

Christiane Gottschalk

In: Peters R.S. The Concept of Education

ENSINO E TREINAMENTO

*London, Routledge
and Keegan Paul
s/d*

GILBERT RYLE

Não tenho truques didáticos nem máximas pedagógicas para comunicar-lhes e não o faria se as tivesse. Meu propósito é esclarecer uma noção estreitamente ligada aos conceitos de ensino, treinamento, educação, etc., sobre a qual se fala, em geral, muito pouco. Refiro-me à noção de ensinar-se a si mesmo, paralela à de pensar por si mesmo. Todos conviremos, creio, que algo terá falhado no ensino ou na aprendizagem do aluno se este não estiver, mais cedo ou mais tarde, capacitado a apresentar soluções próprias aos problemas que enfrenta. Mas o problema, de um ponto de vista lógico, é este: como poderíamos ensinar um indivíduo a fazer coisas que não tenha aprendido previamente?

Para aclarar um pouco a questão, separemos deste caso uma noção trivial, porém familiar: a do autodidata. Em geral, esse termo designa, para nós, um homem que, vendo-se privado do ensino de outros professores, trata de fazer de si mesmo um historiador, um lingüista ou um astrônomo, prescindindo da crítica, do conselho e do estímulo de qualquer outra pessoa, com exceção dos autores de livros de texto, artigos enciclopédicos ou materiais audio-visuais pedagógicos que puderem estar ao seu alcance. Ele entra em contato com eles aleatoriamente; não tem ninguém que lhe indique se são bons, triviais, antiquados ou tendenciosos. Admiramos a devoção com que estuda, mas, em geral, compadecemos-nos por ser ele um aluno devoto de um mestre solitário, carente de preparo: ele mesmo. Contudo, não é esta figura que nos interessa.

Consideremos, para efeitos de nosso interesse, por outro lado, o caso de um menino, nem brilhante nem com dificuldades, que aprende a ler. Aprendeu, suponhamos, a ler e escrever alguns monossílabos, como "sal", "dar", "vir" etc. e dissílabos como "correr", "mesa" e outros. Não lhe ensinamos, digamos, a palavra "salvar", mas logo o escutamos lê-la e soletrá-la sem vacilações. Se lhe perguntarmos quem lhe ensinou essa palavra, é provável que nos responda que a aprendeu por si mesmo. Com efeito, aprendeu por sua conta que aparência teria a palavra "salvar" em letras de forma, aprendeu a escrevê-la e a soletrá-la, de modo que, em certo sentido, ensinou-se a si mesmo a palavra antes de conhecê-la. Como isto é possível? Como pode um menino que não sabe soletrar a palavra * "s-a-l-v-a-r" ensinar a si mesmo a soletrá-la?

Na vida real, no entanto, isto não nos surpreende em absoluto. É exatamente isso o que esperamos de um menino que não nos pareça totalmente incapacitado. Apesar de tudo, a questão reveste-se da aparência de um paradoxo conceitual: decidimos que um menino, que se encontra em certo estágio de desenvolvimento, é capaz de ensinar-se a si mesmo algo novo, algo que não figura, portanto, no repertório das coisas que conhece e que pode ensinar. Aqui o professor é tão ignorante quanto o aluno, já que é o mesmo menino quem desempenha ambos os papéis. Como, então, pode um aprender algo do outro?

Na verdade, o que em primeiro lugar desejamos esclarecer é que as palavras que *havíamos* ensinado ao menino anteriormente permitiram-lhe e talvez o tenham estimulado a realizar alguns progressos por conta própria. Havíamos lhe ensinado o *modo* de ler alguns monossílabos, o *modo* de formar dissílabos com alguns deles etc.; também a reconhecer combinações de letras impressas, ainda que não sua particular aplicação a esta nova palavra, “salvar”. O menino levou a cabo, por si mesmo, esta aplicação particular. Havíamos lhe sinalizado desde a ponte do navio, por assim dizer, as cordas dos mastros, e agora o vemos subir por uma delas com suas próprias mãos e pés; tendo certo grau de inteligência, aplica agora o conhecimento geral que com ele havíamos compartilhado, em um problema novo, particular e concreto. Nós lhe demos os elementos para que o solucionasse por si mesmo, mas esta solução é resultado de sua atividade, e não da nossa. Teria sido possível, desde o início, escolher um exemplo muito mais complexo: o de um brilhante aluno de filosofia, que chega a conclusões que ninguém lhe tinha ensinado e às quais talvez tampouco alguém tenha chegado antes dele.

Naturalmente, se perguntássemos ao menino ou ao estudante “Quem lhe ensinou isto?”. seria pouco provável que respondessem que o ensinaram a si mesmos ou que o tenham aprendido por si mesmos; o mais provável seria que dissessem que o descobriram, pensaram ou determinaram sozinhos. Isto nos conduz a uma questão que me interessa especialmente: é impossível que uma descoberta pessoal, trivial ou importante, seja reduzida aos ensinamentos de outro; posto que deixaria de ser descoberta. Em outras palavras, a tarefa primordial do professor deveria consistir, precisamente, em fazer com que seus alunos avançassem para além de suas instruções e descobrissem por si mesmos coisas novas; isto é, em seria conseguir que eles pensassem por conta própria. Ensino Tomás a ler algumas palavras, como “doação”, “correr”, “correndo”, a fim de capacitá-lo para que, por sua própria iniciativa, descubra a maneira de ler quantidades de palavras diferentes, como “doando”, que não lhe foram ensinadas. Mais ainda, só consideramos que é capaz de ler e escrever quando comprovamos que está em condições de escrever ou ler, precisamente, palavras que não lhe foram ensinadas. Tampouco digo que Tomás aprendeu a andar de bicicleta, enquanto não o vejo executar movimentos mais elaborados, velozes e engenhosos do que os que eu mesmo lhe ensinei no primeiro dia. Naquela oportunidade, ensinei-lhe uns poucos elementos, a fim de que pudesse logo descobrir por si mesmo uma quantidade de tarefas mais complexas. Transmiti-lhe alguns exercícios estereotipados e, tal como era de se esperar, desenvolveu sobre essa base, em alguns dias, um conjunto notável de habilidades e destrezas infantis.

