

Falar para ensinar e persuadir a aprender

*Tarso Bonilha Mazzotti**

Resumo

As pesquisas acerca da formação de professores mostram a distância entre as suas disciplinas e o fazer em salas de aula e outras atividades próprias da situação psicossocial escolar. Desta constatação, surgiram propostas para investigar e estabelecer um conjunto de “saberes docentes”, ou outra nomenclatura similar. Aqui, o autor apresenta outra vertente de trabalho, a que considera a escola uma instituição psicossocial, na qual os professores procuram influenciar seus alunos e obter uma reputação para além das instituições escolares. Enfim, o artigo sugere, depois de ter apresentado os principais aspectos da ação de persuasão e de ensino, que aqueles cursos organizem-se em torno da Retórica, nela incluídas as técnicas da Dialética e da Analítica (lógica).

Palavras-chave: Representações sociais; Retórica; Influência social; Formação de professores.

Talk to teach and persuade to learn

Abstract

The researches about formation of teachers show the distance between their discipline and their doing in classrooms, and other activities proper of psychosocial school situation. From this realization proposals have emerged to investigate and establish a set of “teachers knowledge”, or other similar nomenclature. Here the author presents another strand of work, which considers the school a psychosocial institution, in which the teachers try to influence their students and get

* E docente pesquisador da Universidade Estácio de Sá, Programa de Pós-Graduação em Educação, e do Centro Internacional sobre Representações Sociais em Educação e Subjetividade (Fundação Carlos Chagas).

a reputation beyond the school institutions. The article concludes suggesting, after having presented the main aspects of the action of persuasion and teaching, that those courses are organized around the rhetoric, included in it the techniques of dialectics, and of the analytical (logic).

Keywords: Social representations; Rhetoric; Social influence; Formation of teachers.

Hablar para ensinar e persuadir para aprender

Resumen

La investigación sobre la formación del profesorado muestra la distancia entre sus asignaturas y hacer en las aulas y otras actividades de su propia situación psicosocial en la escuela. Este hallazgo, surgieron propuestas para investigar y establecer un conjunto de “conocimiento de la enseñanza” o nomenclatura similar. Aquí, el autor presenta otro aspecto del trabajo que considera la escuela una institución psicosocial en el que los profesores tratan de influir en sus alumnos y tener una reputación más allá de las escuelas. Por último, el artículo sugiere, después de haber presentado los principales aspectos de la acción de la persuasión y la educación, los cursos se organizan en torno a la retórica, que incluye las técnicas de Analítica y Dialéctica (lógica).

Palabras-claves: Representaciones sociales; Retórica; Influencia social; Formación de profesores.

Se influência é o objeto da Psicologia Social (MOSCOVICI, 1994), então esta disciplina aproxima-se da Retórica, que tem por objetivo apreender as razões da ação espontaneamente persuasiva. Ambas procuram reconstituir os atos sociais para explicar porque alguém persuade ou influencia os membros de algum grupo humano. Não por acidente, Michel Billig retoma a Retórica para esclarecer questões postas pelos psicólogos sociais. Em “Novas ideias, novos argumentos: uma nova introdução”, especialmente preparado para a edição brasileira, Billig reafirma uma concepção defendida pelos retóricos:

Pensar é uma forma de argumento interno, modelada no diálogo dirigido ao mundo externo; as atitudes são atos retóricos

em questões polêmicas; a justificação e a crítica são atividades retóricas essenciais; e assim por diante (BILLIG, 2008, p. 10).

Pensar é argumentar. Argumenta-se nas mais diversas situações, as que Aristóteles sistematizou em seus tratados, o que adiante será mostrado. Fala-se contra o outro, não para obter a sua adesão, mas buscando a aquiescência dos demais, sabendo que o adversário dificilmente modificará suas atitudes, crenças e valores. Sabe-se que há limites para a persuasão ou convencimento; por isso, a Retórica é a consciência ou ciência dos limites da técnica retórica. Não se persuade a todos e cada um, apenas os que estão dispostos a aderir ao apresentado.

Em contrapartida, quanto mais hábil é o orador, maior será a sua reputação, que pode ser definida como “o julgamento de uma comunidade acerca de um indivíduo particular que, geralmente, mas não necessariamente, a ela pertence” (EMLER, 1994, p. 119). Países, empresas e marcas são apreendidos segundo suas reputações, que, quando relativamente permanentes, são seus estereótipos. É o que ocorre, por exemplo, com as hierarquizações estabelecidas por meio de exames ou provas escolares conduzidas por organismos nacionais, como o ENEM. Neste caso, as escolas recebem uma boa ou má reputação, a qual se pretende validada por um instrumento neutro. Se a reputação é ou não correta, se a hierarquização das escolas tem ou não algum valor preditivo quanto ao sucesso de seus alunos, é irrelevante, pois o que vale, nas trocas sociais, é a boa reputação por se encontrar nos primeiros lugares. A “reputação”, sustenta Emler (1994, p.119-120), “é uma manifestação puramente humana, fundamental para a sociedade”.

Não haveria, então, reputação entre os animais sociais? O mesmo autor recorda que entre os animais sociais ocorre algo similar. Dentre eles, há os reconhecidos como cooperadores (EMLER, 1994, p. 120). Há conhecimentos sociais, uma cultura e o menos e o mais influente. Emler sustenta-se em estudos de Etologia, assim como George A. Kennedy (1998) ao explicitar quão arcaicos são os processos de persuasão. Se os animais sociais mantêm suas ligações por meio de comportamentos

perfeitamente identificáveis, se dentre eles há os mais respeitados, então podemos considerar que a persuasão e dissuasão são bem mais primitivas do que se supõe. Para Kennedy (1998, p. 39), “o instinto de autopreservação [...] estendido à situação social por inteiro, não atende apenas os melhores interesses de seus agentes, mas da família, do grupo social, da prole”. O que já fora anotado por Charles Darwin (1952), em seu *A descendência do homem*, em que apresenta a seleção sexual, a escolha do macho pelas fêmeas, como modificadora da seleção natural, determinada exclusivamente pelo acaso. O cuidado com a prole produziu o “instinto social”, a necessidade de cooperação entre os indivíduos para a sobrevivência da espécie. Isso requer alguma “energia mental” envolvida na “reação emocional provocada na situação em que o indivíduo se sente ameaçado ou em que percebe a oportunidade de tirar vantagem” (KENNEDY, 1988, p. 26), instituindo um *ethos*.

