

As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 1]

The lost tools of learning: a commented
translation [part 1]

Las herramientas perdidas de la educación:
la traducción anotada [parte 1]

Gabriele Greggersen

RESUMO

Dorothy Sayers, autora britânica de contos de detetive e especialista em medievalismo, brinda-nos com a transcrição de uma palestra sobre a educação medieval, por ela proferida em 1947, na Universidade de Oxford. Após uma crítica à escassez de bons escritores e bons debatedores, que saibam conduzir um debate, livre de falácias lógicas, erros gramaticais e de lógica, ela aborda o currículo das chamadas "artes liberais", originária da Grécia Antiga destacando o "Trivium", que antecedia o "Quadrivium" das disciplinas específicas. Tais disciplinas são como "ferramentas" universais do estudo, que facilitam a aprendizagem, tornando-a mais prazerosa. Embora elas tenham se perdido ao longo da história, elas têm tudo para serem resgatadas e adaptadas ao contexto atual.

Palavras-chave: Trivium; dialética; gramática; retórica.

ABSTRACT

Dorothy Sayers, a British authoress of detective stories and specialist Middle Ages, provides us with the transcription of a lecture on medieval education, given by in 1947 at Oxford University. After pointing out the shortage of good writers and good panelists, who are not able to conduct a debate, free of fallacies, grammatical and logic errors, she introduces the curriculum of the "liberal arts", detaching the "Trivium", which preceded the "Quadrivium" of the specific disciplines. Such disciplines are universal "tools" of the study, which facilitate the learning and to make it more enjoyable. Although they were lost throughout history, they have great chances to be redeemed and adapt them to the current context.

Key-words: Trivium; dialectic; grammar; rhetoric.

RESUMEN

Dorothy Sayers, autora Británica de cuentos de detective y especialista en medievalismo, nos ofrece la transcripción de una conferencia sobre la educación medieval, que ella profirió en 1947, en la Universiad de Oxford. Después de una crítica a la escasez de buenos escritores y buenos panelistas, que sepan conducirse en un debate, libre de falacias lógicas, errores gramaticales y de lógica, ella trata del curriculum de las llamadas "artes liberales" que se originaron en la Grecia Antigua, destacando el "Trivium", que antecedia al "Quadrivium" de las disciplinas específicas. Tales disciplinas son como "herramientas" universales de estudio, que facilitan el aprendizaje haciéndolo más placentero. Aunque se hayan perdido a lo largo de la historia, lo tienen todo para ser redimidas y adaptadas al actual contexto.

Palabras-clave: Trivium; dialéctica; gramática; retórica.

Introdução do tradutor

Gabriele Greggersen

Quando o mundo ocidental ainda chorava o saldo de destruição e de mortos deixado pela 2ª Guerra Mundial, e passava por uma profunda crise intelectual, emocional e religiosa, surgia “*The Lost Tools of Learning*”. Foi em 1947, em meio a uma sociedade espiritualmente angustiada e devastada, que Dorothy Sayers proferiu essa palestra ímpar sobre educação.

Sayers nasceu em Oxford, em 1893, como filha de um bispo anglicano, que também era diretor da escola pertencente à igreja. Na Inglaterra, que segue basicamente a mesma estrutura e funcionamento da educação americana, todas as escolas são públicas e gratuitas, financiadas por uma taxa cobrada de todos os cidadãos pelo governo, exceto as escolas especiais e confessionais, que também não recebem verbas públicas. Aprendeu latim e francês, especializando-se em línguas modernas no “*Somerville College*”, onde foi condecorada como primeira da classe.

Em seguida, tornou-se uma das primeiras mulheres a ingressar na Universidade de Oxford, uma das mais antigas da história (século 12), na qual tornou-se autoridade em estudos medievais. Sua obra acadêmica mais comemorada foi a tradução da *Divina Comédia* de Dante, do latim para o inglês¹, mas também se popularizou como escritora de contos de detetive, particularmente, os do seu personagem principal, o “detetive nas horas vagas”, “Lord Peter Wimsey”. Era, além disso, poetisa e escritora de peças teatrais, que se popularizaram bastante nos países de língua inglesa.

Ela fazia parte do mesmo clube da consagrada escritora de contos de detetive, Agatha Christie, que chegou a presidir e também integrava outro grupo, os “*Inklings*”, em especial de C.S. Lewis, Charles Williams e T.S. Eliot. Ela também mantinha uma amizade pessoal e projetos em comum com os integrantes dos mesmos grupos.

Como se pode ver no início da adaptação para o cinema de *O Leão, a Feiticeira e o Guarda-Roupa*, a primeira da mundialmente famosa série de *Crônicas de Nárnia* de C.S. Lewis, a preocupação com as marcas deixadas pela guerra e seus destroços espirituais espalhados por toda Europa e Estados Unidos (sem falar do Japão e outros países envolvidos direta ou indiretamente) é um dos temas de debate comum a esses grupos. Eles atribuem à literatura, particularmente à literatura imaginativa, de mistério, ou romântica – dos mitos, contos de fada, e quem sabe dos nossos contos de cordel –, um grande potencial de cura de traumas e feridas, físicas, psicológicas e espirituais, deixadas pela história, tanto na vida pessoal, quanto em toda a coletividade.

Outra bandeira desse rol, além da paixão pela literatura, era o combate à ideia amplamente disseminada naquele período – e que marca a pós-modernidade até os dias de hoje – de que tudo o que dissesse

¹ N.T. A obra, que ficou inacabada, foi completada por sua discípula, Bárbara Reynolds, que também é escritora.

respeito ao passado fosse necessariamente superado e associado ao embotamento, ao tédio e à ingenuidade. Usavam também de sua força argumentativa para defender as bases de sua fé cristã, principalmente no que diz respeito à ética, na qual, afinal de contas, todas as sociedades ocidentais, autodenominadas “cristãs” se encontram fundamentadas, ao menos em tese.

