Arte: que coisa é essa que se ensina?

Andréa Penteado de Menezes

PENTEADO, Andrea M.

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo; Licenciada em Licenciatura Plena em Artes Plásticas pela Faculdade Santa Marcelina, São Paulo.

Resumo

Nesse artigo analisamos os discursos sobre o objeto de estudo que define a disciplina de arte, tanto para o senso comum quanto nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Consideramos que, em ambos os casos, uma confusão entre o objeto de estudo dessa disciplina e seus objetivos a colocam dentro de uma perspectiva positivista que pode não atender as suas particularidades. A partir da teoria de análise retórica proposta por Perelman e Tyteca (2002), apontamos contradições nos discursos analisados e propomos uma nova perspectiva para a delimitação do campo.

Palavras-chave: Arte-educação, Arte, Senso-Comum, Cientificidade, Nova Retórica.

Abstract

This paper analyses the discourses on the subject of study which defines the teaching of art, from the common sense discourse to the texts of the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Considering that, in either case, a misunderstanding on the subject of study of art as a discipline and its goals, place it under a positivist paradigm which may not correspond to its particularities. Beginning with the theory of rhetoric analysis proposed by Perelman and Tyteca (2002), some contradictions are spotted on the analyzed discourses and a new perspective for the boundaries of this field are proposed eventually.

Key-words: Art-education; Art; Common-sense; scientific knowledge; New Rhetoric.

Introdução

Pintura, desenho, lazer, recreação, cultura, cultura geral, criatividade...? Que coisa é essa que as crianças e jovens *têm* de estudar? Arte, Educação Artística, Prendas Domésticas, Trabalhos Manuais... Para que serve? A quem serve? Cai no vestibular? Vale nota?

Que disciplina é essa, tão vaga, que evoca dúvidas, desconfianças, paixões e que deixa alunos, pais e professores confusos em meio a um conhecimento que lhes parece subjetivo e mal definido?

Algumas ciências com as quais lidamos não parecem suscitar os mesmos tipos de conflitos. Temos a impressão que podemos delimitar precisamente, por exemplo, o campo da matemática, da biologia, da química... Caberia apenas selecionar os conteúdos curriculares a serem estudados. Parece que não há dúvidas quanto ao fato de que *Os Lusíadas*, de Camões, não pertence à área da matemática. Tampouco questionamos que a aprendizagem do corpo humano refere-se a estudos de biologia. Será?

Apesar das reflexões no campo dos saberes, continuamos habituados com a compartimentação do saber. Muitos alunos estranham quando tomam conhecimento de que Leonardo da Vinci tinha, como uma de suas fontes de estudo, a atividade de desenhar corpos dissecados da escola de medicina. Estranham igualmente ao descobrir que essa tarefa de registrar a imagem científica do corpo humano, para os estudantes de biologia, cabia aos artistas plásticos. Do mesmo modo, parece-lhes pouco digno que Rembrandt sustentasse sua família como letrista de lojas comerciais.

Com a crescente especialização do saber e da profissionalização que se acelerou a partir de meados do século XVIII e por todo o século XIX, áreas de conhecimento que tinham fronteiras tênues demarcaram seus territórios. Através desse projeto de desenvolvimento social e cultural – iniciado já no Iluminismo – nascemos no século XX com a *certeza* de que os saberes também nasceram delimitados: ou seja, pensamos cada área do conhecimento isolada em seu

próprio território sem conseguir resgatar a origem do saber como saber único, já que saber de uma única espécie, a espécie humana. Naturalizamos a idéia de especialização, não como especialização – fruto do conhecimento aprofundado -, mas como ponto de partida de todo conhecimento. Percorremos, assim, o caminho inverso: introduzimos as crianças em disciplinas compartimentadas e esperamos, ao longo do processo escolar, proporcionar experiências interdisciplinares através das quais elas possam construir a percepção de que as áreas de saber, na verdade, se misturam.

