

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CALMARIA DOS CAMINHOS TORTUOSOS:
Construção e método do Trivium Medieval**

Carlos Henrique da Silva

São Carlos

2017

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

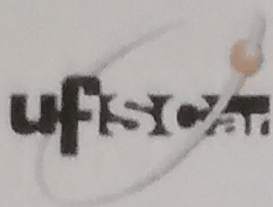
**A CALMARIA DOS CAMINHOS TORTUOSOS:
Construção e método do Trivium Medieval**

Carlos Henrique da Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Marisa Bittar.

São Carlos

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Carlos Henrique da Silva, realizada em 28/03/2017:

Marisa Bittar

Profa. Dra. Marisa Bittar
UFSCar

Paolo Nosella

Prof. Dr. Paolo Nosella
UFSCar

MS gigante

Prof. Dr. Marcos Antônio Gigante
UNICEP

Aos meus pais, Tania Maria Camilo e Juares Carlos Camargo da Silva pelo apoio incondicional mesmo nos momentos de maior dificuldade.

Agradecimentos

À professora e orientadora Marisa Bittar, pelo apoio e incentivo ao longo de cada momento da pós-graduação, colocando-se não somente à disposição em que tange assuntos acadêmicos, mas principalmente pela preocupação com os assuntos corriqueiros que envolvem o cotidiano de nossa existência material. Além desta referência, agradecer pela possibilidade de convívio intelectual que foram de grande valia não apenas para este curto período, mas para a sequência de minha vida.

Ao professor Amarilio Ferreira Jr. pelas inúmeras contribuições em relação ao desenvolvimento deste trabalho, contribuições estas altamente reflexivas e efetivas para o pleno desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de universidade, em especial Jarbas Mauricio Gomes, Aldrei Galhardo Batista e Thais de Biagi pelas inúmeras conversas e dicas que certamente contribuiram positivamente para a conclusão deste trabalho.

Aos meus companheiros de trabalho e amigos pessoais Rafael Henrique Custódio, Victor Santos, Andreia Miranda Gonçalves, Jessica Giampaolo e Letícia Maria Barbano que vivenciaram cada etapa desta pesquisa, seja de maneira direta pelas constantes conversas sobre a temática, seja de maneira indireta na compreensão pelos momentos de ausência em decorrência de todo o processo encarado.

Aos professores Marcos Antonio Gigante e Paolo Nosella pelas considerações e correções realizadas com total acuidade ao longo das bancas de qualificação e defesa. Momentos de grande aprendizado e ganho intelectual que caracterizam e enriquecem os momentos formais da pós graduação.

Por fim, a todos os professores e demais educadores com os quais tive contato ao longo de minha vida escolar e acadêmica, cada qual com a sua devida importância e paciência em cada etapa. Em especial às professoras Vera e Zuleika que me alfabetizaram, assim como o professor Antônio, popularmente conhecido por “Toninho”, da escola Jesuíno de Arruda, pelas aulas memoráveis de História que certamente despertaram em mim o interesse pelas ciências humanas. Agradeço também aos meus professores de graduação, em especial Marcos Antonio Gigante pelo incentivo e auxílio ao longo desses anos, assim como os professores Fransérgio Follis e Waldir Paganatto. Certamente chego até este momento graças ao esforço individual de cada um aqui mencionado.

No princípio era o Verbo...

João (1,1)

Resumo

A presente dissertação consiste em analisar a construção e o método de ensino das três artes liberais (Gramática, lógica e retórica) da idade média, historicamente conhecido por *Trivium*. Para tal finalidade, a dissertação se propôs a analisar, em um primeiro momento, a construção histórico-filosófica de cada uma das artes que integram o método, realçando seus principais preconizadores e suas principais fontes de estudo ao longo da idade média. Em um segundo momento, o trabalho buscou contemplar uma análise específica do método, destacando sua finalidade e seu funcionamento prático enquanto proposta educacional de um período histórico. Nesta etapa, optou-se por destacar a prática de ensino de cada uma das artes mencionadas, assim como sua relação com o todo orgânico que destaca o método. Por fim, o trabalho faz um balanço entre a construção histórico-filosófica do método e seu resultado final enquanto proposta efetiva de formação humana, compreendendo, portanto, o desenrolar dialético da construção metodológica e sua síntese final.

Palavras chave: Trivium, Educação Medieval, Educação Clássica

Abstract

This dissertation is to analyze the construction and teaching method of the three liberal arts (grammar, logic and rhetoric) middle age historically known for Trivium. For this purpose, the dissertation aimed to analyze, at first, historical-philosophical construction of each of the arts that are part of the method, highlighting its main builders and its main sources of study throughout the Middle Ages. In a second step, the study sought to address a specific analysis of the method, highlighting its purpose and its practical functioning as an educational proposal for a historical period. At this stage, we chose to highlight the teaching practice of each of the mentioned arts, as well as its relationship to the organic whole that highlights the method. Finally, the work is a balance between historical and philosophical construction method and its end result as effective proposal for human formation, comprising therefore the dialectical unfolding of methodological construction and its final synthesis.

Keywords: Trivium, Medieval Education, Classical Education

Sumário

Introdução	3
1 - A Construção Histórico-filosófica das Artes Sermocinales	14
1.1 - Contradições gerais e discordâncias curriculares.....	14
1.1.1 - A Presença do Cristianismo na educação	16
1.2 - O Caminho da Gramática	18
1.3 - O Caminho da Retórica	28
1.4 - O Caminho da Lógica	34
2 – O Encontro dos Três Caminhos.....	38
2.1 - Prolegômenos	38
2.1.1 - Sobre a natureza da linguagem no Trivium	45
2.2 - A Arte da Gramática	48
2.2.1 - Palavras categoremáticas	51
2.2.2 - Palavras sincategoremáticas.....	53
2.3 - A Arte da Lógica.....	61
2.3.1 - Formas proposicionais	65
2.3.2 - Conjunção	68
2.3.3 - Oposição	70
2.3.4 - Inferência	71
2.3.5 - Silogismo	72
2.3.6 - Falácias	78
2.4 - A Arte da Retórica	81
3 - A Calmaria dos Caminhos Tortuosos	90
3.1 - Pavimentação dos Caminhos	90
3.1.1 – O Conceito de “Clássico”	94
3.1.1.1 - Categoria Objetivista dos Clássicos	94
3.1.1.2 - Categoria Espiritualista dos Clássicos	98
3.1.2 – A Educação na Filosofia Perene	102
3.1.3 – A Universidade Medieval	105
3.2 – A Permanência da Tortuosidade.....	108
3.2.1 – O Pragmatismo de Miriam Joseph.....	108
3.2.2 – A Palavra como Ato Político.	111

Conclusão	113
Referências Bibliográficas	116

Introdução

Há períodos e contextos históricos em que a forma de abordagem metodológica define *pari passu* a compreensão dos mesmos, clarificando pontos não tão claros e imprecisos, e, todavia, obscurecendo outros pontos nevrálgicos que deveriam saltar aos olhos do historiador por transcenderem uma apreensão metodológica específica.

Se há um período em que os paradigmas epistemológicos se digladiam em uma constante de “clarear” e “obscurecer” objetos, trazendo à tona novas questões ou forçando o olhar para fatores secundários de uma temporalidade, este período é a idade média. Ora tratada como um período obscuro da história que pouco evoluiu em relação às sociedades antigas – essencialmente as civilizações Greco-romanas –, estagnando-se em um falso avanço que nunca saiu dos domínios eclesiásticos ou nobres, dependendo das regiões do antigo medievo, revelando, portanto, um profundo atraso cultural; ora tratada de forma oficialista e com pouca inteligibilidade, buscando apenas reforçar uma legitimação de castas e gerações cuja máxima realização histórica – e por essa postura metodológica entende-se que os ditos “sujeitos da história” são instituições duradouras e linhagens de nobreza – foi a de se perpetuarem ao poder de maneira descentralizada, ou a de sustentar-se, até tardiamente – já ao final da média –, nos sonhos cavaleirescos de uma sociedade que já estava nas mãos da burguesia. É possível também ressaltar as análises mais recentes que reforçam um olhar histórico-cultural, mas antes de mencioná-los de uma forma mais aprofundada, cabe estabelecer em qual tipo de duração está situada a idade média.

Um dos fatores fundamentais para a análise histórica de um determinado período passa pela compreensão de sua temporalidade, os tais períodos de longa duração e curta duração que Fernand Braudel estabelece em um novo repensar historiográfico (Escolas dos Annales). Os períodos de longa duração se caracterizam prioritariamente pelas permanências estruturais e conjecturais de um determinado contexto. As mudanças se estabelecem de forma lenta, e há pouca percepção de que os processos estão sendo alterados (e estão sendo, afinal a história sempre está em movimento e nunca deixa de fluir). Em contraposição a perspectiva de longa duração, há a curta duração que revela processos de constantes alterações que, diante de contextos efusivamente complexos, pouco permanecem, sempre surgindo ou ressurgindo com “roupagens” estruturais diversas. Obviamente a curta duração não necessariamente expressa algo novo, afinal em história não existe o novo sem o processo dialético que remonta as perspectivas

passadas, encaminhando assim a história em um fluxo contínuo, mas não concêntrico, entre passado – presente – futuro.

Quando buscamos encaixar a idade média dentro dessas duas perspectivas (de longa ou curta duração), a primeira salta aos olhos pela própria demarcação temporal que sofreu a idade média ao longo dos anos de trabalho historiográfico. Comumente entende-se por idade média o período que vai do século V, com a queda do Império Romano do Ocidente, e vai até o século XV com a tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos. Um período de dez séculos, portanto mil anos, revelaria a permanência de certas formas estruturais que pouco se alteraram. Essa visão é em parte verdadeira, mas na tentativa de evitar rotulações e generalizações, um objeto pode se mostrar muito mais dinâmico quando se desprende de algumas amarras metodológicas. A própria idade média surge de um período de extremo fervor cultural, uma profusão de culturas diversas que, no Cristianismo, se reestabelecem de maneira sincrética. É possível até dizer que a longa duração se estabelece pela realização e manutenção de uma ordem cultural Cristã, ou seja, que determinadas cosmovisões podem dar ensejo às permanências estruturais, e que as curtas durações surgem em rompimentos revolucionários com a ordem, este é o eterno debate e a eterna disputa entre conservadores e reformadores, reacionários e revolucionários; entretanto, os próprios movimentos revolucionários podem cair em pontos de constância. O revolucionário que foge à dialética tornar-se-á um conservador mais cedo ou mais tarde.

A compreensão de que a idade média pode ser dinâmica passa também pela análise dos processos educativos ao longo dela. Sem dúvida que há certas permanências, como, por exemplo, o caráter mnemônico de determinadas práticas educativas, ou os constantes castigos físicos exercidos pela também constante igreja, principal instituição formativa. Entretanto, mesmo por trás das permanências há um fluxo, e esse fluxo é perceptível nas artes da mente (*Trivium*) que eram lecionadas ao longo do período. A própria constituição das disciplinas sofreu várias alterações ao longo dos séculos, acompanhadas quase sempre de uma constante revisão filosófica de ordem patrística/escolástica e de uma intensa disputa pela solidificação da doutrina católica. As permanências nessa ordem filosófica se dão justamente em meio a grandes disputas dialéticas e, curiosamente, essas disputas se intensificam gradualmente quanto mais se encaminha para uma compreensão dialética estabelecida pela escolástica.

Destacar certos pontos específicos de um período pode justamente clarear e obscurecer outros, e aqui caímos em outro problema historiográfico sobre uma

compreensão macro ou micro dos processos históricos. Quando se analisa um determinado período, e se estabelecendo como homem/pesquisador do século XXI, deve-se levar em conta que ainda é possível olhar para o passado buscando uma visão macro do processo. Uma visão holística das civilizações permite uma compreensão total dos fenômenos socialmente e culturalmente integrados, percebendo assim que a longa duração não é estática como já dita, e que sua diferença com a curta duração é muito mais afeccional do que substancial, ou seja, de intensidade. A visão marxista da história deixa bem claro a natureza da compreensão historiográfica e a análise efetiva dos processos longevos ao estabelecer que toda realidade social é mutável, e que mesmo diante de estados de equilíbrio relativo é possível notar que esse equilíbrio provem de mudanças e darão ensejos a novas mudanças; é perceber que a compreensão epistemológica entre passado, presente e futuro se dá de forma dialética e não necessariamente contínua, e que a circunstância de não ser fugaz não revela uma completa estagnação de processos. O motor da história sempre está em movimento e o ato de olhar para o passado implica uma introspecção de que estamos enxergando algo do qual somos herdeiros – pelo bem ou pelo mal -, sendo possível também – por que não? – convocar o passado a depor sobre o nosso presente, afinal a história pode ser evolutiva, mas uma evolução não necessariamente pressupõe progressos.

A idade média quando tomada pela longa duração e analisada por uma perspectiva holística será mais bem compreendida através de um exercício dialético, e os processos educativos seguem essa mesma lógica. Obviamente, compreender todo um período por um método que implica afirmação e negação recairá em certos recortes metodológicos, sem os quais demandaria um árduo trabalho de pesquisa, podendo este permanecer por anos sem com isso encerrar-se ao final de uma vida.

O lançamento da “história problema” com ensaio de hipótese possibilita saltos explicativos (hipotético-dedutivos) que podem clarificar um determinado período histórico. Seja por interesse do pesquisador, ou por limitações de outra ordem, o recorte metodológico e a busca por uma resposta e pela compreensão de determinados processos recaem na história problema, que foge das proposições positivistas – que possuem seus totais méritos, principalmente no que tange erudição e delimitação científica do campo historiográfico. Mesmo os paradigmas que não adotam diretamente uma história problema (método Weberiano, por exemplo) procuram uma delimitação de objeto. O próprio Weber na realização de seu método compreensivo, procurando assim compreender o sentido das ações humanas, toma como “problema” o surgimento do

capitalismo. A sequência da análise pode naturalmente abarcar outros métodos e outros problemas – no caso dele (Weber) qual vertente específica do protestantismo possui o “ethos” mais propício para as práticas capitalistas? –, mas isso não esconde que inicialmente houve um problema a ser estudado.

Ao tomarmos a “história problema” como um procedimento metodológico, podemos passar a ideia de que estamos caindo em análises microtemáticas, cujo objetivo foge a compreensão geral de um fenômeno, buscando assim compreensões pontuais de um contexto muito mais amplo e complexo. É obviamente o contrário disto. Partir de um problema específico pode clarear o todo, mas isso se estabelece em uma relação dialética em que o todo interfere no pontual, e a análise do pontual necessita uma compreensão geral.

Os microtemas podem obter sucesso nas pesquisas historiográficas, mas a ênfase nas análises pontuais nasce com outra perspectiva. Nascida no ambiente pós-moderno em que tudo é extremamente relativo e que a busca pela verdade é mera questão consensual, caiu-se em uma conclusão de que tudo é estabelecido por vias culturais e que quaisquer expressões socioeconômicas são meros discursos culturalmente construídos. Dizer que tudo é cultura é, ao mesmo tempo, dizer que nada é cultura. Se tudo é uma única coisa, conclusivamente ela não é nada, e estabelecendo essa perspectiva analítica, a história cultural passa a tomar para si objetos de estudos fragmentários para assim ter algum objeto concreto passível de análise. *Mutatis Mutandis*, a partir de então se visualiza uma profusão de estudos pontuais que desembocam na mera curiosidade, muitas vezes encerrando-se em si mesmos sem quaisquer amarrações macroanalíticas. Para além desse resultado pouco profundo, há certa omissão em relação à própria compreensão do presente histórico, o que leva a um historicismo agudo que encara toda e qualquer verdade como válida apenas em seu tempo. A história passa a ser encarada como momentos desconectados cuja inteligibilidade não faz sentido algum fora dos padrões culturais. Da história se extrai curiosidades e nada muito além; problema este, porém, que transcende a própria ciência histórica e recai em outras áreas do conhecimento, não precisando de muitos argumentos pra demonstrar que inclusive as ciências exatas e suas divulgações caem em curiosidades ou demandas de mercado.

As análises desses pontos metodológicos circundam todo objeto desta dissertação. Dentro da idade média é possível estudar objetos fragmentários, conectando-os ou não com uma visão – e cosmovisão – mais ampla. É possível também

vislumbrar uma visão macro do processo, realçando aspectos sociais, culturais ou econômicos. Potencialmente possível é também ver os ciclos de tensão na longa duração, que podem ser tratados nos estudos educacionais através dos tipos ideais weberianos, criando arquétipos analíticos que permitem notar distanciamentos e aproximações de concepções educativas. Em todas as posturas macroanalíticas, faz-se necessário o entendimento de que a história está em movimento, e não é um movimento linear e de um único aspecto (cultural, econômico e etc). A história é complexa em si mesma, e a escolha metodológica traz consigo ganhos e perdas, e é nesse momento que o sujeito da pesquisa assume uma postura e arca com suas consequências, sem demonstrar medo pelo julgamento histórico ou esperança de que um dia a história o absolverá.

Após essa breve constatação metodológica, cabe revelar como se chegou ao objeto de pesquisa e como escolhi tratá-lo ao longo das próximas páginas.

Comumente, a definição de um objeto de pesquisa por parte do pesquisador esbarra em inúmeros problemas metodológicos. Sua determinação, seu tipo específico de abordagem e o constante contato com o objeto transformam-se em um verdadeiro processo dialético em que sujeito e objeto relacionam-se de maneira intensa e profícua, quase sempre criando e recriando as relações e trazendo novas perspectivas tanto sobre o objeto, quanto sobre o sujeito da pesquisa.

Ao longo desse árduo e complexo processo de interação, cabe separar dois momentos distintos do contato, pois somente assim se terá clarividente como se chegou ao objeto e, posteriormente ao contato, como o objeto força o repensar subjetivo do sujeito. Cabe aqui, portanto, assumir e compreender que existe um vínculo real entre a consciência individual e a objetividade do conhecimento, sem com isso fugir à busca da tão debatida neutralidade científica. Partindo dessa simplificação analítica entre sujeito e objeto, inicio a abordagem da temática de forma anamnética¹, buscando com isso rastrear em minha memória como e quando tive interesse por assuntos relativos à idade média, assim como a relação desta com processos educativos.

Durante a fase de graduação pude reavaliar meus conhecimentos obtidos até então sobre o período histórico europeu conhecido como “idade média”, conhecimentos estes adquiridos nos meus anos de formação no ensino regular. Essa visão que obtive e

¹ Processo pelo qual a consciência individual procura remontar suas experiências sensíveis buscando a origem de suas ideias.

que reproduzi ao longo dos demais anos reduzia-se aos preconceitos de uma historiografia que enxergava – e ainda enxerga em certa medida – no renascimento/iluminismo, a superação da inércia medieval e um grande avanço da cultura civilizacional no ocidente. Sendo assim, a civilização natimorta, ou o período “tenebroso” do século V ao XIV – recorte popularmente mais utilizado - conhecido como “idade das trevas” (PERNOUD, 1997), foi secundário em minha formação enquanto estudante no ensino público, formação esta que priorizava o renascimento cultural clássico e a suposta “luminosidade” da sociedade moderna. Por consequência, pessoalmente sempre avaliava e desprezava o período medieval com base em um senso-comum escolar que enquadrava e impossibilitava a análise de todo um período, caindo nos lugares comuns e repetindo chavões como “dominação eclesiástica”, “atraso e obscurantismo educacional” e seus mutualismos com as “estruturas produtivas” ditas feudais, sem com isso partir para um exame racional da temática. Essa predisposição em exaltar o renascimento europeu e a retomada da cultura Greco-romana, colocando em segundo plano – ou por vezes até ocultando – o período medieval é perceptível no livro “História da Educação na Antiguidade” de Henri-Irénée Marrou, em que ele desconsidera o período medieval buscando assim uma ligação direta entre antiguidade e modernidade:

A história da educação na Antiguidade não pode deixar indiferente nossa cultura moderna: ela retraza as origens diretas de nossa própria tradição pedagógica. Somos greco-latinos: o essencial da nossa civilização veio da deles: isto é verdadeiro, num grau eminente, para nosso sistema de educação. (MARROU, 1966, p. 4)

Ao ingressar na graduação em História pude aprofundar na compreensão histórico-filosófica da idade média, assim como na constante e intensa contradição encarada pelos sujeitos da história (individuais, coletivos ou institucionais) da época, fugindo em demasia dos preconceitos oriundos de anos de formação básica. A partir desse “despertar” racional, compreendi que parte das contradições estabelecidas se deu pela relação conflitante entre cultura clássica (greco-romana), as invasões bárbaras, a ascensão do cristianismo e os contatos diretos com a cultura árabe; um período histórico imerso em *efervescências culturais* que resultam, ao seu final, e após um período de mais de dez séculos, como o grande formador da identidade ocidental. Esse “ganho” analítico que as leituras me proporcionaram, reformularam meu olhar científico para o

período medieval, olhar esse contrário às palavras de Marrou (1966) e que se veem sintetizadas em um trecho do livro “História da Pedagogia” de Franco Cambi:

[...] a Idade média não pode ser vista como matriz do Moderno e nada mais, já que, na realidade, é, pelo contrário, uma longa época de fermentações, de transformações, de rupturas e renovações, de esfacelamentos e reagrupamentos, que abarca o campo econômico e o social, o político e o cultural etc., dando a imagem de um fervilhar de eventos desenvolvimentos em muitas direções, os quais – embora ocorrendo sob o fundo da ideologia cristã que alimenta e domina a história daquele mil anos – nos fornecem a visão de uma civilização vital, aberta em muitas direções e absolutamente não-monolítica ou bloqueada, antes até inquietamente dedicada a salvaguardar ou impor instâncias de liberdade dentro das malhas compactas de uma sociedade aparentemente uniforme. (CAMBI, 1999, p. 154)

Ao longo de uma idade média conturbada, inconstante em determinados pontos, mas constantes em tantos outros, é que se forma a identidade civilizacional do ocidente. Os anos de graduação me possibilitaram a compreensão de que essa identidade civilizacional se deu em três fatores característicos da cultura ocidental: Filosofia Grega, Direito Romano e Moral Judaico Cristã. Pode haver adendos, justificativas ou críticas a cada um desses três “pilares”, mas essa tríade inegavelmente caracteriza o “ethos” do homem ocidental em sentido generalista, e esta questão já traz consigo uma justificativa do porque estudar um período imerso nas contradições, pois, na eminência de perder dois dos três pilares (Filosofia grega e Direito Romano), as estruturas do medievo conseguem concluir de maneira unívoca o resultado de uma dialética cultural intensa:

Neste momento já se consumou uma profunda ruptura histórica: o mundo helênico-romano quase desapareceu no ocidente e os contatos com o resto do império romano-bizantino são mínimos. [...] É uma cultura, já totalmente “medieval” e cristã. Esta cultura herda, queira ou não, junto com a língua latina, infinitas reminiscências das tradições clássicas. (MANACORDA, 2010, p. 156)

Após esse repensar formativo, saindo de um senso-comum preconceituoso para um aprofundamento analítico, decidi compreender como se deu esse processo de construção cultural da civilização ocidental, e eis que na mesma graduação obtive brevemente uma pista: O currículo de ensino na idade média, mais precisamente as artes liberais do *Trivium* (Gramática, lógica e retórica) e do *Quadrivium* (Aritmética, geometria, música e astronomia). De maneira sintética e como uma hipótese longínqua, mantive em minha consciência que esse currículo foi um dos fatores fundamentais para

a aglutinação das contradições da idade média, e resolvi estudá-lo por conta própria - ainda sem aspirações acadêmicas - até o ano de ingresso na pós.

Com os avanços nos estudos solitários, e na iminência do processo seletivo do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, decidi mergulhar mais a fundo na temática idade média/*Trivium* e *Quadrivium*, partindo da premissa que processos educativos modelam gerações e possuem a potencialidade de construir ideários civilizacionais aglutinando diferenças em prol de determinadas finalidades, e que isto na idade média foi obtido na junção Cultura Clássica, Cultura Bárbara, Árabe e Cristã através das artes liberais de ensino. Dessa conclusão ensaísta decidi compreender, afinal, o que era o currículo de ensino *Trivium*, como ele se formulou mediante a atmosfera cristã, que inegavelmente determinou o pensamento do homem medieval, tal como tão bem disserta Franco Cambi em “O Cristianismo como revolução educativa”, capítulo quinto de seu livro “História da Pedagogia”, e como se deu realmente sua aplicabilidade enquanto metodologia de ensino. Ressalto aqui apenas o *Trivium*, pois as três artes (Gramática, lógica e retórica) foram a base inicial e fundamental para a formação educacional do homem medieval cristianizado no ambiente educativo das catedrais e dos mosteiros, sem a qual não se chegava nem ao estudo do *Quadrivium* (realizado em uma fase posterior). Mesmo no século XI, com as universidades surgindo no cenário europeu, os estudos universitários só eram alcançados após uma sólida formação nas três artes liberais transmitidas pela igreja católica (KOSMINSKY, 1960, p. 97 Et seq.).

Obviamente, dizer que as artes da gramática, lógica e retórica formavam a base da educação episcopal e monacal, não exclui a possibilidade de que havia outros processos educativos em andamento, como, por exemplo, a educação cavaleiresca de origem predominantemente bárbara (MANACORDA, 2010, p. 170 e 196), e as de cunho técnico como a preparação para ofícios artesanais (MANACORDA, 2010, p. 172 e 199). Contudo, as principais atividades educativas e intelectuais da época partiram da igreja católica que, não à toa, fomenta a criação das universidades (DE PAULA, 1957), legado até hoje fundamental não apenas para a civilização ocidental, mas para todo o mundo.

Definida as características próprias e contextuais do objeto, o passo seguinte consistiu em realizar estudos exploratórios para compreender em quais condições estavam as produções nacionais sobre a temática, e quais obras seriam essenciais para a

compreensão do tema. Nessa etapa pude notar que as produções brasileiras sobre o assunto são extremamente escassas², reduzindo-se em poucas produções de livros e algumas dúzias de artigos que circundam o tema sem abordá-lo diretamente. Encontrei quatro livros sobre o assunto, dois dos quais são traduções de obras de língua inglesa: “Trivium Clássico” de Marshall McLuhan e “O Trivium – As artes liberais da lógica, gramática e retórica” da Miriam Joseph; e outros dois nacionais intitulados: “Universidade: Do trivium-quadrivium ao ensino-pesquisa extensão numa visão ‘on the road’” de Eduardo Fonseca e “Trivium e Quadrivium – As artes liberais na idade média” de coordenação de Lênia Márcia Mongelli.

O livro de Marshall McLuhan faz uma análise histórico-filosófica do *Trivium* partindo desde sua origem grega, passando pela patrística e escolástica medieval, até chegar ao século XVI com Thomas Nashe, objeto de estudo do autor. Esta obra em particular revela os intensos debates e conflitos recorrentes entre cada uma das artes, revelando com isso os sujeitos históricos da época e suas influências nos processos educativos. Já o livro de Miriam Joseph adentra de maneira bem mais profunda no método *Trivium*, pois o livro é resultado de estudos posteriores da própria autora para aplicar o método no Saint Mary’s college na cidade de South Bend em Indiana (JOSEPH, 2008, p.17). O livro traz de maneira prática e carregada de exemplos as três artes liberais da idade média, municiando assim a compreensão e aplicação real do método, assim como, indiretamente, deixa claro quais as perspectivas e intenções para esse tipo específico de formação.

Já o livro de Eduardo Fonseca - citado acima - aborda o *Trivium* apenas como ponto de partida para outro objeto, e ainda assim o faz de forma superficial apenas para situar o surgimento das universidades em uma perspectiva moderna, fugindo substancialmente ao meu objeto de pesquisa. Curiosamente, a obra possui um erro de título, deixando claro que a educação medieval é secundária e apenas um ponto de partida para algo posterior³.

² A escassez de estudos sobre períodos longínquos e não nacionais possui certa justificativa pela ausência ou dificuldade de acesso às fontes primárias. Longe de ser algo determinante, os “obstáculos” de acesso às informações ainda dificultam a profusão de determinados estudos no Brasil.

³ O livro cujo título é “Universidade: Do trivium-quadrivium ao ensino-pesquisa extensão” de Eduardo Fonseca possui um erro de grafia no mínimo estranho, pois o termo correto para se referir as quatro artes liberais posteriores ao *trivium* é “*quadrivium*” derivado do “*quad*” (quatro) latino e não “quadrivium” como está no título do livro.

Por fim, a única produção brasileira sobre o assunto diz respeito à obra “Trivium e Quadrivium – As artes liberais na idade média” que consiste em uma série de estudos escritos e compilados por estudiosos especializados em cada uma das sete artes liberais. Uma compilação rica em detalhes e fontes, mas que, por suas características de estudos compilados, apresenta-se de forma fragmentada.

Encontrei também, ao longo do estudo exploratório, artigos que abordam indiretamente o tema, porém sempre caindo em análises específicas da patrística e da escolástica medieval. São estudos complementares às artes liberais, principalmente as três primeiras (*Trivium*), sendo muitas dessas produções realizadas por Jean Lauand da FEUSP, um especialista em que tange à filosofia medieval. Há também produções complementares realizadas por Ricardo da Costa da Universidade Federal do Espírito Santo, produções excepcionais que também abordam o *Trivium* e o *Quadrivium* medieval de maneira indireta.

Para além do conteúdo dessas produções, que inegavelmente contribuem e esclarecem vários pontos sobre a cultura medieval, o fato primordial que chama a atenção é que, de todos os estudos encontrados, apenas os do professor Jean Lauand correspondem à autoria de pesquisador de um programa de pós-graduação em Educação e, para além disto, nenhuma delas, mesmo as de Jean Lauand, analisa propriamente o *Trivium* como uma proposta efetiva de ensino, que educa e portanto forma, em conjunto com o cristianismo, o homem medieval. Eis um ponto em que a pesquisa justifica-se em si mesma: A tentativa de contribuir com a produção e com a discussão de algo tão pouco estudado nas academias brasileiras.

Como bibliografia complementar pesquisada, cabe obviamente realçar as obras clássicas de historiadores da educação como Mário Manacorda, Franco Cambi, Paul Monroe, Henri-Irénée Marrou. Pelas características de suas obras sobre História da educação e pedagogia, seria humanamente impossível dedicar um grande espaço para analisar o *Trivium* medieval e sua relação com os processos formativos do homem cristão. Entretanto, são obras de extrema riqueza que ganham em aspectos gerais e contextuais, possibilitando com isso uma base historiográfica sólida da educação na idade média. Destaco também as obras de outros (as) medievalistas como Régine

Pernoud, Étienne Gilson e Jacques Le Goff que também passam brevemente pelo *Trivium* por terem pesquisado o período.

As características educacionais de uma época dizem muito a respeito de si própria e sobre o que ele anseia – ou ansiou – para o futuro, e na idade média isto não foi exceção. Compreender o currículo do *Trivium* medieval é compreender como o homem europeu medieval enxergava – com olhar cristão – a herança clássica modificando-a perante seus conflitos contextuais ao longo de dez séculos (do século V, com a queda do império romano do ocidente, até o século XV com a tomada de Constantinopla pelos Turcos Otomanos), e como isso, ao final, se traduz em uma metodologia de ensino. Eis aqui a problemática da pesquisa: Como, diante de caminhos tão tortuosos, o *Trivium* (em latim traduzido como “o Cruzamento de três caminhos”) conseguiu consolidar-se como um método ideal para a formação intelectual do homem medieval? O que são essas três artes liberais, e como elas operam enquanto metodologia de ensino?

Para mim, tentar responder essa questão é compreender as relações que formaram – e que ainda formam em alguma instância – o homem ocidental. Tentar responder essa questão é retomar a discussão da educação para a liberdade e para a plenitude, antagônica ao caráter técnico-prático que a educação ganhou nas sociedades modernas.