O *ethos*, neste registro, define-se pelo que habitualmente se faz, podendo ser compreendido como atitude, as condutas usuais, comuns, das pessoas (ou animais) de um grupo (WOERHTHER, 2007). Os ritos sociais constituem um *ethos*, os modos regulares de agir e decidir a respeito da vida em comum, orientado, no caso humano, para o que se considera desejável ter ou fazer, que coordena e condensa os argumentos admissíveis na situação.

No âmbito da retórica, assim como na análise do discurso, o *ethos* refere-se ao orador como ele se apresenta perante os outros, como “caráter do orador”, segundo a tradução usual da *Retórica* de Aristóteles. Nesse tratado, Aristóteles enfatiza as três causas, os meios para obter a persuasão: (a) a prudência (virtude intelectual, faculdade da razão prática); (b) a excelência (*areté* moral); e, (c) a benevolência (conduta respeitosa do orador para com os ouvintes). Essas três qualidades do orador, seu *ethos* (caráter), fazem com que os ouvintes inclinem-se a ouvi-lo com atenção e venham a aderir ao que propõe. Ainda que os argumentos devam ser bem constituídos, que demonstrem o necessário, os ouvintes só se envolverão caso o orador apresente-se como digno de ser ouvido. Por isto, ele precisa apresentar-se como parte do grupo, interessado em auxiliar na deliberação,

aconselhando seus membros sem arrogância, não se sustentando em argumentos errados ou pouco claros. Aristóteles (*Retórica*, 1378a) assinala ser forçoso que o orador que “aparente ter estas qualidades [prudência, excelência moral e respeito para com os ouvintes] inspire confiança nos que ouvem”. Aristóteles não afirma que quem aparenta ter tais ou quais qualidades as tenha, pois não há como saber. De fato, para o que interessa em um tratado como a *Retórica*, não cabe decidir se o que aparece é algo essencial, uma vez que se trata de uma sistematização de um fazer comum. A ação retórica é espontânea, a sua sistematização organiza os procedimentos; com isto, a torna uma técnica, logo, pode ser ensinada. Como assinala Aristóteles, no primeiro parágrafo de sua *Retórica* (1354a), “[...] todas as pessoas [...] tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se e acusar”.

Assim a disciplina *Retórica* examina os procedimentos persuasivos, os processos de instituição da reputação social, ou como se dá a influência social, sendo esta a razão de seus ensinamentos serem retomados para rever a Psicologia Social, como o fez Billig. Nela, apreendemos os limites da persuasão, os da técnica retórica, constituindo uma ciência de seus limites. Muito mais pode ser exposto, mas aqui examinaremos um aspecto da influência social que interessará aos que pesquisam a formação de professores: os lugares dos preferíveis.

Os lugares dos preferíveis

O gênero retórico epidítico caracteriza-se pela afirmação e reafirmação do que o grupo, ou sociedade considera preferível fazer ou ter; o desejável, ou os valores em que se opera por esquemas retóricos, ditos “*lugares dos preferíveis*”. Antes de apresentar esses esquemas, parece necessário um esclarecimento terminológico.

A palavra *valor* foi incorporada ao vocabulário técnico da Filosofia a partir da Economia Política, substituindo os termos mais antigos: o bem, o bom, o belo, e ainda o desejável, o preferível (LALANDE, 1932). Isso não significa que os sistemas filosóficos apresentavam univocidade no uso dos termos anteriores. Para o que nos interessa, a palavra *valor* foi incorporada nos discursos

filosóficos do século XX e depois pela Sociologia, em particular nos discursos de Weber e Durkheim, para os quais “a unidade social é garantida pelos valores introjetados nos indivíduos e, finalmente, assimilados e compartilhados por eles” (BOUDON E BOURRICAUD, 1993, verbete Valores). Boudon e Bourricaud afirmam que o “recurso aos valores é, com frequência, um deus *ex machina*” por meio do qual os “sociólogos buscam explicar a constância, a consistência ou a especificidade de certas condutas”. De fato, apela-se para valores sem mostrar como operam, o que, por certo, não ocorre apenas com os sociólogos.

Considerando os valores como operadores das representações sociais que organizam e coordenam as condutas, então é necessário saber como caracterizá-los. A solução está em recuperar os termos anteriores, que foram substituídos pela *palavra-valise*, *valor*: preferível, desejável. Não por gosto, mas porque esses termos, originários da retórica, referem-se a esquemas argumentativos bem estabelecidos. Esses esquemas são ditos “lugares dos preferíveis”, que Perelman e Olbrechts-Tyteca (196 [1958]) reorganizaram.

Os lugares dos preferíveis são esquemas utilizados para estabelecer acordos entre os membros de um grupo social acerca do que julgam ser o real. Consideremos, a título de ilustração, uma situação em que o orador afirme que o anterior é superior ao atual, ou que o passado é melhor do que o presente e, talvez, o futuro. Este esquema estabelece uma ordem entre os momentos, que varia segundo o que é posto no discurso ou as causas, ou os princípios, ou os fins (*télos*). Uma lei pode ser considerada superior às coisas do mundo, as quais seriam a sua aplicação. Por exemplo, uma “lei física” não apenas seria anterior ao existente, ela institui o real. Este esquema aparece nos discursos de professores que ensinam a Física (BRAZ DA SILVA, 1998), para os quais o existente é uma manifestação de uma lei física, portanto, o ensino da ciência é e só pode ser a memorização das fórmulas, das leis da Física. Logo, não se pode partir de fenômenos, dos existentes, nem há qualquer razão para “perder tempo” com experimentos. Em outra via, o existente pode ser apresentado como desejável por si mesmo, mais do que algum plano ou

projeto. No debate acerca da formação de professores para os anos iniciais da escolarização, julga-se que o Curso Normal é suficiente e melhor, afinal as normalistas tiveram sucesso durante anos, logo não há razões para mudar, ou não se mexe em time que está ganhando. Perelman e Olbrechts-Tyteca, anotam que:

A utilização de lugares do existente pressupõe um acordo acerca da forma do real ao qual são aplicados. Em grande número de controvérsias filosóficas, mesmo aceitando que o acordo a respeito de tais lugares está garantido, os participantes buscam um ganho inesperado por meio de uma mudança de nível em sua aplicação ou por meio de uma nova acepção do existente (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 106).