Apesar de tudo, sentimos que persiste na questão a sombra de um paradoxo. Tratemos de localizar sua origem: uma das formas, ou tipos de ensino, mais familiares e indispensáveis, consiste em ensinar de memória listas de verdades ou fatos - por exemplo: “ $7 \times 7 = 49$ ”, “Waterloo aconteceu em 1815”, “Madri é a capital da Espanha” etc. O fato de que um aluno tenha aprendido uma lição deste tipo proposicional fica demonstrado, em primeira instância, por sua capacidade e disposição em reproduzir, ao pé da letra, estas informações. Aprende-as de cor, e pode repeti-las, se assim lhe for

solicitado. Na verdade, todo mestre sabe que só uma pequena parte de seu dia de ensino é dedicado à repetição dessas informações verbais, mas, lamentavelmente, é ~~essa~~ ^{uma} pequena parte que muitos pais iletrados, alguns publicitários tendenciosos e certos educadores identificam como o ensino e a aprendizagem. Consideram que é natural e adequada a exigência: "Conte-me o que aprendeu na escola, Tomás", como se tudo o que o menino devesse ou pudesse ter aprendido fosse um conjunto de proposições memorizáveis; ou como se o haver aprendido algo consistisse simplesmente em haver adquirido a capacidade de repetir como um gravador. Como todos sabemos, a maior parte do ensino nada tem a ver com esta imagem crua, semi-cirúrgica, na qual o ensino aparece identificado com a inserção forçosa, na memória do aluno, de proposições oficialmente aceitas; e espero poder demonstrar, rapidamente, que ainda esta pequena parte da instrução, indiscutivelmente necessária, que consiste em transmitir informação fática, está grosseiramente distorcida quando se a visualiza como um aglomerado de palavras. Não obstante, apesar da incorreção da imagem, sua influência nas teorias populares referentes à educação e ao aprendizado é evidente. Mesmo o pai de Tomás, depois de ter passado a manhã ensinando-o a nadar, a fazer um drible de futebol ou a diagnosticar e reparar os defeitos do relógio da cozinha, à tarde escreve empolgadamente aos jornais cartas que contêm a suposição de que qualquer aula consiste em um conjunto de proposições memorizáveis. Sua prática é perfeitamente sensata, sua teoria, entretanto, é absolutamente tola.

parte do ensino

||

É provável que o predomínio destas noções estreitas e parciais de ensino e aprendizagem derive em parte do ensino dos jardins de infância, onde se aprendem de memória poemas infantis e canções simples a partir de uma mera repetição vocal, que, de idêntica maneira, faria com que os papagaios também as aprendessem.

Em franca oposição a ~~essa~~ ^{esta} visão, meu propósito é centrar o tema nas noções de "ensinar a fazer algo" e "aprender a fazer algo"¹, ou seja, referindo-me às noções de desenvolvimento de capacidades e habilidades. Esqueçamos por um instante a memorização de verdades e, evidentemente, a de rimas e canções, e centremos nossa atenção na aquisição de capacidades, de estratégias e de soluções eficientes. Pensemos, por exemplo, em lições de desenho, de aritmética, de *cricket* e, se quiserem, mesmo de filosofia. Elas não podem consistir, exclusivamente, no ditado de proposições, e nem sequer conter um número demasiadamente elevado delas. Por mais proposições verdadeiras que a criança tenha aprendido de memória, começará a desenhar ou a jogar o *cricket* quando tiver um lápis na mão, ou um taco de *cricket*, e tiver praticado alguns movimentos com eles; e, mesmo quando realize notáveis progressos nesses terrenos, pouco ou nada poderá responder a seus pais se à tarde lhes pedirem que lhes recite as

parte do ensino

¹O autor usa as expressões "Teaching to do so and so" e "Learning to do so and so", a fim de deixar claro que a palavra seguinte ao verbo ensinar ou aprender será seguida por um verbo no infinitivo e não um substantivo. Como ficará claro ao longo do texto tal uso não é adequado a uma proposição, como ensinar ou aprender que.... Compare, por exemplo a expressão ensinar a nadar com ensinar que para nadar é preciso movimentar os braços de tal ou qual maneira. Na primeira trata-se claramente de ensinar alguém a fazer algo, na segunda dar algumas informações verbais, no caso acerca dessa habilidade.

aprender como nadar

train ≠ *drill*
(treinar) (exercitar)
→ ensinar a fazer algo
drill C *train*

proposições que aprendeu. Ele pode fazer uma *exibição* da técnica que está começando a dominar, mas é incapaz de *citar* suas proposições. Para evitar a ambigüidade entre “ensinar que” e “ensinar a fazer algo”, introduzirei a palavra “treinar”². O professor de desenho, de * linguagem ou de *cricket*, *treina* seus alunos no desenho, na pronúncia francesa ou em certo jogo esportivo, e este treinamento inclui apenas algumas informações verbais passíveis de serem repetidas oralmente. O mesmo vale para a filosofia.