Entre os anos de 1924-25, Sayers trocou cartas com um ex-namorado. Uma de suas críticas mais fortes, tanto ao “relativismo moral”, quanto ao seu oposto complementar, o “moralismo” de uma sociedade que perdeu de vista a fé e ética cristãs foi “The Devil is an English Gentleman” (O Diabo é um *Gentleman* Inglês).

Em 1926, ela decidiu casar-se com um jornalista de nome “Captain” Oswald Atherton “Mac” Fleming, mais conhecido por “Atherton Fleming” que era divorciado e tinha dois filhos. Eles permaneceram casados até a morte repentina de Sayers, de ataque cardíaco, quando estava finalizando a sua tradução de Dante. Ambos eram escritores. Entretanto, devido a ferimentos na 1ª Grande Guerra, Fleming adoeceu a ponto de não poder mais escrever, de modo que passou a ser sustentado por Sayers, cujo sucesso estava tomando proporções mirabolantes, ofuscando grande parte do seu trabalho.

Entre as obras mais conhecidas de Sayers encontram-se “*Strong Poison*” (*Veneno Forte*) e “*Gaudy Night*” (*Noite Assombrosa*), um livro de suspense que retrata muito bem a sua própria história no mundo acadêmico. O título é retirado de uma das obras de Shakespeare.

A história tem por personagem central uma acadêmica, Harriet Vane, que era novelista. Como Sayers, ela teve que lutar contra o preconceito forjado em cartas anônimas e pichações nos muros da escola. Ela mesma é solicitada a colaborar, juntamente com o “Lord” Peter Wimsey, para a solução do crime do qual foi vítima, nesse caso, de chantagem.

Muitos consideram essa obra, o primeiro conto de detetive “feminista” da história. Trata-se de uma narrativa marcada não apenas pelo mistério, mas também pela filosofia e luta pelos direitos da mulher, sem falar da “pitada” adicional do romance, ambientado na Inglaterra dos anos 1930.

A história foi adaptada para a televisão e transformada em uma série em 1987 e em 2005 foi adaptado para o rádio BBC. Em 2006, foi transformada em peça teatral que estreou no Teatro “Lifeline Theatre” em Chicago. O enredo também foi aproveitado pela série americana “*Diagnosis: Murder*” (*Diagnóstico: Assassinato*), que estreou em 2000.

Suas obras podem ser encontradas ao redor do mundo entre os “clássicos”² da literatura mundial, em que ela é colocada ao lado com obras de Alexandre Dumas, Charles Dickens, Júlio Verne, Jack London, e Mark Twain.³

² N.T. Não me refiro aqui ao cânone oficial dos clássicos da literatura mundial, mas ao conceito mais popular dos autores que se mostraram dignos de tradução por editoras de algum destaque.

³ N.T. Como no caso do livro de sua autoria, *Five Red Herrings*. London: Nelson, 1971, que foi incluído numa série de clássicos como os citados.

A autora também mereceu destaque em outro campo dominado pelos homens até os dias de hoje, o da teologia, com obras importantes como “*The Mind of the Maker*” (*A Mente do Criador*) e “*The Man Born to be King*” (*O Homem nascido para ser Rei*).

Antes de deixar o/a leitor/a deliciar-se com a leveza do estilo e as surpresas que a autora reserva à mentalidade moderna, a cada parágrafo, nesse texto, nada convencional ou ortodoxo sobre educação, é preciso contextualizá-lo.

Sugerimos assim, deixar fluir a leitura, suspendendo as armas do espírito de “suspeita”, que ainda subsiste no pensamento pós-moderno, permitindo que Sayers o “transporte” para o “mundo” da educação medieval.

As ferramentas perdidas da educação⁴

Dorothy Sayers (trad. Gabriele Gregersen)

Aceitar um convite para debater a educação, considerando minha curta experiência como professora, dispensa apologia. Mesmo porque esse é um tipo de comportamento aplaudido na atual efervescência de opiniões. Religiosos ventilam suas opiniões sobre a economia; biólogos, sobre a

⁴ N.T. Somente no título encontramos nosso primeiro desafio: Traduzir “learning” por *estudo* ou *aprendizagem*? Depois de pesquisar outras traduções livres existentes, chegamos à conclusão de que as ferramentas às quais a autora se refere, são mais de *estudo*, do que já, de *aprendizado*, que é uma decorrência. O estudo, ao contrário da aprendizagem, pode ser manejado e submetido a ferramentas. Se há algo passível de manejo, é o estudo, e não o aprendizado, que sempre envolve uma dimensão de mistério e da imprevisibilidade, mesmo independente do estudo, qualquer que seja o método. Assim, *The Lost Tools of Learning* diz respeito mais à didática ou uma metodologia, mas entendida em um sentido ainda não divorciado da filosofia, de modo que “estudo” e/ou “aprendizado” podem ser entendidos sinônimos na palavra “*learning*”. Esse é um dos aspectos que cativam o/a leitor/a, particularmente o tradutor (mais do que o ouvinte original) desde o começo. A aprendizagem é o resultado desse “uso” (estudo) teórico e especulativo, em outras palavras, *filosófico* das ferramentas do saber. Não por acaso, além destas duas significações, de *estudo* e *aprendizado*, o inglês “*learning*” é *sinônimo* ainda de “*acquire skill, knowledge*” (adquirir habilidades ou conhecimento – HINDMARSH, 1987, p. 82). No Webster’s, (1999, p. 262) e no Houaiss (2003, p. 448) lemos: “estudo, cultura, saber, erudição, ciência; aprendizado, aprendizagem”. E, para surpresa do/a leitor/a desavisado/a, no dicionário de sinônimos do Word também encontramos *wisdom* (sabedoria). Isso aproxima *learning* do conceito Greco-judaico resgatado pelo historiador Werner Jaeger, em um dos clássicos da educação, *Paideia*, e mostra a preservação da complexidade e escopo do sentido dessa palavra complexa, que nós decidimos por traduzir, no título, por *educação*. Optamos por essa solução, uma vez que a autora limita o que se propõe a discutir, às “ferramentas” da educação, contidas no *Trivium*, sem deixar de mencionar, que além dessas “disciplinas” existem ainda os *conteúdos* propriamente ditos. Então, reservamo-nos o direito de variar a tradução da palavra *learning*, entre *estudo*, *aprendizagem* e *educação*, de acordo com o contexto. Vale notar que no alemão, o verbo *lernen* pode significar o estudo ou o aprendizado, dependendo do contexto. Já o substantivo *gelernt*, significa culto, estudado, erudito.