Nos discursos acerca da educação escolar, por exemplo, os atores sociais excluem o qualificativo “escolar” para acentuarem algo para além das instituições, requerendo que os mestres de escolas tornem-se “educadores”, em uma acepção próxima à de “herói”, “santo” ou algo similar. Com isso, instituem uma dissociação da noção de “mestre de escola”, de “professor”, em que o domínio das técnicas de ensino é considerado menos valioso, menos desejável do que a “consciência crítica”. Assim, a aprendizagem das técnicas de ensinar é inferior e caracterizada pelo epíteto “tecnicismo”. Com isto, a disciplina Didática, um gênero retórico, deixa de ser técnica, torna-se um discurso acerca da desejável consciência crítica. O mesmo que ocorreu com a disciplina Retórica, considerada a arte do engodo, do beletrismo.

Retornemos aos lugares dos preferíveis apresentando outro esquema, encontrado nos discursos de professores de Música (DUARTE, 2004). Este esquema afirma que o múltiplo é inferior ao único. Neste caso, os professores consideram que a música difundida pelas *mass media* é inferior, por ter a adesão de muitos, por não ser original, única, logo nem deve ser considerada no ensino de música nas escolas regulares. Refere-se ao esquema comum: o mais difícil é melhor, ou preferível ao menos difícil, uma vez que se aprecia mais as coisas que são menos fáceis de obter.

Os argumentos fundados nos esquemas do preferível estabelecem uma hierarquia entre os desejáveis, dando origem a incompatibilidades. Há incompatibilidade entre preferíveis contrários que não podem ser utilizados na mesma situação. Por exemplo, afirma-se que os valores democráticos são incompatíveis os do mérito, pois os que têm mérito devem obter os melhores lugares sociais, logo, se afastam das pessoas comuns. Nas escolas, o reconhecimento do mérito de seus alunos requer algum instrumento de seleção, o que é incompatível com o discurso que afirma a necessidade de os considerar como iguais em tudo. Caso se considere que há esta incompatibilidade, então será preciso escolher entre os dois valores: os democráticos e a meritocracia. Mesmo que ambos não sejam, de fato, incompatíveis, como veremos logo a seguir.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 94) sustentam que a escolha entre incompatíveis é um problema fundamental “a ser solucionado pelos homens da ciência”, mas não apenas para eles, pois em outras situações também é preciso justificar, com menor ou maior precisão, a hierarquia estabelecida. Uma vez que a hierarquia entre valores e eles próprios depende da situação, então não se trata de contradição. A decisão acerca da incompatibilidade é prática, não é formal. Examinemos melhor essa diferença.

Contradição e incompatibilidade

Retomemos a oposição entre valores democráticos e os da meritocracia, como aparece nos discursos que censuram os segundos. Afirma-se, no geral, que a meritocracia, ou governo dos que têm méritos, é elitista; por isso, é contrário à democracia. No âmbito escolar, a afirmação dos valores democráticos, o governo de todos e por todos, seria incompatível aos valores do governo de alguns que têm seus méritos reconhecidos por algum sistema de seleção. Pode-se perguntar se há, de fato, incompatibilidade entre ambas? Isto porque, no caso das escolas, o mérito é permanentemente estabelecido por meio de diversos instrumentos de aferição. Afinal as escolas são instituições dedicadas, pelo menos nas intenções, ao trabalho de desenvolver culturalmente

seus alunos, tornando-os melhores, excelentes no que fazem. Logo, se dá grande valor ao mérito pessoal, sem considerar suas origens sociais, ou quaisquer outros diferenciais naturais ou casuais. Nessa acepção, não há incompatibilidade entre democracia e meritocracia, uma vez que todos são considerados capazes de se tornarem melhores. Requer-se o trabalho individual, o esforço, a dedicação ao processo de aperfeiçoamento pessoal, para alcançar a excelência merece ser reconhecido. O inverso é considerar que apenas os “bens nascidos”, as pessoas originárias da nobreza de sangue podem e devem ser reconhecidos, pois seus méritos são intrínsecos, inatos.

Seja como for, não se trata de uma escolha formal entre qualidades pertinentes a alguma coisa. É uma escolha prática, condicionada pelo que se considera ser “democracia” e “meritocracia”, o que expressa um conjunto de valores, de desejáveis na vida em comum, o que examinaremos mais adiante.

Tomemos outro exemplo, este retirado de pesquisas coordenadas e conduzidas por Alves-Mazzotti (2001; 1996) a respeito de “meninos de rua”, particularmente com educadores sociais, policiais, seguranças, pais e seus filhos de classe média da cidade do Rio de Janeiro. Os entrevistados caracterizam os “meninos de rua” por meio de uma metáfora: “reis da rua”. Eles não apresentaram explicitamente esta metáfora, ela foi exposta pelo exame das múltiplas comparações presentes em suas respostas (MAZZOTTI, 2002). Para os educadores sociais, os “meninos de rua” são legítimos soberanos, até mesmo revolucionários; para os demais entrevistados, eles são usurpadores, quando não bandidos. A metáfora “reis da rua” expressa duas hierarquias de preferíveis: (1) a não obediência às leis, por serem injustas; (2) a obediência às leis, mesmo que injustas. Este é o esquema que sustenta que as normas: os princípios são superiores ao existente. Ambos os grupos sustentam o mesmo esquema. Em um caso, o dos educadores sociais, os princípios mais amplos da dignidade pessoal, do direito à vida saudável e outros são incompatíveis com o existente, logo os “meninos de rua” são legítimos aspirantes à soberania, bem como têm o direito de controlar as ruas em que moram. Os demais reconhecem que

os “meninos de rua” têm o direito de uma vida digna, saudável, mas não que afrontem os direitos garantidos pelas normas e leis existentes. A adoção de uma ou de outra via de argumentação expressa tanto uma representação da vida social quanto condiciona os que se considera ser necessário fazer. Mas não se trata de uma contradição.

