

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

Departamento de Educação, Informação e Comunicação

Sensibilidade Estética e Educação: Desenvolvimentos Teóricos e Práticos

Projeto de Pesquisa subvencionado pelo CNPq

Período: março de 2024 – fevereiro de 2028

Marcus Vinicius da Cunha

Bolsista CNPq Nível D

Sumário

Introdução – p. 2

Justificativa – p. 11

Objetivos – p. 12

Materiais e Métodos – p. 13

Apresentação de Resultados – p. 16

Plano de Trabalho e Cronograma – p. 16

Referências – p. 17

Introdução

O projeto ora proposto visa dar continuidade às investigações sobre John Dewey (1859-1952) que venho desenvolvendo há vários anos com subsídios do CNPq no âmbito do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ (USP/CNPq), sob minha liderança. Tais investigações são dedicadas a examinar as relações entre o discurso filosófico e educacional deweyano e o discurso de autores pertencentes a diversas filiações teóricas situados em diferentes momentos da história.

Este projeto decorre diretamente das produções do projeto vigente entre 2020 e 2024 listadas no prefácio destas páginas, cuja meta consistiu em elaborar desenvolvimentos teóricos sobre a tradição discursiva retórica, privilegiando três dimensões – a política, a comunicativa e a afetiva – da pedagogia retórica, tal como se encontra nos Sofistas e em Dewey. Tal empenho foi norteado pelo propósito de apresentar contribuições críticas às tendências dominantes no cenário educacional contemporâneo, bem como sugerir práticas pedagógicas passíveis de serem implementadas em cursos de formação de professores. Esses objetivos de natureza teórica e prática são mantidos na atual proposta de investigação.

Os referenciais teóricos e metodológicos então adotados, cujos fundamentos encontram-se nas recentes revisões do valor da Sofística e da retórica, são igualmente mantidos nesta proposta por terem se mostrado adequados aos propósitos da linha de pesquisa que vem sendo construída. Identifica-se a origem desses fundamentos nos estudos de Crick (2010a; 2010b), para quem o pensamento deweyano pertence à tradição discursiva iniciada pelos sofistas na Grécia Clássica, chamada *tradição retórica*, representada por pensadores da primeira geração da Sofística, em especial Górgias de Leontini (485-380 a.C.), Protágoras de Abdera (481-411 a.C.) e Hípias de Élis (460-400 a.C.).

Além de Crick, oferecem suporte teórico outros pesquisadores também vinculados à revisão do movimento sofista, como Kerferd (1981), Poulakos (1995) e Cassin (2017), cujas análises divergem frontalmente da versão consagrada por intermédio de Platão. Considera-se que os sofistas foram responsáveis por criar e colocar em prática concepções educacionais altamente relevantes para a formação do homem grego como indivíduo e como cidadão, abrangendo aspectos éticos, emocionais e intelectuais, e qualifica-se Dewey como o mais destacado continuador dessas concepções, às quais se denomina *pedagogia retórica* (CRICK, 2015).

As produções do último quadriênio, mencionados no prefácio deste projeto, mostraram que as propriedades discursivas originárias da Sofística constituem parâmetros metodológicos adequados por permitirem confrontar as teses educacionais deweyanas com as teses de outros

autores, avaliando seus vínculos com a tradição discursiva retórica e com o escopo formativo da pedagogia retórica. As investigações indicaram que a pedagogia retórica pode ser caracterizada por meio dos seguintes componentes: a presença de uma *situação retórica* que envolve o autor do texto em análise, a quem se denomina *orador*, pois se dirige a determinada audiência com o intuito de veicular uma tese; e o uso de três formas argumentativas próprias da Sofística – *kairós*, *decorum* e *antilógica*.

O conceito de *situação retórica*, discutido no final do século passado por pesquisadores como Bitzer (1968), Vatz (1973) e Biesecker (1989), foi recentemente estabelecido por Crick (2010a, p. 41) com a seguinte formulação: trata-se de uma situação que requer o emprego de uma arte prática capaz de auxiliar no enfrentamento de dilemas de um mundo em mudança, envolvendo experiências que são compartilhadas em ambientes marcados por “conflito, urgência e incerteza”. Em tais situações, a deliberação assume caráter imperativo, como nos tribunais e nas assembleias das cidades gregas, quando o estabelecimento de uma nova ordem consistia em tornar o mundo um “objeto de investigação racional” (SILVA; CUNHA, 2015, p. 71).

As situações retóricas mobilizam os indivíduos a ultrapassar os limites da “realidade objetiva ou de um discurso persuasivo isolado”, pois o que torna efetivo um argumento é a “relação total do organismo com seu ambiente” (CRICK, 2010a, p. 41). Nessas ocasiões, os envolvidos ficam em permanente fluxo, abertos à “condição de tornar-se”, dispostos a contrariar crenças e tradições em busca de alternativas que permitam reestabelecer o equilíbrio perdido (idem, p. 53). As “ferramentas da racionalidade instrumental” mostram-se insuficientes em tais situações porque o cenário da deliberação assume forte coloração moral e emocional (idem, p. 42); faz-se então necessário criar modos inovadores de conhecer que permitam o engajamento do indivíduo em um “ambiente compartilhado”, sendo o instrumento para este fim a retórica, concebida como criação e modificação do mundo de “modo artístico” (idem, p. 68).

A forma discursiva denominada *kairós* tem recebido diversas interpretações, como se pode observar na coletânea organizada por Sipiora e Baumlin (2002). Seguindo a proposição elaborada por Poulakos (1995), Crick (2010a, p. 20-21) define *kairós* como um impulso que nos “encoraja a sermos criativos quando respondemos ao inesperado, à falta de ordem na vida humana”. Trata-se de um “princípio radical de ocasionalidade” que remete à temporalidade do discurso que se elabora em resposta a situações desafiadoras do momento imediato – as situações denominadas *retóricas*.