Mas, esse projeto do homem moderno - apoiado no positivismo científico e na crença afirmativa de uma tecnologia que é desenvolvida e aplicada com neutralidade ideológica e política - deixou de lado saberes estéticos e sensíveis do ser humano, como não poderia deixar de ser. Qual é a lógica da tradição, da imagem, dos valores e representações da poética humana? Qual é a lógica do teatro do absurdo? Das obras de arte conceituais? Dos pacotes de Christo? E, se não há uma lógica aparente, de que serve isso? Aliás, o que é lógica e lógica aparente?

Antes de tentarmos refletir um pouco sobre essas questões, fiquemos, também, com a inquietação do fato – histórico – de reconhecermos que esses estranhos saberes – aparentemente irracionais – como, por exemplo, o saber da arte, a despeito de sua aparente não-funcionalidade lógica, persistem no tempo, persistiram, inclusive, ao século XX. Por quê?

A Lógica e a Lógica Aparente

A Lógica, essa que costumamos reconhecer, tendo como representante máxima a matemática, reflete uma das formas da capacidade humana de *raciocinar*, amplamente discutida no berço de nossa cultura, na Grécia Antiga. Capacidade de raciocínio intelectual, inerente ao ser humano, que lhe permite pensar sobre conceitos, pensar no abstrato, mas que não tem, necessariamente, o vínculo de pensar *no exato*. Lógica que, atualmente vulgarizamos, fazendo-a coincidir com uma espécie de crença na Verdade Absoluta, ou seja, crença no exato.

É longa a trajetória do pensamento do homem ocidental que nos leva a equiparar raciocínio com lógica formal e não nos cabe, aqui, essa discussão. Mas gostaríamos de investigar, um pouco, a expressão “aparentemente lógico”. Nossa tradição filosófica grega buscou o conhecimento verdadeiro, que se dá na relação do sujeito com seu objeto de conhecimento (*epistéme*), em contra face ao conhecimento ilusório, do senso comum, considerado errôneo. Para que se pudesse ultrapassar o senso comum e chegar ao conhecimento verdadeiro, havia de se raciocinar sobre o objeto a ser conhecido. Por sua vez, o raciocínio para que não incidisse em erro deveria seguir *regras*: deveria ser, portanto, rigoroso.

Por séculos discute-se o rigor para o pensar. Sucessivos filósofos defenderam suas premissas para que o homem chegasse ao conhecimento verdadeiro. Nessa construção de métodos e modos, paulatinamente, validou-se a perspectiva positivista de que o conhecimento verdadeiro é, grosso modo: a) promovido pelo raciocínio empírico ou lógico; b) verificável; c) generalizável.

Chegamos a isso e cremos dessa maneira. Validamos aquilo que responde ao averiguável pela experiência empírica e que seja universal; ou aquilo que se pauta em uma exatidão formal. Desse modo tomamos indistintamente raciocínio por lógica formal. Mas vejamos...

Raciocinar é uma capacidade humana de pensar sobre algo, já a lógica formal é um método de raciocínio da e para as ciências exatas.

Aristóteles (1983) distingue vários possíveis modos de raciocínio humano, dentre eles o raciocínio demonstrativo - que parte de premissas verdadeiras e primeiras para se chegar a uma conclusão – e o raciocínio dialético - que parte de opiniões geralmente aceitas. O filósofo nos permite, então, adentrar uma área do conhecimento humano que se apóia em argumentos não demonstrativos, mas razoáveis e que atendem uma maioria.

Portanto, daí percorrermos o seguinte caminho: o conhecimento verdadeiro é algo que se busca pelo raciocínio, esse por sua vez pode ser demonstrativo ou lógico. A lógica, entre outros

tipos, pode ser formal ou dialética e, segundo Aristóteles, a natureza do problema, ou do objeto de estudo a ser investigado, apontará para um ou outro tipo de raciocínio possível para sua solução. Desse modo o filósofo distingue conhecimentos que têm compromisso com a verdade (a Filosofia, a Matemática, a Física, etc; sendo a verdade absoluta e universal), conhecimentos que têm compromisso com o verossímil (a Ética e a Política, onde a verdade não é absoluta, mas razoável em dado momento) e conhecimentos que têm compromisso com a utilidade (Engenharia, Medicina, Arquitetura, etc.).

