos desenvolvimentistas da Grécia antiga” (CHAMBLISS, 1987, p. 34).

“O fim da arte e da educação, em geral”, diz o Estagirita, “é substituir a natureza e completar aquilo que ela apenas começou”; não se trata de aniquilação ou troca, mas do reconhecimento de que o sujeito pode fazer parte de outros estágios do desenvolvimento, os quais expressam a atualização da função humana a partir da forma biológica (*A política*, VII, 15, 1337a1). Assim, “se a vontade e mesmo os desejos se manifestam nas crianças desde os primeiros dias de existência”, o “raciocínio e a inteligência só se mostram naturalmente após um certo desenvolvimento” (idem, VII, 13, 1334b20-25). Isso ocorre porque os hábitos conduzem um indivíduo a “comportar-se de uma outra maneira” sempre, ou na maioria das vezes, de modo que a disposição habitual se configura como “uma espécie de [segunda] natureza” (*Ética a Nicômaco*, II, 1, 1103a20-25).<sup>54</sup>

O discurso aristotélico busca conduzir os cidadãos – especialmente os formadores – a serem solidários com a criação de um “tipo de natureza diferente”, diferente daquela que origina o processo de crescimento e formação do humano (CHAMBLISS, 1987, p. 32). Para isso, informa que a memória individual, separada da vida em sociedade, constrói imagens meramente pautadas na “atividade da percepção sensível”, fazendo a pessoa vivenciar um estado de estupidez natural, tal como ocorre com os animais (*Da alma*, III, 3, 428b30). Como a atualização de quaisquer virtudes especificamente humanas não é “conferida por algum favor divino ou mesmo pela sorte” (*Ética a Nicômaco*, II, 1, 1103a15-25), ocorrendo, sim, “paulatinamente” (*A política*, 7, 15, 1336a15-20), auxiliar o desenvolvimento humano é pensar as diversas “naturezas próximas” que os sujeitos devem assumir para se tornarem

---

<sup>54</sup> Ver *Física*, II, 8, 198b32. Aristóteles parece fazer um paralelo com a característica de regularidade do ser *por natureza*.

completos, bem como o percurso que possibilita a contínua atualização das capacidades e da humanização (CHAMBLISS, 1987, p. 32).

Chambliss (1987) mostra que, como exemplo de processo de desenvolvimento, o Estagirita considera a associação entre pai e filho, afirmando que “os elementos da alma estão em cada um desses seres, mas em graus diferentes” (*A política*, I, 4, 11, 1260a10). O pai é “princípio-fundamento” e “gerador” das ações de seus filhos, aquele que ensina as virtudes morais como base para a aprendizagem da atividade deliberativa (*Ética a Nicômaco*, III, 5, 1113b15-20). O filho, por sua vez, é um “ser incompleto” (*A política*, I, 4, 14, 1260a30-35), no sentido de que ainda precisa desenvolver a inteligência como “meio de adquirir muitos outros conhecimentos” e, assim, chegar à autonomia intelectual (idem, VIII, 3, 1338a35-40). As relações de associação e interação possibilitam à criança assumir “diversas naturezas” por meio do ensino e da formação de hábitos, sendo, por isso, conveniente habituar-lhe a tudo o que for possível (CHAMBLISS, 1987, p. 33). Aliás, a vivência junto aos pais experientes também possibilita a proteção necessária às etapas iniciais de desenvolvimento, garantindo, por exemplo, que os pequenos sejam afastados de “todas as coisas grosseiras que possam ferir os olhos e os ouvidos” (*A política*, VII, 15, 7, 1336b1-5).

Aristóteles afirma que o caminho que viabiliza a formação de naturezas próximas envolve instrução, comunicação de teorias e, necessariamente, práticas habituais, bem como a variável *tempo*. Os estados da virtude intelectual são “a arte, o conhecimento científico, a prudência (sabedoria prática), a sabedoria filosófica e o entendimento” (*Ética a Nicômaco*, VI, 3, 1139b15-20). Toda virtude intelectual é produzida e ampliada pela instrução, dependendo igualmente das ações habituais, supondo que conhecer as coisas não torna as pessoas capazes de praticá-las. A experiência longínqua, por sua vez, é o que possibilita a eficiência, pois leva as pessoas ao “conhecimento de fatos particulares” ocorridos em situações diversas, contribuindo para o aprimoramento da sabedoria prática [*phronesis*] (idem, VI, 8, 1142a10-20).

No âmbito específico da moralidade, Aristóteles enfatiza que o tipo e o tempo da vivência habitual determinam a qualidade das disposições das pessoas, suas virtudes e vícios, ou o quanto se encontram bem ou mal dispostas relativamente às “paixões” (*Ética a Nicômaco*, II, 5, 1105b 20-30). Desse raciocínio decorre a importância de o homem ser educado em meio a 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, 1180b10-15).

O desenvolvimento da virtuosidade 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 ilustra sua tese 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”, ocorrendo o mesmo com às demais paixões (*Ética a Nicômaco*, II, 5, 1105b 25-30). A aprendizagem da mediania relativa a cada pessoa e a cada ação envolve a escolha que, por sua vez, implica a aprendizagem do hábito da deliberação, ou seja, “o raciocínio e certo processo mental” acerca das consequências das paixões, das sensações e do desejo (idem, III, 2, 1112a10-15). O Estagirita refere-se ao uso habitual de *phronesis* que é “o elemento cognitivo (racional) num estado de desejo (não-racional)”, capacitando o sujeito a relacionar-se com um discurso interno que delibera e persuade as próprias paixões (PERINE, 2006, p. 35).

Ao destacar a aprendizagem de hábitos [*ethos*], Aristóteles compreende que os gregos em desenvolvimento precisam aprender, “acima de tudo, um determinado modo de ser humano no interior de uma comunidade”, a qual se reconhece nas “leis proclamadas”, nos “modelos exaltados”, nas “situações representadas”, nos “discursos arrebatadores” e nas “argumentações demonstrativas”. O Estagirita é ciente de que a apreensão de um *ethos* significa o acesso do sujeito aos códigos culturais acordados por intermédio da comunicação, o que, por seu turno, oportuniza a incessante reconstrução do espaço humano simbólico, o qual não se efetiva necessariamente por meio de quaisquer forças naturais ou supranaturais (PERINE, 2006, p. 105).

Arguindo que a formação do eu particular – da mente de Cálías ou Sócrates, por exemplo – não é impressão direta de um único fator, o Estagirita especifica que “três coisas fazem os homens bons e virtuosos: a natureza, os costumes e a razão”, sendo a natureza o ponto de partida. No que tange aos cânones culturais, o filósofo afirma que eles atualizam o caráter subjetivo de modo positivo ou negativo, pois se sabe de indivíduos formados em hábitos excessivos e ruins, “como acontece com aqueles que foram objeto de abuso na infância” (*Ética a Nicômaco*, VII, 5, 1148b25-30). Assim, a despeito de consolidar a importância de o homem ser educado em meio a hábitos virtuosos, Aristóteles reconhece a pluralidade dos contextos de convivência; ele entende que a pessoa não vivencia apenas o bom, e chama a atenção para o fato de que a “adição independente” e não deliberada de

significados ao caráter pode ser “imperceptível”, além de possível, acarretando resultados imprevisíveis à sua constituição (idem, III, 5, 1114b30-1115a5).

O desenvolvimento da razão, conclui o filósofo, é, portanto, o que possibilita a coordenação das disposições do caráter; a racionalidade embebida de prudência, ou sabedoria prática, “leva os homens a fazerem muitas coisas contrárias ao hábito e à natureza”, inclusive às naturezas próximas adquiridas, pois “eles se convencem de que é melhor fazer de outra forma” (*A política*, VII, 12, 1332b5-10). No processo de desenvolvimento, há momentos em que os hábitos se tornam discursivos, portadores de significados relativos ao costume social e, desse modo, formadores da racionalidade do sujeito; todavia, na medida em que o desenvolvimento alcança níveis mais complexos, o estado racional adquirido do homem “consegue fazer concordar consigo a natureza e os hábitos” e, então, é o racional que “se faz discursivo, ‘persuasivo’ e, portanto, retórico” (CASSIN, 1999, p. 54).

Aristóteles explica que uma arte é “o mesmo que uma qualidade racional concernente ao criar”; a arte envolve “um verdadeiro processo de raciocínio”, ocupa-se em “trazer alguma coisa à existência” mediante “estudo” e almeja “um fim que é distinto do ato de criar” (*Ética a Nicômaco*, VI, 4, 1140a10-15). No processo artístico há pensamento e produção que admitem a variação, motivo pelo qual são mais bem realizados por pessoas sábias na prática, também reconhecidas como prudentes e eficientes na deliberação em geral. O que se busca, em toda arte em que a prudência coopera, é “o que é bom e proveitoso para si mesmo”, assim como “para o bem-estar em geral” (idem, VI, 5, 1140a25-30).

Se na medicina o exercício do médico é uma arte, como afirma o Estagirita, a atividade do formador, no âmbito da educação, também pode ser assim caracterizada: trata-se da arte de educar naturezas próximas. As deliberações efetuadas em benefício do desenvolvimento do sujeito, “embora sujeitas a regras que geralmente são para o bem, são incertas quanto aos seus resultados ou conseqüências” (*Ética a Nicômaco*, III, 3, 1112b5-10). É assim porque, enquanto formadores, “deliberamos sobre coisas nas quais a nossa ação opera”, sendo que a escolha das ferramentas a serem utilizadas, bem como ao modo de operá-las, “não produz sempre os mesmos resultados” (idem, III, 3, 1112b 1-15).

Na filosofia de Aristóteles, cada ato deliberativo representa tanto “o fim de uma busca iniciada com a reflexão acerca do que se quer fazer” quanto “o meio pelo qual o fim é tentado” (CHAMBLISS, 1990, p. 60); similarmente, “cada natureza que vem à existência representa o fim” de uma etapa almejada, sendo que tais fins “tornam-se meios em vista de outras naturezas, consideradas mais completas, mais humanas” (idem, 1987, p. 35). Isto significa que todas as hipóteses obtidas por intermédio da investigação deliberativa, sejam

meios ou fins próximos, são sempre avaliadas na prática após a decisão acerca de um curso de ação, pois é no contexto circunstancial que se compreende se o buscado concretizou-se ou não.

Valorizando a amplitude e a qualidade das experiências como aspectos centrais para a formação e o desenvolvimento das pessoas, a narrativa aristotélica não desconsidera o peso das condições objetivas de vida e, principalmente, a força do pertencimento a uma hierarquia de classes sociais. O Estagirita pondera que bens externos adicionais, equipamentos, saúde, aparência, prosperidade etc. são elementos que contribuem para boas interações e influenciam possibilidades de instrução, de modo que um indivíduo poderá ter dificuldades em seus percursos, caso seja feio ou tenha nascido em contexto humilde (HUTCHINSON, 2009).

Nessa discussão, o filósofo conjectura que o aprendizado da virtude geral – abarcando os estados intelectuais e morais – contribui para uma *medicina da alma*,<sup>55</sup> de tal modo que o homem sábio [*phronimos*] poderá enfrentar infortúnios utilizando aquilo que dispõe, não sendo desalojado facilmente de seu equilíbrio emocional (*Ética a Nicômaco*, I, 10, 1101a1-10). Todavia, considerando que até mesmo um homem próspero não ficará feliz se lhe suceder um desastre absoluto, a narrativa aristotélica salienta a interferência de uma moderada boa sorte na vida da pessoa, o que remete, novamente, à mediação dos recursos materiais, concretos e interacionais naquilo que cada mente individual se torna (HUTCHINSON, 2009).

Alegando que cada homem é, “de uma certa maneira, responsável por sua disposição moral” e “por sua concepção de bem”, o Estagirita defende que todo cidadão deve manter atitude ativa frente ao Estado (*Ética a Nicômaco*, III, 5, 1114b1-5). Tendo percorrido alguns anos de formação, experiência, e adquirido capacidade de deliberar prudentemente, o sujeito possui condições para se posicionar com seriedade em variadas situações – debates e redação das leis, educação das crianças e jovens, atividades da vida pública etc. –, assumindo compromisso e fazendo valorações em prol do bem próprio e comunitário. Com esse raciocínio, Aristóteles não pretende abandonar o indivíduo à sua própria sorte, relegando meramente ao *eu* o encargo de ser correto; mesmo porque, segundo afirma, a formação do homem que se norteia pelo que é bom – formação que o capacita a usufruir da sabedoria prática – advém do que é gerado, concomitantemente, por meio de ações sociais.

De modo geral, o Estagirita propõe a atualização do papel “expressivo-discursivo-racional” da alma humana, o que permite ao homem especular – investigar, compreender e julgar – sobre o que é útil, prejudicial, justo ou injusto etc., e assim delimitar o ponto de

---

<sup>55</sup> Sobre a expressão *medicina da alma*, ver o trabalho de Silva e Cavalcante (2010).



“descontinuidade entre o homem e o animal” (CASSIN, 1999, p. 53). Nessa perspectiva desenvolvimentista, o filósofo assume claramente a ideia de *percurso*: ir de uma natureza sensitiva a naturezas cada vez mais reflexivas. Para que o homem em desenvolvimento seja harmonizado com a noção de “intelecto desejante e desejo refletido”, Aristóteles defende que as virtudes intelectuais e morais podem e devem ser ensinadas (PERINE, 2006, p. 104). O que se debate é o modo de fazer o percurso, isto é, “como” se pode chegar ao “exercício daquela virtude intelectual que hoje em dia pode ser chamada de discernimento moral” (idem, 103) e é considerada imprescindível por ser a causa eficiente de todas as outras virtudes, inclusive de *sophia* e da felicidade. Em respostas, Aristóteles indica uma *paideia* cujo percurso educativo “não é obra de indivíduos, e sim da cidade” (idem, p. 105).

### **2.2.1. A perspectiva desenvolvimentista de Aristóteles e a metáfora *percurso***

Corroborando as opiniões de um auditório cuja totalidade é “em alguma medida *eudaimonista*”, Aristóteles mantém a tradição de que o bem e o belo são fins éticos que devem ser almejados (REALE, 2002a, p. 281). Seu discurso enuncia, portanto, que a meta do desenvolvimento humano deve ser a vivência da felicidade [*eudaimonia*], ou seja, a participação em uma vida cujas atividades são sempre guiadas pelo exercício racional especulativo, no qual “as virtudes cooperam com (ou envolvem) a justa razão” (*Ética a Nicômaco*, VI, 13, 1144b25-30). Aristóteles mantém a justificativa grega de que a felicidade é “*absolutamente completa*” e autossuficiente, uma vez que “sempre optamos por ela devido a ela mesma e jamais como um meio para algo mais” (idem, I, 7, 1097a30-1097b5). Isto significa que, ao escolhermos o prazer, a honra, o caráter virtuoso e outras coisas boas porque elas contribuem para uma vida feliz, escolhemos ser prósperos, isto é, felizes na vida, “por nada além disto mesmo” (HUTCHINSON, 2009, p. 262).

A narrativa do filósofo indica, inclusive, o exercício da sabedoria filosófica [*sophia*] como a mais bela “carreira” para o jovem cidadão, considerando que exige menos de tudo aquilo que está sob o controle da fortuna: seja a riqueza, o poder ou o apoio de outros homens (HUTCHINSON, 2009, p. 267). Ao ratificar a ideia – possivelmente partilhada por adeptos do pensamento socrático – de que cultivar a virtude [*areté*] é um caminho para ensinar o homem a alcançar a *eudaimonia* e também para atualizar a natureza inicial, Aristóteles diz que “não deliberamos acerca de fins”, pois um médico não delibera se curará seu paciente; nem um chefe de Estado, se assegurará um bom governo (*Ética a Nicômaco*, III, 3, 1112b10-15);

tampouco o professor de ginástica escolhe estar em forma ou não (*Ética Eudemia*, II, 11, 1227b).

Sobre a orientação fornecida pelo sistema aristotélico para guiar as escolhas e ações humanas para a prática do bem, Oliveira (2011, p. 44) diz que os propósitos da ética de Aristóteles não são relativistas; o questionamento que o filósofo grego faz da universalidade “não implica o reconhecimento de que os vários bens possuem o mesmo valor”, uma vez que sugere “serem uns mais nobilitantes que outros pelo fato de os buscarmos em razão deles mesmos e não em função de algo mais”. Tomando por base essa apreciação, podemos dizer que, fornecendo trajetórias e norteamentos não só em termos de bens éticos, mas também no que tange à finalidade da própria vida, Aristóteles afasta-se da ideia de desenvolvimento com caráter relativo.

Contudo, não podemos inferir que a orientação desenvolvimentista de Aristóteles seja plenamente fixa e resolvida. Chambliss (1987, p. 25), que evita qualificar como deterministas os caminhos propostos pelo Estagirita Aristóteles, entende que a sua proposição de *eudaimonia* representa um “esboço” do que o homem pode vir a almejar para si e sua comunidade. Nesse caso, a felicidade, bem como a indicação de estados virtuosos, é um *éndoxa*, uma “opinião sustentada por todos, ou pela maioria, ou pelos sábios” (*Tópicos*, I, X, 104a10-15), que leva à elaboração do “problema dialético” (idem, I, XI, 104b1-15) cuja conclusão, após debate e consenso, é tomada como “[princípio] da ação” (*Ética Eudemia*, II, 11, 1227b).<sup>56</sup>

Para Rohden (2010), o *éndoxa* aristotélico remete a formulações com *status* de ciência, uma vez que abarca certa afirmação decorrente do trabalho intelectual; todavia o conhecimento opinativo também representa aquilo que tem chances de persuasão, atuando como um “motivo” que move os interesses das pessoas todas as vezes em que se apresenta uma proposta de escolha e ação (*Ética Eudemia*, II, 11, 1227b). A imperatividade – ou hierarquia – das finalidades descritas pelo Estagirita coloca-se, então, mais a serviço do convencimento do que da imputação de verdade imutável, mesmo porque, enquanto conhecimento provável, todo enunciado opinativo tende a ser objeto de aporias e revisões (ROHDEN, 2010).

Ainda que determinado *éndoxa* seja realmente tido como “o princípio do processo de pensamento”, somente a conclusão da reflexão pode ser tomada como “[princípio] da ação” (*Ética Eudemia*, II, 11, 1227b). Conclamando seu auditório a efetivar a realização da

---

<sup>56</sup> Sobre os *éndoxa* e os problemas dialéticos, ver também a página 95, no terceiro capítulo deste trabalho.

felicidade e de fins bons e belos por meio de um discurso que, em suma, liga o desenvolvimento do homem particular ao da comunidade política, Aristóteles sabe que os acordos futuros, com fins que visam mediar a concretização da vida próspera, não são conhecidos antecipadamente. Assim, saber no que consistirá exatamente a cura, as ações políticas boas e a forma física adequada para tal homem é algo que somente a investigação será capaz de realizar, pois “a conduta se relaciona com fatos particulares, estando nossas teorias obrigadas a se harmonizarem com eles” (*Ética a Nicômaco*, II, 7, 1107a30).

De certo modo, Aristóteles segue a tradição grega *eudaimonista*, acolhendo o discurso socrático-platônico de que o bem maior praticável pelo homem diz respeito ao “aperfeiçoar-se enquanto homem” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 203). Acontece que, ao mesmo tempo, o filósofo de Estagira rejeita aspectos deterministas dessa tradição, criticando, por exemplo, a concepção platônica que valoriza a “obediência fiel” do cidadão à boa “vontade da Forma”, querendo “imitá-la” naquilo que é correto (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 53). Desaprova ainda o posicionamento socrático, e igualmente platônico, de que somente o conhecimento e o cultivo da *areté* produzirão a felicidade, haja vista que a felicidade não depende das circunstâncias. Nesse caso, Aristóteles considera indispensável ao homem próspero e feliz ser, também, satisfatoriamente dotado de bens exteriores e de meios para prover-se; porém, como não é possível controlar com exatidão as intempéries, o que é circunstancial, o Estagirita entende ser impossível ter certeza de que certo homem, por conhecer a virtude tão somente, terá uma vida feliz (REALE, 2002b).

Ao enfatizar a formação do homem para a deliberação e o exercício da prudência, o filósofo retoma, ainda que timidamente, uma ideia típica dos sofistas: a de que juízos sobre questões de valor, como os que dizem respeito à conduta humana, são tecidos com base em suas consequências sociais e não com base em sua própria verdade ou falsidade (KERFERD, 2003). A noção de que “a vida social emerge das relações sociais de produção”, comenta Mazzotti (2008, p. 103), é originária dos Sofistas, sendo adotada posteriormente por Aristóteles, de modo que ambas as perspectivas entendem ser a sociedade contingente e relacional e, da mesma forma, as declarações que indicam percursos, meios ou fins. Para Cassin (1999, p. 222), Aristóteles é “duas vezes sofista”: primeiramente, por se opor a Platão, para quem o ser é alguma coisa devido a uma Forma; em segundo lugar, por identificar que é o *lógos* que dá forma ao mundo, e não a sensação, mostrando que as afirmativas proferidas constituem parte das construções humanas, sendo, portanto, revisáveis.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Sobre a interpretação de Cassin, ver também Mazzotti (2008, p. i-ii).

Nessa linha de argumentação, o discurso do Estagirita aproxima-se dos sentidos contidos na metáfora *percurso indeterminado*, a qual se destaca mesmo em meio a intenções planificadoras. Se há uma metáfora adequada à concepção de Aristóteles, diz Mazzotti (2008, p. 104), esta é a do caminho que se faz enquanto se caminha. Aliás, essa inferência ganha força ao considerarmos que o filósofo situa a arte de educar e desenvolver o humano no âmbito da incerteza: não se sabe o que será imposto pela contingência, tampouco o caminho que o arbítrio humano seguirá, tanto para promover a educação quanto para fazer uso daquilo que se adquire por concomitância. Estando as qualificações individuais entregues à geração artística, a substância composta *homem*, bem como o percurso e o fim que alcançará seu desenvolvimento são confirmados como dinâmicos e submetidos ao processo do devir.

### **2.3. Formação e desenvolvimento em John Dewey: a arte de educar o sujeito reflexivo**

No prefácio de *Human nature and conduct*, John Dewey (2002, p. 58) afirma que a chave para a formação e o desenvolvimento humano encontra-se nos hábitos, e que é a organização inteligente desses componentes psíquicos o que possibilita o percurso de uma formação mais adequada do homem, mantendo a esperança na sociedade democrática. Quando difundidos, os hábitos são chamados de costumes sociais ou cânones culturais; decorrem dos modos semelhantes como as pessoas sentem e respondem ao que vivenciam, e subsistem, muitas vezes hegemonicamente porque os hábitos dos sujeitos são formados sob “condições marcadas pelos costumes previamente existentes”.

Protestando contra a propensão da literatura psicológica de limitar o significado dos hábitos à repetição ou à rotina, o filósofo apoia-se na associação existente entre a palavra *arte* e o termo grego *techné*, dizendo que “hábito é arte”: trata-se de algo adquirido em diferentes experiências socializadoras, que se mantém em atividade constante, filtrando tudo o que chega à percepção e ao pensamento, e que, ademais, opera não só para ampliar a habilidade ou destreza no mecanismo de ação, mas principalmente no âmbito da atividade reflexiva (DEWEY, 2002, p.15). É por meio dos hábitos que os desejos são construídos e consolidados e é também por seu intermédio que se torna possível alterar a organização psíquica, bem como as crenças coletivas (DEWEY, 2008e).

Ante a clarificação da identidade artística dos hábitos, John Dewey define que 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 artístico dos hábitos no psiquismo resulta na formação do que denominamos caráter pessoal e suas disposições (DEWEY, 2002). Como as disposições habituais adquiridas mantêm-se profundamente arraigadas na constituição psíquica do sujeito, a ponto de serem confundidas com o que é nativo, o filósofo afirma apoiar a opinião dos antigos de que o “hábito é segunda natureza e que, frequentemente, a segunda natureza é tão potente e imperativa quanto a primeira natureza” (DEWEY, 2008g, p. 108).

Exemplificando os efeitos da aprendizagem habitual, Dewey (2008d) diz que no decorrer da primeira infância os adultos ensinam o bebê a usar seus órgãos físicos, a ver, escutar, andar, falar, sentar-se à mesa de refeição, utilizar talheres, conhecer variados objetos e os usos sociais a que se destinam etc. Em outras palavras, ensinam coisas, modos de operar manual e mentalmente, bem como de se relacionar com o mundo, que se tornam habituais, reconfiguram continuamente a natureza biológica inicial e, além disso, convertem-se em aspectos constituintes do ser, formando os desejos e orientando os pensamentos.

Como as disposições relativas ao caráter não podem ser consideradas de modo independente, Dewey (2008e, p. 167) afirma que elas apenas indicam o estágio vivenciado pela pessoa em dado momento, assinalando a necessidade de mais experiências para a contínua reelaboração da segunda natureza humana. Os formadores são, portanto, incitados a vislumbrar a transcendência do eu que é vivido, lançando mão, para isso, da “sabedoria prática”, cuja intencionalidade é promover a inserção de crianças, jovens e mesmo adultos em experiências habituais interessantes, capazes de mobilizar para a atividade, comunicar significados, suscitar atitudes responsivas e, então, provocar aprendizagens, levando o humano a alcançar capacidades extremamente superiores às vivenciadas no presente (GARRISON, 2010, p. 85).

O nome *hábitos*, atribuído às capacidades adquiridas em meio aos costumes culturais, é também utilizado por Dewey para designar as atividades impulsivas dotadas de significados sociais, que podem ser incentivadas, modificadas ou redirecionadas, e também para caracterizar a atividade de deliberação inteligente que envolve o pensamento reflexivo e a conduta moral. Para explicar os hábitos cuja gênese decorre de um capital impulsivo, o filósofo diz que todo rompante de energia é constantemente “modificado pela interação com os ambientes” (DEWEY, 1959, p. 37). Isso quer dizer que, culturalmente, certa sensação orgânica pode ser nomeada *medo* e, com o tempo, tornar-se covardia, transformar-se em prudência, submissão aos superiores, respeito pelos iguais ou, ainda, virar apego a credices, pois a canalização da energia que recebe tal nome depende “das oportunidades de expressão e das inibições proporcionadas pelo ambiente” (DEWEY, 2002, p. 95). Assim, não se pode

dizer as forças inatas sejam responsáveis por as pessoas agirem de determinadas maneiras, mas, sim, os hábitos formados sob a “influência da associação com outras pessoas que também possuem hábitos” e cujas práticas sociais geram significados e modos de compreender o meio (idem, p. 91).

Quando os modos de agir e pensar habituais não são bem sucedidos na resolução de algum problema da vida prática, ou mesmo quando um novo impulso – uma energia ainda em formação – sugere a necessidade de alterações no pensamento e no comportamento, ocorre a tomada de consciência de que algo precisa ser modificado. Como o desejo recente não incide em uma mente vazia, novas equilibrações mentais são requeridas para mudar o hábito arraigado. Sustentáculo da atividade inteligente, a deliberação é a responsável pela síntese entre hábitos antigos e novos. 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 ação.

Dewey (2002, p. 195) observa que, na deliberação sobre a conduta, tanto o desejo quanto a racionalidade ocupam lugar de destaque, e não se pode concluir que “a fase de ação emocional, passional, seja ou deva ser eliminada em defesa da fria razão”. São necessárias “mais ‘paixões’, não menos”; esta é a “resposta”, diz o filósofo, justamente porque a razão deve atuar na reflexão dos variados sentimentos que conturbam a situação presente e impedem que um único desejo reine isoladamente (idem, p. 196).

Além de postular a indivisibilidade do ser, esse posicionamento também visa a mudanças práticas nas atitudes coletivas. Dewey (1959) enfatiza que as experiências e vivências de um sujeito devem abarcar variedade de estímulos, pois somente assim a novidade pode ser sentida como algo interessante, ensejando a tentativa de rearranjar os hábitos mentais em meio a atitudes envolvendo questionamentos e reflexões. O filósofo procura mostrar que a consideração “simpática” – afetiva, cuidadosa, acolhedora – das “necessidades, desejos e esperanças” das pessoas, “independentemente da diferença de sexo, etnia, origem, cultura ou classe social”; é dimensão essencial para o desenvolvimento, isto é, para a “percepção de novas possibilidades” passíveis de serem efetivadas, possibilidades que “talvez nunca tenhamos sonhado existir anteriormente” (GARRISON, 2010, p. 38).

No âmbito específico do desenvolvimento ético e moral, Dewey (2008e, p. 162) diferencia o alcance de uma moralidade “costumeira”, voltada para o cumprimento de padrões, modelos e regras de conduta, da formação de uma moralidade “reflexiva”, cujos

comportamentos aludem à consciência, à razão ou a algum princípio que inclui a atividade do pensamento. Nessa última perspectiva, o fim das ações não advém de comandas universais, externas, primeiras ou mandatórias, mas do consenso acerca de problemas que emergem de fatos empíricos específicos; quando a coletividade acorda princípios importantes para futuras investigações, esses princípios têm seus motivos compreendidos conscientemente, sendo “adotados e exercitados racionalmente” (idem, p. 183).

Para caracterizar a conduta humana como resultado de uma educação moral reflexiva, Dewey narra o caso de um cidadão que, um dia, depara-se com o decreto de que deve apoiar a guerra em que seu Estado decidiu participar. Uma parte de sua “natureza”, formada nos costumes de lealdade e de respeito às leis nacionais, o leva a concordar com atividade bélica; outra parte dele, porém, concernente a uma natureza educada e habituada ao questionamento, protesta. O cidadão vê-se diante de linhas de ação concorrentes, que evocam bens distintos – a fidelidade para com a nação e a coragem de assumir que toda guerra é ruim. Vivenciando tais paixões, ele adota uma atitude moral: não se deixa levar pela tradição ou pela hegemonia e passa a refletir com a finalidade de tomar uma decisão. Sua investigação envolve os acontecimentos do passado, as valorações em debate no presente, as paixões do eu que deseja e, principalmente, as possíveis consequências de um ou outro curso de ação, tanto para a vida privada como para a coletividade (DEWEY, 2008e, p. 165).

Na situação exemplificada, a capacidade de refletir, deliberar e escolher é um “meio para gerar consequências” no contexto pessoal e comunitário; é também um meio que possibilita “mostrar o eu existente” com vistas a “formar o eu futuro” (DEWEY, 2008e, p. 287). O filósofo menciona as análises psicológica e sociológica que devem compor todo juízo intelectual, cujos conteúdos objetivam, respectivamente, dizer algo sobre o caráter, isto é, clarificar a coordenação e a operação das várias disposições em um sujeito, bem como suas tendências, e conhecer qual é a situação social do contexto em que a ação ocorrerá, para saber o que é correto fazer (DEWEY, 2009).

Dewey (2002, p. 317) lembra que a responsabilidade pelo percurso do desenvolvimento da inteligência, do caráter, do comportamento e do pensamento reflexivo das pessoas é de ordem social, moral e política: “todas as ações de um indivíduo carregam a marca distintiva de sua comunidade” e, por isso, “honestidade, castidade, maldade, irritação, coragem, vulgaridade, diligência, irresponsabilidade, não são poses privadas de uma pessoa”, mas disposições construídas socialmente (idem, p. 16). O filósofo defende que as condições objetivas que possibilitam melhores ou piores oportunidades estão nas mãos da coletividade e devem ser democráticas. E acrescenta que as condutas que aprovam e reprovam,

influenciando o desenvolvimento humano, têm consequências práticas e, desse modo, são condutas morais, fazendo com que o hábito de pensar inteligentemente deixe de ser um bem individual para se tornar um bem político de todos e do Estado.

Hansen (2006, p. 165) comenta que “desenvolver a capacidade e o desejo do ser humano de engajar-se inteligentemente e eticamente em um mundo que está em mudança” sumaria a visão deweyana acerca do principal objetivo da educação. A atividade educativa, diz Dewey (1958a, p. 382), é um “produto da arte”: decorre de atividades socializadoras que envolvem aspectos emocionais e intelectuais das pessoas, remete a práticas que buscam alterar o estado atual das coisas, promove ações mediante o planejamento e domínio de meios e fins. Os objetivos buscados, em espaços educativos formais ou informais, remetem ao desenvolvimento das potencialidades no presente; isso é feito pela antevisão da tendência futura dos impulsos e hábitos que se encontram em vigor no presente e, principalmente, pelo tratamento inteligente das condições e interações vivenciadas (DEWEY, 2002).

Na *techné*, ou arte, relativamente ao trabalho da educação escolar proposto por Dewey, o papel do professor consiste em introduzir a criança na “*tradição*” (SAITO, 2006, p. 84) e, igualmente, investigar como, e em que medida, suas ações contribuem para o progresso de cada um que está sob sua responsabilidade, de modo a promover desenvolvimento físico, progresso na habilidade de ler, escrever e imaginar, avanço nos conhecimentos de geografia e de história, aperfeiçoamento da conduta, aprimoramento dos hábitos referentes à ordem, à agilidade, à aplicação etc. (DEWEY, 1990, p. 6-7). Paralelamente à atualização dos sujeitos nos conhecimentos e habilidades, o professor também precisa ficar atento aos propósitos morais do ensino, investindo em atividades que auxiliem o educando no “desenvolvimento de ideias” que “produzam efeito na conduta, aprimorando-a, tornando-a melhor do que poderia ser” (DEWEY, 2008i, p. 267).

Quaisquer trabalhos educativos que visem ao desenvolvimento do homem, diz Dewey (2002), podem ser estudados probabilisticamente, mediante esforço 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, como também mostrará que sua atividade em algum caso particular é sujeita a contingências, depende de circunstâncias que são imprevisíveis e podem levar um conjunto de ações cujo efeito será diferente do usual.

No contexto escolar, por exemplo, uma turma não é sempre a mesma, transformando-se de uma estação do ano para outra, de um período do dia para outro; educandos e professores sofrem alterações no humor no decorrer de um mesmo dia e os alunos podem externar



dificuldades nas disciplinas escolares em certo período, vindo a saná-las em outro (GARRISON, 2010, p. 5). Compreendendo que esses problemas dizem respeito a problemas filosóficos que são problemas práticos, relativos à vida, e levando em conta o homem comum, não um ideal de homem, Dewey defende o exercício da sabedoria. O cuidado com as emoções do outro, a observância de condutas e necessidades, a atenção com as experiências e interações, bem como o aprimoramento profissional em conhecimentos científicos, são exemplos de ações sábias que provocam intuições, investigações, levantamento de hipóteses e formulação de “asserções garantidas” que podem servir de guias para nossa ação, impactando, possivelmente, na elaboração de naturezas humanas reflexivas e autônomas, imaginadas da maneira mais criativa possível (idem, p. 107).

A argumentação elaborada por Dewey remete à investigação do habitual, à imaginação acerca do que uma criança ou jovem pode vir a ser, à criação de oportunidades para a formação de novas disposições ou comportamentos, assim como à efetivação de processos formativos capazes de ensinar as pessoas a usar maximamente o pensamento crítico e reflexivo. Tais argumentos explicitam a filiação de Dewey à metáfora *percurso*. A arte de humanizar, significando levar cada pessoa a percorrer uma trajetória de desenvolvimento – da racionalidade, do comportamento moral, do hábito de pensar inteligentemente –, concerne a finalidades potenciais conquistadas pela espécie humana no decorrer da história e, também, à atualização de tantas outras coisas, impossíveis de serem enumeradas ou especificadas previamente, e que são potencializadas por meio da vivência do que é o melhor: um “bem descoberto” pela significação de propósitos, objetivos, laços sociais, atividades etc. (DEWEY, 2002, p. 278).

John Dewey menciona que Aristóteles atinge diretamente o “coração do problema” quando reconhece que a natureza humana deve ser tratada na perspectiva do desenvolvimento (DEWEY, 2008e, p. 111). Algumas das teses do filósofo de Estagira apresentam “profundo discernimento da relação entre homem e sociedade”, tema que a psicologia moderna tem abordado de modo mais detalhado, afirma Dewey; para o Estagirita, o Estado “não é apenas o objetivo do desenvolvimento do indivíduo, mas a fonte de sua vida”, pois é deste lugar que flui uma aprendizagem pautada no ensino e na prática de hábitos, elaborada no intercâmbio entre experiências sociais, capaz de levar o homem a adquirir e desenvolver potências (idem, p. 112).