Enquanto o orador *kairótico* vê a situação retórica como momento oportuno para romper convenções, o orador pautado na forma argumentativa *decorum* adota “um sentido de estabilidade e continuidade através do tempo, como se o lugar em que ele se coloca fosse existir

para sempre, mesmo que seja na memória”. Quando alguém se pronuncia *decorosamente*, “honra a história, a posteridade, por criar um objeto cuja beleza particular perdura, uma vez que fala para uma audiência mais universal. A oportunidade deixa de ser uma consideração, não porque o tempo não seja importante, mas porque é constante” (CRICK, 2010a, p. 183-184).

Na iconografia mitológica grega, o deus *Kairós* é representado por um jovem alado que possui cabelos somente na porção anterior da cabeça, portando uma balança equilibrada no fio de uma navalha. Essa representação traduz o imperativo de agarrar a oportunidade no momento certo, quando ela está diante de nós, pois, caso contrário, não será possível fazê-lo depois. *Decorum*, que se associa ao deus *Chronos*, representa o tempo que flui de modo constante e sereno, sem alterações. Assim, o discurso *kairótico* é requisitado em sociedades dinâmicas que enfrentam conflitos, ao passo que o discurso *decoroso* perdura em ambientes pretensamente estáticos, nos quais a mudança é indesejável.

Embora substancialmente distintas, essas duas formas argumentativas podem ser complementares e coexistir no discurso de um mesmo orador, qualidade que evidencia a “unidade estética” da retórica (CRICK, 2010a, p. 184). Ao passo que a dimensão *decorosa* da argumentação viabiliza a incorporação de formas universais por meio de raciocínios dedutivos, a dimensão *kairótica* permite que o orador enalteça “o particular, postulando indutivamente novos universais” (idem, p. 185). A arte retórica é o que permite transitar de um polo a outro em busca de nexos argumentativos que viabilizem comunicação efetiva com toda a audiência, construindo sentidos comuns sem excluir as diferenças.

O recurso discursivo denominado *antilógica*, ou *dissoi logoi*, é analisado por Kerferd (1981, p. 147) como “o aspecto mais característico do pensamento de todo o período sofista”, constituindo a base da doutrina protagoreana de que o homem é a medida de todas as coisas, tese que situa o indivíduo particular, envolto em um contexto social, como única referência para a verdade. Protágoras assume que, se para cada coisa analisada há sempre dois *logoi* igualmente plausíveis, nada pode ser julgado por meio de critérios absolutos, mas somente pela mediação das necessidades e interesses de cada cidadão, o que se opõe diretamente às teses de Parmênides (530-460 a.C.) mais tarde assumidas por Platão (428-348 a.C.), para quem as divergências do mundo sensível são plenamente solucionadas no plano inteligível (SILVA, 2017).

O discurso que se vale da antilógica incorpora a indagação permanente, sem apresentar certezas inquestionáveis, atitude que pode resultar na inviabilidade de qualquer ação. Por outra via, porém, a antilógica constitui um meio eficaz para evitar posicionamentos dogmáticos, mantendo a disposição para continuar investigando em busca de consensos. Na tradição discursiva iniciada pelos sofistas e desenvolvida por Dewey, o consenso, ou *homonoia*,

significa a “contínua criação da cidade pelo *lógos*”, a incessante atividade de persuasão visando construir certa unidade de pensamento por meio das divergências (SILVA, 2018, p. 118). Ao abdicar de verdades absolutas e acatar enunciados provisoriamente verdadeiros, tanto a Sofística quanto a filosofia deweyana rompem com a tradição aristocrática sustentada em uma forma de comunicação que se aplica somente ao círculo dos predestinados que se julgam naturalmente capazes de definir os destinos da coletividade.

Os trabalhos que desenvolvi em cooperação com membros do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ possibilitaram identificar na pedagogia retórica uma estratégia metodológica que, tanto nos sofistas quanto em Dewey, emprega essas formas discursivas como recursos imprescindíveis para cumprir a meta de formar o homem como indivíduo e como cidadão, capaz de atuar em situações críticas permeadas por pensamentos e práticas dualistas e reducionistas. O componente central dessa metodologia é a organização do processo educativo em torno da proposição de problemas significativos para o estudante e a disposição para posicioná-lo ativamente em busca de soluções criativas (CRICK, 2010a).

A noção de *pensamento reflexivo* proposta por Dewey em *Como pensamos* (DEWEY, 1959a) e *Democracia e educação* (DEWEY, 1959b), obras de 1910 e 1916, respectivamente, consolida essa metodologia ao vincular a experiência do aluno a um amplo processo de investigação e deliberação iniciado justamente por um problema a ser enfrentado por meio do raciocínio e da ação. Ao rejeitar saberes absolutos e imutáveis, pautando-se no diálogo e no levantamento de variadas alternativas de solução das dificuldades, a investigação deweyana assume o caráter de experiência única, singular, permitindo que o aluno aprenda a lidar com pontos de vista opostos, aparentemente incompatíveis, visando alcançar a *homonoia* pretendida pelos sofistas.

O *Elogio de Helena* de Górgias (DK 82B11) pode ser interpretado como equivalente à metodologia deweyana.¹ Nesse texto, que é um dos poucos exemplares da Sofística integralmente preservados, o pensador de Leontini atua como um professor que visa mostrar à audiência as várias possibilidades de argumentação ensejadas por um problema, mediante a simulação de uma autêntica situação retórica: seria Helena culpada por ter se evadido de Esparta na companhia de Páris, abandonando marido e filhos, tal qual descrito por Homero? Em vez de adotar o juízo firmado pela tradição e tido como inquestionável, o orador apresenta quatro argumentos que podem inocentar a princesa (SILVA, 2017).

O terceiro de seus argumentos merece destaque por discorrer sobre o poder do discurso, segundo a concepção sofista: Helena pode ter sido vítima do *lógos*, “soberano que com um

¹ A referência dos textos de Górgias segue a padronização elaborada por Diels e Kranz, em consonância com a edição brasileira (GÓRGAS, 1993).

corpo diminuto e quase imperceptível” pode provocar a alegria e tornar mais intensa a paixão (DK 82B 11, 8). Se todos conservassem na memória os acontecimentos do passado e do presente, e se pudessem prever os acontecimentos futuros, o discurso não teria tal poder (DK 82B11, 11). Como não é assim que acontece, nossa opinião é sempre “incerta e inconstante”, não havendo motivos, portanto, para recursar a hipótese de Helena ter sido seduzida pelo discurso de Páris e involuntariamente levada a abandonar seus conterrâneos (DK 82B11, 12).

