

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS

MARCELO OLIVEIRA RIBEIRO

**O PROCESSO PEDAGÓGICO EM AGOSTINHO DE HIPONA: UMA LEITURA**

PORTO ALEGRE

2011

**Marcelo Oliveira Ribeiro**

**O PROCESSO PEDAGÓGICO EM AGOSTINHO DE HIPONA: UMA LEITURA**

Dissertação apresentada à  
Coordenação do Programa de Pós-  
Graduação em Filosofia da  
Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul como  
requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Filosofia.

**Orientador:**

**Prof. Dr. Roberto Hoffmeister Pich**

PORTO ALEGRE

2011

MARCELO OLIVEIRA RIBEIRO

**O PROCESSO PEDAGÓGICO EM AGOSTINHO DE HIPONA: UMA LEITURA**

Dissertação apresentada à  
Coordenação do Programa de Pós-  
Graduação em Filosofia da  
Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul como  
requisito parcial para a obtenção  
do título de Mestre em Filosofia.

Aprovada em \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2011.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Roberto Hoffmeister Pich – PUCRS (Orientador)

---

Prof. Dr. Luís Evandro Hinrichsen – PUCRS

---

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Strefling - UFPEL

A meus pais,  
Orli Pedro e Dirley.  
A Bárbara Neuber Müller.

O Fortuna  
velut luna  
statu variabilis,  
semper crescis  
aut decrescis;  
vita detestabilis  
nunc obdurat  
et tunc curat  
ludo mentis aciem,  
egestatem,  
potestatem  
dissolvit ut glaciem.

*(Carmina Burana,  
O fortuna)*

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Reinholdo Aloysio Ullmann (*in memoriam*), exemplo de mestre, a quem devo uma aprendizagem muito além do currículo.

Ao professor Roberto Hoffmeister Pich, pela receptividade, compreensão e comentários que muito acrescentaram a este trabalho.

Ao professor Draiton Gonzaga pelos diálogos e conselhos.

A Antonio Carlos Kondracki de Alcântara e Luís Evandro Hinrichsen, pelas positivas intervenções na banca de pré-defesa.

Aos secretários Paulo e Andréa, que, em seu profissionalismo, foram um auxílio ímpar durante meus estudos.

Aos amigos conquistados ao longo deste período de estudos.

A meu pais e minha família como um todo, pelo apoio e afeto.

A Bárbara Neubert Müller, pelo amor e pela paciência.

Aos professores e alunos do Instituto de Educação Cenecista Marquês do Herval, pelas lições que me transmitiram.

À CAPES pelo apoio financeiro.

## RESUMO

Agostinho de Hipona pode, em muitos aspectos, ser associado à educação, seja no contexto profissional, visto que o Pai da Igreja também fora professor; seja devido a suas investigações sobre os temas referentes ao ensino e à aprendizagem. Notamos, em obras como *De magistro*, *De Trinitate*, *Confessiones*, dentre outras, interessantes considerações sobre o processo cognitivo e as condições que permitem que o ato de ensinar seja possível. O objetivo deste trabalho consiste em analisar aspectos pedagógicos presentes na obra de Agostinho de Hipona, relevando questões como significação, motivação na aprendizagem e o papel da memória, da inteligência e da vontade na construção do saber.

Palavras-chave: Agostinho de Hipona. Ensino. Motivação. Memória. Inteligência. Vontade.

## ABSTRACT

Augustine of Hippo can, in many ways, be linked to education, whether in a professional context, since the Father of the Church also had been a teacher; or because of their research on topics related to teaching and learning. We note, in works such as *De magistro*, *De Trinitate*, *Confessiones*, among others, interesting considerations about the cognitive process and the conditions that permit teaching to be possible. The aim of this work consists in to analyse pedagogic aspects present at Augustine of Hippo's texts, pointing out questions such as meaning, motivation in learning and the role of memory, intelligence and will in the building of knowledge.

Keywords: Augustine of Hippo. Education. Motivation. Memory. Intelligence. Will.



## LISTA DE ABREVIATURAS

### Agostinho de Hipona

- Conf.* .....Confissões  
*De cat. rud.* .....A instrução dos catecúmenos  
*De civ. Dei* .....Sobre a cidade de Deus  
*De lib. arb.* .....Sobre o livre arbítrio  
*De mag.* .....Sobre o Mestre  
*De ord.* .....Da Ordem  
*De Trin.* .....Sobre a Trindade

### Plotino

- En.* .....Enéadas

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A PRIMAZIA DA REALIDADE NA APRENDIZAGEM.....	16
1.1 ENSINAR E APRENDER.....	17
1.2 PALAVRAS E SINAIS .....	22
1.3 SINAIS E SIGNIFICÁVEIS .....	25
1.4 A PRIMAZIA DA REALIDADE.....	27
2 A MOTIVAÇÃO FAVORÁVEL E O QUERER APRENDER .....	31
2.1 AMOR E CONHECIMENTO .....	32
2.2 SIGNIFICAÇÃO E CONHECIMENTO.....	35
2.3 MOTIVAÇÃO FAVORÁVEL NA APRENDIZAGEM .....	38
3 A TRINDADE DO CONHECIMENTO .....	45
3.1 MEMORIA .....	49
3.2 INTELLIGENTIA .....	56
3.3 VOLUNTAS .....	62
3.4 A TRINDADE DO HOMEM INTERIOR .....	69
3.5 APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA TRINDADE DO CONHECIMENTO .....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	77
REFERÊNCIAS .....	82

## INTRODUÇÃO

Bertrand Russel afirmou que Agostinho “merece um alto lugar”<sup>1</sup> como filósofo. É fácil consentirmos com tal julgamento ao considerarmos a vasta obra produzida pelo pai da Igreja, o qual, buscando concordar com as Escrituras, aborda temas variados e que ainda constituem campos de discussão na atualidade. Identificamos, assim, ao longo do *corpus* agostiniano, contribuições sobre estética, ética, política, linguagem etc. constantemente analisadas, contempladas e redescobertas pelo estudioso contemporâneo.

No rol desses temas, destacamos a análise de Agostinho sobre a questão pedagógica, ou seja, as contribuições do Hiponense quanto à relação entre ensino e aprendizagem, suas possibilidades e desafios. Em determinadas obras, Agostinho trata diretamente do assunto, como é o caso do diálogo *De magistro*, o qual concilia a questão teológica, referente à premissa de que o verdadeiro conhecimento só é atingido através da iluminação divina, a uma análise semiológica, apresentando, assim, uma teoria da linguagem coerente, inaugurando uma discussão perdura até os dias atuais<sup>2</sup>. Já em outros escritos, percebemos de modo secundário ou ainda mais implícito o discurso pedagógico, como é o caso do Livro X, do *De Trinitate*, no tocante à relação entre memória, inteligência e vontade enquanto fatores necessários à efetiva aprendizagem.

Agostinho deve ser entendido, assim, enquanto educador, não apenas pelo seu ofício de professor ou por suas atribuições eclesiásticas, mas também por refletir e discorrer sobre temas como o papel do professor e do aluno, a real possibilidade de ensinarmos algo a alguém, as condições que efetivam a aprendizagem por parte do indivíduo, o papel da

---

1 RUSSEL, 1977, p. 55.

2 Cf. HORN, 2008, p. 67: “Com sua teoria da palavra interior, Agostinho antecipa manifestamente o problema da linguagem mental, tal como ele é conhecido desde a Idade Média (bem como a partir da filosofia da linguagem atual), entre outros, por exemplo, por Anselmo de Cantuária, Alberto Magno, Tomás de Aquino e, especialmente, porém, por Guilherme de Ockham. Na filosofia da atualidade, foi em especial Jerry A. Fodor quem, na obra *The Language of Thought* (1978), retomou a tradição fundada por Agostinho e se remeteu até mesmo ao Pai da Igreja da Antiguidade Tardia.”

motivação, da significação e da vontade no processo pedagógico, dentre outros que ainda hoje ocupam o discurso dos mais variados profissionais da educação.

Nosso objetivo, neste trabalho, é ressaltar essas ideias na obra agostiniana, recorrendo a textos específicos, submetendo-os a uma leitura crítica donde se sobressaia o Agostinho educador, no sentido mais lato. Tais ideias, embora distantes de nós no tempo e no espaço<sup>3</sup>, fornecem um amplo recurso para a aplicação didática com possibilidade de contribuir para a solução do problema acima exposto. Sua concepção de que a realidade destaca-se do signo na compreensão de mundo, a relevância que credita à motivação na aprendizagem e a ideia de que o processo cognitivo pleno só pode ser alcançado ao se considerar os termos memória, inteligência e vontade como complementares, correlativos e partes constituintes de uma unidade, alia-se a modernas teorias pedagógicas que visam sanar os problemas didáticos pertinentes hoje em dia.

Ao nos utilizarmos da filosofia para pensar educação queremos ressaltar a diferença entre uma teoria da educação e filosofia da educação. Por teoria da educação entendemos o instrumento do qual nos apropriamos para esclarecermos os problemas pertinentes à prática educacional, bem como analisarmos sua fundamentação, constituindo-se, portanto, em um “raciocinar meramente sobre os problemas do agir pedagógico”<sup>4</sup>. Assim, diferencia-se de uma concepção “que injetasse uma postura filosófica para dentro do trabalho educacional”<sup>5</sup>, o que demandaria uma reflexão tanto no que concerne à prática docente quanto aos fundamentos teóricos que os sustentam. Uma filosofia da educação, portanto, caracteriza-se como uma preocupação intelectual que orienta a uma postura refletida, imprescindível para que o profissional ultrapasse os limites dos pressupostos lógicos que delimitam seu trabalho,

---

3 Agostinho nasceu em 354, na África do norte, mais exatamente na cidade de Tagaste, atual Suq Ahras, Argélia. O território era, na época, parte do Império Romano. Sua morte é datada em 28 de agosto de 430. Devido à importância e fama deste pensador, torna-se redundante a tarefa de esmiuçar sua biografia. Assim, optamos por apenas pontuar os dados acima unicamente para ressaltar a distância temporal e as condições políticas sob as quais viveu. Sobre sua vida, indicamos a biografia escrita por seu contemporâneo Possídio, bispo de Calama, e a consagrada obra de Peter Brown, *Santo Agostinho, uma biografia*, ambas citadas na bibliografia deste trabalho. Nas *Confessiones*, Agostinho desenvolve um texto em nuances autobiográficas, perpassado por profundas considerações de cunho filosófico. “No entanto, nenhum livro subverte com tamanho talento artístico os pressupostos de uma biografia convencional. Ao longo das *Confissões*, Agostinho deixa claro que a evolução do 'coração' é a verdadeira matéria da autobiografia”. (BROWN, 2000, p. 33)

4 FLICKINGER, 2004, p. 199.

5 FLICKINGER, 2004, p. 199.

orientando, de modo oculto, a prática pedagógica<sup>6</sup>. Assim, a proposta deste trabalho orienta-se na direção de uma teoria da educação, visto que nos deteremos na análise dos fundamentos do processo pedagógico, o que se estende aos problemas pertinentes às relações de ensino-aprendizagem e sua possibilidade de efetivação. No entanto, essa proposta traz consigo algumas questões relevantes para uma reflexão filosófica dentro do trabalho docente, a qual exige, por parte de cada agente, um distanciamento em relação a si mesmo, uma postura questionadora frente aos próprios pressupostos e a capacidade de irritar-se, positivamente, por diferentes concepções<sup>7</sup>. Ora, tais procedimentos só podem se dar em um nível subjetivo, porém nossa contribuição se manifesta no sentido de levantar problemas e ideias que venham a estimular tal comportamento.

Partiremos, pois, da análise sobre a obra *De magistro*, na qual são discutidas as leis que regem o ensino<sup>8</sup>, contrapondo o signo e o significável na primazia do conhecimento. Faz-se importante, aí, uma análise dos papéis do professor e do aluno a fim de estabelecermos os limites da ação do mestre, a possibilidade de transmissão de conteúdos e a necessidade de conhecimentos prévios por parte do ouvinte para que seja possível a compreensão do que está sendo ensinado. Já nesta etapa, podemos perceber que a própria noção de ensino sob a ótica de Agostinho requer um esforço de interpretação e se propõe a uma releitura que contrasta com a visão atual. A realidade ganha importância como a própria essência da aprendizagem e a ela o signo (seja ele a palavra, o gesto, a fórmula etc.) se subordina.

No segundo capítulo nos ocuparemos da questão motivacional na aprendizagem, investigando o *querer aprender* enquanto uma relação expressa entre os termos amor e conhecimento, dependente, inclusive, da significação. O conceito de amor na filosofia agostiniana desloca-se então para o centro da problemática, sendo o tratado *De Trinitate* a

---

6 O artigo de FLICKINGER citado, intitulado “Para que filosofia da educação? 11 teses”, constitui-se em uma referência ímpar quanto ao papel da postura filosófica na prática educacional. Para o autor, a importância de tal postura “deve-se ao fato de existirem, na área da pedagogia, concepções diversas quanto ao que seja o educador; cada uma delas comprometida com paradigmas científicos muito diferentes, os quais desenham suas próprias lógicas à prática educacional. A íntima dependência da racionalidade do agir profissional, em relação à construção do perfil do educador, cria o perigo da prescrição de princípios cuja legitimidade vê-se aceita incondicionalmente. Com isso, cresce o risco de o educador querer impor suas normas profissionais a um processo que vive, na verdade, da máxima abertura em relação aos caminhos de aprendizagem e formação pessoal” (FLICKINGER, 2004, p. 200).

7 FLICKINGER, 2004, p. 202.

8 “Il n'est bien philosophique que dans les derniers chapitres, n. 38-46. Jusque là, l'auteur disserte sur les lois qui président à l'enseignement, mais non sans rapport avec la philosophie, car le lecteur y est exercé à monter peu à peu pour concevoir le monde intelligible et s'élever ainsi à Dieu.” CAYRÉ, 1947, p.117.

principal referência, especialmente os livros VIII e IX, no tocante à questão do amor e da concupiscência e das imagens trinitárias que podem ser identificadas no amor (*amans, quod amatur e amor*) e na criatura humana, em um primeiro momento (*mens, notitia e amor*), e o livro X, capítulos i e ii<sup>9</sup>, sobre o amor ao conhecimento, a motivação favorável à aprendizagem e a impossibilidade de alguém amar aquilo que ignora.

A parte final deste trabalho refere-se a outra imagem trinitária identificada por Agostinho no homem, composta pelos termos *memoria, intelligentia e voluntas*, desenvolvida no livro X do *De Trinitate*, capítulos xi e xii. Agostinho trata essas três faculdades como complementares e interdependentes para um processo cognitivo pleno, que permita que o saber se dê por total consciência de si. Observa que, apesar de distintos, os termos da trindade são correlativos, de modo que a aprendizagem só é completa e efetiva se envolver, além da inteligência, a memória e a vontade do aluno. Ressalta ainda a importância do objetivo da aprendizagem ser alcançável ao aluno, pois a dedicação com que este buscará o conhecimento será maior se essa aquisição for vista como algo possível<sup>10</sup>. Nota-se, portanto, que a obra *De Trinitate* contém elementos pedagógicos cujo estudo se faz pertinente ainda nos dias atuais. Constitui essa análise o foco do trabalho.

Para atingirmos tal objetivo é necessário que partamos de uma análise dos termos que constituem o sistema trinitário abordado na obra: *memoria, intelligentia e voluntas*. A questão mais problemática parece ser a que se refere ao termo *memoria*, posto que esta, para Agostinho, revestia-se de um caráter puramente idealista, que não encontra mais espaço nos círculos atuais<sup>11</sup>. Buscar-se-á, no entanto, uma aproximação desta com a memória psicológica e até mesmo cultural, ou seja, o mecanismo de auto-conhecimento e identificação do sujeito. Seguindo esta linha, também *intelligentia* como fator de cognição e exercício do entendimento, e *voluntas* como a motivação que leva o aluno a colocar em prática o que

---

9 No que se refere às obras de Agostinho, utilizaremos algarismos romanos maiúsculos para indicarmos os livros, algarismos romanos minúsculos para indicarmos capítulos e algarismos arábicos para indicar itens.

10 “Eis doctrinis quippe studetur vehementius, quae capi posse non desperantur. Nam cuius rei adipiscendae spem quisque non gerit, aut tepide amat, aut omnino non amat, quamvis quam pulchra sit videat”. *De Trin.*, X,i,2.

11 Pelo menos não no que diz respeito à abordagem pedagógica, na qual nos centramos. É importante ressaltar que boa parte da motivação para este trabalho veio do livro *Filosofia da educação*, 2006, de Leonardo Sartori Porto, no qual o autor afirma que a concepção idealista da educação não encontra mais tanta importância nos círculos atuais. O mesmo, à página 10, explica que “Por 'idealismo' entendemos a concepção segundo a qual o nosso conhecimento não está assentado na experiência sensível, que, por ser transitória, não fornece certeza alguma, e sim no acesso a uma realidade não sensível, composta por ideias.”

aprendeu, de modo a enxergar a aprendizagem como algo dinâmico, despertando seu interesse neste processo, serão analisadas.

Após essa análise em separado, os termos serão vistos sob o aspecto da trindade agostiniana: não independentes e desvinculados, mas como partes de um mesmo processo, em que a tríade constitua uma unidade efetiva e verdadeira.

Sobre as citações de Agostinho presentes neste trabalho, essas foram extraídas dos volumes das *Obras de San Augustin*, da *Biblioteca de Autores Cristianos*<sup>12</sup>. Para conservar a riqueza estilística e atentando para as dificuldades conceituais optamos por manter o texto agostiniano em latim, constando, quando necessário, a tradução baseada em versões já publicadas, constantes na bibliografia.

Destacamos uma certa dificuldade em encontrarmos um suporte bibliográfico mais amplo, que pudesse melhor atender aos objetivos deste trabalho. Embora seja Agostinho um dos mais lidos e estudados autores ocidentais, servindo aos mais diversos campos de pesquisa e sendo considerado por muitos o maior expoente da Patrística<sup>13</sup>, as análises pedagógicas de seus escritos geralmente se restringem ao diálogo *De magistro*, valorizando a concepção idealista da aprendizagem. Com essa observação não queremos pressupor um ineditismo na pesquisa. Apenas queremos ressaltar que grande parte das conclusões aqui presentes são fruto de uma interpretação livre de passagens investigadas, buscando, no entanto, algum respaldo teórico que as confirmasse, ou, ao menos, não as contradissesse<sup>14</sup>.

---

12 A única exceção é o texto *De catechizandis rubibus*.

13 LARA, 1999, p. 31, vale-se da sentença de Johannes Hirschberger, “Agostinho é a Patrística” para ilustrar dimensão do Hiponense nessa fase da Filosofia.

14 Mesmo fatos biográficos de Agostinho contribuem nesse esforço e, muitas vezes, a subjetividade na análise parece ser aceitável. Conforme, ABBAGNANO, p.173, “Pela primeira vez com a personalidade de Agostinho a especulação teológica deixa de ser puramente objectiva, como se conservara mesmo nas mais poderosas personalidades da patrística grega, para se unir ao próprio homem que a instituiu”. Com BROEHNER, p.139, percebemos “que o seu espírito [i. e., de Agostinho], sempre vivo e pujante, empenhado em concitar o homem a decisões éticas e teoréticas sempre novas, não comporta sequer a idéia de um sistema”, sendo essa última ideia também compartilhada por ARENDT, 1991, p. 249. Longe de desmerecer o perfil filosófico de Agostinho, a percepção da relevância que a vida prática e suas experiências têm na construção de suas obras abre um leque de possibilidades de interpretação que tornam seu estudo interessante.

## 1 A PRIMAZIA DA REALIDADE NA APRENDIZAGEM

Quando tratamos dos aspectos pedagógicos em Agostinho, geralmente vem à memória o diálogo *De Magistro*. As razões para essa associação são óbvias: a obra ilustra um momento em que o Hiponense assume o papel de professor frente a Adeodato, seu filho, embora pretenda deixar claro que a nenhum homem cabe o título de mestre, pois somente iluminado por Cristo, o Mestre Interior, é que o homem pode aprender – e tal é a doutrina que guarda a conclusão do diálogo<sup>15</sup>.

Mas não só o cunho teológico se encontra aí. Agostinho desenvolve uma interessante teoria sobre a relação entre os signos da linguagem (palavras, letras etc.) e os significáveis (ou seja, a realidade que é apontada por esses signos), perscrutando a questão até chegar a pontos deveras problemáticos, tais como a finalidade da linguagem, as dificuldades da exposição do significado das palavras pelas palavras, bem como dos sinais pelos sinais, a primazia da realidade ou do conhecimento etc.

O presente capítulo tem por finalidade analisar os aspectos pedagógicos presentes no *De Magistro* que possam contribuir para a discussão acerca da significação no processo de aprendizagem, evitando as nuances teológicas para nos aprofundarmos na relação entre o conhecimento e o concreto<sup>16</sup>.

Para tanto, faz-se necessário compreender Agostinho enquanto professor. A escola à época de Agostinho, o contexto didático do diálogo, a relevância que o Hiponense dava para a educação e o modo como este situa o aluno e o professor não podem ser ignorados. Quanto à última questão, veremos que seu ponto de vista é bastante à frente do seu tempo. Esse é o pano de fundo sobre o qual se desenhará a questão da possibilidade de ensino por meio de palavras ou outros tipos de sinais, conduzindo o discurso à relação entre sinais e significáveis e daí para a superioridade das realidades frente ao signo.

---

15 GILSON, 2006, p. 154.

16 Em um sentido de *realidade experienciada*.



## 1.1 ENSINAR E APRENDER

A pequena obra *De Magistro* foi escrita quase três anos após o episódio da conversão de Agostinho<sup>17</sup>, retratado pelo próprio filósofo nas *Confessiones*<sup>18</sup>, apresentando um diálogo travado entre ele e seu filho Adeodato acerca do conhecimento verdadeiro, cujo conteúdo deixa transparecer a necessidade de uma síntese entre as verdades da fé e a cultura secular. Como bem nota Ricci, a intenção do Hiponense quanto à instrução do filho requer deste um conhecimento também das coisas dos homens, “como auxílio e meio para melhor compreender e fazer compreender”<sup>19</sup> as coisas de Deus. Uma breve análise da situação da própria formação de Agostinho faz-nos compreender melhor o papel da formação clássica: o pleno cidadão romano era menos aquele possuidor de riquezas (haja vista inúmeros nobres empobrecidos que ainda ostentavam seu orgulho) do que o indivíduo dotado de liberdade e civilidade, o que fazia da educação clássica um grande diferencial<sup>20</sup>. Essa situação que Agostinho vivenciara explica os sacrifícios de seu pai em prol da garantia de sua instrução<sup>21</sup>, bem como a aceitação de Mônica quanto à instrução pagã<sup>22</sup>.

Faz-se interessante, antes de nos aprofundarmos na análise dos aspectos pedagógicos inseridos no pensamento agostiniano, entendermos o contexto da escola romana à época de nosso filósofo. Tratava-se, pois, de uma instituição que tinha por modelo a escola grega. “As escolas romanas, quer se trate do seu quadro, do seu programa, dos seus métodos, limitam-se

17 Segundo MARROU, 1957, a conversão se dá em agosto de 386, e o diálogo *De Magistro* é escrito em 389.

18 *Conf.* VIII.