1 - A Construção Histórico-filosófica das Artes Sermocinales

1.1 - Contradições Gerais e Discordâncias Curriculares

Quando pensamos em um determinado momento histórico nos vem em mente, sem grandes considerações ou análises iniciais, os aspectos mais gerais e conhecidos do período, aspectos estes que o demarcam positivamente – ou negativamente. Tais aspectos se manifestam por dois motivos que podem ser tanto complementares como discordantes: 1) pela sensação de continuidade que estabelece certos “lugares comuns” de contextualidade; 2) pelos preconceitos estabelecidos sem uma análise criteriosa das fontes históricas.

Em que tange o primeiro, é comum – e muitas vezes correto – definir um período histórico muito mais pelas suas características permanentes do que necessariamente por suas mudanças cíclicas e contraditórias que caracterizam a história. A perenidade de certos aspectos fornece uma maior segurança para uma definição conjectural, facilitando assim uma “síntese” histórica.

Todavia, ao sintetizarmos um fluxo de acontecimentos em determinados conceitos gerais, podemos desembocar em uma série de enunciações reducionistas que dificultam e a depreciam um período histórico.

Um dos grandes exemplos dessa movimentação perceptiva dualista é a concepção que comumente anuncia-se sobre o período medieval, mais precisamente período da queda do império romano ocidental até as primeiras bases do renascimento europeu. Não é raro visualizar manifestações que corroboram com a sensação de continuísmo no período, realçando aspectos tais como a permanência e a predominância de uma cultura ruralista fomentada por relações de servidão sob as batutas de uma instituição que, mesmo estando em processo de formação, estabelecia-se como um dos pilares dos poderes medievais. As pequenas mudanças oriundas da movimentação dialética são tratadas como exceções, excertos e fragmentos que fogem à regra do medievo.

Semelhante é esta sensação em que tange os processos educativos do período – ou em boa parte dele. As rédeas da educação nas mãos da igreja católica ancoradas em uma nova concepção de homem com vias de simulacro à figura de Jesus Cristo, a predominância formativa para os propósitos clericais e a pouca utilização da cultura

clássica grega são alguns dos pontos comuns e generalistas que caracterizam o período. Todavia, toda generalização pode, variavelmente, desembocar no segundo motivo exposto no início deste capítulo.

A repetição de chavões ou conceitos comuns para explicar determinados aspectos históricos possui, geralmente, como procedimento, o julgamento do passado por parte do “juiz” contemporâneo; o julgamento de quem sempre enxerga a história por uma linha progressista buscando nela a realização plena de seus anseios ou o próprio fim do campo de sua ação. Por outro lado, o problema a ser analisado não diz respeito ao julgamento de tempos históricos, algo que pode ser válido e até essencial ao “fazer” historiográfico, mas sim as demarcações reducionistas às quais desembocam alguns julgamentos. Dos aspectos gerais e perenes destacados anteriormente, se autoconclui certos fatos que não possuem correspondência completa na realidade. Por exemplo, ao se falar em declínio da cultura clássica na educação medieval, se autoconclui, por um viés iluminista, que houve uma descontinuidade progressista no ocidente, levando o período a um obscurantismo anti-intelectual que somente foi recuperado na modernidade.

Os anúncios indevidos de tal conclusão omitem de maneira deliberada todo e qualquer avanço possível do período, pois mesmo que a premissa encaminhe para uma conclusão procedente, nenhum período posterior deixa de herdar aspectos de seu antecessor. O homem não escolhe sobre qual temporalidade se dará sua atuação, mas na verdade reconhecesse como fruto de um processo contínuo com retrocessos e avanços de ocorrência quase simultânea.

Evitando um rechaço pleno do período medieval, este trabalho, como um todo, tem como propósito geral realçar a dinâmica da educação do período a partir de uma análise curricular, no caso, tendo como base o desenrolar dialético das três artes liberais que compunham o Trivium Medieval, sendo elas: Gramática, lógica (dialética) e retórica.

Entretanto, antes de analisar propriamente as três artes que proporcionam conteúdo e forma para o currículo medieval, cabe apresentar mesmo que de maneira geral, os aspectos gerais da educação do período medieval. Estes aspectos gerais que embora remetam exatamente as críticas iniciais deste capítulo às sínteses e lugares comuns que definem um período, serão tratados de uma maneira dinâmica e baseando-

se em autores que primam pela análise pormenorizada, evitando assim unanimidade de pensamento, etapa esta predecessora dos julgamentos históricos generalistas. Mais do que um breve relato contextual, este primeiro passo visa ambientar as exposições posteriores do verdadeiro objeto deste trabalho assim como a inserção de pequenos aspectos metodológicos que possuem o objetivo de demonstrar os movimentos complexos da sociedade feudal.

1.1.1 - A Presença do Cristianismo na Educação

Ao se falar da presença do cristianismo na educação, poder-se-ia seguir a linha generalizante de realçar aspectos conhecidos colocando-os em constante debate com seu período antecessor e posterior, tal como um pugilista que está nas cordas sofrendo golpes de não um, mas dois adversários. Se há algo já realçado nessas linhas iniciais que se pretende evitar é o “maniqueísmo” histórico – e historiográfico – de tal procedimento.

A presença do cristianismo na educação é muito mais um momento processual do velho em contato com o novo – e do novo em contato com o velho –, do que necessariamente uma ruptura brusca entre as concepções clássicas e sua “atualização” cristã. A mudança da Paideia Clássica para a Paideia Cristã tão bem retrata por Franco Cambi em seu livro “História da Pedagogia” é antes um processo natural originário das novas experiências históricas do que necessariamente uma alteração forçosa e impositiva de concepções.

A naturalidade deste movimento origina-se com a própria figura de Cristo e o novo conceito de homem que dela deriva, o homem em uma perspectiva igualitária, solidária que pauta-se nas práticas virtuosas da humildade e do amor, encontrando em sua família não extensões das relações paternalistas, mas sim uma homogeneidade essencial cuja base é o amor, assim como a da tão falada e eleita sagrada família (CAMBI, 1999, p.121). Nesta nova perspectiva formativa, a família possui um papel central pelo amor tomado no sentido de *ágape*, destoante do *eros* clássico e sua impulsividade à obtenção do bem no banquete platônico, ou de sua natureza mediadora

em consonância com a teoria das reminiscências em Fedro⁴ (REALE,2014, p. 164 - 168).

Esta nova perspectiva formativa cristã sustentou-se em dois momentos fundamentais do novo testamento, o primeiro baseando-se nos sermão da montanha do evangelho de Matheus e Lucas e o segundo nas epístolas paulinas. As recomendações de Cristo em seu sermão introduziram uma série de novas prerrogativas morais que demonstram o novo caminho da formação cristã, pautando-se no amor – algo já mencionado –, e no discernimento para uso da humildade e da caridade em momentos concretos, como no exemplo abaixo:

Por isso, quando deres esmola, não te ponhas a trombetear em público, como fazem os hipócritas nas sinagogas e nas ruas, com o propósito de ser glorificados pelos homens. Em verdade vos digo: já receberam sua recompensa.

Tu, porém, quando deres esmola, não saiba a tua mão esquerda o que faz a tua mão direita (Mt 6, 2-3).

O segundo momento fundamental do Novo Testamento que estabelece uma nova perspectiva formativa se faz presente nas epístolas paulinas e em seu dualismo corpo/alma que consolida a repreensão do primeiro por perturbar a consolidação da vida espiritual do segundo (CAMBI, 1999, p. 124). Entretanto, esta prerrogativa não foi novidade tomando como exemplo os diálogos platônicos Fédon e Mênon e suas características dualizantes sempre colocando a alma como prisioneira de um corpo que não permite sua plena realização. Este dualismo no ocidente cristão se coloca principalmente com perspectivas escatológicas de salvação, tendo em vista que o controle dos desejos corporais a partir da defesa e do cuidado da vida espiritual são exemplificações diretas da passagem de Deus pela matéria. Esta concepção possui um peso concreto nos processos formativos na sequência dos séculos, pois colocam a educação em um caráter ascético, de vivência e aprofundamento das experiências originais deixadas por Jesus Cristo; a educação com o propósito de exaltação divina.

Este propósito de unir Cristo aos processos educativos a partir da imitação de sua figura não ocorre de uma maneira unívoca e apartada dos processos formativos encarados anteriormente. Em São Justino (100 d.C. a 165 d.C.) e Taciano de Síria (120 d.C. a 180 d.C.), por exemplo, há uma clara tentativa de se unir Platão e Cristo em

⁴ O Eros do Banquete platônico e o Fedro possuem características particulares que se autocomplementam.

perspectivas formativas, mesmo sendo Taciano de Síria um profundo crítico ao paganismo e a filosofia. Tal como realça Frederick Copleston em seu livro “História da Filosofia”, os primeiros séculos de cristianismo conviveram na dualidade de criticar o paganismo e suas vertentes gnósticas se apropriando em grande medida de recursos filosóficos tipicamente pagãos⁵.

Essa tentativa de união que estrutura filosoficamente a paideia cristã se aprofunda ainda mais no século IV nas figuras de Basílio de Cesarea (329 d.C. -379 d.C.), Gregório de Nazianzo (330 d.C. a 389 d.C.) e Gregório de Nissa (335 d.C. a 394 d.C.), intelectuais que se preocuparam em relacionar a cultura clássica aos textos cristãos (CAMBI, 1999, p. 129).

1.2 - O Caminho da Gramática

O desenvolvimento desta etapa do trabalho poderia se estabelecer de duas formas que são distintas entre si, mas igualmente importantes para a compreensão dos processos aqui analisados. A primeira forma diz respeito à descrição quase que inteiramente expositiva da arte “gramática” e sua presença ao longo da idade média, realçando século a século cada conteúdo e autor mencionado para a tratativa desta arte. Este trabalho mais minucioso, factual e cronologicamente determinado é sem dúvida importante, todavia, este presente trabalho possui como objetivo uma análise orgânica dos processos educativos que originaram o Trivium, sendo assim, mais do que a importante menção factual e sequência da arte, vale ressaltar suas constantes oscilações, picos e baixas de importância que somente um recorte metodológico poderia fornecer. Mais do que a sequência secular, cabe destacar e realçar os aspectos mais importantes e fundamentais da composição do estudo da gramática no período, pois são nesses aspectos que as contradições curriculares se manifestam como expressão da própria natureza do período analisado. Destas contradições nascerá um método coeso e organicamente funcional que será exposto no capítulo posterior.

A eleição do que considero como fundamental e secundário para a compreensão desta arte se estabelece em base ao livro “Trivium e Quadrivium – As artes liberais na Idade Média” de coordenação de Lênia Márcia Mongelli. Tal obra se caracteriza por ser

⁵ Etienne Gilson em seu livro “O espírito da filosofia medieval” trabalha com a problemática de se definir uma “filosofia cristã” pelos próprios métodos não teológicos da filosofia clássica.

uma compilação de estudos isolados de especialistas sobre cada uma das artes liberais na idade média, realçando assim de maneira sintética os principais caminhos percorridos por cada disciplina que integra o currículo medieval. Seria possível realizar, a partir desta característica compilatória da obra, um trabalho mais específico de cada arte, destacando pontos com enfoque maior, recortando em demasia o objeto de estudo deste trabalho. Todavia, tal como mencionado na introdução, o olhar “macro” será o enfoque deste trabalho, partindo das características gerais de cada arte e seus pontos contraditórios.

A gramática tal como concebemos modernamente é distinta da tradição greco-latina dos estudos dessa arte. A gramática romana, na maior parte de sua existência, constituía-se em etapas de estudos iniciadas a partir dos sete anos de idade com finalidades práticas à aplicabilidade retórica. Nas etapas iniciais o aluno passava por um processo constante de alfabetização que exigia total atenção tanto do mesmo quanto do professor, ambos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa etapa, dividida na aprendizagem e na memorização do alfabeto e das constituições silábicas da língua era essencial para as etapas posteriores do ensino da gramática, pois este procedimento inicial fornecia aos alunos a base fundamental à leitura, habilidade de suma importância no ensino da gramática enquanto arte trivial (MONGELLI, 1999, p. 37-38).

Nesta fase posterior (a fase da leitura) a rapidez da compreensão cedia seu lugar à precisão. A partir da leitura de poesias e textos de grandes poetas, o aluno era levado a compreender as “miudezas” da gramática, analisando e percebendo as acentuações empregadas nos termos, assim como a intensidade de certos termos que provocavam um efeito peculiar na escrita clássica. Curiosamente, este processo intenso de leitura e análise possuía como principal faculdade desenvolvida a memorização. A precisão não estava somente em compreender os aspectos gerais da língua, mas os aspectos particulares dos poetas clássicos consultados. Mais do que a invenção, caberia neste momento a compreensão e a imitação das características gramaticais dos textos clássicos (MONGELLI, 1999, p. 37-38).

Essa característica possuía ainda mais força pelo próprio dualismo que compunha a classe dos professores de gramática, profissionais estes que não apenas se dedicavam à gramática, mas também à retórica:

Os gramáticos latinos que, desde a origem dessa atividade, ensinavam também retórica, eram conhecidos por *literati*, e, se tomarmos em consideração o testemunho de Suetônio⁶, se distribuíam por duas classes: os que interpretavam criticamente os textos e os que oficialmente exerciam a profissão de ensinar. [...] estes últimos recebiam o nome de *grammatici* (MONGELLI 1999, p.38).

Havia na educação romana uma prioridade da arte retórica como disciplina predominante para a formação do bom orador, sendo assim, o uso da gramática estava intimamente ligado com a sua finalidade prática (o discurso). A predominância da arte discursiva justificava-se em demasia pela sua aplicação política nas oligarquias romanas. O discurso era de suma importância à práxis política, ora como mantenedora de ordem constitucional, ora como desestabilizadora com viés reformista, mas mais do que isto, o discurso expressava uma seletividade a partir de sua própria execução. Muitos poucos falavam, e quem exercia seu direito ao pronunciamento público era preparado para tal feito, realçando tanto uma seletividade política, como educacional.

Mais do que uma relação orgânica entre gramática e retórica, havia a secundarização da gramática em relação à segunda tendo em vista os objetivos políticos para a formação do bom orador. O exercício pleno da fala bastava em grande medida para a formação do jovem estudante romano, nesse sentido, os *grammatici* possuíam apenas importância em sua finalidade, mas não em sua própria função e aplicação de sua arte⁷.

Com os avanços posteriores à idade média, o ensino da gramática se dualiza ainda mais tendo em vista sua base original greco-romana. A distinção essencial que permaneceu ao longo de toda a idade média da *ars recte loquendi* e a *enarratio poetarum* caracterizou dois momentos importantes do processo educativo desenvolvido à compreensão da gramática.

Mais do que uma mera correção do falar e do escrever, a *ars recte loquendi* visava uma compreensão e seguimento das regras gramaticais que disciplinam a ordem das palavras, ou seja, casos de concordância entre sujeito e verbo e a busca constante pela fuga dos barbarismos e solecismos que descaracterizavam a língua (MONGELLI, 1999, p. 39-40). Tal perspectiva do estudo gramatical possuía justificativa no período

⁶ Caio Suetônio Tranquilo (*Gaius Suetonius Tranquillus*) - Escritor latino do primeiro século da era cristã.

⁷ Os menores salários pagos à docência da época se destinavam aos professores das primeiras letras, tal como destaca Manacorda (2010) e Franco Cambi (1999).

inicial da era medieval – e até o período inicial da baixa idade média –, pela alta profusão cultural/linguística do período. Para uma tentativa efetiva de manutenção da linguagem, a *ars recte loquendi* era seguida à risca como forma de critério de qualidade para o desenvolvimento gramatical. A contradição que se coloca, entretanto, dentro desta perspectiva de manutenção, é que mesmo diante de muitas tentativas de correção e coerção da escrita, o baixo nível cultural permanecia constante até o século IX, alterando a situação no período graças à atuação do Imperador Carlos Magno.

Por sua vez, a *enarratio poetarum* se caracterizava não pelo regimento e pela correção típica da natureza da arte gramatical, mas sim por uma característica de estudos filológicos com o intuito de interpretar obras clássicas da literatura. Mais do que uma mera leitura das obras, a *enarratio poetarum* era um estudo profundo do estilo clássico de escrita, o estilo belo a ser mantido e defendido diante das invasões bárbaras, característica esta que não poderia ser perdida sendo ela pagã ou não pagã.

A característica peculiar da tratativa da *enarratio poetarum* possuía, entretanto, uma similiaridade com um aspecto de uma arte a princípio rival da gramática: a retórica. Contraditoriamente, a *imitatio* tão característica da arte retórica, mostrava-se profundamente presente na *enarratio poetarum* ao ponto de causar em Quintiliano ⁸ uma grande confusão. Para Quintiliano, caberia à gramática o dever de repetir os modelos clássicos pela cópia e paráfrase, proposta típica da *imitatio* retórica e sua proposta de reprodução dos belos discursos proferidos. Não obstante, a gramática romana vinha em grande medida a reboque da preponderante arte retórica em Roma, algo que se encaminha até boa parte da idade média, alterando-se apenas ao final do período conhecido como Alta Idade média. Para o mesmo Quintiliano, seria função da retórica apenas a invenção e a apresentação do discurso, todavia, bons discursos seriam inegavelmente baseados na estruturação dos belos discursos antigos, estabelecendo assim uma duplicidade da *imitatio* nas duas artes mencionadas (MONGELLI, 1999, p. 41).

Em síntese e tomando como base o modelo romano, pode-se considerar que o estudante de gramática medieval tomava contato com dois modelos de estudo que ampliavam sua compreensão sobre a linguagem escrita e, mais do que isto, estruturavam a sequência de seus estudos.

⁸ Marco Fábio Quintiliano (*Marcus Fabius Quintilianus*) – Professor de gramática e retórica do primeiro século da era cristã.

O primeiro modelo diz respeito a *Ars poetica* (*Ars minor*), modelo este que despertava interesse no gramático por:

- 1) Estabelecer relações de metrificacão típicas da linguagem poética, aprofundando assim a escrita normal do literato e transformando-a em uma escrita mais ordenada (poética) por ritmos, versos e prosas.
- 2) Realizar um estudo aprofundado sobre metaplasmo, ou seja, por uma compreensãõ de desvios recorrentes de fonética tão presentes nos poetas.
- 3) Estudar as figuras de linguagem (figuras da retórica) (MONGELLI, 1999, p. 43).

A *Ars minor* de Élio Donato⁹ se caracterizou como um dos estudos clássicos para a compreensãõ da gramática ao longo de quase toda a idade média. Todavia, curiosamente, o mesmo Élio Donato que se manteve constante através de sua *Ars grammatica* ao longo da idade média, era reconhecido não apenas por ser um grande gramático, mas sim por predominantemente ser também um retórico. Ambas as artes estavam atreladas não somente em conteúdo e finalidade, mas também no exercício de docência de seus principais membros.

Após o estudo da *Ars minor* de Donato, voltavam-se as atenções para o estudo da *Ars maior* que também se dividia em três partes que aprofundavam o estudo da gramática, sem, todavia, cortar relações com a retórica.

A primeira parte era totalmente dedicada à fonética, fonologia, prosódia e ortografia (MONGELLI, 1999, p. 43-44). Em linhas gerais, a *Ars maior* de Donato se caracterizava pela possibilidade de um estudo mais profícuo das letras em si mesmas. Versando sobre aspectos estruturais da grafia, a primeira parte era a base para as duas posteriores, pois estabelecia os elementos necessários para tais estudos¹⁰. Posteriormente, avançava-se para os estudos das partes do discurso, trazendo definitivamente o estudo da gramática para um aspecto mais prático e proximal da arte

⁹ Élio Donato – Gramático latino dos anos 300 d.C. que influenciou diretamente os estudos da arte gramatical ao longo da Idade Média.

¹⁰ Posteriormente, no segundo capítulo, esta base será melhor apresentada com os estudos categoremáticos e sincategoremáticos dos termos.

retórica. Quando se menciona em partes do discurso, entendem-se as características estruturantes da arte discursiva ¹¹, ou seja, a composição do discurso desde a invenção de seus termos (*inventio*) até as disposições dos mesmos (*dispositio*). Nesse sentido, a gramática “municipava” até então a retórica, que ampliaria ainda mais sua força na terceira parte do estudo da *Ars maior*.

A terceira parte em especial proporcionava o estudo dos ditos vícios de linguagem mencionados por Donato:

A terceira parte começa com a definição de barbarismo que, segundo Donato, é vício no falar e na pronúncia. [...] Depois de breves definições de doze vícios de linguagem (barbarismo, solecismo, aciologia [impropriedade], cacófato, pleonasma, perissologia [repetição], macrologia [prolixidade], tautologia, elipse, tapinose [apoucamento], cacossínteto [ligação ou colocação viciosa da palavra], anfibolia [anfibologia] (MONGELLI, 1999, p. 44).

A *Ars grammatica* de Élio Donato com sua segregação entre *Ars minor* e *Ars maior* compunha boa parte dos estudos da arte gramatical do período, mesmo que de maneira totalmente relacional – e até de certa forma confusa – à arte retórica. Juntamente com Donato, Priscianus Caesariensis, mais conhecido por Prisciano, também constituía a base de estudos da gramática medieval.

Através de sua “*Institutio de arte grammatica*”, Prisciano se configurou com uma das bases do estudo da gramática. A *Institutio* se caracterizava por uma obra volumosa composta por dezoito livros que visavam o estabelecimento de regras de linguagem voltadas à correção de erros gramaticais, tal como a terceira parte da *Ars Maior* de Donato. Baseada nos modelos de estudo gramatical dos estudiosos de gramática grega Erodiano e Apolônio Díscolo, a *Institutio* possui comentários críticos sobre a arte a partir de gramática de Varrão (116 – 27 a.C.), fornecendo assim um relato rico e profundo sobre autores latinos clássicos para o ensino de gramática e os avanços característicos da *Enarratio Poetarum* já mencionada anteriormente (MONGELLI, 1999, p. 45).

A base clássica estruturada por Donato e Prisciano influenciou diretamente outros autores de menção igualmente importante para o estudo da gramática ao longo da idade média. Boécio (480 – 524 d.C.), Cassiodoro (490 – 583 d.C.) e Isidoro de Sevilha

¹¹ A estrutura da arte retórica será delimitada em maior proporção no capítulo seguinte.

(570 – 636 d.C.) são os exemplos mais expoentes de que Donato e Prisciano foram mantidos e constantemente reinseridos no ensino da arte pelo simples aspecto funcional da linguagem que ambos foram pioneiros em analisar (MONGELLI, 1999, p. 46). Os ditos “enciclopedistas” – denominação dada aos três intelectuais mencionados acima – “compuseram obras de natureza enciclopédica destinadas à instrução religiosa, desejosos de oferecer ao leitor as bases do saber integral da época, onde se incluem partes relativas à gramática e à retórica” (MONGELLI, 1999, p. 51).

Boécio será tratado posteriormente na arte da lógica de maneira sintética, todavia, Cassiodoro e Isidoro de Sevilha merecem um destaque por serem exatamente enciclopedistas de grande relação com a gramática. Flávio Magno Aurélio Cassiodoro, por exemplo, escreveu obras de alto valor literário direcionadas ao estudo e exegese das sagradas escrituras a partir da base deixada por Donato e Prisciano.

Já Isidoro de Sevilha foi sem dúvida o gramático de maior importância do período, quiçá, o mais importantes após os dois pilares já mencionados (Donato e Prisciano). Isidoro de Sevilha foi um arcebispo da cidade de Sevilha que participou ativamente da conversão dos visigodos ao catolicismo. Sua obra clássica “*Etymologiarum sive originum libri XX*” discutia de maneira profunda os signos linguísticos da época, analisando etimologicamente cada termo em individual e sua relação com o todo contextualizado da idade média. Eis abaixo alguns exemplos de análise realizada por Isidoro em sua obra:

LETRA B

22. Beatus (feliz, bem-aventurado), como se disséssemos bene auctus (o que se desenvolveu bem, realizado), isto é: quem tem tudo o que quer e não padece o que não quer. Pois verdadeiramente feliz é quem tem todos os bens que quer e não quer senão o bem.

23. Bom (bonus). Acredita-se que bom procede originariamente da beleza (venustate) do corpo, e depois estendeu-se ao espírito.

28. Bruto (brutus) provém de obrutus (enterrado, encoberto) porque carece de sensibilidade ou senso. É, pois, quem não tem razão ou prudência. Por isso, aquele Júnio Bruto, filho da irmã de Tarquínio Soberbo, temendo que lhe acontecesse o mesmo que ao seu irmão (assassinado pelo tio por causa de suas riquezas e de sua prudência), simulou durante algum tempo uma oportuna imbecilidade. Em razão disso, chamando-se Júnio, foi cognominado Bruto.

LETRA H

114. Humilde (humilis), como que inclinado à terra (humus).

115. Honorável (honorabilis), digno da honra (honore habilis)

116. Honesto (honestus), que nada tem de torpe. Pois o que é a honestidade senão a honra perpétua e a honra estável (honoris status)?

LETRA P

201. Prudente (prudens), como se disséssemos que alguém vê adiante (porro videns).

207. Presente (praesens) é o que está diante dos sentidos (prae sensibus), diante dos olhos que são sentidos do corpo.

222. Pírfido (perfidus) é o fraudulento, que não cumpre a palavra, que perdeu a confiabilidade (perdens fidem) (LAUAND, 2013, p. 105 - 121).

A análise realizada por Isidoro configura-se como uma das grandes obras de gramática da idade média. Sua preocupação em delimitar a compreensão de cada termo dentro de uma perspectiva cristã, foram de grande valia à Paideia reformulada, trazendo mais uma vez o caráter analítico clássico para um viés contextualizado de religiosidade profunda.

Para além dos enciclopedistas, havia também os ditos “comentadores” de textos gramaticais. Tais comentadores foram definidos da seguinte maneira por Hugo de São Vitor (1097 – 1141) em seu *Didascalicon*:

Dois interesses distintos devem ser reconhecidos e diferenciados em toda arte: primeiro, como alguém deve tratar a arte em si mesma; segundo, como deve aplicar os princípios dessa arte em todos os outros problemas de qualquer gênero. São aqui trazidas à discussão duas coisas distintas: o tratamento da arte, e depois o tratamento por meio da arte. Tratamento de uma arte é, por exemplo, o tratamento da gramática; ao contrário, o tratamento por meio dessa arte é o tratamento de um problema gramaticalmente. Note-se a diferença entre estas duas coisas: tratamento da gramática, e tratamento de um problema gramaticalmente (HUGO DE SÃO VITOR, 2001, p. 50).

A manutenção de tais autores (os enciclopedistas) sem dúvida se caracteriza por um aspecto ao menos contraditório que pode ser visualizado entre os séculos VIII ao XII.

Embora ambos os autores como Donato e Prisciano fossem a base de estudos e discussões para a manutenção da arte gramatical foi possível visualizar uma mudança essencial das perspectivas dos estudos da gramática. O que antes se caracterizava por

um estudo corriqueiro e de preservação linguística, passa a obter novos ares mediante o período de Renascimento Carolíngio. As falhas interpretativas das sagradas escrituras de um clero até então mal formado – por vezes semialfabetizado – levaram Carlos Magno a contratar profissionais oriundos de partes distintas da Europa para elevar o nível intelectual da casta eclesiástica imperial. Mais do que uma reformulação completa da formação clerical, as mudanças preconizadas por Magno levaram a gramática para um caminho de maior orientação teológica e exegética, ou seja, uma reorientação de teor das fontes clássicas pagãs para uma finalidade coesa e coerente aos preceitos da Paideia Cristã.

Após o século XII o que se visualiza é uma nova perspectiva da gramática já sob forte influência dos escritos lógicos. Ou seja, a gramática, que outrora era fortemente influenciada pela arte retórica, passa a receber totais influências dos escritos de lógica. Nesta nova esteira a gramática sai de uma função predominantemente descritiva – quase coercitiva – para adentrar em uma postura mais “perceptiva”. Por essa mudança, a gramática passou a ser pensada pelo seu caráter lógico e relacional, e não apenas histórico formal, tal como uma arte que encontra razão em si mesma sem depender de outras para se autorrepensar (MONGELLI, 1999).

Ao encontrar razão em si mesma, a arte da gramática passa a se inserir por completa na esfera escolástica da interpretação filosófica, saindo assim da patrística e compreendendo que cada termo/palavra deve ser interpretada não pelo seu uso condicionado, mas sim pela sua natureza e função intrínseca à sua criação. No próximo capítulo, essa perspectiva da nova gramática ficará ainda mais clara, todavia, cabe salientar neste momento que a organicidade da gramática em si mesma ganha contornos e nitidez mais profunda com a inserção da lógica em seu interior.

Nesta inserção é possível notar em profundidade a influência da lógica na gramática a partir das teorias aristotélicas que versaram três problemas sobre a natureza da linguagem. Tais problemas refletem uma compreensão mais ampla e altamente filosófica da linguagem em sua relação com o mundo.

O primeiro problema versa sobre a possibilidade de uma gramática universal, tendo em vista que as ideias gramaticais e a natureza da comunicação são as mesmas em todas as línguas (MONGELLI, 1999, p. 63). Essa possibilidade de uma linguagem universal sem dúvida se vê inserida dentro de um contexto cristão em que as possibilidades de uma única língua e uma única gramática foram encaradas como possibilidades positivas pela Igreja Católica.

O segundo problema cuja inserção da lógica traz à arte gramatical interfere diretamente na arte retórica. A compreensão de que um discurso necessita de um *Vox*, ou seja, o entendimento de que toda oração ou processos discursivos exige a busca dos agentes envolvidos, revela que a gramática a partir do séculos XI e XII avança em suas bases originárias de Donato e Prisciano. O *Vox* presente a partir da lógica estabelece que em toda a oração “fala-se ‘algo’ de ‘alguém’ ou ‘alguma coisa’”, complementando assim os aspectos materiais e semânticos da gramática antiga e passando a encará-la em aspectos mais formais e funcionais de arte (MONGELLI, 1999, p. 64).

O terceiro e último problema se dá em relação ao uso das palavras ao longo da composição gramatical e discursiva, ou seja, quais são as categorias adotadas para que uma palavra se estabeleça em relação a outra e como elas, unidas em um todo lógico, poderão revelar um conteúdo (MONGELLI, 1999, p. 64)¹².

Tais estudos, todavia, não se encerravam apenas nos aspectos lógicos da linguagem, mas também havia a presença de outros textos de Aristóteles em relação a linguagem e os estudos gramaticais. Tanto o “De animo”, quanto a Física e a Metafísica de Aristóteles unidas às doutrinas árabes de Alfarabi, Aviceno e Averróis trouxeram novamente a gramática de uma maneira totalmente relacional à retórica a partir dos ditos “gramáticos modistas”. Os modistas ampliaram a relação entre gramática e retórica a partir de uma ampliação da análise discursiva tendo o foco na construção, congruência e perfeição da arte gramatical. Todavia, o movimento dos gramáticos modistas que se originou em Bolonha por volta de 1275, não se estabeleceu com força, sofrendo várias críticas de Guilherme de Ockham e João Aurifaber por seu excesso analítico. Sem dúvida tais críticas já revelavam um possível retorno à gramática mais tradicionalista e clássica, ou seja, um renascimento da gramática antiga.

¹² A relação apontada se estabelece pela junção das ditas palavras categoremáticas e sincategoremáticas. Dualidade esta que será explicada no segundo capítulo deste trabalho.

1.3 - O Caminho da Retórica

A história da arte retórica no ocidente é sem dúvida marcada por constantes alterações e permanências que ora revelam o uso quase contínuo da arte em um período de dois mil anos, como também revela sua depreciação e primazia ao longo de todo este período.