metafísica; químicos inorgânicos, sobre teologia; indivíduos irrelevantes são apontados para cargos de alto nível técnico; e homens embotados e simplórios publicam nos tablóides, que Epstein e Picasso simplesmente não entendiam nada de arte. Até certo ponto, e desde que a crítica fosse feita com razoável modéstia, coisas assim são até admiráveis. A especialização excessiva nunca foi coisa boa. No caso da educação, o que não faltam são motivos para amadores se sentirem gabaritados para emitir opiniões. Pois, ainda que nem todos aqui sejamos educadores profissionais, todos já fomos *alunos*⁵ em algum momento da vida. E, mesmo se não tivermos *aprendido* nada – e, quem sabe, *especialmente*, se nunca tivermos estudado de verdade⁶ – nossa capacidade de contribuição para essa discussão será um valor potencial.

Entretanto, é bem pouco provável que as reformas propostas aqui sejam, algum dia, levadas a sério. Ninguém: nem os parentes; nem os/as professores/as de cursinhos vestibulares; nem as bancas acadêmicas; nem as bancadas de governo; nem os ministros da educação, lhes dariam um só minuto de atenção. Pois elas se resumem a isso: se quisermos formar uma sociedade de gente educada, preparada para preservar a sua liberdade intelectual em meio às pressões da sociedade moderna, teremos que voltar a roda do tempo quatro ou cinco séculos atrás, até fins da Idade Média. Teríamos que voltar ao preciso ponto em que a educação começou a perder de vista o seu real objetivo.

Antes de me dispensarem, carimbando-me com o bastante apropriado rótulo de: reacionária, romântica medieval, *laudator temporis acti* (saudo-sista), ou qualquer outro lugar-comum que lhe vier à cabeça – peço-lhes o favor de ponderar uma ou duas questões bastante complexas que talvez ainda se encontrassem escondidas na face oculta das mentes de todos nós, e que só emergem ocasionalmente, dando ocasião a preocupação.

Consideremos a tenra idade com a qual os jovens começavam a frequentar a escola nos tempos, vamos supor, da dinastia Tudor, depois da qual passavam a ser considerados prontos para assumir responsabi-

⁵ N.T. À primeira vista, consideramos a hipótese de usar, ao invés de *alunos*, que é mais comum no Brasil, *pupilos*, palavra já bastante esquecida e distorcida. Ao invés do *discípulo*, *afilhado* e *protegido*; ou seja, o que é amparado e acudido por pessoa de maior autoridade e influência, o sentido pejorativo daquele órfão ou abandonado, que tem com outra pessoa, mais velha, por tutor parece predominar, razão pela qual não o usamos. Também optamos por não usar “estudantes”, por sua associação e limitação muitas vezes ao ensino superior.

⁶ N.T. Sayers parece estar aqui, valendo-se precisamente da ambiguidade comentada na nota anterior, usando de ironia, para deixar claro: mesmo quem não aprendeu nada com a escola que aí está, ou mesmo quem nunca teve a oportunidade de estudar com as ferramentas certas, tem uma contribuição a dar à educação. Com isso, mesmo sem ser entendida, Sayers prova sua intuição do sentido mais abrangente e inclusivo da educação, com toda a sua complexidade.

lidade pela condução de seu próprio nariz. A partir daí, como encarar a ampliação artificial da formação infantil e juvenil até os anos de maturidade física, tão característica dos dias de hoje? Postergar ao máximo a hora de assumir responsabilidades traz consigo uma série infinita de transtornos psicológicos que podem até ser interessantes para o psiquiatra, mas que são de bem pouca serventia, ao indivíduo ou à sociedade. O principal argumento que se usa em favor do adiamento da idade de despedida da escola e da prorrogação da idade escolar é que hoje em dia haja muito mais para se estudar, do que na Idade Média. Isso em parte é verdade, mas não inteiramente. O menino e a menina⁷ de hoje, têm, sem dúvida, mais assunto⁸ para estudar, mas será que isso significa necessariamente que *tenham mais conhecimento*?

Nunca lhe pareceu estranho ou lamentável que na atualidade, em que a quantidade de livros existente por toda a Europa ocidental é maior do que nunca, a suscetibilidade das pessoas à influência de anúncios e de propaganda em massa tenha crescido em proporções até então desconhecidas, ou sequer imaginadas? Você atribuiria isso ao mero fato físico de que a imprensa, o rádio e outros meios tivessem tornado a propaganda bem mais ágil e capaz de cobrir um vasto território? Ou será que você às vezes carrega a inquietante suspeita de que o produto dos métodos modernos de educação seja inferior ao que seja capaz de ser, em distinguir o fato da opinião; e o provado do plausível?