Ao associar o discurso ao tempo, Górgias evidencia o “caráter provisório e situacionalmente determinado da opinião”, pois, se fôssemos senhores do tempo, o discurso não precisaria ser feito e refeito na dependência das situações problemáticas que nos desafiam; a imprevisibilidade imposta pela passagem do tempo ressalta o valor de *kairós*, a resposta que se articula perante “uma nova situação que se desenrola num presente imediato e não previsível” (SILVA, 2017, p. 131). Górgias não incita seus alunos a abandonar o discurso *decoroso*, uma vez que assume a narrativa tradicional de Homero como plausível; seu desejo é que os aprendizes alterem *kairoticamente* o juízo imposto por aquele discurso.

Inspirada na atitude sofística e na proposta deweyana de posicionar a investigação e a deliberação no centro do processo de ensino, a pedagogia retórica afasta-se de todas as formulações dogmáticas. Em *Experiência e educação*, de 1938, Dewey (1971, p. 10) rejeita os parâmetros educacionais tradicionalistas, mas nem por isso adere incondicionalmente a seu exato oposto, pois afirma que mesmo uma filosofia da educação que “professe basear-se na ideia de liberdade pode tornar-se dogmática como nunca tenha chegado a ser a educação tradicional, contra a qual, entretanto, está a reagir”; qualquer teoria, como qualquer prática, pode instituir um dualismo ao evitar o “exame crítico de seus próprios princípios fundamentais”. Tanto nos sofistas quanto em Dewey, a rejeição a posicionamentos fechados em si mesmos, que pleiteiam para si a posse da verdade e instituem teorias e práticas dualistas, é incorporada pela pedagogia retórica, dando origem a uma dimensão metodológica que não se limita ao espaço escolar.

Minhas produções do último quadriênio, acima mencionadas, constataram que esse quadro conceitual expressa a conjugação das três dimensões da pedagogia retórica – a política, a comunicativa e a afetiva –, as quais não podem ser arbitrariamente separadas, nem mesmo por necessidades didáticas. Constataram também que a proposição de uma pedagogia assim definida pode ser substancialmente ampliada mediante os conceitos apresentados por Dewey (2010) em *Arte como experiência*, livro de 1934 que consolida a teoria estética deweyana.² Embora não seja do campo da educação, mas da arte, essa obra conceitua que ter uma

² Antes de publicar essa obra, Dewey escreveu uma série de ensaios sobre o ensino da arte, nos quais se pode visualizar a evolução de sua conceituação estética (CARVALHO; CUNHA, 2021).

experiência estética não é privilégio dos produtores de obras reconhecidas pelo mercado, os artistas profissionais, pois os produtos da atividade artística envolvem mais do que os materiais expostos em galerias e museus; qualquer pessoa pode ter uma experiência estética, e os produtos elaborados para atender a finalidades cotidianas podem ser, sim, objetos de arte (ELDRIDGE, 2010; SHEARER, 1935; ZINK, 1943).

O homem que transformou uma pedra de mármore em *Pietà* e o trabalhador faminto que preparou uma extasiante macarronada após um dia estafante de trabalho tiveram experiências estéticas porque uma experiência dessa natureza envolve, basicamente, três componentes: uma necessidade vital a ser suprida, um objetivo a ser alcançado; a mobilização de materiais e técnicas capazes de satisfazer a necessidade; e a consumação do processo, quando se reconhece o produto como expressão legítima de um anseio, capaz de gerar satisfação plena. Quando esses componentes se articulam no âmbito de uma coletividade, o produto é trazido a público, compartilhado, com a expectativa de conduzir outras pessoas a uma experiência igualmente prazerosa.

Essas concepções se justificam porque a noção de *estética* elaborada por Dewey (2010) é abrangente: uma experiência tem qualidade estética quando é singular, marcante, tornando-se parte indelével da vida de quem passa por ela; quando motivado pela necessidade de expressar uma ideia ou um sentimento ou suprir uma carência material, o indivíduo coloca em ação os seus conhecimentos prévios e as suas emoções mais genuínas para produzir um resultado, que pode ser uma escultura, um quadro, uma peça musical, uma obra literária; mas pode ser também uma refeição, um utensílio para uso doméstico, uma boa conversa com amigos, um debate político, o resultado de uma pesquisa científica etc.

No campo da filosofia, a peculiaridade das noções deweyanas sobre arte abrem caminho para debates teóricos de maior profundidade, considerando a amplitude do termo *estética*, desde a concepção tradicional referente à apreciação do Belo até as recentes elaborações kantianas e hegelianas (LALANDE, 1999). Em registro ainda mais recente, Kuhn (2011) discute a relação entre arte e ciência – atividade esta que, segundo Dewey, pode incluída no rol das experiências estéticas – com o intuito de mostrar que há sensíveis diferenças entre o cientista e o artista, seja quanto às características do produto que cada um deles elabora, seja por causa dos procedimentos típicos de suas respectivas áreas, seja ainda por conta da interação que mantêm com o público. A abordagem kuhniana é assumidamente etológica, ou seja, concernente ao comportamento da comunidade de praticantes de cada ofício. Desse ponto de vista, não há por que divergir de Kuhn; sociologicamente, a ciência e a arte são inegavelmente distintas, mas, como atividades humanas praticadas por indivíduos que atuam em busca de soluções, pode-se argumentar que tanto o cientista quanto o artista operam de modo reflexivo e podem ter

experiências estéticas, nos termos definidos neste projeto: ambos enfrentam problemas – situações retóricas – que os conduzem a um processo investigativo capaz de obter respostas *kairóticas*, inovadoras, criativas, muitas vezes rompendo tradições *decorosas*.