Já em alguns diálogos platônicos é possível perceber esta dualidade tratativa quando, em Górgias, Sócrates debate com o próprio, assim como com Cálicles e Polo. Neste diálogo em especial é possível notar a busca pela natureza da arte retórica, desassociando-a da prática sofista, muito embora se reconheça nela certo aspecto persuasivo que lhe é natural. Sócrates em todos os momentos demonstra compreender a natureza da retórica sabendo o que compõe corretamente um discurso oral.

Tal percepção torna-se ainda mais clara no diálogo Fedro quando Sócrates, ao encontrar o referido, pede a este que reproduza o discurso proferido por Lísias sobre o amor.

Curiosamente, ocorre que Fedro opta por querer reproduzir tal discurso apenas utilizando-se da memória, querendo com isto exercitar as práticas mnemônicas tão corriqueiras à busca do conhecimento platônico. Todavia, Sócrates encontra o discurso escrito junto a Fedro e pede que este o leia, sem com isto utilizar-se apenas da memória para reproduzi-lo.¹³

O diálogo segue com a exposição de três discursos: o discurso de Lísias que dá início à discussão e serve como base analítica para o diálogo, o primeiro discurso de Sócrates que pouco avança em relação ao discurso base de maneira proposital, e um segundo e último discurso de Sócrates que se contrapõem dialeticamente aos dois discursos anteriores e avança na discussão sobre a natureza do amor. Não caberá neste momento expressar o conteúdo de tais discursos, afinal este detalhamento fugiria ao propósito deste trabalho, entretanto, cabe aqui destacar alguns aspectos essenciais em relação à arte retórica que o próprio Sócrates busca deixar claro ao longo do diálogo.

Em um determinado momento da exposição, Sócrates expressa que não existe problema em proferir discursos – mais uma vez tirando da retórica o rótulo de arte injusta e impraticável sob um aspecto moral –, o problema essencial seria proferi-los de maneira incorreta. Para este, o falar de maneira correta e com elegância está diretamente

¹³ Esta exigência de Sócrates revela o nascimento de uma cultura de uma prática escrita em Platão. A cultura oral cedendo lugar à cultura escrita.

atrelado ao conhecimento da verdade e a busca por esta. Diante desta busca, o orador deverá saber com exatidão o objeto de seu discurso para “persuadir” as pessoas ao acerto (Bem), pois a retórica é, em síntese, a arte de conduzir as almas por meio de palavras. Esta condução de almas requer uma série de regras de aplicabilidade da arte que Sócrates expõe a Fedro, regras estas que, em linhas gerais, permanecem inalteráveis ao longo de quase dois mil anos¹⁴.

A primeira regra essencial expressa por Sócrates diz respeito ao conhecimento dos dois caminhos que permeiam o assunto: o caminho concordante e o discordante. Haverá sobre todo e qualquer assunto a dualidade de opiniões e caberá ao orador conhecer esses dualismos e distingui-los em seu discurso. Por conseguinte, caberá ao orador distinguir com exatidão o gênero de seu assunto, sem avançar as cegas para pronunciá-lo.

Após a compreensão do gênero, ficará a cargo do orador a primordial definição do objeto tratado. O orador precisa ter muito claro a natureza do que se está falando para assim evitar problemas e falhar em sua persuasão, levando as almas para caminhos incorretos. Nesta recomendação em especial, Sócrates traz a conclusão, a título de exemplificação, que Lísias desconhece a definição de Eros (amor) e por isso comete sérios erros em seu discurso, afinal, sem a clara compreensão da definição do objeto, não será possível dar o passo seguinte que diz respeito à disposição correta do discurso em início, meio e fim. Ao desconhecer a natureza do que está a ser dito, torna-se impossível dispor um discurso coerente, seguindo uma linha expositiva clara e correta.

Por fim, Sócrates menciona que somente após a definição do objeto e da disposição do discurso, deve haver a preocupação com a arte da eloquência que deve se preocupar em:

- 1) Concentrar numa ideia única uma visão conjuntural de elementos dispersos, buscando assim uma definição;
- 2) Dividir as ideias articulando-as naturalmente com o objeto tratado, pensamento e fala de maneira constante, dirigindo-se assim tanto à unidade quanto à multiplicidade, dando vida para a dialética.

¹⁴ A estrutura exigida para construção de um discurso na Idade média segue, em grande medida, as recomendações Socráticas da arte. Muito embora haja o acréscimo de algumas partes, tal como será mencionado no capítulo seguinte, é possível notar que a retórica manteve-se de maneira mais perene que as outras duas artes triviais.

Sendo assim, a eloquência é precedida por um trabalho altamente filosófico que dará plena sustentação ao discurso retórico. A retórica não é redutível para Sócrates como uma mera arte de persuasão, mas sim como arte que acompanha o exercício filosófico a partir de sua busca pela verdade.

Essa busca pela verdade prossegue com o Estagirita Aristóteles e a relação que este traça entre retórica e dialética a partir de “Arte Retórica”. Para Aristóteles, a relação estabelecida entre as duas artes se dá pela apresentação das provas e de seus contrários, tal como exposto na tradução da Arte Retórica de Aristóteles por Antônio Pinto de Carvalho:

[...] ora, nenhuma das outras artes conclui os contrários por meio do silogismo, a não ser a dialética e a retórica, porque uma e outra têm por objeto os contrários. Todavia, as matérias que lhes dizem respeito não apresentam o mesmo valor, porque o que é verdadeiro e naturalmente superior presta-se melhor ao silogismo e é mais fácil de persuadir, absolutamente falando. [...] é manifesto que o papel da retórica se cifra em distinguir o que é verdadeiramente suscetível de persuadir do que só o é na aparência, do mesmo modo que pertence à dialética distinguir o silogismo verdadeiro do silogismo aparente (ARISTÓTELES, 1964, p.21).

Em Aristóteles a característica da arte retórica ser a arte de persuasão em si mesma se acentua, todavia, este ampliamiento ocorre pela relação direta entre a busca pela verdade e seu anúncio a partir dos meios comuns à retórica. Os meios comuns à arte, tal como estrutura Sócrates no Fedro, são retomados por Aristóteles por outra via analítica:

[...] definamos a virtude do estilo: ela consiste na clareza. Sinal disso é que, se o discurso não tornar manifesto o seu objeto, não cumpre sua missão. Além disso, o estilo não deve ser rasteiro nem empolado, mas convir ao assunto. O estilo poético não peca talvez por ser rasteiro, mas não convém ao discurso. Entre os nomes e os verbos, os que comunicam clareza ao estilo são os termos próprios. Evita-se a baixeza de estilo e dá-se elegância, empregando todos os nomes que indicamos na arte poética (ARISTÓTELES, 1964, p.189).

Esses preceitos socráticos e aristotélicos permearam em grande medida a compreensão retórica ao longo de toda idade média como já mencionado. Todavia, havia em Roma uma predominância da arte retórica em relação às demais que a

caracterizava propriamente como a arte persuasiva a quem a convém, algo também já mencionado.

A retórica em Roma possui um capítulo importante de sua história com o primeiro tratado de retórica, o *Rhetorica ad Herennium* de Marco Túlio Cícero ¹⁵. A partir deste primeiro tratado, a retórica passa a sair da mera vulgaridade e persuasão negativa, vinculando-se de maneira mais direta com a gramática e a poesia (MONGELLI, 1999, p. 86).

Cícero se caracteriza como a fonte mais importante para o estudo da retórica ao longo da idade média. Além de sua obra *Rhetorica ad Herennium*, escreveu *De oratore*, *De inventione*, *De optime genere oratorum*, *Topica*, *De fato*, *Paradoxa Stoicorum*, *De Partitione Oratoria*, *Brutus* e *Orator* (MONGELLI, 1999, p. 87). Em especial no *De inventione*, Cícero analisa um dos aspectos mais importantes, quicá fundamentais, da estrutura retórica que diz respeito à invenção e disposição correta dos termos para a construção discursiva, assim como no *De Oratore* em que a elocução e enunciação discursiva são tratadas de maneira aprofundada (MCLUHAN, 2012, p.88). Tanto a invenção como a enunciação se caracterizam como as etapas primordiais para a efetivação da arte retórica e exatamente por esta importância que tais obras foram fundamentais para o estudo da retórica até o período da renascença (MONGELLI, 1999).

Até então apartada de um estudo mais conectado, a arte retórica romana se vê modificada com a figura de Cícero. O estudante de retórica a partir de então passa a realizar leituras mais extensas visando a repetição dos modelos clássicos discursivos, a compreensão de sua composição e as possibilidades de refutação de seu conteúdo.

A prática da refutação e da retórica ganha ainda mais força com outro importante intelectual, Marco Fábio Quintiliano. Junto a Cícero, Quintiliano constituiu um dos autores fundamentais para o estudo da retórica ao longo da idade média. Com a junção da retórica grega, filosofia e a poesia ciceroniana, Quintiliano consegue incluir no currículo romano de ensino o estudo da retórica desde muito cedo. A partir de sua obra *Institutio oratória*, Quintiliano aprofunda a perspectiva de imitação dos clássicos e desenvolve ferramentas mnemônicas que mais tarde foram utilizadas pela Igreja para a compreensão e reprodução a partir da memória dos saltérios bíblicos. De maneira contraditória, mais uma vez, as ferramentas utilizadas para o ensino medieval derivam

¹⁵ Marco Túlio Cícero – Cônsul da república romana em 63 a.C .

em grande parte de autores pouco mergulhados – para não dizer pagãos – no Cristianismo (MONGELLI, 1999, p. 88 - 89).

A relação da retórica com o Cristianismo passa sem dúvida a se estabelecer de maneira mais direta com Santo Agostinho (cuja base de estudo para retórica fora ciceroniana). A retórica passa a ser encarada a partir de Agostinho como forma de doutrinação e argumentação para a salvação dos Cristãos. O discurso coerentemente ordenado com as sagradas escrituras permitiria o convencimento e a salvação de almas, trazendo finalmente a retórica para um campo fora de sua possível prática passível de erros morais. Para Agostinho era de fundamental importância que o professor Cristão estimulasse as artes liberais em seus alunos a partir dos estudos apoloéticos, defendendo a verdadeira fé e refutando o erro herético e pagão.

No excerto abaixo é possível acompanhar um breve discurso (sermão) de Agostinho quando Roma fora saqueada em 430 por Alarico, o Visigodo. Agostinho aplica as invenções e as disposições Ciceronianas de uma maneira cristã, realizando seu discurso e atingindo seu objetivo junto ao público: alertar sobre a devastação do império:

“Ah! Se nossos olhos pudessem ver as almas dos santos que nessa guerra foram mortos, veríeis como Deus poupou a cidade. Pois milhares de santos descansam em paz, felizes, e dizem a Deus: "Nós Vos damos graças porque nos livrastes das tribulações da carne e dos tormentos. Nós Vos damos graças porque já não tememos os bárbaros, nem o diabo, nem a fome, nem a tempestade, nem os inimigos, nem os tribunais perseguidores da fé, nem os opressores. Estamos mortos na terra, mas imortais ante Vós, salvos no Vosso reino, por graça Vossa e não por mérito nosso".

Qual a cidade que, em sua humildade, fala desse modo? Ou porventura considerais que uma cidade é feita de pedras e de paredes? A cidade são os homens e não as casas! Se Deus tivesse dito aos habitantes de Sodoma: "Fugi, pois vou incendiar este lugar", não lhes atribuiríamos mais mérito se fugissem e o fogo do céu destruísse somente suas muralhas e suas casas? Não teria Deus poupado a cidade, se os cidadãos tivessem escapado aos efeitos devastadores daquele fogo?" (LAUAND, 2013, p. 26).

O trecho acima possui algumas peculiaridades importantes quando analisadas a partir da retórica Ciceroniana e seu caráter cristianizado em Santo Agostinho.

A invenção de alguns termos que permeiam boa parte do discurso deixa claro o direcionamento que será dado ao mesmo e o efeito a ser causado nos ouvintes. As invasões bárbaras mataram “santos” e não propriamente homens comuns. Os cristãos,

ao serem assassinados por povos pagãos, assemelham-se aos mártires perseguidos dos primeiros séculos de cristandade, e por isso são denominados como “santos”. Nota-se que o termo “homem” no lugar de “santo” não produziria o mesmo efeito retórico, sendo assim, a invenção do termo não somente produz um apelo popular cristão maior, como dualiza os processos não somente entre vítimas e agressores, mas entre cristãos e povos não cristianizados.

O termo “santo” não somente proporciona o dualismo, ele engendra em outros termos contidos no sermão aspectos negativos que irão determinar claramente a disposição ciceroniana do discurso. Ao utilizar palavras divinas, dispõe-se, em um segundo momento, termos que realizam uma analogia entre os povos bárbaros e todos os aspectos ruim que deles podem derivar. O bárbaro assemelha-se ao diabo, à fome e à tempestade, termos propositalmente colocados para gerar dualismos. A cidade cristã está sendo atacada pelos males diabólicos e não existe hora de maior manifestação e confirmação da fé cristã do nos momentos de conflito.

É possível também verificar em São Cesário de Arles tais prerrogativas em seu sermão para os homens do campo de Arles. Também um homem cristão, utilizando as categorias pagãs de invenção e disposição da arte retórica:

“E ainda que eu creia que, com a ajuda de Deus e graças a vossos esforços, erradicados estão daqui aqueles desgraçados costumes herdados do paganismo, no entanto, se ainda souberdes de alguém que pratique a torpeza sordidíssima das *annicula* ou do *cervulus*, repreendi-o severamente para que se arrependa de ter cometido sacrilégio. E, se conhecerdes quem ainda lança clamores à lua nova, exortai-o e mostrai-lhe quão grande é este pecado de ousar confiar-se à proteção da lua - que, simplesmente, por ordem de Deus, esconde-se de tempos em tempos - por meio de seus gritos e imprecações sacrílegas.

E se virdes alguém dirigir votos junto a fontes ou a árvores e ir procurar, como já dissemos, charlatães, videntes e adivinhos, pendurar no próprio pescoço - ou no de outros - amuletos diabólicos, talismãs, ervas ou âmbar, repreendi-o duramente, dizendo que quem cometer estes males perderá a consagração do Batismo.

Ouvi dizer que ainda há certos homens e mulheres tão assolados pelo diabo que, às quintas-feiras, não fazem eles seus trabalhos nem elas fiam. Diante de Deus e de seus anjos, nós os admoestamos: todo aquele que persistir nessas observâncias, e não expiar por dura e longa penitência esse grave sacrilégio, será condenado ao fogo em que arde o demônio. Esses infelizes e miseráveis que não trabalham às quintas-

feiras, em honra de Júpiter, são os mesmos, não duvido, que não temem nem se envergonham de trabalhar aos domingos. Se conhecerdes algum desses tais, repreendei-o duramente e, se ele não quiser se emendar, não o admitais em vossa mesa nem em vosso trato. Se são vossos escravos, castigai-os com o açoite: que temam a chaga do corpo, já que não se preocupam com a salvação de sua alma (LAUAND, 2013, p. 47 - 48).

Os avanços históricos ao longo das invasões bárbaras não proporcionaram muitos avanços ao que já fora mencionado por Platão, Aristóteles, Cícero e Quintiliano em relação a retórica. Havia uma aplicabilidade Cristã da arte retórica, mas estruturalmente não se alterou em demasia as fontes pagãs. Mesmo o período carolíngio, período este de grande avanço cultural e reestruturação educacional, não avançou além da cultura clássica e da Patrística (LE GOOF, 1986, p.166). Alcuíno de York, por exemplo, intelectual de alta confiança de Carlos Magno trocava diálogos fictícios com seu monarca de procedência ciceroniana para realçar certas virtudes cristãs, em uma clara união dos dois momentos retóricos que constituíram em grande proporção o *Trivium*.

Mesmo nos séculos XI, XII, XIII já com o surgimento das universidades, foi possível perceber apenas um revigoramento dos clássicos da arte retórica já mencionados. Muito embora a gramática ainda se veja em grande debate no período, não havia na retórica a mesma dinâmica dialética. Se houve, neste sentido, uma arte constante e perene do Trivium ao longo da antiguidade e idade média, esta arte foi sem dúvida a retórica. A arte que anuncia verdades, verdades estas obtidas em um período bem específico a partir da terceira e última arte do Trivium: a arte lógica.

1.4 - O Caminho da Lógica

Em relação ao caminho da arte lógica em especial, caberá uma proposta diferente da adotada até aqui pelo aspecto temporal da análise. Se em relação as duas artes anteriores fora possível identificar os principais pontos de influência ao longo da antiguidade/idade média para composição do conteúdo das artes, em relação a lógica não é possível realizar tal procedimento.

A lógica que compõe o *Trivium* é, em sua essência, a lógica aristotélica, ora empregada de maneira fragmentada, ora empregada em plenitude conforme o período

em destaque. O conteúdo da lógica aristotélica será tomado em maiores detalhes no segundo capítulo deste trabalho, cabendo agora apenas apontar os caminhos gerais dessa arte que compõem uma das artes triviais.

Os estudos de lógica que compuseram o *Trivium* ingressaram na idade média através Boécio¹⁶ e Martianus Capella¹⁷. Ambos, sendo apreciadores de Aristóteles e importantes membros de ensino das artes liberais, retransmitiram a arte dentro de uma perspectiva cristã a partir do estudo das formas de pensamento e de argumentação. Por essa transmissão, na idade média entendia-se a lógica como a arte de pensar corretamente, seguindo um conjunto de regras e operações que permitiam realizar afirmações com clareza, sobretudo as afirmações divinas (MONGELLI, 1999, p. 117-118).

Todavia, por estas afirmações, nota-se que até o século IX a lógica fazia-se diluída na gramática e na própria retórica, ora tomada por Alcuíno, Martianus e Cassiodoro em relação ao todo conjuntural do ensino cristão, ora tomado exclusivamente como ferramenta de discernimento retórico. A individualidade propícia à lógica seria visualizada com o tempo a partir do avanço das traduções Aristotélicas somadas aos comentários de Boécio ao *Organon* do estagirita¹⁸.

Diante dessa propagação, o que se visualiza é uma transmissão de um legado clássico baseado profundamente na lógica aristotélica até o século XII com Pedro Abelardo e Santo Anselmo, dentro de um contexto pré-escolástico. Do caminhar do século IX de Carlos Magno até o século doze, se visualiza a cada medida uma maior inserção da lógica nas artes liberais, cada vez mais presente, mesmo que de maneira relacional – embora já se desvinculando –, na gramática e na retórica (MONGELLI, 1999, p. 120).

A lógica ainda está atrelada à finalidade dialética de separação e identificação de termos corretos e incorretos para a efetivação do discurso retórico. Há ainda no período pré-escolástico uma força retórica que sobrepuja as demais artes para seu ambiente,

¹⁶ Anício Mânlio Torquato Severino Boécio – Filósofo romano que traduziu obras de Porfírio e Aristóteles ao longo do século V - VI d.C.

¹⁷ Martianus Minneus Felix Capella – Filósofo latino que estudou e estruturou de maneira geral as artes liberais no século V d.C.

¹⁸ Há nessa transmissão da lógica certas minuciosidades de influência estoicas e neoplatônicas que sem dúvida não podem deixar de ser mencionadas. Todavia, este capítulo se propõe a expor de maneira geral os aspectos principais de cada arte, cabendo ao terceiro e último capítulo deste trabalho um fechamento de certas particularidades dos caminhos do método *Trivium* e sua composição fina.

ampliando ainda mais seus recursos. Tal situação se vê representada no sermão de Bernardo de Claraval¹⁹ sobre o Conhecimento e a Ignorância:

[...] Tinha vos anunciado o tema do sermão de hoje: a ignorância, ou melhor, as ignorâncias, porque, como lembrais, há duas ignorâncias: a de nós próprios e a de Deus. E vos aconselhava a evitar uma e outra, pois ambas são perdição.

Hoje, procuraremos esclarecer melhor esse assunto. Antes, porém, discutiremos se toda ignorância é condenável. Parece-me que não, pois nem toda ignorância produz perdição: há muitas e mesmo inúmeras coisas que se podem ignorar sem problema algum para a salvação.

Se alguém, por exemplo, desconhece artes mecânicas, como a carpintaria, a arte de edificação e outras que são exercidas para a utilidade da vida neste mundo, acaso tal ignorância constitui obstáculo para a salvação?

Também são muitos são os que se salvaram e agradaram a Deus pela sua conduta e com seus atos sem as artes liberais (e, certamente, são úteis e moralmente bons esses estudos). Quantos não enumera a *Epístola aos Hebreus* (cap. XI), que se tornaram agradáveis a Deus não com erudição, "mas com consciência pura e fé sincera" (I Tim 1, 5)². E agradaram a Deus com os méritos de sua vida e não com os de seu saber. Cristo não foi buscar Pedro, André, os filhos de Zebedeu e todos os outros discípulos, entre filósofos; nem em escola de retórica e, no entanto, valeu-se deles para realizar a salvação na terra (LAUAND, 2013, p. 263).

Nota-se no discurso de Bernardo de Claraval a clara intuição retórica da persuasão, todavia, o discurso em muitos momentos se vê impregnado por uma preocupação lógico-dialético de esclarecimento dos termos e suas relações. O que é ignorância? Quais são os tipos de ignorância? Todas são boas ou más? Perguntas estas que somente o exame lógico poderá responder, passos estes que podem ser anunciados na arte retórica, mas nunca determinados por ela mesma.

A partir da lógica predominantemente escolástica, o que se visualiza é uma total autonomia da arte lógica em si mesma, inclusive estendendo seu grau de influência em outras artes tal como mencionado em relação à gramática. A base dessa lógica escolástica que compõem o *Trivium* é em síntese a redescoberta total e irrestrita de Aristóteles. Desde as bases teóricas das proposições até a compreensão silogística, o que se visualiza é um ensino de lógica estruturado e coeso com as demais artes liberais.

¹⁹ Bernardo de Claraval – Abade Francês do século XII que travou uma conhecida disputa com Pedro Abelardo entre conhecimento teológico e validação lógica das proposições argumentativas.

Essa organicidade que a lógica proporcionou será mais bem visualizada no próximo capítulo que terá como objetivo demonstrar o funcionamento do *Trivium* a partir dos aspectos gerais apontados nesse capítulo introdutório.

2 – O Encontro dos Três Caminhos

2.1 - Prolegômenos

Tendo explorado no primeiro capítulo a formação do *Trivium* em seu aspecto histórico-filosófico, cabe agora trazer uma exposição mais prática - ou sintética em um sentido metodológico - das artes liberais medievais. A proposta principal deste capítulo é apresentar o conteúdo de cada uma das artes estruturantes do *Trivium* realçando a organicidade e os pontos de convergência entre elas.

Em meio à profusão de concepções apresentadas anteriormente, é possível perceber que há uma ordem silenciosa que perpassa todo um período conturbado e realiza sua potencialidade no reencontro com o que outrora houvera sido o ápice da filosofia grega. Nesse sentido, como um prolegômeno, este segundo capítulo exige algumas análises e exposições preliminares que podem auxiliar na sua compreensão, evitando assim que se torne solto e “descartável” da sequência expositiva já estabelecida no primeiro capítulo. Essa preocupação vem à tona pela bibliografia utilizada para sua escrita, pois se trata de uma obra que não corresponde diretamente a uma exposição de História da educação, mas sim na proposta e tentativa de revitalização de um método de ensino utilizado há mais de sete séculos.

A obra chave utilizada para este capítulo é o livro “O Trivium: As artes liberais da lógica, gramática e retórica” da Irmã Miriam Joseph (1898-1982), obra publicada originalmente nos Estados Unidos com o título “The Trivium in College Composition and Reading”, em 1937, e com tradução para a língua portuguesa realizada em 2008 pela editora ÉRealizações. O livro na verdade é um “texto-guia” desenvolvido pela própria Irmã Miriam Joseph nos vinte e cinco anos em que esta lecionou o *Trivium* no Saint Mary’s College em South Bend, Indiana.

Graduada em Jornalismo com doutorado em Inglês e literatura comparada pela Columbia University, Miriam Joseph toma contato com o filósofo aristotélico e escritor americano Mortimer Adler²⁰ em 1935. Ao lado de Adler, Miriam Joseph começa a estudar com maior profundidade as artes liberais de ensino para aplicá-las na proposta

²⁰ Mortimer Jerome Adler (1902-2001) foi o principal expoente da *liberal education* nos Estados Unidos, tendo escrito vários livros sobre educação na paideia grega e o ensino a partir da leitura dos clássicos da literatura.

curricular do Saint Mary's College, tendo como objetivo principal preparar intelectualmente os estudantes ingressantes da universidade.

Com fins práticos e pedagógicos, Miriam Joseph escreve a obra de “The Trivium in College Composition and Reading” em 1937, fornecendo um estudo aprofundado sobre o funcionamento das artes liberais de ensino e buscando melhorar a capacidade de leitura, fala e escrita dos alunos participantes da disciplina. A prática obteve êxito imediato, de tal forma que o curso “The Trivium” foi sendo lecionado ano após ano pela irmã Miriam Joseph ao longo de vinte e cinco anos ininterruptos, e permanecendo, mesmo após sua saída do *college* e seu falecimento em 1982, como curso introdutório obrigatório da instituição²¹.

O livro “The Trivium” em suas várias edições após a primeira publicação possui uma característica até então inédita, pois enquanto a maioria das obras que falam sobre o *Trivium* se apegam há uma narração histórica, quase que predominantemente descritiva, tratando a temática de forma longínqua²² e de pouca influência em nossa contemporaneidade, ele busca revitalizar o que há de mais permanente e coeso nas três artes liberais com a finalidade de reaplicá-las enquanto proposta de formação intelectual. Há implícito na proposta da irmã Miriam um esforço em realçar uma organicidade do *Trivium* com fins exatamente práticos.

Como este capítulo se propõe a apresentar o conteúdo de ensino de forma orgânica e unívoca, demonstrando assim um desenrolar dialético da constituição curricular das três artes, efetivamente não poderia abrir mão da obra da Irmã Miriam Joseph. Entretanto, por ser uma obra do século XX com finalidades pedagógicas, é imprescindível dizer que a autora, em pose plena do método e do funcionamento das artes liberais, utiliza muitas vezes exemplos mais contemporâneos para expor o funcionamento do *Trivium*. Para não fugir demasiadamente da análise desenvolvida no primeiro capítulo de forma contextual, tentarei centrar sempre o método em vistas do que já foi apresentado, ou seja, tentando exemplificar determinadas questões apresentadas a partir temáticas mais próximas da educação medieval. Quando isto não

²¹ Até o momento de escrita desta dissertação, tanto o Trivium, quanto o Quadrivium continuam sendo cursos obrigatórios a todos os ingressantes do Saint Mary's College. Cabe salientar também que outras instituições, a partir da prática iniciada no Saint Mary's, passaram também a incorporar o ensino das artes liberais em suas dependências.

²² Essa questão possui relação com a breve análise desenvolvida acerca das produções historiográficas e as concepções de escrita da História na introdução deste trabalho.

for possível, seja por ausência referencial e documental, ou para não fugir da coesão e da clareza do exemplo citado no livro, tentarei apresentar os aspectos gerais (essenciais) do método, pois o intuito desde capítulo é exatamente este: revelar o funcionamento do método de ensino e seu conteúdo de forma sintética e o quanto este se torna coeso em unidade mesmo após os conflitos históricos e epistemológicos demonstrados no primeiro capítulo.

Ainda nessa primeira análise preliminar, cabe destacar que a partir dessas características, o presente capítulo possui a potencialidade de tornar-se uma breve aula de gramática, lógica e retórica. Se esta percepção vier a ser verdadeira ao leitor, o objetivo do capítulo também terá sido obtido. Em linhas gerais, o nosso estudo contemporâneo de gramática e lógica foge muito pouco dos apresentados pelo *Trivium*, e isso revela o quanto ainda somos influenciados pela cultura clássico-medieval.

A segunda análise preliminar a ser realizada diz respeito à natureza das artes liberais enquanto proposta formativa humanizadora. Há no *Trivium* uma concepção de estudos de caráter “intransitivo”, ou seja, que centraliza seus esforços predominantemente no sujeito, em seu pensamento e relacionamento com a realidade. Essa centralização no indivíduo demarca uma separação fundamental entre as perspectivas educacionais na idade média, no caso entre uma educação para fins práticos e uma outra educação para fins intelectuais, cada uma delas em espaços e contextos sociais distintos como já mencionado no primeiro capítulo. A Irmã Miriam Joseph utiliza a seguinte analogia para esclarecer melhor as distinções entre essas perspectivas formativas: “O carpinteiro aplaina a madeira [caráter transitivo]. A rosa floresce [caráter intransitivo]” (JOSEPH, 2008, p.23).

Na concepção utilitarista de educação (representada de forma análoga na frase de verbo transitivo) a ação começa no sujeito, mas “cruza” ele e termina no objeto. O carpinteiro não “aplaina” a si mesmo, mas sim um objeto, que no caso é a madeira. Nesta concepção utilitarista de educação, a ação do homem acaba por fugir dele mesmo por ser uma atividade com objetivos finais externos ao próprio homem, ao ponto de a ação começar nele, mas ao final não permanecer mais e se finalizar no objeto.²³ Esse tipo de perspectiva educacional se vê representada, no contexto medieval, pelas

²³ Essa concepção utilitarista não possui uma relação direta com a problemática da apropriação do trabalho na perspectiva marxiana. A ação da qual fala a irmã Miriam Joseph não possui uma preocupação inicial com a dita “atividade vital” humana, embora seja possível aprofundar nessa análise.

corporações de ofício originadas na Baixa Idade Média (MANACORDA, 2010, P.199), denotando claramente os polos contrários estabelecidos para cada tipo de formação: uma para o trabalho manual e outra para vida clerical/intelectual.

Em contrapartida, a concepção das artes liberais - portanto, do *Trivium* - possui a característica de ser uma forma de estudo intransitiva, isto é, em que a ação começa no sujeito e termina permanecendo nele mesmo, não havendo uma “fuga” de desenvolvimento formativo do homem. O fato de a rosa florescer revela que há nela essa potencialidade, tal como há no homem a potencialidade de desenvolver plenamente sua natureza humana. No caso do homem, esse desenvolvimento ocorre prioritariamente pela aquisição de conhecimento, mas não qualquer conhecimento, mas sim aquele que permanece no indivíduo e fornece bases para a aquisição de novos conhecimentos²⁴.

Nesse dualismo propositivo, a principal diferença entre ambas revela-se na concepção de educação. Enquanto há na concepção utilitarista uma imposição de ideias e ideais sobre a matéria, afinal as artes utilitaristas, independente de beleza e importância, atuam na matéria e produzem um produto final para as mais diversas finalidades, há no *Trivium* também uma imposição de ideias e ideais, mas estes voltados para a mente de forma unificada e orgânica.²⁵

Nesse sentido, há no *Trivium* uma organicidade que se vê representada na união das três artes da gramática, lógica e retórica em busca da verdade. As três artes isoladas não se unem entre si, como já foi detalhado no capítulo anterior, mas quando as três possuem um objetivo em comum que é a busca pela verdade, elas se encontram na consciência humana e desenvolvem o ser em plenitude, possibilitando a este uma vida racionalmente clara. Esta união e esses objetivos podem ser encontrados no seguinte trecho da obra “Discálicon” de Hugo de São Vítor, quando analisados em vista à retórica de Aristóteles:

²⁴ Quando se fala em “conhecimento permanente” no *Trivium* há um apego inegável aos conhecimentos e aos autores clássicos. Como já mencionado no primeiro capítulo, mesmo em contradição, os cristãos medievais assimilaram os clássicos gregos e romanos incorporando-os ao *Trivium*.