Quem é que já não se irritou, ao acompanhar um debate entre adultos e pessoas supostamente responsáveis, com a extraordinária e generalizada incapacidade do debatedor de se ater às perguntas, ou de opor-se a elas, refutando os argumentos dos palestrantes de opiniões diferentes das dele? Ou será que você já ficou se perguntando sobre a incidência altíssima de assuntos irrelevantes surgidos

⁷ N.T. Sayers não se limita a esse cuidado de incluir o sexo feminino somente aqui, mas em todo o seu discurso, como o/a leitor/a haverá de observar. Isso é notável, se considerarmos que, pela falta de declinações masculinas e femininas no inglês ou mesmo de pronomes diferenciados quanto ao gênero, parece surpreendente a autora lembrar-se desse gesto inclusivo. E isso, muito antes da Paulo Freire ter inventado ou trazido esse cuidado e respeito para o discurso educacional brasileiro.

⁸ N.T. Essa palavra é muito utilizada em vários sentidos no texto. No dicionário Houaiss (2003, 766) encontramos “tópico, tema, assunto, matéria; objeto, motivo; [...] a mente [...], sujeito de conhecimento [...]”; substância ou substrato de algo [...]” Hoje em dia, chamaríamos esses “subjects” mais de “conteúdos” como rezam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos Parâmetros de Língua Portuguesa das Séries Iniciais (1ª a 4ª série), por exemplo, não encontramos a palavra “matéria”. Para isso, nota-se uma abundância de “assunto”, ao qual demos prioridade, e, um pouco mais modesta, de “conteúdo”. Daí que nos limitemos a essas duas palavras para “*subject*”. A palavra “tópico” é usada poucas vezes, mas muito ligada à “disciplina” de Língua Portuguesa, que também são usadas poucas vezes, mas sempre no sentido técnico da disciplina. Então, mais uma vez, procuraremos nos adaptar ao contexto.

em encontros de conselhos, e sobre a incrível escassez de pessoas capazes de presidir comissões? Quem é que, ao refletir sobre isso e lhe ocorrer que a maioria dos assuntos públicos são decididos precisamente nesses debates e comissões, não sente um aperto no coração?

E quem já não acompanhou uma discussão nos jornais ou outro meio de comunicação qualquer dando-se conta das muitas vezes em que os escritores deixam de definir os termos que usam? Ou notou o quanto é frequente, na hipótese de alguém definir os termos que está usando, o outro responder, pressupondo na sua resposta, que o primeiro estava usando esses termos em sentido exatamente oposto àquele? Você já se sentiu honestamente preocupado com tantos usos de linguagem⁹ gramaticalmente errada¹⁰? E, em caso afirmativo, você se sente incomodado, por sua deselegância ou porque receia o grave mal-entendido em que isso poderia resultar?

Quem é que já não teve a impressão de que os jovens, assim que completado o período escolar, não apenas se esquecem da maior parte do que aprenderam (já era de se esperar), mas também se esquecem, ou revelam nunca ter aprendido de fato, como lidar *por si mesmos* com um conteúdo novo? Você lamenta com frequência, ver homens e mulheres adultos, incapazes de distinguir um bom livro, do ponto de vista acadêmico, e apropriadamente indexado, de um, que não chega a tanto? Ou que não saibam como manusear um catálogo de biblioteca? Ou que, quando estiverem face a face com um livro de referência, sejam flagrados por uma curiosa incapacidade de extrair dele os trechos relevantes para o problema que seja de seu particular interesse?

Quantas vezes você já topou com gente para quem, por toda vida, “uma coisa é uma coisa, e outra coisa é outra”, separada de todas as demais, como se estivessem separadas em compartimentos estanques? Tanto, que elas sentem grande dificuldade em estabelecer associação mental entre, digamos, a álgebra e a ficção policial, entre o saneamento básico e o preço de salmão – ou, de maneira mais genérica, entre esferas distintas como as do conhecimento filosófico e o econômico, ou o químico e as artes?¹¹

⁹ N.T. A palavra *language* do inglês é particularmente difícil de traduzir, uma vez que ela pode significar *língua*, que podemos entender como um idioma específico, e *linguagem*, pela qual nos referimos usualmente às línguas em geral, no seu sentido linguístico-literário. A distinção já provocou várias discussões entre os linguistas e literatos, à semelhança do que acontece com *aprendizado* e *aprendizagem*, mas como essas discussões não são nosso foco aqui, optamos mais uma vez, pelo uso mais comum no Brasil.

¹⁰ N.T. A autora provavelmente não descarta com isso a possibilidade de reformas na ortografia, como as que vivemos recentemente no Brasil, já que era conhecedora de várias ortografias de várias línguas em várias épocas.

¹¹ N.T. Mais uma vez, Sayers parece se antecipar a seu tempo (*avant lettre*), quando se refere a algo que os pedagogos costumam chamar de *interdisciplinaridade*, mesmo que entendendo coisas bem diversas sob essa palavra.