Parte, mas somente uma parte desta noção de treinar, inclui a noção de exercitar (*drill*), ou seja, a execução por parte do aluno de exercícios estereotipados que chega a dominar através da mera repetição. Assim o recruta aprende a manejar armas como resultado da execução reiterada de uma seqüência de movimentos até que possa, por assim dizer, manejá-las mesmo dormindo. Os cachorros e as focas de circo são treinados da mesma maneira. Quando se trata de aprender a começar a tocar piano, a contar ou a trocar de marchas em um automóvel, o hábito tem um papel importante na fase inicial da aprendizagem. Mas as disciplinas não se reduzem ao mero exercício. mesmo quando se trate do inequívoco começo do treinamento; ademais, na maioria das habilidades, o exercício constitui apenas o simples início. Uma vez capacitado a fazer certas coisas elementares automaticamente, sem pensar nelas, espera-se que o aluno avance para além deste ponto e possa empregar o automatismo que lhe fora inculcado na execução de tarefas superiores, não automáticas, que não podem ser realizadas sem pensar. As habilidades, os gostos e os escrúpulos são algo mais do que meros hábitos e as disciplinas e autodisciplinas que lhes dão origem são algo mais do que exercícios de memorização.

habilidades vs. hábitos

Os tradutores e comentaristas de Aristóteles fizeram-lhe injustiça neste aspecto. Apesar de ter sido o primeiro pensador - e o melhor, até o momento - que estudou sistematicamente as noções de habilidade, aptidão, treinamento, caráter, aprendizagem, disciplina, autodisciplina etc., os tradutores de suas obras reduzem muitas vezes suas idéias-chave com o nome de “hábito”, e “criação de hábito”, como se uma pessoa treinada e auto-treinada, por exemplo, na técnica de tocar violino, ou de lidar de forma escrupulosa em seus negócios com outras pessoas, agisse assim exclusivamente em função de um hábito, do mesmo modo como se amarra os cordões de sapatos, de maneira automática e sem pensar no que se faz nem em como se faz. Evidentemente, essa não era a concepção de Aristóteles e as palavras gregas que ele empregou foram grosseiramente traduzidas nos casos em que são traduzidas por palavras como “hábito” e “criação de hábito”. O soldado disciplinado, que maneja automaticamente sua arma, não atira automaticamente, não realiza incursões de modo cego e impelido pelo hábito, nem lê os mapas como uma marionete.

²A palavra inglesa *train* pode também ser traduzida como *instruir* e nem sempre tem, como é freqüente em português, a acepção de criar um ato mecânico. Em contraste com essa expressão o autor usará adiante a expressão *drill*, que será traduzida como exercitar. Em sua obra *The Concept of Mind*, Ryle ressalta que a idéia de treinar (*train*) implica a busca por habilidades capazes de serem úteis em situações novas, enquanto a de exercitar (*drill*) é basicamente a aquisição de um domínio mecânico de procedimentos.

drill vs. train

Tampouco é possível equiparar o controle que tem Tomás de sua bicicleta, com uma execução na qual intervém apenas a memória, mesmo quando necessite aprender de memória certos movimentos para começar a manejá-la. Tendo aprendido, mediante um processo de formação de hábitos, a manter-se em equilíbrio com ambas as mãos apoiadas sobre o guidão, Tomás está agora em condições de andar com uma só mão e mais adiante com ambas as mãos nos bolsos e os pés fora dos pedais. Ele agora obtém seus progressos por meio de experimentação. Ou, tendo aprendido de memória o alfabeto, do A ao Z, pode agora, ainda que não sem pensar sobre a operação, apresentar na ordem inversa as três letras a partir da seqüência RQP, apesar de nunca tê-las memorizado nessa forma.

Penso que nosso aparente paradoxo inicial - o de que um aluno possa, por conta própria e sobre a base de uma certa instrução, melhorá-la - começa a perder sua força como algo extraordinário. Sua possibilidade repousa no mesmo padrão familiar de ação de uma criança que deu, pela manhã, alguns passos ajudada por um adulto e que pela tarde trata, com ou sem êxito, de tentar outros passos sem nenhuma ajuda. O nadador que é capaz de boiar na água do mar aprende, por sua conta, talvez com algum trabalho, a boiar também em água doce. De que modo as coisas que a princípio eram difíceis convertem-se em fáceis? Ou as coisas que jamais tentáramos fazer, em coisas factíveis?

A resposta se encontra em termos das noções familiares do desenvolvimento de capacidades mediante a prática, ou seja, tentando e errando, para depois voltar a tentar e errar cada vez menos e assim por diante.

É evidente, não obstante, que uns poucos alunos se mostram, frente a determinadas tarefas, tão tolos, preguiçosos, atemorizados, hostis ou entediados, que é difícil concebê-los fazendo outros esforços além dos que o instrutor lhes impõe como exercício. Mas ser inteligente, ter vigor e interesse, é ter a tendência a executar, ainda que só como um jogo, movimentos que excedam os do mero exercício, a praticar por conta própria, por exemplo, a tabuada para além do 10 x 10, a recitar o alfabeto ao contrário, a andar na bicicleta com uma só mão ou a apresentar armas sozinho valendo-se de um bastão, mesmo quando nenhum sargento-treinador esteja por perto. Como disse Aristóteles: aprende-se a fazer as coisas fazendo-as. O que posso fazer hoje é o mesmo que ontem fazia com dificuldade, ou sem êxito, ou o que no dia anterior nem sequer podia pretender; e se não houvesse ontem ensaiado sem êxito, não haveria triunfado hoje.