²⁵ Nas próprias sete artes liberais há uma distinção entre as consideradas “artes da mente” e as “artes da matéria”. Enquanto o *Trivium* (gramática, lógica e retórica) se refere ao treinamento da mente, o *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia) se refere ao treinamento do corpo para uma atuação material, porém atuação distinta da concepção utilitarista (JOSEPH, 2008, p.21).

A gramática é a ciência do falar sem erro. A dialética é a disputa aguda que distingue o verdadeiro do falso. A retórica é a disciplina para persuadir sobre tudo o que for conveniente (HUGO DE SÃO VÍTOR, 2001, p.129).

A linguagem possui fator determinante na distinção entre silogismos verdadeiros e falsos, validades ou não averiguadas pela lógica. Obviamente, o que é verdadeiro possui maior poder de persuasão, pois o verdadeiro é naturalmente superior ao falso. Em busca da verdade, a gramática prepara as bases para a verificação lógica, que por fim será anunciada pela retórica. O funcionamento desse processo será melhor esclarecido com a sequência do capítulo.

O caráter intransitivo do *Trivium* liga-se a uma “chave” central que é a linguagem humana. Sem uma análise da linguagem é impossível compreender certos aspectos da atuação humana, mais precisamente dos processos educativos que visam aquisição de conhecimento. Algumas passagens do diálogo platônico “Crátilo” e do Gênesis bíblico elucidam essa problemática:

Cratylus: To give instruction, Socrates. After all, the simple truth is that anyone who knows a thing's name also knows the thing.

Socrates: Perhaps you mean this, Cratylus, that when you know what a name is like, and it is like the thing it names, then you also know the thing, since it is like the name, and all like things fall under one and the same craft. Isn't that why you say that whoever knows a thing's name also knows the things?

[...] Socrates: So, If things cannot be learned except from their names, how can we possibly claim that the name-givers or rule-setters had knowledge before any names had been given for them to know?

Cratylus: I think the truest account of the matter, Socrates, is that a more than human power gave the first names to things, so that they are necessarily correct (COOPER, 1997, p. 151; 153)²⁶.

²⁶ Trechos extraídos das Obras completas de Platão (Plato - Complete Works) editado por John Madison Cooper.

O desenrolar do diálogo entre Sócrates e Crátilo culmina na crítica do primeiro aos princípios Heraclitianos manifestados por Crátilo, entretanto, o objetivo neste momento não é o de aprofundar na sequência do diálogo, mas sim o de demonstrar apenas parte da problemática. Nota-se a importância dada à linguagem na compreensão da realidade, mais propriamente no nomeamento dos objetos da realidade. Crátilo compreende que o conhecimento do nome de algo permitirá também o conhecimento de sua essência (caindo em contradição por ser Heraclítico²⁷). Procedendo em busca da verdade, Sócrates levanta o problema da ordem do conhecimento sabendo que a presença de um nome requer um nomeamento inicial a partir de um conhecimento anterior ao próprio processo de conceituação, apontamento este respondido com um argumento metafísico por Crátilo.

Em que tange à perspectiva do *Trivium* medieval sobre a linguagem, Crátilo não está totalmente errado. O nome de uma coisa deve revelar muito de sua função e de seu conteúdo, mas o problema levantado por Sócrates faz todo o sentido enquanto indagação filosófica, e também haverá no *Trivium* uma tentativa de explicação concomitante a compreensão de um dos trechos bíblicos mais emblemáticos acerca da linguagem:

Iahweh Deus modelou então, do solo, todas as feras selvagens e todas as aves do céu e as conduziu ao homem para ver como ele as chamaria: cada qual devia levar o nome que o homem lhe desse. O homem deu nome a todos os animais, às aves do céu e a todas as feras selvagens (Gn 2, 19-20).

A criação coube a Deus, mas houve para o homem uma participação efetiva nesse processo através do reconhecimento da natureza das coisas e da possibilidade de nomeá-las e assim desvendar o mundo criado por Deus. Segundo Marshall McLuhan (2012, p.30), quando Deus permite a Adão o poder de nomear as coisas este já possuía um alto grau de conhecimento metafísico que só veio a perder com sua queda. Após a queda pelo dito “pecado original”, coube à humanidade a tarefa de retomar pelas artes esse poder de nomeamento, leitura e tradução da criação divina. Este é um dos pressupostos do *Trivium*: é preciso conhecer o mundo que já está posto e não criar um novo mundo com intenções pedagógicas, mas este empreendimento exige determinadas

²⁷ O devir de Heráclito estabelece que a essência é fluída mesmo que a aparência de algo permaneça (ANTISERI; REALE, 1990, p. 35-36). Conhecer a essência para um Heraclítico como Crátilo é cair em contradição.

“chaves” ou preparo intelectual que somente uma perspectiva intransitiva de educação possibilitará. O fato de o homem tender ao conhecimento, tal como Aristóteles anuncia em sua *Metafísica*, está também atrelada à busca do *Trivium* pelo conhecimento da natureza manifestada, e essa tentativa de compreensão não pode partir do homem e terminar em algo exterior a ele, mas deve sim partir dele e nele permanecer, pois o conhecimento verdadeiro em momento algum deve sair do homem – ou sequer deveria ter saído tal como ocorreu com Adão. O fato de o homem ter que viver de seu próprio trabalho a partir da queda revela que a busca pelo conhecimento deverá ser feita em caminhos árduos e tortuosos, pois ao perder pecaminosamente seu alto grau de conhecimento, o caminho de reconquista também deverá ser um caminho de reconciliação com Deus²⁸. Essa nova preocupação de existência material do homem faz com que exista uma concepção de conhecimento utilitarista requerida para a subsistência material do homem. Uma forma de conhecimento nem correta e nem incorreta, mas apenas distinta do conteúdo que caracteriza o *Trivium*, ou do tipo de conhecimento do qual Aristóteles comenta. Um conhecimento de apreensão e compreensão da natureza a partir do uso da linguagem.

O *Trivium* enquanto proposta educacional baseia-se nas ditas três artes da linguagem: gramática, lógica e retórica. Essas três artes se definem conforme se relacionam entre si ou com a realidade (JOSEPH, 2008, p. 27). Enquanto a gramática trata de algo tal como ele é simbolizado, a lógica trata de como ele é conhecido e a retórica, por sua vez, de como ele é comunicado. A Irmã Miriam Joseph traz um exemplo fundamental para compreender o funcionamento de cada uma das artes de forma isolada, mas também relacional:

A descoberta de Plutão, em 1930, ilustra a relação entre a metafísica e as artes da linguagem. O planeta Plutão já era uma entidade real, percorrendo a sua órbita em torno do Sol há muitos e muitos milênios, por nós desconhecidos e, portanto, sem nome. A sua descoberta em 1930 não o criou; porém, ao ser descoberto, tornou-se uma entidade lógica. Quando lhe foi dado o nome “Plutão”, tornou-se uma entidade gramatical. Quando, por seu nome, o conhecimento dessa entidade foi comunicado a outros através da palavra falada e escrita, o planeta Plutão tornou-se então uma entidade retórica (JOSEPH, 2008, p.28).

²⁸ Embora não possua relação direta com a temática tratada, cabe lembrar o problema da patrística em relação às seitas gnósticas dos primeiros séculos da era cristã. A substituição da fé em Jesus Cristo pelo conhecimento (gnosis) foi a característica principal dos movimentos de Cerinto, Basílides e Valentino (COPLESTON, 1971, p.25-32). A aquisição do conhecimento proposta pelo *Trivium* medieval é uma contemplação consciente, concepção distinta, em linhas gerais, ao gnosticismo dos séculos iniciais.

Há muito a se destacar em relação ao *Trivium* nesse trecho. O primeiro ponto diz respeito entre a relação da metafísica com as artes da linguagem. A realidade já está dada e o não conhecimento de algo contido nela faz parte do reino metafísico. O fato do homem não conhecer Plutão antes de 1930²⁹ não implica na não existência do mesmo. Além de um erro metafísico, esta concepção poderia atribuir ao homem o poder de criador de todas as coisas, trazendo à existência coisas antes inexistentes, e a linguagem não possui este poder no *Trivium* tal como possui nas análises linguísticas mais contemporâneas. O *Trivium* passa a operar a partir de um determinado tipo de conhecimento (isto será mais bem exposto adiante) e a partir desse momento as artes começam a operar de forma dinâmica e coesa. Quando se descobre a existência de algo, este cai no campo lógico-dialético em que será possível averiguá-lo trabalhando-o com a finalidade de determinar sua natureza. Após essa etapa, virá o processo de definição ou conceituação em que a entidade lógica torna-se gramatical e, por fim, quando se tem uma entidade gramatical torna-se possível sua anunciação.

O anúncio da entidade gramatical através da retórica foi o objetivo final do *Trivium* na idade média, mais do que isso, a retórica é a arte mestra do *Trivium*, pois há implícita nela as construções gramaticais e lógicas (JOSEPH, 2008, p.28). Ao final, mais importante do que a busca pela verdade é o seu anúncio em caso de descoberta. O anúncio de uma verdade através da retórica é a corroboração da afirmação de Jesus Cristo em João 8,32 (Conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará), pois quem conhece a verdade não deve retê-la para si, mas sim propagá-la, e por isso a retórica possui grande força nos anos iniciais de Cristianismo e permanecendo soberana por toda a Alta e Baixa Idade Média.

2.1.1 - Sobre a natureza da linguagem no *Trivium*

A partir dessas considerações, cabe ressaltar que o *Trivium* compreende a linguagem humana e o processo de nomear como algo preponderantemente humano, pois:

²⁹ O Planeta foi descoberto em 18 de fevereiro de 1930 por Clyde Tombaugh, um astrônomo norte-americano.

[...] Uma vez que somos racionais, pensamos; porque somos sociais, interagimos com outras pessoas; sendo corpóreos, usamos um meio físico. Inventamos símbolos para expressar a gama de experiências práticas teóricas e poéticas que constroem a nossa existência. Palavras permitem deixar um legado de nossa experiência para deleitar e educar aqueles que nos sucederem. Por usarmos a linguagem, engajamo-nos num diálogo com o passado e com o futuro (JOSEPH, 2008, p.17).

O ser humano possui dois modos específicos de comunicação, um simbólico e o outro por imitação (JOSEPH, 2008, p.32). Enquanto a imitação se baseia em aspectos artificiais, limitados e ausentes de essência, embora ainda assim importantes como forma de contato para um estilo definido, os símbolos são convencionalmente suscetíveis à percepção e captam com maior profundidade os pensamentos, emoções e sentimentos expressados pelo homem. Essa característica dos símbolos permite, tal como a Irmã Miriam Joseph citou, que as palavras deixem um legado de experiência dos emissores originais, e torna-se evidente afirmar que o avanço da humanidade só foi possível pelo acúmulo e pela representação dessas experiências, carregadas de valores, assim como é inegável que a capacidade de expressar e manter símbolos é fundamental para a permanência de toda e qualquer cultura humanizada.

Essas experiências ganham concretude de manifestação quando adquirem um signo (matéria) e um significado convencional (forma), culminando em um símbolo. Quando o símbolo possui expressão na linguagem oralizada sua matéria torna-se o som (mais corretamente conhecido por fonética), já na linguagem escrita, sua matéria torna-se o sinal (mais corretamente conhecido por ortografia). Em ambas, a forma é a semântica, ou seja, o significado do que foi expresso (JOSEPH, 2008, p.36).

Ao entrarmos no campo dos símbolos, é preciso compreender que na Idade Média linguagem e realidade se mesclam de tal forma que se tornam inseparáveis. Analisar a linguagem é analisar a realidade, e analisar a realidade é analisar a linguagem. Essa característica filosófica sustenta-se no *Trivium* pela compreensão de que as essências podem ser significadas pelas palavras (ou símbolos no caso) a elas referenciadas, e essa consideração possibilita a organicidade das artes liberais.

No *Trivium*, essência é: “aquilo que faz o *ser* ser o que ele é, e sem o quê, não seria o que é” (JOSEPH, 2008, p. 37). A pavimentação dos caminhos que levam à essência e à verdade corresponde às três artes da mente e através delas reconhece-se –

ou tenta-se reconhecer – os objetos contidos na realidade. Essa constituição do ser e sua representação simbólica podem ser expressas de quatro formas distintas: Por um nome próprio e por uma descrição empírica, ou por um nome comum e uma descrição geral. Na análise das artes (da gramática em especial) essas formas de expressão simbólica serão analisadas mais profundamente, pois são a “matéria-prima” das artes liberais. O importante a se ter em mente como condição preliminar de compreensão do *Trivium* é o fato de que nele a linguagem pode representar essências específicas, genéricas e individuais sempre tomando como base o indivíduo, e que a linguagem humana é a grande fonte de estudos para a gramática, lógica e retórica.

Ao representarmos a essência específica de “homem” levamos em consideração o que lhe faz ser o que é em espécie. Quando representamos sua essência genérica, leva-se em consideração o gênero, e assim por diante. O que há de comum em todas essas etapas abstrativas é que elas partem de uma espécie individual a partir da qual a mente irá operar gerando uma abstração da realidade. O conhecimento na perspectiva intransitiva compreende essa abstração a partir de uma experiência real e individual do sujeito. Neste *modus operandi* abstrativo considera-se que a geração de um símbolo leva em conta tanto os sentidos externos (visão, audição, etc) que operam sobre um objeto concreto produzindo uma percepção sobre este, e os sentidos internos (imaginação, memória sensorial, instinto, etc), que fornecerão ao intelecto a possibilidade de criação de um conhecimento abstrato-intelectual. Esse tipo de conhecimento obviamente não é material e por isso mesmo é menos “vívido”, mas ele é mais claro e trabalhado que o próprio conhecimento sensível (JOSEPH, 2008, p.42). Em linhas gerais, o processo abstrativo e o conhecimento final abstrato não são eles mesmos realidades concretas. Se o intelecto cria símbolos a partir da realidade é possível entender que esses próprios símbolos a representem linguisticamente, expressando-a das mais variadas maneiras³⁰. Esses modos representativos dão um sentido profundo nas relações orgânicas do *Trivium*, pois é por essa tentativa de “mapeamento” dos seres que a lógica, gramática e retórica ganham dinamismo, rigor e profundidade.

³⁰ Essa variedade representativa da substância diz respeito às categorias aristotélicas, sendo elas: substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, estado, hábito, ação e paixão. Todo termo presente na realidade deve representar uma ou mais categorias destas citadas.

2.2 - A Arte da Gramática

Embora o anúncio final dos símbolos seja a grande finalidade “prática” do *Trivium*, a arte base, ou a arte que dá o impulso inicial ao movimento em busca pela verdade é a gramática. Embora tenha havido oscilações de importância – e disputas em grande medida – entre as artes liberais, o que se constata efetivamente é que sendo uma característica especial da idade média a relação entre linguagem e realidade há um apego inicial maior na gramática em relação às demais artes, e isso faz todo sentido tanto pelo contexto medieval, quanto pela dinâmica do *Trivium*. A correta disposição das palavras (termos ou conceitos) e a compreensão de sua natureza auxiliam na operação lógica e retórica, ou, para avançar um pouco mais na importância da gramática, determinam em grande medida o sucesso e o fracasso de muitas operações seguintes. Obviamente isso não quer dizer que a gramática por si só se bastava para a formação baseada no *Trivium*, pois na exposição das demais artes ficará perceptível que lógica e retórica trabalham e complementam certos aspectos da linguagem e do pensamento humano dos quais a gramática jamais mencionou por sua própria delimitação funcional, sendo que, em caráter geral, sua função consistia em “[...] estabelecer leis para relacionar símbolos de modo a expressar pensamento” (JOSEPH, 2008, p.90).

Como já mencionado no primeiro capítulo, o que poderíamos chamar como gramática ideal do *Trivium* se vê representada nos séculos XI e XII pela dita “Gramática perceptiva ou especulativa”, que se tratava de uma nova abordagem do estudo gramatical fortemente influenciada pelas categorias aristotélicas. Esse tipo de abordagem passou a compreender a linguagem de um modo mais estruturado, formal e diretamente relacionado com a realidade pelo exercício abstrativo (MONGELLI et all., 1999, p. 63; 119).

Todo aluno inserido nesse contexto educacional iniciava seus estudos pelos aspectos morfológicos da gramática, cujo objetivo fundamental era o de compreender e classificar todas as palavras existentes dentro de quatro quadros morfológicos possíveis, sendo eles separados em duas categorias:

A) Palavras Categoremáticas:

- 1) Palavras designadoras da substância (Substantivos e Pronomes).
- 2) Palavras Atributivas (Primárias, Verbos, Adjetivos e Advérbios).

B) Palavras Sincategoremáticas:

- 3) Palavras que se associam a uma outra palavra (Artigos e Dêictios).
- 4) Palavras conectivas que se associam a uma palavra (Preposições e Conjunções) (JOSEPH, 2008, p.71).

As palavras categoremáticas (A) simbolizam as formas do ser que possuem representação nas dez categorias aristotélicas, ou seja, podem representar tanto uma substância concreta quanto uma substância abstrata. No caso da substância concreta, o objeto existe em si mesmo, podendo ser algo natural ou criado humanamente, ou seja, algo artificial. Por sua vez, a substância abstrata é um acidente que se concebe pela mente humana³¹. Por esse tipo de representação, as palavras categoremáticas são passíveis de relação, mas elas mesmas não se relacionam por conta própria – função esta que cabe às palavras sincategoremáticas.

Na primeira modalidade das palavras categoremáticas, o estudante dirigia sua atenção para as ditas “palavras que designam a substância”, no caso as palavras representadas como substantivos e pronomes. Em que tange os substantivos, cabe ressaltar seu caráter universal que pode representar tantos indivíduos, quanto espécies e gêneros:

Quadro 1: Representação dos substantivos

Indivíduo	Espécie	Gênero
Eleanor Roosevelt	Humana	Animal
Excalibur	Espada	Arma
Atlântico	Oceano	Corpo d'água

Fonte: JOSEPH, 2008, p. 73

Dentro dessas possibilidades de representação simbólica, os substantivos e os pronomes podem assumir as características gramaticais de: número (podendo designar um ou mais indivíduos de uma espécie ou gênero, mas não o indivíduo em si mesmo, pois este é único e nomeado e não representado numericamente por um substantivo); gênero (podendo representar masculinidade, feminilidade, neutralidade e forma comum); pessoa (possuindo maior relevância nos pronomes, pois representa o

³¹ Cabe ressaltar que os acidentes existem na substância e nunca fora dela. Sendo assim, um acidente de qualidade abstrata torna-se um substantivo (JOSEPH, 2008, p.72).

direcionamento da conversação a partir de pessoas singularmente e pluralmente); caso (representando a relação entre o substantivo ou pronomes com os outros termos contidos na frase) (JOSEPH, 2008, p.74). Não cabe neste momento aprofundar em todas as características, mas cabe ressaltar e aprofundar brevemente os “casos” e sua utilização no latim, principal língua utilizada para a educação na Idade Média.

Para cada função dos termos de uma oração há em latim um caso, ou seja, “[...] uma maneira de escrever a palavra em latim de acordo com a função que ela exerce na oração” (ALMEIDA, 2005, p.14)³². A presença dos casos determina tanto a sintaxe da oração formulada quanto a grafia dos termos utilizados para a sua composição, havendo, portanto, uma alteração de matéria e forma da expressão simbólica. Os exemplos a seguir demonstram a utilização do substantivo “Rainha” em orações com sentidos distintos:

Exemplo 1

Português – A Rainha dá o dinheiro aos marinheiros

Latim – Regina nautis pecuniam dat

Exemplo 2

Português – Damos alegria à rainha

Latim – Reginae laetitiam damus

No **Exemplo 1**, o substantivo “Rainha” se coloca no caso latino nominativo, o que na gramática da língua portuguesa conhecemos por sujeito da oração. Nas línguas flexionais (que é o caso da língua latina) o sufixo flexional contido no final dos vocábulos é conhecido por desinência, e no caso do substantivo utilizado no exemplo, Rainha possui como radical “Regin” e como desinência “a”. No **Exemplo 2**, o substantivo sai da função de nominativo e realiza a função de dativo, que na gramática da língua portuguesa é conhecido por objeto indireto. É possível reparar facilmente que diante de funções distintas, mudam-se as desinências, no caso de “Regina” para “Reginae”. Já sobre a sintaxe, nota-se também que nas frases latinas, “rainha” permanece na mesma ordem, no caso como o primeiro termo da oração, já nas frases em português há uma alteração da ordem.

³² No total temos seis casos latinos, sendo eles: Nominativo (Sujeito), Vocativo, Genitivo (Adjunto adnominal), Dativo (Objeto indireto), Ablativo (Adjunto adverbial) e Acusativo (Objeto direto) (ALMEIDA, 2005).

No breve exemplo acima é possível ter uma breve noção do quão fundamental é compreender os casos e as representações de substantivos em orações latinas. Soma-se a essa importância a complexidade de identificar os casos de substantivos em excertos ou livros completos da bíblia como foi realçado no primeiro capítulo. Essa tarefa não poderia passar batida ao estudante de linguagem da idade média, assim como outros tantos procedimentos que serão apresentados na sequência do texto.

Na segunda modalidade das palavras categoremáticas, o estudante dirigia sua atenção para as palavras “atributivas”, palavras estas cuja função é a de expressar os acidentes contidos na substância, principalmente através de verbos, adjetivos e advérbios.

2.2.1 - Palavras categoremáticas

Nas palavras categoremáticas, o estudante era levado a compreender as quatro funções primordiais de um verbo, que são: (1) Expressar um atributo com a noção de tempo, (2) Indicar distinção temporal das ações envolvidas, (3) Expressar o modo da ação e (4) Afirmar algo (JOSEPH, 2008, p.76).

Na função (1) o estudante tomava contato com a definição de verbo³³ dada por Aristóteles em seu *Organon*. Para Aristóteles, verbo é algo que possui um significado próprio e que nesse significado transmite-se a noção de tempo, sendo o tempo a medida da mudança, a duração do movimento que é sucessivo. Toda ação é uma mudança, e mudança envolve tempo; um verbo expressa uma ação, logo envolve tempo³⁴ (JOSEPH, 2008, p.76).

Sendo a ação verbal uma ação temporal, temos na função (2) um aspecto importante que revela novamente as características abstratas de um símbolo. Na função (2) é possível distinguir entre o tempo do ato concreto e a referência ao próprio ato, como cita a Irmã Miriam Joseph:

³³ A definição de Verbo (Do latim Verbum) na idade média foge a nossa dimensão contemporânea do termo. Por exemplo, o “Verbum” para Santo Tomás de Aquino não possuía apenas um aspecto externo, mas interno (Verbum mentis) de fundamentação ao exterior, além de representar a segunda pessoa da santíssima trindade, o Filho (LAUAND, 1993).

³⁴ Mesmo os verbos com sentido de permanência como “existir” revelam uma passagem temporal de potência ao ato, da não existência para a existência.

[...] Se eu falo de uma ação enquanto ela ocorre, uso o tempo presente (o pássaro voa), se depois da ocorrência, o tempo pretérito (O pássaro voou), se antes da ocorrência, o tempo futuro (O pássaro voará) (JOSEPH, 2008, p.77).

Na citação acima, Miriam Joseph não está se referindo propriamente a algo accidental ao próprio verbo, mas sim ao tempo enquanto medida de mudança. O verbo no *Trivium* é um ponto fundamental de descrição da realidade a partir da representação simbólica. Dizer que o pássaro voa, voou ou voará é descrever a potencialidade e/ou ato de um ente concreto; é transcrever a ação histórica dos seres afetados pela mudança.

Na função (3), o estudante buscava compreender o modo da relação entre sujeito e predicado a partir de quatro possibilidades, sendo elas a de:

- Modo Indicativo (Que declara a relação como um fato). Ex: “No princípio, Deus criou o céu e a terra” (Gn 1,1); “E começou a ensinar-lhes: ‘O Filho do Homem deve sofrer muito, ser rejeitado pelos anciãos, pelos chefes dos sacerdotes e pelos escribas, ser morto e, depois de três dias, ressuscitar” (Mc 8, 31-32).

- Modo Potencial (Que declara a relação como algo possível). Ex: “Não empreste ao teu irmão com juro, quer se trate de empréstimo de dinheiro, quer de víveres ou de qualquer outra coisa sobre a qual é costume exigir um juro. Poderás fazer um empréstimo com juro ao estrangeiro” (Dt 23, 20-21).

- Modo Interrogativo (Que pede ou requer uma resposta). Ex: “Moisés disse a Deus: ‘Quando eu for aos israelitas e disser: ‘O Deus de vossos pais me enviou até vós’; e me perguntarem: ‘Qual é o seu nome?’, que direi?’” (Êx 3, 13)

- Modo Volitivo (Requer uma resposta em forma de postura ou ação). Ex: “Não apresentarás um testemunho mentiroso contra o teu próximo. Não cobiçarás a casa do teu próximo. Não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu escravo, nem a sua escrava, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença a teu próximo” (Êx 20, 16-17).

O modo de ação do verbo revelava ao estudante medieval a pluralidade das possibilidades de ação. O verbo indica, revela, interroga e exige, tornando-se a figura

central dentro da oração e das junções simbólicas. E, por fim, a última função do verbo (4) diz respeito a função primordial e necessária deste para a formação de frases, que corresponde ao fato dele “afirmar” algo (JOSEPH, 2008, p.78). Esta função é uma conclusão da função (3) que revela os modos de ação que demonstram afirmações do verbo.

Outro aspecto importante dos verbos que se estudava na idade média é a sua classe. Já mencionado anteriormente para outra finalidade, os verbos classificam-se em dois tipos, podendo ser transitivos ou intransitivos. Os verbos transitivos sempre requisitam um complemento, portanto, são verbos em que a ação começa no sujeito, mas se encerra em um objeto revelando, em modo afirmativo, um caráter prático e utilitarista da ação humana. Já no caso dos verbos intransitivos, a ação começa no sujeito e nele se encerra, efetuando-se o processo de potencialidade e ato no sujeito da ação³⁵.

Na sequência das palavras categoremáticas atributivas cabe brevemente definir a função do adjetivo e do advérbio no estudo da gramática. Enquanto o verbo expressa um atributo da substância juntamente com a noção de tempo, o adjetivo expressa apenas o atributo isoladamente sem a noção de mudança³⁶ (JOSEPH, 2008, p.81). Já o advérbio expressa um atributo dos atributos, tal como demonstrado na passagem “Amasa jazia ali no meio do caminho, numa poça de sangue” (IISm 20,12), sendo “no meio do caminho” uma locução adverbial de lugar.

2.2.2 - Palavras sincategoremáticas

A segunda classe morfológica analisada no estudo da gramática são as das palavras sincategoremáticas, palavras que possuem significado apenas em relação com outras palavras.

O enfoque inicial de estudo para a compreensão das palavras sincategoremáticas se dava pelas ditas “palavras definitivas” que se associam a um nome para “selecionar ou destacar um indivíduo ou um grupo de indivíduos” (JOSEPH, 2008, p.82). Dentro

³⁵ Há a possibilidade de o verbo intransitivo exigir um complemento, tornando-se assim um verbo copulativo (verbo de ligação) que liga o sujeito aos seus termos atributivos.

³⁶ As referências a Deus na bíblia são sempre realizadas por adjetivos, pois não há mudanças e potencialidades em Deus.

dessa primeira modalidade, a análise do artigo e do dêitico compunha o estudo das palavras definitivas.

Em relação ao artigo, poderíamos dizer que sua principal importância no *Trivium* é o fato dele designar ou selecionar um indivíduo de forma indefinida ou definida. Na seleção de forma indefinida não ocorre a designação, mas sim a seleção de um indivíduo, como, por exemplo, na afirmação “Uma mulher alta”. Já o artigo definido seleciona e designa um indivíduo em particular, estabelecendo assim uma singularização e uma certeza referencial, como na expressão “O Escritor” (JOSEPH, 2008, p.82-83). Já a função do Dêitico não se difere demasiadamente do uso do artigo, pois ele cumpre a proposta de designar algo, mas limitando-o em um nome comum. Nos três casos, o apontamento de seres contidos na realidade é de suma importância para a relação entre linguagem e realidade estabelecida pelo *Trivium*, pois a partir deles será possível determinar de forma concreta ou abstrata o objeto do qual se fala.

A segunda modalidade das palavras sincategoremáticas visava um estudo de compreensão das palavras conectivas, palavras estas cuja finalidade é manter os termos de uma frase conectados, fornecendo assim coerência à interpretação. Um dos principais tipos de palavras conectivas que fornecem coerência conectiva são as preposições. O estudante medieval era levado a compreender a importância aglutinadora das preposições em substâncias específicas que naturalmente não se misturam, mas que quando analisadas contextualmente, com a presença das preposições, demonstram um caráter relacional. É possível notar a seguir, por exemplo, a diferença relacional das substâncias na utilização das preposições “entre” e “em”:

“E o Verbo se fez carne, e habitou entre nós” (Jo 1,14)

“Nisto reconhecemos que permanecemos nele e ele em nós: ele nos deu seu Espírito” (I Jo 4, 13).

A preposição “entre” não transmite uma possibilidade de relação intrínseca entre substâncias distintas, mas sim a perspectiva extrínseca de que Deus se faz homem e habita entre outros homens em condição de igualdade material. Em contrapartida, a preposição “em” revela um vínculo intrínseco entre Deus e homem pelo fato de Deus estar no homem e o homem em Deus de forma participativa (*participio*)³⁷.

³⁷ A problemática de Deus ser ou não uma substância suscita uma discussão de cunho aristotélico-tomista. Tal debate foge ao propósito do trabalho e, tomando os exemplos mencionados, caberia apenas uma exemplificação do uso da preposição sem aprofundar demasiadamente em problemas adjacentes.

Seguido do estudo das preposições havia o estudo das conjunções cujo objetivo era compreender a união ou separação de sentido das palavras contidas em uma oração, tal como observado nos exemplos abaixo:

“[...] destruirá de maneira horrível esses infames e arrendará a vinha a outros vinhateiros [...]” (Mt.21, 41)

“Por isso é necessário submeter-se não somente por temor de castigo, mas também por dever de consciência.” (Rm.13, 5)

Assim como as conjunções também exista o estudo da “pura cópula” ³⁸que, segundo a Irmã Miriam Joseph, se trata de:

[...] uma palavra estritamente sincategoremática que declara a relação entre um sujeito e um predicado, os quais ambos são palavras categoremáticas (JOSEPH, 2008, p.87).

A separação entre morfologia categoremática e sincategoremática colocava o estudante das artes liberais em um dualismo de palavras que representam substâncias (ou seus acidentes) e palavras que especificam, selecionam e relacionam os respectivos símbolos destas. Mais uma vez a representação simbólica da realidade e a função comunicativa da gramática exige uma série de formulações estruturais para a aprendizagem da arte. A partir dessas formulações, o estudante aplicava o processo de análise sintática para compreender os casos da oração e a disposição das palavras categoremáticas e sincategoremáticas, um trabalho árduo, mas fundamental para a aprendizagem da gramática clássica.

Mantendo-se na relação entre linguagem e realidade, o aluno compreendia as possibilidades relacionais de um símbolo, assim como certas características naturais de seu uso, como, por exemplo, sua possibilidade de expansão e contração.

A possibilidade de expansão de um símbolo é uma regra utilizada para substituição de um símbolo em seus equivalentes, ou seja, é a possibilidade de converter um nome próprio em uma descrição empírica (JOSEPH, 2008, p.90), por exemplo, <Jesus Cristo> em <Verbo encarnado> ou <Deus que se faz homem e habita entre os homens>. Há também a possibilidade de se converter um nome comum em uma

³⁸ Verbo de ligação

descrição geral, como, <Êxodo> em <Deslocamento de um povo de um lugar para o outro> ou <Saída do povo Hebreu do Egito>.