Quando há contradição? A contradição ocorre quando duas qualidades contrárias são simultaneamente atribuídas ao sujeito de um enunciado. O exemplo mais imediato é a seguinte: X é criminoso ou não é criminoso na situação de acusação? A decisão a respeito requer um debate hostil-amistoso acerca da pertinência da qualidade *criminoso*. Só há três alternativas: (a) X é criminoso; (b) X não é criminoso; (c) não há como decidir. No âmbito judicial, em que se avalia este tipo de acusação, a carência de elementos para decidir a respeito da acusação conduz à absolvição do réu (princípio da dúvida razoável). No âmbito das ciências, a falta de elementos para decidir mantém aberto o debate. Em qualquer situação, os debates desenvolvem-se por meio de regras de condutas às quais os litigantes devem obedecer para estabelecer a plausibilidade da acusação. Dentre as suas regras, está a que exige que os envolvidos tenham conhecimentos adequados e pertinentes ao caso. Esse diálogo regulamentado também exige que os envolvidos apenas considerem os argumentos, não a pessoa que argumenta; que uma proposição excluída do debate não pode ser retomada de maneira alguma. O nome clássico dessa situação social é *dialética*. A dialética, no dizer de Aristóteles, é a contraparte da retórica, pois em ambas as situações utilizam-se as mesmas técnicas argumentativas, ainda que algumas regras de conduta possam ser relaxadas na segunda. Por exemplo, caso o auditório admita, então um argumento excluído pode ser retomado, assim como será legítimo atacar a pessoa para atingir seus argumentos.

Em suma, a incompatibilidade refere-se a situações em que desejáveis antagônicos não podem ser simultaneamente aplicados, sendo preciso escolher um deles. Esta escolha é prática, condicionada pela situação social e tem validade episódica. A contradição ocorre quando duas qualidades ou atributos contrários são imputados ao sujeito de um enunciado ou proposição,

sendo preciso decidir qual deles é pertinente, o que é próprio da situação dialética. Uma vez que as decisões sustentam-se no que os grupos sociais consideram ser razoável, então seus argumentos provêm do que é comum, do conhecimento comum ou senso comum.

O senso comum

Serge Moscovici distinguiu as representações sociais dos conhecimentos científicos, ou, caso se queira, entre o senso comum e o científico, incomum. Para ele, as representações sociais são “sistemas com lógica e língua particulares, uma estrutura de implicação que se sustenta muito mais nos valores do que em conceitos” (MOSCOVICI, 1976, p. 48). Como são sistemas, diferem das opiniões, que não são organizadas e podem ser facilmente alteradas. Para ele, as representações sociais são “ciências cognitivas *sui generis*” (*ibidem*), por meio das quais o grupo social estabelece o que é o real.

Caso se admita considerar “valores” como “lugares dos preferíveis”, então será legítimo afirmar que a lógica própria das representações sociais é a que opera com os esquemas retóricos. O que nos conduz a rever o que sabemos destes esquemas para organizar a leitura das entrevistas, de documentos, bem como para planejar uma pesquisa. Por exemplo, no planejamento de uma pesquisa, não parece ser muito produtivo perguntar: “O que é X”?, pois as respostas serão vagas, requerendo uma ação de controle muito grande sobre as inferências dos pesquisadores. Parece necessário acrescentar situações em que os entrevistados exponham suas preferências, como se faz quando se estuda dilemas morais. Mesmo quando não controlamos as perguntas por meio de incompatibilidades, as respostas geralmente se apresentam como tais. É preferível ser dedicado, amar as crianças, a saber muito acerca das ciências, dizem os entrevistados em pesquisas acerca do “ser professor”. Isso geralmente se condensa na frase feita – *na prática a teoria é outra* –, muito comum entre os que fazem alguma coisa e também entre aqueles para os quais há alguma “teoria”.

“*A teoria na prática é outra*” expressa uma atitude acerca das teorias, do que se pode e deve fazer. Atitude que Perelman e

Obrechts-Tyteca (1996, 221-233) denominaram *pragmática*. Para evitar incompatibilidades, recorre-se a uma de três atitudes: (a) a atitude lógica; (b) a atitude pragmática; e, (c) a atitude diplomática. Deve-se ter em conta que a incompatibilidade não requer a escolha entre a verdade e a falsidade, mas entre o que se considera desejável na situação. Para compreender a incompatibilidade entre o prescrito, o dito teórico, e a prática, afirma-se que a teoria na prática é outra, sem que seja preciso dizer qual é esta outra. O exame das três atitudes permite apreender melhor o conjunto delas, viabilizando um exame mais cuidadoso das entrevistas e discursos.

A atitude lógica caracteriza-se por buscar resolver de antemão as dificuldades atuais e futuras, nas mais diversas circunstâncias. Essa atitude é a dos cientistas, bem como dos que elaboram doutrinas jurídicas e éticas. Ela supõe

[...] que se consiga aclarar suficientemente as noções empregadas, especificar suficientemente as regras admitidas, para que os problemas práticos possam ser resolvidos sem dificuldades mediante simples dedução. Isto implica, aliás, que o imprevisto foi eliminado, que o futuro foi dominado, que todos os problemas se tornaram solucionáveis tecnicamente (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 224-225).

No âmbito das doutrinas pedagógicas, a atitude lógica é questionada pelos professores quando dizem: “*na prática a teoria é outra*”. O prescrito para toda e qualquer circunstância supõe ser possível controlar o futuro, como isto não é, então a “teoria” é incompatível com a realidade, com a prática. De fato, a prática, qualquer que seja, é contingente, não pode ser aprisionada em argumentos perfeitamente lógicos e que pretendam antecipar o futuro. Como a ação educativa se dá no campo dos possíveis, então ela pode fracassar. Reboul (1984, p. 147) enfatiza: os pedagogos temem o fracasso, buscam descartar qualquer causa do fracasso o que, no limite, exigiria “manter as criança sobre um controle integral para preservá-la de influências estranhas e de suas próprias tentações”. Essa “ansiedade” parece própria

da atitude lógica, na acepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca, contra a qual as professoras respondem com “*na prática a teoria é outra*”, expressão da atitude pragmática, assim definida:

A essa atitude [a lógica] opõe-se à do homem prático, que só resolve os problemas na medida em que eles se apresentam, repensa suas noções e suas regras consoante as situações reais e as decisões indispensáveis à sua ação (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 225).