Antes de retomar algumas dessas noções-chave de habilidade, prática, ensaio, aprender a, ensinar a etc., gostaria de considerar por um momento duas noções importantes: a de *ensinar que* (ou seja, a de fornecer informação), e a de *aprender que* (ou seja, a velha idéia de que aprender coincide com acumular proposições). Em algumas matérias de estudo que são ministradas nos jardins de infância, escolas e universidades, existe necessariamente um certo número de proposições que o estudante deve reter. Deve, por exemplo, aprender que Oslo é a capital da Noruega, Estocolmo da Suécia, e Copenhagen da Dinamarca. Ou que a batalha de Trafalgar travou-se em 1805 e a de Waterloo em 1815. Ou que $7 + 5 = 12$, $7 + 6 = 13$, $7 + 7 = 14$ etc.

É possível que bem no começo a criança limite-se a memorizar estes conjuntos de proposições, da mesma maneira que memoriza uma rima infantil, o alfabeto, o fato de que setembro tem trinta dias. Mas enquanto não puder fazer nada além de repetir, é impossível dizer que conhece, por exemplo, o fato geográfico de que Estocolmo é a capital da Suécia, posto que se lhe perguntarmos de que país Estocolmo é a capital, ou se Madri é a capital da Suécia, não saberá como responder. Pode repetir, mas não pode utilizar a sentença memorizada. O máximo que pode fazer é repassar, desde o começo, a seqüência de capitais europeias, até dar com a que se lhe solicita. Não se pode dizer que ele saiba que Estocolmo é a capital da Suécia até que distinga esta proposição das restantes; poderá, então, responder a um tipo novo de perguntas, por exemplo: "De qual dos três países, Itália, Espanha ou Suécia, Estocolmo é a capital?" ou "Neste ponto do globo está Estocolmo; onde se localizaria a Suécia?" etc. Conhecer um fato geográfico implica havê-lo compreendido, ser capaz e estar disposto a operar com ele, a partir dele, ao redor dele. Possuir uma informação geográfica é ter a capacidade de distingui-la dos elementos associados a ela no processo de memorização, ou seja, ser capaz de, e estar pronto para operar com, a partir de, e através dela. Possuir uma informação é ser capaz de desprendê-la da formulação sob a qual aparecia na memorização automática, operar independentemente de sua antiga posição e contexto. Tampouco sabe o aluno que $7 + 7 = 14$ enquanto isto não for para ele mais que uma informação verbal inseparável de uma seqüência memorizada. Ele o sabe, por exemplo, quando é capaz de descobrir o erro se alguém afirma que $7 + 8 = 14$, ou quando pode responder perguntas como estas: "Quantos setes há em quatorze?", ou "Se há sete meninas e sete meninos num cômodo, quantos há no total?" etc. Só então poderemos dizer que aprendeu.

Em outras palavras, mesmo o aprender *que algo é assim* é mais do que ser capaz de repetir, simplesmente, a informação original, assim como haver digerido um biscoito é algo mais do que introduzi-lo na boca. Pode ou não o menino inferir, a partir da informação de que Madri é a capital da Espanha, que Madri não está na Suécia? Pode ou não dizer-nos que a batalha naval travou-se dez anos antes da batalha de Waterloo?

Note-se que não estou de forma alguma depreciando a memorização do alfabeto, das figuras do silogismo, das rimas infantis, das datas em que foram coroados os reis da Inglaterra ou manipulação de armas. É sobre a base desta memorização que podemos mover-nos para além dela. Tudo o que quero dizer é que é impossível afirmar que um indivíduo sabe que Waterloo travou-se em 1815 se tudo o que pode fazer é recitar essa oração inserida numa seqüência de orações similares. Se só pode repetir as sílabas que escutou, ainda não compreendeu a informação que elas pretendiam transmitir. Não aprendeu com firmeza se não a pode manipular. Mas se não tivesse podido repetir sequer as coisas que escutava, forçosamente não teria podido jamais operar com, a partir de, ou valendo-se de seu conteúdo informativo. É impossível digerir um biscoito sem primeiro introduzi-lo na boca. Vemos assim como, mesmo aprender *que uma proposição verdadeira é ter aprendido a fazer* outras coisas além de repetir as palavras com as quais

11
sabe
segunda
7 + 7 = 14
em com
to novo

fora ditada a verdade. Mesmo aprender um simples fato geográfico, é familiarizar-se com algumas tarefas geográficas não habituais, por mais elementares que sejam.

Devemos retomar agora nosso tema central: Como é possível que alguém aprenda por si mesmo algo que antes ignorava, que ninguém lhe havia ensinado? Esta pergunta implica outra, não menos intrigante: Como é possível que uma pessoa ensine a outra a pensar por si mesma, a partir do momento que lhe transmite, digamos, os pensamentos aritméticos modernos, que não são, portanto, pensamentos do aluno e, se o fossem, não os haveria recebido de seu mestre? Tendo levado o cavalo até a água, como podemos fazê-lo beber? Mas espero ter trocado o centro de gravidade deste aparente paradoxo ao sublinhar a importância das noções de *aprender a* e *ensinar a fazer algo*. A pergunta tem agora uma forma nova: Como, sobre a base de certa instrução, pode uma pessoa ser capaz de fazer hoje algo de que era incapaz ontem, ou no ano passado? Como se desenvolvem a destreza, a habilidade, a capacidade? De que modo a tentativa resulta em êxito? Estamos tão familiarizados, na prática, com o fato de que as habilidades se desenvolvem e de que as tentativas podem ter êxito, que pouco nos assombra a idéia de que isto seja em verdade assim.