No campo da educação, as ideias deweyanas têm implicações teóricas igualmente relevantes e assumem, além disso, notável significado no âmbito das práticas pedagógicas. Ao passo que as obras educacionais de Dewey pleiteiam que educar é propiciar experiências verdadeiramente educativas, sua teoria sobre a arte sugere que uma experiência é educativa quando assume as qualidades de uma experiência estética. Em suma, educar é propiciar experiências estéticas. Vista em conjunto, a filosofia deweyana concebe que a educação – entendida como recurso para desenvolver o pensar reflexivo – e a produção artística compartilham a mesma trajetória de realização e o mesmo tipo de finalização: um problema significativo incita o sujeito a buscar uma resposta; uma investigação conduz à consumação, a um resultado que traz conhecimento novo acerca do problema e, também, sensações prazerosas, pois o indivíduo reestabelece contato com o mundo circundante, condição que fora perdida em função do problema.

Em suma, pode-se concluir que, em Dewey, o que é estético é educativo; e o que é educativo é educativo por conter qualidade estética. Estas formulações permitem aventar a tese de que as proposições educacionais e as proposições estéticas de Dewey podem ser conjugadas, de maneira a compor uma teoria unificada da filosofia deweyana. Essa conjugação teórica realça a necessidade de tornar a escola um espaço propício para a promoção de experiências estéticas, o que, em consonância com a abordagem antidogmática típica de Dewey, não significa desprezar os conteúdos escolares, nem recusar a função diretiva dos professores. Trata-se, isto sim, de dar ao trabalho pedagógico um formato que ultrapasse a via extremada proposta por certas teorias renovadoras e, também, que viabilize “contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, conseqüentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem” (DEWEY, 1971, p. 9).

O projeto ora proposto assume a necessidade de produzir contribuições teóricas acerca do que Dewey denomina *experiência estética*, associando esta expressão à ideia deweyana de *experiência educativa*. Assume também a necessidade de oferecer contribuições práticas aos educadores, para que o ensino se distancie, o máximo possível, da característica livresca sempre tão criticada por todos os que se empenham em criar soluções educacionais inovadoras. Algumas de minhas produções, elaboradas em coautoria com membros do Grupo de Pesquisa que lidero, retratam iniciativas inspiradas em ações realizadas em cursos de graduação e de pós-

graduação da área de educação, nas quais são realizadas atividades dessa natureza.³ Não se trata de transformar os alunos em produtores de obras de arte, mas de propiciar condições para que os estudantes passem por experiências estéticas, únicas, marcantes, despertadas por um problema e que resultem consumatórias.

O pressuposto que rege este projeto reside na ideia de que o devido entendimento da filosofia educacional deweyana, assim como a sua transposição para a sala de aula mediante ações condizentes com seus princípios, enfrenta um obstáculo fundamental. Tanto para adentrar no cerne da proposta pedagógica de Dewey – esboçada há séculos pelos sofistas – quanto para ser mobilizado por uma experiência estética, é preciso contar com certa disposição que não é apenas intelectual, mas primordialmente afetiva. Faz-se necessária uma *sensibilidade estética*, noção que associa a características de personalidade imprescindíveis para que qualquer pessoa – seja professor ou não – se sinta instada a desenvolver condutas inovadoras, criativas, reflexivas, capazes de enfrentar situações retóricas por intermédio da antilógica em busca de soluções *kairóticas*.

Em se tratando de professores, esse tipo de sensibilidade é imprescindível, envolvendo afetividade e empatia, desejo de promover o desenvolvimento alheio, desprendimento para seguir trajetórias inusitadas, segurança para potencializar as diferenças individuais, abertura para crescer juntamente com o outro etc. Sem esses componentes pessoais, torna-se difícil, se não impossível, colocar-se como responsável pelo mundo – como diz Arendt (2018) – e assumir a tarefa de apresentar o mundo aos estudantes. Esta proposição não exclui outros requisitos, tais como domínio das técnicas de ensino e dos conteúdos das matérias escolares, mas estes, se desconectados da sensibilidade estética, podem facilmente cair na vala comum das iniciativas não educativas, dando margem a automatismos que se tornam, com o tempo, meras ações *decorosas*.

O valor dos afetos na composição das ideias – ou a relação entre a razão e as paixões – é tema que remonta à filosofia grega clássica, como se lê em Aristóteles (2011, p. 122), que na *Retórica* explica serem as emoções “as causas das mudanças nos nossos julgamentos”. Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 6), a “adesão dos espíritos” é o objetivo central da persuasão, meta que se pode alcançar, evidentemente, por meio de argumentos que apelam ao intelecto do ouvinte, mas isso não basta, pois, como sustenta Meyer (2000, p. XLI), as paixões são o “teclado no qual o bom orador toca para convencer”. Essa metáfora – como toda metáfora, aliás – requer cautela, pois dá a entender que as referidas disposições são previamente existentes, bastando que o educador as toque para conseguir ensinar e pôr em prática a filosofia

³ Ver Andrade e Cunha (2017), Silva e Cunha (2021a) e Silva e Cunha (2021b). Outras produções com essas mesmas características estão em submissão.

deweyana, e que sem a sua existência prévia não se torna possível alcançar tais objetivos. Esse desdobramento da metáfora sugere uma concepção inatista da personalidade, podendo induzir o professor a limitar sua atuação a estudantes oriundos de meios sociais privilegiados no que tange à formação da sensibilidade estética.

Em consonância com a filosofia deweyana, seria mais adequado dizer que as paixões são como um teclado que se constrói no decorrer do processo reflexivo. Melhor ainda: as paixões são como uma peça musical cuja harmonia e melodia são resultantes de um conjunto de notas preexistentes e devidamente organizadas, como no teclado de um piano, que só adquirem significado no interior do processo reflexivo. Como se lê em *Human nature and conduct*, obra de 1922, Dewey (2002) não rejeita a existência de disposições inatas, mas considera que a efetivação desses potenciais depende de circunstâncias sociais. Se há algo natural no ser humano, diz o autor, é o fato de o ser humano ser construído socialmente.