Dewey (2008o, p. 15) reconhece que Aristóteles também nos ensina que “todas as relações sociais envolvem ética”: requerem o desenvolvimento da “sabedoria” para que “homens e mulheres não sejam inevitavelmente, e para sempre, subordinados a motivações e

desejos que representam, unicamente, fatores particulares”. O filósofo americano concorda com a tese aristotélica de que o ser humano adquire conhecimento em meio à coordenação dos desejos, o que requer reflexão sobre as condições e efeitos das paixões, uma vez que não há aprendizagem sem interesse e formação de motivos (DEWEY, 2008a). Debatendo o conceito aristotélico de *eudaimonia*, ou felicidade, Dewey (2008e, p. 117) diz que o Estagirita está certo ao eleger a sabedoria, ou o desenvolvimento de uma natureza racional e virtuosa, como o maior bem humano, uma vez que a atualização dessa capacidade faz parte do caminho que permite ao homem alcançar o pensamento crítico e autônomo.

A despeito de apreciar positivamente as proposições desenvolvimentistas de Aristóteles e reconhecer seu esforço para levar em conta os aspectos circunstanciais, Dewey (2008q, p. 38) entende que o Estagirita não se desvincula totalmente de noções metafísicas, razão pela qual conclui haver sempre, em suas formulações, “algum parâmetro externo ao julgamento” para fixar o início ou o fim das ações humanas, bem como as suas trajetórias. A leitura feita por Dewey de Aristóteles enfatiza que a filosofia do Estagirita preceitua que o significado das condutas e dos caminhos a serem trilhados pelos sujeitos decorre de valorações que tomam por base algum padrão e, assim sendo, a investigação sobre as necessidades humanas visa à elaboração de modelos a serem aplicados à vida circunstancial (DEWEY, 2008e).

Para John Dewey, os postulados aristotélicos enquadram-se no espectro das “teorias tradicionais da investigação”, que são “teorias normativas”, uma vez que se encaminham para a formulação de “cânones ou normas que, supostamente, vão nos fazer evitar o erro e chegar mais perto da verdade”. A crítica feita por Dewey reside na consideração de que tais teorias não são “teorias da solução de problemas”, uma vez que não destacam o caráter ativo, prático e indeterminado do pensamento e das investigações, e assim não podem admitir a possibilidade de criar e recriar objetos continuamente (DUTRA, 2000, p. 106).

### **2.3.1. A perspectiva desenvolvimentista de John Dewey e a metáfora *percurso***

O discurso deweyano é constituído por amplo diálogo com diversas correntes filosóficas: da filosofia grega à spenceriana, passando pelo empirismo, pelo kantismo e pelo utilitarismo, dentre outras; o filósofo discute com as tendências introspectivistas e estruturalistas no campo da psicologia, com a psicanálise e o behaviorismo, com os defensores do inatismo e com os adeptos de uma visão tradicional subjetivista. Ao que parece, Dewey procura alcançar a grande variedade de auditórios de sua época, dirigindo-se aos que

separavam a alma – mente, consciência ou desenvolvimento – das relações objetivas, e também aos partidários do objetivismo extremo, para os quais o homem é resultado direto do ambiente e das instituições; para Dewey, ambas as linhas de pensamento tendem a determinar a trajetória do homem no mundo, seja por meio de forças internas ou superiores, seja por intermédio de condicionantes materiais ou ideológicos (ANDRADE, 2009).

Como foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, Dewey é contrário a dicotomias e posicionamentos deterministas, propondo que o caminho do desenvolvimento humano seja pensado como problema: de uma “situação perturbadora apreendida sensorialmente ou intelectualmente, decorrem sugestões de solução, seguidas da intelectualização da perplexidade”; a hipótese sobre um caminho a ser seguido orienta outras apreciações, e o raciocínio ou exame das ideias por meio de novas observações possibilita a aceitação, rejeição ou modificação da hipótese, com vistas à elaboração da conclusão; por fim, a eficiência da escolha é verificada na ação, propiciando um fechamento somente provisório (CUNHA; RIBEIRO; RASSI, 2007, p. 99).

Ao problematizar a vida contemporânea com o intuito de compreender as tendências comportamentais em voga e seu impacto no desenvolvimento humano, Dewey (2008e, p. 211) diz que “o amor pelo poder sobre outras pessoas”, bem como pelo “luxo, exibição e riqueza opulenta”, vem sendo priorizado, enquanto “valores estéticos, intelectuais, amizades que representam mais que um companheirismo superficial” tornam-se secundários e subordinados às regras do regime econômico. John Dewey (idem, p. 212) conclui que, no momento por ele vivido, a necessidade mais evidente é a de “fomentar as atitudes reflexivas e contemplativas do caráter”. O filósofo avalia que devem ser incentivadas vivências de bens relacionados à “arte, ciência, cultura, intercâmbio de conhecimentos e ideias etc.”, pois são esses bens que contribuem para projetar a imagem do homem como ser autônomo e responsável por seus atos.

Pode-se indagar se o discurso deweyano propõe uma hierarquia de valores para a formação e o desenvolvimento dos seres humanos. É possível dizer que sim, desde que não se perca de vista seu conceito de *asserções justificadas*, as quais aludem a “crenças estáveis” que orientam condutas mais eficazes no enfrentamento de situações problemáticas, mas permanecem como hipóteses no exame de casos concretos (CUNHA, 2011, p. 83). Dewey (2009, p. 97) lembra que os profissionais das ciências médicas também fazem uso de uma concepção geral e abstrata de bem-estar, resultante de investigações empíricas precisas; como a ideia abrangente de saúde não é “um bem absoluto que determina o que fazer”, o médico deve tratar cada caso específico como problema, aventando hipóteses e determinando o valor

de diferentes cursos de ação e seus resultados, para então decidir pelo fim possivelmente mais adequado.

No cerne da narrativa deweyana encontra-se a tese de que o bem concernente à formação e ao desenvolvimento humano “não é firmado de uma vez por todas”, pois “precisa ser refeito, mais e mais e mais vezes”; a “necessidade de reflexão e discernimento é sempre recorrente” (DEWEY, 2008e, p. 212). A conclusão do caso particular, que é “demarcada linguisticamente”, também deve ser testada e, se necessário, reelaborada, constituindo novamente meio, não fim (idem, p. 195). Saito (2006, p. 92) interpreta que o desenvolvimento sem finalidades fixas, tal como propõe a filosofia deweyana, remete a uma “vida de perfeição sem indicação de uma perfectibilidade definitiva”. O foco da ação é o próprio processo e sua continuidade e, por isso, deve-se melhorar o aqui e o agora mediante o acompanhamento do ritmo circunstancial que paradoxalmente abarca harmonia, ganhos e construções, como também desarranjos, medos e desconstruções.

Mesmo que as valorações de bens sejam ligadas a necessidades do âmbito privado, a problematização, que é o ato de significar, precisa abranger as outras pessoas e a realidade social mais ampla. Primeiramente porque o efeito de qualquer conduta reflete não só no arranjo dos hábitos e impulsos pessoais, mas também nos costumes, no contexto cultural; em segundo lugar, porque as coisas ganham mais sentido e significância na medida em que se reconhece a importância da variedade de suas conexões e inter-relações; e, finalmente, porque a significação é ato de “crescimento educativo”, cuja relevância política é evidente (DEWEY, 2002, p. 293).

Clarificando as implicações sociais de sua concepção naturalista e pragmatista de desenvolvimento, John Dewey diz que tais implicações não se voltam para o arranjo artificial, momentâneo e passageiro de momentos felizes a serem vividos por outras pessoas; enquanto meio para o progresso, a significação, amparada pela atitude virtuosa, tem por objetivo assegurar condições concretas e de formação, para que os sujeitos conheçam mais e tenham mais liberdade para questionar e agir, para assim poderem engajar-se em “atividades que ampliam o sentido da vida”, ideia que consubstancia o que se entende por “bem-estar” (DEWEY, 2002, p. 293).

Segundo Dewey (2008e, p. 290), o percurso do desenvolvimento relaciona-se com a formação de motivos. Como todo humano é ativo, a motivação para refletir, debater, defender algo bom, agir virtuosamente, e mesmo seguir um trajeto que provavelmente acarretará mais conhecimento e desenvolvimento, é propriedade que não nasce da ação mecânica e tarefaira, ou mesmo do mando. “A menos que impulsos e desejos sejam recrutados, nenhum sujeito

entrará de coração no curso de qualquer conduta”; e é assim porque *motivo* implica *interesse*, ou seja, “movimento do eu como um todo”, no qual o desejo se mantém “integrado com o objeto”, a tal ponto que o objeto é “escolhido como um fim atraente” (idem, p. 291).

A união do eu com a ação, bem como com o fim antevisto, é suscitada pelas paixões e, principalmente, pelas provocações advindas da experiência. Dewey (2008e, p. 290) explica que a resposta do indivíduo a um estímulo não indica o início da atividade, mas a mudança do curso da ação pessoal para uma “direção dominante”, a qual se torna cara ao sujeito porque move a percepção, o pensamento e a imaginação, propondo desafios solucionáveis na esfera das interações. Não obstante a importância de investimentos sociais para motivar os sujeitos em formação, Dewey lembra que não existe influência direta da ação de um ser humano sobre outro; então, ante a imprevisibilidade das respostas, é preciso, ainda mais, considerar as situações como problema, investindo na criação de novos cursos de ação, caso seja necessário.

Pensando nos percursos no contexto da educação formal, a perspectiva deweyana postula que cabe à escola a difícil tarefa de selecionar e sistematizar os saberes científicos, transformando-os em programas de estudo e transmitindo-os a todos igualmente. A elaboração do currículo é uma atividade que precisa visar às “necessidades de um mundo melhor”, bem à “construção de uma sociedade mais humanizada – a sociedade democrática”. Deve-se considerar que a aprendizagem de qualquer conteúdo só é possível quando o significado das informações torna-se interessante e partilhado por quem ensina e por quem aprende; deve-se levar em conta também a impossibilidade de garantir que todos os educandos de um grupo alcancem ao mesmo tempo as metas previstas. Diante disso, a proposta deweyana postula a necessidade de reajustamentos constantes dos currículos, planos didáticos e projetos, justamente para buscar solução para os problemas que se apresentam continuamente (CUNHA, 2001, p. 30).

Ao situar as instâncias e práticas de formação, bem como o desenvolvimento do homem no âmbito da incerteza, Dewey (2008s) pondera que a felicidade não é definida como um objetivo a ser alcançado no final da trajetória humana, ou como produto advindo da finalização de um curso de ação dito ideal, trazendo sentimento instantâneo de prazer. A felicidade é atividade em processo e decorre do compromisso em ações que são percebidas como meios para valorar interesses, antever fins e alcançar possibilidades melhores. E se o melhor, a prosperidade e o bem-estar são pensados em termos probabilísticos, mantém-se a esperança de elaborar uma imagem do mundo real, criar linhas de direcionamento do comportamento humano e, assim, enunciar percursos possivelmente bons, embora sempre

imprecisos.

Para Cunha (2004, p. 120), Dewey incorpora a metáfora *percurso indeterminado* em seu discurso. Afastando-se de teses que prenunciam o caos social e confiam no espontaneísmo, as propostas deweyanas vislumbram a elaboração de fórmulas capazes de descrever os eventos e suas relações e, também, a composição de “direcionamentos éticos” que se definem por meio do debate livre envolvendo a coletividade. O filósofo americano acredita que a racionalidade presumida pelas ciências auxilia a trajetória humana; porém, como nunca se sabe, precisamente, quão eficiente são as palavras, os conceitos e as valorações para ajudar o homem a encontrar o caminho para o entendimento do mundo, as predições científicas e morais devem ser concebidas como probabilísticas.

#### 2.4. Distanciamentos e aproximações

Chambliss (1987, p. 133) afirma que John Dewey nos posiciona dentro da na mente de Aristóteles e que algumas ideias do Estagirita não apenas são compatíveis com a filosofia de Dewey, mas “componentes integrais dela”. O comentador menciona as aproximações existentes entre a proposição aristotélica que identifica o homem como pensador – e por isso “criador mestre” da natureza humana e da *polis* – e os textos de Dewey sobre ética, que remetem à capacidade humana de pensar e modificar os acontecimentos naturais e sociais da vida, incluindo o aperfeiçoamento do humano. Chambliss (1990, p. 114, 142) refere-se ainda ao fato de ambos os filósofos proporem a (re)criação da realidade por meio da investigação, significação do mundo, atualização dos significados elaborados, bem como pelas ações formativas habituais, as quais levam o homem a pensar seus desejos, investigar e significar.

Tais considerações podem ser ratificadas observando-se as semelhanças argumentativas entre os dois filósofos, uma vez que ambos posicionam seus discursos em torno da metáfora *homem-medida*, segundo a qual *o homem (pensante e reflexivo) é a medida de suas ações éticas (condutas, comportamentos, valorações, juízos, deliberações, escolhas etc.)*, responsabilizando-se, portanto, pelo desenvolvimento da humanidade e pelas condições societárias.<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> A metáfora *homem-medida*, que traduz a ideia de que *o homem é a medida de suas ações*, decorre da seguinte analogia: o homem é quem avalia os cursos de suas ações (tema), assim como a medida é o que serve para avaliar grandezas físicas (foro).

Como foi descrito na primeira seção do presente capítulo, Aristóteles entende que o ser humano, como “união de desejo e intelecto”, é “gerador da ação”, é aquele que busca e evita, delibera, entende, escolhe, age e modifica o próprio eu, os outros e o Estado (*Ética a Nicômaco*, VI, 2, 1139b5-10). De modo similar, John Dewey (2009, p. 31) defende que o caráter de um homem é “condição prática” e “determinante *deste* conteúdo valorativo do juízo, mais do que daquele” e, por isso, as diferentes pessoas são capazes de influenciar as ações e os comportamentos no mundo, interferindo, conseqüentemente, nas transformações que ali ocorrem.

Com origem na sofística, mais precisamente em Protágoras,<sup>59</sup> a metáfora *homem-medida* contém as seguintes ideias: todo homem é igual a outro homem devido à sua natureza; é possível modificar o homem pela transformação de seus hábitos; cada pessoa em particular é elemento importante na elaboração de juízos; é possível chegar ao conhecimento daquilo que é mais útil, mais conveniente, adequado e oportuno, levando em conta as necessidades do público, dos cidadãos e da cidade (REALE, 2002a).

Elaborando alegações próximas a essas em suas respectivas teorias desenvolvimentistas, mesmo que de forma geral ou com diferentes extensões, tanto Aristóteles quanto Dewey discorrem acerca de um homem reflexivo que faz uso do discurso interior para perceber e diferenciar; um homem que utiliza o *logos* para debater com seus pares os conteúdos da percepção, visando alcançar a consensos sobre os percursos mais adequados a serem seguidos. Ambos negam qualquer tentativa de redução da realidade àquilo que é apreendido pelos sentidos.

Aristóteles, por exemplo, opõe-se ao relativismo das proposições do pré-socrático Anaxágoras, para quem “nada realmente existe” (*Metafísica*, IV, 4, 1007b25-30), bem como ao indeterminismo de Heráclito, cujos seguidores acreditam que “não é possível fazer nenhuma predicação verdadeira do que está em mutação” (idem, IV, 5, 1010a5-10). O Estagirita, inclusive, mostra-se contrário aos que sustentam a teoria de Protágoras, por interpretar que a sua adoção remete à impossibilidade de “discursar” e “significar qualquer coisa”, devido à afirmação de que “todos estão igualmente certos e errados” (idem, IV, 4, 1008b5-10). Negando também o relativismo, as proposições deweyanas apresentam algumas aproximações das reelaborações céticas de Sexto Empírico.<sup>60</sup> Costa-Lopes (2010, p. 39)

---

<sup>59</sup> Protágoras, que nasceu provavelmente entre 491 e 481 a.C. na cidade grega de Abdera, é considerado “o maior e mais famoso dos sofistas” (REALE, 2002a, p. 200). Em *Sobre a verdade*, sua principal obra, defende que o homem é a medida de todas as coisas, sintetizando duas noções centrais da sofística, o humanismo e o relativismo (MARCONDES, 2013, p. 43).

<sup>60</sup> Sexto Empírico, que viveu entre os séculos II e III da era cristã, é considerado um dos principais

mostra que a concepção cética defendida por Sexto pretende incentivar investigações sobre as interpretações que são elaboradas dos fenômenos, e convida os indivíduos a tomar consciência das limitações de suas crenças, concepções e teorias; ao mesmo tempo em que mantém a postura dubitativa, a filosofia cética sextiana mantém a possibilidade de elaboração de premissas ou verdades relativas e provisórias. Tanto Sexto Empírico quanto John Dewey abordam a possibilidade de o homem circunstancial buscar a verdade sem ser dogmático e sem perder de vista a disposição para elaborar problemas, assumindo, assim, a perspectiva da “investigação permanente”.<sup>61</sup>

Aristóteles e John Dewey, cada qual à sua maneira, caracterizam o homem como aquele que tem capacidade de problematizar, investigar, avaliar e decidir por um bem que é uma atividade real, fazendo uso do pensamento discursivo ou da dialogicidade juntamente a seus pares. Para o desenvolvimento, ou atualização, das capacidades de pensamento e criação, os dois filósofos apostam em experiências que remetem ao debate e a duas importantes artes: a educação e a poética. No que tange ao debate, Aristóteles destaca o exercício da dialética, que tem utilidade pública, podendo ser proveitoso nas discussões políticas, nas assembleias deliberativas e nos debates judiciais, e cuja realização é efetivada em parceria com a arte retórica, auxiliando na decisão de certo bem a partir de representações da “realidade prático-linguística” (ROHDEN, 2010, p. 122). Semelhantemente, John Dewey postula que a reflexão voltada à deliberação em busca de valorações provavelmente mais adequadas para guiar as condutas requer o debate e o uso de estratégias comunicacionais. Nesse caso, abre-se “espaço para a retórica, entendida, no sentido grego, como arte (*techné*) responsável por produzir a própria civilização” (CUNHA, 2011, p. 86).

Sustentando a importância de fundir emoção e razão, Aristóteles defende que a poética e a arte, de modo geral, viabilizam a expressão das variadas leituras que as pessoas fazem do mundo (HANSEN, 2005). O poeta é um “imitador”, da mesma forma que o pintor ou “qualquer outro criador de figuras” (*Arte poética*, XXVI, 2). Aristóteles destaca que o poeta também pode ser autor de coisas “segundo a verossimilhança”, ou que são, até mesmo, necessárias de acontecer (idem, IX, 1). Isto significa que a arte poética tem como uma de suas funções levar o público a imaginar e fabular sobre o que é possível criar ou alterar no contexto social e humano, justamente por tratar das coisas como elas são ou eram, como os outros dizem que são, como parecem ser, ou até mesmo como deveriam ser.<sup>62</sup>

---

representantes do ceticismo antigo.

<sup>61</sup> Sobre o ceticismo de Sexto Empírico ver também Dutra (2005).

<sup>62</sup> Ver *Arte poética* IX, 10 e XXVI, 2.



Na perspectiva deweyana, a arte, em suas expressões poéticas e estéticas, também possui poder formativo e transformador. Ao mesmo tempo em que representam a experiência coletiva por meio de suas formas e sinais, os trabalhos artísticos são “auxiliares maravilhosos na criação da vida”, pois possibilitam outras relações que invocam novas respostas emocionais dos artistas e de seus públicos (DEWEY, 2005, p. 84). Garrison (2010) interpreta que toda a proposta educacional deweyana é amplamente criativa, artística e estética, uma vez que tem por objetivo criar o melhor desenvolvimento e o melhor fim para os educandos, os capacitando a desejar e querer o que é belo, bom e amável para si e seu meio.

Reconhecendo o caráter educador da arte, do fazer poético, da experiência habitual e do ensino que leva à aprendizagem de conhecimentos sistematizados, Aristóteles e John Dewey entendem que estas são vivências fundamentais, pois influenciam na formação e no desenvolvimento do homem: um *homem-medida* que apreende a realidade fenomênica, questiona seus sentidos e, a partir do repertório mental elaborado, debate, pensa e (re)cria a humanidade. São semelhanças que, segundo a avaliação de Chambliss (1987), situam as teorizações desenvolvimentistas dos dois filósofos na esfera da responsabilidade social do homem – ser capaz de pensar e deliberar – ante a formação e atualização de tudo o que é próprio do humano, incluindo seus simbolismos e suas condições objetivas.

As proposições de Aristóteles e de Dewey nos levam a pensar em nossa responsabilidade, como educadores, perante o percurso de formação e desenvolvimento do humano. Por que as pessoas têm desejos e interesses tão diferentes? Se as pessoas iniciam iguais, por que umas são mais virtuosas do que outras? Qual o impacto de nossas ações individuais e/ou coletivas na formação das crianças e jovens? Em que medida as vivências educativas viabilizam a promoção de uma segunda natureza humana voltada para o melhor?

Afinal, como diz o poeta Arnaldo Antunes (2004) na canção *Saiba*,<sup>63</sup>

Saiba,  
 Todo mundo foi neném  
 Einstein, Freud e Platão, também  
 Hitler, Bush e Saddam Hussein  
 Quem tem grana e quem não tem.

Saiba,  
 Todo mundo teve infância  
 Maomé já foi criança

---

<sup>63</sup> Esta canção foi utilizada para sensibilizar o auditório e promover discussões sobre o desenvolvimento humano em atividades de formação continuada realizadas com professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública de ensino de Ribeirão Preto, sob a coordenação de Bianca Correa e Erika Andrade, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - USP.

Arquimedes, Buda, Galileu  
E também você e eu.

Saiba,  
Todo mundo teve medo  
Mesmo que seja segredo  
Nietzsche e Simone de Beauvoir,  
Fernandinho Beira-Mar [...].

Quanto aos distanciamentos entre os pensadores, é possível mencionar os diferentes graus de falibilismo que permeiam suas respectivas proposições. John Dewey entende que a situação problema é o único ponto de partida para pensar o percurso da formação e do desenvolvimento do homem; portanto, para ele as deliberações e condutas, forjadas no âmbito da experiência e mediante conhecimentos do passado, buscando chegar a asserções garantidas, aproximam-se muito mais da indeterminação do que Aristóteles pode admitir, mesmo que as formulações do filósofo de Estagira acolham a ideia de que o percurso se faz no caminhar.

A crença teológica aristotélica é também um aspecto que o afasta de Dewey, relativamente à temática da formação da segunda natureza do homem. Como foi debatido no decorrer deste capítulo, o bem visado por qualquer ação que intenciona promover o desenvolvimento humano remete à atualização das potencialidades do intelecto, permitindo que o indivíduo faça uso da inteligência, guiando suas ações e decisões pela parte racional da alma. Desse modo, há três aspectos a serem examinados: as afirmações presentes nos *éndoaxas*, que principiam o processo de pensamento; os juízos deliberativos, que buscam avaliar o que é melhor fazer em dada situação; e os debates, que acordam as opiniões aceitas pela maioria, estabelecem leis e auxiliam no entendimento sobre qual pode ser a justa medida da conduta em certa situação. Todos esses aspectos correspondem a significações humanas cujo teor não é previamente determinado por ideais ou formas superiores, tampouco independentes da circunstância física. É por isso que, em Aristóteles, se o “bem deve ser realizado por nós”, humanos, o bem se caracteriza por uma “atividade real” que é tipicamente nossa e que podemos empreender. É também por isso que a “atividade virtuosa não é mais que a realização pelo homem das suas possibilidades de homem”, as quais compreendem as atividades do intelecto (PERINE, 2006, p. 71).

Todavia, Aristóteles acredita que a vida racional, contemplativa, virtuosa, também pode nos levar, “de algum modo, para além do humano” (REALE, 2002b, p. 420). Como a divindade significa a suprema racionalidade, o Estagirita indica que, participando na “atividade do intelecto”, o homem participa de algo que se assemelha à “atividade de Deus”

(PERINE, 2006, p. 72). Sendo assim, o desenvolvimento de uma segunda natureza racional situa a humanidade entre os animais e os deuses, e aproxima o fazer humano daquilo que, possivelmente, é valorizado na esfera divina (idem, p. 71).

Como já foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, na filosofia deweyana não há menção a seres ou fenômenos divinos; Dewey acredita – melhor dizendo, deposita fé – na capacidade humana para vislumbrar, por meio do intelecto, o que o homem, as relações e o mundo podem vir a ser, tomando por base as configurações atuais desse mesmo mundo. Entende-se, portanto, que o desenvolvimento de uma segunda natureza racional e reflexiva pode levar a humanidade a vivências melhores do que aquelas que são conhecidas e experienciadas pelo próprio homem na atualidade.

## 2.5. Os discursos na relação com os auditórios

A maneira como Aristóteles aborda o desenvolvimento humano, refutando as noções de anterioridade, independência ante o sensível, inatismo e determinismo, conceitos presentes na concepção platônica de forma, pode parecer contraditória com o que se encontra formulado n’*A política*, tratado que indica haver, na espécie humana, “indivíduos tão inferiores a outros”, sendo, portanto, destinados à escravidão (*A política* I, 2, 1254b15-20).

Cassin (1999, p. 97) mostra que, na filosofia aristotélica, a expressão *natureza humana* significa *cultura* – ideia que corroboramos ao esclarecer que o Estagirita defende tanto a existência de uma natureza humana biológica quanto o desenvolvimento de naturezas humanas próximas, constituídas culturalmente. Ao mencionar que “há escravos e homens livres pela obra da própria natureza” (*A política*, I, 2, 1255b 5-10), Aristóteles quer dizer que na cultura em que vivem existe uma divisão de classes e que os escravos, pertencendo à esfera social localizado no estrato mais baixo, possuem pouco acesso ao *logos* e, por esse motivo, tornam-se “homens imperfeitos” cujos *télos* encontram-se “fora de si mesmos”, isto é, 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, estratégia que produz “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 esparsos que compõem a cidade – homem, mulher, criança,

família, escravo, bárbaro – e os caracteriza em consonância com o modelo social e governamental proposto no âmbito geral, levando o auditório a considerar que tal modelo político é justo, uma vez que considera as especificidades das pessoas (*A política*, I, 1, 1252a 15-20).

Nessa caracterização, o Estagirita não explicita que os seres que participam da natureza e são compelidos a se associar aprendem o que devem fazer pelo exercício do hábito e pelo ensino; o texto apresenta vagamente a necessidade de “certa quantidade de meios” para o “desenvolvimento completo da virtude” (*A política*, VII, 12, 1332a 5 -10). A afirmação de que “alguns seres, ao nascer”, são “destinados a obedecer”, e “outros, a mandar” aparece, então, separada do debate sobre as condições objetivas, determinadas pelo pertencimento a uma classe, gênero ou condição social (*idem*, I, 2, 1254a 20- 25).

Assim, ao dizer que a república emprega os homens “tais como a natureza os fez”, Aristóteles oculta a referência a uma segunda natureza, formada pelos hábitos (*A política*, I, 3, 1258a 20-25). Desse modo, torna-se mais plausível persuadir o auditório acerca da funcionalidade política e organizacional do modelo republicano, pois a descrição do humano parece realmente enquadrar-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, com Cassin (1999, p. 103) que Aristóteles é, *também*, escravagista.

No discurso deweyano sobre o desenvolvimento humano, é possível perceber que, após utilizar a expressão *natureza humana* para esvaziá-la dos sentidos ligados ao inatismo, a referida expressão recebe o acréscimo de um adjetivo numeral, indicando tratar-se da *segunda* natureza humana. Ao que parece, John Dewey pretende colocar seu auditório diante de uma figura linguística de *correção*, que consiste em substituir uma palavra ou expressão por outra (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 197). Tal substituição assume caráter prático: levar as pessoas a perceberem que, na vida cotidiana, quando se diz de um “pobre homem” que ele não consegue deixar de apreciar bebidas alcólicas, ou que certa pessoa é muito competente nesta ou naquela atividade, pode parecer que a intenção seja afirmar que o sujeito possui inerentemente tais tendências, por causa das condutas que apresenta, mas o que se pretende, de fato, é indicar a existência de uma “segunda natureza” que diz respeito ao que é “adquirido, construído por meio de atividades anteriores” (DEWEY, 2008n).<sup>64</sup>

Dewey (2008h, p. 228) entende que, em termos formativos e educativos, esse esclarecimento é muito importante por mostrar ao auditório que as naturezas pessoais indicam

---

<sup>64</sup> Citações extraídas da correspondência de número 14642, de John Dewey a Adelbert Ames Jr., em 13 de setembro de 1949.

“etapas anteriores e posteriores de um processo contínuo de desenvolvimento” e, acima de tudo, por evidenciar que as atualizações do desenvolvimento na perspectiva global – ou seja, nos aspectos intelectual, físico, emocional e afetivo – dependem das condições do meio, das interações humanas. Diferentemente de Aristóteles, John Dewey é enfático em reforçar perante a ideia de uma segunda natureza, adquirida socialmente e de responsabilidade comunitária. O filósofo americano sabe que essa é uma ideia decisiva para a defesa de seu ideal de democracia, movimento de vida que só será efetivado se for superado ou minimizado o distanciamento entre os grupos ou classes que formam a coletividade, e se o auditório concordar que está em suas mãos a tarefa de viabilizar a todos o acesso a vivências culturais formativas, de modo que as possibilidades de desenvolvimento tornem-se equitativas.

### 3 – O CONTEXTO DA FORMAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Erra-se em apreciar mais a inação que a ação; porque a felicidade consiste na ação, e, além disso, as ações dos homens justos e sábios têm sempre por fim uma porção de coisas dignas e belas (*A política*, VII, 3, 1325a30-35).

Só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando que encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação* que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar* por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências (DEWEY, 1959, p. 152).

Relatando dificuldades vivenciadas nas escolas, especialmente quanto à ausência de estudos coletivos, precariedade de material e falta de apoio da equipe gestora, professores discorrem sobre suas tentativas de mobilização e mudança de atitudes no trabalho cotidiano com as crianças, por meio de discussões coletivas em encontros formativos promovidos na universidade.<sup>65</sup> Marina, por exemplo, reflete que por um bom tempo valorizou a imobilidade e o silêncio, causando desconforto aos pequenos e um grande desgaste para si mesma. Reflexões, debates e estudos sobre fundamentos teóricos a ajudaram a entender que o movimento faz parte do desenvolvimento da criança, e, por isso, ela começou a promover vivências menos coercitivas e mais prazerosas. Trabalhando com crianças de três anos e meio, Ana também reflete sobre a importância do movimento nos fazeres cotidianos, dizendo que passou a introduzir na rotina pré-escolar mais momentos de brincadeiras com o corpo. Conta que certo dia organizou um circuito em que as crianças deveriam andar, desviar, equilibrar, pular e, ao final, tentar uma cambalhota em colchonetes; lembrando-se de que a atenção individual é direito da criança que deve ser posto em prática, Ana narra ainda a sua atenção à fala e à movimentação expressiva dos pequenos; percebendo que muitos não conseguiam fazer as cambalhotas, passou a oferecer ajuda a cada um, individualmente, buscando despertar a motivação de todos.

---

<sup>65</sup> Relato apresentado no 3º Simpósio Aprender com Cultura e Extensão, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo, ocorrido em Ribeirão Preto em outubro de 2013, na modalidade Painel, cujas autoras foram Bianca Correa, Erika Andrade e Taciana Cardozo. Todos os nomes citados a seguir são fictícios.

Como muitos outros professores, Marina e Ana sabem que o contexto de formação capaz de promover o desenvolvimento a níveis mais elevados não pode ser de qualquer espécie: implica conhecimento, investimento, planejamento, debates e decisões coletivos, mudanças de hábitos, atitudes e comportamentos, realização de práticas em consonância com as legislações vigentes e capazes de assegurar os direitos das crianças etc. Acontece que, ao mesmo tempo, sabem que as condições oferecidas pela sociedade atual, bem como pelos interesses políticos, não são os melhores para efetivar uma educação equitativa, rica em cultura e conteúdo. Entendendo que precisam atuar politicamente, inclusive para reivindicar do poder público melhores condições de trabalho – infraestrutura, materiais, salários, formações continuadas, contratações etc. –, tais professores mostram-se dispostos a agir, narrando fatos que evidenciam mudanças concretas no âmbito da sala de aula, visando obter condições que permitam às criança a apreensão do mundo. Podemos dizer que suas ações buscam alterar modos de viver, tendo como ponto de partida um ideal de educação que mira promover mais formação, mais desenvolvimento, podendo, quem sabe, alterar algumas das condições objetivas vigentes.

\* \* \*

### 3.1 A filosofia prática

Aristóteles dá o nome de *ciências teóricas* ou *especulativas* à física, à metafísica e à matemática, cujo fim é conhecer o porquê – ou a verdade – de as coisas serem ou se apresentarem de determinado modo. Do ponto de vista metodológico, não há diferença substancial entre a física e a metafísica, pois ambas operam por meio de “procedimentos de tipo prioritariamente dialético, isto é, dialógico”; elas se diferenciam, porém, da matemática, que segue “procedimentos demonstrativos de tipo exclusivamente monológico” (BERTI, 2002, p. 115).

Considera-se que a expressão *filosofia* – ou ciência – *prática* surge quando Aristóteles, no livro II da *Metafísica* (II, 1, 993b20-25), distingue entre o objetivo da ciência especulativa, que é alcançar a verdade, e o da ciência prática, que busca a ação.<sup>66</sup> A filosofia prática almeja conhecer o porquê das coisas somente para transformá-las, isto é, para instituir um novo estado de coisas (BERTI, 2002, P. 116). O Estagirita situa a filosofia prática no conjunto de

---

<sup>66</sup> O sistema aristotélico sugere a impossibilidade de haver uma ciência única de todas as coisas; por isso, efetua a tripartição das ciências em *teóricas*, *práticas* e *produtivas* ou *poéticas* (PORCHAT-PEREIRA, 2001).

suas reflexões filosóficas acerca da *práxis*, o que envolve a ética, a “econômica” e a política (BERTI, 1997, p. 229).

Uma forma de racionalidade prática teorizada por Aristóteles é a que diz respeito à virtude dianoética de *phrónesis*, ou *prudência*, que é a capacidade eminentemente prática de realizar boas deliberações, ou seja, exercer a parte opinativa ou calculadora do intelecto, delimitando os meios mais eficientes para alcançar uma “boa finalidade”. A deliberação envolve a investigação de uma “matéria particular”; quem delibera, bem ou mal, investiga e calcula alguma coisa, a partir de opiniões mais gerais (*Ética a Nicômaco*, VI, 9, 1142b1-15).<sup>67</sup>

Outra forma de racionalidade prática, que Aristóteles considera a “verdadeira” filosofia prática, é a ciência política, que consiste na capacidade de exercer adequadamente a parte científica, ou seja, cognitiva da razão, tendo por objetivo estabelecer o que é o bem do homem, com o intuito de realizá-lo por meio da *práxis*. Na esfera específica dessa filosofia prática, a meta é debater e decidir sobre o amplo fim que as ações particulares deverão ter em vista, aquilo que é objeto mais generalizado de desejo dos homens, que ainda não foi realizado, e que, precisamente por esse motivo, quer e deve ser realizado. Por exemplo, pertence à ciência política debater sobre o que consiste a felicidade, para realizá-la; também se pode discutir acerca do nobre e o justo, o que deve ser uma cidade ou qual a melhor forma de governo para uma cidade etc. (BERTI, 2002).<sup>68</sup>

Assim, sem examinar detalhes – o que cabe à atividade deliberativa e calculadora da prudência –, a filosofia prática ou ciência política não determina com total precisão e rigor o que é belo, justo e bom em cada caso particular, em qualquer circunstância, mas o faz de modo geral. Os princípios acordados por meio de tal ciência são permeados pela “incerteza”; apresentam, portanto, “um delineamento da verdade”, isto é, “conclusões de validade geral” que serão adaptadas ao serem utilizadas para pensar os casos particulares (*Ética a Nicômaco*, I, 3, 1094b15-25).