Considerada do ponto de vista do professor, a pergunta é: Como pode o professor fazer com que o aluno realize movimentos independentes, por conta própria? E ainda poderíamos forçar esta pergunta, dando-lhe uma nova forma: Como pode o professor levar ou obrigar seu aluno a fazer coisas sem que este se veja obrigado a fazê-las?, ou seja, como pode cumprir o papel de iniciador das iniciativas do aluno? A resposta é óbvia: não pode. Não posso obrigar o cavalo a beber com avidez. Não posso obrigar Tomás a executar coisas espontâneas. Ou a obrigação não existe, ou não são espontâneas.

Como sabe, a respeito de seu campo particular, todo professor, ou um sargento ou um treinador de animais, o ensino e o treinamento não começam, virtualmente, enquanto o aluno é demasiado jovem, tolo, amedrontado ou mal-humorado para responder e responder não se reduz a render-se. Quando há um mínimo de vivacidade, interesse ou docilidade por parte do aluno, quando tenta, mesmo que ligeiramente, fazer as coisas bem ao invés de mal feitas, rápida ao invés de lentamente, com cuidado e não com descuido, inclusive quando manifesta uma leve satisfação pela incorreta execução de outros e desagrado pela própria, o prazer frente a seus próprios êxitos e a inveja pelos alheios, então podemos dizer, ainda que em um grau muito tênue, que está cooperando, ou movendo-se por conta própria. Está fazendo algo, provavelmente pouco, mas não se restringe a aceitar que façam coisas por ele. Está, ainda que sem grandes ambições e de forma desconexa, tentando o que ainda lhe é difícil. Tem, ao menos, um pequeno ímpeto próprio. Põe parte de seu coração, por pequena que seja, na tarefa. O aluno ávido é, evidentemente, aquele que, tendo aprendido no colégio a ler ou a soletrar umas poucas palavras como sal, tal, pé, tenta, ao voltar à sua casa, no ônibus, por pura diversão, encontrar monossílabos que rimem com elas e determinar quais deles são palavras. Quando se lhe ensina a soletrar ou a ler um ou dois dissílabos, tenta, por diversão e às vezes sem êxito, decifrar os polissílabos dos cartazes publicitários; e por diversão desafia

seu pai a soletrar palavras longas em sua casa. Ele o faz para divertir-se; mas, como no caso de muitos jogos, envolve-se numa autoprática espontânea. Quando volta ao colégio depois das férias, ainda que sua leitura e e escrita manifestem notáveis progressos em relação a seu estágio no final do período anterior; ele negará com firmeza ter trabalhado nas férias. E não fora trabalho, em verdade, senão envolvimento em um novo passatempo.

Sua professora, excessivamente modesta, dirá talvez que não lhe havia ensinado quase nada e é certo que lhe ensinou pouco, mas precisamente o começo de tudo.

Não obstante, é necessário lembrar que, mesmo quando a falta total de atenção ou disposição determinam a impossibilidade de ensinar, a presença de energias, espírito de aventura e iniciativa própria não são, por si só, suficientes. Aquele que advinha respostas, ou o mergulhador desenfreado, tem uma certa liberdade de movimentos, mas não a mais desejável. Aprender a fazer coisas novas, mais ou menos difíceis, requer verdadeiramente que se tente fazê-las por conta própria. Mas, se essas tentativas não se submetem ao controle de alguma verificação ou forma de se assegurar, a criança "empreendedora" se converte em imprudente. Ela se comporta como um apostador de um jogo de azar e não como um investidor. Os movimentos que realiza, não obstante sua espontaneidade, são irresponsáveis e não lhe auferem dividendos. A criança nada pode aprender com seus próprios fracassos, nem com seus êxitos ocasionais. Dispara ao acaso, e nada aprende de seus erros ou de seus êxitos fortuitos.

E, no preciso momento em que mencionamos a noção de tomar precauções quando se assumem riscos, entra em cena a noção de método, ou seja, de técnicas, modi operandi, regras, cânones, procedimentos, engenho e até truques do ofício. Ao fazer uma coisa pela primeira vez, uma pessoa pode, mesmo que não seja necessário, operar de acordo com um método, ou de acordo com o exercício a que se dedicou previamente. Se o faz, sua ação segue sendo uma inovação, ainda quando sua pauta lhe seja familiar, incorporada. O poeta compõe um soneto, cuidando de ater-se ao regulamento que lhe assinala quatorze linhas, ao que lhe impõe um esquema rítmico e uma métrica, talvez entre várias permitidas e nem por isso deixa de ser novo seu soneto. Ninguém o compôs antes dele. O mestre que lhe ensinou a compor sonetos não o obrigou, nem o poderia, a compor este; se o fosse, este teria sido o soneto do professor e não do aluno. Ensinar as pessoas o modo de fazer coisas é ensinar métodos, ou modi operandi; e precisamente porque uma coisa é ter aprendido um método, e outra bem diferente buscar uma nova aplicação desse método, é que podemos dizer, sem incorrer em paradoxos, que o novo movimento do aluno é seu próprio movimento, lhe pertence, ainda que tenha aprendido de outro a maneira de fazê-lo. Um pudim de um cozinheiro, ainda que novo e quente, assemelha-se à receita conhecida desde a época da rainha Vitória.