Essa mesma obra expressa o antidualismo deweyano que rejeita separar a razão, de um lado, e as emoções, de outro: “a fase emocional, passional, da ação” não deve ser recusada “em nome de uma razão fria. Mais ‘paixões’, não menos”, é a resposta que Dewey (2002, p. 136) oferece ao obstáculo que frequentemente se apresenta aos educadores. O que recebe o nome de *racionalidade*

[...] não é uma força evocada contrariamente ao impulso e ao hábito. ‘Razão’, como substantivo, significa a feliz cooperação de uma multiplicidade de disposições, como simpatia, curiosidade, exploração, experimentação, franqueza, perseverança – para seguir as coisas pensadas –, circunspeção, para olhar o contexto, etc., etc. [...] A razão, a atitude racional, é a disposição resultante, não um antecedente pronto que pode ser invocado à vontade e posto em movimento. (DEWEY, 2002, p. 136)

Portanto, além de desenvolvimentos teóricos sobre a noção de *sensibilidade estética* e suas relações com a educação, este projeto visa elaborar procedimentos pedagógicos voltados à criação de disposições emocionais que favoreçam o envolvimento dos educandos com os conteúdos escolares. Esse último objetivo pressupõe a tese de que tais disposições, embora requeiram determinados atributos prévios, são passíveis de serem evocadas por intermédio da ação docente, tornando-se, ao término do processo educativo, componentes de uma atitude racional perante o conhecimento.

Esse pressuposto tem por fundamento a definição sofisticada de *retórica* como recurso imprescindível à formação pessoal, operando como um “meio de constituição, resistência e transformação do poder” que habita cada indivíduo, com o intuito de instituir um “sentimento de humanidade compartilhada” (CRICK, 2010a, p. 9). Os métodos educacionais a serem

criados com o respaldo da abordagem retórica devem atuar sobre os impulsos e os hábitos dos aprendizes, não visando à sua repressão, mas ao seu direcionamento para fins socialmente produtivos, o que se viabiliza por intermédio da comunicação livre e compartilhada entre todos os envolvidos na situação educativa.

A prática pedagógica pode ser substancialmente beneficiada quando se entende que as energias individuais podem ser canalizadas para a construção de “composições retóricas”, discursos e ações que têm como ponto de partida as experiências de cada aluno diante de situações retóricas que mobilizam a coletividade (CRICK, 2015, p. 174). Para desenvolver “hábitos de inteligência criativa e juízo ético”, como assinala Crick (idem, p. 74), tais práticas precisam ser norteadas pela ideia deweyana de democracia: um modo de vida que valoriza o potencial de cada ser humano para a comunicação, para o uso da linguagem como forma de deliberar e agir de maneira inteligente e ética, tanto na vida privada quanto na vida social. Essa ideia é firmada na tese de que o homem possui disposição para enfrentar situações conflituosas por meio da inteligência e do intercâmbio com pensamentos divergentes, conciliando o intelecto e as emoções na produção de consensos imprescindíveis à ampliação do espaço público.

Justificativa

Quanto aos propósitos de natureza teórica, este projeto se justifica por dar continuidade às investigações que venho desenvolvendo há vários anos sobre a filosofia educacional de John Dewey, pensador cuja influência na área de educação percorreu todo o século XX e se faz presente ainda na atualidade. Essas investigações possuem uma característica inovadora, pois visam conferir maior amplitude às teses deweyanas por meio de sua associação com a Sofística, possibilitando propor, neste projeto, a conjugação dos conceitos de *pensamento reflexivo* e *experiência estética* e a discussão dos componentes da noção de *sensibilidade estética*, fator essencial para o exercício do magistério. Para isso, os estudos em andamento sobre Dewey e os sofistas serão enriquecidos pela análise de outros pensadores relevantes, a serem explicitados nas páginas seguintes, de modo a consolidar a referida noção.

Quanto aos propósitos de natureza prática, trata-se de conjugar as discussões teóricas com a proposição de alternativas ao trabalho pedagógico, com especial atenção a cursos dedicados à formação de professores. O cumprimento dessa meta é essencial para que as teorizações produzidas não permaneçam apartadas do ambiente de sala de aula, o que habitualmente as transforma em conteúdos que, apesar de consistentes, não se incorporam ao cotidiano escolar. Neste quesito, o projeto ora proposto inova ao incorporar uma metodologia pouco explorada na área de educação – o experimento de pensamento, a ser explicado nas páginas seguintes –, voltada à elaboração de propostas para a prática docente.

Este projeto também se justifica do ponto de vista político-pedagógico, pois os trabalhos a serem produzidos visam dar suporte a pesquisas que discutem criticamente as tendências que vêm se firmando na educação nas últimas décadas em diversos países, com notória repercussão no Brasil. Refiro-me ao movimento que Muller (2018) denomina *tiranía das métricas*, presente em vários setores da vida social, cuja tese central consiste na afirmação de que só se pode agir e argumentar sobre o que se pode medir. Essa abordagem atinge o seu efeito mais grave ao sujeitar professores e estudantes a processos de treinamento em resposta a esquemas avaliativos que não consideram as características próprias da situação pedagógica – criatividade, sensibilidade, afetividade, variabilidade etc. A tendência a eliminar essas características tem origem nos primórdios da modernidade, com a invenção da didacografia comeniana, e alcança seu ápice nas propostas educacionais embutidas no uso da inteligência artificial, como analisam Ferreira, Lemgruber e Cabrera (2023).

Ao adotar a retórica como abordagem teórica e prática, este projeto integra o desafio científico e político de investigar os componentes educacionais que não cabem nos parâmetros estreitos da fixação métrica, o que não implica rejeitar os aspectos passíveis de mensuração. Cabe ao pesquisador, como também ao educador, saber distinguir entre o que pode e o que não pode ser medido, destinando a cada caso as opções mais adequadas de formação e de avaliação do trabalho educativo. No que compete à retórica, trata-se de produzir conhecimentos que estimulem o estudante a atuar em situações conflituosas, quando se impõem formas de agir e deliberar que não são abarcadas pelos métodos tradicionais, mas por intermédio de criatividade e ousadia.