19 RICCI, 1956, p. 324. Em *De ord.* II,viii,25, lemos: “Haec autem disciplina ipsa Dei lex est, quae apud eum fixa et inconcussa semper manens, in sapientes animas quasi transcribitur, ut tanto se sciant vivere melius tantoque sublimius, quanto et perfectius eam contemplantur intelligendo, et vivendo custodiunt diligentius. Haec igitur disciplina eis qui illam nosse desiderant, simul geminum ordinem sequi iubet, cuius una pars vitae, altera eruditionis est.”

20 Cf. BROWN, 2005, p. 25. E Henri MARROU ressalta a “suma distinção” com que Agostinho realizou seu ciclo de estudos. Cf. MARROU, 1957, p. 15.

21 “Quis enim non extollebat laudibus tunc hominem, patrem meum, quod ultra vires rei familiaris suae impenderet filio, quidquid etiam longe peregrinanti studiorum causa opus esset?” *Conf.* II, iii, 5. Também cf. MARROU, 1957, p. 14.

22 *Conf.* II, iii, 8. A biografia do Hiponense escrita por Peter Brown também fornece preciosos dados sobre sua formação. Aí lê-se, por exemplo, que “Agostinho cresceu como um menino sensível, ansioso por ser aceito, competir com sucesso e evitar se envergonhado, e apavorado com a humilhação de apanhar na escola.” BROWN, 2005, p. 41.

a imitar as escolas helenísticas; a adaptação ao meio linguístico latino não acarreta modificações profundas na pedagogia”<sup>23</sup>. Tanto em Roma quanto em um país de língua grega, o período escolar era dividido em uma escola primária, a partir os sete anos; seguida da secundária, dirigida por um *grammaticus*, a partir dos onze ou doze anos; e, finalmente, temos o estágio superior, do retórico, geralmente a partir dos quinze anos se estendendo até cerca dos vinte anos<sup>24</sup>.

Na educação primária, as crianças, em geral e por razões de segurança, acompanhadas por um escravo, definido como *paedagogus*, sentavam-se, apoiando seu material de escrita sobre os joelhos, ao redor do mestre, o qual não poderia vangloriar-se de uma ocupação bem remunerada e devidamente reconhecida pela sociedade romana. Tampouco o cargo docente era garantia de uma moralidade incorrigível, de uma relação de respeito para com seus alunos – daí a necessidade do *paedagogus*<sup>25</sup>. A rotina do aluno primário começava pela manhã, muito cedo, estendendo-se até a tarde.

A instrução se dá por etapas rigorosamente seguidas. Passa-se da aprendizagem das letras isoladamente (categoria dos *abecedarii*), às sílabas e suas combinações (*syllabarii*), até chegar aos nomes (*nominarii*). Nota-se a limitação ao aprendizado da leitura e da escrita, as quais são faculdades ensinadas concomitantemente, prevalecendo sempre a memorização e a repetição: são atividades da época seguir o tracejado da letra, guiado pela mão do mestre ou por um baixo relevo em cera, a declamação e a memorização de fórmulas matemáticas<sup>26</sup>.

Agostinho recorda a escola com certo pavor a ponto de sugerir que, entre um regresso à infância e, assim, à possibilidade de ser novamente exigido de maneira dura e castigado, e a morte, muitos talvez preferissem o fim da vida<sup>27</sup>. No entanto, percebemos uma tendência menos brutal na educação primária romana, ainda no fim do século I. Os educadores pouco a pouco se aperceberam da maior eficácia do estímulo, muitas vezes através de presentes, no processo de aprendizagem.

Geralmente só as crianças da elite romana ultrapassavam a educação primária,

---

23 MARROU, 1975, p. 411.

24 MARROU, 1975, p. 412.

25 MARROU, 1975, p. 415.

26 O sistema de notação romano guardava inúmeras dificuldades. Constantemente se recorria a truques mnemônicos para o ensino dos fundamentos da matemática. Por exemplo, as frações, que constituíam um grande desafio para os alunos, poderiam ser ensinadas a partir de versos. Nas *Conf. I,xiii,22*, Agostinho se refere à sua aprendizagem sobre o cálculo como uma má lembrança.

27 *De civ. Dei*, XXI,14. Cf. MARROU, 1975, p. 421.

chegando aos estudos secundários. Nesse estágio, tal como no anterior, também nota-se a presença tanto de homens quanto de mulheres entre os estudantes. O *grammaticus* goza de uma condição melhor que a do mestre da escola primária, com uma remuneração consideravelmente maior, embora ainda não possamos afirmar que tal profissional seja bem pago. De fato, nem a garantia de um pagamento regular podemos estabelecer.

No que se refere ao ensino, notamos dois aspectos, quais sejam, “o estudo teórico da boa língua e a explicação dos poetas clássicos”<sup>28</sup>, dos quais destacamos Virgílio, Ovídio, Nero, Lucano, Terêncio, Horácio, Salústio e Cícero. Temos, portanto, um estudo metódico e um estudo histórico, o que dá ao estudo da gramática nuances demasiado teóricas, zelando pelo clássico em oposição ao desenvolvimento natural de uma língua. Ainda assim, são perceptíveis certos progressos que, embora lentos, representam uma aproximação com o empírico, aproximando o estudo da língua com seu uso<sup>29</sup>. No entanto, tal como no ensino primário, se privilegia o ato de decorar a fim de fortalecer a memória.

Diante da forte presença das letras, as ciências têm um discreto papel nos estudos secundários, estando muitas vezes sua participação restrita aos intervalos do estudo gramatical ou a um grupo minoritário, geralmente com uma certa vocação para geometria, música e disciplinas afins.

Vencida a etapa secundária, chegamos ao ensino superior, voltada para a arte oratória e sob regência de um retórico (*rhetor* ou *orator*). Este, em relação aos profissionais supracitados, pode desfrutar melhores pagamentos, honras e, por vezes, até altos cargos junto ao Estado. Até o estabelecimento onde atuava guardava certa distinção, pois, mesmo que também ensinasse “à sombra dos pórticos dos foros”<sup>30</sup>, tal como os mestres dos ensinos primário e secundário, o retórico dispunha de salas próprias, melhor organizadas e decoradas, onde ensinava a oratória, com suas regras, procedimentos e normas, de acordo com a tradição grega desde os sofistas<sup>31</sup>, sendo a metodologia latina, grosso modo, apenas a transliteração dos manuais gregos. De acordo com tal método, aprende-se as regras para daí desenvolverem-se discursos, levados à público, os quais poderiam ser deliberativos, tendendo para assuntos

---

28 MARROU, 1975, p. 425.

29 Cf. MARROU, 1975, p. 426: “Orienta-se pouco a pouco no rumo em que a pedagogia moderna se empenhou a fundo: o ensino criança com vistas ao sistema da língua.”

30 MARROU, 1975, p. 437.

31 Acentua MARROU, 1975, p. 437: “Ensino inteiramente formal: comunicar as regras, habituar a servir-se delas.”

históricos, ou de ordem judiciária, onde se poderia discorrer sobre determinados casos com base na legislação vigente, posicionando-se de modo favorável ou contrário.

Voltemos, após essa breve digressão, a nos ocupar do conteúdo do *De magistro*. Para empreender o diálogo com Adeodato, a disciplina que serve de ponto de partida para Agostinho são as Letras e, dentro dessa, analisa-se a linguagem. Visto o que citamos acima sobre a escola romana, percebemos que escolha não é arbitrária: retórico por formação e profissão<sup>32</sup>, Agostinho enumera a palavra falada e escrita entre as diversas coisas que podemos chamar boas<sup>33</sup>, posto que é pela palavra que o homem se comunica e se exprime de modo mais imediato<sup>34</sup>, somando-se a isso a questão de a linguagem conservar uma possibilidade de comprovação, através do estudo de nossa fala e de nossos pensamentos, de uma realidade divina, o que faz com que o pai da Igreja oriente seus esforços no tocante a sua análise não em direção a uma “filosofia sistemática”, mas com base em uma “pretensão teológica”<sup>35</sup>. É no *De Magistro* que a teoria da linguagem, inicialmente tratada nos trabalhos *De grammatica* e *De dialectica* (onde o tema é desenvolvido de modo teórico e assistemático), será abordado de modo mais coerente, com melhores argumentos<sup>36</sup>.

O Hiponense inicia o diálogo apontando que pelas palavras não pretendemos outra coisa senão ensinar ou recordar<sup>37</sup>. Mesmo em uma interrogação, durante a qual parecemos

32 BROWN, 2005, p. 42.

33 *De Trin.* VIII, iii, 4. “Bona locutio suaviter docens et congruenter monens audientem, et bonum carmen canorum numeris et sententiis grave.”

34 RICCI, 1956, p. 324. Também faz-se importante notar, para o contexto deste nosso trabalho, na mesma referência a seguinte citação, nas pp. 329-330: “De nossa observação final parece tornar-se evidente que o opúsculo não foi escrito pelo Bispo de Hipona com a intenção explícita de dar-nos um tratado orgânico e rígido sobre a linguagem nem sobre a educação ou sobre suas relações. É apenas e efetivamente a documentação de um momento de sua atividade apostólica (e isto deve ser compreendido por quem lê com a intenção de tirar conclusões precisas e definitivas) dirigida, neste momento, à educação do filho, de quem deseja fazer um pregador da fé, culto e, mais ainda, sábio.”

35 Em Horn, 2008, pp. 50-51, lê-se que “Agostinho dispõe de uma série de observações interessantes e modos de visão originais sobre o fenômeno da linguagem. A sua intenção, contudo, não reside no desenvolvimento de uma filosofia sistemática da linguagem. Ao fundo encontra-se, antes, a sua pretensão teológica de comprovar a presença de uma realidade divina no nosso falar e pensar. Apesar desse interesse de conhecimento incomum, pode-se atestar a Agostinho que a sua ocupação com filosofia da linguagem alcança, nas diferentes fases biográficas, um nível absolutamente respeitável.”

36 HORN, 2008, p. 54.

37 “*Aug.* [...] Unum horum vídeo et assentior: nam loquendo nos docere velle manifestum est; discere autem quomodo? [...] Etiam tunc nihil aliud quam docere nos velle intelligo. Nam quaero abs te, utrum ob aliam causam interroges, nisi ut eum quem interrogas doceas quid velis? [...] At ego puto esse quoddam genus docendi per commemorationem, magnum sane, quod in nostra hac sermocinatione res ipsa indicabit. Sed si tu non arbitraris nos discere cum recordamur, nec docere illum qui commemorat, non resisto tibi: et duas iam

unicamente querer aprender, também mostramos ao nosso interlocutor o que queremos saber, e isso constituiria um tipo de ensinamento que se daria, contrariando a concepção tradicional sobre ensino-aprendizagem, do aluno ao professor. A rememoração mesma não deixa de ser um ato de ensino, já que, se aprendemos quando nos recordamos, é certo também que ensinamos enquanto assim procedemos. A fala, então, mesmo quando soa como uma interrogação, ou desenvolve-se ao longo do curso melodioso de uma canção<sup>38</sup>, ou ainda nos leva a relembrar um conhecimento com o qual já tivemos contato e se encontra habitando os vastos palácios da memória<sup>39</sup>, reveste-se de um caráter docente. Deste modo, vemos bem intrínseca a relação entre ensino e aprendizagem pela ótica de Agostinho, em uma síntese que permite admitir que nem só o ato de aprender pressupõe o ensinar, mas igualmente o ensinar pressupõe o aprender. Afinal, quem ensina, ensina a alguém que aprende. Quem aprende, o faz a partir de alguém (ou algo) que necessariamente ensina<sup>40</sup>.

Faz-se interessante pensarmos em como essa análise coloca professor e aluno em situações peculiares: este, ao aprender também ensina, posto que através da palavra, da exposição de seus pensamentos e dúvidas, se coloca como um agente que dá a conhecer o conteúdo almejado àquele que, ao perceber o aluno não só enquanto um elemento passivo no processo de aprendizagem, envolve-se dialeticamente nesta comunhão da palavra. De fato, as duas faces do processo educativo não aparecem como aspectos diferentes<sup>41</sup>: ensinar e aprender são dois momentos que se relacionam de modo intrínseco, e a dialética detém sua importância justamente por ensinar tanto um quanto outro<sup>42</sup>. Não somente a análise teórica da obra de Agostinho pode confirmar essa ideia, como sua própria didática (observada na forma do diálogo) a reflete, pois, ao utilizar-se do método socrático para estimular Adeodato à reflexão, fazendo uso da ironia, constantemente sente-se assombrado pela perspicácia do

---

loquendi causas constituo, aut ut doceamus, aut ut commemoremus vel alios vel nosmetipsos.” *De Mag.* I, 1.

38 No caso de quando cantamos, pode-se argumentar que a função das palavras é o deleite, não o ensino ou a rememoração. Agostinho contesta, dizendo que o deleite se dá pela modulação de som, que também pode ser produzida por um instrumento musical ou uma ave canora. Distinguimos, assim, canto e locução. Cf. *De Mag.* I, 1.

39 *Conf.* X,8.

40 Poderíamos encontrar eco nas palavras de Paulo Freire (2009: p. 23) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

41 RICCI, 1956, p. 329.

42 KASPERS *apud* REALE, 1990, p. 435.

filho-aluno, admitindo certos conceitos e ideias oriundas deste intelecto<sup>43</sup>.

## 1.2 PALAVRAS E SINAIS

Essas palavras, pelas quais ensinamos, são sinais e, como tais, significam algo – um objeto, um estado de espírito, enfim, uma realidade – que, por sua vez, só é exprimível por meio de palavras<sup>44</sup>. No entanto, tal condição torna impossível traduzir a realidade em si através da fala, já que, ao assim procedermos, estaríamos expondo palavras por meio de palavras, o que não deixa de ser “sinais por meio de sinais<sup>45</sup>”, e não satisfaz a busca pela realidade mesma. Sinais seriam, então, um meio deficiente para o conhecimento da realidade mesma, ou antes, o artifício ao qual a humanidade teve de recorrer para alcançar o conhecimento – conhecimento este indireto, visto que o conhecimento direto fora perdido na Queda<sup>46</sup>. Mas sendo então indireto este conhecimento propiciado pelos sinais, entramos aí em uma dificuldade: se ao falarmos pretendemos ensinar, como pode que ensinemos por meio de palavras que nunca vão coincidir com as realidades? É necessário desenvolver melhor a questão.

Vejamos, inicialmente, se é possível uma alternativa à palavra falada. Ao indagarmos *o que é?* referente a um objeto por nós desconhecido, estando este presente alguém poderia apontar, de modo a indicá-lo por meio desse gesto, ensinando-nos, assim, sem proferir uma só palavra, remetendo à própria realidade já que estaria apontando o objeto mesmo. Lógico que daí se dão algumas dificuldades, pois só poderíamos apontar corpos presentes, ou qualidades que podem ser sensorizadas nos corpos e sejam possíveis de serem apontadas. Mas através da pantomima, da coreografia de uma peça ou da linguagem de sinais da qual os surdos utilizam-se, podemos nos comunicar, dando a entender não só os objetos ou qualidades referidos

---

43 “Realmente nem sempre conseguimos descobrir até que ponto qual dos dois únicos interlocutores ensine e qual aprenda, porque Agostinho e Adeodato objetam um ao outro, com franqueza, as próprias impressões: o mestre desce até o aluno enquanto este, não poucas vezes se ergue, com seu raciocínio, à formulação de conceitos agudíssimos, a ponto de induzir às vezes Agostinho a aceitar – assombrado – certas ágeis e conclusivas observações do filho.” RICCI, 1956, p. 325.

44 Tal tese de que palavras constituem sinais é um inovação, a ponto de podermos afirmar que “Agostinho é o patrono de uma concepção semiótica (de teoria dos sinais) da semântica” HORN, 2008, p. 51.

45 “*Aug.* Exposuisse te verbis verba, id est signis signa, eisdemque notissimis notissima: ego autem illa ipsa quorum haec signa sunt, mihi, si posses, vellem ut ostenderes.” *De Mag.* II, 4.

46 BROWN, 2005, p. 325.

acima, mas também uma vasta gama de expressões, sensações e qualidades.

Teríamos aí um modo de nos servirmos da realidade mesma para ensinar, ao indicarmos onde está o objeto questionado ou ao interpretarmos uma certa expressão? Mas o que são o gesto, a pantomima e os recursos do mesmo tipo senão sinais? Ao apontarmos ou gesticularmos, não estaríamos procedendo da mesma forma que com as palavras, ou seja, remetendo a uma realidade através de um sinal que não corresponde à realidade mesma? Wittgenstein aponta que palavras como “homem”, “açúcar” e “mesa” são possíveis de serem ensinadas fazendo-se referência ao objeto, mas a linguagem que experimentamos é mais complexa, o que dificultaria a aprendizagem, pela mesma técnica, de palavras como “hoje”, “não”, “mas” e “talvez”<sup>47</sup>, aprendidas em segundo lugar. A ideia do jovem Wittgenstein parece ser a de que a concepção de linguagem para Agostinho se assemelha ao ato de afixarmos como que “etiquetas linguísticas” no momento em que nomeamos as coisas ou seus estados<sup>48</sup>. No entanto, no *De magistro*, o Hiponense parece apresentar uma ideia oposta a essas “etiquetas linguísticas” - não parece haver certeza de que uma determinada palavra esteja em relação a um “objeto de referência indicável”<sup>49</sup>.

Afinal, o gesto de apontar o objeto não é o objeto em si, mas remete a ele, bem como a pantomima é um sinal que remete a uma realidade, mas não é a realidade mesma. Assim, de forma alguma resolvemos a questão sobre o uso de sinais para ensinar, já que apenas trocamos sinais audíveis (palavras) por sinais visíveis<sup>50</sup>.

Cabe analisar se haveria uma solução no ato de praticar a ação mesma que se quer demonstrar imediatamente após a indagação sobre *o que é* essa ação. Assim, estando nós parados, se o interlocutor questiona “O que é caminhar?”<sup>51</sup>, ao executarmos a ação estaríamos ensinando através da realidade mesma, desde que se tomasse o cuidado de não agir de modo que o interlocutor interprete a realidade a ser demonstrada por outra que também se executa concomitantemente a ela. Assim, se poderia confundir *caminhar* com *apressar-se*, caso já

---

47 WITTGENSTEIN, 1958, p. 9.

48 HORN, 2008, p. 56.

49 HORN, 2008, p. 57. Em GILSON, 2006, p. 140, é apontada como nula uma suposta “correspondência rigorosa e constante entre a linguagem e o pensamento.”

50 “*Aug.* Non, ut arbitror, dubitas, quisquis ille motus corporis fuerit, quo mihi rem quae hoc verbo significatur, demonstrare conabitur, non ipsam rem futuram esse, sed signum. Quare hic quoque non quidem verbo verbum, sed tamen signo signum nihilominus indicabit”. (*De Mag.* III, 6)

51 “*Aug.* Quid, si ex te quaererem quid sit ambulare, surgeresque et id ageres? nonne re ipsa potius quam verbis ad me docendum, aut ullis aliis signis uteris?” *De Mag.* III, 6.

estivéssemos caminhando e, para que houvesse o contraste, acelerássemos o passo no momento do questionamento, a fim de salientar a ação *caminhar*.

Seria necessário, então, que o interlocutor percebesse uma mudança que remetesse à solução da questão proposta. Isso só seria possível sobre coisas que podemos fazer e não estamos executando no momento do questionamento. Ainda assim, não ficaria claro que o que se está executando corresponde ao entendimento daquele que observa. Não podemos garantir que o ato *caminhar*, não seja confundido com “percorrer determinada distância” ou “pôr-se em movimento”<sup>52</sup>.

No caso específico da questão “o que é falar?”, não sendo possível deixar de falar para ensinar e considerando que as palavras são sinais (portanto falar é produzir sinais), ao darmos uma resposta estaríamos necessariamente servindo-nos de sinais pelos quais a coisa mesma pode ser notada. Do mesmo modo se dá com a questão “o que é ensinar?”. Partindo do princípio que pela fala demonstramos sem sinais “os próprios sinais que porventura estamos a efetuar<sup>53</sup>”, poderíamos estabelecer a locução e o ensino como realidades passíveis de serem demonstradas sem sinal.

Ora, uma coisa é ensinar, outra é falar, de modo que podemos ensinar de outros modos, sem o uso da palavra, conforme exposto acima. Também ensinar e significar não são sinônimos, pois, embora signifiquemos para ensinar, não podemos afirmar que ensinamos para significar<sup>54</sup>. Assim, aquele que ensina o que é ensinar ou aquele que ensina o que é a locução, está significando, ou seja, servindo-se de sinais para remeter a uma realidade.

Cada palavra possui um *dictio* não-objetual, de modo que em relação a palavras não entendidas, a única saída é recorrermos a sinônimos ou perífrases<sup>55</sup>. Através desses argumentos, Agostinho procura demonstrar que não podemos ensinar a não ser por meio de sinais, sejam esses sinais palavras ou gestos, e o mesmo caso se aplica às ações que podem ser executadas imediatamente após a interrogação.

---

52 “*Ad. Nam si me cessantem, ut dictum est, vel aliud agentem roget quispiam quid sit ambulare, et ego statim ambulando, eum quod rogavit sine signo coner docere; unde cavebo ne id tantum putet esse ambulare, quantum ego ambulavero? quod si putaverit, decipietur: quisquis enim plus minusve quam ego ambulaverit, hunc ille ambulasse non arbitrabitur.*” *De Mag.* X, 29.

53 “*Aug. Quare vide utrum conveniat iam inter nos ea posse demonstrari sine signis, quae aut non agimus cum interrogamur, et tamen statim agere possumus, aut ipsa signa forte agimus. Cum enim loquimur, signa facimus, de quo dictum est significare.*” *De Mag.* IV, 7.

54 *De Mag.* X, 30.

55 HORN, 2008, p. 57.



A partir disso, voltemos à questão da palavra, posto que esta se encontra na mesma categoria dos outros modos de ensinar (gestos, ações etc.) e é a que nos interessa mais diretamente por permitir uma análise mais profunda da questão do ensino.

### 1.3 SINAIS E SIGNIFICÁVEIS

Pelas palavras podemos significar as realidades, ou então outros sinais, de modo que se, de acordo com a premissa inicial do diálogo *De Magistro*, não falamos senão para ensinar ou rememorar, acrescentemos a essa premissa que esse ensino ou essa rememoração pela palavra se dá unicamente através de sinais pelos quais indicamos sejam as realidades mesmas (isto é, o que não é sinal), sejam outros sinais (como no caso de dizermos *gesto* ou *letra*)<sup>56</sup>. Se ao falarmos podemos estar significando um outro sinal ou então uma coisa que não seja sinal, faz-se necessário distinguir o que são sinais e o que são significáveis. No primeiro caso, podemos significar uma coisa pelo mesmo sinal, como quando indicamos uma palavra por outra, ou por outro sinal, como quando dizemos *gesto*. Pela mesma via, a palavra escrita é sinal de outro sinal, a saber, a palavra proferida – não pertencendo ao mesmo tipo, já que esta é audível, e, aquela, visível.