Agora, que tipo de coisa é um método? Digamos primeiro o que ele não é. Contrariamente ao que muitos afirmariam, um método não é uma pauta seqüencial estereotipada, ou uma rotina de ações, que se grava mediante a simples memorização, como apresentar armas ou recitar o alfabeto. O papagaio que consegue declamar uma

→ não constrangido a

|| técnicas

ex.:
receita
vs.
aplicação
de
receita

o que
é método

rima infantil não aprendeu a fazer coisa alguma, e tampouco, em consequência, a maneira de não fazê-la. Nada há algo que ele se preocupe em não fazer.

Um método é uma maneira de se fazer algo, que pode ser aprendida: a palavra “maneira” designa algo mais do que a simples memorização ou rotina. Uma maneira de fazer algo, um *modus operandi*, é algo geral, pelo menos em dois sentidos. Em primeiro lugar, a maneira que alguém tem de fazer algo, digamos, andar em uma bicicleta, pode coincidir com a maneira ou com uma das maneiras com que outras pessoas, talvez a maioria, andem em suas bicicletas. Mesmo que alguém seja a única pessoa que faz algo de determinada forma, é possível que no futuro outros aprendam a fazê-lo com ele mesmo, ou descubram por conta própria um modo idêntico de fazê-lo. Em princípio, os modi operandi são propriedade pública, mesmo quando uma ação determinada, que eu executo desta maneira, seja minha ação e não a de outro. Andamos em nossas bicicletas da mesma maneira, mas quando você o faz, sua ação lhe pertence. Não é você quem faz meus pastéis de carne, mesmo que nós dois nos atenhamos à mesma receita da época vitoriana.

Também em um segundo sentido, bem evidente, dizemos que um método é algo geral: não há limite para o número de ações que podem ser executadas dessa maneira. Dito de maneira aproximada, o método é aplicável em qualquer lugar e momento, e por qualquer pessoa. Por numeroso que seja o grupo de pessoas de meu conhecimento que andam de bicicleta de determinado modo, sei que pode ter havido no passado e que pode haver no futuro, um número ilimitado de execuções, realizadas por mim mesmo ou por outros, cujo modo é o mesmo.

Por outro lado, os métodos podem ser concebidos - e aqui nos permitiremos certo cinismo em favor da clareza - como sistemas de invalidações, ou como pautas de “não fazer”. Por exemplo, as regras da gramática inglesa não nos dizem, positivamente, o que se deve dizer ou escrever; exortam-nos negativamente a não dizer nem escrever coisas como estas: “O cachorro são...”, e “Esses cachorros é...”; aprender a arte do alpinismo, ou até mesmo a de subir em árvores altas é, entre muitas outras coisas, aprender que nunca, ou quase nunca, se deve apoiar todo o peso do corpo em uma saliência cuja solidez não se tenha verificado primeiro, ou em um ramo que aparece sem folhas em tempo de verão.

As pessoas queixam-se, às vezes, de que os Dez Mandamentos sejam, em sua maior parte, proibições, e não injunções positivas. Não repararam que o cartaz “Proibido pisar na grama” permite-nos caminhar por todos os outros lugares que nos ocorrerem, enquanto que o cartaz “Siga pelo caminho de cascalhos” restringe muito mais nossa liberdade de movimento. Aprender um método equivale aprender a precaver-se contra certas classes específicas de riscos, confusões, caminhos sem saída, rodeios desnecessários etc. E a confiança em que saberemos descobrir e evitar este precipício ou aquele lamaçal é o que nos permite caminhar despreocupadamente por um lugar. Mesmo que se ensine a alguém vinte tipos de coisas que fariam de seu soneto um mau soneto, ou de seu argumento um mau argumento, ele continuará tendo um espaço

~ ler

~ método

Método
~
instrução

consideravelmente amplo dentro do qual poderá construir seu soneto ou seu argumento, e seja ele brilhante, comum ou medíocre, estará livre ao menos dos vinte erros indicados.

Existe uma idéia romântica um tanto generalizada de que ensinar às crianças a maneira de fazer coisas é travá-las, como se as atássemos em cordas. Não obstante, ter da transmissão do método uma visão correta, é compreendê-lo como o treinamento pelo qual os alunos aprendem a evitar e reconhecer determinadas confusões, bloqueios, desvios e terrenos perigosos e movediços. Capacitá-los para que evitem dificuldades, desastres, incômodos e desperdício de esforços é ajudá-los a mover-se em direção ao que desejam. Os sinais de trânsito, em sua maioria, não impedem a corrente do tráfego; previnem os obstáculos que poderiam impedi-la.

Certamente, ninguém ignora a existência de certas maneiras disparatadas de fazer coisas, que os adultos transmitem às crianças, e às quais eles mesmos aderem. Nem todo método é bom, nem toda receita é uma boa receita. Por exemplo, a proibição tradicional de partir o infinitivo, em língua inglesa, era uma regra tola. Mas o pequeno incômodo de acatá-la era irrelevante se comparada com a desvantagem que representaria para uma criança o absoluto desconhecimento dos procedimentos de composição ou construção de orações. Ela teria permanecido em um nível totalmente infantil. Não poderia dizer nem entender coisa alguma, por não haver adquirido, por exemplo, o manejo das conjunções ou dos verbos, o que por sua vez implica aprender a *não* utilizá-los incorretamente.