É uma atitude característica de quem faz. Por isso, os professores tendem a ser pragmáticos na condução de seus trabalhos, daí repudiarem a atitude dita lógica ou teórica.

A terceira atitude foi denominada diplomática,

[...] é aquela em que não se desejando, pelo menos num momento e em determinadas circunstâncias, pôr-se em oposição a uma regra ou resolver, de um modo ou de outro, o conflito nascido da incompatibilidade entre duas regras que podem ser aplicadas a uma situação particular, inventam-se procedimentos para evitar que a incompatibilidade apareça ou para remeter a um momento oportuno as decisões a tomar (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 225).

Perelman e Olbrechts-Tyteca fornecem uma ilustração dessa atitude na cultura japonesa, pelo menos da época em que escrevem:

É de regra, no Japão, só receber visitantes com roupas decentes. Se o agricultor é surpreendido em seu trabalho por um visitante inesperado, o recém-chegado fingirá não o ver, até o momento em que aquele tiver trocado de roupa, o que poderá ser feito no mesmo cômodo onde o visitante está esperando (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 225).

Parece que esta atitude também ocorre nas instituições escolares, especialmente quando alguma “reforma do ensino”

é apresentada. Se a “reforma” é incompatível com as regras usuais, procura-se adiar ao máximo a sua aplicação. Em suma, a incompatibilidade entre regras que se aplicam simultaneamente a uma situação resolve-se por meio de ações, atitudes que as evitam. A incompatibilidade é própria da situação retórica, na qual se argumenta para justificar ou orientar as ações.

Como os professores estão envolvidos em seus trabalhos, em situações sequer previstas por alguma teoria e precisam cumprir as determinações curriculares, eles se fixam nos procedimentos usuais. Consideremos os professores que ensinam alguma disciplina escolar. Esta se encontra codificada nos livros didáticos, que expressam o programa de ensino considerado adequado às faixas etárias e de conhecimentos dos alunos. Por isso, os livros didáticos, mesmo quando não utilizados pelos alunos, são os guias dos professores, o que fica explícito quando os docentes de uma mesma disciplina que trabalham na mesma escola perguntam uns aos outros: “Quanto do programa você conseguiu cumprir?” e a resposta usual materializa-se nos capítulos vencidos. O livro didático também é o emblema, o símbolo de uma disciplina. Seus professores reconhecem-se neles e por eles. Mas não são os seus autores, que se encontram em outro espaço social, ainda escolar.

Há, aqui, toda uma linha de pesquisa a ser desenvolvida, pois os livros didáticos traduzem, transpõem para a vida escolar os conhecimentos sistematizados. Os das ciências, por exemplo, produzindo representações sociais de conceitos, como definiu Moscovici (1976). Não apenas os autores dos livros didáticos produzem representações sociais dos conhecimentos sistematizados a serem ensinados nas escolas, também o fazem os jornalistas especializados, os autores de livros paradidáticos, bem como os que estabelecem os parâmetros curriculares.

Os professores também utilizam outros livros. Pesquisa conduzida por Celusso (2009) verificou que 57,64% (n = 86) das professoras espontaneamente dizem preferir livros de autoajuda e que os indicam às novatas. Há os que consideram livros de autoajuda uma expressão da sociedade contemporânea, do domínio do capitalismo internacional, dentre outras atribuições causais

da sua difusão e sucesso. São discursos do gênero epidítico, que desde sempre organizam a vida social. Pode-se não apreciar as recomendações, os conselhos, mas eles são os de grupos sociais. O conteúdo de tais livros, assim como o de muitas atividades ditas de “motivação”, expressa o desejável em uma sociedade. No caso dos livros de autoajuda, as capas sinalizam que seus públicos são divididos segundo seus gêneros. Aqueles voltados para as mulheres apresentam imagens coloridas, fotografias ou desenhos que sugerem intimidade, personalidade ou aspectos de romantismo; os destinados ao público masculino são discretos, geralmente sem imagens, distinguindo-se pela tipografia. Essa literatura assinala os meios para obter sucesso nas empresas, tornar-se líder, acentuando o caráter competitivo tido como próprio dos homens. No âmbito dos recortes de gêneros, há os dirigidos a segmentos vinculados a confissões religiosas. Os autores falam para seus públicos, que os reconhecem como seus porta-vozes, por isso têm influência. Tudo isso nos conduz a explicitar a relação retórica.

Relação retórica

A relação retórica ocorre entre o orador (dito *etbos*, por representar o do grupo), o auditório (*pathos*, o que sofre a ação do orador e julga o que lhe é apresentado) e o *logos* (o discurso). Não há orador sem auditório; o discurso nunca está no vazio social. Todos os membros da relação estão presentes, mesmo quando assim não pareça. Um autor de livro de autoajuda só influencia o seu auditório caso este lhe dê seu assentimento; e auditório reconhece-se no discurso de seus oradores preferidos. Pelo exame dos livros de autoajuda é possível reconhecer seus leitores, o que consideram desejável, bem como o estilo que apreciam. De maneira geral, pode-se dizer que toda e qualquer comunicação humana sustenta-se na relação retórica, mesmo as que parecem distantes de seus gêneros. Nas ciências, há um estilo, uma retórica apropriada, sem a qual a comunicação será desconsiderada (PERA, 1994). Mesmo que os cientistas falem por meio de seus métodos, estes são persuasivos, convincentes porque outros aderem aos procedimentos recomendados.