O mesmo se dá em relação à palavra *nome*, visto que pode ser pronunciado ou escrito, de modo a representar um sinal audível ou visível (ou seja, é palavra). Se vamos além e damos exemplos de nomes, derivamos outros sinais deste, que, por sua vez, podem ser também passíveis de serem ouvidos (pois os proferimos) ou vistos. Ressaltamos que somente é *nome* ou *palavra* aquilo que tem um significado, sendo possível, através dessa observação, distingui-la de uma simples articulação de sons. A título de ilustração, a palavra (sinal) *homem* é um *nome* (sinal), e assim podemos afirmar que *palavra* é sinal de *nome* que por sua vez é sinal de *homem*.

Explicitamos, assim, a questão de que podemos falar significando um outro sinal. Resta o segundo caso apontado, lembrando, quando falamos significando uma coisa que não seja sinal. Se falamos *homem*, estamos nos referindo a uma realidade e remetendo a algo que não é um sinal, mas indicada por meio de um. “Chamemos significáveis aos objetos que

---

<sup>56</sup> *De Mag.* IV, 7.

podem ser significados por sinais, mas não são sinais<sup>57</sup>”, então tudo aquilo que pode ser indicado por um sinal, bem como *visível* é tudo aquilo que pode ser visto e *audível* tudo o que pode ser percebido pelo sentido da audição. Logo, uma coisa é a palavra ou nome proferido, outra coisa é o significável, que constitui uma realidade em si.

De modo geral, percebemos que pelos sinais podemos ou ensinar ou recordar, tanto os mesmos sinais quanto outros. Assim, nos utilizamos de sinais dos mais variados tipos, como palavras, letras, gestos, ações etc. para ensinarmos ou rememorarmos. Tal processo se dá de modo que pelos sinais podemos remeter a outros sinais, como no exemplo de *palavra* remeter a *nome*, ou a coisas que não são sinais, mas constituem-se realidades em si, como a palavra *homem* que indica a realidade expressa por meio dela.

No entanto, palavras, enquanto sinais, não podem se confundir com aquilo que significam, de modo que é absurdo reduzir a realidade *homem* ao nome *homem*. Percebemos que os mesmos elementos que utilizamos para compor palavras (letras, sílabas, sons) podem organizar-se sem que tenham algum significado. De fato, considerando uma palavra por nós conhecida, se a decomposmos em suas diversas sílabas e as analisamos em separado, daí nada concluímos, bem como se as reorganizarmos, perceberemos que já nos diz algo diferente ou mesmo coisa alguma<sup>58</sup>.

A palavra, então, embora signifique uma realidade, não se confunde com a própria realidade, de modo que um sujeito, ao afirmar que é *homem*, não está dizendo que é a palavra *homem*, o que indica que uma questão sobre essa palavra ou qualquer outra que remeta a uma realidade, apresenta uma ambiguidade: pode se referir ao significável ou à palavra. O diálogo só é possível se as palavras forem orientadas para as coisas das quais elas são sinais, para daí afirmarmos ou negarmos o que se diz<sup>59</sup>. Vemos então que se apresenta, de um lado, a linguagem objeto (que constitui a orientação primária da linguagem, cumprindo o papel de *regula loquendi*<sup>60</sup>) e, de outro, a metalinguagem, a qual se distancia de nós<sup>61</sup>.

---

57 *De Mag.* IV, 8.

58 “*Ad.* Nunc vero na ludas nescio. *Aug.* Quid ita? *Ad.* Quia quaerendum ex me censes, utrum homo aliud sit quam homo. *Aug.* Ita credo te illudi arbitraberis, si etiam quaereres utrum prima huius nominis syllaba aliud sit quam, ho, et aliud secunda quam, mo. *Ad.* Ita omnino. *Aug.* At istae duae syllabae coniunctae, homo est: an negabis? *Ad.* Quis neget? *Aug.* Quaero ergo, num tu duae istae syllabae coniunctae sis. *Ad.* Nullo modo: sed vídeo quo tendas.” *De Mag.* VIII, 22.

59 “*Ad.* Ecce iam totum ex ea tantum parte qua significatur accipio: assentior enim tibi, sermocinari nos omnino non posse, nisi auditis verbis ad ea feratur animus, quorum ista sunt signa.” *De Mag.* VIII, 22.

60 *De Mag.* VIII, 24.

De fato, quando percebemos uma palavra somos levados ao que ela significa, mas esta, enquanto sinal, somente exerce essa função de remeter o intelecto à realidade que quer apontar e, por isso, esta realidade lhe é superior. A lei da razão, inscrita nas nossas mentes (*lex rationis*<sup>62</sup>) faz com que, ao percebermos um sinal, sejamos remetidos ao que ele significa. Posto que na interlocução percebemos a palavra, esta tem a função de orientar o intelecto em direção à realidade mesma que quer apontar. A realidade que é expressa pelo sinal *homem* somente é alcançada intelectivamente, pois posso me referir a *homem* de duas formas: enquanto um nome, dado que não temos razão para negar que este é sinal daquele; e enquanto animal, dado que também não podemos negar que o homem está inserido na categoria de animal. Contudo, à pergunta “que é *homem*? silenciando nome e animal, o espírito dirigir-se-ia para aquilo que é significado pelas duas sílabas<sup>63</sup>”. O entendimento entre as duas partes de um diálogo se dá somente se entre elas se observa essa regra<sup>64</sup>.

#### 1.4 A PRIMAZIA DA REALIDADE

Conforme o já exposto, não podemos confundir a realidade mesma e os signos referentes a essa realidade. Cabe, assim, levantar a questão sobre o que é superior: a realidade ou o signo? Agostinho aponta, no *De Magistro*, que a realidade tem a primazia, amparado no princípio de que tudo o que é por causa de outra coisa merece menos estima do que aquilo por causa do qual é<sup>65</sup>. Logo, se a realidade é causa do signo, então ela mesma deve ser levada em mais alta estima. Adeodato, no entanto, faz bem seu papel de interlocutor no diálogo<sup>66</sup>.

61 HORN, 2008, p. 58.

62 *De Mag.* VIII, 24.

63 *De Mag.* VIII, 24.

64 “Dito de outra maneira: as coisas designadas e o seu conhecimento possuem uma primazia diante das palavras como meros sinais para elas. As palavras estão meramente a serviço do conteúdo indicado através delas.” HORN, 2008, p. 59.

65 *De Mag.* IX, 25.

66 A habilidade extraordinária de Adeodato no diálogo, sua agudez de raciocínio e peculiar inteligência, faz-nos questionar sobre a possibilidade de trata-se de um interlocutor fictício. Sobre isso escreve RICCI (1956, p. 325): “Adeodato se nos parece antes como a encarnação ideal e literária de um tipo de jovencinho, que a conversão ao cristianismo e o batismo tornaram dócil e diligente, do que uma pessoa realmente vivida, tão grande é sua paixão de aprender tão alta disciplina e tal a qualidade dos sentimentos por ele expressos. Sem dúvida esta impressão, que pode surgir no leitor com facilidade, não pode ir além duma mera impressão, porque passando da leitura à primeira vista a uma compreensão atenta do escrito, poder-se-á observar claramente que se Adeodato demonstra excelentes faculdades de mente, não está absolutamente a salvo de certas características psicológicas estritamente próprias da idade de um adolescente que, como se sabe, é

Argumenta (com a máxima lucidez, conforme admite Agostinho<sup>67</sup>) que algumas palavras são preferíveis àquilo que indicam, como podemos averiguar na palavra *imundície*, da qual não podemos dizer ser tão asquerosa quanto a realidade a que nos remete.

Ora, rebate o Hiponense, o fato de nomearmos algo e a partir disso nos comunicarmos, ensinando ou advertindo, demonstra que damos uma utilidade a esse sinal, na forma de ciência, de tal maneira que nos servimos assim do conhecimento dos nomes<sup>68</sup>, que por sua vez se dá através do conhecimento das coisas. Não é difícil admitir que o conhecimento das coisas é preferível aos seus sinais. Considerando-se que o conhecimento das coisas só pode vir pela realidade em si, construímos a hierarquia<sup>69</sup> dando destaque a essa realidade, não importando quão nociva, asquerosa ou desprezível seja<sup>70</sup>. Preserva-se, assim, a regra que fora proposta inicialmente, que diz que devemos ter em maior estima o que é causa de algo, e não o que é causado – se é por causa do conhecimento que se dá o sinal, essa superioridade é justificada, e o conhecimento das coisas deve antepor-se ao conhecimento dos sinais. Justifica-se que o motivo pelo qual usamos as palavras é maior do que as próprias palavras, “já que as palavras são para fazermos uso delas, e usamo-las para ensinar<sup>71</sup>”. Sendo assim, melhor é o ensino que as palavras se a razão pela qual utilizamos as palavras é o ensino. Ou: se a causa de falarmos é o ensinar, então o ensino tem a primazia. Falamos para ensinar – e não o contrário.

Começamos a desenhar uma resposta à questão de como aprendemos a partir da

sempre oprimido por graves problemas e cheio de intuições muitas vezes portadoras de uma luminosidade e exatidão que podem deixar atônitos os adultos.”

67 “*Ad. Videtur mihi non temere hic esse assentiendum: nam cum dicimus: Coenum, longe hoc nomen arbitror rei quam significat antecellere. Quod enim nos offendit audientes, non ad ipsius verbi pertinet sonum, coenum enim nomen, mutata una littera coelum est; inter illa vero quae his nominibus significantur, quantum distet videmus. Quamobrem nequaquam huic signo tribuerim, quod in re quam significat odimus; et propterea hoc illi iure antepono: libentius enim hoc audimus, quam ullo sensu illud attingimus. Aug. Vigilantissime omnino. Itaque falsum est, omnes res pluris quam earum signa esse pendendas.*” *De Mag.* IX, 25.

68 Tal ideia também é desenvolvida no *De Trin.* IX, x, 15.

69 No diálogo, Adeodato diz haverem quatro elementos nessa discussão: o nome (*nomen*), a coisa (*res*), o conhecimento do nome (*cognitio nominis*) e o conhecimento da coisa (*cognitio rei*). Cf. *De Mag.* IX, 27.

70 “*Aug. In illa igitur sententia nostra, quanquam sit falsum, res omnes signis suis praeponi oportere; non tamen falsum est, omne quod propter aliud est, vilius esse quam id propter quod est. Cognitio quippe coeni, propter quam hoc nomen est institutum, pluris habenda est ipso nomine, quod eidem coeno praeponendum esse comperimus. Non enim ob aliud ista cognitio signo, de quo agimus, antelata est, nisi quia illud propter hanc, non haec propter illud esse vincitur.*” *De Mag.* IX, 26.

71 “*Aug. [...] Similiter et tu fortasse, et quilibet hominum non imperite res aestimantium, dicenti cuiquam loquaci amatorique verborum: Ideo doceo ut loquar, responderetis: Homo, cur non potius ideo loqueris ut doceas? Quod si haec vera sunt, sicuti esse cognoscis, vides profecto quanto verba minoris habenda sint, quam id propter quod utimur verbis; cum ipse usus verborum iam sit verbis anteponendus: verba enim sunt ut his utamur; utimur autem his ad docendum. Quanto est ergo melius docere quam loqui, tanto melior est quam verba, locutio.*” *De Mag.* IX, 26.

mudança de paradigma, ou seja, tirando a prioridade do signo e colocando-a na realidade mesma. Se não podemos expressar a realidade mesma quando queremos ensinar, posto que eliminamos acima todas as possibilidades de isto acontecer, inclusive pela execução da tarefa tão logo surja seu questionamento, pela locução e pelo próprio ato de ensinar, e acabamos nos limitando ao sinal que remete a um significável; e se o conhecimento desse significável é superior ao conhecimento do sinal, notamos que a realidade em si é fator necessário para a compreensão do sinal. “A própria *regula loquendi*, conhecida intuitivamente<sup>72</sup>”, muda radicalmente o rumo da argumentação, colocando a primazia do apreendido no designado, não no sinal, o que refuta a tese inicial do diálogo.

De fato, nem ao menos saberíamos que alguma palavra ou algum gesto ou algum símbolo é um sinal se não identificássemos uma realidade à qual relacioná-lo, de modo que o conhecimento dos conteúdos é fator necessário para a compreensão dos “objetos de referência de sinais linguísticos<sup>73</sup>”.

Reavaliemos, de certa forma, as conclusões anteriores: podem, algumas coisas a alguns homens serem ensinadas sem sinal, já que este não é o fator principal da aprendizagem. O que o sinal faz é remeter a uma realidade, esta sim, necessária para o conhecimento. Se alguém questiona sobre algo que não sabe, podemos indicar a resposta recorrendo ao que ele já conhece e assim apontar uma solução para o questionamento. Porém, de modo algum poderíamos ensinar-lhe se a realidade a ser demonstrada, ou mesmo as realidades através das quais poderíamos conduzi-lo<sup>74</sup> à resposta, fossem totalmente ignoradas, não importando quantos ou quais sinais utilizemos para nosso intuito.

Desse modo, com um pouco de raciocínio não só chegamos a uma total mudança de paradigma, tirando a ênfase do sinal e colocando no conhecimento mesmo, como também concluimos que talvez nada se aprenda pelos seus sinais. Pois quando nos deparamos com um sinal, mas somos incapazes de estabelecer qual realidade ele significa, a aprendizagem torna-se impossível. De outra forma, se temos contato com um sinal e sabemos a que realidade este se refere, como podemos dizer que aprendemos por meio dele<sup>75</sup>?

---

72 HORN, 2008, p. 60.

73 HORN, 2008, p. 60.

74 Na filosofia agostiniana sobre o conhecimento e seu ensino, é com cuidado que utilizamos termos como *ensinar* ou *conduzir*.

75 “*Aug.* Quod si diligentius consideremus, fortasse nihil invenies, quod per sua signa discatur. Cum enim mihi signum datur, si nescientem me invenit cuius rei signum sit, docere me nihil potest: si vero scientem, quid

Nesse paradoxo, a palavra enquanto sinal tem um caráter apenas incitador<sup>76</sup>. A realidade só é conhecida através das próprias coisas, a partir do que se alcança o conhecimento das palavras, porque só as reconhecemos enquanto tais, no seu caráter de “sinal de alguma coisa”, se tenho consciência do que é aquilo que a palavra está significando<sup>77</sup>. No entanto, não podemos concluir que para Agostinho as palavras não tenham uma utilidade significativa – a questão é sobre sua possibilidade de servirem como fundação do conhecimento<sup>78</sup>. Então “conhecidas as coisas, alcança-se também o conhecimento das palavras; mas ouvidas as palavras, nem as palavras se aprendem<sup>79</sup>”.

---

disco per signum?” *De Mag.* X, 33.

76 “*Aug.* Hactenus verba valuerunt, quibus ut plurimum tribuam, admonent tantum ut quaeramus res, non exhibent ut noverimus. Is me autem aliquid docet, qui vel oculis, vel ulli corporis sensui, vel ipsi etiam menti praebet ea quae cognoscere volo. Verbis igitur nisi verba non discimus, imo sonitum strepitumque verborum.” *De Mag.* XI, 36.

77 *De Mag.* XI, 36.

78 HORN, 2008, p. 61.

79 “Rebus ergo cognitivis verborum quoque cognitio perficitur; verbis vero auditis, nec verba discuntur.” *De Mag.* XI, 36.

## 2 A MOTIVAÇÃO FAVORÁVEL E O QUERER APRENDER

No capítulo anterior procuramos demonstrar a superioridade da realidade ante o signo, donde a consequência imediata é a reformulação do papel do professor, já que a aprendizagem depende antes do contato que o indivíduo tem com a realidade do que dos sinais que o instrutor dispõe para desenvolver seu método. Ora, nessa questão também devemos relevar aquilo que aproxima o aprendiz de seu conhecimento, ou seja, o amor que estimula a aprendizagem e leva à dedicação pelo saber. O paradoxo se instala: de um lado, não posso querer conhecer algo que ignoro; de outro, se não ignoro, como posso querer conhecer?

Busquemos, pois, um esclarecimento a partir da investigação do amor em Agostinho, observando que, devido à extensão do conceito, nos concentraremos em sua relação com o conhecimento, onde encontraremos o cerne do paradoxo exposto, embora a análise deva ser iniciada pela oposição entre amor e concupiscência, o que exige uma digressão inicial à ascese cristã. No entanto, é o amor enquanto fator que nos atrai e mantém no intuito de aprender que mais nos interessa a esta altura, o que orienta nosso foco para a possível relação entre as ideias levantadas sobre significação e o amor enquanto pressuposto do conhecimento. De tal relação, esperamos deixar claro o papel da motivação na leitura pedagógica de Agostinho.

Modernamente fala-se na motivação como o componente energético que impele e dirige o ser humano<sup>80</sup>. Em Agostinho, esta já é relevada como fator favorável à aprendizagem, o que leva o Hiponense a investigar tanto aquilo que nos motiva quanto o que nos desmotivaria, a fim de que saibamos o que promover e o que evitar na atividade docente. As emoções, por exemplo, são indicadas como uma ferramenta chave nos esforços para fazer com que o aluno se interesse pelo que é exposto.

---

80 HUERTAS, 2006, p. 47.

## 2.1 AMOR E CONHECIMENTO

Em Agostinho, entendemos por *amor* o *verdadeiro amor*, o qual não se pode confundir com concupiscência<sup>81</sup>. A diferença se estabelece no sentido que o verdadeiro amor se refere às coisas eternas, superiores, ao passo que a concupiscência nos prenderia ao mutável<sup>82</sup>. Amando o objeto pelo objeto, sem remetê-lo ao que lhe é superior, estaremos sendo corrompidos, além de estarmos expostos à condição de perdermos aquilo que amamos, visto que estamos orientando nosso desejo para coisas temporais<sup>83</sup>. A função do objeto não é outra senão permitir uma ascensão ao que lhe é superior<sup>84</sup> e que, por ser imutável, não está à mercê do devir, constituindo-se em uma posse da qual não precisamos temer a perda. É, portanto, o Sumo Bem, a Eternidade<sup>85</sup>.

---

81 “Ea quippe dilectio dicenda est, quae vera est; alioquin cupiditas est: atque ita cupidi abusive dicuntur diligere, quemadmodum cupere abusive dicuntur qui diligunt.” *De Trin.* VIII,vii,10.

82 Ressaltamos a relevância do estudo de Hannah Arendt sobre o conceito de amor em Agostinho, o qual resultou em sua dissertação de doutoramento, sob o título *Der Liebesbegriff Bei Augustin*. Sem dúvida, todo estudo que se oriente na mesma direção de tal obra lhe é deverdor.

83 “Enquanto o homem deseja as coisas temporais (*res temporales*), expõe-se continuamente a esta ameaça (i. e., o medo de perder o que amamos), e ao desejo de possuir corresponde incessantemente o medo de perder.” ARENDT, 1998, p.18.

84 “Cum ergo aut par nobis, aut inferior creatura sit, inferiore utendum est ad Deum; pari autem fruendum, sed in Deo. (...) Et nobis ergo et fratribus in Domino fruamur, et inde nec ad nosmetipsos remittere, et quasi relaxare deorsum versus audeamus.” *De Trin.* IX,viii,13.

85 Segundo ARENDT, 1998, “todo bem ou mal é iminente. O que é iminente, em última análise, este para o qual se encaminha constantemente a vida, é a morte. Todo o presente do homem, determinado por esta iminência, é de facto um contínuo ainda-não. Todo o ter é dominado pelo medo, todo o não-ter pelo desejo. (...) O devir só pode ser ameaçador para o presente. Só um presente sem devir é que não é mutável (*mutabilis*), inteiramente ao abrigo do perigo. É num presente deste tipo que vive a posse tranquila; esta posse é a própria vida, visto que todos os seus bens estão apenas aí para a vida, para proteger da sua morte, da sua perda. Este presente sem devir, que já não conhece bens (*bona*), sendo ele mesmo o bem absoluto (*summum*), é a eternidade. Esta eternidade é o que não se pode perder contra a sua vontade (*invitus amittere non potes*). O amor, que, entre as coisas terrestres, tende a ser qualquer coisa de firme, de que se pode dispor, não passa de uma ilusão, uma vez que tudo está consagrado à mortalidade.” pp. 21-22. E, mais adiante (pp. 24-25), esclarece a distinção afirmando que “a este falso amor que se prende ao mundo e que, por esse motivo, o constitui, e que, como tal, é mundano, Santo Agostinho chama cobiça (*cupiditas*), e ao amor justo que aspira à eternidade e ao futuro absoluto, caridade (*caritas*)”. Em GILSON, 2006, p. 262, a caridade é definida de modo semelhante, sendo considerada “o amor pelo qual se ama o que se deve amar. (...) Em última análise, na verdade, é o amor divino que move os corpos físicos bem como as vontades humanas”. No entanto, cabe observar que o mesmo autor atenta para as dificuldades na conceitualização de amor e caridade em Agostinho, de modo que lemos na página 261, nota 39, da obra supracitada, que “quanto a esse assunto, bem como a outros, a terminologia de Agostinho é assaz flutuante. Tanto quanto for permitido julgar conforme textos muito diversos, o sentido mais geral da palavra 'caridade' seria: 'todo amor de uma pessoa para com outra pessoa (em oposição ao amor por coisas).' Partindo daí, distinguir-se-á: 1º caridade divina; 2º caridade humana. Na caridade humana distinguem-se também: 1º caridade lícita; 2º caridade ilícita (ver *Sermo 349*, I-III; t. 39, col. 1529-1531). Esse uso é sistemático e refletido em santo Agostinho. Para ele, como veremos, *caritas* = *dilectio*, e *dilectio* = amor; uma vez que, então, é possível haver amores bons ou



Torna-se, portanto, impossível a redução de um conceito ao outro, de modo que aquele que ama verdadeiramente não pode ser concupiscente, e o concupiscente não ama verdadeiramente. Dirigindo nosso amor para o que está além do objeto, estamos aliados à verdade e nossa vida se orienta de modo correto, para o que é superior, obedecendo à ordem que há na relação entre as essências eternas e o que delas participa, que se constitui em uma realidade inferior<sup>86</sup>. Caso contrário, ou seja, se nos apegamos ao objeto e amamos este por si mesmo, incorremos no erro. A beatitude, portanto, encontra-se não apenas na posse, mas também na certeza da não-perda<sup>87</sup>, o que somente se dá com aquilo que é eterno, conforme exposto acima. Não neguemos o amor no tocante às coisas físicas, mas sim o consideremos um passo do itinerário para chegarmos à algo maior<sup>88</sup>, o que se assemelha à definição platônica, explicitada no Banquete, de que apenas é digno de louvor o que leva a amar belamente<sup>89</sup>.