Como se ensina método ou maneiras de fazer uma coisa? Não há respostas simples para esta questão. As diferentes artes e ofícios valem-se de distintas classes de disciplinas; e mesmo em um campo particular, o do desenho por exemplo, existem diferenças entre as maneiras de trabalhar de um ou outro professor. Por vezes pode-se dizer muito, por vezes pouco, e as vezes nada pode ser dito, mas pode-se empregar exemplos, através de caricaturas e assim por diante. Mas uma coisa é indispensável: o aluno deve, sob pressão ou a partir de seu próprio interesse, ambição ou consciência, praticar a execução do que está aprendendo a fazer. Quer em seus exercícios de arte ele imite religiosamente o estilo de outro, como o de Bradman, quer ele busque conseguir conquistar os elogios ou evitar a censura ou o sarcasmo de um preceptor temido, respeitado ou amado; ele aprenderá executando, progredirá ao tentar melhorar suas próprias execuções anteriores ou as de seus companheiros, evitando seus erros. Os métodos de operação que lhe foram ensinados convertem-se em seus próprios métodos pessoais de operar, através de sua própria prática, criticada e auto-criticada. Quer se trate da escrita ou da gramática latina, de esporte, aritmética ou filosofia, aprende a conhecer os caminhos, não tanto por vê-los ou ouvir coisas sobre eles, mas sim por suas tentativas de caminhar por eles, de andar hoje com menor torpor, lentidão e risco do que ontem.

Até aqui, a bem da clareza, separei as contribuições do mestre e do aluno dizendo que o mestre, ao ensinar a maneira de fazer tal ou qual coisa, ensina um método ou uma forma de operar, enquanto o aluno, a partir de sua própria iniciativa, realiza suas próprias aplicações desse método, de início de uma forma árdua. O mestre inicia o aluno nos galhos, mas é este quem deve encarregar-se de subir na árvore por eles.

me' todo :
caminhar

consideravelmente amplo dentro do qual poderá construir seu soneto ou seu argumento, e seja ele brilhante, comum ou medíocre, estará livre ao menos dos vinte erros indicados.

Existe uma idéia romântica um tanto generalizada de que ensinar às crianças a maneira de fazer coisas é travá-las, como se as atássemos em cordas. Não obstante, ter da transmissão do método uma visão correta, é compreendê-lo como o treinamento pelo qual os alunos aprendem a evitar e reconhecer determinadas confusões, bloqueios, desvios e terrenos perigosos e movediços. Capacitá-los para que evitem dificuldades, desastres, incômodos e desperdício de esforços é ajudá-los a mover-se em direção ao que desejam. Os sinais de trânsito, em sua maioria, não impedem a corrente do tráfego; previnem os obstáculos que poderiam impedi-la.

Certamente, ninguém ignora a existência de certas maneiras disparatadas de fazer coisas, que os adultos transmitem às crianças, e às quais eles mesmos aderem. Nem todo método é bom, nem toda receita é uma boa receita. Por exemplo, a proibição tradicional de partir o infinitivo, em língua inglesa, era uma regra tola. Mas o pequeno incômodo de acatá-la era irrelevante se comparada com a desvantagem que representaria para uma criança o absoluto desconhecimento dos procedimentos de composição ou construção de orações. Ela teria permanecido em um nível totalmente infantil. Não poderia dizer nem entender coisa alguma, por não haver adquirido, por exemplo, o manejo das conjunções ou dos verbos, o que por sua vez implica aprender a *não* utilizá-los incorretamente.

Como se ensina método^s ou maneiras de fazer uma coisa? Não há respostas simples para esta questão. As diferentes artes e ofícios valem-se de distintas classes de disciplinas; e mesmo em um campo particular, o do desenho por exemplo, existem diferenças entre as maneiras de trabalhar de um ou outro professor. Por vezes pode se dizer muito, por vezes pouco, e as vezes nada pode ser dito, mas pode-se empregar exemplos, através de caricaturas e assim por diante. Mas uma coisa é indispensável: o aluno deve, sob pressão ou a partir de seu próprio interesse, ambição ou consciência, praticar a execução do que está aprendendo a fazer. Quer em seus exercícios de arte ele imite religiosamente o estilo de outro, como o de Bradman, quer ele busque conseguir conquistar os elogios ou evitar a censura ou o sarcasmo de um preceptor temido, respeitado ou amado; ele aprenderá executando, progredirá ao tentar melhorar suas próprias execuções anteriores ou as de seus companheiros, evitando seus erros. Os métodos de operação que lhe foram ensinados convertem-se em seus próprios métodos pessoais de operar, através de sua própria prática, criticada e auto-criticada. Quer se trate da escrita ou da gramática latina, de esporte, aritmética ou filosofia, aprende a conhecer os caminhos, não tanto por vê-los ou ouvir coisas sobre eles, mas sim por suas tentativas de caminhar por eles, de andar hoje com menor torpor, lentidão e risco do que ontem. Até aqui, a bem da clareza, separei as contribuições do mestre e do aluno dizendo que o mestre, ao ensinar a maneira de fazer tal ou qual coisa, ensina um método ou uma forma de operar, enquanto o aluno, a partir de sua própria iniciativa, realiza suas próprias aplicações desse método, de início de uma forma árdua. O mestre inicia o aluno nos galhos, mas é este quem deve encarregar-se de subir na árvore por eles.