A principal acusação para o uso das técnicas retóricas é que estas não produzem o novo. De fato, se o orador precisa adaptar-se ao auditório para persuadir, então não tem como introduzir alguma novidade. Ainda que isto seja o caso no gênero epidítico, não o é necessariamente em outros, como quando se delibera acerca de alguma lei que regulamente as relações sociais. Por certo, a deliberação acerca de leis sociais sustenta-se no epidítico, no que se considera desejável, mas a ambiguidade de seus argumentos permite que se proponha algo novo. Também permite modificar o entendimento para ajustá-lo ao seu propósito. A eficácia do discurso é mostrada pela adesão do auditório, uma vez que não se trata da verdade ou falsidade do que se diz.

A recepção de discursos originários das ciências e das mais diversas disciplinas é, então, um tema relevante para as pesquisas acerca da profissão docente. Consideremos uma constatação: o magistério contemporâneo é majoritariamente constituído por mulheres, 78% no Brasil. Este é o fato. Como este fato é incorporado nos argumentos acerca da profissão docente? Depende de como as mulheres são representadas, uma vez que os discursos têm por referente as pessoas, inicialmente a própria pessoa. Não apenas são recebidos segundo os quadros conceituais e afetivos dos grupos de entrevistados, pois os pesquisadores também operam no âmbito do senso comum, por mais que procurem controlar as inferências sustentadas no que consideram desejável.

Qual é, então, a diferença específica entre os grupos de cientistas e de não cientistas? A diferença específica encontra-se nos requisitos para sustentar argumentos admissíveis em cada grupo. Os primeiros orientam-se pela busca de plausíveis, debatem no âmbito do diálogo regulamentado; os outros têm interesses e necessidades diferentes, geralmente pressionados a fornecer respostas imediatas, sem o tempo necessário para ajustar os seus argumentos. São situações sociais muito diferentes, que têm requisitos e normas próprias e que não podem ser transpostas. Além disso, os cientistas, fora de seus campos de especialidades, vivem no senso comum.

No entanto, essa simples constatação tem sido ofuscada pela dissociação da noção de *consciência*, em que a do senso

comum é inferior à consciência crítica. Supõe-se, nessa dissociação, que se trata de algo essencial, não relacional. O que nos conduz a perguntar se há alguma ruptura cognitiva entre o senso comum e o científico? Será que o critério de demarcação está no predomínio dos valores sobre os conceitos, como afirma Moscovici?

Silogismo, a forma geral da inferência

A palavra grega *silogismo* tem sido traduzida por inferência ou dedução. O silogismo é um esquema ou figura em que, de duas proposições postas em presença, chega-se necessariamente a uma terceira, a conclusão. Este esquema foi primeiramente identificado por Aristóteles (*Tópicos*, I, 100a), que forneceu os meios para identificar suas formas válidas e as enganosas.

Há três tipos de silogismos: (a) o demonstrativo; (b) o retórico (entimema); e, (c) o dialético. Cada qual remete a uma situação social, respectivamente: a de ensino (*didascália*); a de deliberação pública; e a de deliberação entre pessoas que têm o mesmo conhecimento acerca de uma arte (técnica) ou ciência (WOLFF, 1993). Donde conclui-se que os argumentos são socialmente situados, bem como se evidencia na impertinência de utilizar critérios próprios da demonstração em uma situação retórica, por exemplo. Ainda que estudados separadamente, pois cada situação exige procedimentos a ela adequados, a forma silogística lhes é comum.

Na situação retórica, não se requer a apresentação extensa dos argumentos, o desenvolvimento de seus silogismos. Pode-se apresentar a conclusão, caso o auditório concorde com as premissas não declaradas. Isto porque se fala para um grupo extenso, que não tem como acompanhar uma demonstração longa, e, muitas vezes, sequer tem condições para decidir acerca de cada passagem para estabelecer a conclusão. Por isso, na situação retórica, evoca-se o desejável para sustentar alguma conclusão, afastando as objeções que podem ser apresentadas. Além disso, a eficácia da persuasão depende do caráter (*ethos*) do orador, como vimos, a qual será maior caso mobilize as emoções do auditório. Aristóteles (*Retórica*, 1375a), já anotara que:

As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer: tais são a ira, a compaixão, o medo e outros semelhantes, assim como as suas contrárias. Mas convém distinguir em cada uma delas três aspectos. Explico-me: em relação à ira, por exemplo, convém distinguir em que estado de espírito se acham os irascíveis, contra quem costumam irritar-se e em que circunstância; é que, se não se possui mais do que um ou dois destes aspectos, e não a sua totalidade, é impossível que haja alguém que inspire a ira.

Caso nos fixemos nos meios para produzir emoções nos auditórios, bem como em outras manobras retóricas, concluiremos que não se pode esperar qualquer conhecimento razoável da situação retórica. No entanto, as regras de conduta codificadas em normas e leis foram e são produzidas nessa situação. Nela, argumentos considerados válidos são postos em questão, mas apresentam deficiências relevantes, o que requer que se apreendam os procedimentos do silogismo retórico ou entimema. O entimema sustenta-se em signos para encaminhar uma decisão, mas também utiliza exemplos, alguns poucos, para estabelecer uma regra, inferir o que se considerará comum ou universal, tal como uma indução bem constituída.

Consideremos, aqui, um entimema clássico que se sustenta em um signo: o leite como indicador, pista, de ter dado à luz: *Se há leite, então deu à luz*. Durante muito tempo, esse signo não foi contestado, até que foram identificadas situações em que fêmeas apresentavam leite sem terem dado à luz. O que era certo tornou-se problemático. Sua solução requer pessoas com conhecimentos adequados e pertinentes à fisiologia. E o problema tem a forma: o leite é ou não é indicador confiável de ter dado à luz? Sabe-se que não, pois isto foi verificado. Assim o problema passa a ser o que produz, qual a causa da lactação? Busca-se uma explicação razoável, dizer a causa ou o porquê. O que era um argumento retórico, por não dizer a causa, tornou-se problemático; logo deixou o lugar do discurso para ampla maioria e se tornou objeto de investigação entre pessoas quali-

ficadas para responder a pergunta. Esta situação é a do diálogo regulamentado ou dialética. O objetivo não é aprovar um conselho, conduzir a deliberação acerca de condutas das pessoas, mas encontrar a razão ou a causa da lactação, no presente caso. O silogismo dialético, ensina Aristóteles, é sempre uma pergunta. A obtenção da resposta depende do assunto, dos conhecimentos existentes, de procedimentos que permitam excluir as hipóteses pouco ou nada explicativas, utilizando-se a forma silogística que os medievais denominaram *modus tollens*: refutam-se as hipóteses concorrentes para que reste uma que melhor explique um evento.