A possibilidade de expansão de um símbolo funciona como um “desdobramento” da realidade. Se o símbolo se origina a partir desta, o aluno pode – e deve – “desdobrar” o símbolo para expandir seu uso. Esta etapa não corresponde ainda a um processo de definição ou compreensão de uma definição, mas apenas de um relato empírico de um determinado valor simbólico. Para Miriam Joseph, o processo de expansão caracteriza uma linguagem dirigida a crianças, pois não dominando o conteúdo do símbolo contraído, cabe ensiná-lo de forma expandida (JOSEPH, 2008, p.91).

Da mesma forma que um símbolo pode ser expandido, descrições empíricas ou gerais podem ser contraídas³⁹, por exemplo, <Uma corrente violenta, estrondosa e rápida> em <torrente> (JOSEPH, 2008, p.91). Se a expansão de um símbolo caracteriza uma linguagem dirigida a crianças, a contração envolve uma compreensão sintética e, portanto, se direciona para adultos (JOSEPH, 2008, p.91).

O conhecimento de expansão e contração de um símbolo se comprova também como um exercício de suma importância para o estudo da gramática e das demais artes liberais, mas mais do que isto, se comprova como um esforço do intelecto em sintetizar ou expandir aspectos da realidade e das experiências vivenciadas, um tratamento aprofundado de compreensão e uso de um símbolo.

Há em cada uma das artes do *Trivium* pontos com maior proximidade entre as demais artes e pontos de maior distância. Quanto mais nos aproximarmos dos pontos de conexão com as demais artes, mais se tornará perceptível a organicidade do *Trivium* e um dos pontos em que isto se torna perceptível é na preparação terminológica da gramática para o uso da lógica.

Ainda não entrando diretamente na lógica, e permanecendo em grande medida nas análises gramaticais, a Irmã Miriam Joseph começa a distinguir as funções das palavras, dos conceitos e dos termos. As palavras são símbolos criados para representar a realidade, algo já mencionado. Já um conceito é uma ideia que representa a realidade, e é potencialmente um termo. Ambos, tanto palavras quanto conceitos não são

³⁹ O que entendemos por “contração” na língua portuguesa não corresponde à perspectiva do Trivium. Na gramática da língua portuguesa, contração se refere à junção de preposições, pronomes, artigos e advérbios que originam palavras contraídas como “num” (em + um).

instrumentos principais da lógica, mas sim o terceiro equivalente gramatical que são os termos (JOSEPH, 2008, p.97).

Os termos são dinâmicos e podem ser comunicados por serem significados, ou seja, por serem formas de conteúdos lógicos das palavras (JOSEPH, 2008, p.97). A Irmã Miriam Joseph exemplifica analogamente essas distinções:

O café na cafeteira só pode chegar a mim por meio de um transportador, tal como uma xícara. Uma ideia [um conceito] pode ir de uma mente a outra também somente por meio de um transportador, de um símbolo. A ideia é análoga ao café; o símbolo, à xícara. A palavra usada como transportadora torna-se um termo quando o pensamento é efetivamente comunicado (JOSEPH, 2008, p.97).

O principal elemento de ligação entre gramática e lógica são os termos. Por ser um “pensamento efetivamente comunicado”, ele é o elemento do qual a lógica tomará proveito, pois se entende que a ideia e a representação simbólica estão contidas corretamente no termo, fazendo-o uma forma representativa unívoca da realidade. Entretanto, o que pode variar na aplicação de um termo é o fato de o símbolo gramatical empregado para representá-lo ser ambíguo, e a melhor ilustração para esta variedade são os vários significados possíveis para uma palavra contida em um dicionário (JOSEPH, 2008, p.98).

Por representarem a realidade, o estudo da gramática exigia uma classificação dos termos para melhor compreendê-los, sendo eles divididos em termos empíricos, gerais, contraditórios, concretos, abstratos, absolutos, relativos, coletivos e distributivos.

Quadro 2: Classificação dos termos

Termos	Característica	Símbolo	Exemplo
Empíricos	Designa um indivíduo ou um agregado de indivíduos	Nome próprio ou descrição empírica	Paulo de Tarso; Um pássaro voou pela minha janela
Gerais (Universais)	Significa uma essência (de uma espécie ou gênero)	Nome comum ou descrição geral	Árvore; A dança é uma forma de arte

Quadro 2: Classificação dos termos (Continuação)

Termos	Característica	Símbolo	Exemplo
Contraditórios	Representar presença e ausência de algo na realidade	Palavras com correspondentes negativos ou positivos	Inconsciente (Ausência de consciência)
Concretos	Representar realidades como elas realmente são	Palavras que expressam concretude na ordem do ser (Substantivos concretos)	Veloz, comprido, suave
Abstratos	Representar uma substância ou um acidente mentalmente abstraído da realidade concreta	Palavras que expressam abstrações da realidade e tornam-se objetos de pensamento (Substantivos abstratos)	Velocidade, comprimento, suavidade
Absolutos	Compreensível por si mesmo sem o auxílio de outro termo	Palavras que designam substâncias ou acidentes (Nome comum)	Homem, cachorro, vermelho
Relativos	Compreensível com referência a outro termo	Palavras que expressam correlação (Presença na categoria relação ⁴⁰)	Causa,efeito; Marido, mulher; Maior, menor
Coletivos	Designar um grupo considerado como tal	Palavras que expressam coletividade (Uso do termo no singular)	Exército, júri, tripulação
Distributivos	Designar membros individuais de um grupo	Palavras que façam referência à coletividade, mas que destacam um indivíduo isolado	Homem – Pode ser aplicado tanto ao indivíduo concreto quanto à espécie

Fonte: JOSEPH, 2008, p. 99-102 (adaptado).

⁴⁰ Categoria Aristotélica

É importante notar a pluralidade de regras e sentidos que o termo carrega para seu uso efetivo no início da atuação lógica. Essa preparação, entretanto, não é realizada pela própria lógica, mas sim pela gramática que classifica o termo (“resultados” finais da representação simbólica) pelo seu uso e símbolo gramatical. Mais do que esta diferença “prática”, o estudante era levado a compreender as diferenças de natureza de cada termo estudado se assim ocorressem, fossem elas de cunho categórico, pois cada termo gramatical possui referência a uma das dez categorias aristotélicas, fossem elas de cunho genérico, pertencentes na mesma categoria, porém em gêneros distintos, ou fossem de ordem específica ou individual. Os exemplos a seguir deixam essas diferenças ainda mais claras:

Diferenças categóricas: maçã (Substância), grande (Relação)⁴¹, vermelho (Qualidade).

Diferenças genéricas: Redondo, liso, azedo; pedra, árvore, animal (Permanência da categoria em gêneros distintos)⁴².

Diferenças específicas: Vermelho, azul, amarelo (Permanência da categoria e do gênero, mas em espécies distintas).

Diferenças individuais: Rio Amazonas, Rio Paraná, Rio Tietê (Permanência da espécie, mas indivíduos distintos) (JOSEPH, 2008, p.102).

Ao aprofundar em tais análises, o estudante do *trivium* medieval passava a desenvolver o importante estudo da extensão e da intensão dos termos, conceitos definidos pela Irmã Miriam da seguinte forma:

Todo termo tem tanto extensão quanto intensão. Extensão de um termo é a sua designação: o conjunto total de objetos ao qual o termo pode ser aplicado. [...] Por exemplo: a extensão de amigo é o conjunto de pessoas que são amigas de um indivíduo. [...] A intensão do termo é o seu significado, a soma das características essenciais que o termo implica. [...] Por exemplo: a intensão de amigo é a soma das qualidades que fazem um amigo [...] (JOSEPH, 2008, p. 104-105).

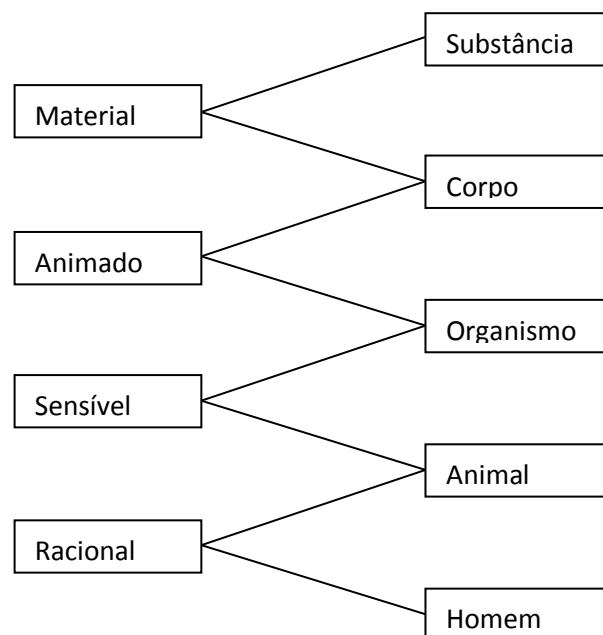
⁴¹ O termo “grande” para Aristóteles deve ser encarado categoricamente como relação e não como quantidade. Por ser uma quantidade indeterminada, “grande” só pode ser mencionado em referência a outra coisa que possibilite um exercício comparativo, por exemplo, um homem é grande em relação a uma formiga, mas não em relação a um elefante. Por essa indeterminação, a quantidade não admite contrariedade em si mesma, pois algo não pode ser grande e pequeno ao mesmo tempo.

⁴² Entretanto, há em Aristóteles a possibilidade de alteração substancial, como, por exemplo, uma planta que muda de cor ao receber luz solar (mudança qualitativa) (BARNES, 2005, p.79).

A intensão⁴³ e a extensão de um termo possuem relação com o processo de abstração mental que a mente faz dos objetos concretos. A imagem mental dos objetos diz respeito à extensão, e a ação do intelecto sobre a imagem mental diz respeito à intensão (JOSEPH, 2008, p.105).

A importância do estudo da intensão e extensão de um termo ganha ainda mais importância quando se estabelece uma relação de funcionalidade entre ambas. A cada momento que um termo cresce em intensão, se aproxima da especificidade/individualidade (*infima species*) e se afasta do gênero maior (*summum genus*), decrescendo em extensão; inversamente, quando um termo cresce em extensão, se aproxima da generalidade maior e se afasta da especificidade/individualidade, decrescendo em intensão. A árvore do filósofo neoplatônico Porfírio ilustra perfeitamente a relação entre extensão e intensão de um termo:

Figura 1: Árvore de Porfírio



Fonte: JOSEPH, 2008, p.106

No aspecto relacional é possível perceber pela árvore que o *summum genus* (Substância) possui a maior extensão possível, pois seu termo pode ser aplicado a corpo,

⁴³ Diferente de “intenção”, conceito que será discutido posteriormente.

organismo, animal e homem, entretanto, sua intensão é mínima, pois o que pode caracterizar a sua essência no exemplo citado é apenas o aspecto material e estrutural⁴⁴. O atributo “animado”, por sua vez, está relacionado mais diretamente ao corpo, que é gênero do organismo e que por espécie é animado.

Cabe notar também que os termos intermediários são relativos conforme a posição que se quer determinar. Animal é gênero de homem, mas é também espécie de organismo. Organismo que é gênero de animal, por sua vez é espécie de corpo pelo acréscimo qualitativo da animação. Apenas o *summum genus* e a *infima species* não sofrem os relativismos de posição. A *infima species* possui a maior intensão possível, como no caso de homem que possui como característica de sua essência o fato de ser racional, sensível, animado e material, entretanto, sua extensão é mínima, pois o termo homem só pode ser aplicado em homens individuais.

O estudo da extensão é fundamental para a passagem da análise gramatical à lógica, porém ainda mais fundamental é o estudo da intensão do termo. Essa importância justifica-se nos estudos medievais pela principal finalidade do termo para o campo lógico: sua transmissão de uma definição. A definição de algo revela a intensão ou significado de um termo e, por conter em si todas as características essenciais de um termo, a intensão é a fonte correta de busca para a definição de um objeto (JOSEPH, 2008, p.106).

2.3 - A Arte da Lógica

Mais do que uma mera sequência de estudos encadeados, a atividade lógica se manifesta como um impulso e uma expressão da própria vida humana de forma a revelar uma ordem do pensamento, tal como o filósofo brasileiro Mário Ferreira dos Santos afirma em seu livro “Lógica e Dialética”; mas mais do que isto, revela uma ordem estruturante da própria realidade inteligível.

Ao se falar da posição da lógica no *Trivium* é preciso levar em total consideração o excerto acima, de maneira que a conclusão de que a lógica é uma ferramenta de compreensão e validação analítica da realidade torna-se essencial para a

⁴⁴ Aristóteles, como exemplo, concebe a substância por matéria e forma, ou seja, por um aspecto material e outro estrutural. Entretanto, tanto matéria quanto forma não são componentes físicos da substância, mas sim componentes lógicos. O aspecto material (ou formal da substância) só poderá ser encontrado no objeto concreto de forma unida, afinal não é possível separar matéria e forma de substâncias concretas (BARNES, 2005).

compreensão de seu uso no *Trivium*. Assim como foi desenvolvido na escrita sobre arte gramatical, cabe também na lógica focar menos no aspecto histórico – aspecto esse já analisado no primeiro capítulo – e mais no conteúdo e na forma com o qual os estudantes do *Trivium* tomavam contato para o estudo da lógica.

O primeiro ponto a se destacar diz respeito ao funcionamento e conteúdo da estrutura da arte lógica do *Trivium*. A base para a compreensão lógica se estabelece pela presença de uma proposição, ou seja, pela possibilidade da afirmação de uma relação existente entre termos. Nesse primeiro momento, o estudante era levado a compreender a natureza da proposição, diferenciando-a entre uma proposição modal e uma proposição categórica, e como elas se correspondem perante a realidade referida.

A proposição modal destaca-se pela sua possibilidade ou não de afirmar um modo relacional, isto é, a condição de afirmar a relação entre os termos como necessária, sem a qual não exista uma possibilidade alternativa, ou contingente, que a expresse. Essa necessidade de uma relação entre termos pode expressar-se de quatro formas distintas, podendo ser de ordem metafísica, física, moral ou de pura lógica (JOSEPH, 2008, p.117-119).

No caso da ordem metafísica, a relação entre os termos de uma proposição será metafisicamente necessária, de forma que sua existência de outra maneira é inconcebível e altamente contraditória, pois nem mesmo uma ordem superior (Deus) pode concebê-la diferente por representar uma ordem estruturante⁴⁵. A Irmã Miriam Joseph cita alguns exemplos de proposições que expressam necessidades metafísicas:

Um triângulo equilátero é necessariamente equiangular.

O efeito não pode ser maior que sua causa.

Um ser é necessariamente ele mesmo e não um outro (JOSEPH, 2008, p.118).

⁴⁵ Essas ordens estruturantes do universo são temas de longos e constantes debates filosóficos que fogem a proposta deste trabalho. Cabe, entretanto, como manifestação da problemática, destacar o livro “Para uma nova interpretação de Platão” de Giovanni Reale. A partir das “doutrinas não-escritas” de Platão, o autor faz uma análise hermenêutica das interpretações sobre o filósofo grego, doutrinas estas que revelam uma estrutura “intermediária” ante a visão dualística clássica atribuída a Platão.

Da mesma forma que um círculo não pode ser quadrado, pois é metafisicamente impossível, um efeito não pode ser maior que sua causa. A atividade criadora e sua ordem estabelecida possuem certas “regras” que, quando abaladas (embora não sejam), levariam a uma desestruturação total da realidade.

Há também uma necessidade proposicional física que os estudantes precisavam considerar na análise inicial. Essa necessidade está diretamente ligada as leis naturais, entretanto, diferentemente das leis metafísicas, podem ser suspensas por uma atuação divina, como, por exemplo, no caso dos milagres bíblicos (JOSEPH, 2008, p.118).

Por sua vez, a proposição de necessidade moral provém de uma ordem normativa que pode ser quebrada pelo exercício do livre arbítrio. A proposição moral poderia ser contingente e não necessária exatamente pela liberdade moral das ações humanas, entretanto, levando em consideração a moral judaico-cristã e a ética aristotélica que se unem no *Trivium* entende-se o motivo da necessidade e não da contingência⁴⁶. Por fim, há a necessidade lógica de que uma proposição deva se constituir em referências às espécies, gêneros, diferenças, definições, propriedades e acidentes (JOSEPH, 2008, p.119).

Ao não afirmarem relações, as proposições modais tornam-se contingentes, ou seja, não necessárias. Esta não necessidade relacional revela uma possibilidade metafísica ou natural da relação, ou seja, não infringe regras estruturantes, como nos exemplos de que “Um pássaro pode ser amarelo” ou “Um triângulo pode ser escaleno”. Uma proposição contingencial requer uma atenção maior nos termos para não haver contradições terminológicas.

Diferentemente das proposições modais, os estudantes compreendiam que as proposições categóricas afirmavam suas relações não pelo modo, mas por totalidades ou seleções ditas como verdades, como, por exemplo, “Todos os leões são animais” ou “Alguns leões são mansos”. Sua afirmação estabelecida em forma indicativa se difere também do modo potencial das proposições contingentes (JOSEPH, 2008, p.119).

Além das modalidades de proposição, havia ainda no estudo sobre a natureza desta uma análise mais aprofundada sobre suas características. Essas características

⁴⁶ A busca pela felicidade através do pleno exercício das virtudes e dos controles das paixões na Ética a Nicômaco e os exemplos de santidade do Cristianismo fundamentam a concepção da proposição moral por necessidade e não por contingência.

eram divididas em quatro prerrogativas distintas de representação, além da já mencionada “Modalidade” (Proposições Modais ou categóricas), sendo elas: (I) Referência à realidade, (II) Quantidade, (III) Qualidade e (IV) Valor (JOSEPH, 2008, p.120-123).

Em que tange a (I), o estudante teria que desenvolver a compreensão de que uma proposição pode se referir à realidade tanto de maneira generalista, simbolizando-a com um nome comum ou uma descrição geral, como de forma empírica, simbolizando-a por um nome próprio ou uma descrição empírica. Exemplos: “Um leão é um animal” (Proposição geral), “Estes Homens são filósofos” (Proposição empírica).

Na (II), a atenção de ensino estava voltada para a extensão do sujeito da proposição, ou seja, se o sujeito é usado de forma total ou parcial na sentença. No primeiro caso, a proposição inclui ou exclui todos os sujeitos possíveis da proposição através de palavras como “Todos” ou “Nenhum”. Há também a possibilidade da proposição ser total se ela for geral, utilizando assim seu termo em extensão completa tal como citado no exemplo da característica (I). Já na afirmação parcial, é utilizada apenas parte de sua extensão, expressando-se assim por palavras seletivas como “Alguns” ou “Nem todos”. Exemplos: “Nenhum homem é cachorro” (Proposição Total), “Alguns homens são belos” (Proposição Parcial).

Na característica (III), o estudo se voltava para a qualidade da sintaxe, mais propriamente para a sua afirmação ou negação. Se um sujeito é incluído no predicado, seja de forma total ou parcial, a proposição será afirmativa, do contrário, se o sujeito é totalmente excluído do predicado, a proposição será negativa. Exemplos: “Algumas mulheres são loiras” (Proposição afirmativa), “Nenhum cachorro é cavalo” (Proposição negativa).

A última característica (IV) de uma proposição é uma propriedade aferida ao final da sentença propositiva. Toda proposição revela-se em veracidade ou falsidade após uma análise concreta de seu conteúdo, seja ela realizada de forma investigativa, pela experiência ou pela mera visualização de fatos discordantes, sendo assim, toda proposição deverá ater-se ao campo das possibilidades para definir-se como verdadeira ou falsa.

2.3.1 - Formas proposicionais

A influência dos escritos de Aristóteles nos séculos X-XI foi determinante para uma “revigoração” das artes liberais de ensino, algo já mencionado anteriormente. No campo da lógica, a influência foi fundamental e um dos “resquícios”⁴⁷ dessa influência foram as formas proposicionais.

De acordo com suas características, Aristóteles, em seu *Organon*, classificou as proposições em quatro formas representativas possíveis, formas estas conhecidas por A E I O.

Essas formas, quando retomadas a partir de exercícios mnemônicos em Latim, possuem correspondência em vogais das palavras *affirmo* e *nego*. De *affirmo*, destacam-se as vogais A e I, que representam proposições afirmativas; de *Nego*, destacam-se as vogais E e O, que representam proposições negativas (JOSEPH, 2008, p.125).

Tomando como princípio que todas as preposições possuem qualidade, o primeiro nível de classificação para as formas A E I O diz respeito à própria divisão entre proposições modais e proposições categóricas. A Irmã Miriam Joseph faz um ótimo resumo dessas formas representativas a partir de suas divisões no quadrado lógico:

Quadro 3: Formas proposicionais

Formas A E I O Quantitativas (As proposições são categóricas)				
A	Tot.afirm.	S a P	Todo S é P	Todos os leões são animais
E	Tot. neg.	S e P	Nenhum S é P	Nenhum leão é cavalo
I	Parc.afirm	S i P	Algum S é P	Alguns leões são mansos
O	Parc.neg	S o P	Algum S não é P	Alguns leões não são mansos
Formas A E I O (As proposições são explicitamente Modais)				
A	Nec.afirm	S a P	S precisa ser P	Um leão precisa ser um animal
E	Nec.neg	S e P	S não pode ser P	Um leão não pode ser um cavalo
I	Cont.afirm	S i P	S pode ser P	Um leão pode ser manso
O	Cont.neg	S o P	S pode não ser P	Um leão pode não ser manso

Fonte: JOSEPH, 2008, p.124

⁴⁷ Falar apenas em resquícios é incorreto e impreciso, pois herdamos muito do filósofo Estagirita tal como demonstra Richard E. Rubenstein em seu livro “Herdeiros de Aristóteles”.

1º coluna – Termos proposicionais (Símbolos)

2º coluna – Características proposicionais: Total (Tot.), Parcial (Parc.), Afirmativa (Afirm.), Negativa (Neg.), Necessária (Nec.) e Contingente (Cont.)

3º coluna – Relação Sujeito/Predicado a partir das formas.

4º coluna – Significado da relação Sujeito/Predicado.

5º coluna – Exemplo

É importante notar que I e O são sempre proposições indefinidas, pois nunca negam ou afirmam com veemência, já A e E são contundentes na afirmação e na negação. Todavia, a veracidade e a falsidade das formas só poderão ser verificadas após o exame de seu conteúdo, algo já mencionado.

Mais do que uma classificação, as formas proposicionais forneciam ao estudante medieval uma compreensão mais ampla da relação entre sujeito e predicado a partir da distribuição dos termos, ou seja, a partir do uso da extensão completa de cada termo da proposição. Pela compreensão da quantidade/modalidade de uma proposição é possível compreender a distribuição do sujeito, já pela sua qualidade é possível compreender a distribuição de seu predicado. Mirim Joseph realça quatro regras fundamentais para compreender o funcionamento dessa distribuição:

1. Uma proposição Total (ou necessária) distribui o seu sujeito [Ou seja, utiliza o sujeito em extensão completa].
2. Uma proposição parcial (ou contingente) tem o seu sujeito não-distribuído [Ou seja, utiliza o sujeito em extensão menor].
3. Uma proposição negativa distribui o seu predicado (porque este se exclui todo do sujeito).
4. Uma proposição afirmativa tem seu predicado não distribuído (porque o predicado é normalmente um termo mais amplo em extensão do que o sujeito) (JOSEPH, 2008, p.125).

Na quarta e última regra é possível salientar uma exceção fundamental: Se a proposição for uma definição haverá a distribuição de sujeito e predicado, pois o predicado, por definir o sujeito, se iguala a este em extensão e intensão.

Na aplicação direta das regras às formas proposicionais é possível obter um panorama das relações entre sujeito e predicado e qual termo é ou não distribuído a partir das relações formais:

Quadro 4: Regras proposicionais e distribuição dos termos

	Relação	Distribuição	Exemplo
1	S a P	S (d) / P (nd)	Todos os leões são animais
2	S e P	S (d) / P (d)	Nenhum leão é cavalo
3	S i P	S (nd) / P (nd)	Alguns leões são mansos
4	S o P	S (nd) / P (d)	Alguns leões não são mansos

Fonte: JOSEPH, 2008, p.126 (adaptado).

A primeira relação expressa uma totalidade (quantitativa) e uma afirmação (qualitativa). Por ser total, o sujeito está sendo utilizado em sua extensão completa, por isso é distribuído, já o predicado, por ser afirmativo, não possui extensão completa e não é distribuído.

Para uma verificação correta da possibilidade de distribuição, os estudantes de lógica utilizavam um método analítico conhecido como teste de conversão. Tal procedimento consistia na troca entre sujeito e predicado de uma proposição para verificar a correspondência lógica do enunciado, por exemplo, na primeira relação, o sujeito é distribuído, pois todos os leões correspondem ao gênero animal e logo sua extensão está completa. Trocando-se o predicado pelo sujeito e deixando a proposição afirmativa como “Todos os animais são leões”, nota-se uma não distribuição do sujeito que outrora fora predicado, pois nem todos os animais são leões, então a extensão de “animais” não é completa na forma proposicional A⁴⁸.

No caso da segunda relação, tanto sujeito quanto predicado são distribuídos, pois uma proposição Total distribui seu sujeito e sendo negativa distribui também seu predicado. Pelo teste de conversão é possível comprovar a distribuição de ambos, pois da mesma forma que “Nenhum leão é cavalo” também “Nenhum cavalo é leão”.

Na terceira relação, sujeito e predicado não são distribuídos. Em uma proposição parcial/afirmativa não há distribuição possível para ambos. Entretanto, na quarta relação, há distribuição do predicado mesmo com a proposição sendo parcial. Isso

⁴⁸ Essa tentativa de conversão total do predicado torna-se ilícita. Para se evitar uma conversão ilícita é preciso alterar a quantidade ou a modalidade de uma proposição. Na proposição mencionada, por exemplo, a conversão ideal seria a de que “Alguns animais são leões” (JOSEPH, 2008, p.152).

ocorre pois toda proposição negativa tem seu predicado distribuído. A negação coloca o predicado em sua extensão completa, portanto, distribuída.

Além das formas proposicionais e das regras de distribuição, outro importante campo de estudos desenvolvido pelos estudantes de lógica diz respeito às relações estabelecidas entre proposições e não somente entre seus termos, campo este anterior ao pensamento silogístico. Há quatro possibilidades de relações entre proposições, sendo elas: conjunção, oposição, inferência e o silogismo.

2.3.2 - Conjunção

A conjunção é a junção de duas ou mais proposições que podem estar unidas tanto de forma explícita como de forma implícita (JOSEPH, 2008, p.138). No caso da forma explícita é possível identificar duas ou mais proposições claramente em uma mesma frase declarativa, tal como no exemplo: “Ele me conduziu são e salvo, libertou minha mulher, resgatou o dinheiro e ainda curou o senhor” (Tb 12, 3). No caso da forma implícita é possível notar que em uma mesma declaração há implicitamente mais de uma proposição, como no exemplo de uma Hipocatástase⁴⁹ no evangelho segundo São João: “Eis o cordeiro de Deus que tira o pecado do mundo” (Jo 1, 29).

Ambos os exemplos citados demonstram a união “material” de proposições, ou seja, são conjunções que possuem relação real ou lógica. Esta união pode se expressar de maneira que uma partes com um todo, um lugar, um tempo, uma causa, um efeito e uma comparação entre cada uma das possibilidades elencadas (JOSEPH, 2008, p.138). Em “A Divina comédia” de Dante é possível tomar contato com uma conjunção material que expressa uma relação de causa e efeito estabelecida pela descrição das portas do inferno:

Por mim se vai das dores à morada,
Por mim se vai ao padecer eterno,
Por mim se vai à gente condenada.

Moveu Justiça o Autor meu sempiterno,
Formado fui por divinal possança,

⁴⁹ Forma de figura de linguagem.

Sabedoria suma e amor supremo.

No existir, ser nenhum a mim se avança,

Não sendo eterno, e eu eternal perduto:

Deixai, ó vós que entraís, toda a esperança!⁵⁰

A Irmã Miriam Joseph realça que, por uma proposição expressar por finalidade uma veracidade ou falsidade afirmativa é possível determinar regras a priori a fim de aferir os resultados de uma conjunção. Sendo três as regras mencionadas por ela:

Regra1. Uma conjunção de proposições é verdadeira apenas quando toda proposição associada é verdadeira.

Regra2. Uma conjunção de proposições é falsa quando qualquer uma das proposições associadas for falsa.

Regra3. Uma conjunção de proposições é provável se pelo menos uma das proposições associadas for meramente provável e se nenhuma for falsa (JOSEPH, 2008, p.140).

Essas regras geram nove possibilidades de combinação, que podem ser visualizadas no quadro a seguir que representa a veracidade por “1”, a falsidade por “0” e a probabilidade por “.n”:

Quadro 5: Valores na conjunção de proposições

Regra	Prop. X	Prop. Y	Prop. X e Y
1	1	1	1
2	0	1	0
2	1	0	0
2	0	.n	0
2	.n	0	0
2	0	0	0
3	1	.n	.n
3	.n	1	.n
3	.n	.n	.n x.n

Fonte: JOSEPH, 2008, p.140

⁵⁰ Trecho retirado do Canto III - Inferno da tradução de José Pedro Xavier Pinheiro de 1955 da editora Atena.

2.3.3 - Oposição

Assim como a conjunção, a oposição é uma forma de relacionar proposições. Nas oposições, o estudante era levado a compreender que a presença de proposições com matérias iguais (sujeito e predicado), mas com distinções formais, isto é, diferenças proposicionais características, acarretava em uma oposição proposicional (JOSEPH, 2008, p.142). Pelas formas proposicionais os estudantes conseguiam identificar quais proposições eram opostas entre si, podendo estas ser expressas em forma de contradição, que apresenta uma diferença qualitativa e quantitativa, ou qualitativa e de modalidade sem conter meio-termo, ou pode ser expressa em forma de contrariedade, apresentando uma diferença na qualidade e em quantidade (sendo totais) ou de modalidade (sendo necessárias) (JOSEPH, 2008, p. 143). A título de exemplificação, a delimitação abaixo demonstra as oposições em proposições categóricas (Quantitativas):

- **A e O são contraditórias**, pois (A) afirma que “Todo S é P” e uma segunda proposição indefinida (O) expressa uma falsidade ao dizer que “Algum S não é P”, revelando assim uma diferença de quantidade e qualidade.
- **E e I são contraditórias**, pois (E) afirma que “Nenhum S é P” e uma segunda proposição indefinida (I) expressa que “Algum S é P”, revelando assim uma diferença de quantidade e qualidade.
- **A e E são contrárias**, pois (A) afirma que “Todo S é P” e uma segunda proposição (E) afirma que “Nenhum S é P”, revelando assim uma diferença na qualidade e na quantidade por serem proposições totais.
- **I e O são subcontrárias**, pois (I) afirma que “Algum S é P” e uma segunda proposição (O) afirma que “Algum S não é P”, revelando assim uma diferença na qualidade e na quantidade por serem proposições parciais (JOSEPH, 2008, p.142-148).

Em regras gerais, **A e O/ E e I** são contraditórias porque uma das proposições deve ser potencialmente verdadeira, e a outra necessariamente falsa. Já **A e E** são contrárias porque as duas proposições não podem ser verdadeiras em ato, mas podem

ser falsas. Por fim, **I** e **O** são contrárias⁵¹ pois as duas não podem ser falsas, mas podem ser verdadeiras. Já **A** e **I**/ **E** e **O** não estabelecem uma relação de oposição, pois não há diferença de qualidade entre elas, mas a diferença de quantidade(ou modalidade) cria entre elas uma relação subalterna de (**I**) para(**A**) e de (**O**) para (**E**)⁵².