Objetivos

O projeto da pesquisa vigente, cujos resultados estão registrados no prefácio destas páginas, estabeleceu a meta de investigar a pedagogia retórica por intermédio de três pensadores representativos de cada uma de suas dimensões – a política, a comunicativa e a afetiva –, de maneira a incorporar outros autores à investigação, a depender do andamento dos trabalhos e na medida em que se mostrassem relevantes para o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

Estratégia semelhante será adotada no projeto ora proposto: a cada objetivo corresponderá uma ação específica – cujos delineamentos metodológicos e fontes serão explicitados adiante – que poderá ser ampliada e diversificada no decorrer da pesquisa, de maneira a acolher novos aportes teóricos e práticos.

(1) Objetivo relativo a desenvolvimentos teóricos

Produzir estudos sobre autores cujas obras apresentem contribuições para discutir e ampliar a noção de *sensibilidade estética*, tomando por base a filosofia deweyana e seus desdobramentos no campo da educação.

Este objetivo assume a concepção deweyana de *experiência educativa como experiência estética* e implicará a análise de pensadores associados a essa concepção – ver a seção Materiais e Métodos, adiante.

(2) Objetivo relativo a desenvolvimentos práticos

Produzir atividades práticas capazes de evocar a *sensibilidade estética* em situações de ensino, de maneira a fundamentar ações docentes dedicadas a propiciar experiências educativas dotadas de caráter estético.

Este objetivo assume a concepção deweyana de *experiência educativa como experiência estética* e implicará elaborar atividades capazes de propiciar experiências educativas com caráter estético – ver a seção Materiais e Métodos, a seguir.

Materiais e Métodos

Para cumprir o Objetivo (1), acima enunciado, relativo a desenvolvimentos teóricos sobre a noção de *sensibilidade estética*, serão utilizados os métodos próprios da pesquisa de natureza bibliográfica – leitura e análise de textos de diversos autores com o propósito de responder a uma problemática de natureza teórica. Essa metodologia será aplicada a um autor caracterizado neste projeto como modelar, a partir do qual poderão ser acrescentados outros no decorrer da investigação. Esse autor é Michel Maffesoli, cuja obra será examinada em confronto com a teoria estética de Dewey (2010) e com as análises que transpõem as teses deweyanas para o campo da educação, em consonância com as produções do Grupo de Pesquisa ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ e de outros pesquisadores.⁴

Nascido em 1944, o sociólogo francês Michel Maffesoli é autor de livros e ensaios sobre temáticas relativas à situação do homem e à vida social contemporânea. Como se lê em Nistchke et al. (2017, p. 2), sua obra é uma reflexão sobre a “sensibilidade como protagonista para o entendimento do percurso pós-moderno, levando em conta os aspectos pré-individuais, mediante o que chama de ‘investigação de sentido’, que passa pelo olhar aprofundado nas minúcias da vida quotidiana, centrada em teorias do imaginário”. Segundo Silva (2019, p. 7), *A conquista do presente* (MAFFESOLI, 1984), de 1979, discorre sobre “o cotidiano como lugar

⁴ Ver, por exemplo, os trabalhos de Loponte (2014; 2017).

do ordinário e do extraordinário, a relação social intensa, o jogo, o lúdico, o hedonismo, a diferença, o trágico como aceitação daquilo que é, a teatralidade das expressões sociais, o presenteísmo em oposição ao futurismo moderno, o valor das pequenas coisas que contam muito”. Em *O tempo das tribos*, de 1988, Maffesoli (2006) investiga um fenômeno típico da pós-modernidade: a substituição do individualismo por condutas de compartilhamento.

Contando com o auxílio de trabalhos dedicados a essas temáticas, a pesquisa ora proposta consistirá em analisar as teses centrais do autor, com especial atenção ao livro *Elogio da razão sensível*, de 1996, no qual Maffesoli (2001) reflete sobre um assunto fundamental para o conjunto de sua obra: a necessidade de superar a fria razão cartesiana em prol de novas formas de experiência que incorporem a sensibilidade do homem comum. Neste projeto, a investigação das ideias maffesolianas terá o propósito discutir as suas possíveis contribuições à noção de *sensibilidade estética*, em especial no campo da educação, no âmbito da formação de professores, estudo este que será feito conjuntamente com a análise do mesmo tema na obra de Dewey e na produção dos sofistas.

Em associação com o estudo das teses deweyanas e sofistas, a análise do pensamento de Maffesoli permitirá compor uma definição ampliada da noção de *sensibilidade estética* e sua aplicabilidade na educação, o que não será suficiente para entender outro componente do problema em pauta. Refiro-me aos fatores que se impõem como dificultadores desse tipo de sensibilidade, fenômeno fartamente conhecido pelos educadores que, mesmo munidos das melhores referências teóricas e das mais avançadas estratégias didáticas, não conseguem alcançar seus objetivos. Dentre as muitas explicações possíveis para esse fato, este projeto elegerá investigar a produção de um único autor, também assumido como modelar nesse aspecto, cujas ideias podem contribuir para discutir o tema.

Esse autor é Wilhelm Reich (1897-1957), o qual, como explica Albertini (2015), iniciou suas reflexões influenciado pela psicanálise freudiana, mas, no decorrer dos anos de 1920, afastou-se dessa vertente teórica ao propor uma interpretação própria dos fenômenos psíquicos, o que deu origem à controversa orgonoterapia (REICH, 1975). Concomitantemente a esse percurso intelectual, Reich produziu textos e desenvolveu ações de intervenção social seguindo os parâmetros do marxismo, mas acabou por abandonar também essa corrente de pensamento por causa dos problemas que observou nas práticas coercitivas adotadas pelo estado soviético.