O método da filosofia prática é *diaporético*, comenta Berti (2002, p. 128), significando um método dialético que nos permite raciocinar a partir de “opiniões de aceitação geral, acerca de qualquer problema que se apresente diante de nós” e que busca investigar e desenvolver bem as *aporias*,<sup>69</sup> ou seja, os impasses (*Tópicos*, I, 1, 100a18-20). No exame das possíveis *aporias*, que são argumentos que aparentam ser igualmente fortes, investiga-se a fundo as consequências derivadas das várias alternativas que se apresentam, para assim

<sup>67</sup> As virtudes *dianoéticas* são virtudes intelectuais, diferindo das virtudes éticas ou morais, como se pode observar em *Ética a Nicômaco* (I, 13, 1103a1-10).

<sup>68</sup> Ver Livro I de *Ética a Nicômaco*.

<sup>69</sup> Segundo Berti (2002, p. 78), *to diaporerésai kalós* significa investigar bem e desenvolver bem as *aporias*.



chegar a conclusões; em seguida, procura-se verificar quais elementos do verdadeiro e do falso encontram-se em cada uma das possíveis conclusões, para que se possa pronunciar a ideia mais adequada, aquela que melhor resiste às tentativas de crítica (BERTI, 1997; 2002).

O procedimento *diaporético* implica a consideração dos *éndoxxa* disseminados pelos mais sábios, ou pela maioria das pessoas, aqueles que têm respeitabilidade social e são, provavelmente, razoáveis. A dialética aristotélica não se resume a deduzir com base no *éndoxxa*, pois envolve a investigação; por isso, as opiniões reconhecidas socialmente são valoradas por graus de plausibilidade, por sua potencialidade para gerar o bem de determinada situação, até que se possa alcançar o consenso de que determinado *éndoxxa* é o mais adequado e pode ser testado no silogismo prático, isto é, aplicado ao raciocínio deliberativo como primeiro princípio (RENON, 1998).

Todavia, se os *éndoxxa* existentes não bastarem para resolver um caso, tem-se o “problema dialético”, que versa sobre aquilo que a maioria não tem opinião, em qualquer sentido. O problema dialético pode advir também do fato de surgirem opiniões contrárias entre os sábios, ou, ainda, de haver algum assunto que gere discordância entre o que pensam a maioria dos homens e os sábios (*Tópicos*, I, 11, 104b1-10). Nesses casos, quando as pessoas reconhecem estar diante de um problema dialético, têm início novos processos investigativos e indutivos que vão do estudo daquilo que é primeiramente conhecido por nós, por meio dos sentidos e da experiência, ao entendimento dos constituintes essenciais do objeto de estudo, sistematizados pela lógica e pela linguagem. A conclusão da investigação ajudará a elaborar um novo primeiro princípio – um *éndoxxa* mais plausível –, que poderá ser usado em atividades deliberativas, se ele se mostrar adequado para a situação.

### 3.1.1 O silogismo prático

A racionalidade prática realizada pela *phronesis*, ou deliberação prudente, tem como ponto de partida o conhecimento do universal, aquilo que é dito pelos *éndoxxa* estabelecidos e escolhidos pela capacidade arquitetônica da ciência política; sua peculiaridade consiste em deliberar sobre o melhor curso de ação acerca de um caso particular. Se o *éndoxxa* apresenta um fim ou bem no geral, a racionalidade prática deliberativa permite aventar uma *práxis* relevante às necessidades contingentes e específicas.

Aristóteles apresenta o raciocínio realizado pela *phronesis* como uma espécie de silogismo. Trata-se de um silogismo prático, que pode ser compreendido mediante a

teorização acerca da forma usual da argumentação demonstrativa, como se lê nos *Analíticos Anteriores* (I, 24a20): o silogismo é uma locução em que, diante de certas premissas que afirmam ou negam algo de algum sujeito, alguma coisa distinta delas se segue, necessariamente, como conclusão. Por exemplo, se consideramos que “Todos os animais alados são aves” e que “O pato é um animal alado” – premissas maior e menor, respectivamente –, concluímos necessariamente que “O pato é uma ave”.

No silogismo prático, a premissa maior é uma opinião, expressando o fim mais geral pretendido, enquanto a menor diz respeito a coisas particulares, situadas no domínio da percepção, e que, de certo modo, designam um meio para a consecução do fim; a conclusão, por sua vez, indica o que se deve fazer, ou seja, uma escolha, uma ação que se considera plausível para alcançar o bem daquilo a que concerne o raciocínio. Por exemplo, considerando a opinião generalizada de que “Todas as coisas doces devem ser provadas pelos homens” e o conhecimento particularizado de que “Aquela coisa ali – a fruta – é doce”, recomenda-se uma conduta que é evidenciada pela expressão “A fruta deve ser provada”; nesse caso, entende-se que comer frutas é um meio de levar os homens a provar as coisas doces (*Ética a Nicômaco*, VII, 3, 1147a25-30).<sup>70</sup>

Como se pode notar, o que distingue o silogismo prático é o fato de sua formulação lidar com “coisas que estão sob nosso controle e que são atingíveis pela ação” e com matérias que são “incertas quanto aos seus resultados ou consequências” (*Ética a Nicômaco*, III, 3, 1112a30). Por estarem fora do diapasão da demonstração científica, todas as proposições do silogismo da ciência prática requerem o exame dialético: a premissa maior, como já foi dito, decorre das investigações da ciência política; a menor advém da atividade do pensamento que busca entender o meio capaz de conduzir ao fim; e a conclusão exprime uma possibilidade, não um juízo necessariamente decorrente das premissas.

O Estagirita esclarece que qualquer processo envolvendo a dialética deve ser encaminhado mediante o exercício da virtude cuja gênese concerne à boa educação, pois além de exercer bem o cálculo e deliberar com acerto e excelência, é preciso que o homem queira atingir uma boa finalidade, avaliando bem a plausibilidade dos *éndoxa* a serem empregados no raciocínio silogístico. Segundo Aristóteles, “nossa escolha das ações não será correta sem prudência tanto quanto sem virtude moral, uma vez que se, por um lado, a virtude moral nos capacita a atingir o fim, a prudência nos permite adotar o meio certo para atingi-lo” (*Ética a Nicômaco*, VI, 13, 1145a1-5).

---

<sup>70</sup> Ver também BERTI (2002, p. 152).

Tal como ocorre na ciência política ou filosofia prática, o objetivo do silogismo prático no âmbito da *phronesis* não é somente o de conhecer o bem, mas, principalmente, realizá-lo. Sendo assim, tanto os fins mais generalizados que os cidadãos devem ter em vista, os quais são elaborados pelo método *diaporético* e compõem os *éndoxa* da ciência política, quanto as finalidades mais circunstanciais que indicam a conduta a ser tomada pelas pessoas em situações específicas, conhecidas pela deliberação que implica o raciocínio pelo silogismo prático, representam o que ainda não se realizou, ou que se realizou parcialmente, e que deve se realizar.

Por exemplo, as alegações “A atividade virtuosa é a mais desejada” e “Educação e treinamento apropriados possibilitam viver segundo hábitos virtuosos” – premissas maior e menor, respectivamente –, exprimem tanto o generalizado desejo pela efetivação (ou por mais esforços para uma efetivação mais plena) da atividade virtuosa, quanto o desejo imediato por efetivar educação e treinamento apropriados como meios para alcançar a virtuosidade; indicando algo que é possível de se realizar e que deve servir de propósito para a ação, as premissas remetem à conclusão de que “É preciso que haja a promoção de educação e treinamento apropriados para que a atividade virtuosa seja obtida”.

Sendo assim, quando um orador organiza o discurso de modo a apresentar ao auditório uma finalidade maior a ser realizada, bem como os meios para a sua realização, é sinal de que também deseja contar com posicionamentos ativos daquela comunidade, para que seus ouvintes ou leitores desenvolvam ações em favor daquilo que é enunciado na conclusão do raciocínio.

### **3.1.2. O apoio do silogismo prático**

Em conformidade com o que acaba de ser exposto, as premissas que formam o silogismo prático aristotélico pertencem ao domínio do raciocínio dialético e representam opiniões, apreciações prováveis em que acreditamos somente porque, em dado momento, entendemos ser razoáveis (*Tópicos*, I, 2, 100a25-35). Tais premissas podem decorrer do raciocínio indutivo, que parte do estudo dos particulares para a elaboração de uma opinião mais generalizada sobre um assunto, dos problemas dialéticos, cuja investigação busca formular uma opinião acerca daquilo que não é evidente, ou mesmo do debate *diaporético*, cujo intento é investigar e resolver *aporias*, elegendo qual opinião é mais adequada para guiar as escolhas e as condutas circunstanciais.

Embora as premissas do silogismo prático, e o próprio esquema silogístico, pareçam claros e convincentes quando apresentados no decorrer de discursos éticos, políticos e econômicos, por deterem elevado vigor racional, é preciso notar que eles não são completamente imunes a contestações. Quem apresenta um silogismo prático deve dominar as técnicas desse tipo de raciocínio para evitar erros, e esse é um dos objetivos da tópica de Aristóteles: ensinar as referidas técnicas. Do outro lado encontra-se o receptor da mensagem contida no silogismo, cabendo-lhe também dominar as mesmas ferramentas para verificar a plausibilidade ou implausibilidade, a autenticidade ou inautenticidade do que lhe é apresentado, sabendo reconhecer as várias formas de argumentos, bem como as refutações *sofísticas*, aquelas que o Estagirita caracteriza como falsas refutações.<sup>71</sup>

A ciência prática de Aristóteles mostra, portanto, que o raciocínio, operando com assuntos controversos e que implicam a necessidade de decisões visando à ação no mundo, pode ensejar a elaboração de afirmativas/opiniões mais acertadas, “recuperando para a cientificidade aqueles mesmos domínios da técnica e da arte que o platonismo tão severamente desqualificara” (PORCHAT PEREIRA, 2001, p. 277). Mas os estudos aristotélicos também mostram que, por tratar de ideias prováveis concernentes à contingência, as opiniões dialéticas presentes nas ciências práticas e poéticas podem ser examinadas e postas à prova. As opiniões tidas como princípios, premissas maiores ou menores, ancoram-se em outras justificativas argumentativas, as quais devem estar claras na consciência, pois em determinadas ocasiões podem requisitadas, seja debates dedicados a calcular meios para atingir fins, sejam em investigações destinadas a solucionar problemas dialéticos no âmbito da filosofia prática ou política mais geral.

Stephen Toulmin põe em destaque as justificativas indutivas que sustentam as premissas do raciocínio dialético e prático. O autor valoriza a racionalidade dialética e prática proposta por Aristóteles, na qual se entende que *Todo A é presumivelmente um B*, fórmula cuja generalidade, extraída da experiência, nos permite enfrentar novas situações práticas de tipo aparentemente similar. Na forma usual do silogismo – premissa maior, premissa menor e conclusão –, tais justificativas não aparecem, pois fazem parte de um momento anterior do pensamento, no qual se desenvolveu a investigação que resultou no enunciado conclusivo. Para o pesquisador inglês, as questões éticas, políticas, jurídicas etc. são deveras polêmicas e, muitas vezes, uma única alegação não é suficiente para justificar um posicionamento; por isso, considera a necessidade de expor um dado extra que consiste nas justificativas indutivas

---

<sup>71</sup> Ver *Tópicos e Refutações Sofísticas*.

que visam comprovar a validade dos princípios e da conclusão defendidos pelo orador (TOULMIN, 2001; 2003).

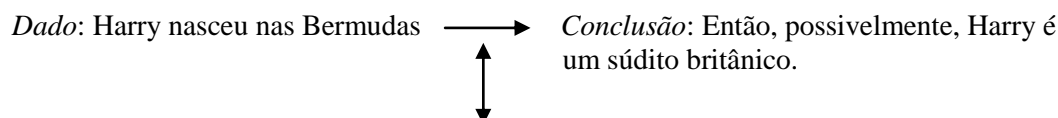
Para evidenciar o caráter dialético dos raciocínios argumentativos, Toulmin (2001, p. 145) propõe um novo formato – *layout* – para a apresentação de argumentos, buscando com isso clarificar a multiplicidade de reflexões que compõem as variáveis de um discurso. No *layout* proposto, Toulmin (2001, p. 145) identifica o termo *dado* com a premissa menor de um silogismo, e o termo *garantia*, com a premissa maior, relatando que “por trás de nossas garantias normalmente haverá outros avais, sem os quais nem as próprias garantias teriam autoridade ou vigência”, e que tais avais são o *apoio* das garantias. Tal apoio da garantia – ou apoio da premissa maior – incrementa o debate, pois explicita fatos novos que se destinam a aumentar o volume de indícios, confirmar, ou até mesmo refutar a aplicabilidade da garantia. Ainda segundo Toulmin (2001), a aceitação do dado, ou premissa menor, também pode depender de explicações adicionais, mas há situações em que a simples enunciação do dado constitui alegação suficiente, sendo desnecessários esforços indutivos para torná-lo válido; nesses casos, basta apresentar o apoio da premissa maior.

Como as conclusões dos raciocínios envolvendo a moral, as leis, a estética, as condutas, os dilemas etc. assentam-se em garantias provisoriamente autorizadas, suas conclusões não são necessárias ou certas, mas inferidas mediante probabilidade, indicando que algo denominado *C possivelmente* decorrerá das premissas A e B. O caráter de verossimilhança das variáveis argumentativas abre caminho para contestações, que também podem ser previstas na exposição de um raciocínio; por isso, Toulmin (2001, p. 145) acrescenta que, muitas vezes, os discursos também trazem argumentações que voltadas a combater eventuais condições de *refutação*, as quais contêm “circunstâncias nas quais se tem de deixar de lado a autoridade geral da garantia”.

Toulmin (2001, p. 145-146) ilustra sua proposta expondo um caso. Diz que a conclusão de que Harry é um súdito britânico advém da informação de que *Harry nasceu nas Bermudas*, enunciado que constitui o dado – ou premissa menor do silogismo. A garantia – ou premissa maior do silogismo – encontra-se na afirmação de que *um homem nascido nas Bermudas pode ser considerado um súdito britânico*, o que se sustenta em apoios compostos por estatutos e dispositivos legais, segundo os quais todas as pessoas nascidas nas Bermudas têm nacionalidade britânica. Entretanto, questões referentes a nacionalidade são sujeitas a determinadas condições, razão pela qual é preciso inserir o termo modal *presumivelmente* para qualificar a conclusão, o que faz notar que a conclusão pode ser refutada, caso se verifique, por exemplo, que os pais de Harry eram estrangeiros, ou que ele optou por se

naturalizar norte-americano (idem, p. 150).

A disposição gráfica sugerida por Toulmin é a seguinte:



*Garantia:* Já que um homem nascido nas Bermudas é, em geral, súdito britânico.

*Apoio:* Devido a determinados estatutos legais.

*Refutação:* A menos que seus pais sejam estrangeiros ou que ele tenha adotado outra cidadania.

Por fornecerem uma nova maneira de montar argumentos, as teorizações de Toulmin auxiliam sobremaneira a análise de qualquer discurso. Por meio do *layout* proposto torna-se possível discriminar com mais clareza e imparcialidade o modo como um autor/orador elabora as explicações que servem de apoio à garantia (ou premissa maior), e até mesmo o modo como discorre sobre o dado (ou premissa menor); permite ainda visualizar o debate introduzido por refutações, facilitando a identificação dos interlocutores do discurso.

Em análises que, além de esclarecer discursos, buscam proximidades e distanciamentos entre as teses de diferentes teóricos, a apresentação das justificativas indutivas que apoiam as premissas dos raciocínios é de fundamental importância para elucidar pontos de encontro e de afastamento. No campo das humanidades, quando os autores formulam proposições na esfera da filosofia prática, os apoios de suas argumentações podem evidenciar propostas de caráter operativo que indicam o terreno em que imaginam transcorrer as ações que consideram imprescindíveis para o alcance dos fins almejados.

Nos próximos itens deste capítulo veremos que os discursos de Aristóteles e John Dewey sobre o desenvolvimento humano também pertencem à filosofia prática, uma vez que buscam mostrar para suas respectivas audiências a necessidade de realizar ações no contexto da formação das pessoas, para que sejam atingidas as metas desenvolvimentistas desejadas. Buscaremos investigar as proposições práticas dos dois filósofos e apresentá-las na forma silogística; fazendo uso do *layout* de Toulmin, faremos a exposição dos apoios de suas argumentações, a fim de melhor discernir as semelhanças e/ dissemelhanças entre o que é proposto pelo discurso de cada um deles.

### 3.2 O silogismo prático no discurso aristotélico: a vida na *polis* como *práxis* relevante

No capítulo anterior deste trabalho, vimos que, para Aristóteles, a promoção do bem realiza o desenvolvimento individual. Considerando as exigências sociais da natureza de todos os homens, bem como as suas possibilidades de desenvolvimento, o filósofo estabelece que o exercício do raciocínio teórico e prático, feito de maneira autônoma, representa o bem a ser alcançado pelos cidadãos. É somente no contexto de uma comunidade ou associação política, a *polis*, que se pode efetivar a boa vida almejada e arquitetada mediante o desenvolvimento da sabedoria prática, o acesso ao conhecimento teórico, o exercício de ações virtuosas, a consolidação de boas amizades e a participação em situações de esporte, arte, lazer e debates (TAYLOR, 2009).

Para Aristóteles, a *polis* é uma “comunidade de cidadãos” (*A política* III, 1, 1275a), sendo cidadão aquele que pode desempenhar as funções de juiz e magistrado, exercendo autoridade legal nas atividades deliberativas e judiciárias da cidade (idem, III, 1, 1275b15-25). Por definição, a *polis* é uma “comunidade de indivíduos que participam no governo da comunidade” (TAYLOR, 2009, p. 310). O Estagirita é enfático ao afirmar que a *polis* não é um agrupamento que visa meramente reunir indivíduos em maior ou menor número, de maneira permanente, em um mesmo local, com a intenção de evitar a injustiça, promover a aliança militar, o intercâmbio, a subsistência, a proteção ou a prosperidade econômica (*A política*, II, 1, 1261a20-30). A *polis* designa tudo isso, mas representa prioritariamente o local onde se promove a felicidade, a possibilidade de participação na virtude cívica, o envolvimento de todos nas deliberações sobre o bem comum mediante o uso da sabedoria prática (SANDEL, 2013).

Ao discorrer sobre o desenvolvimento humano, Aristóteles afirma que o homem é um “animal sociável” e também “político”, capaz de fazer uso da palavra para compreender o que é “útil ou prejudicial” e, conseqüentemente, “justo ou injusto” (*A política*, I, 1, 1253a1-10). O filósofo reitera que a *polis* é o contexto próprio para o exercício da “faculdade humana essencial da linguagem”, pois é ali que “deliberamos com os demais sobre justiça e injustiça e sobre a natureza da vida boa” (SANDEL, 2013, p. 243). Sandel (2013, p. 247) explica que é assim porque as “as leis da *polis* incutem bons hábitos, formam o bom caráter e nos colocam no caminho da virtude cívica”. Além disso, a posição de cidadão viabiliza a vivência de “capacidades de deliberação e sabedoria práticas” que, de outro modo, permaneceriam inativas.

Isso não é o tipo de coisa que podemos fazer em casa. Podemos nos sentar em um canto e meditar sobre que tipo de diretriz adotaríamos se tivéssemos de decidir. Mas isso não é o mesmo que participar de uma ação significativa e assumir a responsabilidade pelo destino da comunidade como um todo. Só nos tornamos eficientes para deliberar quando entramos em campo, avaliando as alternativas, discutindo nosso argumento, governando e sendo governados – em suma, praticando a cidadania (SANDEL, 2013, p. 247).

Em suma, pode-se dizer que, no discurso aristotélico, a função central da *polis* é oferecer aos cidadãos a possibilidade de experienciar um modo de vida voltado para o bem da coletividade. Em complemento a essa concepção, o Estagirita discorre sobre o melhor tipo de *polis*, examinando a constituição [*politeia*] que pode vir a ser a base da *polis* ideal. Tal constituição é a estrutura que confere ordem à cidade, indicando a “organização regular de todas as magistraturas”, ou cargos públicos, principalmente da magistratura que é “senhora e soberana de tudo”, o governo do Estado (*A política*, III, 4, 1278b10-15).

Aristóteles analisa, então, dois sistemas de governo, tomando por parâmetro, segundo Bobbio (1980, p. 48), *quem* governa e *como* governa. A democracia existe quando o poder soberano está nas mãos dos homens livres, sendo o povo, geralmente os mais pobres, os efetivos governantes. A oligarquia, por sua vez, ocorre quando o poder pertence aos ricos. O Estagirita diz que ambas as constituições, ou formas de governo, quando extremadas, podem representar modos parciais, ou exagerados, de reivindicação do bem (*A política*, IV, 3, 1290b1-5).

Aristóteles tece críticas a várias atitudes dos democratas: quando argumentam que o critério de nascimento deve ser o único válido para participar da cidadania; quando querem se entrincheirar no poder somente para reivindicar os desejos de sua classe; e quando desejam simplesmente dar à maioria o direito de decidir, sem cuidados para com a formação do caráter dos que participam das decisões. O filósofo refuta igualmente a tendência dos oligarcas estabelecerem uma minoria rica no poder, alegando que somente os abastados devem comandar; e recusa o argumento de que uma comunidade política deva ser voltada unicamente à proteção da propriedade ou à prosperidade econômica (TAYLOR, 2009; SANDEL, 2013).

Para Aristóteles, os dois extremos interpretam equivocadamente o modo e o propósito de vida da comunidade política, pois visam sobrepujar o desejo circunscrito de ricos ou pobres à custa do interesse comum. A saída, então, é organizar a cidade de outra maneira e, nessa perspectiva, a melhor constituição para a comunidade política é a “intermediária”, que pode assumir qualquer formato, desde que se caracterize pela “mescla de traços democráticos



e oligárquicos” (TAYLOR, 2009, p. 323). Nessa constituição, deverão predominar os cidadãos de “condição média” (*A política*, IV, 9, 1295b35-40).

Assim, por exemplo, se nas oligarquias ocorre a penalização dos ricos que não participam das atividades públicas, não havendo qualquer premiação aos pobres, e se nas democracias não se penalizam os ricos, tampouco se premiam os pobres que atuam nas atividades públicas, a conciliação entre os dois sistemas seria representada por leis que penalizassem os ricos omissos e premiassem os pobres atuantes. A defesa da constituição intermediária é feita também por meio do estabelecimento de critérios para o exercício de cargos públicos: se no regime oligárquico tais cargos são preenchidos pela eleição dos que possuem rendas elevadas, e na democracia são atribuídos por sorteio, sem pensar nas qualidades de caráter dos sorteados, pode-se obter o melhor dos dois sistemas conservando-se o método eleitoral juntamente com a exclusão do requisito renda (BOBBIO, 1980, p. 53).

Ao discorrer sobre a *polis* indicando o contexto mais adequado a um modo de vida feliz e ao examinar a *politeia* propondo a forma de governo que julga mais adequada, Aristóteles faz uso de um raciocínio teleológico, pois fundamenta suas propostas em um fim mais geral, que é o de promover o bem para o desenvolvimento humano (SANDEL, 2013). A teleologia, em Aristóteles, consiste em tomar um objeto, sujeito ou fenômeno acabado, e examinar suas relações com determinadas causas, tendo por objetivo afirmar que a causa A pode não ser suficiente para conduzir a B, mas é condição indispensável para gerar B. Assim, é possível esclarecer o que contribui para efetivar o “acabamento posto como princípio” (ANGIONI, 2006b, p. 40). No presente caso, o bem que promove o desenvolvimento humano pode ser visto como o resultado de uma causalidade teleológica que incorpora a necessidade do modo de vida político como condição *sine qua non*.

Esse fim geral, amplamente debatido nos tratados éticos e retomado nos debates sobre a política, pode ser identificado como premissa maior de um silogismo prático que indica o modo de vida no contexto da *polis* como uma *práxis* relevante. A premissa menor representa o meio para alcançar o fim mais geral, consistindo na necessidade de consolidação da *polis*, possivelmente realizada mediante uma *politeia* intermediária. E a conclusão do raciocínio expressa a ação que pode e deve ser realizada, versando, portanto, sobre a consolidação da *polis* como ambiente necessário à realização do desenvolvimento humano.

Temos, então, o seguinte silogismo prático:

*P. Maior (fim):* A promoção do bem realiza o desenvolvimento humano.  
(O bem deve ser promovido para que o desenvolvimento humano ocorra)

*P. Menor (meio):* A *polis* é o ambiente necessário à promoção do bem.  
(O modo de vida na *polis* é o meio para a promoção do bem)

---

*Conclusão:* É preciso consolidar a *polis* para realizar o desenvolvimento humano.  
(A busca pelo modo de vida na *polis* é uma *práxis* relevante)

Conforme apresentado acima, as reflexões de Aristóteles sobre fins mais gerais, configurados na forma de *éndoxa* ético ou político, pertencem ao âmbito da filosofia prática, pois indicam um desejo a ser concretizado, passível de se realizar pela ação do próprio homem. Como o enunciado geral não diz respeito à consecução da ação, é preciso buscar o meio capaz de auxiliar na efetivação daquilo que é acordado como finalidade maior.

Como também já foi apresentado, no sistema filosófico aristotélico a definição da natureza de algo é realizada quando as instâncias do que se quer definir atingem seu desenvolvimento completo, uma vez que um ser, um estado ou fenômeno é primeiramente conhecido por nós, para ser depois elaborado discursivamente, sendo as premissas do discurso elementos conhecidos e existentes.<sup>72</sup> Assim, é possível dizer que Aristóteles conhece uma *polis* que, pelo menos em algum lugar, é existente. Segundo Taylor (2009, p. 311), “Aristóteles considera Cartago uma *polis*”, por exemplo. Não obstante, é possível dizer também que a abordagem aristotélica da *polis* é propositiva, visando incitar o auditório à concretização de algo que ainda não existe plenamente, ou não tem representatividade notória, mas cuja existência é primordial para realizar o desenvolvimento humano.

O próprio Estagirita diz que “quando se examinam os governos, sua natureza e seus caracteres distintivos, a primeira questão que se apresenta, por assim dizer, é perguntar, em se tratando de cidade, o que é uma cidade”, pois “até agora ainda não se chegou a um acordo sobre esse ponto” (*A política*, III, 1, 1274b30-35); diz também que “jamais existiu uma forma média de governo, ou pelo menos ela só tem existido muito raramente e em um reduzido número de povos” (*idem*, IV, 9, 1296a35-40).

O discurso de Aristóteles evidencia, de certo modo, que o melhor não está totalmente posto, ou atualizado; por isso, ainda se faz necessário debater, elucidar e acordar as características do modo de vida e das formas de governo de uma boa cidade, para que seja

---

<sup>72</sup> Ver a discussão feita na página 45 deste trabalho: a definição de homem decorre do estudo do homem acabado.

possível alcançar consensos e, principalmente, para que as pessoas possam encetar esforços para realizar o que é pensado.

Esse tipo de discurso enquadra-se no que Mannheim denomina “pensamento utópico”, caracterizado por expressar ideais que vão além da situação existente, com a intenção de incitar uma mobilização capaz de forjar o futuro (CUNHA, 2001b, p. 15).<sup>73</sup> Como forças ativas, os argumentos, raciocínios ou pensamentos utópicos mobilizam a criatividade, não para divagar sobre algo irrealizável, mas para “orientar a conduta em direção aos elementos que a situação não contempla, considerando sua forma atual de organização” (MANNHEIM, 1954, p.176). É precisamente o que faz Aristóteles, cujas formulações defendem que ações em prol da construção e manutenção do modo de vida na *polis* constituem uma *práxis* relevante para realizar mais plenamente a formação e o desenvolvimento humano. O filósofo afirma que tal modo de vida requer esforços para se tornar efetivo ou, pelo menos, para se tornar cada vez mais ajustado ao que se projeta como ideal.

Em suma, compreende-se que Aristóteles utiliza o discurso com intuito transformador; seu raciocínio articulado na esfera da filosofia prática serve para mobilizar seu auditório na direção de condutas consideradas essenciais para instaurar, consolidar ou tornar mais usual e frequente um novo modo de vida, um modo de vida mais desejável.

### 3.2.1 A função da educação no apoio do silogismo prático aristotélico

Segundo Aristóteles, promover o bem significa fomentar o desenvolvimento da capacidade racional virtuosa, especialmente para exercitar a *phronesis* ou *sophia*. Ponderando que os indivíduos não podem contar com dons naturais para alcançar os bens morais e intelectuais, para a criação destes bens o Estagirita aposta nas ações humanas intencionais, as quais devem se valer de “educação e treinamento apropriados”, bem como de vivências educativas alicerçadas em “hábitos virtuosos” (*Ética a Nicômaco*, X, 9, 1180a15-20).

Assim, conforme a perspectiva aristotélica, as ações voltadas para o fomento da racionalidade virtuosa – que é o bem –, pressupõem a necessidade de atividades educativas formando “o instinto pela inteligência” e, de modo geral, “o corpo pela alma” (*A política*, VII, 13, 1334b25-30). Em outras palavras, fazer com que o homem passe de um estado menos desenvolvido para outro de maior desenvolvimento implica a vivência em meio a hábitos

---

<sup>73</sup> Não há um posicionamento consensual acerca da noção de utopia no campo político social; sobre uma interpretação diferente da apresentada por Mannheim, ver trabalhos elaborados por Karl Popper.

virtuosos e práticas instrutivas desde a mais tenra idade e, principalmente, a oferta de formação integral para os jovens, administrada pelo Estado e em comum, sendo única para todos (*A política*, VIII, 1, 1337a20-25).

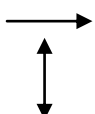
Detalhando seu raciocínio, o filósofo explica que da mesma forma que “o solo tem que ser previamente arado se quisermos que a semente germine”, a “alma do discípulo tem que ser previamente preparada através do cultivo de hábitos”, de modo a compreender “o raciocínio de alguém”, ou ter sua opinião modificada “via argumento”, e então seguir um percurso voltado para o alcance do bem (*Ética a Nicômaco*, X, 9, 1179b25-30). Como quaisquer disposições humanas são “formadas” e também são “produtos” de práticas análogas consideradas boas, belas, úteis, adequadas etc., todo hábito ou conhecimento é uma criação da aprendizagem, propiciada por mestres ou pelos pais; por isso, os pupilos devem ser “educados desde a infância” dentro de um conjunto de práticas promotoras do bem (*idem*, II, 1, 1103b20-25). A teoria e o ensino trabalhados a partir de uma primeira base educativa precisam ser ministrados por “peritos”, porque são eles que “compreendem os meios e o método pelos quais a perfeição é atingida e conhecem quais elementos se harmonizam com quais” (*idem*, X, 9, 1181a20).

Aristóteles também leva em conta que o Estado é composto por uma “multidão de indivíduos” e que é por intermédio da educação que “convém trazê-los à comunidade e à unidade”; acredita, então, que além do trabalho educativo a ser efetivado por meio de “um sistema de ensino”, pelos “costumes” e pela “filosofia”, a formação para o alcance do bem individual e comum requer o apoio das “leis” (*A política*, II, 2, 163b35-1264a). Enquanto “regra que emana de uma certa sabedoria e inteligência e que possui força de coação”, a lei pode ajudar o indivíduo em suas escolhas; assim, se uma pessoa mantiver em mira os preceitos que os mais experientes indicam como mais adequados, terá mais chances de se envolver em ações promotoras do desenvolvimento (*Ética a Nicômaco*, X, 9, 1180a2). Desse modo, em razão do caráter educativo e disciplinador das leis, o filósofo avalia que o melhor governo é aquele que possui uma constituição cuja organização e legislação possibilitam a todo cidadão o desenvolvimento das virtudes e uma vida feliz (*A política*, VII, 2, 1324a20-25).

Em suma, estando certo de que as atividades educativas agem sobre o hábito e sobre o raciocínio, produzindo o bem da humanidade, a preocupação de Aristóteles com a formação das crianças e dos jovens torna-se fator de grande importância no Estado, devendo compor o modo de vida político (REALE, 2002b). Como exposto, além de ser instituído pela experiência, pelo ensino ou por intermédio de outras formas de comunicação, o projeto

educativo da *polis* deve contar também com a legislação, que representa “uma das descobertas fundantes de qualquer cultura”, uma vez que leis justas e sábias contribuem para a formação da “consciência cívica”, auxiliando as pessoas a distinguir “o bem verdadeiro de seus simulacros” (PERINE, 2006, p. 48-49).

Por meio do *layout* de Toulmin, é possível visualizar com mais clareza o destaque dado pelo Estagirita à educação como prática relevante para promover o bem e, conseqüentemente, efetivar o desenvolvimento humano; verifica-se que a educação está presente no apoio do silogismo prático aristotélico, sendo decisiva para a sua consolidação, pois diz respeito a ações intencionais cujos processos e resultados auxiliam os indivíduos a passarem de um estado menos desenvolvido para outro de maior desenvolvimento. Ao mostrar que a atividade educativa que efetiva o bem está associada à experiência que é atualizada na cidade, o discurso de Aristóteles reforça a centralidade do modo de vida político, haja vista que é no contexto da *polis* que a educação pode ser mais efetiva, contribuindo, de fato, para o desenvolvimento humano.

*Dado:* A *polis* é o ambiente necessário à promoção do bem.  *Conclusão:* Possivelmente, é preciso consolidar a *polis* para realizar o desenvolvimento humano.

*Garantia:* A promoção do bem realiza o desenvolvimento humano.

*Apoio:* Uma vez que a ação promotora do bem conta com as práticas de educação cujos processos e resultados auxiliam o homem a passar de um estado menos desenvolvido para outro de maior desenvolvimento.

Abordando mais detidamente as vivências educativas da cidade, o Estagirita diz que as crianças devem ser educadas na casa paterna desde o nascimento até os sete anos, passando o mínimo tempo em contato com escravos. É preciso cuidar da alimentação dos pequenos e observar que, até os cinco anos, faz-se necessário “bastante movimento para impedir o entorpecimento do corpo, e o melhor meio para isso é a ação e o exercício”, que se realizarão em uma “condição livre”, não sendo “fatigantes” nem compostos de “facilidade exagerada”. Os contos e as fábulas podem ser introduzidos aos pequeninos, sendo tal prática “objeto da vigilância dos magistrados encarregados da fiscalização das crianças”. Os gritos e o choro devem ser respeitados, nunca proibidos, porque esse é um “meio de desenvolvimento, e um exercício para os órgãos” (*A política*, VII, 15, 1336a5-40).

Dividindo a educação em outros dois períodos, dos sete anos até a adolescência, e dali até os vinte e um anos, Aristóteles afirma que os jogos devem fazer parte da vida daqueles que

crecem e são educados, e que todos aprendizes precisam ser afastados de quaisquer coisas grosseiras que lhes possam ferir os olhos e os ouvidos, seja em casa, seja em espaços que contenham pinturas e espetáculos (*A política*, VII, 15, 1336b35-40). A educação formal dos jovens deve ser “o meio de adquirir muitos outros conhecimentos”, não podendo, por isso, ser mecânica, impedindo a liberdade do pensamento (idem, VIII, 3, 1338a35-40). O sistema educativo administrado pelo Estado precisa compreender a literatura, a gramática, a ginástica, a música e o desenho, e seus fins devem englobar a ciência, o passatempo e o prazer, visando à formação integral (idem, VIII, 3, 1337b20-35).

Apresentando a educação como atividade que viabiliza ou intensifica o bem que promove o desenvolvimento do humano, a argumentação aristotélica pode ser prejudicada se for provado que, no contexto de uma cidade, as atividades educativas são insuficientes para auxiliar o percurso dos indivíduos, inviabilizando, assim, a plena promoção do bem. Acontece que o discurso do Estagirita mostra que em determinada organização social – dividida em classes, funções e direitos – a educação dos cidadãos é efetivamente garantida e conta com qualidade suficiente para fomentar o bem, ou seja, impulsionar a evolução do pensamento racional e virtuoso.