Quando nos referimos ao amor podemos identificar três realidades, a saber, o que ama, o que é amado e o próprio amor<sup>90</sup>, as quais formam um sistema trinitário, pois seus termos estão correlacionados. Tirando um dos elementos o amor é impossível, tanto no que se refere ao amor ao Bem<sup>91</sup>, o qual interessa mais diretamente a Agostinho, quanto no que diz respeito ao amor às coisas exteriores e carnis: em todos os casos que podemos chamar *amor*, este é “uma certa vida que enlaça dois seres, ou tenta enlaçar, a saber: o que ama e o que é amado<sup>92</sup>”, de modo que este pertence àquele e, mediados assim por essa *vida*, nunca estão

maus, e deve haver caridades boas ou más.”

86 GILSON, 2006, p. 252.

87 ARENDT, 1998, p. 19.

88 “A vida, desejando as coisas de que não é dona, que pode perder contra a sua vontade (*invitus amittere potest*), depende destas coisas; logo, perde deste modo a sua autonomia. Que a vida, considerada como separada daquilo de que tem necessidade, deseja, prova que não é autónoma por si própria e que não se satisfaz a si mesma (*sibi sufficit*). O isolamento não é sinónimo de autonomia. A vida quer continuamente sair deste isolamento através do amor e passar pela caridade e cobiça, justamente porque esta auto-suficiência lhe falta. E na sua procura daquilo de que necessita para poder simplesmente ser, a vida esbarra com o que está de fora, o mundo. No desejo, ela tem necessidade do mundo e de dele se tornar escrava.” ARENDT, 1998, pp. 26-27.

89 Cf. Banquete, p. 15 e 16.

90 Assim, lemos em *De Trin.* VIII,x,14: “Amor autem alicuius amantis est, et amore aliquid amatur. Ecce tria sunt: amans, et quod amatur, et amor.” e, na mesma direção, em IX,ii,2: “Cum aliquid amo tria sunt: ego, et quod amo, et ipse amor. Non enim amo amorem, nisi amantem amem: nam non est amor, ubi nihil amatur. Tria ergo sunt: amans, et quod amatur, et amor.”

91 A escolha da grafia com letra maiúscula se justifica em GILSON, 2006, p. 265: “Em se tratando de Deus, não é *um* bem, é *o* bem que amamos. Ora, não somos o Bem, mas um bem particular entre muitos outros.”

92 “Quid est ergo amor, nisi quaedam vita duo aliqua copulans, vel copulare appetens, amantem scilicet, et quod amatur? Et hoc etiam in externis carnalibusque amoribus ita est”. *Trin.* VIII,x,14.

isolados<sup>93</sup>. Sendo dessa forma, como poderíamos amar algo desconhecido? Se é necessário que o elemento “o que é amado” esteja presente no amor, torna-se impossível que o objeto amado não seja cognoscível e conhecido.

Tomemos a mente quando ama a si mesma, isto é, quando deseja “com ardor gozar da presença de si mesma”. Nesse caso, percebemos não três realidades no amor, mas somente duas, já que o que ama e o que é amado são a mesma coisa. Aprofundando mais a questão, coincidem também o amor e a mente, visto que são duas realidades espirituais, constituindo uma só essência. Temos aí duas realidades que, em relação recíproca, formam uma unidade<sup>94</sup>.

Mas qual conhecimento de si tem a mente, para que seja possível amar-se? Pois, não se conhece por um conhecimento genérico a partir da noção de outras almas – seria estulto pensar assim<sup>95</sup>. A solução proposta por Agostinho reside em um conhecimento intuitivo, resultante de sua reflexão interna, que lhe permite amar-se a si mesma. Daí podemos inferir uma trindade formada pela mente, o conhecimento e o amor.

Amando a si mesma, temos duas realidades: mente e amor. Essa condição, conforme exposto, está intrínseca às realidades concernentes ao conhecimento da mente, ou seja, mente e conhecimento. “Portanto, a mente, o seu amor e o seu conhecimento formam três realidades. Essas três coisas, porém, são uma única unidade. E quando perfeitas, são também iguais”<sup>96</sup>, pois há a possibilidade de que exista uma deficiência no ato mesmo do amor, quando a mente ama-se fora de sua real medida, para mais ou para menos. Amando-se de modo correto, acaba por conhecer-se na justa medida, coincidindo consigo mesma e daí temos a unidade.

Os termos podem estender-se às realidades fora de si, já que conhecimento e amor não se limitam, como acidentes exclusivos de uma determinada essência, à mente. De fato, são sua própria substância, embora sejam relativos uns aos outros, reciprocamente<sup>97</sup>, e nos

---

93 ARENDT, 1998, p. 25.

94 “Mens igitur cum amat se ipsam, duo quaedam ostendit, mentem et amorem. Quid est autem amare se, nisi sibi praesto esse velle ad fruendum se? Et cum tantum se vult esse, quantum est, par menti voluntas est, et amanti amor aequalis. Et si aliqua substantia est amor, non est utique corpus, sed spiritus: nec mens corpus, sed spiritus est. Neque tamen amor et mens duo spiritus, sed unus spiritus; nec essentiae duae, sed una: et tamen duo quaedam unum sunt: amans et amor; sive sic dicas, quod amatur et amor. Et haec quidem duo relative ad invicem dicuntur. Amans quippe ad amorem refertur, et amor ad amantem.” *De Trin.* IX,ii,2.

95 “Aut si quisquam dicit ex notitia generali vel speciali mentem credere se esse talem, quales alias experta est, et ideo amare se ipsam, insipientissime loquitur” *De Trin.* IX,iii,3. A questão é retomada no livro X,iii,5.

96 “Igitur ipsa mens et amor et notitia eius, tria quaedam sunt, et haec tria unum sunt; et cum perfecta sunt, aequalia sunt.” *De Trin.* IX,iv,4.

97 Em *De Trin.* IX,iv,6, Agostinho faz uso de uma metáfora baseada na amizade entre os homens a fim de ilustrar melhor essa ideia. Transcreve-la-emos aqui: “Amans et amor, aut sciens et scientia relative ad se

permitem conhecer as realidades.

## 2.2 SIGNIFICAÇÃO E CONHECIMENTO

Convém indicarmos de que modo a análise sobre o signo e as realidades, desenvolvida no primeiro capítulo deste trabalho, se encontra com a premissa de que não podemos amar algo desconhecido. Recapitulemos: No diálogo *De Magistro*, definiu-se que não ensinamos senão por meio de sinais, que remetem a realidades significáveis, as quais devem ser levadas em maior consideração que aqueles, pois, embora muitas vezes sejam desprezíveis, nos permitem o conhecimento das coisas, e este é deveras útil. E, embora o ensino se dê *por meio* de sinais (palavras, gestos e outros), não aprendemos se o sinal não for remetido a uma realidade já conhecida. Digamos que necessitemos explicar a alguém um termo totalmente ignorado por este. Ao explicarmos, apelamos a conhecimentos que o interlocutor já possua para, daí, chegar ao termo que é objeto da discussão.

A uma sequência de sons a qual não ligamos nenhuma realidade, não podemos chamar palavra, já que palavra deve ser sinal de algo. Igualmente, um gesto, se não aponta para algo conhecido, não é um sinal, podendo, no máximo, ser definido enquanto *gesto*. Nota-se, portanto, a primazia da realidade, que deve ser conhecida para que possamos saber que algo é sinal. Ao percebermos um sinal desconhecido, “como o som de uma palavra cujo significado [se] ignora”<sup>98</sup>, e buscamos saber o que ele é, pelo menos sabemos que deve significar algo. De fato, não desperta nossa vontade de conhecer algo que não parece ter um sentido, ou que não remeta a outra coisa, por nós já conhecida.

Notemos que Agostinho não utiliza o termo “palavra desconhecida”, preferindo “palavra cujo significado [a pessoa] ignora”, de modo que, aquele a quem o Hiponense se refere, *sabe* que o que está sendo proferido é uma palavra e *deve* ter um significado. Conhece sons, letras, sílabas e os demais elementos constituintes da linguagem de modo suficiente para

---

dicantur, sicut amici; mens vero aut spiritus non sint relativa, sicut nec homines relativa sunt: non tamen sicut amici homines possunt seorsum esse ab invicem, sic amans et amor, aut sciens et scientia. Quamquam et amici corpore videntur separari posse, non animo, in quantum amici sunt: verumtamen fieri potest ut amicus amicum etiam odisse incipiat, et eo ipso amicus esse desinat, nesciente illo, et adhuc amante. Amor autem quo se mens amat, si esse desinat, simul et illa desinet esse amans. Item notitia qua se mens novit, si esse desinat, simul et illa nosse se desinet.”

98 “[...] veluti verbi alicuius sonum, quo quid significetur ignorat [...]” *De Trin.* X, i, 2.

identificar o termo a que tem acesso como uma *palavra*, que pode ser conhecida e por isso mesmo pode ser investigada, estimulando a busca por conhecê-la. Caso fosse “uma vaga emissão de voz sem sentido”<sup>99</sup> ou pelo menos o sujeito a entendesse dessa forma, não lhe seria atribuído um significado, o que tornaria o interesse pela aprendizagem nulo.

Assim, o que é sinal remete a algo conhecido. As palavras, ao exercerem essa função, não apresentam as coisas para que as conheçamos, e por palavras somente aprendemos palavras. No entanto, nos incitam a buscar as coisas<sup>100</sup>, cujo conhecimento é necessário para que conheçamos as palavras. É necessário um conhecimento ao menos genérico de algo para que o sinal possa constituir uma motivação para irmos além.

Temos aí o “conhecido”, que pode ser amado e buscado: já temos um contato com a realidade e através deste contato, se nos deparamos com algo obscuro ou para nós desconhecido, reconhecemos o sinal.

Agostinho inicia o livro X do *De Trinitate*, buscando “qualificar o objeto do amor dos que se dedicam ao estudo, ou seja, não dos que já sabem, mas daqueles que desejam adquirir conhecimentos”<sup>101</sup>. Dado que fora exposto no livro IX que a mente, seu amor e seu conhecimento formam três realidades que, no entanto, formam uma unidade, de modo que não pode amar-se se não se conhece<sup>102</sup>, cabe agora investigar um possível paradoxo: como podemos desejar saber algo que ignoramos totalmente? Ou: se o amor é a condição para buscarmos aprender sobre algo, como poderemos amar aquilo que desconhecemos e, se já conhecemos, por que precisaríamos buscar saber algo sobre ele?

De fato, semelhante paradoxo já havia sido proposto por Platão: No diálogo *O Banquete*, Agatão, ao ser inquirido por Sócrates, sobre o fato de o Amor ser em relação a algo, como um pai está, por sua condição, em relação ao um filho, admite inicialmente<sup>103</sup> que ele é “Amor de algo”. Mais adiante, Agatão, conduzido pelos questionamentos de Sócrates, chega à questão de que, aquilo que é em relação ao amor, o deseja. Necessariamente, só desejamos aquilo que está ausente, pois seria absurdo, por exemplo, alguém já forte desejar

99 “[...] inanem illam vocem [...]” *De Trin.* X, i, 2.

100 “Aug. Hactenus verba valuerunt, quibus ut plurimum tribuam, admonent tantum ut quaeramus res, non exhibent ut noverimus.” *De Mag.* XI,36.

101 “Ac primum, quia rem prorsus ignotam amare omnino nullus potest, diligenter intuendum est cuiusmodi sit amor studentium, id est, non iam scientium, sed adhuc scire cupientium quamque doctrinam.” *De Trin.* X,i,1.

102 “Si non se novit, non se amat.” *De Trin.* IX,iii,3.

103 *Banquete*, p. 31.

ser forte<sup>104</sup>. Ora, sendo o Amor em relação à beleza, e não à feiúra, como determinara Agatão anteriormente<sup>105</sup> no diálogo, instaura-se a contradição, visto que nessas condições o Amor careceria do que ama, ou seja, da beleza, e, forçosamente, o que carece de beleza é feio. Assim, Agatão é obrigado a reconhecer sua ignorância em relação ao paradoxo que se instaurara. Este problema também encontramos em outro diálogo platônico, a saber, no *Mênon*, no qual o interlocutor que dá nome à obra questiona Sócrates sobre a impossibilidade de investigar o que ignoramos<sup>106</sup>. Sócrates, por sua vez, reconhece o paradoxo<sup>107</sup>.

“Todo aquele que se dedica ao estudo, ou seja, todo espírito que deseja saber o que ignora, ama não o que desconhece, mas aquilo que sabe, e em vista desse conhecimento deseja saber o que ainda não sabe”<sup>108</sup>. A partir disso, podemos estabelecer uma diferença entre o que “ama saber o desconhecido” (não confundindo este com o que “ama o desconhecido”) e o que “odeia o desconhecido”. Este último é o curioso, não podendo ser relacionados com os verdadeiros estudiosos, pois “manifesta seu desejo de que o desconhecido não exista”<sup>109</sup>. Cabe também denominar curioso aquele que orienta seu desejo para um saber inútil, ou seja, que se fixa à multiplicidade, dispersando-se<sup>110</sup>.

Quando procuramos saber o que não sabemos, temos um conhecimento genérico do que buscamos, de modo que nosso objetivo é justamente nos aprofundarmos em um ponto específico (ou de modo específico). Justamente essa busca parte de um “pormenor já

104 Banquete, p. 32.

105 Banquete, p. 29.

106 “Mas de que maneira vais tu investigar, Sócrates, aquilo que de todo em todo ignoras o que seja? Efectivamente, se te propuseres essa tarefa, qual das coisas que não sabes vais estudar? Ou, então, se te encontrares, por acaso, com essa coisa precisamente, como irás reconhecer que era aquilo que tu ignoravas?” *Mênon*, 80d.

107 “Mênon, já compreendo o que é que queres dizer. Vês isto do mesmo modo que conduzes uma disputa sofística: não é da conta de uma pessoa investigar nem o que sabe, nem o que não sabe? Não investigaria o que sabe, pois já o conhece! E, para tal pessoa, não há necessidade alguma de investigação. E também não investigaria o que não conhece, pois não sabe o que vai investigar.” *Mênon*, 80e.

108 “Omnis amor studentis animi, hoc est volentis scire quod nescit, non est amor eius rei quam nescit, sed eius quam scit, propter quam vult scire quod nescit.” *De Trin.* X,i,3.

109 *De Trin.* X,i,3.

110 “É preciso ultrapassar a pertença ao mundo concretizada na cobiça, porque ela está sob a dominação do medo, e só pode ser ultrapassada pela caridade. Vivendo na cobiça, o homem torna-se mundo. Santo Agostinho usa o termo dispersão (*dispersio*) para exprimir este ser-mundo. Tal como o desejo, nessa dependência do fora de mim (*extra me*), daquilo que precisamente eu não sou, passa ao lado do bem, também a dispersão pretende hoje alcançar uma coisa, amanhã outra, por outras palavras, o múltiplo. O desejo vive no divertimento – a fuga de si, a vontade de se fixar ao que aparentemente tem permanência. Esta perda caracteriza-se pela curiosidade (*curiositas*), a concupiscência do olhar (*concupiscentia oculorum*), que procura um saber inútil.” ARENDT, 1998, p. 28.

conhecido”<sup>111</sup>. Ao buscarmos algo que não sabemos imaginamos-lhe uma forma, de modo a despertar o amor a esse objeto. A forma imaginada torna-se familiar ao espírito, podendo ou não corresponder ao objeto. Neste último caso, talvez não mais o ame. No primeiro caso, existindo coincidência entre a forma imaginada e o objeto, não se pode dizer que o objeto era desconhecido.

### 2.3 MOTIVAÇÃO FAVORÁVEL NA APRENDIZAGEM

Para Agostinho, o que nos fazer querer conhecer algo parte de uma motivação favorável. Para Huertas<sup>112</sup>, a motivação se constitui em um processo psicológico tanto cognitivo, como também emocional, determinante para a ação do sujeito, tanto no que diz respeito ao seu planejamento, quanto a sua execução, sendo importante que o termo seja entendido ligado a um comportamento voluntário, com um propósito, de alguma forma, internalizado. Em Agostinho, de modo semelhante, o espírito que “se inflama pelo desejo de ver e gozar de certas coisas<sup>113</sup>” também é atizado tanto pelo que conhece quanto pelo que ama – o amor move a vontade e, por isso, o próprio homem<sup>114</sup>, afinal, o amor nada mais é do que uma vontade intensa<sup>115</sup>.

Também é importante ressaltar o caráter favorável da motivação, afinal esta se encontra ligada não só ao que é desejável e queremos para nós, mas também ao que queremos evitar<sup>116</sup>. Obviamente, na questão do aprendizado, a discussão se orienta na direção da vontade do aluno em se aproximar de e dominar aquilo que está sendo ensinado, o que admiravelmente encontra paralelo tanto no pensamento de Agostinho quanto na psicologia e pedagogia modernas<sup>117</sup>.

---

111 “[...] Ex iis quae iam noverat”. *De Trin.* X,ii,4.

112 HUERTAS, 2006, p. 48.

113 “[...] cuiusque pulchritudinis fama ad videndum ac fruendum animus accenditur”. *De Trin.* X,i,1.

114 GILSON, 2006, p. 257.

115 GILSON, 2006, p. 257, nota 29. Na mesma obra também lemos que “por essência ela [a vontade] é amor ou, como diz também Agostinho, delectação” (p. 305).

116 “Estudiar motivación no es sólo estudiar nuestros deseos o gustos apetecibles, sino también aquellos que queremos evitar.” HUERTAS, 2006, p. 48.

117 “A origem de todo ato intelectual depende da existência de objetos exteriores e das reações por eles provocadas: amor ou rejeição. Está assim Agostinho antecipando admiravelmente as descobertas mais recentes e profundas da psicologia contemporânea. Lembremos a insistência feita em nossos dias para

A motivação, despertada pelos sentimentos de amor ou rejeição, denota a importância da comoção. Ao que nos parece, Agostinho não se limita a teorizar sobre a questão e podemos encontrar indícios de que tais ideias foram defendidas pelo Hiponense como uma metodologia de ensino. Baseamo-nos aqui principalmente no texto da obra *De Catechizandis Rudibus*<sup>118</sup>, no qual Agostinho ressalta a importância da comoção, por parte do aluno, com o que lhe é ensinado, inclusive aconselhando o mestre a interrogar o ouvinte, estimulando-o a indicar até que ponto compreende o que está sendo dito e tomar parte na discussão, bem como releva o cuidado para com temas “desconhecidos e banais”, os quais podem não motivar o aluno<sup>119</sup>. Faz-se necessário, segundo Agostinho, restaurar o ânimo deste, apelando para suas emoções, para o que lhe diz respeito, a fim de que, “pelo próprio interesse, desperte”<sup>120</sup>. Longe de se constituir em mero conselho teórico, observamos que tal procedimento era na verdade um recurso do qual lançava mão seu próprio mentor: dissonâncias e outras “surpresas” eram utilizadas nos discursos que Agostinho proferia de modo a fazer com que o ouvinte, habituado a seu texto e a seu método, tivesse a atenção estimulada. Notamos aí uma espécie de cumplicidade entre o autor e o público que permite, e por vezes até exige, que aquele se adapte a este, orientando seus sermões com base tanto na observação do nível intelectual e cultural dos ouvintes (sejam eles o povo de Hipona, que exigiria um discurso mais familiar, ou um grupo de letrados cartagineses, para o qual certas sutilezas vêm a calhar), quanto na necessidade de um “efeito inesperado” ao longo de um discurso já conhecido<sup>121</sup>. Ocupemo-nos, portanto, em buscar como se dá a motivação na aprendizagem, de acordo com o Hiponense.

---

suscitar a motivação favorável, em vista do aprendizado. Os atos de intelecção são despertados, em última análise, pelo amor ou pela rejeição.” OLIVEIRA, 2005, nota 2 ao livro X do *De Trinitate*.

118 Cremos que seja interessante alguns dados sobre a obra, devido ao seu alto valor pedagógico e seu total alinhamento com os objetivos deste texto: No *De catechizandis rudibus*, Agostinho desenha “um tratado teórico e prático, simples e harmonioso, da maneira de catequizar” (PAIVA, 1973, p. 09 [introdução]), como resposta a uma carta do diácono Deogratias, que lecionava em Cartago e encontrava-se preocupado sobre a questão de seu discurso aborrecer os estudantes. Aí Agostinho discorre sobre o enfado do ouvinte e a melhor maneira de conduzir a aula, apelando para questões de retórica e elementos psicológicos, que vão desde a atenção às nuances do discurso até o conforto físico do público. Agostinho admite que não só o aluno, mas também o professor, se cansa com um “sermão longo e monótono” (*De cat. Rud.* I,i,1).

119 “Quaerendum etiam de illo, utrum haec aliquando iam audierit, et fortassis eum tamquam nota et pervulgata non moveant”. *De cat. rud.* I,xiii,18.

120 “Quod ubi senserimus, aut renovare oportet eius animum, dicendo aliquid honesta hilaritate conditum et aptum rei quae agitur, vel aliquid valde mirandum et stupendum, vel etiam dolendum atque plangendum; et magis de ipso, ut propria cura punctus evigilet”. *De cat. rud.* I,xiii,19.

121 MARROU, 1957, pp. 18, 19 e 60.

Inicialmente, podemos ser excitados pela “fama da beleza” (*pulchritudinis fama*)<sup>122</sup> de certas coisas, com as quais podemos não ter contato, nunca ter visto, porém sabermos por relatos, de modo que procuramos conhecê-las e gozá-las. Notamos, portanto, que aquilo que motiva o amor não é algo totalmente ignorado, pois conhecemos os aspectos gerais que nos remetem a algo específico. Por essa noção geral, sabemos interiormente que algo é bom e nos interessa e isso se reflete no desejo de conhecê-lo.

A compreensão da beleza de algo, tomada de modo correto, não faz com que amemos somente o objeto por ele mesmo, mas que busquemos algo maior. Há uma relação com a ascese cristã, segundo a qual o conhecimento do que é sensível e a percepção da beleza temporal nos leva à reflexão sobre o Eterno, elevando nosso pensamento até Deus. O amar corretamente, como explicitado acima, implica ir além do objeto.

A autoridade de quem exalta determinada doutrina também pode ser um fator de motivação na aquisição do conhecimento de tal<sup>123</sup>. Nesse caso, se ama essa autoridade daqueles a quem conhecemos.

Como último exemplo apontado<sup>124</sup>, a finalidade de um conhecimento, com a qual temos contato através de pessoas que dominam o saber em questão, constitui-se em um estímulo para que o aprendiz busque ele mesmo dominar determinada técnica, de modo que possa usufruir dela. Segundo Agostinho, um modo de compreendermos essa questão seria nos colocando no lugar de um analfabeto, o qual carente do conhecimento da palavra escrita, se dispõe a aprender essa arte caso saiba de suas vantagens (“enviar palavras escritas em silêncio” a qualquer distância, de modo a se fazer entender por um destinatário através da leitura). Já teria, portanto, o conhecimento da utilidade da palavra escrita na comunicação, embora desconheça o significado das letras, daí aplicando-se para suprir essa carência. “Eis como se inflamam as ânsias dos aprendizes. Pois, o que se ignora totalmente não se pode amar, de forma alguma.”<sup>125</sup> Assim, o que se ama é a finalidade do conhecimento que, ainda

---

122 *De Trin.* X, i, 1.