Já se sentiu incomodado com certas coisas escritas por homens e mulheres adultos para leitores e leitoras adultos? Um biólogo bastante conhecido, que escreve para uma revista semanal disse que “Um argumento contra a existência de um Criador” (acho que ele colocou de forma ainda mais forte, mas já que eu, infelizmente, perdi a referência, parafrasearei seu raciocínio da forma mais agressiva possível) – “... um argumento contra a existência de um Criador é que os escritores que publicam em massa, conseguem produzir ao seu bel prazer, o mesmo tipo de diversidade produzida pela seleção natural”. Não ficamos tentados a dizer que este é, antes, um argumento *a favor* da existência de um Criador? Na verdade, é claro que isso não prova nem uma coisa nem outra; tudo o que essa argumentação prova é que as mesmas causas materiais (seja a recombinação dos cromossomos, pelo seu cruzamento e assim por diante) sejam suficientes para explicar toda diversidade observável no mundo. Isso seria o mesmo que dizer que o mesmo conjunto de notas musicais combinadas entre si, sejam a causa material capaz de explicar tanto a *Sonata ao Luar* de Beethoven, quanto os sons produzidos por um gatinho andando sobre as teclas de um piano. No entanto, tal comportamento do gato não prova nem contesta a existência de Beethoven; tudo que se prova pelo argumento do biólogo é que ele não era capaz de distinguir entre uma causa material e uma causa final.¹²

Eis aqui outro exemplo retirado de fonte não menos acadêmica, a primeira página do Suplemento Literário, nada mais, nada menos do que o *Times*:

“O Francês Alfred Epinas, afirmou que certas espécies (por exemplo, formigas e vespas) só são capazes de encarar os horrores da vida em associação com a morte”. Não sei bem o que o francês quis dizer com isso, mas o que o repórter inglês *diz que ele disse* é que é um absurdo flagrante. Não temos como saber, se a formiga encara a vida com horror ou não, nem, em que sentido se pode dizer que a vespa que é esmagada contra uma vidraça “enfrenta” a morte com “horror”. O objeto do artigo me parece ser antes o comportamento humano nas massas; assim, os motivos humanos foram transferidos, de forma muito sutil, da proposta inicial, para o caso, a que deveria dar suporte. Assim, o argumento acaba tomando por pressuposto, precisamente o que pretendia provar – fato este que se tornaria logo patente se fosse apresentado num silogismo formal. Este é um reles e aleatório exemplo de um vício que permeia livros inteiros – em especial livros escritos por homens da ciência, [que se metem] a escrever sobre temas metafísicos.

¹² N.T. Em filosofia, Aristóteles foi quem fundou a teoria da causalidade, ou da causa e do efeito. Segundo ele, existem apenas quatro causas de todos os fenômenos da mais direta, à mais conclusiva: causa material, causa formal, causa eficiente e causa final. A *causa material* é o material em que essa coisa consiste (por exemplo, a causa material de uma cadeira pode ser o PVC ou o alumínio). Já a *causa final*, que também está ligada à sua *teleologia*, é o objetivo ou finalidade ou propósito ou de uma coisa, como por exemplo, a causa final do estudo é o aprendizado.

Outro artigo da mesma edição do Suplemento Literário do *Times*, exemplar nesta coleção aleatória de pensamentos aflitivos – desta vez oriunda da resenha da obra *Algumas Tarefas para a Educação*, escrita por Sir Richard Livingstone, diz: “[O autor] enfatiza, mais de uma vez, o valor de um estudo intensivo de pelo menos uma matéria, se quer captar o significado desse conhecimento em um nível de precisão e persistência suficientes para alcançá-lo. Todavia, noutro ponto, reconhece plenamente o angustiante fato de que uma pessoa pode chegar a se tornar *mestre* num determinado campo, sem demonstrar capacidade crítica mais refinada, do que qualquer vizinho de outro campo qualquer; ele até se lembra do que aprendeu, mas se esquece por completo de *como* foi que aprendeu”.

Peço a sua atenção particular para a última sentença, que oferece uma explicação a que o escritor se refere propriamente quando fala do “fato angustiante”, de que as habilidades intelectuais a nós conferidas pela nossa educação, não sejam *imediatamente transferíveis*¹³ para outros campos¹⁴, diferentes daqueles, nos quais nós as adquirimos: “ele se lembra do *que* aprendeu, mas se esquece por completo de *como* aprendeu”.

O grande defeito da nossa educação atual – defeito este detectável por meio de todos os inquietantes sintomas do problema que mencionei – não é que, embora nós muitas vezes tenhamos sucesso em ensinar “conteúdos” aos/às nossos/as alunos/as, falhamos lamentável e inteiramente em ensinar-lhes *como* pensar; eles/elas aprendem tudo, menos a *arte de aprender*. É como se tivéssemos ensinado uma criança tocar “O Ferreiro Harmonioso” ao piano, mas de maneira exclusivamente mecânica, sem nunca ter-lhe ensinado a escala musical ou a ler uma partitura. Desse modo, por mais que ela tivesse memorizado “O Ferreiro Harmonioso”, no

¹³ N.T. A crença de que conhecimentos possam ser *transferidos* de um campo ao outro se assenta no pressuposto de que conhecimentos e habilidades sejam, de fato, *transferíveis*. Quando se fala em “educar” como “transmitir” (ou pior “passar”) conhecimentos, vai-se mais longe, pressupondo que o conhecimento possa ser transferido até de uma *mente* para a outra, numa espécie de *telepatia*, tão presente no ensino tradicional, mas também no comportamentalismo, foi amplamente refutada por educadores, como Sayers, que defendem a importância do aluno não ser passivo no processo, mas sim, que vá conquistando uma crescente *autonomia*. De acordo com Berman (2007, p. 38), o que pode ser transferido, sim, pela tradução é o *sentido*. Mas mesmo esse processo tem suas limitações, uma vez que “vastos setores da escrita só exigem uma transferência de sentido. Cada cultura deve saber se apropriar das produções de sentido estrangeiras. Mas isso não concerne às ‘obras’. Evidentemente, as ‘obras’ fazem sentido e querem a transmissão de seu sentido. Elas são mesmo uma formidável *concentração de sentido*. Mas nelas, o sentido está condensado de maneira tão infinita que excede toda possibilidade de captação”.