Por meio do *layout* de Toulmin podemos visualizar o raciocínio refutatório que se pode apresentar no debate de Aristóteles.

<i>Dado:</i> A <i>polis</i> é o ambiente necessário à promoção do bem.		<i>Conclusão:</i> Possivelmente, é preciso consolidar a <i>polis</i> para realizar o desenvolvimento humano.
--	--	--

*Garantia:* A promoção do bem realiza o desenvolvimento humano.

*Apoio:* Uma vez que a ação promotora do bem conta com as práticas de educação cujos processos e resultados auxiliam o homem a passar de um estado menos desenvolvido para outro de maior desenvolvimento.

*Refutação:* A menos que as atividades educativas sejam insuficientes para auxiliar o percurso dos indivíduos, inviabilizando a promoção do bem.

Aristóteles menciona vivências educativas que têm por objetivo oferecer a melhor formação a crianças e jovens, desenvolver a capacidade linguística voltada à deliberação e possibilitar a integralidade de uma vida permeada pela ciência. Tais vivências, somadas ao descanso e ao prazer, constituem metas estranhas para boa parcela da população, o que se

deve ao modelo de organização social defendido para uma cidade que contenha escravos e homens livres, e que, nessa última categoria, possua não só cidadãos, como também indivíduos que não participam da cidadania – artesãos, lavradores e mercenários.

Aristóteles afirma que a divisão social é necessária porque alguém precisa cuidar das tarefas domésticas, enquanto outros – os cidadãos – dedicam seu tempo a atividades educativas, de lazer e a reuniões para deliberar sobre o bem comum (TAYLOR, 2009; SANDEL, 2013). O Estagirita, aliás, recomenda que os cidadãos deixem até mesmo a coordenação dos escravos e dos amos nas mãos de um “administrador”, justamente para que possam dedicar-se à política ou à filosofia (*A política*, I, 2, 1255b30-35). Tal modelo societário não é considerado injusto por Aristóteles porque a educação atualizará a capacidade política dos cidadãos, que se tornarão “esclarecidos”, terão atitudes “quase infalíveis” e “governarão com equidade”, livres de opressão e sem “aviltamento para o povo”, garantindo a contínua promoção do bem e a vida feliz da comunidade (idem, 2, 1318b35-1319a5).

Justificando pelo exemplo o uso do trabalho de uns para garantir a suficiência das atividades educativas e políticas de outros – e decorrentemente, assegurar condições ideais para a promoção do bem –, Aristóteles analisa que artesãos, lavradores e mercenários, por se ocuparem com produções, trabalhos para o público, vendas ou afazeres do cultivo da terra, tendem a valorizar demasiadamente o negócio próprio, a ponto de não conseguirem pensar no bem coletivo; ademais, têm pouco tempo para o lazer, o que lhes impossibilita reunir-se em assembleia para deliberar, sendo também mais “ávidos de lucro que de honrarias”, o que os leva não se interessarem pelos assuntos do governo. Com tantos afazeres necessários à sustentação da comunidade, visando ao lucro mais imediato e sem papel decisório nos assuntos concernentes ao bem, a educação plena torna-se desinteressante e desnecessária para tais homens (*A política*, VI, 2, 1318b10-15).

Para ratificar a ideia de que não é injusto fornecer somente a alguns a máxima condição educacional, Aristóteles utiliza o argumento da “adequação”, considerando que conferir direitos significa dar aos indivíduos os ofícios e as honrarias que eles merecem, bem como os papéis sociais mais adequados à sua natureza (SANDEL, 2013, p. 248). Assim, para pessoas com determinados traços de personalidade será mais adequada uma vida mais tarefeira, um percurso de desenvolvimento mais curto e menos aporte educacional. Quando as pessoas levam uma vida condizente com as suas próprias expectativas, necessidades e capacidades, elas não se sentem injustiçadas; mesmo que um indivíduo saiba que terá menos oportunidades de desenvolvimento, ele se confortará por estar contribuindo para o bem geral do Estado, uma vez que “o ideal do Estado e dos particulares é evidentemente o mesmo” (*A política*, VII, 13,

1334a10-15).

Aristóteles considera, portanto, que os escravos não precisam ser reconhecidos como cidadãos e participar do princípio político da *polis*; além disso, não devem receber a mesma educação oferecida aos que irão comandar (*A política*, III, 2, 1277a25-30). O filósofo explica que ao se tornarem propriedade de outrem, muitos escravos se conformam com o fato de poderem assimilar o raciocínio dos patrões, executando o que lhes pedem, sem terem o direito de participar em atividades de planejamento e decisão. Esses servos não tentam fugir porque estão adaptados, porque têm uma natureza que se adequa à situação vivenciada (SANDEL, 2013).

Seguindo o mesmo raciocínio, Aristóteles diz que as mulheres também possuem uma natureza peculiar, adequada à obediência e não ao mando; no homem “a coragem serve para mandar” e na mulher, “para executar o que um outro prescreve” (*A política*, I, 4, 1260a20-25). Pautando-se novamente no quesito da adequação, o filósofo considera justo classificar as mulheres “como uma metade das pessoas livres”, o que implica serem inelegíveis, tal como os escravos, sendo oportuno oferecer a elas menos possibilidades educativas (idem, I, 4, 1260b15-20).

Ciente de que sua argumentação acerca da adequabilidade da natureza não é suficientemente forte, o filósofo admite a situação de escravos raivosos, inadaptados, que assim se encontram por azar, ou seja, apenas por terem sido feitos prisioneiros de guerra, o que à primeira vista pode parecer uma forma de injustiça (SANDEL, 2013). Como consta no segundo capítulo deste trabalho, o conceito de natureza humana em Aristóteles também assume o significado de cultura; o Estagirita está ciente de que os escravos mais adaptados são aqueles que nunca tiveram acesso a experiências educativas capazes de auxiliar no desenvolvimento de suas potencialidades, o que os deixa mais suscetíveis ao conformismo; contrariamente, os menos adaptados são provavelmente aqueles que, por terem tido a oportunidade de desenvolver o raciocínio, mostram-se mais descontentes com o estado de subserviência em que vivem. Como escravagista, Aristóteles evita explicitar, especialmente em seu discurso sobre a organização das cidades, que as características da natureza de cada um, bem como os direitos que lhes cabem, são produzidas socialmente.

De modo geral, pode-se dizer que a argumentação do filósofo apoia-se em justificativas que buscam não ir de encontro ao fim maior defendido; ele entende ser justo sacrificar as possibilidades educativas e de formação de uns em prol de um projeto teleológico, a sustentação da comunidade política, para promover o bem e impulsionar o desenvolvimento humano. O Estagirita também mostra tranquilidade em relação ao modelo proposto, arguindo



que os cidadãos ideais acabam sendo detentores de uma *phronesis* altamente desenvolvida, o que faz com que os não cidadãos estejam mais bem governados do se o fossem por meio de sua própria racionalidade imperfeita (SANDEL, 2013; TAYLOR, 2009).

Levando em conta tais nuances da argumentação dialética tecida por Aristóteles, não é possível redimir o grego da responsabilidade de aceitar e postular a injustiça, especialmente ao defender a escravidão, a submissão da mulher e a negação de direitos a classes trabalhadoras; sua narrativa realmente incentiva a formação de “uma elite exploradora, uma comunidade de boas vidas cuja aptidão para buscar a boa vida é tornada possível pela disposição de outros em abster-se dessa busca” (TAYLOR, 2009, p. 318).

Todavia, como afirma Sandel (2013), não se pode condenar toda a teoria política e educativa aristotélica, pois ela versa sobre um modo de vida comunitário capaz de promover suficientemente a educação integral, em prol da realização do bem e do desenvolvimento humano. Em termos discursivos sua narrativa exhibe ainda o mérito de empreender esforços em busca da mobilização do auditório, lançando mão de uma proposta utópica que visa à alteração de práticas vigentes.

### **3.3 O silogismo prático no discurso deweyano: o modo de vida democrático como *práxis* relevante**

No primeiro capítulo deste trabalho, vimos que, para John Dewey, as condições de existência influenciam as histórias das pessoas, na medida em que possibilitam mais ou menos oportunidades de conhecer o mundo e experimentar intercâmbios culturais. No mesmo capítulo, vimos também que, segundo a concepção deweyana, nenhuma pessoa é moldada por uma única realidade de vida, ou formada meramente pelo que vem de fora, uma vez que os diversos contextos vivenciados pelo indivíduo comunicam conteúdos diferentes, fazendo com que as informações recebidas se mesquem no meio psíquico e reorganizem seu conteúdo, gerando uma resposta pessoal que dá continuidade aos processos interacionais. Dewey destaca que as respostas pessoais sempre dependem, substancialmente, de quanto são intensas, livres e ricas as relações com as diferentes formas de associação, justamente porque a coordenação do meio mental é constantemente alimentada pela comunicação externa, a qual oferece elementos ao eu, além de interpretar o que chega ao eu.

No segundo capítulo, ao discorrer sobre a noção de que o caráter de uma pessoa é influenciado por suas experiências e vivências, procuramos mostrar que, para o filósofo

americano, a formação da capacidade humana para refletir, deliberar ou escolher depende da coletividade, uma vez que um dos maiores bens humanos, a inteligência, embora seja potência de todos, atinge seus mais altos níveis de desenvolvimento quando favorecido pelas interações sociais, o que torna a atividade educativa uma arte extremamente relevante. Para que as pessoas sejam bem formadas, informadas e equipadas para acompanhar, pensar e produzir mudanças no mundo, é preciso incentivar intercâmbios culturais mais ricos e acesso mais amplo à educação formal, o que significa cuidar do contexto existencial das pessoas.

Dewey defende um modo de vida baseado na cooperação mútua, no livre acesso aos bens culturais e no amplo domínio dos saberes científicos por todos, porque compreende que são esses os quesitos que viabilizam as condições necessárias tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para a (re)significação moral do ambiente social (DEWEY, 2008e). Dewey (1959, p. 108) explica que o mundo é histórico e que a relação entre o homem e o contexto de existência – a sociedade em que vive – é orgânica. Isso quer dizer, primeiramente, que o meio social progredirá ou avançará, tornando-se melhor no decorrer dos séculos, se houver “mútua cooperação entre os homens” e se existirem “convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios”. Quer dizer, também, que o contexto social “oferece significação à atividade de todas as suas partes”, na medida em que as partes – dentre as quais estão os indivíduos – “mantenham, por intermédio de contínua reconstrução, a atividade do todo” (DEWEY, 2008j, p. 1549).

Sendo recíproca a relação entre o sujeito e a sociedade, para que o meio social progrida e mantenha sua existência, para que a pessoa desenvolva suas potencialidades e atue no próprio ambiente, não é admissível adaptar as pessoas a esquemas sociais mediante a justificativa de que, por sua natureza, uns devem ter mais acesso que outros a intercâmbios culturais. Dewey defende o contrário: devem-se maximizar os referidos intercâmbios e promovê-los de modo cooperativo, pois eles têm força para levar adiante a reconstrução da experiência e, conseqüentemente, a formação e o desenvolvimento das singularidades que promovem a continuidade da vida social (DEWEY, 2008j).

Para John Dewey, o crescimento – progresso ou desenvolvimento – pessoal e social é potencializado pela contínua reconstrução da experiência, o que se traduz na promoção de uma atividade incessante que abarque certo método de organização coletiva que abranja a formação de todos, para que as mudanças no mundo não ocorram ao acaso, acidentalmente. Nesse modo de vida, a experiência acumulada no passado precisa ser apreendida e partilhada por intermédio via da educação, e o seu objetivo não é o conformismo nem a aceitação

mecânica de doutrinas e modos de pensar, mas a inserção em vivências capazes de expandir todos os assuntos, levando ao conhecimento de mais fatos, informações e ideias (DEWEY, 2008j). O filósofo amplia esse raciocínio referindo-se à ideia de que são as sociedades democráticas que efetivam a reconstrução da experiência, pois permitem “uma atuação mais livre da natureza humana” (DEWEY, 1970, p. 211). Só as sociedades democráticas permitem “mais numerosos e variados pontos de participação do interesse comum”, bem como o reconhecimento de que os interesses recíprocos constituem “fatores de regulação e direção social” (DEWEY, 1959, p. 93).

Segundo Dewey (1959), o erro dos antigos, particularmente de Platão e Aristóteles, foi o de justificar os costumes sociais de hierarquização de classes como necessários e, a partir daí, adaptar as pessoas, afirmando que as suas necessidades e aptidões pertencem à ordem da natureza. Apesar do mérito de terem reconhecido que a educação influi no desenvolvimento das aptidões individuais e promove uma ordem social mais harmoniosa, os gregos não conseguiram superar hábitos da sociedade antidemocrática em que estavam inseridos, o que os impediu de promover a reconstrução das experiências sociais e, inclusive, a reconstrução de muitas das vidas que compunham o coletivo.

Dewey (2008c, p. 272) especifica que Aristóteles, tomando por base a divisão de classes existente, firmou distinções entre a oferta de uma educação “liberal” e outra “servil”, sendo a primeira destinada à formação do cidadão, ofertando direito de acesso ao conhecimento puro e ao desenvolvimento aprimorado da racionalidade, e a segunda, ao treinamento de trabalhadores, veiculando os saberes necessários ao cumprimento de ordens e à realização de tarefas meramente práticas. Consequentemente, os sistemas da sociedade aristotélica – moral, religioso, político, estatal etc. –, em vez de serem instâncias de representatividade da natureza política do homem, foram transformados em produtos de acordos e convenções promulgados por autoridades consideradas superiores, acirrando a inviabilidade da reconstrução das experiências do todo social.

Na modernidade, erraram e continuam errando todos aqueles que, a exemplo de Adam Smith, utilizam certa ideia de liberdade, de mudança política e econômica como modelo para a adaptação dos indivíduos, ou que, elaboram uma noção de natureza humana – inata, fixa, direcionada por impulsos individuais – para explicar as diferenças sociais e proceder ao enquadramento das pessoas em lugares determinados na sociedade. Se as leis advêm unicamente de uma classe social privilegiada, afirma Dewey (1970), incentiva-se um modo antidemocrático de conceber as pessoas, as ocupações e a vida. Os indivíduos são formados para o consumo e não recebem a formação necessária para o desenvolvimento de

competências voltadas à participação na cidadania, o que impede a reconstrução da experiência particular e coletiva.

John Dewey pondera, no entanto, que a observação atenta da história revela tentativas de estabelecer contextos mais humanizados, igualitários e propícios à reconstrução da vida. No século XVII, época de exaltada intolerância, quando ainda perseverava o pensamento medieval que aprisionava o homem na dominação religiosa, John Locke defendeu a existência de uma organização social capaz de proteger os direitos individuais, contra os quais nenhuma autoridade espiritual ou institucional poderia se sobrepôr (DEWEY, 1970, p. 17).<sup>74</sup> Locke e os adeptos de suas ideias reivindicaram um ambiente social mais tolerante e igualitário, o que ajudou a reconstruir a experiência, inclusive porque tais ideais contribuíram para criar, no século XIX, a noção de que “o governo podia e devia ser um instrumento para assegurar e estender as liberdades dos indivíduos” (idem, p. 18).

Dewey (1970) lembra que, no mesmo período, Jeremy Bentham, um dos fundadores da escola filosófica utilitarista, rejeitou a doutrina que postulava a existência de direitos naturais ligados a condições de nascença ou a capacidades inatas e, assim, elaborou ideais que ajudaram a remover obstáculos à promoção de ações positivas pelo Estado, visando ao bem-estar geral, conceito que devia ser compreendido por meio da investigação de situações concretas.<sup>75</sup> Houve, de certo modo, um movimento em prol de mais isonomia, mediante a crença de que o ambiente democrático permite a reelaboração da experiência e pode promover a felicidade.

Para Dewey (1998a), diferentes eventos históricos mostram que, quanto mais abertura para o diálogo, quanto mais condições equânimes de formação e possibilidades de acesso à variedade de modos culturais de pensar e agir, mais são possíveis as condições para a reconstrução da experiência. Afirmando ser defensável a ideia de igualdade e democracia defensável, Dewey (1959, p. 93) explica que a sociedade democrática a que se refere, capaz de promover a reconstrução da experiência, não se restringe a uma “forma de governo”, mas “é, primordialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”; resumidamente, é “um modo (ou caminho) de vida” (DEWEY, 1970, p. 217).

Exemplificando, Dewey (1959, p. 106) diz que tal sociedade prepara “todos os seus membros” para usufruírem igualmente seus benefícios, garante o reajustamento “maleável” das instituições por meio da “interação das diversas formas de vida associada”, e, ainda, adota

---

<sup>74</sup> John Locke, um dos principais representantes da corrente filosófica empirista britânica, nasceu em 1632 e faleceu em 1704; dentre seus escritos políticos, *Dois tratados sobre o governo* (1690) é considerada a sua obra mais importante.

<sup>75</sup> O filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham nasceu em 1748 e faleceu em 1832.

“um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direções sociais”, investindo em “hábitos de espírito que permitam mudanças sociais” sem propiciar “desordens”.

A argumentação de Dewey acerca da reconstrução da experiência, bem como sobre o ambiente ideal para o desenvolvimento humano, aproxima-se dos pressupostos da filosofia prática, uma vez que estabelece a consolidação da democracia como uma *práxis* relevante, um “imperativo moral”: a democracia é “algo que desejamos que aconteça”, pois “julgamos que a vida democrática propicia o melhor para a experiência atual e futura da humanidade, por ser o único modo de vida que permite o crescimento individual e coletivo” (CUNHA, 2001b, p. 52). O discurso deweyano visa mobilizar o auditório para a ação, pois evidencia que as “instituições democráticas só existirão se estivermos convictos de que elas devem existir” e, também, “se para isso nos empenharmos firmemente, se organizarmos nosso ambiente de maneira a que certas características dos indivíduos e da civilização sejam mais desenvolvidas que outras”, e, ainda, “se alterarmos determinadas tradições de pensamento e ação contrárias à vida cooperativa” (idem, p. 53).

A afirmação de que a reconstrução da experiência é elemento essencial para o desenvolvimento humano pode ser vista como a premissa maior de um silogismo prático, enquanto a premissa menor, advinda de dados históricos, informa que sociedades democráticas promovem a reconstrução da experiência. A conclusão desse raciocínio afirma a importância de consolidarmos a democracia como ambiente, ou modo de vida imprescindível para potencializar o desenvolvimento humano.

*P.M. (fim):* A reconstrução da experiência potencializa o desenvolvimento humano.

(o desenvolvimento humano é alcançado plenamente quando ocorre a reconstrução da experiência)

*P.m. (meio):* Sociedades democráticas promovem a reconstrução da experiência.

(a democracia é um meio para promover a reconstrução da experiência)

*Conclusão:* É preciso consolidar a sociedade democrática para potencializar o desenvolvimento humano.

(a consolidação da democracia é uma *práxis* relevante)

Dewey defende que a vivência democrática capaz de promover a reconstrução da experiência e, conseqüentemente, potencializar as possibilidades de desenvolvimento humano

não é algo dado, já existente; é, antes, “um projeto, uma experiência que levamos adiante porque julgamos ser esse o melhor modo de vida – uma experiência que pode, aliás, não dar em nada” (CUNHA, 2001b, p. 53). Todavia, mesmo havendo fé na democracia, por ser o caminho que a inteligência humana consegue imaginar como o melhor, não há nada que a garanta, “a não ser o nosso esforço para que ela exista, esforço que inclui o desenvolvimento de processos realmente educativos na escola” (idem, p. 54).

Buscando transcender a situação real, incitando a mudança e buscando realizar algo que ainda não existe plenamente, o discurso deweyano também se aproxima do pensamento utópico descrito por Karl Mannheim. Defendendo uma utopia democrática, ou seja, um modo de vida democrático como imperativo moral a ser realizado, John Dewey projeta “um tempo histórico futuro a ser edificado”; o filósofo mostra, ainda, que as utopias são importantes nos raciocínios filosóficos, evidenciando que sem elas estaríamos condenados à unidimensionalidade de um mundo sem transcendência (CUNHA, 2001b, p. 22).

### **3.3.1 A função da educação no apoio do silogismo prático deweyano**

Segundo Dewey (1959, p. 83), a educação tem função central na “*reconstrução ou reorganização da experiência*”, pois “*esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*”. O filósofo explica que, se um indivíduo inicia uma atividade de forma impulsiva e continua a operá-la sem conhecer o que a cerca – isto é, “as suas relações com outras atividades” –, esse indivíduo não tem clareza quanto à qualidade do que é realizado, tampouco ciência de outras possíveis escolhas, condição esta que abre portas para consequências inesperadas, e até mesmo negativas, para a vida privada e social. Considerando que tais situações são frequentes, uma vez que sentidos e significados não são inatos, Dewey (idem, p. 83) afirma ser necessário algum auxílio para que consigamos aumentar ou enriquecer o sentido de nossas experiências, alcançando a “mais aguda percepção das conexões e das continuidades existentes no que estivermos empreendendo”.

John Dewey (1959, p. 83) refere-se ao auxílio da educação, cuja meta consiste em reconstruir a experiência, assegurar que as pessoas possam adquirir consciência de “relações ou conexões que não eram antes percebidas”, a fim de darem continuidade ao aperfeiçoamento da conduta inteligente. O filósofo especifica que os processos educativos adequados para se constituírem como vias para a reconstrução da experiência são relativos a

práticas intencionais, realizadas informalmente ou por meio de instituições formais, que, além de favorecerem intercâmbios culturais e sociais, viabilizam percepções cada vez mais aprofundadas dos diferentes aspectos da realidade presente, os quais são assumidos como problemas, viabilizando a busca por possíveis soluções, bem como a compreensão do passado e projeções sobre o futuro (DEWEY, 2002).

Um dos efeitos da educação como via para a reconstrução da experiência, diz Dewey (1959, p. 83), remete à possibilidade de a pessoa elaborar mais significações relativas às coisas do mundo, haja vista que experienciando, relacionando-se e recebendo mediações dos mais experientes, o indivíduo “passa a *saber*, a *conhecer*, a *entender* melhor certas coisas”. O fato de as coisas ganharem mais significações viabiliza um “aumento da capacidade” pessoal de “direção ou regulação das experiências subsequentes”. Assim, devido à vivência de “uma experiência genuinamente educativa, que proporciona conhecimentos e aumenta as aptidões”, as pessoas tornam-se capazes de fazer previsões sobre os resultados de certos cursos de ação, podendo, desse modo, tentar “assegurar conseqüências benéficas e evitar as indesejáveis” (idem, p. 84).

Em síntese, Dewey (2002, p. 288) afirma que quando o indivíduo é ensinado a visualizar perspectivas, realizar tarefas de complexidades variadas, formar novos objetivos e, principalmente, por em atividade o exercício da ponderação, da deliberação e da escolha consciente, é sinal de que está inserido em uma dinâmica educativa de “expansão”, na qual capacidades humanas são continuamente criadas, reconstruídas e desenvolvidas. Vale lembrar que, em qualquer processo educativo que promova o melhor para a pessoa, “novas lutas” e também momentos de “fracassos” são “inevitáveis”; todavia qualquer situação difícil é, ela mesma, uma “conseqüência da expansão” que, “quando compreendida e admitida”, torna-se “desafio para a inteligência”, podendo ser superada, inclusive servindo para pensar casos futuros.

John Dewey (1959, p. 85) ressalta que as atividades educativas têm grande alcance, visando não só à reconstrução e ao desenvolvimento pessoal, mas também à reconstrução e ao desenvolvimento coletivo. No que tange à reconstrução social, o processo educativo tem por objetivo fomentar comunidades “progressivas”, que se esforçam em “modelar as experiências dos jovens de modo que, em vez de reproduzirem os hábitos dominantes, venham a adquirir hábitos melhores”, e também “de modo que a futura sociedade adulta seja mais perfeita” que as sociedades existentes na atualidade. O que está em jogo, considera Dewey (idem, p. 86), é a crença de que “a educação conscientemente praticada pode eliminar manifestos males sociais”, levando os jovens a seguirem caminhos capazes de “realizar as mais belas

esperanças humanas”; vislumbra-se, assim, “a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor”, a qual não só auxilia “o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, mas também da futura sociedade que será construída por eles”.

Usando o *layout* de Toulmin, verifica-se com nitidez que, no âmbito do raciocínio deweyano, a educação é via essencial para a reconstrução da experiência, constituindo elemento relevante no apoio do silogismo prático deweyano. A educação é decisiva para a consolidação de tal apoio por remeter a ações intencionais que auxiliam a promoção de intercâmbios culturais e contribuem, como mediadoras, para a elaboração de significações acerca das diferentes experiências vivenciadas, propiciando, assim, o desenvolvimento da consciência, a reconstrução da experiência e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Ao defender que as práticas educativas impulsionam a reconstrução da experiência pessoal e social, o discurso do filósofo mostra que a educação também é via essencial para a consolidação do modo de vida democrático. Esta consideração assume importância vital na filosofia deweyana, uma vez que, para o autor, o ambiente democrático é o único capaz de favorecer plenamente o desenvolvimento humano.

*Dado:* Sociedades democráticas promovem a reconstrução da experiência.



*Conclusão:* Possivelmente, é preciso consolidar a sociedade democrática para potencializar o desenvolvimento humano.

*Garantia:* A reconstrução da experiência potencializa o desenvolvimento humano.

*Apoio:* Uma vez que a reconstrução da experiência conta com o auxílio da educação, cujas atividades possibilitam a ampliação das experiências e a elaboração de significados, o que potencializa o desenvolvimento da consciência, bem como o próprio desenvolvimento humano.

Dentre as variadas possibilidades educacionais, a educação escolar é apresentada por Dewey como o principal veículo para operar a reconstrução da experiência. O filósofo esclarece, porém, que não é qualquer meio escolar que promove interações realmente voltadas para o incremento de experiências (re)construtoras e para o alcance de níveis mais elevados de desenvolvimento. Por exemplo, contextos rígidos e tradicionais que primam pela memorização de conteúdos, pela imitação de condutas idealizadas e pela realização de tarefas mecânicas não contribuem para alargar as possibilidades de conhecimento, investigação e renovação, tampouco para alcançar quaisquer metas desenvolvimentistas (DEWEY, 1959).



Abordando as características de uma educação escolar de boa qualidade, Dewey (1959, p. 22) afirma, primeiramente, que é tarefa da escola eliminar ao máximo “os aspectos desvantajosos do ambiente comum” que, de certa forma, “exercem influência sobre o meio mental”; quando uma sociedade se torna mais “esclarecida”, seus membros compreendem que não é importante “transmitir e conservar todas as suas realizações, mas unicamente as que importam para uma sociedade futura mais perfeita”. Assim, o desrespeito, a exclusão, o consumismo, a competição exacerbada, o preconceito, o individualismo, a acomodação, o moralismo etc. são exemplos de atitudes ou comportamentos que não devem ser cultivados no contexto escolar, se desejarmos que a escola contribua para um modo de vida democrático, equânime e rico no que tange a vivências relacionais e culturais.

O filósofo acrescenta que também cabe à escola que almeje ser reconstrutora oferecer a cada indivíduo “oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo” (DEWEY, 1959, p. 22). Desse modo, é primordial ensinar os conteúdos de maneira a que os “elementos adquiridos em primeiro lugar” sejam o meio de conduzir “ao sentido e compreensão real das coisas mais complexas” (idem, p. 21). Aliás, deve-se cuidar para que os conteúdos escolares sejam apresentados de modo a despertar reações e desejos nos aprendizes, evitando tanto os métodos que visam somente à apresentação mecânica de conteúdos, quanto o ensino de conceitos apartados da vida, das necessidades e dos hábitos dos educandos.

Em busca do enriquecimento das experiências e das oportunidades de conhecimento de todos os educandos, lembra Dewey (1959, p. 23), a escola deve ainda exercer uma “função fortalecedora e integradora”, tendo por objetivo “coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos meios sociais em que ele vive”, pois, quando uma pessoa vivencia diferentes ambientes, ela se torna sujeita a “impulsos contraditórios”, podendo ter a sua personalidade afetada por conflitos internos, os quais podem gerar sintomas que impedem o pleno desenvolvimento. John Dewey (2002, p. 160) considera, portanto, que as atividades artísticas, esportivas, de recreação ou de jogos, desenvolvidas em uma escola voltada à formação integral, podem ajudar na coordenação e no equilíbrio do meio mental – algo que o cotidiano muitas vezes não pode oferecer –, introduzindo “diversidade”, “flexibilidade” e “sensibilidade” às disposições dos educandos, e visando à sublimação de forças impulsivas e descoordenadas.

Dewey enfatiza, por fim, que o ambiente educativo deve promover não só o conhecimento, mas também a vivência filosófica como ato de pensar – pensar a vida, as coisas, os seres, os fenômenos, os modos de agir etc. Se, por um lado, o conhecimento

fundamentado é ciência e “representa as coisas que foram estabelecidas, ordenadas, dispostas racionalmente”, por outro a filosofia é “pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte”, sendo, por esse motivo, a indicação de “alguma coisa a ser feita – alguma coisa a ser tentada”. Dewey (1959, p. 359) conclui que o ambiente educativo não deve propor a imutabilidade, mas a transformação da vida, o que é possível pelas mediações que visam capacitar a disposição humana para buscar níveis mais profundos de (re)significação da experiência.

Adversários integrais ou parciais das proposições deweyanas podem considerar que as atividades educativas promovidas em ambientes equânimes e ricos em intercâmbios culturais, aprendizagens de novos conteúdos e possibilidades de significação da experiência – as quais, cabe lembrar, são promotoras da reconstrução da experiência e do desenvolvimento humano – não existem e não podem ser realizadas na vida atual, pelo simples fato de vivermos em uma sociedade desigual que impede o livre conhecimento e a expansão da consciência; os reflexos dessa realidade são sentidos no interior das salas de aula, constituindo obstáculos de difícil superação. Talvez por antever tais objeções, Dewey defende que é preciso continuar a acreditar na educação, pois a educação é um meio de auxiliar as pessoas a reconstruírem suas experiências e pensar caminhos alternativos aos vivenciados até então, inclusive no que se refere à vida em sociedade.

Por intermédio do *layout* de Toulmin, podemos notar visualizar o enunciado refutatório que a argumentação deweyana prevê e debate.

<i>Dado:</i> Sociedades democráticas promovem a reconstrução da experiência.		<i>Conclusão:</i> Possivelmente, é preciso consolidar a sociedade democrática para potencializar o desenvolvimento humano.
--	--	--

*Garantia:* A reconstrução da experiência potencializa o desenvolvimento humano.

*Apoio:* Uma vez que a reconstrução da experiência conta com o auxílio da educação, cujas atividades possibilitam a ampliação das experiências e a elaboração de significados, o que potencializa o desenvolvimento da consciência, bem como o próprio desenvolvimento humano.

*Refutação:* A não ser que as atividades educativas não se realizem, impedindo a reconstrução da experiência e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Cunha (2007, p. 366) considera que o discurso deweyano apresenta a sociedade democrática como “a única em que os objetivos educacionais se efetivam realmente para todos”, promovendo a plena reconstrução da experiência e o máximo desenvolvimento; mas o

filósofo também aborda as “limitações à efetivação da democracia na contemporaneidade”, decorrentes da divisão da sociedade em classes e grupos mais ou menos rigidamente demarcados, fato que impõe empecilhos reais à efetivação de um programa educacional equânime e oportuno à reconstrução da experiência. Não obstante tais limitações, Dewey acredita que a humanidade não está fadada à eterna reprodução de seus problemas e, por isso, deve manter a fé na educação, entendida como instrumento essencial para auxiliar o homem a elaborar sua consciência, significar as experiências e criar saídas prováveis para as complexas situações objetivas da vida. Dewey acredita ser necessário investir em atividades educativas, pois só elas podem promover, mesmo que em longo prazo, mais educação, mais oportunidades para a reconstrução da experiência e, assim, mais desenvolvimento.

Para Dewey (1959, p. 396), a educação, tal como a sociedade democrática, é um empreendimento – ou um imperativo – “essencialmente moral” que visa impulsionar a efetiva participação na vida social; por meio de mediações competentes, a educação estimula as pessoas a terem interesse em “aprender em todos os contatos com a vida”. Como foi analisado acima, neste capítulo,<sup>76</sup> um empreendimento moral é um empreendimento não realizado, nem realizável no presente, mas algo por que devemos lutar por acreditamos ser o melhor. Se todos se envolverem na busca pela realização de metas educativas, acredita Dewey (idem, p. 365), haverá o florescimento do pensamento filosófico que define o ato de pensar como empreendimento que permite “conhecer a natureza da perplexidade” da experiência, “arquitetar hipóteses” para engendrar ações e formular projetos de ação visando ao “equilíbrio dos interesses” no âmbito das relações interpessoais.

Dewey responde desse modo às tentativas de refutação de sua filosofia educacional, indicando que o intuito de suas proposições consiste em mobilizar o auditório para a necessidade de ver a educação como um “plano” exequível, em que “o aprender seja a consequência de atividades ou ocupações contínuas”, com “uma finalidade social”, e utilizando “o material de situações tipicamente sociais”. Além de almejar incentivar o auditório a persistir na efetivação de situações educativas – por reconhecer que essa é uma atitude moral –, a esperança deweyana é dirigida à efetivação de planos educacionais que visem “formar pessoas interessadas em questionar as relações humanas e tomar parte na vida social”, em reajustar seus valores ao se defrontarem com as “dificuldades inerentes a um modo de vida não democrático” (CUNHA, 2007, p. 371). Assim, o filósofo opera no campo

---

<sup>76</sup> Ver página 116 deste trabalho.

da utopia, no qual a intenção é “imaginar mundos melhores e lançar-se em busca de sua realização” (CUNHA, 2001, p. 27).

Pode-se dizer, por fim, que John Dewey convoca seu auditório a agir para transformar a educação e a sociedade. Na esfera educacional, trata-se de instituir novos modos de pensar; na esfera social, é preciso desenvolver ações em prol da superação do modo de vida hierárquico, desigual, classista, consumista etc., para estabelecer relações isonômicas, mesmo que estas não se efetivem plenamente no momento histórico atual. A argumentação deweyana sobre o contexto de formação e desenvolvimento humano remete a um “programa de luta”, um “projeto cujo propósito é desencadear atitudes de mudança, transformação, movimento” (CUNHA, 2001b, p. 111-112). O filósofo acredita que o modo de vida democrático pode existir, ou seja, é uma possibilidade que se apresenta ao homem; para isso, no entanto, é preciso reconstruir continuamente a experiência, o que implica adotar novas práticas educativas. É nesse contexto de mudança que podemos acreditar que as potencialidades de desenvolvimento humano serão plenamente criadas.

### **3.4 Distanciamentos e aproximações**

As teorizações de Aristóteles e John Dewey aproximam-se, em certa medida, por defenderem a necessidade de considerar o meio em que ocorre o desenvolvimento humano, pois o bem ou a experiência capaz de incitar o melhor nas pessoas não se produz em qualquer tipo de ambiente. A proximidade entre os discursos dos filósofos pode ser igualmente percebida na afirmação de que o melhor contexto para promover o humano é aquele que encoraja um modo de vida associativo, de participação coletiva, em que os membros possam deliberar sobre os valores comuns e sobre os meios eficientes para alcançar os fins acordados. A ideia, defendida por ambos, de que o melhor decorre não da opinião ou do querer particular, mas do debate coletivo coincide com o apelo poético expresso na canção de Arnaldo Antunes (1998): “o seu olhar, seu olhar melhora, melhora o meu”.

O discurso aristotélico evidencia que a participação na vida da *polis* é primordial para uma boa vida humana, sendo função do Estado permitir que a pessoa realize seu potencial para alcançar seu bem individual. Dewey, por sua vez, enuncia que os seres humanos têm capacidade para estabelecer relações de cooperação benéficas a todos e a cada um, propiciando o máximo desenvolvimento individual e coletivo. A intenção de ambos é fortalecer o vínculo entre o indivíduo e a sociedade, mostrando que a busca pelo bem de todos

tem valor para cada pessoa em particular, pois todos se reconhecem – percebem seus desejos e suas vozes – nas políticas que visam ao bem comum (CUNHA, 2001b; TAYLOR, 2009).