123 Em *De ord.* II,ix,26-27, Agostinho aponta a autoridade e a razão como os dois caminhos que nos levam ao conhecimento. A autoridade é anterior, pela ordem do tempo, mas a razão, por ser da ordem da intenção, tem a preferência dos doutos, enquanto o povo se deixa levar pela autoridade.

124 Isto é, constante em *De Trin.* X, i, 1.

125 “Tanquam si litteras nescienti dicatur quamdam esse doctrinam, qua quisque valeat, quamvis longe absenti, verba mittere manu facta in silentio, quae rursus ille cui mittuntur, non auribus, sed oculis colligat, idque fieri videat; nonne, dum concupiscit nosse quo id possit, omni studio circa illum finem movetur, quem iam notum tenet? Sic accenduntur studia discentium: nam quod quisque prorsus ignorat, amare nullo pacto



não dominada, nos leva a desejar sua aquisição.

“Aquele que pergunta com manifesto interesse”<sup>126</sup>, o que ama e que não conhece ainda, posto que somente pode-se amar aquilo que já se conhece? Aproveitando o exemplo da palavra, ama a possibilidade de comunicação que esses sinais possibilitam, os quais, transformando pensamentos em linguagem, servem à sociedade humana. “É pois a beleza e a utilidade desse ideal que a alma percebe, conhece e ama. E é esse ideal que se esforça por aperfeiçoar em si, o quanto possível, todo aquele que investiga o significado das palavras que ignora”<sup>127</sup>. A beleza e a utilidade de um conhecimento são amados como algo conhecido, fazendo com que desejemos alcançar essas faculdades a partir desse amor. Assim, o desejo de conhecer intensificado leva à aquisição da ciência, o que faz com que a vontade seja o ponto de partida para o estudo<sup>128</sup>, e a motivação do aluno é justificada pelo entusiasmo com o qual se apega ao ideal almejado, de modo que não basta somente a teoria, mas também o domínio desta na prática<sup>129</sup>.

Percebamos a relevância da esperança de alcançar o conhecimento. Não bastariam o encantamento e a percepção da beleza de determinado conteúdo, se esse fosse impossível de ser dominado, pois perceber a utilidade e beleza de algo não significa que amemos esse algo. A dedicação ao estudo é um ato de afeição por aquilo que podemos conhecer e, quanto maior for, maior a possibilidade do conhecimento extrapolar os limites da teoria e ganhar uma significação prática. Afinal, uma coisa é perceber que um som proferido tem uma significação; outra é perceber que há uma utilidade ou beleza nesse som; outra é buscar o conhecimento desse som, e outra ainda é a posse desse som de modo que nos sirvamos dele

potest.” *De Trin.* X,i,1.

126 “Qui ardenti cura quaerit ut noverit”. *De Trin.*X,i,2.

127 “Hanc ergo speciem decoram et utilem cernit anima, et novit, et amat; eamque in se perfici studet, quantum potest, quisquis vocum significantium quaecumque ignorat, inquirat.” *De Trin.*X,i,2.

128 Segundo GILSON, 2006, p. 256, antes do conhecimento ser por nós dominado “é necessário que o desejemos; conhecemos porque queremos conhecer e só buscamos conhecer porque queremos encontrar. Se esse desejo de conhecer se torna intenso, dar-se-lhe-á o nome de 'estudo', que designa precisamente a vontade ardente de saber pela qual se adquire a ciência; mas, de qualquer aquisição de conhecimento que se trate, ela sempre será determinada por um movimento de busca que parte da vontade.”

129 “Cuius notitiae decus cogitatione iam cernitur, amaturque res nota; quae ita conspicitur, atque inflamat studia discentium, ut circa eam moveantur, eique inhient in omni opera quam impendunt consequendae tali facultati, ut etiam usu amplectantur quod ratione praenosunt: atque ita quisque, cui facultati spe propinquat, ei ferventius amore inardescit. Eis doctrinis quippe studetur vehementius, quae capi posse non desperantur. Nam cuius rei adipiscendae spem quisque non gerit, aut tepide amat, aut omnino non amat, quamvis quam pulchra sit videat.” *De Trin.* X,i,2.

para nos comunicarmos. O motivo, podemos dizer, é uma parte do processo motivacional, e não tem sentido desligado dos outros elementos, como o de meta. Esta, por sua vez, dependerá de diversos fatores, como o significado, as dificuldades, os valores e a complexidade a ela concernentes<sup>130</sup>.

Por outro lado, nem todo conhecimento, após adquirido, manterá no aluno o mesmo grau de interesse. Talvez ao final do processo perceba-se que tal conteúdo não é interessante. Seria esse um indício de que os limites da aprendizagem são muito mais amplos na filosofia agostiniana, indo além do mero conhecer e estendendo-se até o fazer<sup>131</sup>? Acreditamos que as informações compiladas indicam claramente que sim.

Como ilustração, Agostinho desenvolve a argumentação presente neste Livro X, item 2 do capítulo i, do *De Trinitate*, tomando como exemplo a palavra *temetum*. Julgamos interessante compilar as referências ao termo, a fim de uma maior compreensão do acima exposto:

Ao ouvir o termo “temetum”, se não sabe, pergunta o que significa. Mas já deve saber pelo menos que é um sinal, ou seja, não uma vaga emissão de voz sem sentido, mas que deve significar algo. Aliás esse vocábulo trissílabo já lhe era em parte conhecido, quando através dos ouvidos, esse som articulado imprimiu-se em sua alma. O que mais será preciso, para que melhor o conheça, visto que já lhe são conhecidas todas as letras e os seus intervalos de som? O que falta, visto que já tomou conhecimento de que é um sinal e portanto excitou nele o desejo de saber o seu significado? [...] Se dissermos a quem busca: “O que é esse *temetum*? O que te importa saber o seu significado?”. [...] Ele responderá: “Para entender esse termo quando o ouvir ou ao lê-lo, e não deixar de perceber o que o escritor quis expressar”. [...] Assim, quando aquele homem ouvir e souber que “temetum” era usado pelos antigos como sinônimo de “vinum” (vinho), vocábulo aquele arcaico e já caído em desuso, considerará como podendo ser necessário esse conhecimento, na perspectiva de encontrá-lo em livros antigos. Contudo, se considerar inúteis tais livros, chegará à conclusão de que não vale a pena memorizar aquele termo, ao perceber que esse conhecimento não se enquadra no tipo de saber que sua mente intui e ama, uma vez conhecido.<sup>132</sup>

130 Cf. HUERTAS, 2006, pp. 55-56.

131 Em BOEHNER; GILSON, p. 151, lemos que “Agostinho jamais pensou em divorciar a teoria da prática. Sua filosofia é uma interpretação de sua própria vida.”

132 “Velut si audiat cum dicitur temetum, et ignorans quid sit requirat. Iam itaque oportet ut noverit signum esse, id est, non esse inanem illam vocem, sed aliquid ea significari: alioquin iam notum est hoc trisyllabum, et articulatam speciem suam impressit animo per sensum aurium: quid amplius in eo requiratur, quo magis innotescat, cuius omnes litterae omniaque soni spatia nota sunt; nisi quia simul innotuit signum esse, movitque sciendi cupiditatem, cuius rei signum sit? [...] Si quaerenti, verbi gratia, quid sit temetum [...] dicatur: “Quid ad te pertinet?”, respondebit: “Ne forte audiam loquentem, et non intelligam, aut uspiam forte id legam, et quid scriptor senserit, nesciam”. [...] Itaque cum audierit atque cognoverit temetum a veteribus vinum appellatum, sed iam ex usu loquendi quem nunc habemus, hoc vocabulum emortuum, propter nonnullos fortasse veterum libros sibi necessarium deputabit. Si autem et illos supervacaneos habet, forte iam nec dignum quod memoriae commendet existimat, quia videt ad illam speciem doctrinae quam notam mente intuetur atque amat, minime pertinere.” A tradução é de Frei Agustino Belmonte.

Encontram-se aí todos elementos abordados neste capítulo do presente trabalho: a) A importância da significação (“Iam itaque oportet ut noverit signum esse”); b) O fato de não podermos buscar saber algo desconhecido (“alioquin iam notum est”); c) O amor à utilidade ou beleza, que excita o querer conhecer (“Ne forte audiam loquentem, et non intelligam, aut uspiam forte id legam, et quid scriptor senserit, nesciam”); d) A possibilidade de alcançarmos a aprendizagem (“cum audierit atque cognoverit” [grifo nosso]); e) A aplicação prática do que se aprende (“sibi necessarium deputabit”) ou não (“quia videt ad illam speciem doctrinae quam notam mente intuetur atque amat, minime pertinere”).

É notável que Agostinho tenha apontado questões que ainda contribuem para nossa época. Ao longo desta análise buscamos ressaltar que as questões pedagógicas nesse filósofo não estão somente subentendidas, mas são explicitamente definidas e, além disso, somos incitados a acolhê-las de modo prático. Entender que determinado objeto de estudo é significativo e, por isso mesmo, o *querer aprender* não pode ser dar em relação a algo totalmente ignorado vai totalmente ao encontro de uma práxis pedagógica que busca captar a atenção do aluno, lembrando que justamente a questão da motivação é uma das grandes preocupações de professores nos dias de hoje. Querer aprender é reconhecer a importância e a utilidade daquilo que está sendo ensinado, de modo que o domínio do conteúdo permite que, da teoria, se chegue à prática, reforçando o significado do objeto de estudo para o aluno. Percebamos a preocupação com a figura do aluno contida nestas ideias, não só pela consideração deste enquanto um elemento que necessita ser cativado e ter seus sentimentos levados em consideração por aquele que o tenta atingir, mas também por se tratar de alguém passível à frustração diante de um objetivo inalcançável traçado pelo professor. Ora, atualmente é comum tomarmos conhecimento de práticas docentes totalmente desvinculadas das possibilidades do aluno, tanto no que se refere à distância entre sua vivência e o que está sendo ensinado, o que evidencia uma carência na significação do conteúdo, quanto no que se refere à impossibilidade de corresponder às metas definidas no processo. Em qualquer um dos casos a desmotivação é fator presente.

A atualidade do pensamento de Agostinho é, portanto, inegável. Devemos, agora, buscar os elementos constituintes do processo cognitivo, no qual reconhecemos, a partir das analogias trinitárias entre o conhecimento humano e a Trindade cristã, a memória, a

inteligência e a vontade.

### 3 A TRINDADE DO CONHECIMENTO

Até aqui discorremos sobre a significação e a motivação na aprendizagem. Sobre o primeiro tópico, ressaltamos a importância da realidade para que o signo seja compreendido de modo pleno. Quanto à questão da motivação, abordada no capítulo anterior, chamamos a atenção ao amor que orienta e estimula a aquisição do conhecimento, levando ao domínio na prática daquilo que se aprende na teoria. Percebemos a utilidade do pensamento agostiniano para a pedagogia e a possibilidade de diálogo entre as ideias do Hiponense e as questões presentes no hodierno. Agora, às temáticas da significação e da motivação acrescentemos a investigação agostiniana sobre as faculdades que compõem o processo cognitivo do homem.

No livro X do *De Trinitate*, embora a temática central seja a investigação da Trindade cristã, uma interessante analogia a outro sistema trinitário se faz presente – memória (*memoria*), inteligência (*intelligentia*) e vontade (*voluntas*)<sup>133</sup>. Agostinho trata estas três faculdades como complementares e interdependentes para um processo cognitivo pleno, que permita que o saber se dê por total consciência de si. Ninguém recorda, se não quer nem entende – nem entende, se não quer nem recorda – nem quer, se não entende nem recorda.

Obviamente a intenção de Agostinho recai sobre a teologia cristã. A memória aí citada, representa a pessoa do Pai, na correlação com a Trindade santa, o que lhe confere um aspecto intelectual, uma memória espiritual, conforme o filósofo já explicara nas *Confissões*<sup>134</sup>.

---

133 Antes de chegar a, no livro X, *memoria, intelligentia, voluntas*, Agostinho passa por outras analogias trinitárias ao longo do *De Trinitate*. Destacamos: *amans, quod amatur, amor* (VIII,x,14) e *mens, notitia, amor* (IX,ix,4). E após o livro X temos: *memoria, interna visione, utrumque copulat voluntate* (XI,iii,6) e *memoria Dei, intelligentia Dei, amor Dei* (XIV,xii,15).

134 “Audivimus nomen hoc, et omnes rem ipsam nos appetere fatemur; non enim sono delectamur. Nam hoc cum latine audit graecus, non delectatur, quia ignorat, quid dictum sit; nos autem delectamur, sicut etiam ille, si graece hoc audierit, quoniam res ipsa nec graeca, nec latina est, cui adipiscendae graeci latinique inhiant ceterarumque linguarum homines. Nota est igitur omnibus, qui una voce si interrogari possent, utrum beati esse vellent, sine ulla dubitatione velle responderent. Quod non fieret, nisi res ipsa, cuius hoc nomen est, eorum memoria teneretur.” *Conf.* X,xx,29. “Sero te amavi, pulchritudo tam antiqua et tam nova, sero te

Cabe, aqui, uma pequena digressão para compreendermos melhor o idealismo. Podemos incluir a concepção idealista no rol das teorias epistemológicas relativas ao aprendizado. Segundo essa, tudo o que percebemos pelos sentidos está marcado pela transitoriedade, de modo que aí não podemos encontrar uma certeza. O verdadeiro conhecimento só poderia ser atingido se orientássemos nossa busca na direção daquilo que é universal, eterno e imutável, ou seja, “uma realidade não sensível, composta por ideias”<sup>135</sup>, somente acessível pela razão.

Platão, apontado como fundador do idealismo filosófico<sup>136</sup>, sustentava essa visão a partir de argumentos marcados pelo paradoxo. Das dificuldades acerca da aprendizagem tanto se admitirmos que já sabemos algo (logo, não há a necessidade de investigação), quanto se considerarmos que não sabemos (e tal ignorância também invalida a investigação), Platão deduz quatro possibilidades: saber que conhece, saber que não conhece, não saber que conhece e não saber que não conhece. Ora, cada uma dessas guarda suas dificuldades e, sendo assim, o primeiro e o último caso tornam irrelevante e sem sentido a aprendizagem. Quanto ao segundo ponto, qual seja, saber que não conhece, o paradoxo se instala ao percebermos que somente sabemos que não sabemos algo se tivermos um conhecimento daquele conteúdo e, portanto, o conhecemos. Obviamente se poderia contrapor ao último argumento o papel do professor, enquanto alguém que ensina ao aluno aquilo que este não sabe, “mas é necessário entender que Platão toma a aprendizagem como uma tarefa *ativa*, ou seja, há uma vontade do aluno de aprender algo”<sup>137</sup>.

A única possibilidade é admitirmos que sabemos, mas não temos consciência disso. Todo processo de aprendizagem seria, portanto, uma rememoração daquilo ao qual já tivemos acesso, não nessa vida, mas em uma realidade onde tivemos acesso às ideias eternas e imutáveis, as quais garantem o conhecimento. Dessa forma, percebemos em Platão uma concepção peculiar do que seria a função do professor: antes de se colocar enquanto aquele que transmite um conhecimento, conforme a visão geral, o docente seria antes alguém que

---

amavi! Et ecce intus eras et ego foris.” *Conf. X,xxvii,38*.

135 PORTO, 2006, p. 10. As ideias apresentadas neste ponto do trabalho são platônicas. No entanto, preservamos como referência a obra de Leonardo Sartori Porto, visto que é a esse autor que respondemos acerca da concepção idealista de educação.

136 PORTO, 2006, p. 11.

137 PORTO, 2006, p. 12.

auxiliaria o aluno a despertar, através de questionamentos, aquelas ideias que já estariam em sua alma, as quais, adormecidas, guardariam todo o conhecimento ao qual o indivíduo já teve acesso. Esse conhecimento poderíamos chamar de verdadeiro, pois não deriva da transitoriedade do mundo, mas reflete a universalidade e perfeição da razão, própria de todo homem.

É inegável a influência de Platão sobre Agostinho, de modo que podemos situar o Bispo de Hipona junto àqueles que defendem a concepção idealista enquanto condição de uma efetiva aprendizagem. Concorda, assim, quanto à necessidade de um conhecimento anterior ao empírico que nos garante o acesso à verdade, pois tudo o que conhecemos através dos sentidos só teria significado a partir do momento em que houvesse uma condição *a priori* que validasse os dados sensíveis. Portanto, a homem nenhuma se poderia chamar *mestre*, pois, segundo Agostinho, somente Cristo poderia garantir o conhecimento da Verdade que habita o homem interior.

Faz-se importante ressaltar uma diferença entre Agostinho e Platão: enquanto este defende o acesso à verdade a partir da rememoração enquanto uma lembrança de vidas passadas, aquele somente faz uso de tal termo enquanto uma memória presente, pois “além do que sabemos e pensamos, há aquilo em que não pensamos, mas que poderíamos saber”<sup>138</sup>, já que o Mestre interior assim nos concederia. Apesar dessa diferença, ambos vêem da mesma forma o papel do professor, o qual auxiliaria o aluno a encontrar aquele conhecimento que já está em si, latente<sup>139</sup>.

A filosofia ocidental deve muito de seus fundamentos ao platonismo, do mesmo modo que Agostinho influenciou enormemente o período medieval, atingindo inclusive a Modernidade e a Contemporaneidade. Desta forma, se destaca o papel do idealismo na formação filosófica do Ocidente, considerando-se que, mesmo outras visões epistemológicas, tais como o empirismo e o transcendentalismo, desenvolvem-se em parte a fim de servir de contraponto à filosofia platônica<sup>140</sup>. Ao constatarmos que hodiernamente os estudos sobre a

---

138 GILSON, 2006, p. 156.

139 A respeito desse “conhecimento latente” é importante lembrar o que escreve GILSON (2006, p. 158): “Pode-se dizer que todo conhecimento, cujo objeto seja de natureza corporal ou incorporeal, implica um elemento inato no agostinianismo, porquanto tal conhecimento é uma verdade. O inatismo, aqui em questão, não é um dom original concedido à alma de uma vez por todas; ele significa simplesmente que, em todo conhecimento verdadeiro, reencontra-se um elemento cuja origem não está nem nas coisas nem em nós mesmos, mas numa fonte mais interior que o nosso próprio interior.”

140 PORTO, 2006, p. 22.

aprendizagem se dão considerando-se aspectos cognitivos inseridos em um contexto empírico, concluimos que a “concepção idealista [de educação] não esteja mais em voga [atualmente]”<sup>141</sup>.

Retornando à nossa análise, podemos considerar memória como a faculdade da alma estar presente a si mesma<sup>142</sup>. Neste contexto, a memória pode ser interpretada como uma característica de identidade do sujeito, dizendo respeito não só ao passado, mas também abrangendo a situação presente. A partir desta concepção pode-se desenvolver a análise do sistema trinitário como ferramenta pedagógica, pois, resolvendo-se o problema do idealismo, agora os pontos a serem trabalhados assumem o papel de elementos conhecidos no processo cognitivo moderno.

Assim, a memória é equiparada à identidade cultural do aluno, o que ele é e tem consciência de ser, definido a partir de sua vivência; a inteligência traduz-se pela capacidade de compreensão dos fatos, na qual devem ser inseridos novos elementos a fim de ampliar esta capacidade; a vontade sendo o emprego que se faz tanto do conhecimento adquirido como dos dons naturais – o que cabe muito bem como contraponto ao saber livresco, apático e passivo. E a fim de cimentar esta relação podemos ainda recorrer a outro sistema trinitário citado por Agostinho: o talento (*ingenium*), a ciência (*doctrina*) e o uso (*usus*). Agostinho observa que, apesar de distintos, os termos da trindade são correlativos, de modo que a aprendizagem só é completa e efetiva se envolver, além da inteligência, a memória e a vontade do aluno.

Neste capítulo analisaremos os três termos *memoria*, *intelligentia* e *voluntas*, em primeiro lugar separadamente, para em seguida aproximá-los na tríade e demonstrarmos sua correlação e a relevância desta do ponto de vista pedagógico. Mesmo que a ideia de uma trindade seja uma referência ao *De Trinitate*, para a análise de cada termo nos utilizaremos das mais diversas obras de Agostinho, conforme a necessidade.

---

141 PORTO, 2006. Na mesma obra, à pág. 10, o autor define que “por 'idealismo' entendemos a concepção segundo a qual o nosso conhecimento não está assentado na experiência sensível, que, por ser transitória, não fornece certeza alguma, e sim no acesso a uma realidade não sensível, composta por ideias”.

142 “Quapropter sicut in rebus praeteritis ea memoria dicitur, qua fit ut valeant recoli et recordari, sic in praesenti quod sibi est mens, memoria sine absurditate dicenda est, qua sibi praesto est ut sua cogitatione possit intelligi, et utrumque sui amore coniungi.” *De Trin.* XIV,xi,14.



### 3.1 MEMORIA

A análise da memória, do modo como Agostinho a interpretava e desenvolvia, reveste-se de grandes dificuldades devido à extensão do tema. Abarcar tão complexa faculdade da maneira mais justa possível exigiria um exame de como Agostinho versa sobre “a formação das imagens mnemônicas, os processos da memorização e da recordação, o papel da vontade nestes processos, a relação entre imagem mnemônica e objetos percebidos, o fenômeno do esquecimento<sup>143</sup>”.

De imediato, não nos ocuparemos aqui de todos esses pontos de modo específico, embora apareçam como contributo, de modo geral, para esclarecer os problemas referentes a este capítulo, quais sejam, a memória sob a ótica agostiniana enquanto importante fator no processo pedagógico, abarcando tanto o papel desta na aquisição e consolidação do conhecimento, tanto quanto seu valor no processo de aprendizagem. Para tanto, faz-se importante ressaltar a memória enquanto consciência de mundo e do sujeito mesmo. Afinal, se anteriormente ressaltamos a importância da realidade para que a aprendizagem seja efetiva, a memória, enquanto a faculdade que não só retém, mas igualmente molda e preserva nossas impressões sobre a realidade, aqui encontra seu papel pedagógico.

De fato, a visão metafórica da memória como um receptáculo é a imagem mais característica em Agostinho. Porém, colocado desta forma, a imagem de um receptáculo no qual estariam contidas todas as imagens das experiências passadas, não dá a exata dimensão e relevância conferida pelo Hiponense, pois as metáforas vão além, enfatizando a memória em toda sua amplitude e potência, ao mesmo tempo em que mantém seu caráter sagrado. Enumeremos, a título de ilustração, algumas: vastos palácios, amplo seio<sup>144</sup>, tesouros<sup>145</sup>, receptáculos secretos<sup>146</sup>, imensa corte<sup>147</sup>, santuário amplo e infinito, concavidades

---

143 SANTOS, 2002, p. 366.

144 “Venio in campos et lata praetoria memoriae, ubi sunt thesauri innumerabilium imaginum de cuiuscumodi rebus sensis invecarum.” *Conf.* X,viii,12.

145 “Dico apud me ista et, cum dico, praesto sunt imagines omnium quae dico ex eodem thesauro memoriae, nec omnino aliquid eorum dicerem, si defuissent.” *Conf.* X,viii,14.