¹⁴ N.T. Piaget chamava esse fenômeno de transferência de “raciocínio reversível”, considerado um dos indícios de alcance do *estágio máximo* de desenvolvimento cognitivo como um todo e que acontece em cada momento de real “superação” de um estágio para outro, ou seja, de real *acomodação* daquele saber, para além da mera *assimilação*.

entanto, não tivesse a mínima noção de como, a partir daí, encarar outra música como “A Última Rosa do Verão”. Por que eu digo “como se”? Em certos campos das artes e dos trabalhos manuais, é precisamente isso que fazemos – esperamos que uma criança “se expresse” com o pincel, antes mesmo de ensinar-lhe a lidar com cores e com o [próprio] pincel. Há uma corrente de pensamento que defende esta como a maneira mais correta de sequer começar a trabalhar. Em contrapartida, entenda bem: este já não é o método preferido por um artista treinado que está empenhado em ensinar-se a si mesmo um novo método de pintura. Ele, que descobriu pela experiência a melhor forma de economizar esforços para pegar o jeito da coisa, começará rabiscando em um rascunho qualquer, a fim de “aguçar a sensibilidade em relação à ferramenta”.

O currículo da educação medieval

Observemos a estrutura da educação medieval mais de perto agora – ou seja, o currículo seguido por essas escolas. Não importa, para o momento, distinguir aquele destinado a crianças pequenas daquele pensado para estudantes mais velhos, nem a sua duração esperada. O que importa é a luz que ele lança sobre o que o homem medieval supunha ser o objeto e a ordem certa do processo educacional.

O currículo era dividido em duas partes: o *Trivium* e o *Quadrivium*. A segunda parte – o *Quadrivium* – era composta por “conteúdos”, que não nos preocupam por ora. O que nos interessa aqui é discutir o *Trivium*, que precedia o *Quadrivium* e era composto por disciplinas consideradas prerrogativas. Consistia ele de três partes: *Gramática*, *Dialética* e *Retórica*, nessa ordem.

Agora, a primeira coisa notória é que duas destas “disciplinas”, não importa em que ordem, não são o que chamaríamos de “disciplinas”: elas não passam de métodos de como lidar com as disciplinas de conteúdo. A Gramática é uma “disciplina” de fato, no sentido de que ela significa o aprendizado decisivo de um idioma – naquela época, a gramática pressupunha o aprendizado do Latim. Mas a língua em si é simplesmente o meio pelo qual se expressa o pensamento. Na verdade, o Trivium todo tinha a intenção de ensinar ao aluno o uso apropriado das ferramentas [de estudo] da educação, antes que ele começasse a aplicá-las às “matérias” [propriamente ditas]. Primeiro ele aprendia o uso apropriado das ferramentas; não apenas como fazer um pedido no restaurante, numa língua estrangeira, mas a estrutura da língua, e assim, da própria linguagem – em que situação se encontrava, como se constituiu, e como funcionava. Depois, ele aprendia a usar o idioma; como definir os seus termos e elaborar asserções mais refinadas; como construir um argumento e como detectar falácias em um argumento. Em outras palavras, a gra-

mática abarcava a lógica e o uso do senso crítico. Em terceiro lugar, ele aprendia a se expressar usando aquela língua – a como dizer o que ele tinha para dizer de forma elegante e convincente.

Ao final dessa fase, solicitava-se ao aluno que elaborasse uma monografia sobre algum tema apresentado por seus mestres ou proposto por ele mesmo, e, em seguida, a sua tese era submetida à crítica da comunidade acadêmica. A essa altura ele tinha que dar mostras de que tinha aprendido tudo – ou entraria em desespero – não apenas a escrever um ensaio¹⁵ ou trabalho acadêmico, mas também a falar em público de maneira sonora e inteligente e a fazer a defesa, sem perder a pose.

É bem verdade que ainda subsistem traços e resquícios da tradição medieval no currículo das escolas comuns de hoje, ou de quando foram resgatados [em algum momento da história]¹⁶. Algum conhecimento de gramática ainda é exigido quando se estuda uma língua estrangeira – talvez eu devesse dizer “voltou a ser necessário.” Na minha época mesmo, passamos por uma fase assim, quando o ensino de declinações e conjugações era criticado, passando-se a dar preferência a abordar esses assuntos, à medida que iam surgindo. O debate sociológico florescia nas escolas; vários ensaios foram escritos; frisando a necessidade da “livre expressão”, de forma um tanto exagerada.

Mas essas atividades são cultivadas de forma mais ou menos isoladas, como se pertencessem a algum departamento isolado, tratadas como supérfluas, ao invés de formarem uma estrutura coerente de exercício mental, à qual todas as demais “disciplinas” estejam subordinadas. No caso da *gramática*, ela foi atribuída ao “departamento” de línguas estrangeiras. E a escrita de ensaios pertence a um “departamento” de “Inglês”; ao passo que a dialética acabou praticamente divorciada do restante do currículo, e é frequentemente praticada de maneira assistemática e que foge ao programático, por meio da prática exercícios extracurriculares, cuja relação com o que chamamos de *estudo* é bem distante.

Tomada de forma ampla, a enorme discrepância de ênfases entre essas duas concepções abriga algo de bom: a educação moderna concentra-se em “ensinar conteúdos,” enquanto os métodos de raciocínio, argumentação e expressão de conclusões, concentrada em primeiro

¹⁵ N.T. A modalidade de ensaio não é costumeira no Brasil, em que as escolas técnicas, faculdades e universidades costumam aceitar apenas monografias, dissertações e teses como trabalhos de final de curso e/ou disciplina.