Os sistemas filosóficos gregos sempre pregaram a busca da felicidade como algo identificado com a vida na *polis*, não como algo restrito à vida individual, como os modernos vieram a conceber mais tarde. Aristóteles não discute a questão da autoridade política, que é central na maioria das filosofias da modernidade que levantam dúvidas sobre os limites da obrigação individual de ser obediente ao Estado (GHIRALDELLI Jr., 2014; TAYLOR, 2009). Dewey, contudo, promove essa discussão para mostrar que prefere permanecer distante das dicotomias inerentes a certa tradição filosófica moderna; o filósofo afasta-se do cartesianismo, por exemplo, que, a despeito de reconhecer a influência da experiência e do contexto de vida na formação do sujeito, hierarquiza como superior a mente individual, relegando as instituições e as tradições para segundo plano, por considerar que a verdade não pertence a esse domínio.<sup>77</sup> Dewey, aliás, contraria outras noções modernas também, como a de Thomas Hobbes, que defende o estabelecimento de um contrato social com poder soberano para controlar a natureza humana.<sup>78</sup>

O reconhecimento da importância de pensar o coletivo, por ser este o espaço em que a individualidade é favorecida, faz com que Dewey e Aristóteles valorizem um ambiente social de estímulo à liberdade, entendida como o agir com vontade própria com base em uma deliberação consciente. Aristóteles explica que tanto a “coação externa” (ser empurrado, ameaçado etc.) quanto a “coação interna” (ser compelido por um estado de forte emoção, como a ira) contribuem para excluir ou diminuir a liberdade (ROHDEN, 2010, p. 159); assim, livre ou “voluntário” é quem age com consciência, com propósito e ponderação, e por vontade própria, o que implica o querer; e isto é possível quando o contexto de existência envolve participação na *polis*, cujo requisito reside em educar a razão e as disposições para a vivência da civilidade (*Ética a Nicômaco*, IX, 8, 1169a1).

De modo semelhante, Dewey (2002, p. 303) afirma que “o caminho para a liberdade pode ser encontrado mediante o conhecimento, usado em consonância com os desejos e objetivos”; a liberdade duradoura é a “liberdade da inteligência”, aquela que permite à pessoa utilizar os saberes adquiridos e fazer uso consciente do querer para deliberar, solucionar problemas, planejar e experienciar a novidade. A liberdade pessoal é fomentada em

<sup>77</sup> Na tradição surgida com René Descartes (1596-1650), a razão é vista como capaz de “fundamentar a possibilidade do conhecimento científico (da Nova Ciência), encontrando uma verdade inquestionável e refutando o ceticismo”. Sendo a razão o ponto de partida do conhecimento, faz-se necessário um método para bem conduzi-la em sua aplicação ao real (MARCONDES, 2013, p. 178).

<sup>78</sup> As obras do filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679) foram marcantes no debate sobre as relações entre o indivíduo e o Estado durante todo o período moderno (MARCONDES, 2013, p. 202).

organizações democráticas que incentivam a reconstrução da experiência e também no decurso de vivências educativas que auxiliam o humano a expandir a atividade presente, sempre com vistas ao planejamento da vida futura (DEWEY, 2008f, p. 39).

Outro raciocínio que sugere aproximação entre os discursos dos dois filósofos é quanto ao papel indispensável da educação para a criação e organização do contexto promotor do desenvolvimento humano. Outro, ainda, é o que enfatiza a crença no poder mobilizador da ação humana para alterar as condições de existência. Pelo fato de não dissociarem indivíduo e sociedade, ambos entendem que as vivências educativas em geral e, principalmente, em condições formais representam a base da formação que leva os indivíduos a instituírem, conjuntamente, a comunidade mais adequada à contínua promoção do desenvolvimento. Acreditando que a construção da humanidade depende do esforço humano, Aristóteles e Dewey consideram que o discurso é um importante veículo educativo para mobilizar tanto os desejos das pessoas quanto as suas ações, o que vem ao encontro da noção de utopia. Assim, elaborar narrativas no âmbito da filosofia prática torna-se um recurso caro aos dois autores; ambos percebem que deixar de lado a utopia é desconsiderar o “sonho”, é colocar em segundo plano “o pensamento como pensamento filosófico” (GUILALDELLI Jr, 2014, p. 98).

O principal distanciamento entre as proposições dos dois filósofos, no que tange à temática do presente capítulo, encontra-se na abrangência do contexto desenvolvimentista que defendem, em termos de direitos. Aristóteles defende que o modo de vida realizado na *polis* é direito de uma pequena parcela de pessoas, os cidadãos, ao passo que John Dewey defende que o modo de vida democrático deve ser universal, pois é direito de todos o acesso à boa educação, a intercâmbios culturais ricos, aos serviços públicos de melhor qualidade, aos debates políticos etc. Consequentemente, na narrativa aristotélica o alcance de níveis mais complexos de desenvolvimento é restrito a poucos, enquanto na narrativa deweyana só haverá justiça se for possível elaborar o melhor e mais criativo percurso de desenvolvimento para todos os que compõem a coletividade.

### **3.5 Os discursos na relação com os auditórios**

Os discursos desenvolvimentistas de Aristóteles e John Dewey vinculam-se à filosofia prática por almejarem acordos com seus respectivos auditórios em torno de fins considerados bons. Ambos pretendem persuadir suas audiências acerca das práticas mais adequadas para realizar as finalidades acordadas. Os dois pretendem firmar pactos que potencializem o

desenvolvimento humano – o bem, no caso de Aristóteles, e a reconstrução da experiência, em Dewey –, mostrando que existe um meio para a consecução do fim pretendido – o modo de vida político, em Aristóteles, e o modo de vida democrático, segundo Dewey –, sendo necessário, para isso, mobilizar o auditório para a ação.

Discursos que buscam conclamar o auditório para a *práxis* podem fazer uso de argumentos pragmáticos, os quais integram o rol de técnicas discursivas baseadas na estrutura do real.<sup>79</sup> O argumento pragmático tem relevância imediata para a ação porque explicita para o auditório a ligação existente entre um fato e sua consequência, evidenciando que vale a pena projetar certas condutas para atingir um resultado almejado e avaliado como bom. Nesse tipo de argumento, busca-se conferir valor à ação por causa dos efeitos que ela provavelmente é capaz de obter (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 303).

Nos discursos de Aristóteles e Dewey, nota-se que as ações propostas para consolidar o contexto político e o democrático, respectivamente, são valorizadas pela apreciação das consequências desenvolvimentistas que poderão produzir. Ao identificarem que um acontecimento pode ser interpretado e apreciado de diferentes maneiras, conforme a ideia que se faça de suas consequências, e estando envolvidos na tentativa de instaurar modos de vida pouco usuais, Aristóteles e Dewey procuram levar suas audiências a conhecer os meios plausíveis para a efetivação do que almejam. Para isso, empregam a estratégia discursiva que consiste em promover a ligação entre fatos e consequências, meios e fins.

O argumento pragmático é muitas vezes analisado como “simples pesagem de alguma coisa por meio de suas consequências”, sendo o seu uso limitado a “transferir uma dada qualidade da consequência para a causa”. Todavia, esse tipo de argumento também pode ser movido pela intenção de “considerar as boas consequências de uma tese como prova de sua verdade”, o que, do ponto de vista filosófico, é bem mais atraente (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 305). Os discursos de Aristóteles e Dewey compartilham essa característica, o uso filosófico da argumentação pragmática, procedendo a uma investigação indutiva detalhada que contempla o debate com eventuais enunciados refutatórios; ambos elaboram teses que buscam evidenciar a boa relação entre certo fim e seus meios, enfatizando a importância da mobilização para alcançar suas metas.

Nessa perspectiva filosófica, os dois filósofos procuram manter seus discursos afastados de concepções pautadas em argumentos formalistas, ou absolutistas, os quais supõem que os valores – assim como os modos de ação – podem ser reconhecidos independentemente da

---

<sup>79</sup> Ver página 33 deste trabalho.

discussão e de suas consequências. Ambos se distanciam de argumentações situadas no extremo utilitarista, no qual o que se almeja são ações passíveis de acarretar prazeres e contentamentos sem incitar o auditório a investigar as consequências atuais e imediatas dos meios empregados.



#### 4 – A LINGUAGEM E OS ACORDOS LINGÜÍSTICOS COMO FATORES CAUSAIS DA PROMOÇÃO DO HOMEM E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O homem só, entre todos os animais, tem o dom da palavra (*A política*, I, 1, 1253a10).

A comunicação é o traço que definitivamente distingue o homem de outras criaturas; é a condição sem a qual a cultura não existe (DEWEY, 1958b, p. 149).

Ana é professora de creche e trabalha no berçário com crianças de 6 a 8 meses de idade. Ela explica que a sua rotina é marcada por fazeres como: dar banho, dar comida, trocar, garantir segurança, momentos de banho de sol etc. Abordando suas condições concretas de trabalho – como o número de crianças na turma, que acaba ultrapassando o limite aceitável –, diz que as suas práticas diárias tendem a seguir um ritmo rápido demais, impedindo-a de conversar com as crianças e destinar-lhes atenção particularizada. Tendo como base as perspectivas aristotélica e deweyana de desenvolvimento, cujas considerações destacam a centralidade da linguagem na formação do pensamento, poderíamos ajudar Ana a refletir sobre alguns aspectos de seu trabalho como professora. Primeiramente, considerando que dar banho, dar comida, trocar fraldas, dar mamadeira, garantir saúde, segurança e brincadeiras são “conteúdos educacionais” essenciais da educação infantil, especialmente na faixa etária dos bebês, poderíamos debater a possibilidade de enriquecer a influência de tais momentos no desenvolvimento das crianças, fazendo uso consciente de variadas possibilidades de interações linguísticas, passíveis de serem estabelecidas por meio da conversa, da expressão gestual, da música, da contação de histórias, da utilização de objetos, da proposição de brincadeiras, das vivências artísticas etc. Quanto às condições de trabalho de Ana, poderíamos discutir que as mesmas deveriam ser analisadas e alteradas pela iniciativa de gestores, professores e representantes comunitários, uma vez que no prisma da relação adulto/criança experienciada – isto é, levando em conta o número excessivo de crianças por professor –, não é possível instaurar um ambiente discursivo plenamente rico em oferta de vivências comunicativas, pois tanto para Aristóteles quanto para John Dewey o ambiente – melhor dizendo, a qualidade discursiva do ambiente – influi qualitativamente na promoção do desenvolvimento humano.

\* \* \*

#### 4.1. O vínculo causal na argumentação

O *vínculo causal* é uma técnica discursiva pertencente à categoria dos argumentos baseados na estrutura do real, os quais consistem em estabelecer vínculos – de causa e efeito ou de concomitância – entre o que é conhecido e admitido pelo auditório e aquilo que o orador deseja afirmar.<sup>80</sup> Ao utilizar a referida técnica, o intuito do orador é evidenciar que certo acontecimento observado é produzido por certo fator, ou, inversamente, que determinado elemento é responsável pela produção de determinados efeitos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

A argumentação pelo vínculo causal está presente em diversas situações cotidianas. Um policial que pretenda identificar um assassino, na ausência de testemunhas ou indícios comprovadores, dirigirá a investigação para aqueles que, provavelmente, tinham algum interesse na morte da vítima, razão pela qual poderiam ter cometido o homicídio. Em situações assim, busca-se a causa do crime, bem como o seu motivo, de modo que o *como* ou o *porque* dominam a argumentação, segundo a interpretação que se dê a fatos de difícil explicação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 300). Quando o professor diz a um aluno que condutas indisciplinadas comprometerão as suas notas, também faz uso do vínculo causal. Mesmo sabendo que há variadas causas que concorrem para a aprovação ou reprovação dos estudantes, o professor escolhe aquela que julga ser a mais importante, acreditando que, se o aluno advertido aceitar a relação de causa e efeito apresentada, poderá mudar de atitude (OLIVEIRA, 2011).

O estabelecimento da relação entre um efeito e determinada causa ultrapassa a simples concomitância, pois considera que certo fenômeno não poderia existir sem o referido fator causal. Tal fator, portanto, é condição *sine qua non* da manifestação de alguma coisa, a qual, sem a existência de algo que a determine – a sua causa –, não poderia existir. Como observa no exemplo do assassinato, o vínculo causal subsiste mesmo na ausência de provas materiais; as provas, nesse caso, são argumentativas, ou seja, retóricas. A argumentação pelo vínculo causal não reside no campo dos raciocínios lógicos, caracterizados pela tentativa de apresentar verdades incontestáveis; sua eficácia depende unicamente do acordo firmado entre os interlocutores acerca das relações de causa e efeito sugeridas. Assim, ao utilizar esse tipo de argumento, o orador pretende guiar o raciocínio de sua audiência, afastando tudo o que pareça pouco provável como causa, ou tudo o que não corresponda como efeito de certa causa,

---

<sup>80</sup> Sobre as técnicas argumentativas baseadas na estrutura do real, ver página 33 deste trabalho.

visando com isso colocar em evidência aquilo que lhe parece causador de certos efeitos, ou o efeito que considera decorrente de uma causa específica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002).

#### **4.2. A linguagem e os acordos linguísticos como fatores causais em Aristóteles**

Nos capítulos anteriores do presente trabalho, indicamos que, segundo a filosofia aristotélica, a formação do pensamento é o que promove o homem e o desenvolvimento humano. Em sua definição de homem, Aristóteles apresenta a tese de que a capacidade de pensar é o que distingue a espécie humana; por isso a principal função ou atividade do homem é o exercício da racionalidade; é por isso, também, que o contínuo aperfeiçoamento das virtudes intelectuais representa o melhor fim ou bem para a espécie humana; e, por fim, igualmente em decorrência daquela tese, a educação é uma arte que deve permanecer sob a responsabilidade do Estado.

Assim, se tivermos o objetivo de auxiliar os indivíduos a transitarem de uma natureza sensitiva para naturezas cada vez mais desenvolvidas, devemos investir na atualização da função racional de suas almas. Essa tarefa, que consiste em arquitetar a constituição do pensamento e impulsionar o desenvolvimento humano, pode ser mais bem sucedida no ambiente da *polis*, considerando que nesse contexto é mais provável garantir a veiculação de práticas educativas adequadas à promoção do bem, que fomentem a capacidade racional virtuosa, especialmente para exercitar a *phronesis* ou *sophia*.

Como consta no segundo capítulo deste trabalho, Aristóteles especifica que as ações capazes de desenvolver o pensamento dizem respeito a vivências em meio a condutas virtuosas, ao convívio com os mais experientes, à prática em determinada arte; além disso, tais ações são relacionadas ao ensino promovido por meio de cursos, palestras ou quaisquer outros projetos educativos. Todas essas atividades constitutivas do pensamento têm em comum o fato de serem desenvolvidas por meio da linguagem, a qual opera para efetuar a nomeação de alguma coisa, indicar que A é melhor do que C, explicar um modo de fazer, demonstrar que algo é X, debater em busca de acordo sobre um bem público etc. Assim, as práticas habituais dos indivíduos, que são invariavelmente discursivas, portadoras de significados relativos ao costume social, são responsáveis pela formação do pensamento.<sup>81</sup>

---

<sup>81</sup> Ver página 69 deste trabalho.

Nota-se, então, que o pensamento filosófico de Aristóteles contém uma associação indissolúvel entre linguagem e acordos linguísticos, de um lado, e hominização e desenvolvimento humano, de outro, pois se homem é formado pelo pensamento e o pensamento é constituído pela linguagem, o que responde pela formação do homem, em última instância, não é outro fator se não a linguagem. Dispondo esse raciocínio na forma silogística, temos:

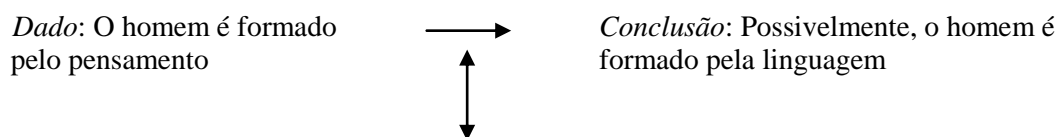
*P. Maior:* O pensamento é formado pela linguagem

*P. Menor:* O homem é formado pelo pensamento

---

*Conclusão:* O homem é formado pela linguagem

A conclusão do silogismo assim constituído expressa o fator causal da existência do homem, o elemento *sine qua non* da hominização, a linguagem, porque a linguagem é também o *sine qua non* do pensamento, e este, o elemento imprescindível na definição de homem. Organizando esse mesmo raciocínio no *layout* proposto por Toulmin, podemos observar que a garantia da conclusão, ou seja, a afirmação de que o pensamento é formado pela linguagem, requer um apoio argumentativo que remeta à relevância dos acordos linguísticos na constituição do pensamento.



*Garantia:* O pensamento é formado pela linguagem

*Apoio:* Uma vez que os acordos linguísticos e as narrativas deles decorrentes são responsáveis pela organização, elaboração e formação do pensamento

O referido apoio deve conter, portanto, uma explicitação acerca do que é a linguagem, bem como os acordos linguísticos, e a sua relevância para a constituição do pensamento; em outras palavras, requer uma teoria sobre a linguagem, o que, como é bastante conhecido, não foi tematizado por Aristóteles. Com vistas à solidificação de sua lógica, o principal foco do Estagirita era o “discurso declaratório”, aquele que visa enunciar e predicar algo de algum

sujeito, exprimindo “o ser verdadeiro ou o ser falso” (*Da interpretação*, IV, 17a1-5). Os escritos aristotélicos, porém, permitem uma ampla reflexão sobre o tema, tomando por base a sua teorização sobre o pensamento, a qual se desenvolve, inicialmente, no plano estritamente biológico.

Para Aristóteles, a trajetória que conduz os humanos à constituição do pensamento, em sua forma mais elaborada, começa com o “perceber”, isto é, com a percepção sensível de um objeto no mundo [*pragmata*].<sup>82</sup> A percepção sensorial é uma capacidade de todos os animais, superiores e inferiores, pois todos os partícipes do gênero animal possuem uma “faculdade discriminatória inata” que lhes garante a sobrevivência, possibilitando-lhes, por exemplo, a identificação do alimento, distinguindo aquilo que é ruim ou prejudicial (*Analíticos posteriores*, II, 19, 99b35-100a5).

Pela percepção, o indivíduo de uma espécie animal é afetado pelos estímulos do ambiente, tendo o seu estado interior [*pathema*] “movido”, “alterado”, uma vez que “se assemelha e torna-se tal” como a coisa sentida (*De anima*, II, 416b32-417b29).<sup>83</sup> Ao tornar-se um “semelhante”, o estado interior do indivíduo apreende o “conteúdo sensorial” de um *pragmata*<sup>84</sup> – as formas mais sensíveis das coisas, bem como outros estados complexos decorrentes de resultados positivos ou negativos vinculados à vivência com as coisas e fenômenos – sendo, por isso, capaz de reconhecê-lo sempre que o contatar na realidade (MODRAK, 2001, p. 20). Como o estado interno [*pathema*] do indivíduo torna-se alterado, ocorrem as “afecções da alma”,<sup>85</sup> que são o “resultado de alguma ação sobre a mente”, cuja origem está “em alguma causa antecedente”, isto é, na relação do organismo com o ambiente (idem, p. 21).

Os homens e alguns outros animais – as bestas, por exemplo – conseguem ter cognição “fora do ato perceptivo”, pois retêm, interiormente, os conteúdos sensoriais apreendidos pela percepção.<sup>86</sup> Tais animais formam “imagens”, ou figurações internas das coisas conhecidas, podendo imaginá-las mesmo quando não estão presentes (*Analíticos posteriores*, II, 19,

---

<sup>82</sup> Ver *De anima* III, 3, 427a17.

<sup>83</sup> Em *De memória* (I, 450a30-450b), Aristóteles diz que quando um estímulo ocorre repetidas vezes, fica “marcado” na alma, tal como ocorre com a estampa produzida por um “anel de sinete”.

<sup>84</sup> Segundo Angioni (2006a, p. 84), *pragma* “não deve ser estritamente associado à noção de ‘coisa’ entendida como *objeto individual* isoladamente considerado”, podendo designar, também, “*fatos complexos*, ‘estados de coisas’”.

<sup>85</sup> A expressão “afecções da alma” é frequentemente usada por Aristóteles, podendo ser encontrada, por exemplo, em *De anima* III, 3, 427b16 e em *Da Interpretação* I, 16a5-10.

<sup>86</sup> Nos animais em que não ocorre a permanência da impressão sensorial, como as abelhas, as formigas e vermes, “não há, correspondentemente, conhecimento outro que não a sensação atual” (PORCHAT-PEREIRA, 2001, p. 344).

99b35-100a5).<sup>87</sup> Na medida em que a imagem [*phantasma*]<sup>88</sup> “representa” certo conteúdo sensorial (formas sensíveis e estados de coisas), ela pode ser entendida como “uma cópia e uma lembrança”, algo semelhante a um *pragmata* (*De memória*, I, 450b25-30).

Ainda segundo Aristóteles, as imagens, o sonho e a memória são viabilizados pela faculdade da “imaginação” [*phantasia*], a qual pertence à faculdade mais ampla da percepção sensorial, sendo descrita como um “mecanismo” dedicado a “operar as representações internas” (MODRAK, 2001, p. 223). Devido à faculdade da imaginação, uma pessoa pode vir a identificar que uma tocha com fogo, estando em movimento, representa a presença do inimigo, pois a imagem – tocha acesa em deslocamento, retratando o inimigo – foi impressa na alma, sendo recuperada em outros momentos, mesmo naqueles em que o fogo não está presente (*De anima*, III, 7, 431b2). Aliás, complementa o filósofo, é pela operação dessa faculdade que um indivíduo pode permanecer “como que contemplando em uma pintura coisas terríveis e encorajadoras” que foram vivenciadas em algum momento do passado (idem, II, 3, 427b16).

A capacidade de representação por meio de imagens possibilita, no indivíduo, a formação e uso da “memória”, definida como atividade de lembrança de coisas ou estados de coisas cuja vivência concerne ao passado (*De Memória*, I, 449b15-20). Não existe memória de uma experiência realizada no momento presente, haja vista que a lembrança é atualizada no indivíduo pertencente a uma espécie quando determinadas experiências foram realizadas, estados internos foram criados e imagens foram consolidadas como afecções da alma (idem II, 451a20-25). Exemplificando, pode-se dizer que é devido à memória que um pássaro retorna a um jardim a certa hora do dia: o pequeno animal reconhece que naquele momento uma pessoa geralmente abastece o alimentador (MODRAK, 2001).<sup>89</sup>

O Estagirita pondera que, no caso dos seres humanos, o papel da memória é bem mais complexo, pois não envolve somente a lembrança de uma figura representando um particular, enquanto indício da sensação passada. Nos humanos, a memória também implica a “recordação”, isto é, a promoção de vínculos entre as ideias estabelecidas na alma, as quais, mesmo distantes, podem ser recordadas, readquiridas e conectadas por meio de ideias intermediárias. Assim, a lembrança de um conteúdo firmado na alma pode levar à recordação

<sup>87</sup> Ver *De anima* III, 3, 428b10 e 428b30.

<sup>88</sup> Ver Modrak (2001).

<sup>89</sup> A ideia de “imaginário animal” é tratada na psicologia contemporânea, como explica Bueno (1997, p. 2): a sobrevivência animal está associada à “capacidade de armazenar representações e de comparar estas representações com os estímulos com os quais se defronta presentemente”; assim, o animal deixa de se alimentar de “algo venenoso e garante sua comida, água, moradia, por causa de sua capacidade de reconhecer as marcas espaciais destes eventos”; do mesmo modo, “os animais identificam-se com seu grupo social por causa de sua capacidade de reconhecer os membros do grupo”.

de outro, e posteriormente a outros mais, firmando vínculos causais entre coisas que têm algo em comum, até que a necessidade presente – por exemplo, a busca pela identificação de um objeto ou fenômeno – seja satisfeita (*De memória*, II, 451a20-451b10).<sup>90</sup> É como se o indivíduo, “começando com o seu pensamento presente”, que pode ser considerado similar a uma “premissa menor”, procedesse ao desenvolvimento de suas recordações, engendrando “uma série de termos médios”, até findar a busca por uma ideia (ROSS, 1906, p. 284).

Aristóteles explica que o movimento interno da recordação “é parecido com o de um silogismo”, pois é por intermédio da ligação entre coisas cujos conteúdos se exprimem por imagens ou palavras que a pessoa chega à conclusão de que “viu ou ouviu ou vivenciou certa experiência recentemente” (*De memória*, II, 453a5-20). O Estagirita associa a recordação ao silogismo porque a recordação consiste em um processo de “análise”, embora de tipo “psicológico”, “correspondente à análise lógica envolvida no raciocínio científico” (ROSS, 1906, p. 285). É assim que a recordação do “leite” pode remeter uma pessoa ao “branco” e ao “ar”, fazendo-a lembrar do que é “seco”, até chegar ao último “inverno” vivenciado (*De memória*, II, 452a5-20).

O frequente exercício da recordação, possibilitando ligar os significados de variados fatos rememorados, viabiliza a extração de uma “impressão coerente da persistência [da percepção]”, indicando a origem da “experiência” no indivíduo (*Analíticos posteriores*, II, 19, 100a1-10). Assim, é “a partir da memória que os seres humanos adquirem experiência”, sendo a experiência como um estágio mais avançado do pensamento que possibilita a percepção de um juízo universal; por exemplo, a percepção de homem no geral, não de Sócrates que é *um* homem, ou a percepção de que, quando as pessoas padecem de certa doença, isto ou aquilo geralmente lhe faz bem (*Metafísica* I, 1, 980b25-981a15). Pela experiência, o intelecto pode chegar ao desenvolvimento da “arte”, no âmbito do criar ou fabricar, e da “ciência”, no âmbito do estudo dos primeiros princípios, permitindo ao indivíduo conhecer não só os fatos do mundo, mas também seus porquês (*Analíticos posteriores*, II, 19, 100a5-10).

Aristóteles enfatiza que a configuração biológica da alma, que dota o homem de um intelecto com potência para a racionalidade, certamente oferece a principal base para que o homem avance em suas representações internas, articulando o pensamento e, assim, alcançando novas possibilidades de desenvolvimento; basta levar em conta a peculiaridade da memória dos homens, cujas operações, embora pertençam à faculdade da percepção, comum a

---

<sup>90</sup> Segundo Modrak (2001), quando um geômetra recorre à imagem de um triângulo para pensar no Teorema de Pitágoras, a relação com a imagem não é a mesma de uma pessoa utilizando a representação sensorial somente para pensar em um triângulo particular.

todos os animais, já se aproximam dos processos próprios da faculdade raciocinativa ou calculadora [*noetica*], que é idiosincrasia humana.

Não obstante as determinações impostas pelas diferenciações biológicas das espécies, Aristóteles indica que uma dentre as várias potências da alma humana – isto é, uma das especificidades do organismo biológico humano – responde pela interrupção da contiguidade entre homens e demais animais: trata-se da potência humana para desenvolver a linguagem. Essa potencialidade exerce influência desde o início do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, inclusive em aspectos relativos ao exercício das faculdades da percepção e da imaginação, nas quais, como já foi dito, começam a ser dirimidas as semelhanças nas elaborações internas dos humanos e de outras espécies animais.

Assim, o discurso do Estagirita concebe a potência humana como responsável pela criação e desenvolvimento da linguagem, entendida como um complexo sistema de signos elaborado socialmente, como fator central na formação do pensamento, auxiliando o homem na atualização e organização da faculdade *noetica*, bem como no exercício da inteligência. Cassin (1999) defende que a racionalidade humana, em Aristóteles, é efetivada pela discursividade, e Modrak (2001) apresenta uma nova interpretação da teoria da significação do Estagirita, mostrando que o homem já opera com significações no âmbito de *phantasia*. Com base nos trabalhos dessas autoras e nos estudos de Angioni (2006a) sobre a teoria da predicação aristotélica, conclui-se que Aristóteles atribui à linguagem – mais especificamente, à fala, enquanto atividade simbólica –, e aos acordos linguísticos uma função formativa, constitutiva e organizadora do pensamento, razão pela qual opera como causa do ser homem, influenciando também o desenvolvimento humano.

Não se pode negar a preocupação de Aristóteles com os aspectos biológicos. Para ele, o homem “tem os lábios moles, carnudos e com capacidade de se afastarem”, o que o dota de uma excelência, a “expressão verbal”; em comparação com todos os outros animais, o homem é o que tem “a língua mais flexível, mais mole e mais larga”, o que lhe permite “a articulação dos sons e a produção da linguagem” (*Partes dos animais*, II, 17, 660a). Outras espécies do gênero animal participam da “voz”, podendo emitir sinais “da dor e do prazer” e fazendo-se “compreender uns aos outros”. É justamente por possuir uma biologia específica que o homem tem o “dom da palavra”, sendo o único ser a utilizar a palavra como símbolo para conferir significado aos sentimentos, dizer que algo existe, declarar o que algo é, diferenciar o bem do mal, discernir o que é útil ou prejudicial, compreender o que é justo ou injusto etc. (*A política*, I, 1, 1253a5-20).

No entanto, é preciso notar que, no discurso de Aristóteles, as explicações concernentes



à biologia humana são concatenadas com uma teorização acerca do significado da linguagem. Para ele, é a faculdade da imaginação o que fornece bases seguras para a emissão da voz, não apenas como mero som, mas também como um “som significativo” (*De anima*, II, 8, 420b27). A menção aos fatores biológicos determinantes da voz serve para mostrar que tais fatores propiciam “afecções da alma”, estados internos [*pathema*] que emergem pelo trabalho da percepção e da imaginação, e que tais afecções podem ser significadas pela palavra, por um “símbolo” ou signo, isto é, por “um som articulado e significativo” que é fruto de “convenção” (*Da interpretação*, I, 16a1-20).<sup>91</sup>

Cada particular existente no mundo é inteligível porque pode ser percebido e porque afeta os sentidos dos indivíduos, possibilitando-lhes sentir alguns de seus conteúdos sensoriais. Por isso, os homens podem realizar trocas que os levam a dizer “alguma coisa significativa” sobre o observado, chegando a “*um significado*” sobre as coisas; tal significado deve fazer sentido tanto para si mesmos quanto para outrem, viabilizando a continuidade das atividades discursivas (*Metafísica*, IV, 4, 1006a20-25). Esses acordos são efetuados nas situações em que os indivíduos se vêm na premência de nomear algo percebido, buscando indicar que “algo é”, procurando esclarecer a existência do *pragmata* para a comunidade. Por exemplo, quando os indivíduos enfrentam a necessidade de dizer que existem seres com tal formato que podem ser nomeados *cachorro*; ou que um ser existente é semelhante a outro, e que o primeiro pode ser nomeado Corisco, e seu congênere, Sócrates.

O homem não é um animal como outro qualquer, uma vez que possui o *logos*, isto é, a palavra ou a capacidade para a discursividade, o que é feito de maneira compartilhada. Por esse motivo o homem não permanece na esfera estrita das sensações; imediatamente às sensações, elabora predicções, indicando quais qualidades pertencem a tais sujeitos (CASSIN, 1999, p. 213). A sensação relativa a algo pode ser verdadeira; por exemplo, o fogo é verdadeiramente sentido como algo quente, embora na pura dimensão dos sentidos a conceituação e a significação do quente ainda não existam. Mas, quando os sentidos começam a ser elaborados no pensamento, tem início um movimento de predicção; ingressamos no campo da linguagem, mesmo que por intermédio de uma comunicação incipiente, pois já se opera alguma atribuição de “formas” às imagens, que tanto pode ser verdadeira quanto falsa (*De anima*, 431b2). E essa atividade predicativa, o acordo linguístico que se exprime pela voz que acompanha uma representação, o que permite dizer tanto o *é* – afirmar a *existência* – quanto *o que é* alguma coisa (CASSIN, 1999).

---

<sup>91</sup> Modrak (2001, p.20) explica que Aristóteles utiliza os termos *signo* e *símbolo* como sinônimos, indicando “sinais elaborados por convenção, acordo ou prática social”.

De modo geral, Aristóteles considera que os estados internos [*pathema*] das pessoas podem ser tocados de diversas maneiras, em decorrência das percepções que são retidas sobre as coisas. Todavia, quando as pessoas observam um fato C e dizem, mediante acordo, que “C é a lua”, admitem que o fato observado não pode ser assim e, ao mesmo tempo, não-*assim* (*Metafísica*, IV, 4, 1006a25-30).<sup>92</sup> As pessoas podem observar, sentir e apreender aspectos convergentes dos *pragmata*, ou, contrariamente, cada pessoa pode ser impressionar por um aspecto, mais do que outra; todavia, no âmbito do estudo empírico, cujos procedimentos indutivos remetem a observações detalhadas de coisas particulares, Aristóteles não acredita na possibilidade de percepções infinitas ou absurdamente divergentes acerca dos fatos, cujas formas possuem certa estabilidade. Coerentemente com a sua visão de ciência natural, o filósofo afirma que as afecções da alma, das quais os nomes são signos, são “idênticas para todos”, como são também idênticos “os objetos de que essas afecções são as imagens” (*Da interpretação*, I, 16a1-10).

Para alguns comentadores, essas ideias significam que as pessoas são afetadas psiquicamente de modo idêntico pelos objetos do mundo, o que pressupõe a imposição dos sentidos das coisas pelo espírito, entendido como entidade além da física.<sup>93</sup> Nessa abordagem, a linguagem não seroa a base da formação do pensar, como também não responderia pela organização e elaboração interna dos primeiros sentidos decorrentes da atividade externa; tampouco seria o fator causal do pensamento, e, muito menos, do homem e de seu desenvolvimento. Nesse caminho interpretativo, o intelecto apreenderia independentemente as formas, os conteúdos e os conceitos das coisas, os quais seriam meramente exteriorizados pela fala, mecanismo responsável por firmar a correspondência entre os signos externos e os conteúdos elaborados internamente pelo espírito.

No presente trabalho, optamos por autores que interpretam Aristóteles de outro modo, como Angioni (2006a, p. 84), para quem o Estagirita tenha afirma que as afecções “surgem na alma por um milagroso processo de recepção da forma das coisas, de maneira absolutamente independente de qualquer processo de formulação linguística”, como se “todos os homens tivessem na alma as mesmas concepções a respeito das mesmas coisas”. O que o filósofo procura mostrar é que a comunicação entre os homens requer “pelo menos um mínimo de acordo quanto às afecções e às coisas significadas”.

Essa ideia é bem formulada por Mata (2013, p. 77-78), na seguinte passagem:

---

<sup>92</sup> Ver *Analíticos posteriores*, II, 8, 93a.

<sup>93</sup> Sobre essa interpretação ver Dinucci (2009), Neves (1981) e Santos (2002).

Imaginemos nós uma mesa com um rolo de pergaminho com alguns cantos da *Ilíada*, rodeada pelos presentes no auditório. Reconhece-se aqui que há identidade na percepção desse objeto pelos que estão ao redor da mesa. Por mais distinta que seja a percepção entre os presentes do objeto descrito, eles só poderão se comunicar sobre ele enquanto percebem um núcleo idêntico. Se não existir esse núcleo idêntico comum [...], mesmo que seja fluido ou instável, não há comunicação. Mesmo as eventuais diferenças, só são identificáveis e discutíveis em referência ao núcleo idêntico.

Como foi explicitado no primeiro capítulo deste trabalho, a definição de um ser, na filosofia aristotélica, decorre da investigação indutiva e de elaborações no campo da linguagem, justamente porque a inteligibilidade da essência – ou forma – do ser não preexiste como ente sobrenatural independente, mas representa a síntese do trabalho da inteligência humana, que busca explicar eficazmente o conjunto de propriedades que compõem o ser em geral e sua unidade. A linguagem tem papel central nesse processo, uma vez que os acordos linguísticos representam os dados advindos da apreensão sensória; os signos auxiliam na organização mental das variadas impressões obtidas por meio da investigação indutiva; as declarações permitem os debates dialéticos que colocam as impressões à prova; e os procedimentos lógicos possibilitam a argumentação em cadeias silogísticas.