Embora notemos que essas categorias de conhecimento já não se mantêm tão estanques no século XXI (a Teoria da Relatividade, por exemplo, já não garante uma verdade absoluta no campo da física; a Filosofia translada sutilmente para o campo das ciências humanas e tende a não firmar respostas universais; a nova ciência da sociologia na proposta de Durkheim (s/d), a partir do século XIX, atribui funcionalidade a toda forma de conhecimento humano, etc.), é atual refletirmos sobre a questão de que não se pode ter acesso ao conhecimento apenas pela via de uma lógica formal ou de um raciocínio demonstrativo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), partem dos estudos de Aristóteles e propõem uma Nova Retórica para a contemporaneidade, onde estabelecem parâmetros para que se possam analisar as argumentações que fundam e legitimam conhecimentos.

Para os autores, toda argumentação *"visa à adesão dos espíritos"* (*Id.* 2002) e o conhecimento verdadeiro se estabelece na medida dessa adesão. Assim, o que legitima os conhecimentos válidos em determinado momento histórico é a adesão da platéia aos argumentos do orador. Essa argumentação se torna válida na medida em que é construída com raciocínios dialéticos que seguem normas de rigor. Ou seja, nem toda argumentação é válida.

Os argumentos retóricos, à diferença do raciocínio demonstrativo, se alicerçam em raciocínios lógicos, ou quase lógicos, que partem de opiniões geralmente aceitas. Esses raciocínios se fundamentam em premissas prováveis ou *entimemas* que partem de

verossimilhanças (ex. a premissa de que um filho ama o pai), indícios seguros (ex. a premissa de que a mulher que amamenta teve um filho), ou indícios simples (ex. a premissa de que se há fumaça, houve fogo) (REBOUL, 2004).

E, como coloca Maneli (2004),

> *"não se exige da audiência que ela mude sua filosofia, ideologia, religião, ou qualquer outra opinião formal ou oficialmente, mas ela deve cooperar com o orador num futuro próximo e previsível a fim de atingir certos objetivos comuns estritamente definidos"*.

No entender da Nova Retórica, lidamos com conhecimentos que não são, necessariamente *evidentes*, mas plausíveis e que se estabelecem em acordos rigorosamente argumentados entre orador e auditório.

O que nos parece ocorrer quando alunos questionam sobre uma possível "lógica evidente" no campo de conhecimento da arte é uma metáfora adormecida (PERELMAN & OBRECHTS-TYTECA, 2002), resultante de uma metáfora analógica do tipo:

Lógica	:	Conhecimento
Evidente		Verdadeiro

Ou seja, uma metáfora que assemelha todo conhecimento à lógica e toda verdade a uma evidência. A lógica está para o conhecimento, assim como a evidência está para a verdade. Esta relação tem sido tomada de modo literal em nossa cultura. O que não nos impede de repensá-la.

Se, por um lado, para chegar ao conhecimento buscamos um raciocínio, nem todo raciocínio advém de uma lógica formal ou de uma certeza empírica, evidente, como acabamos de observar. Há raciocínios que se formam dialeticamente, na argumentação, a partir de entimemas e não são demonstráveis, mas razoáveis.

Aqui tomaremos por princípio a premissa de que a arte é um conhecimento da área da linguagem e, por tanto, não poderá ser exata, demonstrável, já que é por sua natureza

argumentativa e dialética (ela é propriamente linguagem), todavia pode ser considerada objeto de estudo e, como tal, responde adequadamente à análise retórica de seus argumentos.

Arte, a coisa: o que é afinal?

Vimos de uma cultura milenar que, a cada novo período histórico, repensa e redefine o objeto arte. Desde a concepção de que o objeto de arte seria a concretização de vivências mágico-anímicas e religiosas até sua concepção como uma linguagem que atende a necessidades integrais de expressão humana (FISCHER, 1979).

Os PCN (1997) dedicados a Arte a colocam, essencialmente, como linguagem criativa e criadora que permite o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, da sensibilidade e da imaginação. E, pouco adiante, ressaltam sua possibilidade interdisciplinar com outras áreas do conhecimento (*Id.*, 1997):

> *"Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, um aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda determinado período histórico."*

Esse entendimento da arte é um avanço em relação a seu histórico curricular que só a reconheceu como disciplina a partir da recente Lei de Diretrizes e Bases do Ensino brasileiro, a LDB 9.394/96. Compreender a arte em sua dimensão lingüística é um passo adiante das concepções mais acadêmicas que a definem por sua característica técnica, ligada ao fazer (artesanato, artes manuais, práticas de pintura, desenho, etc.).