¹⁶ N.T. Um desses momentos deu-se com a Reforma, em que Martinho Lutero e João Calvino, cada um à sua maneira, beberam da sabedoria e do currículo das artes liberais, através de um Agostinho ou dos próprios clássicos gregos. Na Academia de Genebra, fundada por Calvino, esse currículo não apenas era praticado, como atraiu estudantes de todo o mundo e de todas as áreas, por sua proposta universalizante.

aprender a forjar e a lidar com as ferramentas [de estudo] da educação, independentemente do assunto em pauta, era deixada para os *estudiosos*, que gozavam de uma educação mais medieval.

Esse último caso pode ser comparado a pegar uma peça bruta e trabalhar nela até que o resultado do uso da ferramenta se transforme como que em uma segunda natureza.

Que é preciso ter algum tipo de “conteúdo”, ninguém duvida. Não se pode aprender a teoria da gramática de um idioma sem aprender o próprio idioma, ou aprender a argumentar e falar em público, sem falar sobre nenhum assunto em particular. Os temas de debate da Idade Média vinham em grande parte da teologia, ou da ética e da história da Antiguidade. De fato, muitas vezes, eles se tornavam jocosos, especialmente perto do final desse período. Os absurdos aberrantes do argumento escolástico desse período, que tanto enervavam a Milton, são, até hoje motivos de chacota e riso. Mas não saberia dizer se esses temas eram mais tolos e prosaicos do que os temas escolhidos nos dias de hoje para a escrita “dissertativa”. Atrevo-me a dizer que ficamos um tanto entediados com propostas de redação do tipo “como foram as minhas férias” e por aí afora. Mas grande parte desses gracejos é indébita, na medida em que se perderam de vista o objetivo e objeto da tese em debate.

Certa vez, um palestrante demagogo entreteve a sua audiência no “Brains Trust”¹⁷ (expondo a memória de Charles Williams à fúria da plateia) ao afirmar que, na Idade Média, a discussão sobre quantos arcanjos¹⁸ seriam capazes de dançar na ponta de uma agulha era uma “questão de fé”. Espero não ter que defender que isso jamais foi [mera] questão de fé; tratava-se antes de um exercício de senso crítico, cujo objeto era a natureza da substância angelical: seriam os anjos seres materiais? Em caso afirmativo, poderiam ocupar lugar no espaço? A resposta usualmente aceita como correta era que os anjos são inteligências puras; não materiais, mas limitadas, de modo que eles podem ter um lugar no espaço, porém não podem ter extensão¹⁹. Podemos fazer uma

¹⁷ N.T. O *Brains Trust* era nome popular e informal para a radio britânica BBC e que mais tarde se tornou o programa de televisão, marca registrada do Reino Unido ao longo dos anos 1940 e 1950.

¹⁸ N.T. O estudo dos anjos, *angiologia* é uma parte da teologia, campo do conhecimento só recentemente reconhecido pelo governo federal brasileiro como digno de reconhecimento oficial como “acadêmico”. Isso mostra o caráter temporão da política educacional brasileira, principalmente no ensino superior, uma vez que a teologia está na raiz de grande parte dos pensadores e instituições acadêmicas de renome por todo o mundo. Nas livrarias, na internet, na mídia em geral, e, portanto, na cabeça da maior parte das pessoas, esse assunto está atrelado ao esoterismo e autoajuda, e não, à ciência.

¹⁹ N.T. De acordo com Abanano (2007, p. 487), extensão é o “caráter fundamental dos corpos físicos dotados das três dimensões do espaço. Com base nesse caráter Aristóteles definiu o corpo”.

analogia disso com o pensamento humano, que também não é material e limitado. Assim, se o seu pensamento está concentrado numa coisa – vamos supor, na ponta de uma agulha – ele estará lá, no sentido de que não está em nenhum outro lugar. Por mais que esteja “lá”, ele não ocupa espaço algum, e não há nada que impeça um número infinito de pensamentos de diversas pessoas se concentrem na mesma ponta de agulha, ao mesmo tempo. Espero não ter que lembrá-los que isso nunca foi uma “questão de fé”; tratava-se, antes, de um exercício de debate, cujo tema era a substância da natureza angelical. Teriam os anjos uma substância material e, em caso positivo, ocupariam eles algum espaço? A resposta usualmente aceita como correta é, penso eu, que os anjos são inteligências puras; não materiais, mas limitadas, de modo que eles podem ser localizados no espaço, mas não têm extensão. Pode-se fazer uma analogia disso ao pensamento humano, que também é similarmente não material e limitado. Assim, se o seu pensamento está concentrado em uma só coisa – digamos, a ponta de uma agulha – ele está lá, no sentido em que não está em nenhum outro lugar; mas embora ele estivesse “lá”, ele não ocupa espaço ali, e nada impede que um número infinito de pensamentos de pessoas diferentes se concentrem na mesma ponta de agulha, ao mesmo tempo. O tema em debate pode ser encarado, portanto, como sendo a distinção entre a localização e a extensão no espaço; acontece que o tema escolhido para suscitar tal debate foi a natureza dos anjos (embora, como vimos, pudesse ter sido qualquer outro); a lição prática a ser tirada desse debate é a de não se usar palavras como “lá”, num sentido descuidado e não científico, sem especificar, se o que se quer dizer é que “está lá” ou que está “ocupando espaço lá”.

A paixão medieval pela discussão do “sexo de anjos”²⁰ sempre foi alvo de chacota, mas quando vejo o uso abusivo e petulante de expressões controversas, com conotação ambígua e de sentido diverso, seja por escrito, seja em público, sinto o desejo no fundo do coração de ver cada leitor/a e cada ouvinte “armado” de forma tão defensiva²¹ pela sua educação, que esteja em condições de contestar: “*distinguo*”²².