Aristóteles afirma, coerentemente, que se é “por indução que adquirimos conhecimento das premissas primárias”, é também desse modo que “os conceitos gerais nos são transmitidos pela percepção sensorial” (*Analíticos posteriores*, II, 19, 100b1-5). Considerando que a indução é um dos tipos de argumento dialético, no qual a conversa ocupa posição central no desenvolvimento do raciocínio, sendo igualmente uma metodologia convincente por ser “compartilhada” pelas pessoas, Aristóteles mostra que, além da observação e da vivência em meio aos *pragmata*, a conversa – ou algum tipo de comunicação – é fundamental para a elaboração dos conteúdos sensoriais dos objetos e fatos percebidos no mundo (*Tópicos*, I, 12, 105a10-20).

Para valorizar a conversa, a teoria aristotélica concebe a nomeação de um conteúdo sensorial como atividade importante não apenas por promover a ligação de um signo a um *pragmata*, mas principalmente por viabilizar a elaboração de uma “fórmula” indicando que “esse predicado pertence a esse sujeito” (*Metafísica*, VII, 4, 1030a15-20). Assim, se a palavra *serrote* é convencionalizada como signo de certo objeto, essa mesma palavra indicará também o acordo acerca da existência de objetos cujos predicados são tais e tais. Em termos psicológicos, tem-se que a imagem formada internamente pelo indivíduo, abarcando certo conteúdo sensorial – que, como visto, não é captado pelo espírito de modo independente –, torna-se o “significado” de um nome convencionalizado no âmbito da prática social;

consequentemente, o *pathema* humano (ou estado interno do homem), além de se tornar um semelhante do *pragmata* X percebido, pois forma imagens deste, também se torna o portador de um significado que abriga certas noções acerca do X observado e nomeado (MODRAK, 2001, p. 256).

Nas *Categorias* (VII, 7b10-15), Aristóteles examina a necessidade de os humanos nomearem os objetos e fatos do mundo, e afirma que, uma vez havendo “um nome para ser manuseado”, torna-se fácil indicar a relação entre as coisas, ou mesmo fazer considerações sobre suas qualidades, posições, quantidades etc. Quando tal nome ainda não existe, devemos inventar um, pois a linguagem, mesmo quando incipiente, amplia o espectro comunicativo e aprimora o pensar, uma vez que motiva combinações entre palavras, expressões e frases, levando à elaboração de enunciados cada vez mais complexos (*Da interpretação*, IV, 17a1-10).

Exemplificando a importância da significação pelo nome – ou seja, da atividade simbólica e de significação da linguagem – para formar e desenvolver o pensamento, o Estagirita diz que a simples enunciação da palavra “bode-cervo” já significa alguma coisa; uma pessoa que conhece o bode e o cervo, cujos signos simbolizam seres com determinadas características, pode predicar um terceiro ente e o nomeá-lo bode-cervo, significando a imagem de um animal com características, ou conteúdos, de ambos (*Da interpretação*, I, 16a10-15). Para Aristóteles, quando as pessoas operam na esfera de coisas conhecidas e nomes, passam a utilizar o “pensamento antedecarativo” que, a despeito de não objetivar uma definição verdadeira no campo do discurso lógico, como acontece no raciocínio declaratório, já envolve “certa conexão e certa conjunção entre diversos itens”, chegando a “formulações proposicionais” em que o *é* está “circunscrito ao plano da coerência interna das conexões que pensamos” (ANGIONI, 2006a, p. 87).

Assim, considerando o pensamento antedecarativo, no qual a enunciação de um nome supõe implicitamente uma relação proposicional entre o nome e certas noções, pode-se dizer que uma criança que frequentemente vê pratos e escuta o nome *prato* passará a associar tal palavra com a imagem do referido *pragmata*, alcançando o entendimento de que o som *prato*, usado em um discurso, indica a existência de um objeto com características tais e tais.<sup>94</sup> Aristóteles concebe a ocorrência de predicções internas a partir daquilo que os indivíduos vêem e escutam, destacando que tais predicções possibilitam aos indivíduos elaborar imagens e significações com níveis mais aprimorados de generalizações; é possível inferir que o

---

<sup>94</sup> Ver Modrak (2001, p. 22) e Angioni (2006, p. 46).

intuito do filósofo seja tanto o de valorizar a existência de um sistema linguístico criado pelos homens no âmbito de práticas sociais, quanto o de enaltecer a existência e o trabalho do discurso interno que contribui para a formação, organização e desenvolvimento do pensamento.

Estas reflexões ajudam a entender a analogia feita pelo Estagirita entre o movimento de recordação e os processos silogísticos.<sup>95</sup> Aristóteles parece mostrar que em ambas as operações há um tipo de raciocínio de ligação que só se realiza devido ao *logos*, concernente tanto à capacidade discursiva que caracteriza a espécie humana quanto ao próprio ato de nomeação ou definição. Nos silogismos, a presença do *logos* e, conseqüentemente, o papel da linguagem são aspectos claramente percebidos, pois o raciocínio opera por meio de sentenças declarativas; a presença do *logos* e da linguagem nas operações da imaginação não é tão evidente, mas pode ser considerada se entendermos que o estado interno [*pathema*] do indivíduo é guiado por acordos linguísticos, sendo significado por expressões vocais. Esse processo permite à pessoa ligar as características da imagem de um *pragmata* às de outros, de modo a alargar seus conhecimentos sobre as coisas; permite também que os esquemas mentais do indivíduo sejam reelaborados, para chegar, assim, à experiência.

A tese de que a teoria aristotélica atribui importância central à linguagem – mais precisamente, à linguagem falada – para a formação, organização e elaboração do pensamento é corroborada pelo fato de Aristóteles privilegiar o sentido da audição, em detrimento da visão e de outros sentidos. O Estagirita afirma que a audição permite a captação da “enunciação articulada”, e “a fala, sendo audível, é instrumental para causar em nós a aprendizagem”. Ao assumir uma concepção que hoje podemos qualificar como preconceituosa, o filósofo conclui que, dentre aqueles que de nascem privados da audição ou da visão, “os cegos são mais inteligentes que os surdos-mudos” (*De sensu*, I, 437a10-15).

O Estagirita vai de encontro à perspectiva platônica e de outras escolas filosóficas que concebem a necessidade de um movimento do espírito para alcançar o conhecimento verdadeiro. O sistema aristotélico põe em primeiro plano os elementos que condicionam a elaboração de um “discurso sensato” sobre as coisas, pois considera que as possibilidades ou condições impostas pelo próprio conhecimento são decorrentes da discursividade. Aristóteles defende uma “dialética forte” o bastante para levar as pessoas a acordos e convenções, e advoga que tudo o que é expresso linguisticamente deve fazer sentido “para si e para o outro” (Cassin, 1994, p. 321). Por esses motivos, Cassin (idem, p. 320, 322) argumenta em prol de

---

<sup>95</sup> Ver a página 133 deste trabalho.

interpretações que qualificam Aristóteles como um pensador contemporâneo, afirmando ser possível detectar em suas formulações a projeção de uma *virada linguística*.<sup>96</sup>

Aristóteles concebe a linguagem e os acordos linguísticos como condições *sine qua non* da organização, elaboração e formação do pensamento e, por consequência, do desenvolvimento dos seres humanos, sendo responsáveis pela articulação e rearticulação das possibilidades internas de cada indivíduo, inclusive as possibilidades de haver um discurso interno que permite à pessoa alcançar níveis cognitivos mais elevados em que se situam vários estados da virtude intelectual: a arte, o conhecimento científico, a prudência (sabedoria prática), a sabedoria filosófica e o entendimento.

Em seus tratados éticos, políticos e retóricos, Aristóteles destaca o papel da linguagem na formação das virtudes morais e intelectuais, lembrando que as oratórias exercitadas de diferentes maneiras “tocam mais de perto ao homem do que o uso de seus membros” (*Arte retórica*, I, 4, 12). O filósofo acredita que um cidadão pode empregar a fala para influenciar seus pares e, até mesmo, intervir no curso de seus desenvolvimentos, uma vez que o *logos* atua na formação dos hábitos pessoais e, em consequência, na constituição da segunda natureza humana. Por isso, faz-se necessário pensar na educação integral das crianças pequenas e dos jovens, bem como na participação dos jovens em atividades junto aos mais experientes, ou mestres; tanto o ambiente discursivo educacional criado intencionalmente, quanto as vivências educativas informais que comunicam modos de ação e de pensar considerados adequados, são determinantes para o desenvolvimento do pensamento e das virtudes e, desse modo, para o percurso da vida pessoal.

Aristóteles considera imprescindível dominar o *logos*; é preciso “estar à altura de persuadir”, não para “nos entregarmos indiferentemente”, uma vez que “não se deve persuadir o que é imoral”, mas para termos clareza sobre as questões examinadas e para “estarmos habilitados a reduzir por nós mesmos ao nada a argumentação de um outro, sempre que este em seu discurso não respeite a justiça” (*Arte retórica*, I, 4, 12). Tais reflexões conduzem à imagem de um filósofo que se ocupa não apenas com os aspectos lógicos da linguagem, mas que trabalha enfaticamente com o uso dialético da linguagem, lembrando que a contrapartida ou complementação da dialética é a retórica. Aristóteles tem ciência de que, exceto o que se encontra nos domínios da matemática, os primeiros princípios – *éndoxa* – da física, da metafísica, da ética, da política etc. dependem da atividade linguística da indução, a qual,

---

<sup>96</sup> A expressão *virada linguística* (*reviravolta linguística* ou *giro linguístico*, dependendo da tradução) indica o ponto histórico, aproximadamente entre o final do século XIX e início do século XX, em que certos pensadores conceberam que uma compreensão mais adequada da linguagem poderia ajudar a solucionar os problemas filosóficos. Sobre esse tema, ver Auroux (1998) e Ghiraldelli Jr (2003; 2005).

quando não se mostra suficiente, requisita a atividade linguística de persuasão. Sendo o conhecimento sobre o ser humano um produto da linguagem, o aprimoramento das pessoas também decorre dos acordos linguísticos produzidos dialética e retoricamente, ou seja, elaborados socialmente.

Aristóteles, portanto, confia no poder do *logos* para conhecer e para aprimorar o humano; confiança que se acentua porque a palavra possibilita o discernimento do bem e do mal, do justo e do injusto, impelindo as pessoas a construírem as suas principais “armas”, a prudência e a virtude. Aristóteles também entende que a comunicação constitui o Estado, pois os discursos e debates dialéticos são meios essenciais para a elaboração das leis, das artes, do sistema educativo e da própria comunidade política (*A política*, I, 1, 1253a15-20). Seguindo a sugestão de Eire (2010, p. 342), é razoável concluir que o que se diz sobre tanto sobre o homem quanto sobre o Estado situa-se na esfera da incerteza, uma vez que esses dois elementos são frutos da retoricidade da linguagem, cuja dialética busca mover as paixões. Os processos formativos e as trajetórias desenvolvimentistas consumados pela via da educação formal e por ações informais não se circunscrevem a métodos “geométricos”, sendo envoltos por “estratégias psicológicas e estéticas”, permanecendo abertos a diversas possibilidades e mudanças.

Ao assumir que o homem e o desenvolvimento humano resultam do pensamento – enunciado que opera como dado no silogismo exposto no início desta seção –, Aristóteles recupera, de certo modo, uma noção veiculada por outras escolas do mundo grego antigo, as quais sustentam que o elemento central na definição de homem é a alma pensante, a *psique*. O diferencial exibido por Aristóteles reside no rompimento com as noções idealistas de alma, segundo as quais esse componente essencial do homem precede o corpo, situando-se em uma esfera superior ao mundo sensível. Para o Estagirita, embora o homem nasça com determinado corpo, possuindo órgãos e potências biológicas inatas, a atualização de suas potencialidades é operada em meio às suas vivências, o que sujeita o pensamento às circunstâncias do ambiente social e político.

Além de postular que a atualização da alma pensante é decisiva na instituição do homem e não antecede aos atributos da corporeidade, o Estagirita afirma a centralidade da linguagem, da fala e da narrativa humanas criadas por intermédio de acordos, no processo de dizer o que é o mundo, o que são as coisas e, principalmente, no processo de criar e organizar o contexto político das vivências que respondem pela atualização das potencialidades do homem e pela criação, no humano, de novas potencialidades. Aristóteles efetua um vínculo causal entre linguagem e formação do pensamento, evidenciando que as práticas linguísticas

são responsáveis pelo surgimento e pela organização do pensar, e conseqüentemente pela existência e pelo desenvolvimento do homem.

### **4.3 A linguagem e os acordos linguísticos como fatores causais em John Dewey**

Neste trabalho, vimos que a filosofia deweyana define o homem como ser social e educável, com potencialidade para alcançar níveis elevados de desenvolvimento, desde que participe integral e livremente de ambientes e processos que promovam a formação da consciência, isto é, o pensar inteligente e reflexivo. Diante da relevância da constituição do pensamento para a vida e para o desenvolvimento humano, vimos também que, para Dewey, a condução do indivíduo a níveis superiores aos atuais não depende de processos internos, de inspiração ou intuições próprias, privadas e inatas; as capacidades de crianças, jovens e, até mesmo, adultos são atribuídas à sabedoria prática.

Com base nesse ideário, e seguindo o que foi apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, vimos ainda que John Dewey enfatiza a necessidade de as pessoas lutarem pela construção de um ambiente de vida democrático, em que haja cooperação mútua, livre acesso a bens culturais e amplo domínio dos saberes científicos, uma vez que são essas as condições requeridas para promover a significação do pensamento, a expansão da consciência, a reconstrução da experiência e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano. Considerando o ambiente igualitário e democrático, o filósofo destaca a funcionalidade da educação reconstrutora, cujos processos impulsionam as trajetórias de vida das pessoas, bem como a elaboração dos melhores fins para a sociedade.

Ao valorizar a vivência em atividades que ampliam a significação da consciência para o alcance de bens coletivos, tais como a constituição do pensamento reflexivo e a reconstrução da experiência, Dewey põe em destaque a centralidade da linguagem nos processos educativos, políticos e democráticos. Para o filósofo, a prática linguística é decisiva para constituir os intercâmbios cotidianos, nos quais residem aprovações, reprovações e incentivos, toda a sorte de comunicação que influencia a formação do caráter e a evolução do pensamento. Ademais, a linguagem é igualmente fundamental na educação escolar, que comunica os saberes científicos e culturais construídos historicamente pela humanidade, como também saberes concernentes a valores, atitudes, condutas etc. que exercem igual influência na formação dos hábitos de pensamento e comportamento.

Ao destacar o valor da linguagem e da comunicação na construção da comunidade



humana e na própria hominização, seja pela elaboração, seja pela veiculação de significados sobre as coisas do mundo, Dewey expressa a esperança de que os acordos linguísticos viabilizem a reconstrução da experiência e da sociedade. Cunha (2005, p. 10) mostra que, em *Democracia e educação*, o filósofo afirma que a comunicação “não garante tão somente a continuidade da sociedade, mas a sua própria existência como tal”, uma vez que a sociedade “torna-se o que é por intermédio da comunicação”. Segundo a proposição deweyana, “uma sociedade se faz como tal quando integra seus pretensos membros, transformando-os em seres pertencentes a um dado agrupamento”, o que se faz por meio da comunicação, processo que comporta “um conjunto de sinais que expressam valores e conhecimentos e cumprem a função de tornar a experiência um patrimônio comum, partilhado e desfrutado por todos”.

Essas reflexões permitem notar, no pensamento de John Dewey, a existência de um vínculo estreito entre desenvolvimento humano e linguagem, tal como vimos anteriormente no estudo da filosofia aristotélica. A concepção deweyana pode ser disposta no mesmo formato silogístico proposto para expor o raciocínio de Aristóteles:

*P. Maior:* O pensamento é formado pela linguagem

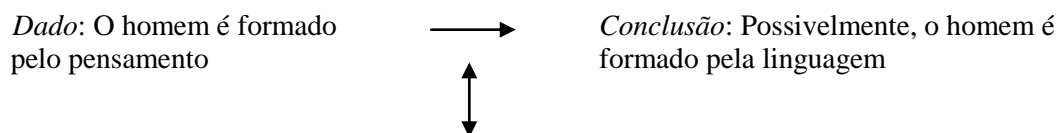
*P. Menor:* O homem é formado pelo pensamento

---

*Conclusão:* O homem é formado pela linguagem.

Tal qual observamos no exame do argumento do Estagirita, a conclusão do silogismo deweyano situa a linguagem como fator causal da existência do homem; a linguagem é o elemento *sine qua non* da hominização por ser imprescindível no processo de constituição do pensamento, o qual, por sua vez, é o termo pelo qual se define o homem. Posicionando esse raciocínio no *layout* proposto por Toulmin, notamos que a garantia da conclusão exige um apoio argumentativo suficientemente persuasivo acerca da centralidade da linguagem no processo de constituição do pensamento.

Os termos utilizados por Dewey para elaborar o referido apoio são diferentes daqueles que vimos em Aristóteles, conforme mostraremos a seguir, mas exprimem a mesma ideia geral que remete à necessidade de uma teorização sobre a relevância das atividades linguísticas para a formação do pensamento.



*Garantia:* O pensamento é formado pela linguagem

*Apoio:* Uma vez que as atividades linguísticas possibilitam acordos e significações comuns que viabilizam a emergência de uma mente coletiva, bem como a formação do pensamento individual

John Dewey (2008g, p. 301) afirma que a “linguagem é necessária para o pensamento, tanto quanto para a comunicação”. Diferenciando o processo de constituição da linguagem daquele concernente ao pensamento, o filósofo mostra a coexistência da gênese dessas duas potencialidades, dizendo que elas não são dadas previamente, mas se originam no âmbito das atividades associativas e evoluem em um contexto de premências e ajudas mútuas. Defende também a influência da aquisição da linguagem na continuidade da construção do pensamento, enfatizando que o pensar é “impossível sem a linguagem”, tanto no que diz respeito à evolução humana quanto no que tange à ontologia de cada indivíduo.

Dewey (2011, p. 36) explica que uma das características distintivas do processo constitutivo do pensamento é a memória, ou recordação, que possibilita ao homem “reter as experiências vividas”. Em alguns animais inferiores, quando as experiências cessam, certos elementos da natureza física não permanecem no âmbito psíquico, ocasionando a perda do conteúdo emocional e prático da experiência; por isso, “cada nova ação ou paixão revela-se isolada e independente”. Na vida humana, diferentemente, cada situação vivenciada é preenchida por outras ressonâncias, possibilitando não só a lembrança do evento experienciado, a reminiscência de um elemento da natureza física, mas também a condensação das atividades em um todo, o que abre portas para a construção de ideias mais gerais sobre as coisas.

A linguagem “surtiu dos balbucios, gestos instintivos, e da pressão das circunstâncias”, que facultaram a criação e o uso, pela associação humana, de um sistema complexo de comunicação (DEWEY 2002, p. 79). Dewey (1958a) descreve que, nos primórdios da história, os movimentos, sons, ruídos, balbucios etc. produzidos eventualmente no decorrer da experiência conjunta de caça, proteção, locomoção etc. passaram a ser percebidos por dois ou mais sujeitos pré-históricos como indicadores de algo; por exemplo, um movimento com o braço passou a ser percebido como indício de que é preciso olhar em certa direção. Tais situações foram repetidas até que os sinais e sons ganharam significado, isto é, adquiriram um conteúdo estável, passando a representar algo diferente da mera coisa física, algo que suscita

ou emite respostas e, assim, viabiliza a comunicação.

O entrecruzamento do pensamento com a linguagem ocorreu devido à instauração, ou aquisição, da linguagem, o que possibilitou que a criação de sinais convencionais igualmente nomeados símbolos ou signos passasse rapidamente a influenciar a formação e organização das ideias, bem como a elaboração da memória, tendo sido importante para a exteriorização do pensamento (DEWEY, 1953). Desde o início, a linguagem vem abrangendo “muito mais do que o discurso oral e escrito”, pois “tudo o que é empregado deliberadamente e artificialmente como sinal é, logicamente, linguagem”; assim, os “gestos, figuras, monumentos, imagens visuais, os movimentos dos dedos” etc., quando usados de modo a sugerir alguma coisa, expressando um significado, uma ideia, tornam-se sinais convencionais, podendo ser entendidos como formas de linguagem (DEWEY, 2008g, p. 301).

Dewey (1953, p. 188) afirma que o sinal linguístico torna a percepção, ou uma ideia inicial e ainda nebulosa sobre algo, mais precisa, pois os atributos das coisas são condensados em uma forma; a atividade de nomeação delimita a significação, clarificando o que algo é. Além disso, o sinal também permite conservar uma significação, tornando possível lembrar uma ideia, mesmo que um objeto não esteja presente, ou mesmo que um fenômeno não esteja ocorrendo no momento, uma vez que a palavra – ou gesto – substitui a coisa concreta. Por fim, o filósofo acrescenta que o sinal convencionado serve para fazer compreender outras significações; um signo pode entrar em um novo contexto, em uma nova combinação, sendo que essa “transferência” ou “aplicação” é “a chave de todos os juízos, de todos os raciocínios”.

Devido ao uso da linguagem, as lembranças de um indivíduo particular, suscitando nele certa emotividade e sendo articuladas às lembranças de outras pessoas, cooperam para a elaboração de representações que são típicas da vida emocional do grupo. Do mesmo modo, as atividades realizadas conjuntamente pelos indivíduos motivam necessidades e sentimentos semelhantes, quando mediadas por uma linguagem comum, e por isso contribuem para o acordo e a criação de símbolos culturais que integram o pensamento coletivo (DEWEY, 2011). A formação dessas crenças, costumes, hábitos coletivos, enfim, desses diversos acordos, ou conteúdos, que compõem a mente comunitária acabam influenciando a formação do pensamento individual, na medida em que os indivíduos “herdam o discurso do grupo social” (DEWEY, 2002, p. 58).

Sobre a centralidade da linguagem em Dewey, especialmente quando o que está em causa é a constituição da coletividade e do pensamento individual, Biesta (2006) destaca um trecho de *Experiência e natureza* em que o filósofo afirma que, “dentre todos os assuntos, a

comunicação é o mais encantador”.<sup>97</sup> Essa ênfase na comunicação não decorre de Dewey ter encontrado um novo tópico para filosofar, mas do fato de ele ter concluído que todos os conceitos que os filósofos por séculos consideraram como parte da composição natural dos seres humanos – como “mente”, “consciência”, “pensamento”, “subjetividade”, “significação”, “inteligência”, “racionalidade”, “lógica”, “inferência”, “verdade” – só vieram a existir por meio da comunicação e dos processos de linguagem (idem, p. 24).

Dewey (1958a, p. 170) afirma categoricamente que a mente emerge da linguagem social, do processo de coordenação e cooperação social realizado em um mundo comum e compartilhado; a comunicação é a origem da consciência e da reflexão individual. Para ilustrar essa tese, remete-se ao fato de que a criança, ao nascer, não traz consigo um psiquismo, um pensamento ou uma linguagem prévia; ela não consegue expressar, por si mesma, significados e intenções, e tudo é produto das comunicações operadas no ambiente social, tecidas pelas linguagens coletivas.<sup>98</sup>

O acordo que leva ao estabelecimento de uma significação é realizado pela troca cooperativa, ou movimento interativo, que assume alta relevância por ocupar todo o funcionamento mental e corporal dos participantes do processo, no qual se espera que o uso de um sinal afete o comportamento do outro e que as ações responsivas sejam dadas em consonância com a representação e a função do signo no contexto e na perspectiva de quem o utilizou (DEWEY, 1953). Ao acentuar que a gênese das significações repousa nas condições empíricas de sua utilização, Dewey constata que um significado resulta não de uma identificação descontextualizada entre signo, referente e significado, mas de um contexto extralinguístico e, principalmente, do reconhecimento da função dos objetos no curso de determinada atividade – o que, aliás, veio a ser conceituado bem mais tarde, nas *Investigações filosóficas* de Wittgenstein, como *jogo de linguagem*.<sup>99</sup>

Para ilustrar sua tese, John Dewey (1958a, p. 178) relata o caso de A, um adulto que aponta na direção de uma flor e solicita que B, um bebê, a pegue e lhe entregue. Pode ser que o bebê reaja instintivamente ao movimento de A, achando-o interessante ou mesmo olhando para o lugar apontado, o que traduz uma reação referente ao movimento inicial do adulto e não uma resposta ao sinal de apontamento. Mas, também pode ser que B “aprenda que aquele movimento é um apontamento”, passando a responder especificamente ao sinal que propõe

<sup>97</sup> Ver Dewey (1958a, p. 166).

<sup>98</sup> Como visto no primeiro capítulo deste trabalho (ver página 47), Dewey diz que é participando da voz social e passando a agir no interior de uma linguagem social que bebês e crianças bem pequenas percebem que dado movimento ou expressão – choro, sorriso, gesto – pode ser um sinal que diz algo e tem a intenção de convencer.

<sup>99</sup> Ludwig Wittgenstein (1889-1951), austríaco naturalizado britânico, foi um dos expoentes da *virada linguística* da filosofia no século XX (MARCONDES, 2010). Ver também Aurox (1998, p. 273).

alguma outra coisa; nesta situação, a resposta de olhar o objeto, pegá-lo e levá-lo até A resulta das experiências de parceria, que promoveram aprendizagens e acordos, sendo realizada de maneira que leva em conta a proposta, o motivo ou o ponto de vista de A. Pode-se dizer que o bebê está se comunicando e utilizando sinais linguísticos; pode-se dizer ainda que, aprendendo em meio ao discurso coletivo, a criança elabora uma conversa social que não é egocêntrica, desenvolvendo um modo de pensar concernente à tradição da comunidade em que se insere.

Na medida em que a pessoa tem seu pensamento organizado e desenvolvido em contato com as variadas formas de linguagem social, adquire também a capacidade de realizar solilóquios, os quais são “o produto e o reflexo da conversa com os outros”; se nunca tivéssemos mantido conversação com outra pessoa, não seríamos capazes de realizar nenhuma conversa interna, ou seja, “não conversariamos com nosso próprio eu” (DEWEY, 1958a, p. 170). As trocas e conversas sociais favorecem o conhecimento das produções humanas, enriquecendo o arquivo mental individual com conteúdos diversos, formando “nosso senso acerca do certo e errado, do que selecionar, enfatizar e seguir, e o que deixar de lado, evitar ou ignorar” (idem, p. 299); também promovem uma espécie de “assembleia” interna, que organiza disputas e acordos entre o eu e outras vozes, autorizando sínteses discursivas mentais e promovendo a formação da individualidade, que envolve “modos peculiares de responder” ao que é comunicado (DEWEY, 1998e, p. 224).<sup>100</sup>

Ao afirmar que o pensamento privado advém da linguagem social e ao comparar o solilóquio a uma assembleia que reúne o eu e os outros, Dewey rejeita a ideia de “linguagem privada”; recusa a formulação de sentidos unicamente a partir de sensações e elaborações internas e inatas, mostrando, desse modo, que os significados não são entidades psíquicas, mas “*propriedade do comportamento* – do comportamento linguístico social”. Dewey pondera que o pensamento e todas as atribuições de sentidos não são completa e exclusivamente determinados pelo que vem de fora da pessoa e, por isso, no processo de constituição do humano há espaço para sínteses próprias. O filósofo lembra, no entanto, que é preciso ter sempre em vista que a individualidade se dá na relação com um corpo de linguagem, com uma trama de conceitos, uma rede de crenças e desejos ligados a uma forma social de vida (GHIRALDELLI, Jr., 2003, p. 134).

Dewey (1953) afirma que duas ou mais pessoas vivendo em uma mesma comunidade são comunicadas de modo semelhante sobre os valores e costumes do grupo; não obstante,

---

<sup>100</sup> Ver também Dewey, 1958a, p. 170.

cada qual recebe retornos, informações e indicações específicos das pessoas e dos ambientes com os quais convive, o que impõe diferenças na conversa social e, conseqüentemente, diferenças nas vozes que alimentam a conversa interior de cada um. A comunicação e o uso das linguagens possibilitam a significação das coisas; a obtenção de uma conclusão satisfatória, em dado momento, sobre algo inferido, por exemplo; quanto mais oportunidades uma pessoa tiver para aprender significações – significações diferentes, inclusive, e cada vez mais complexas –, mais reflexões serão provocadas e muito mais ricas serão as suas conversas públicas e internas.

Por isso, no que tange à formação do pensamento e ao desenvolvimento do ser humano, Dewey (1958a, p. 170) defende que a linguagem social, viabilizando a comunicação abundante e profunda, é o que possibilita os vários “dramas” imaginativos capazes de promover a reorganização do pensamento habitual e da inteligência, bem como a síntese da individualidade. Recorrendo a outro campo do conhecimento, o filósofo faz uma comparação entre a experiência de conversa interna incitada pela comunicação social e a experiência teatral, dizendo que em ambas estão presentes o aspecto comportamental que se traduz como necessidade de cooperação entre parceiros; a percepção dos significados que envolvem a cena; a retomada de histórias e narrativas para alimentar o *script*; a elaboração de diálogos; o ensaio das várias possibilidades de atuação, com antevisão de suas respectivas respostas; e, por fim, a decisão de um curso de ação como resposta à cooperação inicial suscitada.

Como o tempo da narrativa e do drama é “rítmico, cíclico e periódico”, os “eventos de um passado distante retornam com significados e valores revistos, da mesma forma que finalidades futuras servem de guia para a ação presente” (GARRISON, 2010, p. 144). A memória e a imaginação, cujos conteúdos são significados no contato com as interações linguísticas, passam a funcionar como “*daimōns* mediadores que nos auxiliam a redigir com autoria e criatividade o texto de nossas vidas” (idem, p. 143). Assim, cada indivíduo único responderá às interações com estilo único, tornando impossível definir plenamente o fim a ser alcançado pelo homem; a “incerteza”, a “indeterminação” e a “contingência” se fazem presentes no desenvolvimento de cada indivíduo, na educação dos comportamentos e nas potencialidades humanas de modo geral (DEWEY, 1998e, p. 224).<sup>101</sup> Para Dewey, é justamente essa indeterminação o que mantém a esperança de que dramatizações futuras sejam melhores que as atuais, impulsionando rompimentos com o estabelecido e viabilizando a experimentação de alternativas mais poéticas.

---

<sup>101</sup> Ver capítulo 2 deste trabalho.

Trajetórias melhores poderão ocorrer, e indivíduos serão formados com autonomia suficiente para se relacionarem com as várias vozes sociais, tecendo a narrativa de sua própria vida, se contarem com o apoio de uma educação pautada “primariamente na transmissão por meio da comunicação” (DEWEY, 1959, p. 10). Buscando comunicar as experiências de interesse direto da comunidade, aquelas que têm serventia para a sobrevivência da coletividade, a educação envolve sempre dois polos: de um lado, “alguém já socializado, que detém os saberes e padrões socialmente aceitos e quer torná-los comuns”; de outro, “um ser não plenamente socializado, que ainda não conhece os parâmetros da comunidade na qual está destinado a viver e que precisa conhecê-los” (CUNHA, 2005, p. 10). Além do objetivo de conservar, transmitir o que as gerações passadas construíram de melhor, a educação como comunicação também cumpre a meta de transformar, ajudar os educandos a ultrapassarem os padrões já estabelecidos, mantendo abertos os “canais da imaginação e da ousadia, com vistas ao futuro” (idem, p. 11).

Quanto ao método de educar, no sentido de transmitir saberes formais e incentivar a criatividade do pensamento, Dewey (1953, p. 59) contrapõe o método “psicológico” ao “lógico”, considerando que procedimentos puramente demonstrativos impedem a investigação e o uso contínuo da linguagem para organizar as operações do pensamento, como também rejeitam a valorização dos interesses pessoais e a necessidade de canalizar a motivação dos aprendizes para uma linha de ação; o método lógico visa unicamente apresentar um conhecimento cristalizado e treinar os aprendizes. Os procedimentos psicológicos, por sua vez, possibilitam a problematização de situações interessantes, seja de assuntos de interesse natural do grupo, seja de temas apresentados de modo cativante e intencional pelo professor, levando os educandos a usarem a linguagem e o pensamento em todo o processo de pesquisa, de modo a que as principais conclusões resultem do raciocínio. O conteúdo da comunicação “só é significativo quando tem a potencialidade de instigar o aluno a utilizar os conhecimentos recebidos como alimento para uma situação problemática atual”, servindo, ainda, “para o enfrentamento de ocorrências futuras” (CUNHA, 2005, p. 12).

Tanto para o desenvolvimento do ser humano quanto para o trabalho escolar, John Dewey (1953, p. 128) sugere que “o aumento do cabedal de significações” possibilita ao indivíduo fazer uso de algo que lhe é familiar, tornando-se consciente da existência de novos problemas, envolvendo-se no “contínuo movimento em espiral do conhecimento”. As linguagens influem no ritmo do progresso intelectual, coordenando forças opostas, como o conhecimento e a dúvida, a estabilidade e a busca pelo novo etc., e assim possibilitando descobrir o que não se achava “incluído no que primeiramente fora considerado claro,

evidente, natural”.<sup>102</sup> As linguagens permitem ainda a utilização das significações apreendidas como “instrumentos para a compreensão, a fim de elucidar significações obscuras, duvidosas, embaraçosas”. Além do mais, o uso da linguagem também torna possível sonhar mais e elaborar histórias poéticas sobre novos rumos para os indivíduos e para a própria humanidade.

Segundo Biesta (2006, p. 24), Dewey apresenta a comunicação como processo de cooperação e coordenação social; mostra que a linguagem, enquanto sistema decorrente de acordos, é essencial para a gênese de uma mente comum, bem como para a origem da consciência privada; defende que a linguagem, decorrendo da participação, tem seus significados estabelecidos no interior do jogo linguístico da comunidade; e salienta que pensar a educação da humanidade é pensar uma teoria da linguagem e da comunicação. Por todos esses motivos, Biesta considera que somos certamente autorizados a falar sobre a existência de uma “virada comunicacional” – ou uma reviravolta linguística – no âmbito da filosofia de John Dewey, pois é nítido que, na perspectiva deweyana, a linguagem é um sistema que influencia a valoração e a análise de qualquer assunto ou debate filosófico.

Em *Democracia e educação*, John Dewey (1959, p. 6) diz que “toda a comunicação é semelhante à arte”, referindo-se à arte como atividade que “produz mudanças no mundo”, especialmente porque os sentimentos e ideias dos envolvidos na sua prática sempre se tornam meios para próximas mobilizações. Cunha (2005, p. 15) esclarece que, segundo Dewey, todas as transformações artísticas “são acompanhadas de enriquecimento da emoção e do intelecto de seus praticantes”. Consequentemente, para o filósofo, a comunicação, como o produto do acordo entre pessoas, assegurando a participação da coletividade “em uma compreensão comum”, é definitivamente uma atividade que transforma a experiência pessoal, bem como os pensamentos e as atitudes pessoais, e ainda modifica e enriquece a vida social (DEWEY, 1959, p. 6).

Tal identificação entre comunicação e arte expressa a tese deweyana de que a prática linguística é essencial para produzir, ou causar, as criações das pessoas, influenciando também no percurso que possibilita aos indivíduos e ao coletivo novas modificações e mais desenvolvimentos. Por isso, para Dewey (1959, 2002), uma pessoa que vivesse só, sem conquistar a linguagem, não seria humana, não se desenvolveria porque teria poucas – ou nenhuma – ocasiões para constituir seu pensamento; ficando impedida de refletir sobre a sua experiência ou extrair dela alguma significação. O filósofo entende que, ao vivenciar as máximas possibilidades comunicativas, por meio de variadas formas de linguagem, a pessoa

---

<sup>102</sup> Sobre a noção deweyana de *ritmo*, ver a página 53 deste trabalho.



se constitui como ser humano, podendo sonhar esperançosamente com amplas trajetórias de desenvolvimento.