condição
o nível
ou
capacitá-la

Por outro lado, o aluno não demora muito para familiarizar-se com um fato geral: para muitíssimas classes de operações, notavelmente diferentes - digamos: escrever, patinar, jogar *cricket* - existem diferentes *modi operandi*. Há erros de grafia e faltas desportivas, e não é possível fazer progressos em gramática nem em esportes a menos que se evitem sistematicamente essas falhas. De modo, então, que, quando ele embarca numa nova classe de operação. o remo, por exemplo, está preparado para o fato de que ela tem seus próprios *modi operandi*. Ele tem aqui uma nova coisa que deverá aprender a fazer, aprendendo, em parte, de que modo não se deve fazê-lo. Mas poderia dar-se o caso, desta vez, de que não houvesse ninguém que lhe ensinasse, nem sequer um remador a quem imitar. Ele deve descobrir por sua conta a maneira, ou pelo menos uma maneira, de manter o equilíbrio, de impulsionar e dirigir a canoa. A princípio tenta uma um certo número de movimentos aleatoriamente, a maioria dos quais resulta em um choque ou em uma imersão; mas, passado o tempo, descobre certas maneiras de executar sua tarefa. É provável que o faça sem elegância nem velocidade. mas ao menos aprendeu a não rodopiar e a evitar os obstáculos. Está treinado, auto-treinado neste caso, a não incorrer em certos erros. Mas é em virtude de seu aprendizado prévio - mediante a prática, percepção e imitação - dos "comos" de muitas outras coisas, subir em árvores. escrever ou patinar, que agora assume que também o remo tem seus "comos", que de modo similar podem ser aprendidos mediante a prática, através de tentativa e erro e da busca de maneiras de evitar a repetição de erros. Aqui, como em outros casos, deve estudar a fim de progredir; desta vez, o objeto de estudos são seus próprios fracassos e êxitos.

Seu irmão, mais impulsivo e apaixonado, ainda que entusiasmado, realiza uma tentativa rápida de executar a tarefa e logo outra bem diferente; e nada aprende. ou quase nada, dos erros resultantes e dos êxitos ocasionais. Não sabe autotreinarse.

Seu outro irmão manifesta falta de interesse, lentidão, apreensão ou preguiça. Não se arrisca nunca. Não realiza tentativa alguma que possa conduzi-lo a um êxito ou a um fracasso. Assim jamais aprende a remar; talvez sequer chegue a lamentá-lo ou nem mesmo a invejar os que sabem. Não existe nem a mais remota possibilidade de que se auto-treine nesse esporte, e inclusive seria possível que não admitisse tampouco treinamento com outra pessoa, tal como há cinquenta anos atrás sequer considerei a possibilidade de iniciar-me nas artes de jogar *cricket* ou tocar música.

A suprema recompensa do professor é produzir, de vez em quando, um estudante que não fique a seu lado, mas que se lhe adiante; adiante seu tema, ou sua atividade prática, não só pela mera agregação de novas aplicações das formas de operar estabelecidas, mas mesmo descobrindo novos métodos ou procedimentos que ninguém teria podido ensinar-lhe. Enriqueceu seu tema, ou sua prática, com uma idéia nova, ou com um conjunto de idéias novas. Ele pode ser de natureza generosa e afirmar que a idéia se desenvolveu a partir daquilo que havia aprendido com seu professor, com seus competidores e seus colegas, enquanto estes, se tiverem a mesma natureza, dirão que as novas idéias são descobertas dele. Sua nova idéia é o fruto de uma árvore que outros

o meu todo
impulsivo
falta de interesse

haviam plantado e podado. De fato, a fruta é dele e ele é uma das árvores de seus companheiros, competidores e professores.

Começamos com o paradoxo aparente de que apesar do mestre, ao ensinar, agir sobre o aluno, este não aprende virtualmente nada, a menos que adquira a capacidade e a disposição de fazer coisas a partir de sua própria iniciativa, diferentes das que o mestre lhe transmite. Perguntamo-nos, também, como poderia logicamente ser possível que o mestre impulsionasse o aluno a pensar por si mesmo, impusesse-lhe uma iniciativa, obrigasse-o a mover-se por sua própria conta, alistasse-o nas fileiras de seus voluntários, insuflasse-lhe a originalidade ou fizesse-o atuar espontaneamente. A resposta que demos foi que não o poderia. Estávamos, sem o saber, sob a influência de uma velha imagem, semi-hidráulica, que ensinar é preencher com proposições, como “Waterloo, 1815”, os ouvidos do aluno, até que estas venham a refluir automaticamente.

Mas quando abandonamos essa noção hidráulica e começamos a considerar as noções de “ensinar a fazer algo” ou “ensinar como fazer algo”, o paradoxo começou a desaparecer. Eu posso iniciar alguém na maneira de fazer algo e, apesar disso, suas tentativas no exercício dessa atividade ou competência são seus e não meus. Eu não faço, literalmente, com que você os realize, mas o capacito para que os faça. Eu lhe dou o *modus operandi*, mas suas operações ou suas tentativas de operar de acordo com este *modus* são ações suas e não imposições minhas, e é você, não eu, quem exerce a prática mediante a qual você chega a dominar o método. Eu lhe deí certos recursos contra o fracasso, *caso* você tente. Mas que você o tente ou não é uma questão sua, eu não posso obrigá-lo. Ensinar não é fechar portas, mas abri-las: ainda que o novilho domesticado, temeroso ou tolo não se atreva a andar em campo aberto. Disto não se deduz o corolário popular e sentimental de que os professores não devem jamais ser disciplinadores, exigentes, imperativos, peremptórios ou inflexíveis. São os mestres exigentes que freqüentemente nos levam a não confiar excessivamente nos caminhos de rosas. O pai pode ampliar a liberdade de movimentos do filho, negando-se a tomá-lo pela mão; o instrutor de box, ou de filosofia, pode aumentar a capacidade de defesa e ataque de seu aluno, sendo rigoroso com ele. Não são os chocolates nem os doces que fortalecem os músculos da mandíbula. Estes têm outras virtudes, mas não esta.