²⁰ N.T. Embora “hair-splitting” fosse uma expressão associada à pontualidade, julgamos que o contexto merecia um equivalente, em termos de aspecto *enfadonho*, *insosso* e *moralista*.

²¹ N.T. A expressão paradoxal “armado de forma defensiva”, que lembra a expressão *estar na defensiva*, tem valor negativo na sociedade moderna ocidental. Mas o adjetivo “defensivo” tem recentemente sido resgatado pela educação contra a violência no trânsito, principalmente nos grandes centros urbanos. As autoescolas falam em “direção defensiva”; mas mesmo sem policiais de todos os tipos recomendam a não reação a assaltos; os educadores nas escolas são orientados a tomar medidas defensivas e preventivas contra a violência escolar, que tem crescido assustadoramente, ao invés de medidas repressivas.

²² N.T. A palavra é derivada de *dis-*+ *stingere*, do latim, que significa *distinguir*, *discernir*. Essa palavra parece ter, no latim, o mesmo efeito que a expressão “Eureka!”, do grego, ou

Pois nós nos damos ao luxo de deixar nossos jovens, rapazes e moças, saírem desarmados, em tempos em que uma “armadura” nunca foi mais necessária.²³ A partir do momento em que os ensinamos a ler, acabamos deixando-os à mercê da palavra impressa. Com a invenção do rádio e do cinema, temos a garantia de que nenhuma aversão à leitura os livrará de um incessante bombardeio de palavras, palavras e mais palavras. Eles não conhecem o significado dessas palavras; eles não sabem manter distância delas, nem desarmá-las, nem repudiá-las; são verdadeiras “refêns emocionais” das palavras, ao invés de serem os seus mestres, pelo uso de suas faculdades mentais. Não entendo porque é que nós que, em 1940, nos escandalizamos de ver homens sendo destacados para lutar contra tanques, armados de metralhadoras, não nos escandalizamos de ver jovens, rapazes e moças, destacados para o mundo, para lutar contra a propaganda em massa, com um conhecimento limitado e superficial de “conteúdos”; e ao vermos classes sociais e nações inteiras se deixando hipnotizar pelas artimanhas do Flautista de Hamelin, temos a arrojo de nos espantar. Damos esmolas para a educação para provar que lhe damos importância – por meio do trabalho voluntário e apenas ocasional, ou pequenas doações em dinheiro; nós prorrogamos a idade para a finalização dos estudos, e planejamos a construção de escolas maiores e melhores; os/as professores/as escravizam-se deliberadamente, seja durante ou fora do horário de aulas; e, no entanto, pelo que vejo a devoção de todo esse esforço é amplamente frustrada, devido ao fato de termos perdido as ferramentas de estudo da educação, e na falta delas, acabamos realizando um serviço malfeito e desconjuntado.

seja, “descobri!”, o que em filosofia e na ciência em geral, é sinal de “*insight*”. Na filosofia clássica, esse fenômeno é um dos frutos da virtude da *sabedoria* e discernimento das coisas. Em outras palavras, para se passar por uma experiência como essa, é necessário, usando uma analogia bíblica, saber “separar o joio do trigo”, que é característico da sabedoria. A autora toca de leve aqui novamente na questão do *elitismo* na educação. Ela confessa o “desejo” profundo por uma educação mais “defensiva” para toda e qualquer pessoa, principalmente considerando o assédio moral que enfrenta na sociedade industrial e capitalista, mostra sua postura favorável à democratização da educação. Mas não de uma educação qualquer, e sim, daquela que era (e ainda é) privilégio das elites de outrora.

²³ N.T. É claro que a autora se refere aqui aos tempos de guerra. Mas a nosso ver, os tempos de hoje exigem ainda mais esse preparo defensivo, numa sociedade cada vez mais agressiva e cuja agressividade é muitas vezes canalizada e expressa, de todas as maneiras possíveis, nas escolas.

Nota do editor: na próxima edição da revista Caminhando, vol. 16, n. 1 (1-2011) segue a segunda parte da tradução do texto com os capítulos

Que fazer?
O estágio da gramática
O estágio da lógica
Em defesa do *Trivium*.

Referências

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BERMAN, A. *A Tradução e a Letra*. Rio de Janeiro: 7letras/PGET, 2007.
- CARDIM, A. *Novo Webster's: Dicionário Universitário*. 7. ed., Rio de Janeiro: Record, 2008.
- HART, R. D. *Increasing Accademic Achievement with the Trivium of Classical Educacion*. Linconl – NE: luniverse, 2006. Disponível em: < <http://books.google.com.br/> >. Acesso em: 26 mar.2010.
- HINDMARSH, R. *Cambridge English Lexicon*. 3. ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- HOUAISS, A. (ed.), CARDIM, I. (co-ed). *Dicionário Inglês-Português*. 14. ed. atual. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros de Língua Portuguesa das Séries Iniciais (1ª a 4ª série)*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2010.
- SAYERS, D. L. *The lost tools of learning*: paper apresentado em um curso de férias sobre educação, Oxford, 1947 / by Dorothy L. Sayers. Methuen, London: 1948. Disponível em: < <http://www.gbt.org/text/sayers.html> >. Acesso em: 01 abr. 2010.
- _____. *Five Red Herings*. London: Nelson, 1971.
- SCHAKEL. "Faith and Imagination". Disponível em: < <http://hope.edu/academic/english/schakel/tillwehavefaces/contents.htm> >. Acesso em: 28 mar. 2010.