Uma vez alcançada a melhor explicação, os conhecimentos são organizados para serem expostos com coerência e precisão. O refinamento dos argumentos que constituem algum conhecimento obedece às regras da técnica analítica, inicialmente expostas, mais uma vez, por Aristóteles, em seus *Analíticos Anteriores* e *Analíticos Posteriores*. O silogismo próprio da exposição ou exposição (*didascália*) não supõe que o auditório delibere, pois ele deve aceitar o exposto, uma vez que está aprendendo. Caso o ponto de partida dos argumentos seja aceito pelos aprendizes, será denominado *axioma* (hipótese). Caso haja dúvidas, o auditório está obrigado a aceitar, por isso é denominado *postulado*. Seja como for, a hipótese inicial, sobre a qual se sustenta o encadeamento de argumentos de um conhecimento, não pode ser negociada.

No ensino, que é fundamentalmente a situação descrita nos *Analíticos Posteriores*, enfrenta-se o problema da distância cognitiva dos aprendizes e o requerido para apreender um conhecimento confiável. Problema que as didáticas buscaram resolver por meio de procedimentos que preparam os jovens aprendizes para compreenderem enunciados distantes de suas vidas. Não se trata de um problema trivial. Isto porque os procedimentos de negociação de significados envolvidos no ensino de algum conhecimento sistematizado, como são as ciências, podem produzir representações sociais que os desfiguram. Em tais casos, os valores sustentados pelos cientistas, por exemplo, são substituídos pelos dos professores, e, no geral, não há congruência entre estes dois grupos. Isso pode ser exemplificado pelos conhecimentos produzidos no âmbito da

Ecologia e os apresentados como sua expressão na Educação Ambiental. Nesta, se afirma que a “Terra vinga-se”, enquanto a Ecologia não considera que o planeta tenha intenções, muito menos a disposição para se vingar, afinal não é um ser humano. Os argumentos anímicos, que comparam as relações ecológicas ao presumido funcionamento do corpo humano, persuadem as crianças, uma vez que elas tendem a atribuir intenções e emoções aos demais seres. Aqui nos encontramos perante a transformação de conhecimentos científicos em suas representações sociais orientadas pelo que se considera desejável fazer ou ter. Por isso, o discurso dos ambientalistas é marcado pelo que eles consideram ético e pelas divergências políticas com outros atores sociais. Como são oradores competentes, utilizam as emoções para sustentar seus discursos. E a emoção que mais utilizam é a do temor, do medo. Mais uma vez recorramos a Aristóteles, de quem lemos (*Retórica*, 1382a):

Vamos admitir que o medo consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso ou penoso. Nem tudo o que é mal se receia, como, por exemplo, ser injusto ou indolente, mas só os males que podem causar mágoas profundas ou destituições; isto só no caso de eles surgirem não muito longínquos, mas próximos ou prestes a acontecer; os males demasiado distantes não nos metem medo. Com efeito, toda gente sabe que vai morrer, mas, como a morte não está próxima, ninguém se preocupa com isso.

O temor, quando instalado, permite que o orador aconselhe as alternativas que considera capazes de resolver ou afastar a fonte da dor, procurando obter a confiança de seu auditório, uma vez que confiança é o inverso do medo, é a esperança de ver solucionado o que causa temor. Além disso, quem obtém a confiança do auditório pelo temor afasta os que afirmam o oposto, mesmo que estes tenham razão.

Os que dizem, por exemplo, que não há evidência de “aquecimento global provocado pelos homens” não são ouvidos, mesmo que apresentem argumentos consistentes para suas posi-

ções. O temor de ser envenenado por antibióticos consumidos por animais de corte, ou por hormônios de crescimento ministrados a animais, impede que se ouça os veterinários e outros especialistas que afirmam o contrário. Afinal, todos tememos ser contaminados, ter uma morte dolorosa, ou ficar doentes, o que paralisa o exame dos argumentos que dizem o contrário. Daí a dificuldade dos oponentes dos discursos que partem da ameaça, que instilam o temor. Para ser ouvido, não basta apresentar evidências, argumentos científicos; é preciso primeiro destruir a fonte do medo, o que nem sempre é realizável. Por esta e outras razões, as técnicas retóricas têm limites, os quais foram e são estudados em sua ciência, a *Retórica*.

Considerações finais

As investigações acerca das influências sociais muito têm a ganhar caso se recupere a longa tradição de estudos e sistematizações acerca das técnicas retóricas. Esses estudos nos fornecem esquemas para compreender a eficácia daquelas técnicas, as que podemos utilizar para analisar os discursos recolhidos em entrevistas, em publicações e inspirar a montagem de instrumentos de pesquisas adequados.

Parece ser mais produtivo para a pesquisa solicitar que os entrevistados produzam comparações do que perguntar: “O *que é X?*” Por exemplo, pede-se que o entrevistado participe de um jogo que tem a forma “Se X fosse uma coisa (mineral, animal ou vegetal), que coisa ele seria?”. Em seguida, pede-se que explique, responda: *por quê?* No geral, metáforas são obtidas, eventualmente metonímias, mas em qualquer dos casos são figuras de pensamento carregadas de emoções. Em outro momento, se possível, toma-se as figuras mais frequentes como objeto de conversação em grupo de discussão ou de foco, com os mesmos sujeitos ou os do mesmo grupo, para ajustar as interpretações. O que se obtém são as figuras de pensamento que condensam e coordenam representações, não necessariamente sociais, mas efetivas para delimitar o tema ou objeto de investigação.