A concepção da *arte como fazer* é historicamente marcada pela capacidade humana de libertar as mãos para outras tarefas que não a de locomoção, no momento em que o primata torna-se bípede (FISCHER, 1979). Essa delimitação é reforçada pela escolha da palavra que

define o objeto, já que, etimologicamente, a palavra arte, oriunda do latim, refere-se à aquisição de alguma habilidade técnica em determinado campo de conhecimento[1] (HOUAISS, 2001).

Mesmo assim, o texto dos PCN parece confuso ao tentar definir o objeto de estudo Arte, confundindo-o com as possíveis finalidades de uma arte já entendida *a priori*. Lemos em diversas passagens o "para quê" – ou "a o quê" – serve a arte, sem que se chegue a defini-la de fato.

Na introdução resumem-se essas finalidades (PCN, 1997): da sugestão de que a arte permite o desenvolvimento sensível e estético dos alunos, da capacidade de entendimento criativo acerca das demais disciplinas curriculares e da relatividade dos valores culturais, desenvolvimento do pensamento crítico.

Apenas na página 20 podemos ler, colocado muito sucintamente, que a arte é uma forma de comunicação rápida e eficaz que promove a *"síntese ausente na explicação dos fatos"*; para mais adiante (*Id.* 1997) afirmar que *"criar e conhecer são indissociáveis"*.

O capítulo "Arte como Objeto de Conhecimento", na página 33, é construído a partir da comparação entre ciência e arte, o que reforça a compartimentação das áreas, dificultando que se tome ciência por arte e, conseqüentemente, arte por ciência.

Primeiro, ambas as áreas aparecem como *"produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas"* , em seguida argumenta-se que *"nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento"* (*Id.* 1997).

Perelman estuda os argumentos por comparação (Perelman & Obrechts-Tyteca, 2002). O risco no caso da utilização de critério duplo para a comparação – como é o caso: imaginação por um lado, ciência por outro – é de que um dos critérios acabe submisso ao outro.

[1] Arte. Etimologia: lat. *ars,artis* 'maneira de ser ou de agir, habilidade natural ou adquirida, arte, conhecimento técnico (p.opos. ao lat. *natúra* 'habilidade natural'), tudo que é de indústria humana, ciência, ofício, instrução, conhecimento, saber, profissão, destreza, perícia, habilidade, gênio, talento, qualidades adquiridas (p.opos. a *ingenìum* 'qualidades naturais')', pej. 'ardil, fraude', p.ext. 'produto da arte, regras de uma arte, a parte teórica de uma arte, tratado, obra importante'; ver *art(i)-*; f.hist. sXIV *arrte*. HOUAISS. *Diccionário Eletrônico da Língua Portuguesa.* Editora Objetiva, 2001.

Ora, do modo como está colocado nos PCN, o fato de criar e conhecer serem indissociáveis é apresentado no sentido de se garantir legitimidade ao ato de criar através da evocação do conhecimento. A validade não está no criar, mas no conhecer, assim, dignifica-se a arte já que *apesar* de ser área de criação, essa criação requer conhecimento. Essa idéia é reforçada quando, novamente, evoca-se a *ciência* para lembrar que não só seria impossível criar sem conhecimento, tanto quanto a própria ciência utiliza-se da imaginação. Desse modo, os PCN estabelecem uma hierarquia entre o conhecer e o criar (PERELMAN & OBRECHTS-TYTECA, 2002).

A analogia embutida nesse raciocínio parte da premissa de que o conhecimento válido é o científico e que, desse modo, a arte é válida porque tanto tem de conhecimento quanto a ciência de arte. Trata-se, portanto, de um argumento de hierarquia dupla: a arte serve ao conhecimento, e a imaginação à ciência. O campo artístico-criativo não é ciência - ou não gera ciência – em si, mas é válido, já que serve à ciência.