2.3.4 - Inferência

A possibilidade de inferência entre as relações proposicionais diz respeito ao processo de tornar explícito tudo que está implícito em uma determinada proposição, ou seja, se trata da exploração de um conteúdo já fornecido sem com isso avançar em conhecimento, pois ambos os processos para obtenção de formas edutivas que são a obversão e conversão (sendo esta já mencionada anteriormente, como sendo de grande importância para a verificação da distribuição) não possuem alteração de valor lógico (JOSEPH, 2008, p.149).

Na aplicação do processo de obversão, o estudante era levado a converter tanto a qualidade, que é determinada pela cópula (verbo de ligação), quanto o predicado para seu oposto, porém mantendo o significado da proposição (JOSEPH, 2008, p.150). Entretanto, o ponto chave do processo de obversão está no fato de que ao obverter uma proposição, se obverte também sua forma proposicional, isto é, a forma atual passa a operar em sua forma contrária. Por exemplo, “Todos os cavalos são animais” se expressa na forma (**A**), com a aplicação da obversão, a proposição se torna (**E**) pela sequência “Nenhum cavalo é não-animal”. Da mesma maneira, uma forma (**I**) de “Alguns cavalos são mansos”, ao ser obvertida, se expressa em “Alguns cavalos não são agitados” tornando-se uma proposição de forma (**O**). Apesar de secundária, a obversão era um exercício comum para os estudantes aprofundarem o uso das formas proposicionais e suas contrariedades. Se o método mnemônico era a base para a fixação do conhecimento, é de se salientar que a obversão possuía grande importância nesse processo.

⁵¹ O termo “subcontrário” foi posto anteriormente para expressar uma distinção entre a contrariedade de proposições totais e parciais.

⁵² Seria possível representar a problemática da oposição proposicional pelo conhecido “Quadrado das oposições” de Aristóteles. Entretanto, é importante dizer que o objetivo deste capítulo está em realçar o conteúdo e o funcionamento do Trivium em linhas gerais. Uma vez que um assunto foi desenvolvido dentro do contexto geral da dissertação, não há motivos para aprofundar em demasia em explicações e exemplo que poderiam facilmente demandar um novo texto.

Em caráter geral, nota-se que o conteúdo até aqui apresentado para o ensino da lógica no *Trivium* é extremamente sistematizado e coeso. A ordenação do pensamento para a busca da verdade é o grande objetivo formativo do *Trivium* e o ensino da lógica possui alta relevância para esta finalidade.

2.3.5 - Silogismo

A última possibilidade relacional de duas ou mais proposições é reconhecidamente a mais importante de todas: o silogismo. Por um reconhecimento da organicidade do *Trivium*, a Irmã Miriam Joseph define o silogismo a partir de sua funcionalidade no caráter intransitivo das artes liberais, afirmando que:

O silogismo é o ato de raciocínio pelo qual a mente percebe que, de uma relação entre duas proposições (chamadas *premissas*) que têm um termo em comum, necessariamente emergirá uma nova e terceira proposição (chamada *conclusão*), na qual aparece o termo, este chamado de termo médio (M) (JOSEPH, 2008, p. 159).

Para além de um conhecimento intuitivo, há na proposta silogística uma análise das proposições – e por consequência também dos termos de uma proposição – que o estudo da gramática e da lógica contidas no *Trivium* contribuem para seu exercício.

Estruturalmente, como já mencionado na citação, um silogismo possui três proposições, sendo a última originada pela conclusão obtida após relacionar as duas primeiras. As duas primeiras são conhecidas como premissas⁵³, e possuem entre si um termo comum, ou seja, um termo contido em ambas. Um das premissas possui um termo conhecido como termo maior, de quantidade geral e caracteristicamente universal, já a outra premissa contém um termo menor de característica particular. O exemplo a seguir ilustra melhor a composição de um silogismo:

- Todo homem é mortal
- Sócrates é homem
- Sócrates é mortal

⁵³ Uma proposição se torne uma premissa pela relação estabelecida com outra proposição a partir de um termo comum.

O predicado da conclusão é conhecido como termo maior, que no exemplo acima é o termo “mortal”. Já o sujeito da conclusão é reconhecido pelo termo menor, que no caso acima corresponde a “Sócrates”. O termo comum (médio) entre ambos é a termo “homem”, que aparece nas duas premissas, mas se ausenta na conclusão. Por essa composição, o silogismo será sempre analisado a partir da sua conclusão, pois somente ela fornecerá o entendimento e o posicionamento correto dos termos nas premissas.

Algumas regras escolásticas apontadas pelo filósofo Mário Ferreira dos Santos em seu livro “Lógica e Dialética” demonstram perfeitamente a estrutura de um silogismo:

- 1) O silogismo, para se fazer como tal, exige a existência de três termos: Um termo maior (majorque), um médio (medius) e um menor (minorque).
- 2) Deve haver ausência do termo médio na conclusão.
- 3) O termo médio deve ser tomado em sua extensão total.
- 4) A extensão de um termo na conclusão não pode ser maior do que nas premissas.
- 5) Em duas premissas negativas não há conclusão.
- 6) Duas premissas afirmativas não podem resultar em uma conclusão negativa.
- 7) A conclusão deve seguir sempre a parte mais fraca (limitada em quantidade ou qualidade) das premissas (SANTOS, 1959, p.49-50)⁵⁴.

Cabe ressaltar alguns pontos importantes das regras. Na terceira regra, o termo médio deve ser tomado em sua extensão total, pois ele trabalha de forma comparativa com duas possibilidades extremas expressadas nas premissas. Por sua vez, a quarta regra deriva da primeira, pois sua violação alteraria completamente a estrutura do silogismo e, por fim, a sétima regra possui correspondência na quarta, pois se uma das premissas expressarem particularidade ou negatividade, a conclusão deverá segui-las.

⁵⁴ A irmã Miriam Joseph acrescenta em sua análise três regras adicionais às regras escolásticas apontadas por Mário Ferreira possivelmente por entender um avanço das regras silogísticas em outras épocas, ao ponto desses acréscimos serem úteis aos alunos do St. Mary College. Para manter uma maior aproximação com o primeiro capítulo, opto por seguir apenas nas regras escolásticas clássicas.

Independente das regras, o estudante de lógica possuía a possibilidade de representar um silogismo das mais variadas maneiras a partir da posição do termo médio. Além de despertar o intelecto para construções e identificações de possibilidades silogísticas, essa variação introduzia quatro possibilidades representativas através de figuras, como ilustra a Irmã Miriam Joseph:

Quadro 6: Figuras de um silogismo

Figura I	Figura II	Figura III	Figura IV
S-----M	S-----M	M-----S	M-----S
M-----P	P-----M	M-----P	P-----M
S-----P	S-----P	S-----P	S-----P

Fonte: JOSEPH, 2008, p.164

A partir da identificação das figuras e relacionando-as com as regras escolásticas, os estudantes possíveis dezenove tipos de combinações silogísticas possíveis :

1° figura: A-A-A; E-A-E; A-I-I

2° figura: E-I-O; E-A-E; A-E-E; E-I-O; A-O-O

3° figura: A-A-I; E-A-O; I-A-I; A-I-I; O-A-O; E-I-O

4° figura: A-A-I; A-E-E; I-A-I; E-A-O; E-I-O (SANTOS, 1959, p.51-54).

Para a proposta deste trabalho, mais vale a ilustração e a exemplificação do conteúdo estudado e analisado a partir de sua relação com o todo, do que necessariamente uma explicação aprofundada sobre lógica. Até aqui nota-se como há uma relação direta, e por isso orgânica, de cada conteúdo interno do *Trivium*. Não se chegava ao estudo da validade entre formas proposicionais e figuras representativas sem antes compreender o funcionamento correto dos termos e suas finalidades, algo estabelecido pela gramática. No *Trivium* havia – e há ainda - uma constante retomada de conteúdos e conhecimentos, e por isso justifica-se sua preocupação de ser uma proposta formadora de caráter intransitivo, pois esses conhecimentos não podem nunca se ausentar do sujeito. Esse caráter orgânico e intransitivo pode ser representado por um dos exercícios mais trabalhosos e fundamentais da educação medieval: o teste de validade de um silogismo.

Além das regras dos silogismos apontadas acima, o estudante tinha que levar em consideração as regras de distribuição também já mencionadas anteriormente, não sem antes seguir uma série de passos para validar ou não um silogismo, como demonstra a Irmã Miriam Joseph a partir do seguinte exemplo:

- Um morcego é um mamífero
- Nenhum pássaro é um mamífero
- Um morcego não é um pássaro (JOSEPH, 2008, p.165) ⁵⁵.

- 1) O primeiro passo da análise consiste em encontrar a conclusão e identificar o termo do sujeito (S) e seu predicado (P):

Ex: Um morcego (S) não é um pássaro (P).

- 2) Na sequência identificava-se também o sujeito e o predicado das premissas:

Ex: Um morcego (S) é um mamífero; Nenhum pássaro (P) é um mamífero.

- 3) Na terceira etapa identificava-se o termo médio em cada premissa com a letra (M):

Ex: Um morcego é um mamífero (M); Nenhum pássaro é um mamífero (M).

- 4) Na quarta etapa era preciso determinar o modo (a sequência das formas proposicionais) e a figura do silogismo. A identificação do modo passava pela análise de cada proposição, reconhecendo nelas uma forma proposicional específica. Para a identificação da figura do silogismo era preciso identificar a posição do termo médio em cada uma das premissas:

Ex: - Um morcego é um mamífero

⁵⁵ A irmã Miriam Joseph sempre trabalha ao longo de sua análise com a primeira premissa baseada no termo menor, em contrariedade a prática comum de se posicionar o termo maior sempre na primeira premissa. Essa escolha se dá pelo fato de o pensamento, para a irmã Miriam, sempre parte do individual/concreto e quase nunca do geral/abstrato, algo já mencionado anteriormente acerca da criação simbólica.

- Nenhum pássaro é um mamífero Modo AEE
- Um morcego não é um pássaro. Figura II

5) Na sequência marcava-se a distribuição ou não-distribuição dos termos de cada proposição a partir das modo proposicional encontrado:

Ex: - Um morcego (d) é um mamífero (nd) – S a M

- Nenhum pássaro (d) é um mamífero (d) – P e M

- Um morcego (d) não é um pássaro (d) – S e P

6) A etapa seis consistia em testar o silogismo por completo, aplicando as regras de distribuição e de construção silogística para averiguar se havia ou não falácias⁵⁶.

7) Se alguma fosse descoberta, o silogismo era considerado inválido e a falácia devidamente explicada, caso contrário o silogismo teria sua validade confirmada; o exemplo trabalhado foi a de um silogismo válido (JOSEPH, 2008, p. 165-167).

Como sequência de estudos do silogismo, os estudantes aprofundavam também no conhecimento dos ditos entinemas. Um entinema consiste na omissão de uma das premissas, sem assim afetar a conclusão do silogismo (SANTOS, 1959, p.53). Embora, pela definição pareça que um entinema é pouco usual e, portanto, sem importância, a Irmã Miriam Joseph destaca que os silogismos que aplicamos na vida cotidiana são principalmente através de entinemas (JOSEPH, 2008, p. 173), visto que os debates e as exposições discursivas se desenvolvem principalmente por esse modelo lógico, não havendo razão para pensarmos que todos os debates desenvolvidos ao longo da humanidade seguiam caminhos diferentes, pois Aristóteles, já em sua retórica, considerava um entinema um “silogismo retórico”. A Irmã Miriam Joseph traz um exemplo de entinema para compreendermos melhor seu funcionamento:

⁵⁶ As falácias serão explicadas em maiores detalhes logo a seguir.

Entinema: Um carvalho é uma planta porque é uma árvore.

Expansão em um silogismo completo: Um carvalho é uma árvore; Uma árvore é uma planta; Um carvalho é uma planta (JOSEPH, 2008, p.169).

No exemplo acima, nota-se que o entinema já expressa a conclusão diretamente omitindo a segunda premissa, mas o mais importante é a sua aproximação com a nossa forma de expressão oral. Para se evitar a exposição completa de um silogismo, tornando-a enfadonha, aplica-se um entinema com a finalidade de atingir rapidamente a conclusão, sem com isso afetar a validade do silogismo. A organicidade encontra mais um ponto de conexão com a próxima arte, a arte retórica.

Havia também a possibilidade de se estudar o sorites, que consiste em uma série encadeamento de entinemas de maneira a ligar a conclusão de um silogismo a uma premissa posterior. Nesse conteúdo, os estudantes tomavam maior contato com os exemplos aristotélicos de sorites, exemplos estes que partiam de uma premissa menor para encadear-se com premissas maiores:

Sócrates é um homem
Um homem é um animal
Um animal é um organismo
Um organismo é um corpo
Um corpo é uma substância
Sócrates é uma substância (JOSEPH, 2008, p.173-174).

É importante ressaltar o desenvolvimento de extensão e intensão contido no sorites. A premissa menor, no exemplo acima, amplia-se até chegar à premissa maior e consolidar uma conclusão, tal como uma escalada na árvore de Porfírio, diferentemente do epiquerema, que consiste é um encadeamento de proposições em extensão limitada.

Outros três estudos fundamentais que compõem a lógica do *Trivium* são os estudos das proposições hipotéticas e disjuntivas, assim como o estudo das falácias.

No estudo das relações hipotéticas o estudante compreendia a possível relação de dependência entre as proposições, ponto este de definição das proposições hipotéticas. Neste estudo, a atenção estava voltada para a análise de proposições

hipotéticas de três termos, cuja representação é a de “Se S é M, então é P”, ou a de quatro termos, representada pela fórmula de “Se B é C, então D é E” (JOSEPH, 2008, p.195-196). Diferentemente das proposições categóricas, as hipotéticas requerem uma condição para a ocorrência da conclusão, sem com isso revelar veracidade ou falsidade, mas apenas dependências das proposições de maneira afirmativa. Ex: “Se você parar de comer, morrerá” (JOSEPH, 2008, p.197).

Havia também a possibilidade de se estudar as proposições disjuntivas, isto é, proposições que utilizam suposições para afirmar algumas possibilidades de veracidade a partir da incorporação do termo “ou”, devidamente representada por “S é P ou Q ou R” como no exemplo: “Um Triângulo é equilátero, ou isóscele, ou escaleno” (JOSEPH, 2008, p.198).

2.3.6 - Falácias

Um dos principais estudos do *Trivium* no período escolástico diz respeito a identificação de erros falaciosos em proposições silogísticas. Em definição geral, uma falácia consiste em um tipo de pensamento vicioso que infringe regras fundamentais do pensamento silogístico (SANTOS, 1959, p.55), mesmo se com isso não intencional⁵⁷ um silogismo falso, pois a origem da falácia se dá na relação errônea das proposições e não nos termos que podem determinar a validade ou não dos silogismos completos (JOSEPH, 2008, p.217). Os estudantes analisavam os dois tipos possíveis de falácias: a formal e a material.

Uma falácia formal surge da infração a regras que determinam as relações formais das proposições, tais como supor a validade de uma proposição a partir da possível falsidade de outra sem com isso se dar conta da possibilidade do valor ser desconhecido. Em caráter geral é uma falácia que acompanha os descumprimentos das regras básicas de um silogismo pela não distribuição do termo médio e pela possibilidade de haver duas premissas negativas, assim como outras regras já mencionadas anteriormente (JOSEPH, 2008, p.217-218).

⁵⁷ Todo termo (símbolo) transmite um significado que pode possuir duas intencionalidades: 1) Uma referência à realidade tal qual na primeira imposição; 2) Uma para referir-se a si mesmo como termo ou conceito lógico. Exemplo: “Quadrado [segunda intenção] é um conceito [primeira intenção]” (JOSEPH, 2008, p.60).

Por sua vez, as falácias materiais originam-se de problemas nos termos (símbolos) em si mesmos, antecedendo assim um problema nas relações proposicionais. Dentro dessas falácias é possível separá-las em dois grandes blocos denominados *in dictione* e *extra dictionem*.

As falácias *in dictione* possuem relação com ambiguidades da linguagem estabelecida, ou seja, consistem na ausência de clareza dos termos utilizados para a construção propositiva, podendo acarretar nas seguintes possibilidades falaciosas:

Quadro 7: Falácias *in dictione* e suas características

Tipo de falácia	Natureza	Exemplo
Equívoco	Possui ambiguidade por simbolizar dois ou mais termos diferentes.	P1)Feathers are light. P2)Light is the opposite of darkness. C)Feathers are the opposite of darkness.
Anfilobia	Possui ambiguidade de sintaxe ou estrutura gramatical.	Ele disse a seu irmão que ele tinha ganhado o prêmio. (Quem ganhou?)
Composição	Estabelece-se pela falsa conjunção, ou seja, quando as partes predicam ilicitamente o todo.	P1)Sódio e cloro são elementos tóxicos. P2)Elementos tóxicos são nocivos. C) Cloreto de sódio é nocivo.
Divisão	Oposto a composição, ou seja, ocorre quando o todo predica ilicitamente as partes.	P1)Nove mais sete é igual a dezesseis. P2)Dezesseis é um número par. C)Nove e sete são números pares.
Acentuação ⁵⁸	A presença ou ausência de acentuação em uma palavra pode afetar em seu significado, assim como na ideia que quer ser transmitida.	Ela pode. Ela pôde.

⁵⁸ A falácia *in dictione* de acentuação pode ocorrer tanto graficamente como oralmente a partir de uma tonalidade empregada na expressão, como em caso de uso de um tom irônico (JOSEPH, 2008, p.220-221).

Forma verbal	Ocorre pela suposição de similaridade correspondente entre formas de linguagem e significado propositivo.	<p>Falácia:</p> <p>P1) Aquele que dorme menos está mais sonolento. P2) Aquele que está mais sonolento dorme mais. C) Aquele que dorme menos dorme mais.</p> <p>Correto:</p> <p>P1) Aquele que dormiu menos está mais sonolento. P2) Aquele que está mais sonolento dormirá mais. C) Aquele que dormiu menos dormirá mais.</p>
--------------	---	---

Fonte: JOSEPH, 2008, p.218-223 (adaptado).

Acerca das falácias *extra dictionem*, o estudante de lógica compreendia a falsidade de certas suposições ocultas por não possuírem correspondência correta entre ideias e expressão concreta, falácia essa que poderia ocorrer entre cinco casos dos mais principais:

Quadro 8: Falácias *extra dictionem* e suas características

Tipo de falácia	Natureza	Exemplo
Falácia do acidente ⁵⁹	Dá-se pela falsa suposição de que tudo que foi predicado do sujeito será predicado do seu acidente	Comunicar conhecimento é louvável. Mexericar é comunicar conhecimento. Mexericar é louvável.
Confusão do Relativo com o Absoluto	Dá-se pela falsa suposição de que uma proposição verdadeira em determinado aspecto será também absolutamente verdadeira.	“Não matarás”. Portanto, matar animais para obter alimento é errado.
Ignorância do conseqüente	Dá-se pela falsa suposição de que uma proposição pode ser convertida quando não na verdade não pode.	Um homem é um animal. Bucéfalo é um animal. Bucéfalo é um homem.

⁵⁹ A irmã Miriam Joseph alerta para o fato de a falácia do acidente assemelhar-se ao equívoco, entretanto, o problema desta falácia se estabelece pela mudança da imposição do termo e não do termo em si mesmo, como no exemplo a seguir: 1) Penas são leves; 2) Leve é um adjetivo; 3) Penas são adjetivos. Leve na primeira premissa está na primeira imposição (como referência direta à realidade), já na seqüência se coloca na segunda imposição (com referência à gramática).

Ignorância da questão ⁶⁰	Dá-se pela falsa suposição de que um argumento foi refutado ou desmentido, quando na verdade não o foi.	Afirmação: O presidente dos Estados Unidos governa o país inteiro. Falsa refutação: O presidente dos Estados Unidos não foi eleito pela maioria dos americanos.
Causa falsa	Dá-se quando o acidente de uma coisa é utilizado para determinar sua natureza.	Corridas de cavalo são nocivas porque algumas pessoas apostam dinheiro demais nos resultados.

Fonte: JOSEPH, 2008, p. 223 -236 (adaptado).

É possível perceber a relação concreta entre as artes da gramática e a de lógica pelas falácias *in dictione*. O erro estabelecido gramaticalmente, seja pelos termos tomados individualmente, ou seja, pela sintaxe propositiva, refletem diretamente em uma falácia silogística, ocasionando que o erro de execução em uma das artes ecoará fatalmente nas demais pela organicidade natural que é própria ao *Trivium*.

2.4 - A Arte da Retórica

Por fim – mas não menos importante – temos a arte retórica, a arte final da expressão da linguagem e da coesão orgânica do *Trivium*. Como nas artes anteriores, cabe também nesta não retomarmos aspectos históricos abordados no primeiro capítulo, pois se tornaria repetitivo e fora de propósito para os objetivos deste segundo capítulo. Todavia, há de se salientar antes do adentro ao conteúdo consolidado da retórica no *Trivium*, que esta arte é única tanto em sua constituição histórica como em sua finalidade. A conclusão quase pejorativa da retórica como uma forma de persuasão negativa – algo já mencionado – somada aos constantes debates com autores reconhecidos das outras artes poderiam ter afastado sumariamente a retórica do “cruzamento dos três caminhos”. Apesar de aparentemente ser a mais perene das três

⁶⁰ A ignorância da questão pode se manifestar de seis formas, sendo elas: *argumentum ad hominem* (que confunde o ponto argumentativo com as pessoas interessadas), *argumentum ad populum* (que substitui a prática do raciocínio por um apelo às paixões e preconceitos do público), *argumentum ad misericordiam* (que substitui a razão por um apelo emocional, uma compaixão), *argumentum ad baculum* (que substitui a argumentação por um apelo à força ou ameaça), *argumentum ad ignorantiam* (que se aproveita da ignorância dos ouvintes para ser convincente) e *argumentum ad verecundiam* (que abandona a argumentação e parte para o prestígio ou autoridade atribuída a algo ou alguém).

artes no contexto medieval, a retórica foi a mais instável e a mais problemática das três artes e, curiosamente, a mais utilizada também.

A instabilidade transforma-se em estabilidade – e por consequência em organicidade com as três artes liberais – quando os escritos de Aristóteles sobre a retórica passam a influenciar diretamente na concepção orgânica do *Trivium* medieval. A arte retórica em Aristóteles se transforma em um instrumento de anúncio da verdade e não mais na mera persuasão desprovida de virtude, passando assim a se comunicar constantemente com a dialética.

Essa relação direta com a dialética se estabelece pela construção discursiva e seu conteúdo. A verdade é naturalmente superior à mentira, mas não cabe à retórica percorrer os caminhos da veracidade e da falsidade, mas sim à dialética. Para a retórica basta os caminhos percorridos pela dialética mesmo não sendo estes resultantes em verdades absolutas. Com o objetivo de uma melhor afirmação discursiva, cabe à retórica se apropriar tanto das provas dialéticas como dos seus contrários, a fim de fundamentar melhor o discurso e torná-lo ainda mais convincente (MONGELLI et all., 1999, p.77).

Nessa linha argumentativa, Aristóteles considerava que a retórica era uma:

[...] contraparte, ou a outra face, da dialética, e o entinema retórico é a outra face do silogismo dialético. Ambas essas artes, retórica e dialética lidam com opinião, com probabilidade e não com certeza absoluta. Portanto, essas duas artes, e somente elas, são capazes de produzir argumentos que sustentam dois ou mais lados de uma mesma questão (JOSEPH, 2008, p.261).

Por essa compreensão de que a retórica se define como “[...] a arte de descobrir em qualquer assunto dado, os meios de persuasão disponíveis” (JOSEPH, 2008, p.261), os estudantes de retórica tinham que possuir um ótimo domínio da lógica/dialética⁶¹ para ampliar seu poder de persuasão por meio das três formas possíveis: *logos*, *pathos* e *ethos*.

⁶¹ Cabe tomar nesse momento “dialética” como um conhecimento provável passível de mudanças em detrimento do conhecimento demonstrável (lógico) já finalizado.

O *logos*⁶² consiste na exigência de que o emissor convença os receptores com provas de veracidade acerca daquilo que está anunciando (JOSEPH, 2008, p.261). Neste sentido não basta apenas anunciar algo, é preciso encaminhar o discurso com sustentações que convençam o público sobre a validade do que está sendo anunciado. Para essa empreitada, o exercício dialético contínuo e a busca pela verdade são passos *a priori* fundamentais para o exercício retórico, pois o anúncio da verdade averiguada passo a passo fornece uma sustentação real ao discurso.

Por sua vez o *pathos* (paixão) consiste na condição de que o emissor coloque os receptores a seu favor e em uma determinada condição favorável que possibilite a persuasão (JOSEPH, 2008, p.261). Consideravelmente, este trabalho de mobilização mental de um receptor consiste no trabalho das emoções (paixões) do público alvo. Convencer alguém que está emocionalmente predisposto a ser convencido auxilia determinantemente a efetividade da persuasão. O apelo às emoções mesmo podendo se constituir como uma falácia pode e deve ser de grande valia para o anúncio da verdade. A persuasão não se dá apenas pelo anúncio da verdade estabelecida em exercícios dialéticos, mas também pelo apelo emocional que ela pode implicar nos ouvintes, sem com isso, entretanto, perder sua validade de enunciado verídico.

Em terceiro e último temos o *ethos*. O *ethos* consiste na condição de que o emissor desperte no público confiança em sua postura e em seu discurso, respeitando assim sua reputação, bom caráter e bom senso (JOSEPH, 2008, p.261). O *ethos* inegavelmente é um fator importante no anúncio do discurso e no contato com o ouvinte. Alguém que possua credibilidade perante um público estará em melhores condições de anunciar seu discurso, pois sua reputação despertará no ouvinte interesse e respeito para ouvi-lo. Sem respeito e prestígio, o emissor terá que investir profundamente nas duas formas persuasivas anunciadas anteriormente, de maneira que isto dificulte seu sucesso. O caminho para alguém que não goze de *ethos* respeitável pelo público terá de ser conquistado.

É possível notar que as três formas persuasivas estão susceptíveis à falácia, e o quanto as artes lógica e retórica estão intimamente conectadas. O *logos* está suscetível a todas as falácias, pois corre-se o risco de substituir o discurso que leve à veracidade por qualquer outro que fuja das práticas da racionalidade reta e coerente. Isto não consiste,

⁶² O conceito de logos possui inúmeras acepções (JAPIASSÚ, 2001), mas neste caso cabe tomá-lo como um discurso provido de verdade ou falsidade.

entretanto, que a utilização de outras formas persuasivas tire a validade do *logos*, mas sim que a forma perfeita e correta de persuasão não pode se privar desta.

Já na forma persuasiva *pathos* há a possibilidade de se cair na falácia do *argumentum ad populum* e do *argumentum ad misericordiam*, apelando para aspectos sentimentais e emocionais dos receptores do discurso e secundarizando assim o argumento racionalmente construído. Mais uma vez o apelo ao lado emocional não caracteriza uma falácia na aplicação retórica quando somado ao *logos* e ancorado no prestígio que se manifesta pelo *ethos*. Por fim, o *ethos* pode acarretar na falácia do *argumentum ad verecundia* que substitui a argumentação racional pelo mero enaltecimento de títulos e posições. Este tipo de falácia, quando aplicado na retórica, revela imediatamente uma falta de *logos* e *pathos* na persuasão, de maneira que só resta apelar para o anúncio da autoridade, visto que quando o *ethos* se manifesta no anúncio do argumento de maneira correta e orgânica com as duas formas persuasivas anteriores, engrandece se autoafirmando.

Embora a retórica seja vista até os tempos atuais como um discurso falacioso sempre com intenções não manifestadas, através do uso correto das formas persuasivas é possível notar uma definição menos maniqueísta da terceira e última arte do *Trivium*. O cruzamento entre três caminhos devem levar à verdade e não à mentira, e qualquer uma das três artes que fuja a esse propósito estaria faria do funcionamento orgânico e coeso do *Trivium*.

Além da atenção especial para os meios de persuasão, o estudante de retórica dirigia também sua atenção para a elaboração e composição de um discurso, de maneira a identificar os aspectos fundamentais de um bom discurso, cujo cinco fatores determinantes foram expressos por Quintiliano, algo já mencionado no primeiro capítulo.

Nesse estudo compreendia-se em um primeiro momento a invenção (*Inventio*) do discurso. Nesta fase a atenção se voltava para os argumentos a serem utilizados na persuasão de maneira atingir os objetivos finais (JOSEPH, 2008, p. 262). O estabelecimento de um bom conteúdo argumentativo a partir de termos coerentes e logicamente sustentáveis caracterizava esta etapa do estudo da retórica, visto que sem um bom preparo no encontro de conteúdo e na clara escolha dos termos, o discurso poderia desembocar em falácias ou em falhas na recepção.

Na sequência dos estudos a atenção se voltava para a organização dos argumentos no discurso (*Dispositio*) (JOSEPH, 2008, p.262). Todo o conteúdo reunido na etapa da *inventio* seria agora organizado e estruturado em um discurso coerente, com sequência expositiva delimitada pelo completo ordenamento das palavras. Comumente, o discurso dividia-se em seis partes pela composição ciceroniana, sendo elas:

- 1) Um *exordium* (exórdio), em que o orador procura captar a atenção do auditório;
- 2) a *narratio* (narração), ou exposição dos factos que se presumem ter acontecido;
- 3) a *divisio* (divisão), parte em geral breve, em que o orador se limita a explicitar a planificação a que vai obedecer o discurso;
- 4) a *confirmatio* (comprovação), enumeração dos argumentos que sustentam a tese que o orador vai defender;
- 5) a *confutatio* (refutação), ou contestação dos argumentos aduzidos pelo adversário;
- 6) a *conclusio* (conclusão), também designada por *peroratio* (peroração), em que o orador resume as suas posições e termina com um apelo à benevolência dos juízes⁶³.

Pelas partes da *Dispositio* é possível notar que a estruturação do conteúdo começa por uma organização do discurso que capte de imediato a atenção do ouvinte. Sem essa apreensão da atenção, toda a sequência da apresentação poderá ser comprometida pelo desinteresse inicial na exposição, exigindo com isso um esforço ainda maior do emissor para o sucesso nas etapas posteriores do discurso.

Na sequência da organização do discurso há a exposição inicial do conteúdo (*narratio*) que revela a temática que será tratada e a posição do autor perante ela de maneira clara e consistente. Por vezes a *narratio* é seguida da *divisio*, etapa em que o orador anuncia como será feita a sequência do discurso para a confirmação dos fatos anunciados através da argumentação, dando assim uma organização ainda mais coesa ao discurso.

A *confirmatio* e a *Confutatio* consistem na etapa da argumentação. Primeiramente apresentam-se os argumentos que validam as informações emitidas nas etapas anteriores, sustentando assim a tese fornecida. Na sequência contestam-se,

⁶³ Trecho retirado da introdução da tradução brasileira dos “Tópicos” de Aristóteles, edição da Imprensa Nacional-Casa da Moeda de 2007.

através da refutação, os argumentos que potencialmente invalidariam a *confirmatio*, reafirmando ainda mais toda a sequência discursiva desenvolvida (MONGELLI et all., 1999, p. 106).

Por fim, tem-se a *conclusio* ou *perotatio*, que consiste no fechamento do discurso com retomada das posições anunciadas e defendidas de forma sintética, encerrando com um apelo para a aceitação dos ouvintes ao discurso proferido.

De maneira geral a *dispositio* poderá determinar o sucesso ou o fracasso do conteúdo escolhido na *inventio*, pois de nada adianta tratar de uma temática importante por uma ordem discursiva que não expressa esta relevância.