Qual a reputação dos professores? Quais professores são respeitados por seus auditórios? Por que são respeitados ou

influentes? Certamente, a instituição escolar confere autoridade aos seus professores, assim como estes podem ter suas reputações abaladas por trabalharem em escolas com má reputação. Mesmo assim, há casos em que a reputação dos professores ultrapassa os limites de suas instituições. Seja qual for o caso, a reputação e influência social dos professores parece depender de suas qualidades profissionais, mas não sabemos quais são elas. Sabemos que os próprios professores tendem a representarem a si mesmos como uma profissão de baixa reputação ou valor, como socialmente desvalorizados. Seria assim? Ou esse discurso só tem o propósito, duvidoso, de reivindicação salarial?

A reputação e influência social dos professores não se dão no vazio social, resultam de uma negociação com os pais, responsáveis, e demais atores sociais. O desconhecimento dos processos envolvidos no que se considera valioso na profissão docente, inclusive pelos próprios, pode ser uma das razões das queixas de seu menor valor. Além disso, os debates acerca da profissão docente acentuam a sua desprofissionalização, o que supõe que antes houve algo como a profissão docente. Neste esquema argumentativo, a noção de *professor* é dividida em dois termos, em que no primeiro faltam as qualidades plenas que se encontram no *profissional*. Uma dissociação de noções pode tanto ser uma descrição razoável e sustentável, ser a expressão do que se considera melhor, superior, em um quadro conceitual marcado pelo grupo social do autor que o apresenta. Neste registro é exemplar a dissociação da noção de “profissão” proposta por Etzioni (1961). Nela, as qualidades consideradas próprias de uma profissão são as mesmas se encontram na representação de masculino, as que faltam nas semiprofissões, caracteristicamente femininas: enfermeiros, assistentes sociais e mestras das escolas primárias. Assim, teria ocorrido a desprofissionalização pelo crescente número de mulheres que exercem a profissão. Será que outros auditórios consideram da mesma maneira? Estas e outras questões precisam ser respondidas. Em qualquer dos casos, proponho que se faça uma análise retórica do que se diz ser a profissão docente.

De outro lado, as pesquisas acerca da formação de professores têm mostrado que falta algo, pois as disciplinas estão

distantes das necessidades de ensino, o que tem justificado a atitude pragmática dos professores que afirmam “na prática, a teoria é outra”. Certamente, os professores, bem como os licenciandos, não sabem dizer qual seria esta outra teoria e, ao que parece, nem os formadores (ALVES-MAZZOTTI; MAIA, 2011).

Arrisco uma proposta: as disciplinas que permitiriam organizar os cursos de formação de professores seriam a Retórica, nela incluídas as técnicas da dialética e da analítica (lógica). Algo como uma recuperação do *trivium*, revista com base no que atualmente conhecemos acerca dos procedimentos ou técnicas intelectuais. Isto porque, antes de estudar as disciplinas escolares usuais, é preciso aperfeiçoar-se, tomar consciência dos instrumentos conceituais utilizáveis em cada situação. Como as disciplinas que ensinam a argumentar e contra-argumentar foram expulsas da Educação Básica, e suas substitutas não desenvolvem tais habilidades, ainda que possam fazê-lo, então parece necessário restaurá-las nos cursos de formação de professores. Afinal, falamos para ensinar e procuramos persuadir os alunos a estudar o que ensinamos.

Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2005.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. Tradução, introdução e notas de J. A. Segurado E. Campos. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2007.

ARISTÓTELES. **Analíticos Anteriores**. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1986.

ARISTÓTELES. **Analíticos Posteriores**. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações dos educadores sociais sobre os meninos de rua. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: Inep, vol. 77 (187), 1996, p. 497-524.

ALVES-MAZZOTTI A. J. Representações sociais de meninos de rua. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, vol. 22 (1), 1987, p. 183-207.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MAIA, H. Formação de professores: o discurso dos formadores. In: **Diálogo Educacional**, Curitiba: PUCPR, v. 11, n. 33, maio/ago, 2011, p. 287-307.

BILLIG, M. **Argumentando e pensando**: uma abordagem retórica à psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 2007.

BRAZ DA SILVA, A. M. T. **Representações sociais: uma contraproposta para o estudo das concepções alternativas em ensino de Física**. Tese. 1998. (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

CELUSSO, S. S. Representações sociais de gênero: o uso da retórica como instrumento metodológico de análise dos livros de “auto-ajuda” por docentes leitores. In: **Educere e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUCPR, 2009.

DAWIN, Ch. **The Descent of Man**. Chicago: Encyclopedia Britannica, 1952 (The Great Books, v. 49)

DUARTE, M. A. **Por uma análise retórica dos sentidos do Ensino de Música na escola regular**. Tese. 2004. (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2004.

EMLER, N. La réputation sociale. In: MOSCOVICI, S. (Directeur). **Psychologie sociale des relation à autrui**. Paris: Éditions Nathan, 1994, p.119-139.

ETZIONI, A. **Comparative Analysis of Complex Organizations**. Glencoe, Illinois: Free Press, 1961.

LALANDE, A. **Vocabulaire technique et critique de la Philosophie**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1932.

MAZZOTTI, T. B. (2002). L'Analyse des métaphores: une approche pour la recherche sur les représentations sociales. In: GARNIER, C.; DOISE, W. (Dir.). **Les Représentations sociales. Balisage du domaine d'études**. Montreal: Éditions Nouvelles, p. 207-226.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse son image et son public**. Paris: PUF, 1976.

KENNEDY, G. A. **Comparative Rhetoric: An Historical and Cross-cultural Introduction**. N. York; Oxford: Oxford University Press, 1998.

PERA, M. **The Discourses of Science**. Trad.: C. Botsford. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1994.

PERELMAN, C.;OLBRECHTS-TYTECA L. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, O. **Le langage de l'éducation.** Paris: PUF, 1984.

WOERHTHER, F. **L'èthos aristotélicien.** *Genèse d'une notion rhétorique.* Paris: Vrin, 2007.

WOLFF, F. **Trois techniques de vérité dans la Grèce classique:** Aristotle et l'argumentation. *Hermès: Cognition, Communication et Politique*, Paris CNRS, v. 15, n.1, 1995, p. 41-72.

Submetido em: 27/4/2012

Aceito em: 21/7/2012