146 “Ibi quando sum, posco, ut proferatur quidquid volo, et quaedam statim prodeunt, quaedam requiruntur diutius et tanquam de abstrusioribus quibusdam receptaculis eruuntur”. *Conf.* X,viii,12. “Haec omnia recipit recolenda, cum opus est, et retractanda grandis memoriae recessus et nescio qui secreti atque ineffabiles sinus eius”. *Conf.* X,viii,13.

147 “Intus haec ego, in aula ingenti memoriae meae”. *Conf.* X,viii,14.

escondidas<sup>148</sup> etc. Notamos que Agostinho expressa uma admiração pela memória, maior do que possa ser seu entusiasmo por aquelas coisas que se encontram fora de nós. Em sua filosofia se destaca essa peculiaridade de voltar-se para o homem, não enquanto fim em si mesmo, mas como condição para alcançar a sabedoria naquilo que lhe é superior. É digno de perplexidade, para Agostinho, o fato dos homens se espantarem com coisas naturais, enquanto negligenciam a si mesmos<sup>149</sup>.

Tamanho interesse contribuiu para que a análise agostiniana sobre a memória ganhasse tons originais, adquirindo nuances de uma faculdade intelectual, diferentemente do que havia sido proposto por Aristóteles, o qual, baseando sua psicologia no estudo do corpo humano, deu ao tema um caráter mais realista: da equivalência entre alma e vida<sup>150</sup> conclui-se que estas são, elementarmente, automação e automovimento, movimento este condicionado por vários fatores: ambiente, circunstância e, sobretudo, pelo Motor Imóvel<sup>151</sup>. Porém, ao mesmo tempo em que afirmamos a originalidade em sua concepção, também podemos identificar em quais fontes Agostinho vai se inspirar.

Plotino é uma referência inegável. Sabe-se que este filósofo exerceu uma grande influência sobre Agostinho, o qual, inclusive, admitia o êxito de muitos pontos do pensamento dos neoplatônicos. Plotino também diverge de Aristóteles ao apontar a existência de uma

148 “Erant in memoria, sed tan remota et retrusa quasi in cavis abditioribus, ut, nisi admonente aliquo eruerentur, ea fortasse cogitare non possem?” *Conf.* X,x,17.

149 É a clássica passagem das *Confessiones*, em X,viii,15: “Et eunt homines mirari alta montium et ingentes fluctus maris et latissimos lapsus fluminum et oceani ambitum et gyros siderum et relinquunt se ipsos, nec mirantur quod haec omnia cum dicerem, non ea videbam oculis, nec tamen dicerem, nisi montes et fluctus et flumina et sidera, quae vidi, et oceanum, quem credidi, intus in memoria mea viderem, spatiis tam ingentibus quasi foris viderem. Nec ea tamen videndo absorbiui, quando vidi oculis, nec ipsa sunt apud me, sed imagines eorum, et novi, quid ex quo sensu corporis impressum sit mihi”.

150 SAMARANCH, 1973, p. 12. Prólogo da obra de ARISTÓTELES constante na bibliografia deste trabalho.

151 Em Aristóteles, “la memoria es una afección o modificación de la facultad sensitiva común” (p. 28), sendo capaz de distinguir entre imagens novas e as que encontram-se impressas em nós, podendo relacioná-las com as experiências correspondentes, de acordo com a “profundidade” da marca deixada pela impressão. É a posse da imagem, que leva a uma consciência temporal. Esta teria como objeto o passado, já que o futuro é conjectura ou espera e o presente é percepção. “La memoria, pues, no es ni sensación ni juicio, sino un estado o afección de una de estas cosas, una vez que ha transcurrido un tiempo” (p. 86). Memória (ou o recordar) seria, então, “un estado producido por una imagen mental, referida, como una semejanza, a aquello de que es una imagen” (pp. 90-91), pertencendo “a la facultad sensitiva primaria, es decir, a aquella con que percibimos el tiempo” (p. 91). Tais conclusões tão díspares entre Agostinho e Aristóteles podem se justificar, em parte, pelo fato do Hiponense desenvolver seu pensamento com base nas ideias de Platão, ao passo que da psicologia de Aristóteles pode-se dizer que é “uno de los campos en que indudablemente rebasó las teorías platónicas” (SAMARANCH, 1973, p. 9). Mesmo que em seus primeiros trabalhos de psicologia, Aristóteles deixe claro um dualismo entre alma e corpo (o que podemos identificar como uma herança platônica), isso deixa de existir no tratado *De anima*, no qual as duas realidades se fundem.

memória intelectual, embora viesse a colocá-la como um empecilho a ser transposto, afirmando que, para chegarmos ao *Noûs* e ao Uno, deveríamos não só abrir mão de toda experiência sensível, mas também dos vínculos intelectuais que temos com este mundo<sup>152</sup>. Outra influência de Plotino em Agostinho se dá pela ideia de que a alma possuiria noções inteligíveis<sup>153</sup>.

Cícero, nas *Tusculanae disputationes*<sup>154</sup>, também influenciou Agostinho ao apontar como primeira faculdade do espírito a memória<sup>155</sup>, concordando com o fato de a alma já possuir noções (*ennoias*) dos inteligíveis, as quais são anteriores ao corpo, pertencendo à ordem das realidades imutáveis, de modo que o *animus*<sup>156</sup> é divino. Agostinho não expressa esta identificação do *animus* (sede da memória) com o divino, mas admite uma aproximação com Deus.

Vale ressaltar que estes pensadores apenas influenciaram e inspiraram Agostinho, o qual desenvolve uma análise especulativa da memória com resultados muito particulares, chegando a uma noção original do termo<sup>157</sup>. Para Agostinho a memória é o que permite termos uma consciência do mundo, não se restringindo a fatos e estados passados, mas estando ligada a uma concepção de presente (consciência de si e de sua situação atual) e de futuro (planejamento de ações e eventos com base em nossa experiência). Ao resgatarmos

152 “Che diremo del ricordo degli amici, dei figli, della moglie, nonché del ricordo della pátria e di tutte le altre cose che anche un animo nobile può ricordare senza vergognarsi? L’immaginazione porta con sé questi ricordi, ciascuno con la propria passione; ma l’uomo nobile ricorda tutto senza passionalità. Forse in principio la passione era presente nell’immaginazione; anzi le passioni più nobili risiedono nell’anima saggia, in quanto anch’essa ebbe un certo rapporto con l’anima inferiore” (*En. IV,iii,32*). “Ma qualora l’anima si conceda alle cose inferiori, essa possiede ciò che vuole conforme ai suoi ricordi e alle sue immagini. Perciò il ricordo, fosse anche il ricordo di cose superiori, non è il valore più alto. Ma la memoria non dev’essere vista soltanto in quell’atto in cui ci accorgiamo di ricordare, ma anche in quello stato in cui ci si trova dopo precedenti impressioni e visioni. Poiché è possibile che anche senza aver coscienza di avere, si abbia in sé e con maggior forza di quando se ne sia consapevoli. Chi è consapevolissimo infatti considera ciò che possiede come qualcosa di diverso, essendo egli stesso diverso, ma chi non è conscio di ciò che ha rischia di essere ciò che ha: ed è proprio questa affezione che fa cadere l’anima” (*En. IV,iv,4*).

153 “Egli vedrà allora una Intelligenza che non contempla nulla di sensibile, nessuna di queste cose mortali, ma nell’atto di intuire l’eterno con l’eterno; egli vedrà tutto ciò che è nel mondo intelligibile, diventato egli stesso un cosmo intelligibile e splendente, illuminato dalla verità che procede dal Bene, il quale, su tutti gli esseri intelligibili, irraggia verità” (*En. IV, vii,10*).

154 Bento Silva Santos (2002, p. 366), indica essa obra como “a principal fonte de Agostinho”.

155 “Habet primum memoriam, et eam infinitam rerum innumerabilium. quam quidem Plato recordationem esse volt vitae superioris.” *Tusculanae disputationes* I,24,57.

156 A análise concernente ao termo *animus*, dentro da filosofia agostiniana, bem como a outros termos correlatos será desenvolvida posteriormente, quando tratarmos da inteligência.

157 “Longe de ser um mero repetidor de suas fontes, Agostinho possui uma capacidade pessoal excepcional de reunir num sistema todos os dados para elaborar uma espécie de *fenomenologia transcendental* da memória” (SANTOS, 2002, p. 366).

nossas percepções do passado, as imagens nos dão ideia do mundo em que estamos inseridos<sup>158</sup>. É através da memória que podemos ter presente nossa experiência passada, de modo a nos conferir a possibilidade de apreensão de si. Segundo Walfran Fonseca dos Santos (2002), a “função retrospectiva e função criadora e fabuladora se conjugam, pois, para permitir a função prospectiva”, de modo que a atividade mnemônica não é somente situada no passado, no seu caráter evocativo, nem apenas no presente, ao manipular as imagens para que tenhamos acesso a uma consciência de mundo e de si, mas também no futuro, pois através do exercício da recordação podemos planejá-lo, valendo-nos de nossas experiências e suas lições. Desta forma, essas experiências são admitidas como parte de nossa vida e reconhecidas como fator constitutivo de nossa personalidade, permitindo ao homem chegar a si, entendendo-se como sujeito<sup>159</sup>.

É assim, como um grande receptáculo, a cujo conteúdo recorreremos através da lembrança, e onde estão presentes não só o que foi experimentado, mas também tudo o que foi crido. Sob esse último ponto, releva-se o papel da memória não só como instrumento de consciência do mundo que nos cerca (ou antes, como condição de possibilidade para chegarmos a essa consciência), mas também como parte da experiência pessoal do indivíduo<sup>160</sup>. Em uma perspectiva mais contemporânea podemos encontrar paralelos com essa análise agostiniana. Iván Izquierdo aponta que “podemos afirmar que *somos aquilo que recordamos*, literalmente (...). Não podemos usar como base para projetar nossos futuros possíveis aquilo que esquecemos ou que nunca aprendemos<sup>161</sup>”. E, mais adiante,

O passado, nossas memórias, nossos esquecimentos voluntários, não só nos dizem quem somos, mas também nos permitem projetar rumo ao futuro; isto é, nos dizem quem poderemos ser. O passado contém o acervo de dados, o único que possuímos, o tesouro que nos permite traçar linhas a partir dele, atravessando o efêmero presente em que vivemos, rumo ao futuro<sup>162</sup>.

Para Agostinho, o conteúdo da memória não se limita a imagens, mas é a própria

---

158 “Ibi mihi et ipse occurro meque recolo, quid, quando et ubi egerim, quoque modo, cum agerem, affectus fuerim. Ibi sunt omnia, quae sive experta a me sive credita memini. Ex eadem copia etiam similitudines rerum vel expertarum vel ex eis, quas expertus sum, creditarum alias atque alias et ipse contexo praeteritis atque ex his etiam futuras actiones et eventa et spes, et haec omnia rursus quasi praesentia meditor” *Conf.* X,viii,14.

159 “Agostinho identifica memória, espírito e sujeito” (SANTOS, 2002, p. 46).

160 Esta relação entre memória e consciência é um ponto importante para os objetivos deste trabalho.

161 IZQUIERDO, 2002, p.9.

162 IZQUIERDO, 2002, p.9.

essência dos objetos que está nela presente<sup>163</sup>. Desta forma, são conteúdos da memória também as noções concernentes ao saber intelectual, o qual se identifica com seu objeto, indo ao encontro das doutrinas de Platão e dos neoplatônicos a respeito da existência de objetos sensíveis e objetos inteligíveis referentes ao entendimento<sup>164</sup>. Segundo Plotino, podemos distinguir dois tipos de ciências no tocante à alma racional: de um lado, aquelas que tratam dos objetos sensíveis (supondo que estejamos tratando, nesta análise, daquilo que chamamos devidamente de ciência, distinta da mera opinião) e são imagens destes justamente por lhes serem posteriores; e de outro lado, as ciências autênticas, que tratam dos objetos inteligíveis a partir da própria Inteligência, sem ocuparem-se do sensível<sup>165</sup>. Apesar de concordarem neste ponto, podemos perceber uma divergência entre os dois filósofos: ao passo que Plotino relega à memória apenas a capacidade de reter o discurso, sendo incapaz de fazer o mesmo no tocante às noções intelectuais<sup>166</sup>, posto que estas só podem ser alcançadas pela contemplação direta, Agostinho, acredita que também as noções estão presentes na memória, embora, concorde com a questão da retenção do som das palavras<sup>167</sup>.

Na quinta enéada Plotino questiona sobre a procedência das imagens da memória<sup>168</sup>, visto que, para o licopolitano, bem como para Agostinho, as noções não são adquiridas do exterior, mas estão além da imagem, no coração (*cor*, em um sentido de raiz do espírito, centro da personalidade), antes de estarem na memória<sup>169</sup>. Um problema que podemos colocar

---

163 “Hic [memoria] sunt et illa omnia, quae de doctrinis liberalibus percepta nondum exciderunt, quasi remota interiore loco, non loco: nec eorum imagines, sed res ipsas gero” *Conf.* X,ix,16.

164 “Mens ergo ipsa sicut corporearum rerum notitias per sensus corporis colligit, sic incorporearum per semetipsam” *De Trin.* IX,iii,3.

165 “Delle scienze che appartengono all’anima razionale, le une che trattano degli oggetti sensibili – ammesso che si debba chiamarle scienze e non dirle piuttosto “opinioni” – sono posteriori alle cose e perciò immagini delle cose; le altre, che sono scienze autentiche e indagano gli oggetti intelligibili, derivano dall’Intelligenza all’anima razionale e non pensano nulla di sensibile” *En.* V,9,7.

166 *En.* IV,3,3.

167 “At vero, cum audio tria genera esse quaestionum, an sit, quid sit, quale sit, sonorum quidem, quibus haec verba confecta sunt, imagines teneo et eos per auras cum strepitu transisse ac iam non esse scio. Res vero ipsas, quae illi significantur sonis, neque ullo sensu corporis attingi neque usquam vidi praeter animum meum et in memoria recondidi non imagines earum, sed ipsas” *Conf.* X,x,17.

168 “L’Intelligenza non è in rapporto coi suoi Intelligibili come il senso con i sensibili, come se quelli fossero a lei anteriori; ma l’Intelligenza è essa stessa i suoi Intelligibili, poiché le idee non sono acquisite: infatti, donde deriverebbero? Qui, fra i suoi Intelligibili, l’Intelligenza è una e idêntica ad essi: così come anche la scienza delle cose immateriali è identica ad esse.” *En.* IV,2,48

169 “At vero, cum audio tria genera esse quaestionum, an sit, quid sit, quale sit, sonorum quidem, quibus haec verba confecta sunt, imagines teneo et eos per auras cum strepitu transisse ac iam non esse scio. Res vero ipsas, quae illi significantur sonis, neque ullo sensu corporis attingi neque usquam vidi praeter animum meum et in memoria recondidi non imagines earum, sed ipsas: quae unde ad me intraverint, dicant si possunt.” *Conf.* X,xi,18.

é: como reconhecer a verdade das noções, unicamente seguindo seu coração? Ante esse problema o próprio Agostinho encontrou dificuldades<sup>170</sup>. Uma possibilidade pode ser vislumbrada ao admitirmos a faculdade da mente em reconhecer a verdade em contato com as coisas inteligíveis, na natureza<sup>171</sup>. Talvez se possa mudar o discurso de *antes de estarem na memória* para *antes de serem exploradas pela memória*, em que se sugere uma lembrança latente, a qual é despertada através da *admonitio* (advertência).

Assim, uma imagem, palavra, discurso ou qualquer forma de comunicação, age apenas como o estímulo que faz com que o espírito entre em contato com o *Mestre Interior* e por si só aprenda. Sob este ponto de vista, o professor não ensina no sentido de transferir conhecimento, mas a sua única possibilidade é *despertar* o saber latente no aluno. Este, por sua vez, necessita o pensamento reflexivo para organizar os elementos contidos em seu espírito, clarificando-os na consciência e conduzindo-o à memória<sup>172</sup>. O termo *cogitare* se refere então a uma atividade mais dinâmica do espírito (*animus*<sup>173</sup>), na qual este não só se depara com recordações que se encontravam ocultas, mas pode também reunir (*colligere*) estas lembranças, reelaborá-las, organizá-las e definí-las em contornos mais precisos<sup>174</sup>.

Cabe ressaltar que Agostinho associa, e por vezes parece sinonimizar, *aprender* e *recordar*, como “estados mentais relativos à posse ativa ou latente do conhecimento”<sup>175</sup>, o que o aproxima de uma noção platônica, embora esta terminologia não seja tão explícita nos escritos mais tardios de Agostinho. Mesmo assim, é intrigante que tais conclusões pareçam guardar uma certa similitude com a reminiscência platônica e levar à questão: “em que sentido é verdadeiro afirmar que aprender é relembrar-se?”<sup>176</sup>. Na verdade, seria inconcebível que a alma possuísse, por contemplação, os conhecimentos em sua totalidade, em relação à

170 “Unde et quae haec intraverunt in memoriam meam? Nescio quomodo; nam cum ea didici, non credidi alieno cordi, sed in meo recognovi et vera esse approbavi et commendavi ei tamquam reponens, unde proferrem cum vellem.” *Conf.* X,xi,18.

171 “Homo interior cognovit haec per exterioris ministerium; ego interior cognovi haec, ego, ego animus per sensum corporis mei.” *Conf.* X,vi,9.

172 SANTOS, 2001, p. 51.

173 Conforme GILSON, p. 95, nota 1, *animus* designa a alma do homem, sendo não só um princípio vital como também uma substância racional, por vezes parecendo confundir-se com *mens*.

174 SANTOS, 2001, p. 371. Nas *Confessiones*, X,xi,18, lemos: “Quodcirca invenimus nihil esse aliud discere ista, quorum non per sensus haurimus imagines, sed sine imaginibus, sicuti sunt, per se ipsa intus cernimus, nisi, ea quae passim atque indisposite memoria continebat, cogitando quasi colligere atque animadvertendo curare, ut tamquam ad manum posita, in ipsa memoria, ubi sparsa prius et neglecta latitabant, iam familiari intentione facile occurrant”.

175 SANTOS, 2001, p. 366.

176 GILSON, 2006, p. 150.

ordem sensível. Já os conhecimentos inteligíveis possibilitariam a experiência de ensinar com base no que o aluno traz consigo em seu intelecto, pois este deve ter acesso à verdade, mas, enquanto temporal, não pode produzir algo eterno.

A memória em Agostinho então difere-se de uma memória platônica atrelada ao passado justamente por se apresentar como uma memória do presente. Étienne Gilson relaciona a memória agostiniana com os termos modernos “inconsciente” ou “subsciente”<sup>177</sup>, justamente pelo fato de seus conteúdos não se limitarem à uma lembrança do passado, mas dizerem respeito inclusive ao que lhe é presente, “sem ser explicitamente conhecido nem percebido”<sup>178</sup>.

Sobre essa questão, qual seja, do caráter presente da memória, trataremos adiante. Por hora, basta-nos a delimitação do que é a memória em Agostinho, sua abordagem peculiar do tema (embora possamos identificar suas principais referências) e a relação que este estabelece entre tal faculdade e a aprendizagem. Talvez esta última questão seja mais ampla em Agostinho do que transparece em suas obras, visto que o Hiponense era, inclusive, professor. Somos levados a pensar assim ao ressaltarmos a importância pedagógica da memória em sua época, na qual a grande maioria da população era analfabeta e os livros eram quase inacessíveis. Os sermões talvez fossem a única fonte de conhecimento acessível aos mais humildes, o que revestia a liturgia de um caráter especial, de grande relevância no cotidiano das pessoas. Podemos especular que, se Agostinho prezava pela beleza de seus sermões, isso se dava principalmente por interesses pastorais, e não tanto por um simples exercício de retórica. Era preciso, assim, tocar a sensibilidade dos ouvintes de modo a garantir a apreensão dos conteúdos pela memória – prática comum aos educadores contemporâneos do Hiponense<sup>179</sup>.

A memória aí referida, não é somente “capacidade de lembrar”, mas também expressava, como foi explicitado acima, um fator de relação entre o sujeito e o mundo em que vive. A beleza do discurso, portanto, era fator fundamental na função educadora, tanto por seu valor em si, quanto para manter a atenção do ouvinte e conseguir ganhar acesso mais fácil sobre sua memória. Valia-se do ritmo, da rima e dos jogos de linguagem, produzindo verdadeiras fórmulas as quais os fiéis poderiam assimilar com mais facilidade.

---

177 GILSON, 2006, p. 204, nota 113.

178 GILSON, 2006, p. 204, nota 113, o qual se apoia em *De Trin.* X,iii,5 para chegar a tal conclusão.

179 LAUAND, p. 09.

Vemos aí um contraste com a época atual, na qual a pedagogia por vezes menospreza e abomina a memória, confundindo-a com o ato de *decorar*. Ignora-se, pois, o uso de uma ferramenta importante no aprendizado. Ora, percebemos que em Agostinho a memória é tida em um sentido mais dinâmico, flexível, e não algo frio, estático e passivo<sup>180</sup>. Memorizar não é decorar, visto que quando se decora, a informação fica estagnada. Agostinho releva o caráter criativo da memória, logo, abomina o ato de decorar<sup>181</sup>.

### 3.2 INTELLIGENTIA

Devido à elasticidade e sutileza da terminologia agostiniana, faz-se importante esclarecermos alguns conceitos, definindo em qual sentido nos utilizaremos deles para maior clareza na pesquisa. Porque nos parece bem satisfatória e pela autoridade do autor, nos apoiaremos na delimitação de Étienne Gilson<sup>182</sup>, presente em sua *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. A partir disso, à alma enquanto “princípio animador dos corpos”<sup>183</sup>, estando presente tanto nos animais quanto nos homens, chamamos *anima*, distinguindo-se de *animus*, que é uma exclusividade do homem por ser, além de um princípio vital, uma substância racional. No entanto, é problemática uma distinção radical entre *animus* e *anima*, já que para Agostinho a alma do homem é una, racional, que deve reger o corpo<sup>184</sup>.

Enquanto a parte mais nobre da *anima*<sup>185</sup>, *animus* “parece confundir-se com *mens*”<sup>186</sup>, apesar de podermos definir com maior precisão a *mens* enquanto pensamento, correspondendo à parte superior do *animus* e contendo em si, de modo natural, tanto a razão

---

180 De fato, a *atividade* da memória, a qual nos referimos, deve-se à vontade. Por si só, ou seja, sem o concurso da vontade que faz com que a memória retenha ou esqueça seus conteúdos, esta faculdade é passiva. Voltaremos a isso mais adiante, na conclusão deste capítulo.

181 “Quae si modestis temporum intervallis recollere desivero, ita rursus demerguntur et quasi in remotiora penetralia dilabuntur”. *Conf.* X,xi,18. O termo *decorar* deve ser analisado com cuidado: estamos nos referindo à memorização que não confere ao objeto lembrado a possibilidade de ser utilizado, manipulado ou compreendido.