Apesar dessa hierarquização, tenta-se justificar o ensino da arte, ancorando-a, especificamente nesse discurso, num suposto conhecimento científico, e não defini-la quanto objeto. O que é essa coisa chamada arte?

Dizemos suposto conhecimento científico já que, ao comparar arte e ciência, os PCN não definem qual é a matéria de conhecimento da arte, nem a especificidade de saber que ela constrói. Apenas dizem que, assim como a ciência se firma sobre um conhecimento científico, a arte também o faz (ou deve fazer) já que, como ambas utilizam a imaginação e alguma forma de conhecimento humano, poderíamos compará-las para legitimar o estudo da arte.

Fica a suposição de que a arte é imaginação e criar, quando na página 35 lê-se que o fazer arte é *"maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas"*. Ora, mas isso, segundo o mesmo texto, é ciência, já que não há ciência sem imaginação.

O que ocorre é que a tentativa de definir arte como objeto de conhecimento nos PCN se perde na necessidade de se justificar a própria presença da arte no currículo escolar, através de seu enquadramento em uma perspectiva de cientificidade positivista .

A coisa na contemporaneidade

Entender a arte no mundo contemporâneo não é coisa simples e, muito menos, pouco estudada. O que delimita esse conhecimento?

O entendimento da arte como técnica, ou seja, entendida através do domínio das técnicas que representam o mundo esteticamente: a música, a pintura, o desenho, etc., foi longamente questionado logo ao início do século XX e tem a representação máxima desse questionamento no Conceptualismo moderno. Artistas como Marcel Duchamp promoveram esse questionamento em suas obras. Ao observarmos instalações, performances, interferências e outras manifestações contemporâneas da arte, somos obrigados a reconhecer que o domínio técnico das artes clássicas não responde por uma delimitação do campo da arte.

Tampouco a divisão formal entre artes plásticas, cênicas e musicais dá conta da pluralidade de manifestações artísticas que temos presenciado. Os PCN propõem Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, mas as linguagens atuais utilizam uma mescla dessas áreas.

Em texto recente da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, arriscamos uma tentativa de ampliar o entendimento sobre o objeto da arte, tendo como premissa que esse conhecimento é específico da área de códigos e linguagens, mesmo quando utiliza outros saberes (PENTEADO, A. M. & PUIG, 2005):

> *"Antes de qualquer teorização é preciso, primeiro, considerar que o ser humano realiza um trabalho em arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras. Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que*

temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um gesto. A arte cumpre seu papel de dar expressão aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa.

Em segundo lugar, e em conseqüência do que foi colocado, se a arte vem para dar forma a sensações e sentimentos subjetivos, o ser humano a realiza para poder comunicar esses conteúdos íntimos a seus pares e companheiros. O artista tem a necessidade de compartilhar suas vivências e sentimentos com a sociedade e, através da arte, busca meios para fazê-lo.

Portanto, ao refletirmos sobre a função da arte para a humanidade, concluímos que ela é, antes de tudo, uma linguagem (pois deseja um modo de comunicação) que busca através de determinadas estratégias e códigos (sintaxe) comunicar uma experiência da vida humana (semântica).”

Ao entendermos arte como linguagem, entendemos que seu estudo refere-se ao léxico e semântica pertinentes à intencionalidade buscada pelo artista. Seja no fazer arte, onde o aluno busca os meios lingüísticos para dar forma às suas próprias intenções, seja no estudo das obras produzidas em seu entorno social, onde deverá analisar e compreender os recursos utilizados por seus criadores.

O estudo da linguagem e suas especificidades passam a ser a preocupação nuclear do ensino da arte e define seu objeto. As relações interdisciplinares necessárias à melhor compreensão desse núcleo de conhecimento são redimensionadas como conhecimentos satélites, de modo a tentar se desfazer confusões comuns: se a arte é recreação, criação, se é a técnica que representa seu produto (a pintura, o desenho, etc), se é cultura ou se faz parte da cultura, se seu conhecimento científico restringe-se ao conhecimento de sua história (história da arte), se não, qual o papel da história, etc.?