#### 4.4 Distanciamentos e aproximações

Vimos neste capítulo que, segundo Cassin, é possível situar a filosofia aristotélica no âmbito de uma virada linguística; semelhante apreciação faz Biesta quanto à filosofia de John Dewey.<sup>103</sup> O que os comentadores percebem é que ambos os pensadores concebem os problemas filosóficos – aqueles que versam sobre o homem, o conhecimento, o pensamento etc. – como passíveis de serem tratados a partir da linguagem, considerando que a conversa coletiva, o debate social, o acordo comunitário é o que explica a reflexão própria da filosofia.

Tanto em Aristóteles quanto em Dewey, não existe uma alma ou mente que alcança solitariamente ou por meio de movimentos autônomos o conhecimento, a representação clarificada e a significação das coisas, deixando à linguagem a tarefa de simplesmente expressar o que é formulado internamente. Os dois filósofos não acreditam na possibilidade de acesso direto, por meios internos independentes, ao conhecimento do que são as coisas do mundo, ou do que é o mundo, em si mesmo. O que se busca por intermédio da atividade do pensamento não é a descoberta de uma suposta forma inerente às coisas, uma essência dada previamente, mas a apreensão de um discurso sensato, articulado pela linguagem, cuja função não consiste em somente representar coisas e estados de coisas, mas também convencer, dramatizar, poetizar.

Tais aproximações permitem afirmar a proximidade entre as filosofias aristotélica e deweyana, uma vez que ambas assumem a aquisição da linguagem e os acordos linguísticos como processos *sine qua non* da formação do pensamento, os posicionando como instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento integral do homem e da sociedade. Para Aristóteles, acordar um nome é essencial para a organização e construção do pensamento, bem como para a atualização das melhores possibilidades humanas; é a partir do nome que os homens aprimoram as elaborações do pensamento e do discurso declaratório, articulam definições e participam da ciência. Tendo em vista a reconstrução do pensamento e da vida humana, Dewey enfatiza a relevância das trocas comunicativas que tornam efetivos os processos de significação, elaboram a consciência coletiva e particular e conduzem os homens

---

<sup>103</sup> Itens 4.2. e 4.3. deste capítulo

a níveis mais elevados de raciocínio. Em suma, ambos se aproximam na tentativa de elaborar uma reflexão sobre as interações linguísticas da linguagem, situando-se, portanto, cada qual em seu tempo, como autênticos filósofos da linguagem.

Quanto aos distanciamentos entre as duas proposições filosóficas, nota-se que Dewey reconhece a existência de variadas formas de linguagem com igual importância na constituição das significações e igual influência na formação do ser humano, ao passo que Aristóteles menciona somente as formas oral e escrita como meios linguísticos válidos para promover o pensamento e o desenvolvimento das pessoas. Tais concepções acarretam diferentes posicionamentos quanto ao direito de as pessoas serem reconhecidas em seus variados potenciais e, conseqüentemente, de terem acesso a processos educativos capazes de auxiliá-las a percorrer os melhores trajetos de desenvolvimento; a perspectiva deweyana é inclusiva e universal, enquanto a de Aristóteles promove discriminações.

Outro afastamento diz respeito à ênfase do Estagirita na possibilidade de os homens acordarem discursos universais, definições comuns sobre as coisas, especialmente no campo da matemática, da física e da metafísica. Segundo o filósofo, a investigação pode alcançar a ontologia de seres, fatos, objetos, fenômenos etc., viabilizando conclusões bastante aproximadas, ou mesmo idênticas, sobre a composição e a funcionalidade das coisas.<sup>104</sup> Embora não busque exprimir a essência dos objetos em exame, Aristóteles entende que tudo o que existe tem uma fórmula, a qual pode ser elaborada pela investigação e pelo discurso; sendo bem realizado o estudo, as narrativas acerca do mesmo objeto, elaboradas por diversos homens, necessariamente coincidirão.

John Dewey, diferentemente, enfatiza a possibilidade de variação nas significações atribuídas às coisas, dependendo do ambiente cultural e do grupo social. Para ele, o que conta é a circunstancialidade das significações, pois o sentido de uma conversa só pode ser bem esclarecido no âmbito da rede de trocas, crenças, desejos e hábitos em que a enunciação ocorre; além disso, considera a indeterminação do significado, que pode ser refutado ou revisto mediante novas investigações. Quanto à elaboração do eu, o indeterminismo também prevalece, porque, segundo Dewey, os homens podem interpretar e organizar suas dores, seus prazeres e sentimentos, atribuindo-lhes diferentes sentidos e significados para, então, editar boas narrativas para a humanidade.

No registro dessa última diferença, cabe observar, contudo, que a meta de Aristóteles, ao elaborar uma teoria da significação, consiste em examinar as declarações sobre as coisas e os

---

<sup>104</sup> Essa ideia será tratada em maior detalhe no item 4.5 deste capítulo.

estados de coisas do mundo; ao usarem a linguagem, as pessoas podem chegar a acordos ou explicações objetivas, sensatas e significativas para os fenômenos, explicações que não se apresentam tão divergentes porque os estudos, em qualquer parte do mundo, buscam esclarecer, em primeiro lugar, os materiais, o formato, a função e a unidade das coisas, tocando em características que não podem ser, ao mesmo tempo, ditas e não ditas. Embora não aborde em profundidade a influência da cultura e dos costumes no modo de os homens perceberem e dizerem as coisas naturais, é inegável que Aristóteles entende as declarações e predicções como produtos de acordos linguísticos, como frutos da convenção; é inegável, também, que ele reconhece o impacto da linguagem e dos acordos linguísticos sobre o desenvolvimento humano, pois os considera elementos *sine qua non* da formação do pensamento.

Além do mais, é possível notar, no pensamento do Estagirita, a dimensão do acordo desprovido da busca por fins ou significados fixos; a parte da filosofia aristotélica que discorre sobre a ética, a política, a poética e a retórica admite que os acordos futuros sobre as melhores condutas, visando mediar a concretização da vida próspera, não são conhecidos antecipadamente; não são exatamente os mesmos para todos os homens e em quaisquer conjunturas, pois saber no que consistirá exatamente a cura para uma doença, como também as ações políticas boas, a forma física adequada para tal homem, a justa medida numa situação da vida etc., é algo que somente a investigação será capaz de realizar, o que implica o discurso e o debate sobre fatos particulares, dentre os quais se incluem os dados da cultura, dos costumes e dos hábitos.<sup>105</sup>

#### **4.5 Os discursos na relação com os auditórios**

Para compreender o auditório diante do qual Aristóteles desenvolve suas teorizações sobre linguagem, pode-se recorrer ao diálogo de Platão intitulado *Crátilo* (ou *Da correção dos nomes*), no qual se promove uma disputa dialética envolvendo duas teorias da significação em voga no mundo grego, o naturalismo e o convencionalismo. Em seus escritos, o Estagirita retoma a discussão narrada em *Crátilo*, considerando que a audiência apoia ora uma, ora outra vertente teórica. Diante disso, o filósofo escolhe “negociar um acordo entre as alternativas” vistas como opostas (MODRAK, 2001, p. 4).

---

<sup>105</sup> Ver as páginas 72 e 73 deste trabalho.

Hermógenes, um dos personagens do referido diálogo, entende que “nenhum nome pertence por natureza a qualquer coisa particular, mas somente devido à convenção e ao costume”. Exprimindo uma perspectiva extremada de convencionalismo, afirma que cada pessoa pode nomear uma coisa da forma que bem entender, não importando “o número de nomes que alguém declare ter uma coisa”, e sem levar em conta, por exemplo, a decisão de alguns por chamar cavalo de ser humano, e vice-versa (*Crátilo*, 384d-385e). O personagem Crátilo (*idem*, 390e), por sua vez, defende que “os nomes dizem respeito às coisas por natureza”, havendo uma relação natural entre signo e coisa significada. Sua opinião expressa uma forma de naturalismo radical, dizendo que, se um nome não for “exatamente idêntico à coisa nomeada”, não será um nome, mas uma aparência de nome, o que impossibilitará qualquer ação destinada à correção das palavras, bem como o conhecimento das próprias coisas.

Sócrates, que faz a mediação do debate, convence Hermógenes de que o convencionalismo está errado e hierarquiza a versão naturalista, afirmando que há um nome naturalmente relativo a cada coisa, cabendo a alguns homens – dotados de certa arte – a tarefa de descobrir os nomes e seus significados utilizando um “movimento da alma em consonância com o movimento das coisas” (*Crátilo*, 417a). Sócrates tenta mostrar a Crátilo que os nomes são imagens dos objetos, não os objetos em si mesmos; é possível conhecer a essência das coisas, nomeá-las e até mesmo corrigir os seus nomes, caso se perceba que eles não evidenciam a Forma verdadeira daquilo que existe.

O diálogo contém uma *aporia*: Sócrates chama a atenção para a necessidade de “procurar a verdade para além das palavras”, enquanto Crátilo insiste na defesa de que a descoberta da palavra ideal contribui para o conhecimento da realidade (MARCONDES, 2010, p. 16). O texto platônico termina, portanto, em um impasse, evidenciando que as duas alternativas examinadas – o convencionalismo e o naturalismo – revelam-se insatisfatórias. O convencionalismo não consegue “explicar a origem das convenções”, pois não esclarece como é possível “estabelecer convenções anteriormente à linguagem”, uma vez que necessitamos dela para firmar acordos; tampouco explica como poderíamos assegurar a competência das convenções para desnudar e revelar a Forma ideal e verdadeira das coisas. O naturalismo falha em “explicar a relação natural palavra-coisa, já que as línguas faladas contradizem isso e a procura pela língua ideal não é bem sucedida” (*idem*, p. 15).

Se considerarmos que é esse o contexto da comunidade grega na época em que Aristóteles formulou suas teorizações, como sugere Modrak, é possível afirmar que o Estagirita buscar um acordo entre as vertentes naturalista e convencionalista; para isso, é

imprescindível redefinir o que se entende por *natural*, contrapondo-se à definição platônica que afirma que as coisas possuem uma natureza intrínseca, pré-determinada por alguma esfera metafísica que pode ser acessada pelo pensamento, para, então, ser expressa por meio da língua. Nessa vertente de interpretação, o discurso de Aristóteles lança mão dos recursos que, em retórica, são denominados *prolepse* e *antífrase*, vistos no primeiro capítulo deste trabalho.<sup>106</sup> A prolepse visa buscar certa identificação com as crenças do auditório, a fim de incorporá-las à discussão para, posteriormente, firmá-las ou rejeitá-las; a antífrase tem o intuito de redefinir uma palavra, visando esclarecer os sentidos que ela possui, a fim de que o auditório possa utilizá-la corretamente.

O Estagirita enfatiza que a relação entre a fala e a escrita é convencional, uma vez que os signos da escrita são criados e acordados social e circunstancialmente; e que é igualmente convencional a relação entre a fala e os estados mentais [*pathema*], pois, considerando que as percepções formadas inicialmente na alma sobre as coisas são bastante incipientes e nebulosas, é a aquisição da linguagem, advinda do acordo social, o que possibilita as predicções, tornando possível até as mais simples atribuições de qualidades a um sujeito, inclusive no âmbito do pensamento interno, como também as declarações que visam dizer o que são as coisas do mundo.<sup>107</sup>

Aristóteles diz ainda que o significado de um termo, palavra ou expressão é determinado pelas qualidades sensíveis e pela função do referente, isto é, pelo próprio objeto, que tem uma ontologia, ou seja, que tem uma composição sensível e concreta: material, formato físico e uma funcionalidade; todos os homens são capazes de perceber essa composição por terem a racionalidade como potencial; além disso, a referida composição pode ser expressa pelo discurso, uma vez que todos os seus termos dizem respeito a “entidades reais que são definíveis” (MODRAK, 2001, p. 7). Considerando que a observação das coisas do mundo (objetos, seres, fenômenos, estados de coisas etc.), bem como a vivência com as mesmas, vem em primeiro lugar na escala investigativa que leva ao conhecimento, Aristóteles defende que a linguagem deve ser usada como instrumento para os homens tentarem apreender, acordar e expressar a ontologia das coisas. Como se lê na *Metafísica* (IV, 8, 1012b5-10), esse processo não remete à descoberta de uma Forma imanente e transcendental, não visa descortinar que “alguma coisa seja ou não seja”, mas diz respeito ao

---

<sup>106</sup> Ver página 59.

<sup>107</sup> Por exemplo, foi atribuindo nomes que se chegou à identificação de que sujeitos particulares possuem partes em comum; foi nomeando tais partes que se tornou possível identificar que X, Y, Z etc. têm tais e tais características; e foi por meio dessas predicções iniciais que se formulou a declaração de que existe um ser que resolvemos chamar de Homem, que abarca tais e tais características, encontradas em vários particulares.

estudo do sensível mediante o uso da linguagem, culminado na afirmação de “algo que tenha significado”, e, assim, facultando uma definição e, subsequentemente, a argumentação a partir de uma definição.

Aristóteles depreende que a natureza, ou o que é natural em termos de significação e predicação das coisas, diz respeito à “substância dos objetos naturais”, compreendida por meio do estudo, que é realizado pela linguagem, buscando uma eficácia explanatória que consiste em explicar de modo satisfatório e compreensível o conjunto de propriedades componentes da coisa em geral e sua unidade (*Metafísica*, V, 4, 1014b35).<sup>108</sup> Desse modo, firma-se uma relação entre a coisa e a palavra que a define, o *definiendum* e o *definiens*, baseada na semelhança entre o significado e a realidade, acordada por meio da linguagem. Entendendo ser possível chegar a um mínimo acordo acerca das afecções das almas e à apreensão de um núcleo comum relativo aos objetos estudados, o Estagirita acrescenta que a relação entre uma noção – a palavra – e a coisa por ela representada é também natural, porque, afinal, essa relação pode ser a mesma para todos os homens, independentemente de residirem em lugares diferentes e serem usuários de línguas diferentes (MODRAK, 2001, p. 19).

Aristóteles explica que a significação convencional é um aspecto que pode ser aprimorado, especialmente mediante o uso do debate dialético e do discurso científico ou filosófico, mesmo porque uma teoria da linguagem adequada distingue entre “a linguagem do pensamento (dos conceitos universais) e a linguagem cotidiana (dos sons privados)” (MODRAK, 2001, p. 19). Assim, quando o uso da linguagem permite chegar a uma definição, ao estabelecimento de uma premissa a ser utilizada na demonstração silogística ou à enunciação de um *éndoxa*, é sinal de que o acordo referente ao significado da coisa está finalizado; a atividade de significação chegou a uma condição estável, capaz de bem representar a ontologia da coisa, embora, como foi visto nos capítulos anteriores deste trabalho, Aristóteles contemple a possibilidade de acordos circunstanciais, especialmente quando o objetivo consiste em pensar a melhor conduta, levando em conta vivências cotidianas; além disso, a teoria aristotélica deixa espaço para a rediscussão dos *éndoxa*, caso a experiência mostre ser necessário, o que põe os homens frente a um problema dialético.

Assim, ao propor sua teoria sobre significação e linguagem, o Estagirita reporta-se às disposições de seu auditório concernentes a esse campo específico de discussão, vinculando as teses convencionalista e naturalista, antes dissociadas, e redefinindo a ideia platônica sobre

---

<sup>108</sup> Ver discussão realizada na página 38 deste trabalho.

o que é natural. Com isso, são eliminados os extremismos de ambas as vertentes de pensamento, tal como trazidas em *Crátilo*, tornando-se possível mostrar que todas as coisas existentes podem ter um nome, e que este, embora advindo da convenção, pode assumir estabilidade suficiente no decorrer do diálogo, viabilizando a continuidade dos debates e das investigações coletivas.

Ao elaborar suas considerações sobre a linguagem, John Dewey (1958a) também interage com duas grandes vertentes de pensamento que abordam a significação: uma antiga, assumida pelos gregos, e uma moderna, decorrente de concepções empiristas, ambas inspirando debates e motivando as crenças do auditório ao qual o filósofo se dirige. A escolha dos interlocutores para o debate é bastante precisa, levando em conta as escolas que a audiência considera relevantes e evitando aquelas que, de alguma forma, estão em descrédito. Por exemplo, verifica-se que no quinto capítulo de *Experiência e natureza*, o qual discorre sobre a linguagem, a comunicação e as significações, Dewey descarta discussões mais aprofundadas com as concepções modernas idealistas ou transcendentalistas, de inspiração cartesiana, uma vez que a comunidade científica já reconhece o esforço dos defensores dessas ideias em situar a linguagem como o que diferencia o homem do animal irracional, ao mesmo tempo em que protesta contra o fato de essa abordagem identificar o *logos* com a mente, cuja definição é feita por meio de uma dimensão supranatural, posicionada acima da conduta e das relações humanas.

Ao discutir com as disposições que julga ancorar as crenças de seu auditório, Dewey elabora um discurso em que se pode identificar o uso da prolepse, recurso que, conforme vimos no exame do discurso de Aristóteles, consiste em buscar certa identificação com as opiniões do auditório, mesmo quando se pretende contrariá-las. Diferentemente do Estagirita, Dewey não parece buscar um acordo entre o que propõem as vertentes grega e empirista, pois as noções defendidas por cada uma delas não são antitéticas, ou seja, dicotômicas: ambas consideram o vínculo da linguagem com a realidade, mas desvalorizam a gênese social das significações, bem como a centralidade da linguagem para a formação do pensamento. O que Dewey pretende, ao examinar tais vertentes, é simplesmente evidenciar quais noções devem ser aproveitadas em uma verdadeira teoria da linguagem, e quais devem ser mantidas.

Para John Dewey (1958a, p. 170), os gregos acertaram ao conceber o discurso associado à existência material e espacial, não destacado da concretude e da objetividade; todavia aqueles filósofos – incluindo Aristóteles – erraram ao entender a estrutura discursiva como semelhante, ou idêntica, à estrutura das coisas, como se a significação descortinasse as “formas independentes” do mundo. Os gregos ignoraram que o que recebe o nome de

*essências*, ou formas lógicas e racionais, são, na verdade, produtos decorrentes das interações sociais, das diferentes modalidades de trocas e atividades cooperativas; também negligenciaram que os significados e objetos do pensamento podem ser considerados completos ou finais unicamente por representarem o resultado de um complexo processo histórico de estudos, não por serem princípios originais e imutáveis.

Quanto aos empiristas, Dewey (1958a, p. 169) analisa que, para os defensores dessa filosofia, os atos linguísticos são como atividades intermediárias e mecânicas cujo objetivo é transmitir observações e ideias com existência prévia e independente no intelecto, elaboradas por um indivíduo autossuficiente. Os empiristas afirmam que as palavras são meramente associadas às percepções, sentimentos e pensamentos, que antecedem a linguagem; consideram a fala e o discurso em sua “conveniência prática”, não enxergando a sua relevância para o desenvolvimento intelectual. Nessa perspectiva, em que a linguagem é como um “condutor de água” cuja única tarefa é expressar – ou conduzir – um pensamento já formado, não se compreende a função dos sinais na origem da reflexão, na elaboração de antevistas, na existência da memória, optando-se pela supervalorização de um suposto pensamento interno independente.

Em suma, a tese deweyana sobre a linguagem admite ser válida a noção grega de que a comunicação, a significação, enfim, todo o sistema linguístico relaciona-se com a vida social, comunitária, concreta, sensível e objetiva (DEWEY, 1958a). Também é válido o ponto de vista empirista, segundo o qual a linguagem mantém relações com o pensamento individual e com as experiências privadas da pessoa. Contudo, Dewey afirma que os gregos erraram ao dizer que a linguagem pode representar quase que fielmente a realidade, independentemente da subjetividade dos observadores, e que os significados assim expressos aludem a formas prévias que são, por seu intermédio, apenas, descobertas.<sup>109</sup> E acrescenta, por fim, que os empiristas também falham por não reconhecerem que o mundo das experiências privadas depende da linguagem, que é um produto social, e que o pensamento interno remete a uma conversa entre o eu e as vozes sociais presentes no meio psíquico devido a hábitos e costumes coletivos. Para Dewey, não é possível conceber a linguagem se não pela perspectiva do acordo social e da contínua ressignificação na esfera coletiva; só se concebe a constituição da individualidade mediante a atividade da linguagem, que forma o pensamento pessoal e social, promovendo o desenvolvimento da pessoa, bem como o progresso da comunidade.

É notório que Aristóteles e John Dewey vão de encontro às disposições de seus

---

<sup>109</sup> Ao contrariar a noção de significados sobrenaturais, Dewey também atinge as crenças de vertentes idealistas, as quais, como já foi dito, não são priorizadas em seu debate.



respectivos auditórios, no que diz respeito à concepção vigente de que a linguagem é pautada em crenças transcendentais ou internalistas. Ambos também rejeitam a asserção de que a linguagem, bem como as suas atividades e produtos, quando não é ancorada em terreno suprasensível, torna-se instável e inviabiliza o estabelecimento de acordos sobre as coisas do mundo. Tais posicionamentos críticos permitem que os dois filósofos, cada qual à sua maneira, teorizem sobre a linguagem como produto social que viabiliza consensos e faculta a continuidade dos debates que buscam conhecimentos mais elaborados. Ao desenvolverem suas teorizações, tanto Dewey quanto Aristóteles posicionam as práticas linguísticas como fatores causais do homem e do desenvolvimento humano, pois sem elas não seria possível a hominização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ciências do Homem, ou Ciências Sociais, vêm sofrendo um processo que Mazzotti (2006, p. 542) denomina “dispersão epistemológica”. Frente à pluralidade de teorias que se apresentam para tratar os objetos das humanidades, as teses elaboradas nesse campo tornam-se, em grande parte, concorrentes; quando cada vertente de pensamento passa a considerar as suas formulações as melhores, o resultado é justamente uma dissipação ou “debandada epistemológica”, haja vista que o tratamento científico dos objetos torna-se demasiadamente disperso.<sup>110</sup>

Mazzotti (2006) investiga a possibilidade de ultrapassar tanto a problemática da dispersão epistemológica quanto o caráter doutrinário e ideológico que algumas vertentes teóricas podem vir a assumir. Para isso, lembra a alegoria sobre um grupo de cegos disposto a conhecer um elefante, cada qual se propondo a tocar uma parte do animal.<sup>111</sup> Um deles deduz tratar-se de algo semelhante a um coqueiro, enquanto outro conclui que o bicho é como um cano flexível com orifícios na extremidade. Prisioneiros de suas sensações imediatas, afirmando a exclusividade de seus pontos de vista, sem usar a troca como meio de análise, formulam imagens bastante desconcertadas e distanciadas do objeto examinado. Se houvessem usado o diálogo sobre de suas percepções particulares, possivelmente chegariam a uma representação mais apropriada do referido animal (CUNHA, 2010a, p. 26).

Por meio dessa alegoria, Mazzotti (2006) conclui que as Ciências do Homem, cujos objetos e processos ultrapassam o sensível, podem enfrentar infortúnio ainda maior do que o dos homens da parábola do elefante, ao tentarem compreender tais objetos e processos por intermédio de uma só teoria, um só modo de ver, abandonando o diálogo que possibilitaria o acordo sobre o que está em pauta. O pesquisador considera, no entanto que se pode tentar superar a dispersão epistemológica, bem como posições e condutas doutrinárias, por meio da promoção do diálogo, partindo do proposto pelos sofistas e mais tarde por Aristóteles, com o objetivo de examinar dialeticamente os argumentos que se contrapõe, verificando quais deles são admissíveis, quais precisam ser abandonados, ou, ainda, quais podem ser combinados de maneira plausível.

---

<sup>110</sup> A expressão *debandada epistemológica*, bem como a referência à alegoria do elefante, citada adiante, constava na primeira versão do texto “Ciências da educação em questão” de Mazzotti (2006), mas não foram mantidas em sua versão final. Estudamos aquela versão em sessões de trabalho do Grupo de Pesquisa *Retórica e Argumentação na Pedagogia*.

<sup>111</sup> A alegoria é a figura de linguagem em que se busca, por meio de uma história imaginária, expressar uma ideia pertencente a um campo semântico distinto.

Mazzotti (2006) e Cunha (2010a) entendem que as técnicas da análise retórica podem ajudar na promoção desse diálogo, pois visam tornar mais claros os enunciados teóricos, indicando possíveis consensos e eventuais semelhanças entre posicionamentos aparentemente contrários; desse modo, podem também auxiliar na resolução de problemas concernentes a situações práticas específicas, mostrando quais as abordagens investigativas representam caminhos mais confiáveis. Por exemplo, se desde a antiguidade encontramos teorias afirmando que as virtudes humanas não são dotes inatos, ideia que é repetida na modernidade e na contemporaneidade por diversos pensadores; e se em todos esses casos as argumentações nos parecerem mais válidas e coerentes do que aquelas que defendem o inatismo, é possível que estejamos diante de um princípio seguro para pensar programas e ações em várias áreas – na educação, na psicologia, na sociologia, nas políticas públicas etc. Por outro lado, se em determinado assunto as dissidências forem por demais amplas, é sinal de que são necessárias mais investigações para esclarecer o grau de admissibilidade dos argumentos, ou mais estudos para entender a aplicabilidade das diferentes opiniões a diferentes circunstâncias.

Acreditamos que as análises feitas neste trabalho, mediante o uso da análise retórica, vão ao encontro dessa meta, a promoção do diálogo no âmbito das Ciências do Homem, tal como sugerido por Mazzotti e Cunha. Esperamos ter possibilitado alguns esclarecimentos acerca dos discursos de Aristóteles e John Dewey sobre o desenvolvimento humano, apesar dos diferentes e distantes momentos históricos em que as respectivas teses foram formuladas. Buscamos identificar prováveis coincidências e divergências entre os discursos, o que é positivo e útil na atualidade, pois a identificação de dissidências e, especialmente, de consensos entre as teorias pode projetar novas reflexões em áreas específicas do conhecimento e da ação.

Dentre os distanciamentos identificados neste trabalho, vale mencionar, a título de conclusão, o grau de falibilismo assumido por cada um dos filósofos estudados. Enquanto Dewey assume o indeterminismo das definições e destaca a influência do acaso, da probabilidade, bem como do sonho poético e esperançoso na experiência e na vida, Aristóteles enfatiza a possibilidade de mestres e filósofos alcançarem a formulação de princípios finais sobre os seres e as coisas, a fim de garantirem *status* de ciência às investigações elaboradas fora do escopo matemático. No que tange à definição de homem, Aristóteles destaca a existência eterna do *logos* mais geral do homem, ainda que acolha a variabilidade de certas características dos seres ao longo de suas histórias. Dewey, por sua vez, observa a evolução dos seres humanos, a alteração de seus componentes físico-químicos,

considerando que tais seres são constantemente modificados pelas relações que estabelecem com as condições ambientais.

Devido a tais distanciamentos, constata-se diferenças também no modo como cada um dos filósofos caracteriza a trajetória do desenvolvimento humano. Na visão deweyana, embora seja importante haver acordo quanto a princípios éticos na resolução de questões contingenciais, o principal ponto de partida para pensar o percurso da formação e do desenvolvimento do homem são as situações que se constituem como problema. Para Aristóteles, embora os *éndoxa* – axiomas, ou princípios primeiros – não sejam suficientes para ditar o que fazer na esfera do circunstancial, são eles o ponto de partida para pensar as situações da vida.

Realçando a indeterminação da vida e do conhecimento elaborado pela humanidade, Dewey revela-se mais sensível às discriminações impostas pelo ambiente em que se efetuam as experiências individuais, motivo pelo qual defende políticas voltadas a modificar as precárias condições existenciais em que muitos se encontram e a desenvolver instrumentos e serviços capazes de auxiliar na superação de dificuldades, sejam elas orgânicas ou adquiridas. Como escravagista, Aristóteles apoia a manutenção de um projeto societário classista e, de certa forma, indiferente às discriminações sociais; seu olhar é voltado exclusivamente para os cidadãos atenienses, em particular os do gênero masculino, que nasceram sem deficiências biológicas, ou que não sofreram privações no decorrer da vida.

Ainda no rol dos distanciamentos entre os dois pensadores, destaca-se a crença teológica. Para John Dewey, a religiosidade, ou qualquer tipo de espiritualidade, não passa de uma resposta ao ambiente, articulada por meio de simbolismos específicos; o filósofo não compartilha da crença em seres divinos e afirma que as ideias elaboradas racionalmente a partir da experiência constituem o único terreno seguro para organizar a vida e dirigir seus fins. Diferentemente, Aristóteles concebe a existência de forças divinas situadas além do humano, uma racionalidade suprema que a segunda natureza racional humana pode tentar alcançar almejando a perfeição e o máximo desenvolvimento; tais forças, no entanto, não são concebidas pelo Estagirita, como determinantes da forma e da trajetória das coisas e seres pertencentes ao mundo sensível.

Para examinarmos as aproximações entre os pressupostos aristotélicos e deweyanos, é necessário retornar ao já mencionado falibilismo. Se os discursos de ambos se distanciam devido ao grau de indeterminismo que exibem, também se aproximam nesse mesmo quesito, pois ambos reconhecem, em alguma medida, a imprecisão do conhecimento elaborado pela humanidade; nem um nem outro se afirmam a indefinição plena, o que seria compactuar com

o total relativismo. Ao definirem o ser humano e discorrerem sobre o percurso do desenvolvimento do homem, tanto a narrativa elaborada por Dewey quanto a articulada por Aristóteles contêm as noções de determinação e indeterminação, mostrando-se especialmente inclinadas à segunda quando se trata da constituição do eu particular, com suas características, habilidades, virtudes etc.

John Dewey assume a incerteza como mediadora do conhecimento e das relações, mas acredita na produção de asserções garantidas, suficientemente válidas e seguras para orientar a reflexão sobre as condutas e fundamentar o exame de fatos presente, até que novas investigações indiquem a necessidade de alterar os pressupostos vigentes. É possível haver consenso sobre a determinação biológica do *homo sapiens*, em certo tempo/espço, e manter abertura para a eventualidade de o homem possuir características hoje consideradas somente na esfera ficcional; é possível identificar caracteres decorrentes da determinação genética de indivíduos particulares, e ainda assim conceber o organismo como resultante de suas relações com o ambiente, o que viabiliza avanços inimagináveis, considerando que o desenvolvimento individual, como também o aprimoramento dos traços biológicos, se faz na contingência.

O raciocínio de Aristóteles opera de modo semelhante. Mesmo empenhado em aplicar a finitude da cadeia demonstrativa à experiência física, ética e política, o Estagirita concebe que os *éndoxa* dos diversos campos do conhecimento podem ser repensados mediante a identificação de problemas filosóficos, caso a experiência indique ser imprescindível. Assim, é possível discutir as características biológicas estáveis comuns a todos os homens – isto é, as características da forma, ou alma humana –, admitindo que, a despeito do desejo científico de indicar a eternidade das espécies, os projetos teleológicos são limitados, pois o surgimento de mutações nos seres pode ser motivado pelo acaso e pela necessidade. A influência da indeterminação no percurso do desenvolvimento transparece bem mais quando Aristóteles afirma que as virtudes, disposições e ações das pessoas dizem respeito à formação de uma segunda natureza, que é adquirida, tecida no próprio caminhar dos indivíduos.

Os dois filósofos compreendem a trajetória do desenvolvimento humano como dependente das possibilidades de acesso a saberes e da qualidade das experiências vivenciadas. Nesse ponto reside outra importante proximidade entre ambos: Aristóteles e John Dewey preocupam-se com o contexto de formação das pessoas, afirmando que o melhor ambiente para desenvolver o humano é o que institui um modo de vida associativo, de participação coletiva, em que ocorra a deliberação sobre os fins da comunidade e os meios de atingi-los. O debate coletivo sobre a vida comum e o fortalecimento do vínculo entre o indivíduo e a sociedade são aspectos altamente valorizados em suas concepções filosóficas,

nas quais o bem do Estado é primordial para realizar o potencial das pessoas e os bens individuais.

Ambos consideram que a atividade educativa é uma arte que cria e aprimora a segunda natureza humana humana, em benefício da constituição do pensamento e, conseqüentemente, da formação do eu, do caráter, das disposições, das capacidades e habilidades etc. Ambos valorizam não só a educação informal, realizada com os mais experientes da comunidade, mas principalmente a educação formal efetivada em instituições próprias dedicadas à instrução e ao bem-estar comum. Ao acreditarem no papel transformador das experiências educacionais e nos discursos como veículos mobilizadores dos desejos e ações das pessoas, Aristóteles e Dewey valorizam a manutenção da utopia, considerando que o sonho possibilita a continuidade do pensamento filosófico.

Ainda no registro das aproximações entre os dois filósofos, destaca-se a posição central da linguagem nos processos formativos, políticos e democráticos. Nas duas filosofias, o pensamento – a mente, a alma pensante, ou a *psique* – é o que constitui e forma o homem, residindo nesse componente o elemento que diferencia o ser humano dos outros animais; linguagem, hominização e desenvolvimento humano são termos que se apresentam intrinsecamente associados, evidenciando que, por possibilitarem significações sociais comuns que viabilizam a organização e a formação do pensamento, as atividades linguísticas representam o elemento causal – ou *sine qua non* – da constituição do homem e de seu percurso desenvolvimentista. Ao assumirem esse posicionamento, Aristóteles e Dewey preconizam que as reflexões e definições sobre o humano realizadas a partir do biológico – ou seja, ancoradas no domínio da natureza, da física – podem ser superadas. Assim, as narrativas que definem os seres e dão forma ao ambiente, às interações e às experiências também podem ser revistas; conseqüentemente, as trajetórias individuais podem ser diferentes das que são na atualidade.

Em suma, Aristóteles e Dewey sugerem que a ontologia e o desenvolvimento do homem sejam pensados em um horizonte situado além da física e da biologia. Ambos compartilham uma concepção metafísica, entendida como ciência investigativa que utiliza a linguagem como método para definir e analisar os seres e o mundo em que se situam. Trata-se de uma metafísica não fundamentada no transcendental, no sobrenatural, diametralmente oposta às concepções platônica e cartesiana, cujos objetos de pesquisa não são constituídos pelo sensível e cujos métodos focalizam seres ideais e perfeitos. Aristóteles se apresenta, assim, como portador de uma filosofia inovadora, nos limites do mundo grego antigo, pois não restringe sua filosofia à alma pensante, a *psique*, como elemento decisivo na instituição do

homem; são as práticas e os acordos linguísticos que respondem, em última instância, pela formação e a organização do pensamento. John Dewey, por sua vez, apresenta-se igualmente inovador ao despertar a filosofia para a relevância da linguagem na composição do humano, da cultura e da própria vida.

O exame dos distanciamentos e das aproximações entre os discursos de Aristóteles e John Dewey sobre o homem e o desenvolvimento humano permite notar que as semelhanças entre os dois filósofos são mais significativas do que as diferenças. Ao abraçarem uma metafísica em que a linguagem se institui como ferramenta essencial da criação do homem e da administração da vida humana, as similitudes entre ambos ultrapassam as questões políticas, éticas e estéticas, abrangendo, também, o campo da ontologia dos seres.

Embora seja possível encontrar expressivas proximidades entre as concepções deweyanas e aristotélicas, esse fato não é admitido por Dewey, que, como vimos neste trabalho, reconhece o acerto de alguns aspectos da filosofia de Aristóteles e dos gregos, de modo geral, tendo em vista o seu significado no contexto social da Grécia Clássica, mas opta por firmar distinções claras entre as suas ideias e as do Estagirita, em todos os campos – filosófico, psicológico, sociológico e educacional. Araújo e Cunha (2011) levantam a hipótese de que tal opção seja consequência de as interpretações do Estagirita serem norteadas pela concepção escolástica predominante na filosofia 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 peripatética ao âmbito do que é eterno, imutável, estático. Por essa via, torna-se realmente impossível perceber que certas ideias aristotélicas são, como diz Chambliss (1990, p. 114), “componentes integrais” da filosofia deweyana.

Outra hipótese pode ser aventada para o mesmo fenômeno, tomando por base as análises feitas neste trabalho sobre a relação dos discursos de cada filósofo com suas respectivas audiências. 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 de 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 hábitos mentais e comportamentais, mas cujos significados nem sempre são claramente determináveis. Por isso, mesmo percebendo certa semelhança entre as suas teses e as de

Aristóteles, talvez tenha optado por caminhos argumentativos que o mantivessem à distância do Estagirita, evitando o risco de ser identificado com o inatismo que recobria o aristotelismo.