Após o estudo da *dispositio* a atenção se voltava para a última parte da composição estrutural do discurso, a *Elocutio*. Esta etapa visava a preparação final do discurso já inventado e estruturado nas etapas anteriores. Neste momento, o aluno de retórica preparava seu discurso visando uma boa estrutura gramatical, compondo-o num ritmo agradável de ser ouvido através de uma linguagem clara, coerente e rica (JOSEPH, 2008, p.262).

Por fim, o estudante se encaminhava para a parte final do exercício retórico memorizando o discurso preparado (*memoria*) e partindo para sua apresentação final (*actio*). Ao longo do *actio*, cabe ressaltar que o emissor alterava e variava o uso de sua voz e de sua expressão corporal conforme o ritmo e a intensidade estabelecida na *elocutio* (MONGELLI et all., 1999, p. 106); reforçando assim a conclusão de que a retórica também se estabelece como arte liberal rigorosa em suas etapas e orgânica em si mesma, pois a falha de uma etapa poderia interferir drasticamente na execução das demais.

Aprofundando um pouco mais na etapa *Elocutio*, cabe destacar o estudo das linguagens figuradas desenvolvido para um maior enriquecimento do estilo a ser adotado no discurso. O estudo das linguagens figuradas dividia-se na compreensão dos esquemas e tropos linguísticos. Os esquemas consistiam em “arranjos de linguagem ou pensamento fora do padrão comum, os quais eram divididos em esquemas gramaticais e retóricos” (JOSEPH, 2008, p.276).

Os esquemas gramaticais versavam sobre a variação gramatical e a alteração morfológica dos termos, enriquecendo assim a variedade dos estilos adotados no

discurso. Já os esquemas retóricos correspondiam aos já mencionados *logos*, *pathos* e *ethos*. Tais meios persuasivos eram frequentemente treinados pela repetição de letras e palavras com a finalidade de se enfatizar o ritmo e a estrutura de cada meio retórico persuasivo, aguçando assim a prática para a execução retórica (JOSEPH, 2008, p.276-277).

O Tropo, segundo a Irmã Miriam Joseph, consiste na:

[...] mudança de uma palavra do seu significado comum e próprio para um outro significado, não próprio, a fim de aumentar sua força e vivacidade. É um uso imaginativo próprio das palavras, em contraste com os seus usos prático e trivial. (JOSEPH, 2008, p.278).

Para exemplificar um tropo, ela utiliza a frase “Suas mentes estão enferrujadas”, expressando a palavra “enferrujada” por um sentido figurado, ou seja, não próprio, mas eficaz em sua aplicação ao relacioná-la com a palavra “mente” (JOSEPH, 2008, p.278).

Alguns tropos possuem maior aplicabilidade na arte da gramática, entretanto, outros são fundamentais para a retórica, sendo os principais:

- 1) Símile⁶⁴- Este tropo tem por característica expressar a comparação entre objetos distintos com a finalidade de realizar comparações através das palavras: como, assim, qual, do mesmo modo que, tal como, tão, igualmente ou assemelha-se (JOSEPH, 2008, p.278). É possível encontrar vários exemplos de símile e de outros tropos na bíblia, por exemplo: “E disse o Senhor: Se tivésseis fé como um grão de mostarda, diríeis a esta amoreira: Desarraiga-te daqui; e planta-te no mar; e ela vos obedeceria” (Lc 17, 6).
- 2) Metáfora - A metáfora possui as mesmas características de comparação da símile, mas, diferente desta, não utiliza uma palavra especial para efetuar a conexão (JOSEPH, 2008, p.278). “O senhor é meu pastor, nada me faltará” (Sl 23, 1).

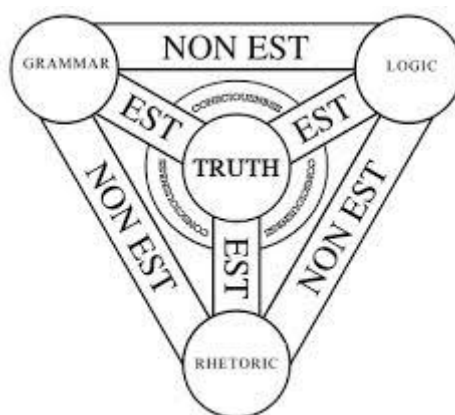
⁶⁴ A símile conceitualmente não é um tropo, entretanto, sua semelhança com a metáfora a coloca nesta categoria (JOSEPH, 2008, p.278).

- 3) Prosopopeia - Este tropo tem por objetivo: “atribuir vida, sensações e qualidades humanas a objetos de uma ordem mais baixa ou a ideias abstratas” (JOSEPH, 2008, p.280). Exemplo: “Aquele foi um dia triste” (JOSEPH, 2008, p.280).
- 4) Antonomásia - A antonomásia possui duas funcionalidades: A primeira visa a substituição de um nome próprio por um nome comum e secundariamente uma conversão que substitui uma expressão por um nome próprio. Exemplo: “Deusa dos olhos cinzas” e “Filha de Zeus” se referem a Deusa Atenas (JOSEPH, 2008,p.281).
- 5) Ironia – A ironia é um tropo que visa a demonstração dos contrários, quando ao anunciar uma coisa o efeito que se pretende estabelecer é o seu próprio contrário. Exemplo: “Pelo meio-dia, Elias começou a zombar deles: Gritem mais alto; Baal é deus, mas pode ser que esteja ocupado. Quem sabe teve que se ausentar. Ou então, está viajando. Talvez esteja dormindo e seja preciso acordá-lo” (I Rs 18, 27).

O estudo dos tropos sem dúvida ampliava a variedade de execução retórica dos estudantes das artes liberais, fornecendo assim mais uma ferramenta de anúncio da verdade. Em suma este era o papel da retórica no *Trivium* coeso e orgânico: anunciar toda a verdade descoberta a partir dos passos rigorosos desenvolvidos na gramática e na lógica, não havendo mais nesse objetivo a profunda tensão entre a arte anunciante e as demais artes do *Trivium*.

O encontro dos três caminhos se estabelece justamente na busca pela verdade e as três se encontram na própria verdade. Gramática, lógica e retórica não se relacionam entre si sem o objetivo primário e estruturante, e a verdade representa este objetivo envolto à consciência humana, tal como representa o diagrama do “Shield of the Trinity” em referência ao *Trivium*:

Figura 2 – A união das artes liberais



Fonte: Página de [firstboynton.com](http://www.firstboynton.com)⁶⁵

Cada arte fornece seus instrumentos para a consciência operar em direção à verdade, e elas as próprias se constituem e se estruturam nessa relação como um caminho inverso em que a verdade sustenta cada arte.

Eis que das contradições estabelecidas historicamente emerge um método totalmente orgânico, racionalizado e com objetos educativos bem delimitados, relacionamento que será traçado de forma ainda mais prática no terceiro e último capítulo deste trabalho.

⁶⁵ Disponível em <<http://www.firstboynton.com/2012/05/07/the-lost-tools-of-learning/>> Acesso em Fev. 2016.

3 - A Calmaria dos Caminhos Tortuosos

Após analisar de maneira geral a construção das artes liberais, sua estrutura e funcionamento enquanto possibilidade de ensino, caberá neste terceiro e último capítulo um fechamento entre as decorrências históricas esboçadas no primeiro capítulo e a organicidade das artes de ensino que reúne lógica, gramática e retórica em um todo denominado de *Trivium*, tornando-a um conjunto de artes coesas. Esse capítulo final terá como objetivo uma análise da “calmaria” das ditas artes liberais, e o motivo pelo qual elas podem ser orgânicas e coesas correspondendo a uma proposta efetiva de ensino.

Para não repetir o que já foi mencionado anteriormente, retrocedendo assim em análises já desenvolvidas, este capítulo se propõe a analisar brevemente também os espaços de ensino influenciados pela cultura cristã e, mais do que isto, o espaço de ensino influenciado diretamente – ou indiretamente – pelo *Trivium*, ou seja, a Universidade medieval. A justificativa para se realçar tal aspecto se dá justamente pela importância em analisar a educação de um período não apenas de maneira teórica, analisando aspectos abstratos de um determinado método, mas sim pelo aspecto prático do ato de ensino.

3.1 - Pavimentação dos Caminhos

O conteúdo desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho procurou revelar de maneira sintética parte do desenvolvimento histórico do *Trivium*, caracterizando assim os aspectos gerais da “pavimentação” de seu caminho, aspectos estes em grande medida conflituosos e contraditórios. Sendo assim, por que então denominar a construção de um método envolto em conflitos pelo termo “calmaria”? Se muitos processos ocorrem no desenvolvimento histórico, poucos são os casos em que poderemos definir por termos que revelam tranquilidade e calmaria, todavia, a “calmaria” que aqui surge como hipótese se estabelece mais do que um termo adequado para a representação da construção das artes liberais de ensino, pois se coloca, em maior profundidade, em posição de representar os desenlaces histórico-filosóficos da história da educação do período até aqui analisado.

Embora possa parecer pretensioso o julgamento das temporalidades em dualismos de calmarias e tensões, afinal a História – e principalmente a História da

Educação – não permite dicotomias, é possível, e de certa maneira necessário, reconhecer os movimentos que caracterizam o campo da história.

O desenvolvimento da história humana se caracteriza predominantemente pelo conflito. Desde as limitações naturais da existência humana até suas contradições mais profundas em aspectos econômicos, políticos e sociais, a de se destacar que a mola propulsora da história não se revela na maior parte do tempo calma e linear, mas sim intensamente conflituosa em retrocessos e avanços, dando sentido assim à presença humana em sua atuação temporal. Esse operar dialético da história pode revelar em um primeiro momento a instabilidade tanto para a atuação dos sujeitos históricos em questão, como para o próprio pesquisador que se propõe a analisá-los; logo, os primeiros enquanto sujeitos se deparam com as suas próprias contradições de momento, já, pela perspectiva do segundo, além de se deparar com as suas próprias contradições de homem presente, terá que se deparar com os conflitos do período analisado, intensificando-os tanto mais recuar ou se aproximar de seu tempo⁶⁶.

Entretanto, alguns conflitos são pretensamente amenizados quando se coloca em análise os processos verificados e os resultados finais obtidos considerando hipóteses longínquas de como seria um determinado processo em condições diferentes dos quais historicamente se efetivou. Os “se’s” da história obviamente não são passíveis de análise, mas evidenciam a importância da compreensão do processo concreto e seus desdobramentos. Por essa via é possível compreender que diante das invasões bárbaras dos séculos iniciais da era cristã, o Cristianismo promoveu uma aglutinação sem precedente de aspectos potencialmente contraditórios em uma unidade civilizacional reconhecida até os tempos atuais por civilização ocidental (WOODS JR., 2008). Como isto foi possível de uma maneira macro é um questionamento que foge aos propósitos e ao alcance deste trabalho, mas em referência aos processos educativos é possível elencar respostas a partir do próprio *Trivium*.

Mediante contexto conflituoso, envolto às disputas bélicas, ideológicas e políticas, o currículo de ensino se formula lentamente assimilando aspectos desses mesmos conflitos. Os Bárbaros que até meados do século VIII ainda representavam uma ameaça à destituição total da cultura clássica Greco-romano foram silenciosamente

⁶⁶ O recuo na história poderá intensificar a dificuldade pelo acesso as fontes de estudos, todavia, quanto mais se analisa temáticas próximas do tempo do autor, maior se demonstra a necessidade de uma compreensão processual da história.

assimilados por esta, e isto se deu por uma obra fundamentalmente católico-cristã. O catolicismo medieval, diante de profusões culturais conflitantes conseguiu, seja dito, por uma maneira também educacional, criar uma unidade formativa nutrindo-a de sentido sem descartar aspectos conflitantes com seus próprios dogmas (que ainda estavam sendo formulados), ensinando povos pagãos através de fontes pagãs, sem com isso abrir mão de seu projeto de Paideia Cristã (CAMBI, 1999).

A calma dos caminhos tortuosos, mediante a atuação da Igreja Católica, ora se revela como uma consequência natural dos processos engendrados, ora como atuação consciente para “conquistar” a força, a calma para execução de determinados processos. A consciente relação entre figuras reconhecidas da igreja, ou relacionadas a ela com as castas imperiais bárbaras revelam uma consciente atuação para se obter a calma em meio de revoltas e conflitos de duração secular. Alguns exemplos ilustram concretamente esta relação.

O já mencionado Flávio Magno Aurélio Cassiodoro Senador, historicamente conhecido por Cassiodoro, foi o conselheiro pessoal do rei Ostrogodo Teodorico, o Grande, assim como de seu filho Atalarico nos séculos V – VI. Grande conhecedor dos clássicos Gregos e Romanos, sendo também aluno de Boécio, Cassiodoro atuou profundamente no reinado Ostrogodo, ensinando ao próprio Teodorico o valor das artes clássicas liberais (MONGELLI, 1999, p. 47).

Talvez o exemplo mais pertinente e determinante para a relação entre Cristãos e o poder secular se faz presente no Sacro Império Romano-Germânico de Carlos Magno. O próprio processo de coroação de Carlos Magno, sob legitimação da Igreja Católica, demonstra a relação já estabelecida e consolidada entre poder secular e poder espiritual. A relação se intensifica ainda mais quando, para elevar o nível educacional do império e do próprio clero, Carlos Magno recorre a homens reconhecidamente religiosos e conhecedores dos clássicos pagãos como Pedro de Pisa, Paulino de Aquilena e, principalmente, Alcuíno de York (MONGELLI, 1999, p. 47-48). Ambos os poderes se auxiliando mutuamente para a promoção e manutenção da cultura clássica através de caminhos ainda assim tortuosos, mas acompanhados de uma calma silenciosa. Os conflitos resultantes entre o antigo e o novo, entre o clássico e o bárbaro são aglutinados por uma instituição inicialmente intermediária no processo, mas que se coloca hegemônica ao longo dos avanços seculares: a Igreja Católica.

Por essa tentativa de “acalmar” um contexto que em si mesmo não possui ares calmos, ganhou o *Trivium* a possibilidade de se formular de maneira orgânica e sem grandes interrupções mesmo quando o contexto não lhe fora favorável. Seja nas dinastias dos Godos, Ostrogodos, Francos ou outros povos que compuseram o período, havia a presença das artes liberais sob a tutela católico-cristã. O método pudera ainda não estar plenamente formulado, algo que ocorreu, tal como já mencionado, no período da Baixa Idade Média, mas permanecia-se o ensino das artes liberais em meio às outras disciplinas desconectadas ao longo de quase todo o período (MONGELLI, 1999, p. 47-48).

O outro ponto da calma a ser destacado é o já outrora mencionado caráter orgânico das artes triviais. Embora boa parte do período tenha ocorrido conflitos entre os ensinamentos de cada uma das três artes, o embate se revela algo muito mais próprio das figuras históricas atuantes no estudo/ensino de cada uma das matérias do que propriamente uma contradição essencial entre elas. Como já analisado ao longo do segundo capítulo, gramática, lógica e retórica possuem suas especificidades próprias enquanto artes, mas também possuíam aspectos necessariamente relacionais entre si que culminam em um método de ensino orgânico e inteiramente coeso em que uma única arte não dá conta de todo o processo, mas apenas as três artes em caráter unívoco levaram à verdade.

A organicidade em questão, mais do que mencionada, procurou ser demonstrada no segundo capítulo deste trabalho, todavia, diante de uma análise unicamente das artes poderá surgir os seguintes questionamentos: Os clássicos que se constituem como fontes para o *Trivium*, são eles mesmos orgânicos com o método? Ou, para sintetizar, por que o *Trivium*⁶⁷ se apoia em autores clássicos e não em outros?

A resposta para tais questionamentos exige a análise de dois pontos que não correspondem ao *Trivium* em si mesmo, mas que certamente auxiliam na compreensão da “Calmaria dos Caminhos Tortuosos”: O conceito de “Clássico” e a Filosofia Perene da Educação.

⁶⁷ Em alguns momentos deste trabalho o *Trivium* foi atribuído como sujeito, e neste momento a ocorrência se repete. Considera-se obviamente que o *Trivium* não se auto-formulou, todavia, ao mencionar o *Trivium* subentende-se toda sua construção histórico-filosófica desenvolvida até então neste trabalho como fruto dos sujeitos históricos do período.

3.1.1 – O Conceito de “Clássico”

Muitas das vezes ouvimos uma definição tautológica ou imprecisa sobre o que é um clássico. “Clássico é um clássico por ser reconhecido como tal” ou “clássico é aquilo que demarca uma época”. Quase sempre há uma dúvida conceitual sobre o que seja um clássico nos dizeres cotidianos, acabando-se por definir o termo com subjetividades e relativismos que acabam por desmerecer o próprio conceito.

Entretanto, essa imprecisão conceitual está presente mesmo nas tentativas mais objetivas de definição. No dicionário Ediouro de língua portuguesa de 1998, aplica-se a seguinte definição para clássico: “1. Relativo à cultura, às artes e/ou à literatura da antiguidade Greco-romana. 2. Relativo aos grandes autores europeus dos sécs. XVII e XVIII. 3. Que segue o padrão clássico (1) em artes, letras ou na cultura. 4. Tradicional. 5. Exemplar, modelar. 6. Autor (de livro, música, etc.) ou obra clássica ou consagrada. 7. Fut. Partida entre clubes importantes e rivais”; poderia citar outras definições contidas nos mais diversos dicionários para comprovar a imprecisão conceitual e a presença do adjetivo “relativo” em muitos deles, mas não há essa necessidade visto que apenas em uma citação já fica exposto que o termo “clássico” titubeia em delimitação. Diante da dificuldade conceitual, se faz necessária uma tentativa de definição mais objetiva do termo, pois compreendendo de maneira efetiva seu conceito será possível compreender o motivo de seu uso e o quanto o “clássico” se faz fundamental para o estudo do *Trivium*, revelando assim mais uma forma de calma em meio aos caminhos tortuosos.

Para realização desta etapa defini duas categorias analíticas para a tentativa de uma compreensão acerca da natureza do que venha a ser um clássico: uma categoria de caráter objetivista e uma segunda categoria com caráter espiritualista. A primeira se baseia nos pontos argumentativos de Italo Calvino da leitura dos clássicos e a segunda em um aspecto transcendental específico dos clássicos que foge da primeira categoria: a beleza.

3.1.1.1 - Categoria Objetivista dos Clássicos

Em seu livro “Por que ler os clássicos”, Italo Calvino, importante literato italiano reconhecido internacionalmente, enuncia quatorze teses do motivo para um clássico ser considerado como tal e a justificativa para lê-los ao longo da vida. Muito

embora o livro tenha um enfoque preponderantemente em obras escritas (livros clássicos) é possível aplicar as teses anunciadas para outras obras que não sejam somente escritas. A essência de um clássico nas argumentações de Calvino não se restringe a um determinado tipo de obra, pois parece ser possível aplicar sua reflexão em outras esferas da produção cultural, trazendo assim um caráter universalista do termo sem cair em relativismos. Na sequência trarei as teses do livro “Por que ler os clássicos” analisando-as posteriormente em seu caráter objetivista.

Tese 1 – Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: “Estou relendo...” e nunca “Estou lendo”.

Tese 2 – Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

Tese 3 – Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.

Tese 4 – Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira.

Tese 5 – Toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura.

Tese 6 – Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.

Tese 7 – Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

Tese 8 – Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente as repele para longe.

Tese 9 – Os clássicos são livros que, quando mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato se revelam novos, inesperados, inéditos.

Tese 10 – Chama-se de clássico um livro que se configura como equivalente do universo, à semelhança dos antigos talismãs.

Tese 11 – O “seu” clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele.

Tese 12 – Um clássico é um livro que vem antes de outros clássicos; mas quem leu antes os outros e depois lê aquele, reconhece logo o seu lugar na genealogia.

Tese 13 – É clássico aquilo que tende a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo.

Tese 14 – É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível.

A partir das teses enunciadas por Italo Calvino, se evidencia uma categoria objetivista do clássico, entendendo pelo termo “objetivista” o que se restringe a análise de um objeto em contraposição a uma análise metafísica dos clássicos. O nome dessa categoria aqui se estabelece mais por uma contraposição a segunda categoria (essa sim de cunho metafísico), que irei tratar posteriormente, do que necessariamente seja ela mesma uma compreensão essencialmente objetivista, embora seja possível concluir que o clássico na concepção de Italo Calvino, exposta na obra citada acima, retenha-se na posição de objeto.

Ao longo das teses é possível notar e estabelecer esse fator categórico objetivista em cada uma delas. Percebe-se que o clássico se estabelece e se define em si mesmo, independente da interação com o interpretador da obra, e isto caracteriza sua utilização inicial para o *Trivium*. É como se o clássico possuísse um altíssimo valor intrínseco (tese dois) que não dependesse em momento algum de uma perspectiva extrínseca; ele é próprio, particular e se estabelece por possuir as características descritas por Calvino. O clássico é um “clássico” por demonstrar, em pequenos atos, uma potência quase infinita. Há nesse aspecto um caráter “utilitarista” do clássico, sendo este algo que pauta e determina as mais variadas discussões sem com isso esgotar-se, mas esse caminho pode ser um tanto subjetivo e os clássicos não são relativos – ou pelo menos não deveriam ser.

É importante destacar também que, embora o termo clássico possua um valor em si mesmo, esse valor não é estanque, imutável e, portanto, compreendido em um único

momento. Os clássicos possuem relevância intemporal na concepção de Calvino, revelando sempre algo único e novo a cada nova interpretação tal como citado nas teses quatro e nove. Essa constante atualidade se dá por uma permanência estabelecida nas teses três, seis, treze e quatorze que revelam um grande dinamismo do termo clássico.

Na tese três é possível também notar um dos pontos fundamentais na definição de um clássico: sua capacidade de permanência consciente ou inconsciente nos indivíduos. O clássico possui a potencialidade de permanecer no indivíduo mesmo sem este se dar conta de sua presença, e isso se fez presente principalmente nas fontes principais do *Trivium*. Seu conteúdo e sua forma se estabelecem dentro de universos – tal como a tese dez anuncia – sistematizados que buscam expressar valores objetivos. O clássico é um clássico, nessa perspectiva, por criar certas unidades analíticas que são intemporais e, portanto, permanentes. Esse caráter perene do clássico justifica sua atualidade nas teses treze e quatorze demonstrando que, estando ou não em primeiro plano, ele sempre se faz presente, pois sempre tem algo novo a dizer (tese seis). Essas unidades analíticas do clássico são tão profundas que podem nos definir tal como exposto na tese onze, ao ponto de nos nossos atos e postura possuírem correspondência assertiva ou excludente a partir de seus pressupostos, realçando assim aspectos ideológicos de nossa própria formação.

Nas teses sete e doze se estabelece um ponto importante de um clássico: sua existência e seu constante debate a partir de outro clássico. Clássicos “debatem” entre si ao ponto de estabelecerem um enlace existencial/sequencial que em certo sentido os define, principalmente no caso clássico escrito que costuma carregar em si um problema de outro clássico ou de um determinado estilo literário. Essa sequência é altamente perceptível no que poderíamos chamar de “clássicos da filosofia”. Antes de se compreender Aristóteles, por exemplo, se faz necessário a compreensão de certos aspectos da filosofia Platônica e, antes de Platão, da revolução filosófica socrática. Desse enlace, compreendem-se os traços deixados historicamente por um clássico, assim como sua posição tal como exposta na tese doze. Entretanto, essa ligação histórico-formal dos clássicos não exige que para se compreender um assunto do século XXI seja preciso passar por todas as ações humanas desde o início da história, porém, se tal procedimento alguém objetivar iniciar, certamente encontrará nos clássicos de cada época uma resposta e um encadeamento lógico entre elas, de maneira que o presente se estabelece em consequência do passado.

Em linhas gerais, Italo Calvino define o clássico em si mesmo, sem com isso desembocar em uma explicação tautológica do termo. Ao revelar a riqueza e a natureza de um clássico em vários aspectos, fica claro que o termo se relaciona em si e determina seu intérprete, mas nunca sendo determinado por ele. Independente de quem tomar contato com ele, o clássico revela-se um talismã antigo com equivalência universal. (CALVINO, 1993, p. 13)

3.1.1.2 - Categoria Espiritualista dos clássicos

A segunda categoria analítica para se compreender o conceito de clássico possui um caráter mais espiritualista-metafísico em relação ao caráter objetivo da primeira categoria. Para esta segunda etapa, a base a ser utilizada é um texto em espanhol do medievalista brasileiro Ricardo da Costa que trata dos clássicos conceitualmente e historicamente a partir de um ponto específico de sua natureza: a beleza. Em seu texto intitulado “Los clásicos que hacen clásicos. La importancia de los clásicos y de la tradición clásica en la configuración del canon de la cultura medieval” de 2013, o autor, que trabalha com a História da beleza na antiguidade e no período medieval, analisa o conceito de clássico em uma perspectiva não comum, porém não menos importante, ao eleger um aspecto do clássico e dele desenvolver uma compreensão universal do conceito que permite identificar ainda mais a importância do uso de obras clássicas no *Trivium*.

Para exercer um complemento conceitual à categoria objetivista, optei por utilizar uma segunda categoria menos utilitarista e mais contemplativa, metafísica, e o texto de Ricardo da Costa vai ao encontro desse objetivo: analisar o conceito de clássico por uma categoria pouco usual e utilitarista, no caso pela sua beleza formal.

A princípio cabe uma colocação fundamental para a compreensão do conceito de clássico: O fato de sua tradição estar vinculada a uma cultura. A concepção de um clássico a partir de sua exposição estética está vinculada a um determinado período histórico, no caso o mundo Greco-romano:

Por lo tanto, en su acepción más sublime, un clásico, además de su vinculación directa o indirecta con el mundo greco-romano, es el fruto más hermoso de una civilización bajo aquella influencia, fruto que es de la plenitud de aquella cultura que vivió en un tiempo histórico específico. (COSTA, 2013, p. 2)

Essa vinculação direta ou indireta do clássico com o mundo greco-romano se estabelece em dois níveis: 1) Uma busca consciente pela sequência dos pensamentos antigos nas diversas esferas culturais, sem que isso signifique necessariamente imutabilidade de pensamento; 2) Uma reprodução inconsciente dos padrões antigos nessas mais variadas esferas culturais, ao ponto do clássico pós-antigo inteligir com padrões clássicos greco-romanos sem assim se dar conta. Em ambos os casos cabe à frase atribuída tanto a Alfred North Whitehead como a Arthur O. Lovejoy para ilustrar essa vinculação direta e indireta no campo da filosofia, de que “*A história da filosofia é uma coleção de notas-de-rodapé a Platão e Aristóteles*”⁶⁸.

Além desse vínculo intelectual-cultural com a civilização greco-romana, um clássico é um produto da plenitude de uma determinada cultura estabelecida em um tempo histórico, isto é, o clássico é ligado a uma base cultural antiga que se cria – ou se recria – em seu próprio tempo, corroborando dessa forma com a tese doze de Italo Calvino sobre a genealogia do clássico.

Esse vínculo estabelecido com a cultura Greco-romano e a sua gênese temporal própria revelam que o clássico se faz por uma categoria que em si mesma é atemporal no sentido de ser perene, isto é, o clássico se faz clássico por expressar a beleza a partir da busca humana por essa:

[...] el filósofo debe siempre elevarse hacia la belleza (La República, V, 476b)²– en la obra De lo sublime (περί ὑψους), el Pseudo-Longino (siglos III-I a. C.) afirmó que nuestra alma, por su propia naturaleza intrínseca, se eleva ante lo que es verdaderamente sublime, y ese sentimiento es un exuberante arrebato del pensamiento, o sea, una expresión sentimental que contiene grandes y nobles pasiones, traducidas a través de un lenguaje elevado –por eso, la importancia de la belleza de los clásicos, pues siempre tienen un lenguaje elevado. (COSTA, 2013, p.3)

No trecho é possível concluir que o clássico é belo e se faz desse modo pela alma humana de seu criador elevando-a aos mais sublimes sentimentos que resultam na busca por um modelo esteticamente belo (COSTA, 2013, p.3). Esse modelo possibilita aos clássicos serem:

[...] universalmente considerados dignos de aprecio por su valor estético, que significa belleza de la forma, emoción y verdad humana

⁶⁸ Não há um consenso sobre quem proferiu a frase mencionada, ao ponto de ela ser atribuída também a um terceiro autor, no caso Bertrand Russel. Entretanto, utilizo a frase apenas para efeito ilustrativo, sem ter a preocupação inicial de referenciá-la em vista da imprecisão.

que sus palabras son capaces de expresar. Por lo tanto, tratase de una belleza ontológica, es decir, belleza en sí de aquellas palabras, belleza que la razón puede no solo sentir, sino sobre todo aprender en su juicio(COSTA, 2013, p.4).

O clássico é belo, e seu valor e sua admiração se dão pelo fato de suas palavras expressarem belezas formais com as quais a razão humana pode não apenas sentir, mas aprender e absorver todas as emoções e verdades expressadas em sentenças. Essa relação estabelecida entre um clássico e seu leitor a partir da beleza se traduz com uma forma de experiência transcendental (COSTA, 2013, p.6) em que o leitor capta a beleza oriunda de algo superior, ao ponto da busca pelo belo e seu contato direto ou indireto serem consideradas experiências transcendentais na concepção grega de beleza.

Entretanto, poderia nesse momento indagar-se sobre a validade da argumentação transcendental na beleza a partir de uma compreensão relativista do padrão estético. Essa objeção teria sua sustentação em uma visualização mais “material” da beleza que se fundamenta nas oscilações estéticas perceptíveis em cada época. Todavia, o conceito de beleza ao ser relacionado com as concepções clássicas se coloca em um âmbito preponderantemente transcendental, de forma que belo, bom, verdade e justiça são termos relacionais que dominam as aspirações humanas. A beleza revela-se como algo divino, e o bom e divino só podem ser buscados a partir dos atos virtuosos que enaltecem a alma, e o homem é alma e não corpo, pois o corpo, já em Sócrates, torna-se apenas instrumento da alma (ANTISERI; REALE, 2007, p.95). Na fuga dos atos virtuosos têm-se os vícios que obscurecem a alma e ressoam esteticamente no corpo⁶⁹. Pela expressão estética derivar da alma, conclui-se que a beleza não é de origem material, portanto perecível e relativa temporalmente, mas sim transcendental por ser atribuído a Deus e o homem desejá-la virtuosamente.

Nota-se que por essa linha dedutiva não há clássicos relativos, ou um clássico que seja clássico apenas em seu tempo. Ao possuir um atributo perene que o define enquanto tal, o clássico torna-se eternamente contemporâneo, pois a beleza não pode ser temporalmente restringida, caso contrário, se assim proceder, não haverá critérios objetivos do belo na estética, assim como do justo na ética. Ao lembrarmos que o belo é o bom, a verdade e o justo, temos a contribuição intemporal de um clássico.

⁶⁹ O termo estética tanto em Platão como em Aristóteles está relacionado com a lógica e a ética. Nesse sentido, a existência da estética está vinculada a ética pertencente à alma, por isso a beleza perceptível (estética) em Platão possui caráter pedagógico pois eleva o homem à beleza imaterial. (COSTA, 2013, p. 8)

Ao possuir um caráter espiritualista-metafísico, o atributo da beleza coloca o clássico em uma posição universal que revela toda sua importância. Tomar contato com algo clássico é experimentar o que há de mais belo, tornando a experiência do contato algo espiritual. Por essa perspectiva houve até o renascimento europeu uma tendência de se imitar certos aspectos dos clássicos. Imitar o clássico é ter domínio sobre o belo, e esse pensamento refletiu indiretamente nos processos de ensino desenvolvidos até o final do período⁷⁰.

A partir da compreensão da natureza do conceito de clássico é possível estabelecer mais uma possibilidade para a hipótese da calmaria dos caminhos tortuosos: o uso dos clássicos e seu caráter atemporal que elevam a alma individual à alta reflexão.