182 GILSON, pp. 95-96, nota 1.

183 GILSON, p. 95, nota 1.

184 “Si autem definiri tibi animum vis, et ideo quaeris quid sit animus, facile respondeo. Nam mihi videtur esse substantia quaedam rationis particeps, regendo corpori accommodata.” *De quant. Animae*, XIII,22,32. DALPRA, 2009 (132) indica que “para Agostinho, a alma denota o princípio vital que anima os corpos, assim como também uma substância racional”.

185 Cf. *De civ. Dei*, VII,23.

186 GILSON, p. 95, nota 1.



(*ratio*) quanto a inteligência (*intelligentia*)<sup>187</sup>. A *mens* pode associar ou dissociar seus conhecimentos, passando de um a outro, através da *ratio*<sup>188</sup>, mas é a *intelligentia* sua parte mais eminente, sendo esta superior à *ratio*, ao mesmo tempo que confunde-se com o *intellectus*, ambos termos técnicos que Agostinho se utiliza para se referir a uma *mens intellectualis*<sup>189</sup>. Ora, é através da inteligência que percebemos a verdade: o homem busca o entendimento porque tem razão e esta é condição para a inteligência, mas como pode haver razão sem haver inteligência, esta é superior àquela<sup>190</sup>.

Na trindade do conhecimento humano, Agostinho cita o termo *intelligentia*, ao lado de *memoria e voluntas*, e parece se referir justamente à *intelligentia* conforme definido acima. No entanto, para alinhar-se aos objetivos deste trabalho, parece-nos importante também considerarmos as faculdades da *ratio*. Uma solução possível talvez fosse considerarmos a *mens* como um todo, mas aí se apresenta uma dificuldade, pois teríamos que considerar esta composta também por *memoria e voluntas*, o que se adequaria ao sistema trinitário agostiniano referente ao conhecimento humano, mas prejudicaria a análise particular de cada termo, que agora nos interessa. Assim, para esta etapa do trabalho, preservaremos o termo *intelligentia*, ressaltando sua relevância para o processo cognitivo.

Como bem notamos, são totalmente indissociáveis, em Agostinho, os problemas pertinentes ao homem daqueles pertinentes a Deus<sup>191</sup>. A questão do conhecimento enquanto faculdade humana não foge, portanto, a essa regra, buscando realizar-se em uma síntese que contemple tanto o que diz respeito à fé, com seus *dados*, quanto o que está relacionado com a razão, com suas *exigências*, de modo que a elucidação dessa dicotomia leve ao conhecimento da verdade, esforçando-se por ultrapassar, através desse exercício, algum argumento cético

---

187 *De civ. Dei*, XI,2.

188 Assim Agostinho define a *ratio*, *De ord.* II,xi,30: “Ratio est mentis motio, ea quae discutur distinguendi et connectendi potens, qua duce uti ad Deum intelligendum, vel ipsam quae aut in nobis aut usquequaque est animam, rarissimum omnino genus hominum potest, non ob aliud, nisi quia in istorum sensuum negotia progresso redire in semetipsum cuique difficile est”.

189 GILSON, p. 165.

190 GILSON, p. 96, nota 1. Também cf. GILSON, p. 64: “Digamos, então, que o homem tem um pensamento (*mens*); o pensamento exerce uma atividade que lhe é própria a fim de adquirir o conhecimento, trata-se da razão (*ratio*); enfim, o próprio conhecimento obtido pela razão, ou visto da verdade enfim adquirida, é a inteligência: *intellectus*. Enfim, o homem é à imagem de Deus por ser um pensamento que se enriquece progressivamente mais e mais da inteligência, graças ao exercício da razão.”

191 PEGUEROLES apud DALPRA, 2009, 131: Haveria: “somente dois problemas fundamentais na filosofia, mas que no fundo são apenas um: Deus e o homem”.

que ponha em xeque nossa possibilidade de conhecer<sup>192</sup>.

Nesse viés teológico, a alma enquanto princípio vital e substância racional denota uma coerência entre aquelas ações que dizem respeito ao homem exterior e aquelas que se referem ao homem interior. O homem, enquanto possui um corpo, recebe dados do mundo externo através dos sentidos. Desta forma, a capacidade de conhecer é uma faculdade exclusiva da alma, pois os objetos exteriores ao corpo afetam apenas os sentidos e somente alteram a parte física do homem, jamais a alma. Porém, “essa alteração do corpo não escapa à alma, que, conseqüentemente, 'atua', extraíndo, não do exterior, mas do interior de si mesma, aquela representação do objeto que é a sensação”<sup>193</sup>. Segundo a concepção agostiniana, a sensação deve ser um caso particular dos usos que a alma faz de seu corpo, de modo que este é passivo e aquela, ativa. É sobre os sentidos que o sensível incide, mas apenas a alma, ao não ignorá-lo e ao apreendê-lo, é capaz de uma compreensão. A alma, porque espiritual, é indivisível, ao contrário do mundo físico, que se apresenta fragmentado no espaço em diversos corpos. Sendo a alma superior ao corpo, não pode submeter-se a ele. Em sua orientação à verdade, cabe à alma submeter-se somente a Deus, sendo esse o único modo de atingir um conhecimento livre do caráter transitório que marca esse mundo e faz com que os sentidos se configurem em uma “dispersão na multiplicidade”<sup>194</sup>.

Percebemos vestígios da razão nas coisas sensíveis. Da sensação *visão*, chegamos ao conceito *beleza*, bem como a partir da *audição* temos a *suavidade*, desde que as partes percebidas estejam em harmonia e sejam agradáveis, denotando uma racionalidade, cuja contemplação nos remeteria ao divino<sup>195</sup>. Ascendemos da percepção ao conhecimento da beleza, que por sua vez nos remete aos conteúdos da matemática, para, finalmente, chegarmos

---

192 DALPRA, 2009, 131.

193 REALE; ANTISERI, 1990, p. 441.

194 DALPRA, 2009, 132-133.

195 “Tenemus, quantum investigare potuimus, quaedam vestigia rationis in sensibus et quod ad visum atque auditum pertinet, in ipsa etiam voluptate. [...] Sed ad oculos quod pertinet, in quo congruentia partium rationabilis dicitur, pulchrum appellari solet. Quod vero ad aures, quando rationabilem concentum dicimus cantumque numerosum rationabiliter esse compositum, suavitas vocatur proprio iam nomine. Sed neque in pulchris rebus cum nos color illicit neque in aurium suavitate cum pulsa chorda quasi liquide sonat atque pure, rationabile illud dicere solemus. Restat ergo ut in istorum sensuum voluptate id ad rationem pertinere fateamur, ubi quaedam dimensio est atque modulatio” *De ord.* II,xi,33. Também cf. HINRICHSEN, 2009, p. 112: “Tendo encontrado no exercício da visão e audição certa racionalidade, das obras belas nos encaminhamos aos números inteligíveis, dos números inteligíveis dirigimos nosso olhar à unidade que encontra na Beleza de Deus sua fonte”, e, anteriormente, à página 101, afirma que “as artes liberais são capazes de unificar conhecimentos dispersos, conduzindo o ser humano da percepção dos sensíveis à visão dos inteligíveis e de Deus”.

à unidade que só pode ser encontrada em Deus.

Temos, portanto, uma clara distinção entre o homem exterior, marcado por um corpo material, uma vida vegetativa, recebendo o conteúdo sensível e retendo-no por lembranças, assim compartilhando certas características com os animais, e o homem interior, o qual se distingue dos animais por ser capaz de julgar, comparar, medir e submeter as sensações a diferentes atividades do pensamento, de tal modo que pode-se afirmar que o homem é, essencialmente, sua *mens*<sup>196</sup>. Por consequência deste raciocínio, também distinguimos o objeto, enquanto é percebido por nós, da sua percepção, ou seja, as imagens de tais objetos que chegam à nossa *mens* e ficam à disposição de suas faculdades.

Os dados dos sentidos são armazenados na memória para daí serem compreendidos e submetidos à atividade da *mens*. E a partir dessa “atuação da alma sobre as imagens captadas dos objetos armazenados na memória”<sup>197</sup> que se dá o conhecimento racional. Ressaltemos a importância do conhecimento já contido na memória para que aprendamos as coisas: o pensamento precisa recolher aquilo que os sentidos captam confusamente, devido à multiplicidade, e através do exercício da atenção extrair, daquilo que antes se encontrava disperso, o conhecimento<sup>198</sup>. A compreensão, longe de depender de uma pura memorização, do simples “decorar”, necessita o exercício da inteligência que recolhe os dados dos sentidos e sobre eles age, ligando-os na alma. O ato de pensar (*cogitare*) aí ganha seu significado, aliando-se à memória em seu sentido criativo e dinâmico, como já abordado neste trabalho,

---

196 Cf. GILSON, 2006, pp. 225-226 e DALPRA, 2009, p. 133.. Em *De Trin.* XII,i,1 lemos: “Quidquid enim habemus in animo commune cum pecore, recte adhuc dicitur ad exteriorem hominem pertinere. Non enim solum corpus homo exterior deputabitur, sed adiuncta quadam vita sua, qua compages corporis et omnes sensus vigent, quibus instructus est ad exteriora sentienda: quorum sensorum imagines infixae in memoria, cum recordando revisuntur, res adhuc agitur ad exteriorem hominem pertinens. Atque in his omnibus non distamus a pecore, nisi quod figura corporis non proni, sed erecti sumus. Qua in re admonemur ab eo qui nos fecit, ne meliore nostri parte, id est animo, similes pecoribus simus, a quibus corporis erectione distamus”. E mais adiante, em XII,i,2, “Possunt autem et pecora et sentire per corporis sensus extrinsecus corporalia, et ea memoriae fixa reminisci, atque in eis appetere condicibilia, fugere incommoda: verum ea notare, ac non solum naturaliter rapta, sed etiam de industria memoriae commendata retinere, et in oblivionem iamiamque labentia recordando atque cogitando rursus imprimere; ut quemadmodum ex eo quod gerit memoria cogitatio formatur, sic et hoc ipsum quod in memoria est cogitatione firmetur: fictas etiam visiones, hinc atque inde recordata quaelibet sumendo et quasi assuendo, componere, inspicere, quemadmodum in hoc rerum genere quae verisimilia sunt discernantur a veris, non spiritualibus, sed ipsis corporalibus: haec atque huiusmodi quamvis in sensibilibus, atque in eis quae inde animus per sensum corporis traxit agantur atque versentur, non sunt tamen rationis expertia, nec hominibus pecoribusque communia”. Já no *De ord.* II,xi,31, consta a seguinte definição do que é o homem: “Uno verbo a bestiis, quod rationale; et alio a divinis separatur quod mortale dicitur. Illud igitur nisi tenuerit, bestia erit; hinc nisi se averterit, divina non erit”.

197 DALPRA, 2009, p. 135.

198 *Conf.* X,xi,18.

em contraponto com uma memorização estática<sup>199</sup>.

Assim, distinguimos um conhecimento relacionado aos estímulos que chegam até nós através dos sentidos e se depositam em nossa memória, na qualidade de um conhecimento mais direto, o qual preserva a característica da multiplicidade das sensações, de um conhecimento que se dá como fruto de nossa capacidade racional, a qual opera estes elementos da memória. Chamemos *notitia* o primeiro caso e *cogitatio* o segundo<sup>200</sup>. Ora, o conhecimento resultante da *cogitatio* é superior, pois subsiste independentemente da presença da figura corporal ao qual corresponde<sup>201</sup>. Notamos mesmo uma sucessão de imagens, uma gerada pela outra: a figura passível de ser sentida, a imagem percebida nos sentidos e aquela produzida na memória, a qual só pode ser gerada pelo sujeito pensante. Logo, da mesma forma que podemos distinguir uma imagem da outra, mesmo admitindo a concatenação que as liga, também podemos distinguir a visão do ser sensível da visão do ser pensante. Essa última depende do olhar da alma voltar-se para a imagem armazenada na memória<sup>202</sup>.

A inteligência, enquanto visão interior, permite que se descubra a verdade que só pode ter sua origem na divindade<sup>203</sup>. Tal conclusão, que se desenha a partir dos argumentos acima expostos, tem implicações pedagógicas, apesar do acentuado viés teológico<sup>204</sup>. Assim, toda inteligência é boa e conseqüentemente não podemos definir a aprendizagem como algo mau. Ora, para aprender precisamos entender, e a única forma de entendermos é através da inteligência que nos orienta para a verdade. De fato, torna-se inconcebível a ideia de um mau

---

199 “Quae si modestis temporum intervallis recolere desivero, ita rursus demerguntur et quasi in remotiora penetralia dilabuntur, ut denuo velut nova excogitanda sint indidem iterum – neque enim est alia regio eorum – et cogenda rursus, ut sciri possint, id est velut ex quadam dispersione colligenda, unde dictum est cogitare. Nam cogo et cogito, sic est, ut ago et agito, facio et factito. Verum tamen sibi animus hoc verbum proprie vindicavit, ut non quod alibi, sed quod in animo colligitur, id est cogitur, cogitari proprie iam dicatur.” *Conf.* X,xi,18. Em LLOYD, 1999, p. 44, é ressaltada na inteligência a capacidade de definir aquilo que já está contido na memória, atentando para o fato daquele ser enquadrado por esta. Assim está escrito na página indicada: “Intellect may transcend that form of memory that retains sensory images, grasping rather “the facts themselves”. But even this achievement of intellect is framed by memory. The power of intellect resides just in its capacity to gather things that, although muddled and confused, are already contained in memory.” Sobre a relação entre inteligência, bem como a relação destas com a vontade, trataremos mais diretamente ao final deste capítulo.

200 Cf. DALPRA, 2009, pp. 135-136. “Pensar é, então, passar do *impresso* na memória ao *expresso* no entendimento”: PEGUEROLES *apud* DALPRA, 2009, p. 136.

201 “Quia etiam detracta specie corporis quae corporaliter sentiebatur, remanet in memoria similitudo eius, quo rursus voluntas convertat aciem, ut inde formetur intrinsecus, sicut ex corpore obiecto sensibili sensus extrinsecus formabatur.” *Conf.* XI,iii,6.

202 Cf. *Conf.* XI,ix,16.

203 GILSON, 2006, p. 96, nota 1.

204 Utilizamos o termo *apesar* não destacando uma relação excludente, mas atentando para a possibilidade das ideias pedagógicas de Agostinho não serem prejudicadas por sua teologia.

professor: se faz o mal, “ensinando” o mal, então não podemos chamá-lo “mestre”; da mesma forma, se ensina (e ensinar somente pode se referir ao bem), não pode ser mau<sup>205</sup>.

Faz-se importante mencionar que a questão da aprendizagem associada ao papel do professor, conforme apresentada acima, é melhor entendida quando observamos a distinção, em Agostinho, entre *sabedoria* e *ciência*. No *De Trinitate* fica claro que, enquanto a ciência se relaciona com a ação, a sabedoria se refere à contemplação<sup>206</sup>. O mal uso da ciência leva a uma avareza do espírito. O orgulho leva o homem avaro a adquirir um gosto pela dominação, utilizando as ideias universais para fins particulares, fazendo seu o que é de todos. Volta-se, então, para as formas e a matéria; o pensamento engendra as sensações e procura reter a imagem, para deixá-las à sua disposição. Esta situação não deixa de ser uma negação de Deus, uma inversão da ordem das coisas, algo insano, na ótica de Agostinho. A *ordem correta* seria uma dialética de libertação da matéria, em direção às coisas eternas, imutáveis, não constituindo assim uma avareza, pois as ideias divinas são universais e comuns a todos os espíritos. É importante ressaltar que Agostinho não nega a necessidade da ciência. Deve-se apenas observar seu bom uso, constituindo-se em uma ferramenta importante ao pensamento humano: este, por natureza, consagrado à contemplação, teria necessidade de uma auxiliar que provesse as necessidades temporais da vida<sup>207</sup>: a ciência faz esse papel.

Para concluirmos, sirvamo-nos das palavras de Agostinho, em uma passagem que sintetiza sua definição de *intelligentia* aliada aos outros termos, *memoria* e *voluntas*, e à condição de aprendizagem que guarda essa relação. No *De Trinitate* XIV,viii,11, Agostinho cita que, ao aprendermos alguma coisa, forma-se uma trindade a partir das *imagens que guardo em minha memória* associadas às *informações do que não era pensado*, mas era

---

205 “Si ergo omnis intelligentia bona est, nec quisquam qui non intelligit, discit; omnis qui discit, bene facit: omnis enim qui discit, intelligit; et omnis qui intelligit, bene facit: quisquis igitur quaerit auctorem, per quem aliquid discimus, auctorem profecto, per quem bene facimus, quaerit. Quapropter desine velle investigare nescio quem malum doctorem. Si enim malus est, doctor non est: si doctor est, malus non est.” *De lib. arb.* I,i,3.

206 “Distat tamen ab aeternorum contemplatione actio qua bene utimur temporalibus rebus, et illa sapientiae, haec scientiae deputatur. Quamvis enim et illa quae sapientiae est, possit scientia nuncupari, sicut et Apostolus loquitur, ubi dicit: *Nunc scio ex parte, tunc autem cognoscam sicut et cognitus sum*; quam scientiam profecto contemplationis Dei vult intelligi, quod sanctorum erit praemium summum; tamen ubi dicit: *Alii quidem datur per Spiritum sermo sapientiae, alii sermo scientiae secundum eundem Spiritum*; haec utique duo sine dubitatione distinguit, licet non ibi explicet quid intersit, et unde possit utrumque dignosci.” *De Trin.* XII,xiv,22.

207 Cf. *De Trin.* XII,iii,3.

contido no pensamento, unidas pela *vontade*<sup>208</sup>.

### 3.3 VOLUNTAS

Percebemos, em Agostinho, que a vontade está associada, principalmente a 1) memória e inteligência e 2) livre-arbítrio e liberdade<sup>209</sup>. Neste último caso, temos a análise presente no *De libero arbitrio*, cuja preocupação é esclarecer o que é o mal moral. Assim, essa obra é de crucial importância nesta investigação e imprescindível em qualquer estudo que se dirija à questão da vontade agostiniana. No entanto, para os fins mais específicos deste trabalho, nos interessa mais a vontade enquanto associada às outras faculdades (memória e inteligência). Obviamente que a obra central<sup>210</sup> torna-se então o tratado *De Trinitate*, cujo objetivo não acaba na natureza humana, mas estende-se à compreensão da natureza divina através da analogia já comentada anteriormente. Orientaremos, portanto, nossas análises nessa direção.

Os problemas acerca da vontade, em Agostinho, têm estreita relação com a questão do *eu*, principalmente porque são os conflitos interiores do próprio filósofo que o fazem buscar o entendimento a respeito do querer, do não-querer e dos problemas que envolvem essas questões. A busca pessoal de Agostinho pela verdade até chegar à conversão, foi marcada por conflitos psicológicos intensos, nos quais se nota uma contradição interior que dilacera sua alma, a qual só irá ser superada ao abdicar da própria vontade a favor da vontade divina nele exercida<sup>211</sup>.

O entendimento da “desordem” no homem interior é o que nos guia na busca pelo esclarecimento acerca da natureza da vontade e das questões que envolvem o querer, enquanto este se dá de modo livre. Tal desordem se estabelece no momento em que aquilo que deveria dominar as paixões, ou seja, o entendimento, acabe por não cumprir esse papel.

---

208 “Et cum cognita fuerint, alia trinitas, dum recoluntur, fit iam interius in ipso animo, ex iis imaginibus quae cum discerentur sunt impressae in memoria, et informationes cogitationis ad ea converso recordantis aspectu, et ex voluntate quae tertia duo ista coniungit.” *De Trin.* XIV,viii,11.

209 CUNHA, 2001, 2001, p. 9.

210 O que não significa que devemos desprezar outras obras.

211 REALE, 1990, p. 438.

Ora, Agostinho assume que a *mens* é mais poderosa que a *libido*<sup>212</sup> e, pela necessidade, não poderia o menos perfeito dominar o mais perfeito.

De modo semelhante um entendimento mais poderoso “não pode ser dominado por algo menos poderoso”<sup>213</sup>, pois sabe de sua verdadeira natureza. O intelecto seria capaz de reconhecer a superioridade da virtude frente ao vício, pois percebe a lei que os distingue e, assim, direciona suas ações, dominando as paixões e não se deixando dominar por elas<sup>214</sup>. Dos argumentos arrolados, somados à impossibilidade de uma *mens* afetar outra para que se sujeite à *libido*, podemos supor que a desordem, causada pela subordinação da *mens* à *libido*, tem uma causa não exterior, mas interior<sup>215</sup>. É justamente a própria vontade que torna a *mens* subordinada ao desejo e aí fica justificado o livre arbítrio.

Logo, em Agostinho a vontade tem autonomia, pode gerar conflitos consigo mesma, o que potencializa o problema acerca dela<sup>216</sup>. A vontade não estaria determinada pelos objetos que são apresentados do exterior, mas caracteriza-se por um movimento próprio interno, onde um “eu-queiro” e um “não-queiro” estão envolvidos<sup>217</sup>. Ou seja, embora não possamos negar que o *querer* signifique um *querer algo*, de modo que todo objeto desejado nos chegue (através dos sentidos ou qualquer outro meio que possamos desconhecer) do exterior, não seria esse *algo* o fator principal no processo de *querer*.

O maior problema reside justamente na cisão apontada, ou melhor, nesse movimento do “eu-queiro” e “não-queiro”, que parece ser uma condição mesma da vontade. Esta, para que seja mesmo vontade, precisa duplicar-se. Só a vontade pode ordenar, de modo imperativo, o “deves querer” a si mesma, de forma que a cisão a que nos referimos não pode dar-se entre vontade e espírito, ou entre carne e espírito, mas unicamente pode acontecer dentro da própria vontade. Portanto, para que haja uma vontade, é necessário o antagonismo, já que não faria

---

212 A superioridade se justifica, de acordo com PICH, 2005, p. 140, por uma questão metafísico-estrutural. Em *De lib. arb.* I,x,20 lemos: “Ag. Putasne ista mente, cui regnum in libidines aeterna lege concessum esse cognoscimus, potentiores esse libidinem? ego enim nullo pacto puto” (Grifo nosso).

213 PICH, 2005, p. 140.

214 PICH, 2005, p. 140.

215 PICH, 2005, p. 141.

216 Quanto às dificuldades a respeito de tal investigação, arriscamos que nem o próprio Agostinho nos pôde conceder respostas plenamente satisfatórias. “Embora *inacabada*, Agostinho introduz na filosofia uma nova noção de vontade que não se vê no mundo greco-romano”, cf. CUNHA, 2001, p. 10 (grifo nosso). Mais adiante, à p. 11, a autora ressalta que “antes de Agostinho, não encontramos na patrística qualquer uso significativo do termo 'vontade'”.

217 ARENDT, 1992, p. 252.

sentido que suposta vontade plena ordenasse a si mesma que queira<sup>218</sup>.