Desse modo, colocamos que (*Id.*, 2005):

“A partir dessas constatações podemos considerar outros objetivos, mais formais da expressão artística, como secundários. A contextualização histórica da arte ou as questões específicas das técnicas artísticas (tais como estudo de cores, composição, forma, ritmo, melodia, harmonia, trabalho de corpo,

improvisação, etc), passam a ser necessárias na medida em que sirvam ao objetivo de dar expressão aos conteúdos internos trazidos pelos alunos."

Aonde tudo isso nos leva?

Em *Questões de Retórica*, Michel Meyer (1993c.) defende o argumento de que *"nossa época vive a hora da retórica"* e, portanto o estudo retórico seria apropriado para compreender as questões de linguagem já que, como coloca o autor, *"tudo se tornou comunicação"*.

Embora compartilhemos essa idéia é preciso ter cuidado com a ampla generalização: *tudo*. A falta de definição sobre o que é comunicação, tipos de comunicação, etc., tem nos levado pelo perigoso caminho do relativismo extremo, onde, no caso da arte, é comum ouvir: tudo é arte. Então, nada é arte.

A fala, a equação matemática, uma publicidade, o choro do bebê, um gesto afetuoso, são modos de comunicação. É preciso não perder o contorno que circunscreve a arte especificamente. Passamos um longo período da cultura ocidental generalizando, perigosamente, a idéia de criatividade: arte é criação. Mas construir um novo carro para a Fórmula 1 também é criação. Criar não responde integralmente ao ato artístico. Do mesmo modo não devemos incidir no risco de tomar comunicação e linguagem por arte, de modo indistinto.

Arriscamos, então, e conscientes de que essa definição é circunstancial e pode atender a esse momento histórico (não temos a pretensão de tentar extrair um conceito universal para a arte e seu estudo), que a arte é um objeto de estudo que se insere na área da linguagem. Como linguagem é aquela cujo campo lexical utiliza elementos que se referem diretamente aos sentidos humanos (a imagem, o som, o movimento, as qualidades sensoriais da matéria, etc.) e cujo campo semântico resignifica questões subjetivas do homem (emoções, sentimentos, valores, etc.).

Se considerarmos, como colocam Mazzotti e Oliveira (2000) que *"o papel da educação escolar deve ser o de preparar os indivíduos para entrar no debate, não o de direcioná-los para*

este ou aquele fim predeterminado", chegamos à conclusão de que o ensino da arte na escola não necessita ser *tão* vago.

Delimitamos seu objeto de estudo como linguagem que, através de elementos lingüísticos que sensibilizam os sentidos humanos, refere-se às questões subjetivas do indivíduo, conferindo-lhes novos significados. Na prática, a teoria da Nova Retórica pode dar conta de analisar e compreender essa linguagem sem que seja necessário recorrer a fórmulas tecnicistas (técnicas de desenho, técnicas de pintura, etc.), ou a uma historização vazia de sentido especificamente estético (PENTEADO, A. M. & PUIG, 2005), mas garantindo aos alunos subsídios para que possam *"entrar nesse debate"* lingüístico, criando seus próprios recursos à medida de suas próprias intencionalidades que tem sido a própria questão das artes no mundo contemporâneo.

Referências Bibliográficas

DURKHEIM, Émille. *Educação e Sociologia.* São Paulo: Melhoramentos, s/d.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte.* Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HOUAISS. *Diccionário Eletrônico da Língua Portuguesa.* Editora Objetiva, 2001.

MANELI, Mieczyslaw. *A nova retórica de Perelman:* filosofia e metodologia para o século XXI. Barueri, SP: Manole, 2004.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha & OLIVEIRA, Renato José de. *Ciências da educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, Michel. *Questões da retórica:* linguagem, razão e sedução. Lisboa: Edições 70, 1993c.

Os pensadores: *Aristóteles,* 384-*322 A.C. Tópicos*: Dos argumentos Sofísticos. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PENTEADO, Andréa M. & PUIG, Daniel. *Arte na Eja.* Documento de Reorientação Curricular. Programa Sucesso Escolar. Secretaria de Estado de Educação, Governo do Rio de Janeiro: 2005.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA Lucie. *Tratado da Argumentação:* a Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REBOUL, Olivier. Introdução à Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Cadernos PCN:* Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, vol. 6, Arte, 1997.