Com o apoio de pesquisas especializadas nessa temática, este projeto estudará exclusivamente o livro *Psicologia de massas do fascismo* (REICH, 1972), cujo tema é a constituição do caráter – do psiquismo ou da personalidade – em que se sustentam a ideologia e as ações autoritárias fascistas. Publicado em 1933 e revisto pelo autor em 1946, essa obra oferece notáveis contribuições para uma análise do momento atual, quando, apesar de todos os

esforços empreendidos por vários países e diversos setores acadêmicos, vemos o ressurgimento do fascismo e o crescimento alarmante de ameaças à vida democrática (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018; CRICK, 2019). É possível que esse fenômeno político tenha raízes mais profundas do que se pode aquilatar à primeira vista, como analisa Eco (2018), e o estudo das teses reichianas poderá auxiliar na organização de fundamentos educacionais mais sólidos para combatê-lo, em prol da democracia.

Neste projeto, tais análises teóricas articulam-se com o Objetivo (2), acima enunciado, relativo a desenvolvimentos práticos concernentes à noção de *sensibilidade estética*. Para o cumprimento desse objetivo, será adotada a mesma estratégia operacional, a escolha de uma atividade de caráter modelar à qual poderão ser acrescentadas outras no decorrer da pesquisa. Essa atividade será o *experimento de pensamento* – ou *experimento mental*, a depender de como se traduza a expressão *thought experiment* –, recurso muito utilizado no campo das ciências humanas, em particular na filosofia (DA CUNHA, 2022). Sua potencialidade reside em viabilizar o uso da imaginação voltada ao desenho de cenários alternativos, como se encontram nas utopias e distopias, constituindo um meio para desenvolver novos argumentos e desafiar bases conceituais estabelecidas (LINSBICHLER; DA CUNHA, 2023).

O experimento de pensamento não é um experimento real, tal como se faz em vários campos da ciência quando se pretende testar determinadas hipóteses, frequentemente utilizando sujeitos humanos em situações controladas. Os melhores exemplos de experimentos mentais na área de filosofia encontram-se em Davidson (2001), criador do homem dos pântanos, e em Rorty (1994), inventor dos antipodianos, ambos com o propósito de discutir a temática da mente. O Grupo de Pesquisa que lidero tem produzido trabalhos com essa metodologia mediante o emprego de técnicas da literatura de ficção, compondo personagens, diálogos, cenários etc. para conduzir o leitor a situações que não se pode ou não se deseja realizar empiricamente (SILVA; CUNHA, 2021a).

O valor dos experimentos de pensamento que temos feito não reside em testar uma hipótese para provar uma tese, mas em mostrar como seria o mundo – uma escola, uma sala de aula, o ensino de determinado conteúdo etc. – se determinadas situações ocorressem em consonância com certos parâmetros teóricos. As situações são criadas pelo pesquisador, que pode se basear em alguma atividade realizada com pessoas reais, mas estas não são retratadas nas situações descritas, servindo apenas como fonte de inspiração, como se pode ver nos artigos de Silva e Cunha (2021a; 2021b).

Neste projeto, os trabalhos produzidos com experimentos de pensamento visarão oferecer subsídios para práticas docentes voltadas ao desenvolvimento da sensibilidade estética, considerando duas condições comumente encontradas nas escolas: quando os estudantes têm a

chance de entrar em contato com obras de arte – quadros, peças de teatro, filmes etc. – e quando o professor lhes propicia a oportunidade de agir artisticamente, transformando materiais segundo determinados princípios e objetivos. Trabalha-se com a ideia de que a sensibilidade estética pode ser despertada tanto em sujeitos que agem como espectadores quanto naqueles que criam alguma coisa, o que, obviamente, é uma hipótese a ser examinada no decorrer da investigação, contando com os estudos teóricos concernentes ao Objetivo (1), acima descrito.

Apresentação de Resultados

A exemplo de meus projetos anteriores subsidiados pelo CNPq, a pesquisa ora proposta será conduzida em associação com membros do Grupo ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’, cujas investigações estarão voltadas às metas específicas de seus projetos individuais, em atendimento a seus compromissos institucionais. Minhas produções não se confundem com esses projetos individuais, consistindo em absorver e ampliar suas reflexões para cumprir os objetivos aqui apresentados. Este projeto será executado mesmo que as colaborações previstas sejam descontinuadas, por qualquer motivo.

Os desenvolvimentos teóricos e práticos descritos na seção Objetivos, acima, resultarão prioritariamente em artigos para periódicos; a depender das oportunidades surgidas, poderão também resultar em capítulos para livros e comunicações para eventos diversos – congressos, aulas a convite etc. –, de modo a difundir para a comunidade acadêmica os conhecimentos produzidos. Quanto ao Objetivo (1), as produções terão caráter estritamente teórico, podendo focalizar um ou mais de um dos pensadores em estudo. Seus resultados fomentarão as produções relativas ao Objetivo (2), cuja ênfase será posta na elaboração de atividades práticas voltadas ao trabalho pedagógico.

Plano de Trabalho e Cronograma

Os estudos relativos ao Objetivo (1) deste projeto envolvem análises da filosofia educacional de John Dewey e dos sofistas e serão produzidos em continuidade ao que vem sendo realizado no projeto ora em andamento, devendo apresentar resultados ao longo de todo o período entre 2024 e 2028. O exame das obras de Michel Maffesoli e Wilhelm Reich, autores agora acrescentados, conforme consta na seção Materiais e Métodos, acima, será iniciado em 2024, devendo apresentar os primeiros resultados a partir de 2025, tendo continuidade até o final do quadriênio.

Os trabalhos relativos ao Objetivo (2) deste projeto também serão produzidos em continuidade a estudos que já vêm sendo realizados, estando algumas produções em vias de serem submetidas a periódicos, e outras, em andamento. Uma delas focaliza as memórias de

artistas profissionais que descrevem as suas primeiras experiências estéticas como espectadores, ocorrências cuja influência foi tão marcante que determinou o rumo de suas carreiras nessa área. Outra produção discute o desenvolvimento da sensibilidade estética em situações nas quais os sujeitos se dispõem a interferir na trama de uma obra literária – neste caso, uma obra de Shakespeare – e, assim, criar um desfecho alternativo ao que foi definido pelo autor. Espera-se, portanto, que as publicações relativas a esses trabalhos sejam iniciadas em 2024, devendo ter continuidade até o final do quadriênio.