O uso dos clássicos greco-romanos como base para o ensino do *Trivium* revela tanto as teses de Italo Calvino para considerar-se o clássico como um objeto a ser analisado em si mesmo, assim como sua potencialidade de revelar uma beleza que possibilitava ao estudante das artes uma contemplação de textos de maneira única. Não por mera casualidade, o caráter mnemônico e imitativo de alguns momentos da educação medieval se fez presente, pois imitar o clássico é imitar e compreender o que há de mais sublime no caráter da produção literária humana, caminhando assim em direção a transcendência.

Cabe também ressaltar que organicamente os aspectos apontados nas duas categorias se relacionam diretamente com as artes liberais de ensino. A disposição dos aspectos gramaticais, lógicos e retóricos em uma obra clássica condiz em essência à aplicação consciente ou inconsciente das artes liberais. Um clássico se sustenta gramaticalmente, e sustentando-se gramaticalmente consegue uma clara composição lógico-dialética que possibilitará sua enunciação final no discurso retórico. Um clássico se constrói pela a composição do *Trivium*, e o *Trivium* se constrói pelo clássico.

⁷⁰A imitação de certos conteúdos clássicos foi bem comum no renascimento europeu como bem relata a medievalista francesa Regine Pernoud em seu livro “Idade média: O que não nos ensinaram”.

3.1.2 – A Educação na Filosofia Perene⁷¹

Ao se falar necessariamente da composição e do funcionamento das artes liberais como proposta efetiva de ensino e o uso dos clássicos como suporte para esta finalidade, se faz necessário também uma análise sobre a perspectiva de educação a qual corresponde o *Trivium*.

Por ser tratar de um método de ensino, o *Trivium* abarca em si uma concepção muito própria e restrita de educação: a educação concebida por um modo perene. Ao se falar de uma filosofia perene da educação, compreende-se de maneira imediata certas características naturais de uma perspectiva formativa realista, que pressupõe que:

- 1) Os princípios básicos da educação humana são imutáveis, pois a natureza humana é imutável.
- 2) Se a natureza do homem é constante, assim também será a educação.
- 3) A educação deve-se basear na razão, já que a característica peculiar do homem é esta.
- 4) A adaptação do ensino deverá sempre levar à verdade, que é universal e imutável, e não à vida.
- 5) A educação não é a vida, mas sim a preparação para esta.
- 6) Contínua leitura dos clássicos (KNELLER, 1972, p.142).

Além da compreensão do caráter intransitivo da atividade intelectual, ponto este que é inicial ao *Trivium*, cabe compreender também cada uma das características mencionadas acima, pois elas revelarão não somente a divergência do modelo educacional em questão pela comparação a outras filosofias modernamente concebidas, como também dará sentido ao todo exposto até aqui sobre os princípios filosóficos do próprio *Trivium*.

As características 1 e 2 realçam a base da compreensão perene da educação: a imutabilidade do ser e do processo educativo. Sendo a natureza humana imutável, afinal o homem é homem em todo o momento de sua existência, nem menos, nem mais, quando há a presença de sua distinção específica – razão -, deverá também a educação

⁷¹ O conceito analisado neste momento de “Filosofia Perene” se restringe à análise de uma filosofia da educação realista. Tradicionalmente, o conceito de filosofia perene é aplicado à dita “Escola Perennialista” de René Guénon e Frithjof Schuon, cujos estudos ocorrem na esfera de religião comparada. De imediato, a escola perennialista não possui relação direta com a filosofia da educação exposta neste momento.

humana ser constante. O ser “constante” da educação acompanha dois pontos fundamentais da natureza humana:

- I) O princípio Aristotélico do homem potencialmente tender ao conhecimento e ser através deste impelido sempre a conhecer.
- II) Ao ato contínuo de ensino que requer paciência e disciplina.

A tendência natural ao conhecimento é considerada em potencial, por isso há a necessidade da constância nos processos formativos. Por este motivo, a concepção de educação no *Trivium* nunca será relativa, de maneira que ora siga uma metodologia, ora outra, ou priorize uma determinada arte em detrimento de outra matéria. A constância é uma condição *sine qua non* para a aplicação do método e por ela se manifesta a necessidade individual da paciência e da disciplina.

A paciência é uma exigência própria do processo formativo. Pela complexidade do método, pelo nível de profundidade analítica exigida e, por fim, pelo caráter não utilitarista da formação pelas artes liberais, a paciência deveria acompanhar estudantes e professores ao longo de toda a formação (KNELLER, 1972, p.142 - 144). A busca pela verdade é um processo lento, gradual e que exige a priori certas práticas corriqueiras, práticas estas que conduziam a uma disciplina para os estudos.

Disciplinar condutas é um aspecto presente em vários momentos da história da educação, e na educação medieval isso também se faz presente. Muito embora o “disciplinar” no *Trivium* corresponda à necessidade de uma postura intelectual atenta de maneira a limitar os espaços e momentos de distração ao longo dos estudos, fazia-se presente uma disciplinarização corpórea, em alguns momentos acompanhadas de castigos físicos (MANACORDA, 2010). Há nessa concepção a ideia de que mesmo sendo racional, o homem tende aos exercícios de suas paixões que o leva à rebeldia instintiva tirando seu foco em decorrência de sua natureza caída. A queda pelo pecado original exige do homem uma disciplinarização para retomar seu conhecimento com as verdades divinas. Liberdade e disciplina, nesse sentido, devem andar juntas na concepção perene, a partir da disciplina o homem retoma sua liberdade de atuação para viver uma plenitude.

Nas características 3 e 4 têm-se a sequência do resultado a partir da constância educacional. Tendo controlado suas paixões, o homem é retomado de razão e por essa baseia sua educação. Através dela, ele buscará a verdade a partir do conhecimento e as decorrências da busca desta em sua vida serão conseqüências naturais. Neste sentido, não há no *Trivium* uma compreensão de ensino para a vida como em outras concepções educacionais, pois através de sua essência intransitiva, o ensino inicia-se no sujeito e neste permanece sem a princípio se concretizar em um ganho prático-material. A busca pela verdade em primazia é um dos pressupostos para a organicidade das artes liberais até aqui analisadas. Gramática, lógica e retórica se relacionam entre si com base na consciência, encaminhando-a assim à verdade que liberta, e que, por conseqüência, controla as emoções humanas ao identificar a posição do homem perante a estrutura da realidade.

Por fim, a sexta e última característica da educação retoma a análise realizada no tópico anterior para a compreensão da calma dos caminhos tortuosos. O clássico é presente e constante na educação perene e não haveria maneiras de proceder de outra maneira. Sua utilização se explica tanto pela sua importância intrínseca como extrínseca; o clássico deve ser imitado, pois o clássico é o exemplo da aplicação da concepção perene nos estudos.

Se a concepção perene revela o “espírito” da concepção educativa no *Trivium*, trazendo-a para a calma filosófica, há de se considerar que os caminhos ainda assim continuam tortuosos e nada é realizado de maneira unânime. Todavia, a calma metodológica medieval levou a uma das grandes criações da história da humanidade: A universidade. Universidade esta que não somente representa um espaço de ensino em si mesmo, mas que consolida em grande medida a aplicação do *Trivium* como currículo de formação.

3.1.3 – A Universidade Medieval

Este subcapítulo em especial analisará brevemente o caráter relacional do *Trivium* e sua base na origem da universidade medieval, não aprofundando desta maneira na estrutura de funcionamento da instituição.

A instrução na Idade Média e, por extensão, a aplicação direta ou indireta das artes liberais ocorreu em demasia nos espaços de ensino dualísticos que caracterizaram boa parte do período histórico aqui analisado. A partir dos espaços rurais e urbanos – em alguns momentos com predominância do primeiro, em outros com predominância do segundo -, ocorria a formação básica do homem medieval. Tanto as escolas cenobiais, como as escolas paroquiais (realçando o caráter ora rural, ora urbano da instrução) corroboraram para a constante análise e reanálise das artes liberais por serem os espaços efetivos de ensino no período, cada qual com as suas características particulares, entretanto, permeadas pela concepção do ensino cristão.

A perspectiva da Paideia cristã realçada no capítulo inicial deste trabalho trouxe a ideia de formação nas escolas medievais. Voltadas principalmente para uma formação eclesiástica, as escolas através da atuação do clero medieval recrutavam nas famílias novos alunos para compor suas castas, centralizando assim o ensino em suas mãos e reforçando sua atuação enquanto poder espiritual (MANACORDA, 2010, p.160).

Pela base originada em tais espaços de ensino, surge uma filosofia e uma cultura escolar com ares rigorosos que, diante da urbanização quase ininterrupta da Europa, culmina na origem de uma instituição inédita e com características próprias de funcionamento: a Universidade.

Caracterizada inicialmente por um espaço livre de ensino em que mestres e alunos se reuniam por iniciativa própria em locais cedidos pela Igreja católica para a livre discussão de questões filosóficas e teológicas, a universidade surge como um *locus* de iniciativa coletiva. Professores famosos eram convidados para lecionar em tais espaços para quem os ouvisse, tudo inicialmente estabelecido de maneira precária e com o auxílio dos moradores da região que cediam suas moradias e estabelecimentos para estudantes e professores.

Posteriormente, as reuniões regulares ganham espaços físicos de ensino financiados em grande medida pela Igreja. A partir dessas estruturas físicas, conhecidas

até hoje por *campus*, os jovens que vislumbrassem uma profissão futura podiam ingressar nas universidades a partir dos 14 anos (WOODS JR., 2008, p.50), formando-se inicialmente em artes liberais (*Trivium* e *Quadrivium*) e, posteriormente, se assim escolhessem, em medicina, direito ou teologia.

Nesses espaços, o aluno estudava constantemente as artes liberais, além de realizar e participar de outras atividades:

O *graduando* ou *artista* (isto é, o estudante das artes liberais), assistia a conferências, participava dos debates que eventualmente se organizavam nas aulas e assistia aos que eram entabulados por outros. As preleções versavam geralmente sobre textos importantes, muitas das vezes dos clássicos da Antiguidade. Além dos comentários sobre esses textos, os professores passaram a incluir gradualmente uma série de questões que deviam ser resolvidas pelo recurso ao pensamento lógico. Com o tempo, a análise dessas questões substituiu basicamente os comentários de textos. Esta foi a origem do método escolástico de argumentação por meio da discussão de argumentos contrapostos (WOODS JR., 2008, p.51).

A aplicação do *Trivium*, além de ser o curso formador, pois os estudantes se graduavam nas artes liberais, permeava todas as atividades desenvolvidas no espaço. As preleções sobre os clássicos expunham não somente seu conteúdo, mas a construção feita pelo autor nos aspectos gramaticais, lógicos e retóricos. Nessas etapas de estudo, o mestre:

[...] designava alunos para defenderem aspectos contrários de uma questão. Quando acabava a interação entre as partes, cabia ao professor “definir” ou resolver a questão. Para obter o diploma de bacharel em artes, o aluno devia resolver satisfatoriamente uma questão perante os examinadores, depois provar, naturalmente, que possuía a preparação adequada e que estava apto para ser avaliado (WOODS JR., 2008, p.52).

No processo de ensino-aprendizagem o aluno exercia um caráter ativo nas atividades desenvolvidas. O mestre em exercício acompanhava todo o processo e, ao final, resolvia o problema do enunciado estudado. Este procedimento era constantemente realizado e, embora possa parecer enfadonho aos olhos do estudante

moderno, era caracterizado por disputas intensas e acaloradas, permitindo que a busca pela verdade nutrisse o espírito universitário⁷².

A titulação ao final dos estudos seguia o mesmo *modus operandi* das disputas ocorridas em aula, mas cabendo dessa vez ao aluno a resolução da questão diante de outros mestres para obter o título. Na sequência, se assim optasse, o aluno poderia conquistar as titulações de mestre e doutor com uma estimativa que variava em torno de seis meses até três anos. Muitos, entretanto, obtiveram a titulação em questão de dias, pois os graus eram atingidos mediante exames de leituras clássicas com as quais muitos já estavam familiarizados pelas artes triviais (WOODS JR., 2008, p.53).

Pelo trecho mencionado, compreende-se que o *Trivium* não somente forneceu a base para os estudos universitários como o compunha quase em totalidade. Propiciando a formação básica inclusive para o acesso aos níveis de pós-graduação. Dessa maneira a organicidade do *Trivium* atinge níveis extrínsecos, fornecendo não somente a formação individual do ser, mas a estruturação de um sistema educacional que perdura até os tempos atuais em grande medida.

As calmarias dos caminhos tortuosos recaem aqui de forma conclusiva. Mediante o currículo de ensino estabelecido na idade média há a formulação de um modelo progressivamente estável de ensino. Os conflitos mencionados são aglutinados e organicamente inseridos no *Trivium* em uma síntese educacional que revela uma operação minuciosamente operada em princípio pela Igreja Católica.

Todavia, toda síntese engendra novas contradições e novos movimentos dialéticos. A preparação fornecida pelas artes liberais e a origem das universidades, culminará, séculos depois, em um modelo de ensino que contraditoriamente foge às práticas intransitivas do próprio *Trivium*. A função da educação ao final da Idade média e início do Renascimento passa a se compor por uma forma utilitarista, transitiva, em que se estuda para uma finalidade que se encerrará em um objeto. Não estranhamente, uma classe social com caráter prático, não mais contemplativo, se beneficia dos estudos desenvolvidos e iniciados na idade média. As pesquisas universitárias e o estabelecimento da ciência moderna proporcionarão avanços materiais e reformulações gerais e profundas no modo de vida ocidental. O motor da história não cessa, e mesmo

⁷² É possível visualizar parte dessas disputas no conhecido filme “Em nome de Deus” de Clive Donner. O filme narra a história de Pedro Aberlado, reconhecido professor de lógica do século XII que lecionou na Catedral de Notre Dame.

diante das calmarias dos caminhos, uma qualidade se faz constantemente presente: Os caminhos ainda são tortuosos.

3.2 – A Permanência da Tortuosidade

O presente trabalho se encaminha para sua conclusão, todavia, antes de sua finalização, cabe esclarecimentos sobre determinados pontos até aqui analisados e que não poderiam ficar sem respostas, pois certamente realçam as tortuosidades presentes no caminho da educação ocidental.

Tais análises pontuais poderão fugir do recorte temporal realizado até então, caindo assim em análises de temas contemporâneos sobre educação e filosofia da educação. Não há como ser diferente. A educação mais do que processual é um campo que exige uma anamnese própria e constante, afinal, ela não se encerra na Idade Média, mas permanece em constante conflito nos tempos atuais exigindo mesmo que uma breve menção dos sujeitos contemporâneos atuantes. Antes de mencioná-la em conclusão será preciso esclarecer dois pontos que poderão suscitar dúvidas sobre o que foi dito até aqui. E os pontos as serem esclarecidos forneceram ainda mais subsídios para a finalização deste trabalho.

3.2.1 – O Pragmatismo de Miriam Joseph

Alguns questionamentos podem surgir naturalmente após o breve relato da vida da Irmã Miriam exposto no primeiro capítulo, dúvidas estas que podem ser analisadas sob a luz da natureza do próprio *Trivium*.

A principal questão a ser pontualmente analisada diz respeito ao possível pragmatismo da autora e professora em relação a suas concepções pedagógicas, e o quanto isto pode ter influenciado sua atuação docente e sua análise do *Trivium* medieval como pessoa atuante no século XX.

Esse questionamento poderia ter sido analisado nos prolegômenos do segundo capítulo justamente pela proximidade textual com a biografia da Irmã Miriam, todavia, alguns aspectos aqui analisados irão demonstrar uma contraposição entre o *Trivium* e outros modelos educativos, e poderão ressaltar algumas condições naturais para aplicação das artes liberais, tornando-se pretensos pavimentos à “calmaria dos

caminhos”; poderão também, em certo grau, acrescentar “doses” de tortuosidade, reforçando a síntese que em si mesma engendra novas contradições.

O questionamento sobre o possível pragmatismo surge principalmente pelo contexto político-econômico da autora e pelas características do ensino universitário em seu país. Em síntese, a Irmã Miriam aplicou o ensino das artes liberais em um ambiente educacional profundamente estruturado no pragmatismo Deweyano. Um ensino clássico que ocorre em uma nação pragmática, prática, que se constituiu como a principal potência econômica mundial ao longo dos séculos.

Tal como mencionado na introdução deste trabalho, parte-se da hipótese que propostas educativas formulam potencialmente civilizações de maneira aglutinadora, resolvendo contradições com resultantes unívocas e gerando uma síntese que talvez, sem processos formativos, resultaria em contextos altamente conflituosos. O pragmatismo Deweyano sem dúvidas operou de maneira determinante para o avanço do capitalismo no contexto norte americano, seja pelo seu aspecto prático de atuação – algo facilmente receptível para o modelo econômico em questão –, mas mais precisamente pela sua capacidade de formar gerações inteiras em uma mentalidade pró-capitalista.

Entretanto, se há uma postura pragmática na atuação da Irmã Miriam, tais resquícios não se estendem para o *Trivium* em si, ou, para não cair em anacronismos, não há diretamente aspectos do *Trivium* que influenciaram posteriormente o modelo de progressismo educacional.

Em síntese, o pragmatismo de John Dewey possui cinco características e resultantes gerais que fogem da natureza do *Trivium* enquanto proposta formativa:

- 1) Sua compreensão de que a realidade está em constante mudança.
- 2) Pelo fato de a realidade estar em constante mudança, os princípios axiológicos serão sempre relativos.
- 3) Há uma predominância da concepção de homem em aspecto social.
- 4) Formação com propósito claramente político para atuação em um modelo democrático.
- 5) O valor da inteligência crítica na conduta humana (KNELLER, 1972, p.65 - 66).

A natureza do pragmatismo educacional choca-se em contraposição direta com as perspectivas perene de formação.

A realidade que outrora fora constante na concepção perene torna-se no pragmatismo um espaço de contínua mudança heraclitiana. Nada é fixo, e a contínua mudança afetará não somente a própria estrutura da realidade como também os princípios educativos que dela poderá se extrair.

Pela predominância de valores relativos, o homem na concepção pragmática não é encarado de maneira intransitiva e individual, mas sim de uma maneira transitiva que o leve para a melhor forma de convívio social dentro de parâmetros democráticos de atuação. Este ponto em especial não se coloca diretamente contrário à concepção perene, pois o que se entende por democracia no pragmatismo não possui correspondência direta na compreensão pedagógica do século XII, XIII; e seria anacrônico se assim de fato ocorresse.

A formação pragmática possui um claro fim utilitarista que foge às concepções perenes e a proposta do *Trivium* de formação humana. Em tese, não haveria como a própria Irmã Miriam alterar a essência do método em sua característica para favorecer este ou aquele sistema político e econômico em específico. Entretanto, se não há a deliberação direta, certamente poderão ocorrer movimentações dialéticas que levem algo essencialmente “conservador” a se transmutar e auxiliar indiretamente propostas contrárias a si mesmo.

O *Trivium* se constitui como uma base sólida de formação inicial, algo historicamente comprovado com a base de ensino nas universidades medievais e nos espaços anteriores a ela. Sendo assim, o *Trivium* não só permite uma compreensão intelectual coesa de certos aspectos da realidade como também gera uma autodisciplina no indivíduo para seguir com foco e coerência em seus estudos. Tais preceitos são claramente usuais para a sociedade moderna e, mais ainda, para o contexto norte americano em que viveu a Irmã Miriam Joseph. Sendo assim, ao ministrar o curso de forma introdutória em universidades, a Irmã certamente preparou o estudante para uma profundidade maior em quaisquer áreas do conhecimento humano, e se esse curso auxiliava um sistema econômico diretamente ou indiretamente, melhor a esse sistema.

Esse aspecto de auxílio consciente ou inconsciente de propostas educacionais para sistemas políticos e econômicos leva para um segundo ponto a ser analisado antes da conclusão deste trabalho: a palavra como ato político.

3.2.2 – A Palavra como Ato Político.

Um termo pode revelar em grande medida a práxis da atuação humana em suas mais variadas esferas. Diante disto, caberá neste momento uma reflexão sobre o caráter ativo da palavra, assim como sobre a intencionalidade contida no uso de cada termo que pode transmitir pressupostos que fogem da neutralidade discursiva.

A "palavra" possui um peso fundamental tanto nas características individuais de cada arte trivial, como em sua organicidade no todo metodológico. A palavra é o centro de cada arte, assim como é o centro do método totalizado. Não existe essencialmente o *Trivium* sem a centralização da análise nos termos categoremáticos e sincategoremáticos. Gramática, lógica e retórica utilizam palavras e por elas se constituem. Por essa constituição essencial, deve se considerar a força intrínseca das palavras enquanto símbolos representativos da realidade, mas, mais do que isto, como formas ativas e intencionais de atuação humana.

Por esta força manifesta das palavras é de importante compreensão reconhecer que todas as análises realizadas nesta dissertação expressam não somente intencionalidades do período e do próprio *Trivium*, mas também do presente autor. Em referência à primeira menção (das intencionalidades do período) cabe o já tão bem destacado conteúdo católico-cristão das fontes de estudo. Obviamente, utilizar-se de palavras religiosas de teor cristão em um método historicamente modificado pelo cristianismo demonstra que o direcionamento das ações educativas do período possuía uma finalidade política e um objeto concreto: a formação intelectual do cristão para atuação em uma "Paideia Cristã". Os termos empregados, seja em contexto individual (interno em cada arte), seja em contexto universal (dentro da cosmovisão do período) visavam uma perspectiva formativa essencialmente cristã. Obviamente isso não denuncia de forma alguma uma falha ou limitação do método e do processo formativo. Concretamente poderiam ocorrer falhas, mas estas falhas não derivam da essência intencional das palavras, muito pelo contrário, pois talvez sua força esteja exatamente nisto.

Poucos compreenderam a palavra como os medievais, assim como poucos – para não expressar quantitativos nulos – compreenderam a relação direta entre realidade e palavra, relação esta não reduzida ao caráter simbólico da representação, mas que abrange toda intencionalidade concreta que o uso de um termo pode representar. Os exemplos mencionados nos sermões do primeiro capítulo revelam o funcionamento deste procedimento.

As formas persuasivas mencionadas em tais exemplos em referência à arte retórica possuem relação com a intencionalidade da palavra. Tanto o *logos*, quanto o *pathos* e o *ethos* revelam o aspecto não neutro do termo, e o quanto o direcionamento discursivo faz parte do uso dos termos empregados. Todavia, independente do uso intencional ou não dos termos e da prática retórica, a palavra continua a possuir uma finalidade intencional que dela certamente não derivou. Entretanto, mesmo essa intencionalidade naturalmente inserida na palavra, não retira desta as contradições naturais que cercaram o método *Trivium*, ao contrário, intensifica e revela ainda mais que os caminhos foram - e continuam - tortuosos pela própria “matéria-prima” das artes liberais: a própria palavra.

Em respeito à segunda menção realizada no início deste último subcapítulo, cabe ressaltar que obviamente existem intencionalidades altamente concretas no próprio autor do trabalho. Desde a escolha do objeto, até as palavras ditas neste momento revelam intenções e predisposições claras. O uso de uma palavra em detrimento de outra, a escolha encadeada de termos que reforcem uma ideia para causar certas impressões são parte da potencialidade das palavras e do recurso retórico como um todo.

Sendo a educação uma tarefa com início, meio, porém sem fim, há escolhas a serem feitas, e a partir de tais escolhas não há outra postura a ser realizada senão a revisão constante dos processos. Ao lado da revisão certamente caminhará a consciência de que tudo leva a algo e a de que o mínimo termo empregado isoladamente em algum momento possui a potencialidade de revelar calmarias, mas que certamente também possui a mesma potencialidade de revelar tortuosidades.

Conclusão

Em toda conclusão se faz necessário uma apresentação dos aspectos gerais de um trabalho de maneira a conduzir para um fechamento formal dos retornos obtidos a partir de toda construção desenvolvida nos enlaces e desenlaces da aplicação metodológica. Tal exigência permanece também neste trabalho, afinal, a necessidade de uma posição final diante das afirmações realizadas nos três capítulos desenvolvidos até aqui não poderia resultar em mero silêncio.

Os “caminhos” são traçados possuindo um início, meio e necessariamente um fim. Estes mesmos aqui demonstrados são frutos de uma tradição cultural que remonta a uma unidade civilizacional que nos possibilita a identificação enquanto homens ocidentais. Os caminhos do ocidente são gregos e romanos, caminhos estes que em um determinado momento da história se depararam com um marco histórico capaz de alterar plenamente todas as demarcações temporais anteriores, mas, mais do isto, a capacidade de unificar os caminhos colocando também seus pavimentos para formar uma nova unidade consciente de homem.

A herança clássica sintetizada a uma religiosidade encarnada; os caminhos pagãos, que ganham força e preservação nas mãos cristãs, e a formação de uma identidade cultural são marcas de um período caracterizado por uma visão modernamente deturpada. Os caminhos foram tortuosos, mas ainda assim foram unificantes e fundamentais para a sequência dos movimentos históricos. Não houve espaço vazio, obscuridades e atrasos, houve apenas o desenvolvimento do fluxo temporal com suas contradições e resultados, curiosamente, por vezes unívocos.

Neste sentido, o presente trabalho analisou os conflitos característicos de um período a partir de sua base educacional, ou seja, do ensino herdado de gregos e romanos segregado em artes de ensino. Em meio aos conflitos, o *Trivium* consegue se manter enquanto proposta formativa mesmo que de forma desconectada e em constante alteração, até culminar em um método organicamente funcional e coeso.

Há uma calmaria dos conflitos, há um silêncio que se encaminha para uma síntese das tortuosidades, e o *Trivium* revela esta possibilidade. Silenciosamente as artes se comunicavam e o processo formativo se encaminhava para uma coesão. Esse movimento foi demonstrado neste trabalho e a justificativa para o resultado se coloca de

maneira intrínseca e extrínseca ao próprio currículo de ensino. Intrinsecamente pela natureza das artes que compõem o método e extrinsecamente pela ação consciente das instituições e sujeitos históricos. O método se constitui de maneira orgânica e com uma proposta formativa clara, proposta esta que nos faz inevitavelmente pensar a educação contemporânea com ares de julgamento a partir dos contrastes históricos.

A história da educação instiga uma avaliação contemporânea sobre os movimentos desse campo em contexto nacional e internacional. Não é preciso apelar para as comparações históricas – que por vezes são indevidas – para verificar o sucesso ou fracasso de um modelo, ou tendências a serem seguidas, basta uma percepção e um reconhecimento de que algo mudou e a mudança não necessariamente pressupõe progresso e avanço.

Ao se analisar o *Trivium* com a nossa base curricular atual, se contrasta as diferenças dos propósitos formativos. É o intransitivo em contraposição ao ultra-transitivo⁷³, o “em algo” e o “para algo”. A apologética do ensino funcional ganhando ares de solução nacional.

Essa constatação pode demonstrar um saudosismo de um período não vivenciado, e um exagero das qualidades de algo que praticamente se extinguiu em contexto nacional, todavia, mediante o esvaziamento do sentido de formação humana do contexto atual, qualquer forma de ensino minimamente organizado de outrora proporcionará saudades.

Não me proponho aqui a citar números e estatísticas do fracasso da educação atual, afinal não é este o propósito de uma conclusão, mas apelo para a demonstração de que talvez a obscuridade de outrora seja profundamente mais luminosa que a claridade dos tempos recentes. Saudosismos não correspondidos se revelam mais uma vez, mas cabe diante disto uma indagação natural ao se olhar para a história: Olhamos para o passado com olhar costumeiramente julgador, mas o que será que o passado teria a dizer sobre nós, homens do século XXI? Adoraria saber o que Aristóteles, Santo Tomás de Aquino e tantos outros diriam ao entrar em uma sala de aula atual, seja em uma escola pública, privada ou até em uma universidade. Adoraria saber pela mera curiosidade,

⁷³ A inserção do ensino técnico em ampla escala e o esvaziamento das disciplinas clássicas na reforma do ensino médio proposta recentemente revela este caráter ultra utilitário do ensino contemporâneo brasileiro.

mas haveria também o temor natural do reconhecimento de que talvez todos nós tenhamos realmente que “apertar parafusos”.

A descida ao buraco se intensificou nas últimas décadas e talvez tenhamos de retomar outros caminhos, caminhos que podem certamente ser tortuosos, mas ainda assim caminhos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Napoleão Mendes De. *Gramática Latina*. 29ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ALVES, Rubem. *Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 17ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ANTISERI, Dario & REALE, Giovanni. *História da Filosofia*: 1) Filosofia pagã antiga. 3ed. São Paulo: Paulus, 2007.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica, arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.
- ARISTÓTELES. *Das Categorias (Órganon)*. Tradução de Mário Ferreira dos Santos. 2ed. São Paulo: Matese, 1965
- BARNES, Jonathan. *Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 2005.
- BÍBLIA – Bíblia de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2002.
- BONI, A. de; PICH, Roberto H. *A recepção do pensamento Greco-romano árabe e judaico pelo ocidente medieval*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BUFFA, Ester. *A questão das fontes de investigação em História da Educação. Série- Estudos*. Campo Grande: Editora da UCDB. n. 12, p. 79-86, 2001.
- CALVINO, Italo. *Por que ler clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Unesp, 1999.
- COOPER, J. M.; HUTCHINSON, D. S. *Plato Complete Works*. Indianapolis / Cambridge: Hackett Publishing Company, 1997
- COSTA, Ricardo da. *Los clásicos que hacen clásicos: La importancia de los clásicos y de la tradición clásica en la configuración del canon de la cultura medieval*. Costa Rica: UCR-UNA, 2013. v.1. 74p.
- DE PAULA. Eurípedes Simões. *As Universidades Medievais. Revista de História (USP)*, v. XV, p.3-12, 1957.
- FONSECA, Eduardo. *Universidade: Do Trivium-quadrivium ao ensino-pesquisa extensão numa visão "on the road"*. São Paulo: Alexa Cultural, 2007.
- GILSON, Étienne. *O espírito da filosofia medieval*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- HUGO DE SÃO VÍTOR. *Didascálicon – Da arte de ler*. Tradução Antonio Marchionni. Petrópolis: Vozes, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- JOSEPH, Miriam. *O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. São Paulo: É Realizações, 2008.

- KNELLER, George F. *Introdução à Filosofia da Educação*. 4ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- KOSMINSKY, E. A. *História da Idade Média*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1960.
- LAUAND, Luiz Jean. *Cultura e educação na idade média*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1986.
- MANACORDA, Mario A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARROU, Henri-Irinée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1966.
- MCLUHAN, Marshall. *O Trivium Clássico*. São Paulo: É Realizações, 2012.
- MONGELLI, Lênia M. et al. *Trivium e Quadrivium: as artes liberais na idade média*. Cotia, SP: Íbis, 1999.
- MONROE, Paul. *História da educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1985.
- PERNOUD, Régine. *Luz sobre a idade média*. Portugal: Europa-América, 1997.
- PERNOUD, Régine. *Idade média: o que não nos ensinaram*. Rio de Janeiro: Agir; 1979.
- REALE, Giovanni. *Metafísica de Aristóteles - Vol.1*. São Paulo, Loyola: 2001.
- REALE, Giovanni. *O Saber dos Antigos: terapia para os tempos atuais*. 4ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- REALE, Giovanni. *Para uma nova interpretação de Platão*. 2ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- RUBENSTEIN, Richard E. *Herdeiros de Aristóteles*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- SANTOS, Mário Ferreira dos. *Lógica e dialética*. São Paulo: Logos, 1954.
- WOODS Jr., Thomas E.. *Como a igreja católica construiu a civilização ocidental*. São Paulo: Quadrante, 2008.