Esse risco não era pequeno, pois segundo a interpretação corrente nas primeiras décadas do século XX, Aristóteles servia de apoio a todos os que buscavam fundamento para ideias, crenças e ações deterministas e, mesmo, racistas, ao enfatizar as capacidades naturais relativas à espécie, a eternidade das formas etc. Sendo assim, é plausível 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 e decorrências políticas.

Tanto a primeira quanto segunda hipóteses aqui mencionadas podem ser conjugadas; é possível que Dewey, além de enxergar coincidências entre as teorias aristotélica e platônica em determinados temas, tenha também preferido não assumir que certas concepções tenham sido abordadas por ele de modo semelhante ao que havia feito o Estagirita. É digno de nota que Dewey não percebe, ou não explicita, o fato de que Aristóteles, em diversas passagens de sua obra, contraria abertamente as crenças transcendentalistas, ou que, no limite, apropria-se dos termos dessa concepção filosófica para propor novas conceituações. Dewey não percebe que Aristóteles utiliza recursos argumentativos próximos aos que ele mesmo emprega, motivado pela necessidade de manter contato com seu auditório e, assim, introduzir a tese de que a realidade concreta é o único ponto de partida para o conhecimento.

Por fim, ainda no terreno das aproximações entre Aristóteles e John Dewey, cabe observar que os temas por eles abordados, bem como as soluções apresentadas, dirigem-se à vida prática, em que se incluem as problemáticas da educação. Com base nas teorizações comuns aos dois filósofos, podemos dizer que todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos vinculados a um sistema educacional, uma escola ou uma classe de alunos possuem idêntica capacidade para atingir os mais elevados patamares de desenvolvimento; não há educandos que, por razões inatas, sejam melhores ou piores do que outros, pois todos nasceram com o mesmo aparato biológico intelectual, sendo igualmente capazes de atualizar suas potências para alcançar o ponto mais alto do aprendizado. É evidente a possibilidade de se observar estudantes que estejam menos afeitos a uma ou outra atividade escolar, como se pode encontrar educandos com condutas não tão adequadas à vida do grupo social em que estão inseridos. Trata-se, no entanto, de casos a serem acolhidos e administrados pelas equipes gestoras, cuja responsabilidade consiste em auxiliá-los a superar suas dificuldades momentâneas, inclusive refletindo criticamente as práticas realizadas na escola; são casos que também remetem ao necessário apoio de políticas públicas, cujas deliberações devem fornecer apoio às instituições de ensino e seus profissionais, para que sejam efetivadas boas condições



de participação democrática e o aparato material que o trabalho educativo requer.

Segundo as teorias estudadas neste trabalho, o acesso a bens e experiências significativas, bem como a qualidade da interação com os outros e com o ambiente social, é determinante da trajetória do desenvolvimento de cada ser particular, levando os indivíduos a terem gosto por uma ou por outra coisa, a manifestarem comportamentos virtuosos ou viciosos, a conquistarem superações, a adquirirem novas capacidades etc. Assim, não se pode atribuir aos aprendizes a culpa pelas dificuldades vivenciadas em suas relações educativas, especialmente quando se considera a desigualdade vigente na sociedade e o fato de as oportunidades não serem equânimes.

Recorrendo ainda aos teóricos aqui examinados, cabe observar também as limitações enfrentadas pelos agentes educacionais e pelas instituições educativas, inseridos em um contexto que muito se distancia da vivência democrática que preconiza a unidade entre o indivíduo e o Estado, no sentido de forças identificadas com a obtenção do mesmo fim, a concretização de uma vida virtuosa. Por meio dessa reflexão, Aristóteles e Dewey nos conduzem à necessidade de manter viva a chama da utopia, do sonho, sem a qual o pensamento filosófico não tem continuidade.

Na busca dos profissionais da educação por práticas que ultrapassem a situação existente, voltadas para o pleno desenvolvimento humano, destaca-se o papel fundamental da linguagem, elemento que os dois filósofos consideram decisivo na formação do homem e no aperfeiçoamento de suas capacidades. Aristóteles e Dewey rejeitam atividades linguísticas que favoreçam a estagnação do ser humano, a injustiça, os vícios, a desigualdade, a desinformação etc., em prol de práticas comunicativas que promovam o aprendizado de conteúdos significativos para o pensamento, que estimulem o debate, que fomentem a esperança e contribuam para edificar uma autoimagem positiva do indivíduo, viabilizando assim a humanização.

Aristóteles considera que o uso “justo” da palavra permite que os homens obtenham grandes proveitos na criação de bens, e que, contrariamente, o uso “injusto” pode ocasionar “danos muito funestos” na experiência e na vida (*Arte retórica*, I, 1, 13).<sup>112</sup> As palavras ou formas comunicativas “mais agradáveis” são as que trazem “algum conhecimento”;<sup>113</sup> elas são “elegantes”, “bem compostas”, não começam nem terminam ao acaso e apresentam “certa grandeza” e “clareza”;<sup>114</sup> elas são poéticas, pois a poesia é “mais filosófica e de caráter mais

---

<sup>112</sup> Ver também *Arte retórica*, I, 6, 14.

<sup>113</sup> Ver *Arte poética*, X, 2.

<sup>114</sup> Ver *Arte poética*, VII, 8-12.

elevado” do que a história ou qualquer outro gênero da comunicação, justamente porque aborda o verossímil, o possível, o que pode vir a ser, como também o necessário e universal (*Arte poética*, IX, 3).

Dewey (1958) defende que os atos de significar propiciados pela linguagem, acompanhados pelo compartilhamento de significados, traduzem o estabelecimento e a veiculação de formas – sinais, símbolos etc. – cuja realização só é possível por meio de vivências estéticas. As experiências estéticas não representam a mera experimentação de coisas, mas a vivência de situações integrais, com “*qualidade* singular que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a constituem”; vivência prazerosa e dotada de proporção, graça e harmonia, que possui integração interna e desfechos advindos de movimentos ordeiros e organizados, e que, por fim, resulta em um memorial duradouro (DEWEY, 2005, p. 38).<sup>115</sup>

As caracterizações feitas pelos dois filósofos acerca da linguagem constituem fatores centrais dos debates que promovem sobre a educação. Ao defender que educar é comunicar, Dewey enfatiza o componente estético da educação definida como interação comunicacional; é possível mobilizar energias em prol de mudanças na educação formal, mesmo considerando as condições limitantes impostas pela realidade, desde que se consolide uma pedagogia que valorize o componente estético das linguagens e das comunicações. De modo semelhante, Aristóteles defende a promoção de ações comunicativas justas e poéticas no âmbito das atividades educativas mais gerais, porque tais ações incentivam a formação das virtudes; no contexto do ensino formal, embora enfatize o método demonstrativo, o filósofo manifesta preocupação com o comunicar belo, justo e poético, que considera desejável no ensino das artes em geral, na prática das artes retóricas, nas conversas entre mestres e aprendizes etc.

Dessas reflexões de Aristóteles e John Dewey podem-se extrair algumas sugestões para a atualidade. Se os agentes educativos buscam alternativas para o enfrentamento das dificuldades encontradas no dia a dia, por que não criar alternativas de educação firmadas em novas e criativas linguagens? Tais alternativas podem ser tentadas na forma de aulas, projetos ou atividades ricos em conhecimentos, significações e conteúdos veiculados de modo significativo e interessante, envolvendo diversos tipos de linguagens. É possível também apostar na difusão de informações claras sobre o momento da aprendizagem vivenciado pelos aprendizes, levando todos – especialmente os que vivenciam algum tipo de dificuldade na vida escolar – a acreditarem que não é impossível progredir na direção de níveis mais

---

<sup>115</sup> Ver também DEWEY (2005, p. 40, 41).

elevados de desenvolvimento, dominando e transformando os aspectos mais sofisticados da cultura. As unidades escolares podem ser pensadas como espaços de veiculação de informações – mediante quadros, sinais, produções acadêmicas etc. –, e como lugares de transmissão do belo por meio do acolhimento, da abertura, do diálogo.

Não são raros os relatos e registros provenientes de pesquisas empíricas abordando a existência de vivências escolares em que predominam a cópia e o exercício mecânico; em que um livro didático é a única fonte de informação; em que a leitura polissêmica é desprezada em troca de lições de moral; em que a ordem, a submissão e a disciplina corporal são mais valorizadas do que as interações; em que a escrita é a única forma de linguagem valorizada. Há também casos em que alunos são chamados de preguiçosos, desinteressados, desmotivados, violentos, agressivos etc., sendo feitas previsões negativas quanto à sua vida futura – o que atinge especialmente as crianças negras, pobres, não alfabetizadas e cuja estrutura familiar foge aos critérios idealizados.<sup>116</sup> Em todas essas situações, como em outras similares, há alguma espécie de comunicação, evidentemente, sem que se apresentem, no entanto, práticas justas, estéticas e poéticas de linguagem, tais como as indicadas nas teorizações dos filósofos estudados neste trabalho; jamais se apresenta – e quando se apresenta, não persiste – o uso da linguagem como fator de construção da humanidade e fomentador do desenvolvimento.

Se a educação tem por finalidade social promover o ensino de conteúdos significativos e a aperfeiçoar o ser humano, seus profissionais não podem ficar alheios ao avanço da ciência, em geral, e em particular às teorias científicas que fundamentam a pedagogia fornecendo os meios e discutindo as causas da constituição e do desenvolvimento pessoal. Aristóteles e John Dewey sugerem as belas práticas linguísticas como fator causal da humanização, como veículo do crescimento individual e coletivo. Seus ensinamentos indicam que a linguagem deveria ser objeto dos cursos de formação inicial de professores, bem como dos programas de formação continuada, consistindo em estudos e debates capazes de edificar as consciências e dificultar a instalação de condutas viciosas como as descritas no parágrafo anterior, abrindo espaço para uma pedagogia que valorize o componente estético e poético das práticas educativas.

O trabalho ora finalizado não teve o objetivo de investigar ou propor alternativas para a prática educacional, mas somente o de evidenciar que as teorizações de Aristóteles e Dewey, nos pontos em que se assemelham, contêm elementos capazes de despertar reflexões nessa

---

<sup>116</sup> Ver, por exemplo, Patto (1990; 1992), Asbahr; Lopes (2006).

área. Se estas páginas motivarem reflexões dessa natureza, ficará demonstrada a relevância das pesquisas que buscam examinar teses de diferentes pensadores, com o intuito de problematizar as experiências da vida humana, bem como das investigações que almejam colocar em debate as concepções pedagógicas que buscam contribuir para novas práticas educacionais, com especial atenção para aquelas que visam desenvolver o pensamento compartilhado em benefício de melhores deliberações sobre a vida humana.

## 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.

ANGIONI, 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.

\_\_\_\_\_. Introdução à teoria da predicação em Aristóteles. Campinas: UNICAMP, 2006a.

\_\_\_\_\_. Necessidade, teleologia e hilemorfismo em Aristóteles. *Caderno de História e Filosofia da Ciência*, Campinas, Série 3, v. 16, n. 1, p. 33-57, jan.-jun. 2006b.

\_\_\_\_\_. *As noções aristotélicas de substância e essência*. Campinas: UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. Comentários. In: ARISTÓTELES. *Física I-II*. Tradução Lucas Angioni. Campinas: UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. Sobre a definição de natureza. *Kriterion*, Belo Horizonte, n. 122, p. 521-542, dez. 2010.

ANTUNES, Arnaldo. O seu olhar. Álbum *O essencial de Arnaldo Antunes*. São Paulo: Sony, 1998.

\_\_\_\_\_. Saiba. Álbum *Saiba*. São Paulo: Sony, 2004.

ARISTÓTELES. De memoria. In: ARISTÓTELES. *De sensu and de memoria*. Tradução G. R. T. Ross. Cambridge: Cambridge University, 1906a.

\_\_\_\_\_. De sensu. In: ARISTÓTELES. *De sensu and de memoria*. Tradução G. R. T. Ross. Cambridge: Cambridge University, 1906b.

\_\_\_\_\_. *Arte poética*. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964.

\_\_\_\_\_. *Ética Eudemia*. Tradução Carlos Megino Rodríguez. Madrid: Alianza, 2002.

\_\_\_\_\_. Analíticos Posteriores. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005a.

\_\_\_\_\_. Categorias. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005b.

\_\_\_\_\_. Tópicos. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005d.

- \_\_\_\_\_. *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.
- \_\_\_\_\_. *Física I-II*. Tradução Lucas Angioni. Campinas: UNICAMP, 2009.
- \_\_\_\_\_. *A política*. Tradução Nestor Silveira. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010a.
- \_\_\_\_\_. *História dos animais*. In: MESQUITA, António Pedro (Org.). *Obras completas de Aristóteles*. Tradução Maria de Fátima S. Silva. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010b.
- \_\_\_\_\_. *Partes dos animais*. In: MESQUITA, António Pedro (Org.). *Obras completas de Aristóteles*. Tradução Maria de Fátima S. Silva. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2010c.
- \_\_\_\_\_. *Da interpretação*. Tradução José Veríssimo Teixeira da Mata. São Paulo: Unesp, 2013.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A culpa é sua”. *Psicologia USP*. SP, v.17, n1, 2006.
- AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: UNICAMP, 1998.
- BALME, David M. Aristotle’s biology was not essentialist. In: GOTTHELF, Allan; LENNOX, James G. *Philosophical issues in Aristotle’s biology*. Cambridge: Cambridge University, 1987.
- BARNES, Jonathan. *Metafísica*. In: BARNES, Jonathan (Org.). *Aristóteles*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Vida e obra*. In: BARNES, Jonathan (Org.). *Aristóteles*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009b.
- BERTI, Enrico. *Aristóteles no século XX*. Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Loyola, 1997.
- \_\_\_\_\_. *As razões de Aristóteles*. Tradução Dion Davi Macedo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BIESTA, Gert. “Of all affairs, communication is the most wonderful”: the communicative turn in Dewey’s *Democracy and education*”. In: HANSEN, David T. (Org.) *John Dewey and our educational prospect: a critical engagement with Dewey’s Democracy and Education*. New York: State University of New York, 2006.
- BILLIG, Michael. *Argumentando e pensando: uma abordagem retórica à psicologia social*. Tradução Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008.

BINI, Edson. Dados biográficos. In: ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2005.

\_\_\_\_\_. Textos adicionais e notas. In: *Metafísica*. Tradução Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2006.

\_\_\_\_\_. Textos adicionais e notas. In: ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução Edson Bini. 2. ed. Bauru: EDIPRO, 2007.

BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. Tradução Sérgio Bath. Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

BRANQUINHO, João; MURCHO, Desidério; GOMES, Nelson Gonçalves. *Enciclopédia de termos lógico-filosóficos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BUENO, José Lino Oliveira. O imaginário animal. *Psicologia USP*, vol. 8, n. 2, São Paulo, 1997.

CARVALHO, Olavo. *Aristóteles em nova perspectiva: introdução à teoria dos quatro discursos*. São Paulo: É Realizações, 2006.

CASSIN, Bárbara. Aristóteles y el linguistic turn. In: CASSIN, Bárbara. *Nuestros griegos y sus modernos*. Estrategias contemporâneas de apropiación de la antigüedad. Traducción Irene Agoff. Argentina: Manantial Uruguay, 1994.

\_\_\_\_\_. *Aristóteles e o lógos: contos da fenomenologia comum*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

CASTRO, Susana de. *A teoria aristotélica da substância*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

CHAGAS, Francisco Aluziê Barbosa. A definição da *politeia* mista e a aplicação do princípio da justa medida ao problema da organização política em Aristóteles. *Pensar – Revista Eletrônica da FAJE*, Belo Horizonte, v.3, n.1, 2012.

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*. Lampenter: The Edwin Mellen, 1990.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

CORREA, Bianca Cristina; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; FERREIRA, Janette. Vivência dos professores no contexto do ensino fundamental de nove anos. É preciso brincar? In: VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste, 2012, Campinas. XII Encontro Estadual da ANPAE-SP - VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste. Campinas: UNICAMP/FE, 2012. v. 1. p. 1-188.

COSTA-LOPES, Viviane. *O ceticismo em John Dewey: a busca da certeza*. 2010. 122f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Marcus Vinicius. A função argumentativa da Física no discurso filosófico de John Dewey. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 17, 2011.

\_\_\_\_\_. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CUNHA, Marcus Vinicius. Dewey, escola nova e construtivismo: continuidade, descontinuidade e recontextualização. In: ALMEIDA, Jane Soares (Org.) *Estudos sobre a profissão docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2001a.

\_\_\_\_\_. *John Dewey: A utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª ed., 2003.

\_\_\_\_\_. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

\_\_\_\_\_. 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.

\_\_\_\_\_. John Dewey, o dragão cético. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 45-63, jul./dez. 2006.

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

\_\_\_\_\_. Crítica e contexto: acerca do auditório de John Dewey. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 165-178, extra, 2008.

\_\_\_\_\_. História da educação e retórica: *ethos* e *pathos* como meios de prova. In: Silva, Marilda; Valdemarin, Vera Teresa. (Org.). *Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a.

\_\_\_\_\_. John Dewey, biografia intelectual. Educador e filósofo da democracia. *Revista Educação: História da Pedagogia*, n. 6, p. 6-17, dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. Ciência, educação e retórica na pós-modernidade. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

\_\_\_\_\_; ARAÚJO, Rita de Cássia Pimenta. A apropriação de Aristóteles por John Dewey. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 43-70, jan./jun. 2011.



\_\_\_\_\_ ; CARVALHO, Daniele Cristine. Um orador e seu auditório: análise retórica do discurso de John Dewey sobre o darwinismo. *Educação e Cultura Contemporânea* (Online), v. 8, n. 17, p. 11-15, 2011.

\_\_\_\_\_ ; 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.

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

\_\_\_\_\_. *Como pensamos*. Tradução Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

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

\_\_\_\_\_. *Philosophy of education: problems of men*. Ames. Littlefield, Adams & Co., 1958b.

\_\_\_\_\_. *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 school and society*. Chicago: The University Chicago, 1990.

\_\_\_\_\_. Philosophy and democracy. In: HICKMAN, Larry; ALEXANDER, Thomas (Orgs.) *The essential Dewey*. Volume 1. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998a.

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

\_\_\_\_\_. The need for a recovery of philosophy. In: HICKMAN, Larry; ALEXANDER, Thomas (Orgs.) *The essential Dewey*. Volume 1. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998c.

\_\_\_\_\_. The subject-matter of metaphysical inquiry. In: HICKMAN, Larry; ALEXANDER, Thomas (Orgs.) *The essential Dewey*. Volume 2. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998d.

\_\_\_\_\_. Time and individuality. In: HICKMAN, Larry; ALEXANDER, Thomas (Orgs.) *The essential Dewey*. Volume 2. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998e.

\_\_\_\_\_. What I believe. In: HICKMAN, Larry; ALEXANDER, Thomas (Orgs.) *The essential Dewey*. Volume 1. Ethics, Logic, Psychology. Indianapolis: Indiana University, 1998f.

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

\_\_\_\_\_. *Art as experience*. New York: Penguin Group, 2005.

\_\_\_\_\_. Beliefs and existences [beliefs and realities]. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 3: 1903-1906. Carbondale: Southern Illinois University, 2008a.

\_\_\_\_\_. Christianity and democracy. The early works of John Dewey, 1882-1898. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 4: 1893-1894. Carbondale: Southern Illinois University, 2008b.

\_\_\_\_\_. Contributions to A cyclopedia of education, Volumes 3, 4 and 5. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 7: 1912-1914. Carbondale: Southern Illinois University, 2008c.

\_\_\_\_\_. Educational lectures before Brigham Young Academy. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 17: 1885-1953. Carbondale: Southern Illinois University, 2008d.

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

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

\_\_\_\_\_. How we think. The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 6: 1910-1911. Carbondale: Southern Illinois University, 2008g.

\_\_\_\_\_. Moral principles in education. The middle works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 4: 1907-1909. Carbondale: Southern Illinois University, 2008h.

\_\_\_\_\_. Political Ethics. The early works of John Dewey, 1882-1898. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 1: 1882-1888. Carbondale: Southern Illinois University, 2008i.

\_\_\_\_\_. Reconstruction in philosophy. The middle works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 12: 1920. Carbondale: Southern Illinois University, 2008j.

\_\_\_\_\_. Soul and body. The early works of John Dewey, 1882-1898. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 1: 1882-1888. Carbondale: Southern Illinois University, 2008k.

\_\_\_\_\_. The class lectures of John Dewey. The early works of John Dewey, 1882-1898. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 1: 1882-1888. Carbondale: Southern Illinois University, 2008l.

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

\_\_\_\_\_. The correspondence of John Dewey, 1871-1952: John Dewey to Adelbert Ames Jr. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 3: 1949. Carbondale: Southern Illinois University, 2008n.

\_\_\_\_\_. The dramatic instinct in social and political life. Supplementary Volume 1: 1884-1951. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Supplementary Volume 1: 1884-1951. 2008o.

\_\_\_\_\_. The influence of education. The middle works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Supplementary volume 1: 1884-1951. Carbondale: Southern Illinois University, 2008p.

\_\_\_\_\_. The logic of judgments of practice. The middle works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 8: 1915. Carbondale: Southern Illinois University, 2008q.

\_\_\_\_\_. The method of the recitation. How shall the transition be made from the practical to the intellectual attitude in learning? Lecture 4. Supplementary Volume 1. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Supplementary Volume 1: 1884-1951. Carbondale: Southern Illinois University, 2008r.

\_\_\_\_\_. The public and its problems. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 2: 1925-1927. Carbondale: Southern Illinois University, 2008s.

\_\_\_\_\_. Teoria da valoração. In: DEWEY, John. *A valoração nas ciências humanas*. Tradução Marcus Vinicius da Cunha, Ana Raquel Lucato Cianflone e Erika Natacha Fernandes de Andrade. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. *Reconstrução em filosofia*. Tradução Marsley De Marco Martins Dantas. São Paulo: Ícone, 2011.

DINUCCI, Aldo Lopes. Notas sobre a teoria aristotélica da linguagem. *Cadernos UFS. Filosofia*, v. 5, p. 7-16, 2009.

DUTRA, Luis Henrique de Araújo. *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Oposições filosóficas. A epistemologia e suas polêmicas*. Florianópolis: UFSC, 2005.

EIRE, A. López. Rhetoric and language. In: WORTHINGTON, Ian. *A companion to Greek rhetoric*. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2010.

EVERSON, Stephen. Psicologia. In: BARNES, Jonathan (Org). *Aristóteles*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

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

GAINO FILHO, Itamar. *Positivismo e retórica: uma visão de complementaridade entre o positivismo jurídico de Hans Kelsen e a nova retórica de Chaim Perelman*. São Paulo: Juarez de Oliveira, 2004.

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

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. *Contrapontos*, Itajaí, n. 4, jan./abr., 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *Introdução à filosofia*. Barueri: Manole, 2003.

\_\_\_\_\_. *Caminhos da filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. A vida moral e a utopia. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo; CASTRO, Susana. *A nova filosofia da educação*. Barueri: Manole, 2014.

GOLDSCHMIDT, Victor. *A religião de Platão*. Tradução Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GOOGLE. *Google maps: imagem dos Estados Unidos*. Mountain View: Google, 2013. Disponível em: <<http://maps.google.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

GOOGLE. *Google maps: imagem da Grécia*. Mountain View: Google, 2013. Disponível em: <<http://maps.google.com.br>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

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

HAHN, Lewis E. Introduction. The middle works of John Dewey, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.) *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 10: 1916-1917. Carbondale: Southern Illinois University, 2008.

HANSEN, David T. Uma poética do ensino. *Educação em Revista*, n.6, p.95-128, 2005.

\_\_\_\_\_. Dewey's book of the moral self. In: HANSEN, David T. (Org.) *John Dewey and our educational prospect: a critical engagement with Dewey's Democracy and Education*. New York: State University of New York, 2006.

HICKMAN, Larry A. Evolutionary naturalism, logic, and lifelong learning: three keys to Dewey's philosophy of education. In: GARRISON, Jim (Org.) *Reconstructing democracy, recontextualizing Dewey*. Albany: State University of New York, 2008.

HUTCHINSON, D. S. Ética. In: BARNES, Jonathan (Org). *Aristóteles*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

JOHANSSON, Patrick. Retórica Nahuatl o la teatralidad del verbo. In: BERISTÁIN, Helena; VIDAL, Gerardo Ramírez (Orgs.). *La palabra florida*. La tradición retórica indígena y novohispana. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

KERFERD, George Briscoe. *O movimento sofista*. Tradução Margarida Oliva. São Paulo: Loyola, 2003.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José. Argumentação e educação: da agora às nuvens. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

LENNOX. James G. *Aristotle's philosophy of biology: studies in the origins of life science*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

MADEIRA, Ana Isabel. Redes de difusión-recepción del conocimiento pedagógico: la circulación del discurso educativo de John Dewey em la lusofonia. *Encuentros sobre Educación*, Madrid, v. 10, otoño, 2009.

MANNHEIM, Karl. *Ideology and utopia*. An introduction to the Sociology of Knowledge. New York: Harcourt, Brace & Co. London: Routledge & Kegan Paul, 1959.

MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de linguagem*. De Platão a Foucault. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2010.

\_\_\_\_\_. *Iniciação à história da filosofia*. Dos pré-socráticos a Wittgenstein. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013.

MATA, José Veríssimo Teixeira da. Tradução e comentários. In: ARISTÓTELES. Da interpretação. São Paulo: Unesp, 2013.

MAZZOTTI, Tarso. A metáfora percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In: VALE, José Misael F. et al. (Orgs) *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. 2006.

\_\_\_\_\_. *Doutrinas pedagógicas, máquinas produtoras de litígios*. Marília: Poiesis, 2008.

MERLAN, Philip. Os motores imóveis de Aristóteles. In: ZINGANO, Marco (Org.). *Sobre a Metafísica de Aristóteles*. São Paulo: Odysseus, 2009.

MESQUITA. António Pedro. Introdução geral. In: MESQUITA. António Pedro (Org.). *Obras*

*completas de Aristóteles*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa e Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

MODRAK, Deborah K. W. *Aristotle's theory of language and meaning*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. A teoria linguística em Aristóteles. *Alfa*. 25, p. 57-67, São Paulo, 1981.

OLIVEIRA, Renato José. *A nova retórica e a educação: as contribuições de Chaïm Perelman*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2010.

\_\_\_\_\_. *A ética no discurso pedagógico da atualidade*. Niterói: Intertexto, 2011.

PAPPAS, Gregory Fernando. *John Dewey's ethics: democracy as experience*. Bloomington: Indiana University, 2008.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TAQueiroz, 1990.

\_\_\_\_\_. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*. vol. 3, n.1/2, 1992.

PENTEADO, Andrea. Autoridade/Poder e sua relação com a liberdade: sobre pares opostos e suas possíveis conciliações no âmbito escolar. In: LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José (Orgs.). *Teoria da argumentação e educação*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

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

PERINE, Marcelo. *Quatro lições sobre a ética de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2006.

PLATÃO. Crátilo (ou da correção dos nomes). *Diálogos VI*. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2010.

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

PRETTE, Maria Carla; GIORGIS, Alfonso De. *Qu'est-ce que l'art?* Tradução Jean-Louis Houdebine. Florence: Gründ Paris, 2001.

REALE, Giovanni. *História da filosofia antiga: das origens a Sócrates*. Volume I. Tradução Marcelo Perine. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

\_\_\_\_\_. *História da filosofia antiga: Platão e Aristóteles*. Volume II. Tradução Henrique Cláudio de Lima Vaz e Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

\_\_\_\_\_. *História da filosofia antiga: os sistemas da era helenística*. Volume III. Tradução Marcelo Perine. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002c.

\_\_\_\_\_; ANTISERI, Dario. *História da filosofia: Antiguidade e Idade Média*. Volume I. São Paulo: Paulus, 1990.

REINER, Hans. O surgimento e o significado original do nome *Metafísica*. In: ZINGANO, Marco (Org.). *Sobre a Metafísica de Aristóteles*. São Paulo: Odysseus, 2009.

RENON, Luis Vega. Aristotle's endoxa and plausible argumentation. *Argumentation*. Netherlands, v. 12, p. 95-113, 1998.

ROHDEN, Luiz. *O poder da linguagem: a arte retórica de Aristóteles*. 2 ed. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2010.

ROSS, G. R. T. Introduction and commentary. In: ARISTÓTELES. *De sensu and De memoria*. Tradução G. R. T. Ross. Cambridge: Cambridge University, 1906.

SAITO, Naoko. Growth and perfectionism? Dewey after Emerson and Cavell. In: HANSEN, David T. (Org.) *John Dewey and our educational prospect: a critical engagement with Dewey's Democracy and Education*. New York: State University of New York, 2006.

SANDEL, Michael J. *Justiça*. O que é fazer a coisa certa. Tradução Heloísa Matias e Maria Alice Máximo. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

SANTOS, Fausto. *Filosofia aristotélica da linguagem*. Chapecó: ARGOS, 2002.

SILVA, Paulo José Carvalho; CAVALCANTE, Melina Borges Rosa. Das lágrimas às palavras: manifestações do *pathos* segundo a medicina da alma moderna. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 283-295, jun. 2010.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

TAYLOR, Christopher C. W. Política. In: BARNES, Jonathan (Org.). *Aristóteles*. Aparecida: Ideias & Letras, 2009.

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

ZINGANO, Marco. Dispersão categorial e metafísica em Aristóteles. *Discurso*, n. 33, p. 9-34, 2003.

\_\_\_\_\_. A homonímia do ser e o projeto metafísico de Aristóteles. *Dissertatio*, Pelotas, n. 5, p. 5-31, Inverno de 1997.

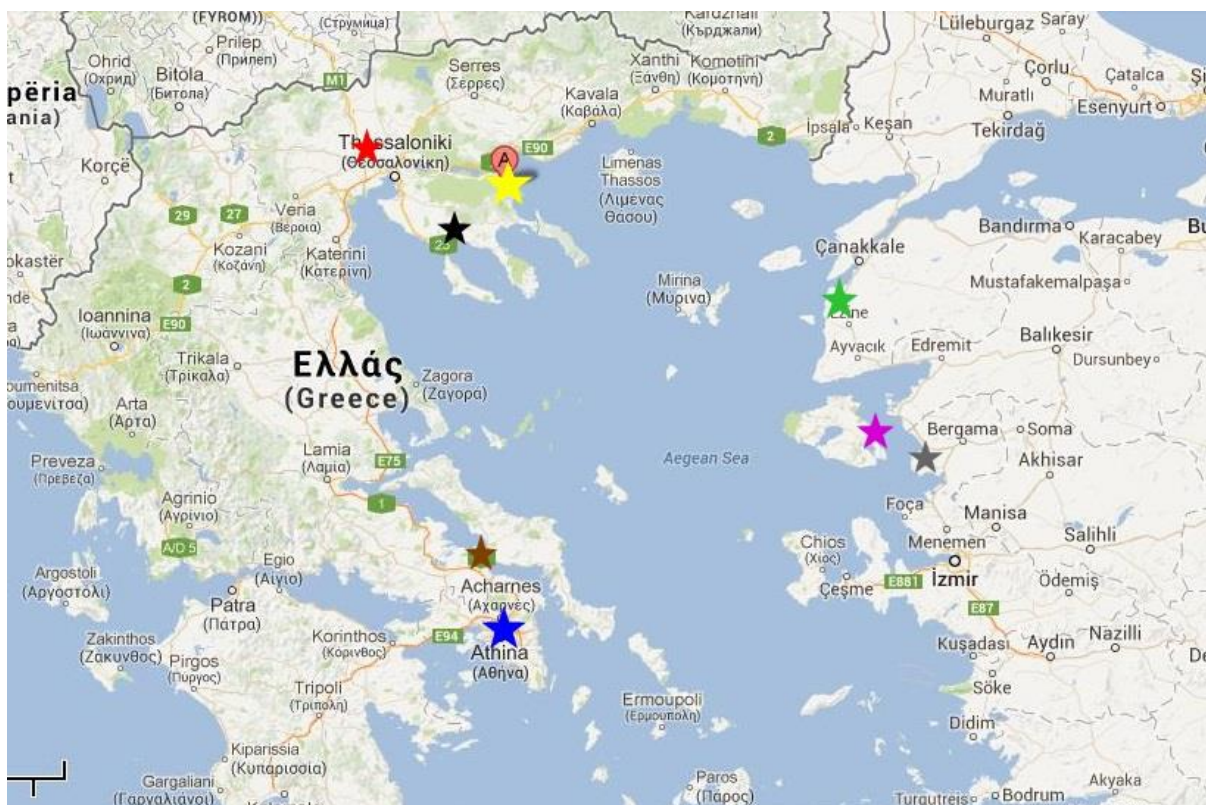
**ANEXOS**



## ANEXO A

## Imagem da Grécia

## Localização aproximada de cidades mencionadas na biografia de Aristóteles



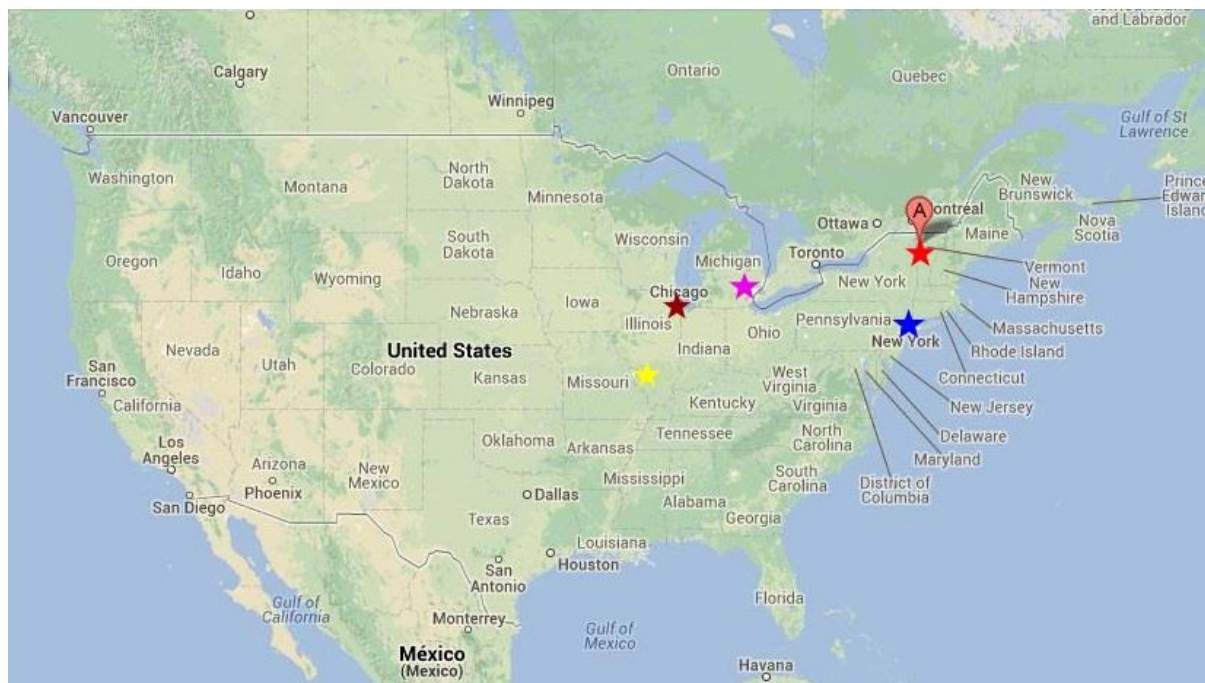
Fonte: <https://maps.google.com.br/>. <Acesso em: 18 jun. 2013>.

Atarneu ★ Atenas ★ Cálcis ★ Estagira ★ Mitilene ★ Olinto ★ Pela ★ Tróade ★

## ANEXO B

### Imagem dos Estados Unidos

Localização aproximada de cidades mencionadas na biografia de John Dewey



Fonte: <https://maps.google.com.br/>. <Acesso em: 18 jun. 2013>.

Burlington ★ Chicago ★ Carbondale ★ Michigan ★ Nova York ★