É esperado, também, que novas temáticas teóricas e novos desenvolvimentos práticos sejam acrescentados ao projeto, na medida em outros trabalhos de pesquisa sejam incorporados ao Grupo ‘Retórica e Argumentação na Pedagogia’ por intermédio de seus membros pesquisadores e alunos.

Referências

- ALBERTINI, Paulo. **Na psicanálise de Wilhelm Reich**. Tese (Livre-docência). 321 f. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.
- ANDRADE, Erika N. Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Action research with John Dewey’s poetic and rhetoric pedagogy. **International Journal of Action Research**, v. 13, n. 3, p. 261-275, 2017.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2011.
- ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. 3. edição. São Paulo: Perspectiva, 2018. p. 221-247.
- BIESECKER, Barbara A. Rethinking the rhetorical situation from within the thematic of *différance*. **Philosophy and Rhetoric**, v. 22, n. 2, p. 110-130, 1989.
- BITZER, Lloyd. F. The rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, n. 1, p. 1-14, 1968.
- CARVALHO, Aline Hernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Uma genealogia das teses de John Dewey acerca da arte na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 37, v. e81888, p. 1-19, 2021.
- CASSIN, Barbara. **Jacques, o sofista**. Tradução Yolanda Vilela. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming**. Columbia: University of South Carolina, 2010a.

CRICK, Nathan. The sophisticated attitude and the invention of rhetoric. **Quarterly Journal of Speech**, v. 96, n. 1, 2010b.

CRICK, Nathan. Compor a vontade de poder: John Dewey sobre a educação retórica para uma democracia radical. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 28, p. 164-183, 2015.

CRICK, Nathan. **Dewey for a new age of fascism**: teaching democratic habits. Pennsylvania State University, Edição Eletrônica, 2019.

DA CUNHA, Ivan Ferreira. Experimentos de pensamento na crise das ciências humanas e sociais: articulando duas ideias de Kuhn e o utopismo de Neurath. **Em Construção**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 73-85, 2022.

DAVIDSON, Donald. Knowing one's own mind. In: DAVIDSON, Donald. **Subjective, intersubjective, objective**. Oxford: Clarendon, 2001. p. 15-38.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição. Tradução Haydée de Camargo Campos 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

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

DEWEY, John. **Experience and nature**. The Collected Works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, v. 1: 1925. Electronic Edition, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018.

ELDRIDGE, Richard. Dewey's aesthetics. In: COCHRAN, Molly (Org.). **Cambridge Companion to Dewey**. Cambridge: Cambridge University, 2010. p. 242-264.

FERREIRA, Gisele Martins dos Santos; LEMGRUBER, Márcio Silveira; CABRERA, Thiago Leite. From didachography to AI: metaphors teaching is automated by. **Journal of Interactive Media in Education**, v. 1, n. 3, p. 1-13, 2023.

GÓRGIAS. **Testemunhos e fragmentos**. Tradução Manuel Barbosa e Inês de Ornellas e Castro. Lisboa: Colibri, 1993.

KERFERD, George Briscoe. **The sophistic movement**. Cambridge: Cambridge University, 1981.

- KUHN, Thomas S. Comentários sobre a relação entre ciência e arte. In: KUHN, Thomas S. **A tensão essencial**: estudos selecionados sobre tradição e mudança científica. Tradução Marcelo Amaral Penna-Forte. São Paulo: Unesp, 2011.
- LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Tradução Fátima Sá Correia, Maria Emília V. Aguiar, José Eduardo Torres e Maria Gorete de Souza. 3. edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LINSBICHLER, Alexander; DA CUNHA, Ivan Ferreira. Otto Neurath's scientific utopianism revisited: a refined model for utopias in thought experiments. **Journal for General Philosophy of Science**, p. 1-23, 2023. <https://doi.org/10.1007/s10838-022-09630-5>
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 429-451, abr./jun. 2017.
- MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 2. edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 3. edição. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- MEYER, Michel. Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (p. XVII-LI)
- NISTCHKE, Rosane Gonçalves et al. Contribuições do pensamento de Michel Maffesoli para a pesquisa em enfermagem e saúde. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 4, e3230017, p. 1-12, 2017.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- POULAKOS, John. **Sophistical rhetoric in Classical Greece**. Columbia: University of South Carolina, 1995.
- REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. Tradução Maria da Graça M. Macedo. São Paulo: Martins Fontes, 1972.
- REICH, Wilhelm. **A função do orgasmo**: problemas econômico-sexuais da energia biológica. Tradução Maria da Glória Novak. São Paulo: Brasiliense, 1975.
- RORTY, Richard. **A Filosofia e o espelho da natureza**. 2. ed. Tradução de Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SHEARER, E. A. Dewey's aesthetic theory II. **The Journal of Philosophy**, v. 32, n. 24, p. 650-664, 1935.

SILVA, Tatiane. **Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. Tese. Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara, 2017.

SILVA, Tatiane. Dewey e os sofistas: a tirania do lógos e as bases para uma educação retórica. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, p. 114-139, jan./abr. 2018.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Teoria e prática na formação clássica: o debate sofista. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 69-77, 2015.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao ensino de arte. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 29-43, out. 2021a.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Educação, comunicação e imaginação: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 626-641, set./dez. 2021b.

SIPIORA, Phillip; BAUMLIN, James S. (Orgs.). **Rhetoric and kairos: essays in history, theory, and praxis**. Albany: State of New York University, 2002.

VATZ, Richard E. The myth of the rhetorical situation. **Philosophy & Rhetoric**, v. 6, n. 3, p. 154-161, 1973.

ZINK, Sidney. The concept of continuity in Dewey's theory of esthetics. **The Philosophical Review**, v. 52, n. 4, p. 392-400, 1943.