Apesar dessa fragmentação, incorreríamos em erro se simplificássemos a questão reduzindo toda a análise à proposição de que existiriam duas vontades no homem. A consequência imediata de tal sentença tem certas nuances maniqueístas: existiriam duas naturezas no homem, uma boa e uma má. Não necessitamos uma discussão muito profunda para que se traga à tona o repúdio de Agostinho a tal conclusão, basta que ressaltemos suas críticas à doutrina que outrora abraçara<sup>219</sup>. Não obstante, se são tantas as naturezas quanto as vontades, então deveríamos ter muitas naturezas, não só duas<sup>220</sup>. Portanto, devemos guardar algumas ressalvas ao expressarmos o “eu-queiro” e o “não-queiro”, pois, em ambos os casos, é o *eu* quem quer e não quer, mas, em um e outro caso, o desejo se dá de modo incompleto<sup>221</sup>.

Assim, o fato da vontade cindir-se não é indício de uma má vontade. Ora, a vontade boa também se fragmenta pelos motivos expostos acima. Dessa forma, a graça divina não poderia vir ao socorro da vontade: se o conflito for sobre duas questões consideradas erradas do ponto de vista religioso, seria absurdo pensar em Deus como um facilitador ou inspirador de uma ou outra ação. Para entendermos a vontade nessa nova perspectiva e buscarmos sua real função em nossa vida, Agostinho aponta a necessidade de investigarmos-na em correlação com outras faculdades do espírito, de modo que não a vejamos isoladamente<sup>222</sup>.

O papel da vontade na tríade que esta forma com a memória e a inteligência se encontra justamente em seu poder de garantir a unidade desses elementos trinitários. Já que o conhecimento que a *mens* tem de si enquanto trindade coincide com o seu próprio autoconhecimento e para isso concorre sua identificação enquanto uma substância capaz de

---

218 “Imperat, inquam, ut velit, qui non imperaret, nisi vellet, et non facit quod imperat. Sed non ex toto vult: non ergo ex toto imperat. Nam in tantum imperat, in quantum vult, et in tantum non fit quod imperat, in quantum non vult, quoniam voluntas imperat, ut sit voluntas, nec alia, sed ipsa. Non itaque plena imperat; ideo non est, quod imperat. Nam si plena esset, nec imperaret, ut esset, quia iam esset. Non igitur monstrum partim velle, partim nolle, sed aegritudo animi est, quia non totus assurgit veritate sublevatus, consuetudine praegravatus. Et ideo sunt duae voluntates, quia una earum tota non est et hoc adest alteri, quod deest alteri.” *Conf.* VIII,ix,21. Também cf. ARENDT, 1992, p. 255.

219 “*Pereant a facie* tua, Deus, sicut pereunt, *vaniloqui* et mentis *seductores*, qui cum duas voluntates in deliberando animadverterint, duas naturas duarum mentium esse asseverant, unam bonam, alteram malam”. *Conf.* VIII,x,22.

220 “Nam si tot sunt contrariae naturae, quot voluntates sibi resistunt, non iam duae, sed plures erunt.” *Conf.* VIII,x,23.

221 “Ego cum deliberabam, ut iam servirem Domino Deo meo, sicut diu disposueram, ego eram, qui volebam, ego, qui nolebam; ego eram. Nec plene volebam nec plene nolebam. Ideo mecum contendebar et dissipabar a me ipso” *Conf.* VIII,x,22.

222 ARENDT, 1992, p. 258.



pensar, querer e lembrar, tal função da vontade é crucial, pois é ela que faz com que a memória retenha ou esqueça seus conteúdos e diz à inteligência o que servirá ao entendimento e o que deverá ser descartado, ou seja, “é ela que os faz trabalhar, que os reúne ou separa”<sup>223</sup>.

Enquanto uma força unificadora, a vontade é *amor*<sup>224</sup>. Esse *amor* reveste-se de uma certa atração<sup>225</sup>, a qual, exercida sobre a alma, é como o peso a leva ao repouso<sup>226</sup>. Constitui-se em uma “vontade final e unificadora”<sup>227</sup> que exerce seu poder sobre a conduta do homem, o move e garante que os problemas levantados sobre tal tema não tenham sua solução dependente da graça divina.

Observemos, com base no exposto acima em relação à força unificadora da vontade e no que fora apresentado ao longo do segundo capítulo deste trabalho, que se torna possível vincular à vontade (ou amor) o conhecimento, pois “a vida 'intelectual' do ser humano está intimamente unida à vontade e influenciada por ela, unida ao amor e à memória”<sup>228</sup>. Analogamente ao que antes fora colocado, o que por nós é inteiramente desconhecido não pode despertar nossa vontade e caso queiramos conhecer algo de modo amplo, torna-se necessário um direcionamento ao objeto de estudo que denuncia a presença do amor<sup>229</sup>. No que diz respeito ao conhecimento (ao menos genérico, como mencionamos anteriormente) como pressuposto básico e imprescindível para o querer, a ligação deste com a vontade indica mais um estímulo do que uma força geradora, afinal, na analogia com a Trindade cristã, em que à inteligência corresponde o Filho e à vontade, o Espírito Santo, aquele não gera este<sup>230</sup>.

Podemos ressaltar que estar diante de um objeto cognoscível não garante que o mesmo será apreendido (ou aprendido, no caso de um conteúdo), pois há a possibilidade de que o

---

223 CUNHA, 2001, 2001, p. 24.

224 Podemos perceber que em suas analogias Agostinho se utiliza ora do termo *voluntas*, ora do termo *amor*. “O amor é vontade quando falta aquilo que é amado; fruição quando o que é amado está presente”, cf. CUNHA, 2001, 2001, pp. 22-23.

225 Em GILSON, 2006, p. 256, ressalta-se uma analogia desse pensamento com a física grega, segundo a qual “cada corpo é arrebatado, por um tipo de peso natural, em direção a um lugar determinado no universo. Suponhamos que os elementos físicos, dos quais o mundo é composto, tenham sido confundidos e misturados num tipo de caos; eles tenderão espontaneamente a se mover para se dissociar, e a alcançar, cada um, o lugar natural que lhe é próprio”.

226 “Pondus meum amor meus” *Conf.* XIII,ix,10.

227 ARENDT, 1992, p. 256. Na mesma página lê-se que “o amor é o 'peso da alma', sua lei da gravidade, aquilo que leva o movimento da alma ao repouso.”

228 CUNHA, 2001, 2001, p. 27.

229 CUNHA, 2001, pp. 25-27.

230 CUNHA, 2001, p. 38.

indivíduo, estando distraído, *veja sem perceber e ouça sem escutar*<sup>231</sup>. Falta-lhe, portanto, a vontade enquanto aquilo que garantiria o direcionamento da atenção ao objeto ou conteúdo, mesmo na sensação, onde tal intervenção assegura que o órgão sensorial se mantenha fixo ao objeto por todo o tempo que a experiência exige<sup>232</sup>. Temos aí três elementos: 1) o objeto mesmo, cuja existência independe de estar ou não sendo percebido por nós; 2) a sensação, não podendo ser confundida com o sentido, pois só existe a partir do momento em que este percebe o objeto; e 3) a atenção da alma, mantendo o sentido alerta<sup>233</sup>. Temos aí três realidades, distintas entre si, tanto por suas peculiaridades, quanto por suas diferentes naturezas<sup>234</sup>, mas que se relacionam em certa unidade<sup>235</sup> que depende da vontade, acima de tudo, tanto para direcionar o sentido, quanto para mantê-lo focalizado no objeto<sup>236</sup>.

O ver e o ouvir requerem, para que sejam atos plenos, o concurso da memória, assimilando o que deve ser lembrado, e da inteligência, enquanto responsável pela compreensão daquilo com o qual travamos contato através dos sentidos e que define nossos objetivos na busca do conhecimento. Para tal concurso, memória e inteligência não se ocupam da aparência exterior, ou seja, com o objeto real externo, mas sim com as imagens internas, frutos da percepção sensível que se instalam em nós<sup>237</sup>.

Ora, se anteriormente afirmamos a primazia da realidade na aprendizagem, frente a qualquer signo dos quais possamos nos utilizar, é justamente a vontade que, em um primeiro momento, “une os nossos órgãos dos sentidos ao mundo real de uma forma significativa”<sup>238</sup>, e o meio pelo qual realiza essa união é a atenção. O momento seguinte corresponderia ao ato deste “mundo exterior” tomar seu espaço em nós, estando pronto a sofrer todas as operações

---

231 ARENDT, 1992, p. 260.

232 GILSON, 2006, p. 254.

233 Agostinho se utiliza da visão para demonstrar esse argumento: “Cum igitur aliquod corpus videmus, haec tria, quod facillimum est, consideranda sunt et dignoscenda. Primo ipsa res quam videmus, sive lapidem, sive aliquam flammam, sive quid aliud quod videri oculis potest; quod utique iam esse poterat, et antequam videretur; deinde, visio, quae non erat priusquam rem illam obiectam sensui sentiremus; tertio, quod in ea re quae videtur, quamdiu videtur sensum detinet oculorum, id est, animi intentio” *De Trin.* XI,ii,2.

234 “Haec igitur tria, corpus quod videtur, et ipsa visio, et quae utrumque coniungit intentio, manifesta sunt ad dignoscendum, non solum propter propria singulorum, verum etiam propter differentiam naturarum.” *De Trin.* XI,ii,2.

235 Ainda dentro do exemplo da visão, Agostinho afirma: “Cum igitur horum trium tam diversae substantiae sint, tamen in tantam coeunt unitatem, ut duo priora vix intecedente iudice ratione discerni valeant, species videlicet corporis quod videtur, et imago eius quae fit in sensu, id est, visio” *De Trin.* XI,ii,5.

236 “Voluntas autem tantam vim habet copulandi haec duo, ut et sensum formandum admoveat ei rei quae cernitur, et in ea formatum teneat” *De Trin.* XI,ii,5. Também cf. GILSON, 2006, pp. 254-255.

237 ARENDT, 1992, p. 260.

238 ARENDT, 1992, p. 260.

que o espírito é capaz de lhe realizar, tanto no tocante à memória, no que diz respeito à sua possibilidade de ser lembrado, quanto no que diz respeito à inteligência, sobre poder ser entendido<sup>239</sup>.

No entanto, as possibilidades quanto aos conteúdos que, pela vontade, acabam por integrar nossa *mens*, não se limitam meramente à memorização e ao entendimento. Também nossa ação depende dessa vontade já que esta pode ser entendida como sua fonte. Expliquemos mais claramente: toda ação se desenrola dentro de um plano que depende, entre outros fatores, daqueles conteúdos impressos em nós e por nós compreendidos. Tudo o que fazemos ou planejamos fazer envolve os conteúdos que podem ser resgatados pela lembrança e depende de nossa capacidade de entender, esmiuçar e modificar os dados adquiridos<sup>240</sup>. Assim, da vontade dependem tanto as ações de ordem prática, quanto nossas operações referentes à cognição, que se desenrolam em um plano teórico<sup>241</sup>.

Notamos, pois, que o querer e o agir estão intimamente ligados<sup>242</sup>, e nada podemos fazer sem que da ação participe a vontade e esta, pelo poder, torne-se propícia à realização. Mesmo em uma situação em que somos coagidos a agir, daí não podemos dizer que o fizemos sem vontade. Temos então uma via de duas mãos: na realização da ação, o poder requer a vontade tanto quanto a vontade requer o poder. O “não agir” dá-se, por consequência, ou porque temos uma falta de vontade, mesmo que possamos realizar a ação, ou porque temos uma falta de poder, embora desejemos agir. Logo, *querer* não sinonimiza com *poder* e, para Agostinho, somente a vontade não basta. Se apenas temos a possibilidade de agir, não teríamos o comando da lei, do qual depende a vontade de segui-la, bem como, se nos faltasse o poder, a graça divina não poderia ajudar-nos, já que também é necessária a possibilidade de realizarmos as ações que desejamos. A lei, é importante observar, se dirigiria justamente à vontade, e não ao espírito, pois, se não fosse assim, não teríamos uma ordem, mas uma revelação. Incurrer no erro não significa que a lei natural é desconhecida, pois a *mens* sabe que ela existe. O que ocorre é que o homem pode não observar a verdade, o que o torna plenamente culpado e responsável pelos seus atos<sup>243</sup>. A influência da vontade sobre o espírito

---

239 ARENDT, 1992, p. 260.

240 ARENDT, 1992, p. 260. Em *De Trin.* XI,x,17, Agostinho explica a imaginação através do concurso da vontade sobre os conteúdos da memória.

241 GILSON, 2006, pp. 252-253.

242 ARENDT, 1992, p. 251.

243 Cf. PICH, 2005, p. 144 e GILSON, 2006, p. 252.

se torna necessária visto que o espírito não se move até que queira ser movido. E esse é o motivo pelo qual somente a vontade – nem a razão nem os apetites ou desejos – é livre<sup>244</sup>.

Tratamos aqui de duas coisas distintas: de um lado temos a natureza que é necessariamente regida pela ordem imposta por Deus, a qual se submete o homem, enquanto parte da natureza. De outro lado, temos as ações humanas que devem realizar a ordem divina, sem, no entanto, serem regidas por esta, pois aí dependem da vontade humana. Perceber a ordem imposta à natureza é distinto, portanto, de querer para si essa lei. “Aqui, não se trata mais de submeter-se à lei, mas de querê-la e de colaborar com seu cumprimento”<sup>245</sup>.

A questão da vontade dentro de uma investigação referente ao processo cognitivo diz respeito justamente ao querer como fator que orienta ao aprender, enquanto ação que depende, em sua maior parte, do aluno, mas que pode ser motivada pelo professor. Faz-se necessário, mais uma vez e de modo mais esmiuçado, voltarmos à questão sobre só quereremos aquilo que conhecemos, mas agora com o aporte da investigação mais específica sobre a vontade, não só enquanto referência a si mesma, mas também enquanto em relação com os termos memória e inteligência e em sintonia com o “poder fazer”.

Se podemos estabelecer com certa segurança que Agostinho sustenta o querer conhecer somente a partir de um conhecimento previamente estabelecido (mesmo que esse conhecimento seja acentuadamente parcial), também podemos afirmar que, mesmo enquanto ponto de partida, não é o conhecimento aquilo que faz com que busquemos o saber, mas essa é competência da vontade, de modo que precisamos antes desejar o conhecimento, querer encontrá-lo<sup>246</sup>. Então, se decidimos (ou não) pela busca de um conhecimento, isso se deve à força da vontade<sup>247</sup>.

Não podemos pensar, no entanto, que é este conhecimento que vai gerar a vontade. Esta já existe e de si mesma provém. O que o conhecimento pode realizar na vontade é o impulso para buscar mais conhecimento (este, sim, gerado), de modo que este depende daquela, pois “ela o movimenta, impulsionando a geração de outros conhecimentos em

244 ARENDT, 1992, p. 251.

245 GILSON, 2006, p. 252. Aproveitemos a mesma referência para definirmos melhor a questão da ordem: “O conjunto das essências eternas e das coisas temporais, que participam dessas essências, forma uma hierarquia de realidades superiores ou inferiores umas às outras; as relações que nascem dessa hierarquia constituem o que denominamos ordem.”

246 GILSON, 2006, p. 256.

247 CUNHA, 2001, p. 38.

parceria com a memória e a inteligência”<sup>248</sup>. Agostinho denominará *studere* a aplicação daquele que quer com ardor chegar ao conhecimento, colocando assim a vontade em uma posição de destaque na busca pela compreensão de alguma ciência<sup>249</sup>.

Notemos que a vontade se apresenta como um elemento que perpassa todo o processo cognitivo, desde o momento inicial enquanto um fator de orientação e motivação, passando pela fase em que, ao alcançarmos o conhecimento intencionado, é ela que, devido à sua função unificadora, o liga àquele fator conhecido que levou à sua busca e àquele que o conhece, até o momento da ação, em que, de posse do conhecimento desejado, podemos fruir dele, de modo que não fique estagnado em nossa memória<sup>250</sup>.

### 3.4 A TRINDADE DO HOMEM INTERIOR

No livro X do *De Trinitate*, Agostinho aponta que as três potências do espírito, ou seja, *memoria*, *intelligentia* e *voluntas*, formam uma trindade. Por isso, devemos na conclusão deste capítulo e após o estudo específico dos termos, considerá-los sob esse aspecto trinitário, ressaltando a unidade formada a partir dos três e a relação que se estabelece entre eles. O foco nesta etapa do trabalho orienta-se na direção de uma análise que contemple a questão cognitiva na trindade do conhecimento. Assim, analisaremos o concurso dos termos, não isoladamente, mas denotando uma unidade, para que a aprendizagem, de forma plena, seja possível.

Ao distinguir as três potências Agostinho ressalta que essas não podem ser tomadas como uma multiplicidade, pois se trata de uma trindade que é à imagem da Trindade divina<sup>251</sup>. Como fatores constitutivos da alma, formam uma vida, afinal aquilo que

---

248 CUNHA, 2001, p. 42.

249 “Nam voluntas iam dici potest, quia omnis qui quaerit invenire vult; et si id quaeritur quod ad notitiam pertineat, omnis qui quaerit nosse vult. Quod si ardentem atque instanter vult, studere dicitur: quod maxime in assequendis atque adipiscendis quibusque doctrinis dici solet.” *De Trin.* IX,xii,18.

250 CUNHA, 2001, p. 48.

251 Cf. BERMON, 2001, p. 402. No *Liber de causis* encontramos uma passagem que serve de paralelo a esse pensamento, a qual merece citação por essa semelhança: “27. Omnis anima nobilis tres habet operationes; nam ex operationibus eius est operatio animalis et operatio intellectibilis et operatio divina. 28. Operatio autem divina est quoniam ipsa praeparat naturam cum virtute quae est in ipsa a causa prima. 29. Eius autem operatio intellectibilis est quoniam ipsa scit res per virtutem intelligentiae quae est in ipsa. 30. Operatio autem eius animalis est quoniam ipsa movet corpus primum et omnia corpora naturalia, quoniam ipsa est causa motus corporum et causa operationis naturae. 31. Et non efficit anima has operationes nisi quoniam ipsa est exemplum

conhecemos foi adquirido pela memória e daí precisa ser resgatado pela inteligência, a qual compreende seus conteúdos, cabendo à vontade orientar as duas primeiras faculdades, bem como é responsável pela ação do indivíduo que, a partir do que entende e recorda, age<sup>252</sup>. Enquanto atreladas a si mesmas, essas potências só podem ser designadas por predicados que são comuns a todas, que exprimam esta condição de unidade e mesma realidade<sup>253</sup>. Somente podem ser tomadas como distintas entre si enquanto relativas, de modo que *memoria* só é assim denominada quando em relação a outra coisa, o mesmo valendo para *intelligentia* e *voluntas*. Fora isso, “são cada uma nelas mesmas, e todas juntas em cada uma”<sup>254</sup>. Esta relação é admitida pelo próprio Agostinho como paradoxal, pois cada potência se contém integralmente ao mesmo tempo em que contém todas as outras do mesmo modo<sup>255</sup>.

Tal condição remete à unidade da Trindade cristã<sup>256</sup> e o espírito corresponde, então, à imagem da Trindade formada pelo Pai, pelo Filho e pelo Espírito Santo. A base para essa crença reside no argumento de que, se Deus criou o homem à sua imagem e semelhança, logo há de ter algo de divino na natureza humana. Seguindo a mesma linha de pensamento, sendo que aquilo que distingue o homem de todo o resto da criação é o espírito, deve ser aí que reside a semelhança com Deus<sup>257</sup>. Reconhecendo-se a si mesmo, enquanto essa é sua condição, o espírito se reconhece enquanto memória, enquanto inteligência e enquanto vontade. Ou seja, o espírito compreende, quer e recorda e essas três faculdades formam uma unidade no homem interior, de modo que só podem ser tomadas em particular de modo provisório<sup>258</sup>, como já indicado.

superior virtutis.”

252 “Haec igitur tria, memoria, intelligentia, voluntas, quoniam non sunt tres vitae, sed una vita; nec tres mentes, sed una mens: consequenter utique nec tres substantiae sunt, sed una substantiae.” *De Trin.* X,xi,18.

253 “Ainsi peut-on dire que la mémoire est vie, que l’intelligence est vie et que la volonté est vie, sans que l’on ait affaire à trois vies, mais à une seule et même vie. Et du fait même qu’il n’y a pas trois vies, mais une seule et même vie, la vie est prédiquée non seulement au pluriel, des trois puissances, mais aussi, en même temps (*simul*), au singulier d’un seul, qui est vie.” (BERMON, 2001, p. 403)

254 “Memoria quippe, quae vita et mens et substantia dicitur, ad se ipsam dicitur: quod vero memoria dicitur, ad aliquid relative dicitur. Hoc de intelligentia quoque et de voluntate dixerim; et intelligentia quippe et voluntas ad aliquid dicuntur. Vita est autem unaquaeque ad se ipsam, et mens, et essentia. Quocirca tria haec eo sunt unum, quo una vita, una mens, una essentia; et quidquid aliud ad se ipsa singula dicuntur, etiam simul, non pluraliter, sed singulariter dicuntur.” *De Trin.* X,xi,18. Cf. BERMON, 2001, p. 403, “Elles sont chacune en elle-même, et toutes ensemble en chacune”.

255 Cf. BERMON, 2001, p. 403.

256 A análise do mistério da Trindade cristã é melhor desenvolvida por Agostinho nos primeiros livros do *De Trinitate*. A partir do livro IX começa a busca por imagens trinitárias no homem.

257 Cf. ARENDT, 1992, p. 259.

258 Cf. BERMON, 2001, p. 403. Pode-se ler, na mesma página, que Agostinho ajunta, a memória,

Conforme apontado acima, no subcapítulo referente à *intelligentia*, a *mens* pode abarcar os três termos. Assim, podemos dizer que, em relação à *mens*, a memória é o conhecimento latente que essa tem de si referindo-se inclusive ao ato de lembrar-se de si, a vontade seria a força que move a *mens* quando esta busca a si mesma ao enganar-se sobre seu próprio desconhecimento, e a inteligência permite que a *mens* se conheça, enquanto presente a si mesma<sup>259</sup>.

Ora, para Agostinho é total o autoconhecimento da alma, sendo absurdo que se conheça parcialmente e que se ignore parcialmente, bem como seria absurdo que apenas parte da alma saiba algo sobre si<sup>260</sup>. Da mesma forma que podemos dizer que a *mens* conhece as coisas que estão guardadas na memória, mesmo que em um momento específico não estejam sendo pensadas, também podemos afirmar que a alma conhece a si mesma, embora nem sempre pense sobre si<sup>261</sup>. Um sujeito tem um número de conhecimentos variados, embora somente de alguns possamos dizer que estão sendo *pensados*. Os outros ficam ocultos na memória enquanto o olhar da *mens* não se volta sobre eles<sup>262</sup>. Aí podemos estabelecer a diferença entre não conhecer e não pensar sobre algo: no último caso há o conhecimento, porém a *mens* não se ocupa dele naquele momento. O *pensar sobre* implica que o conhecimento adquirido seja resgatado de um esquecimento e exposto à inteligência. “Só sei que sei algo se pensar sobre aquilo que sei<sup>263</sup>”, donde extraímos uma distinção entre o *saber* e o *pensar* que se volta para aquilo que sabemos. “Existe aqui, entre a memória e o pensamento, uma parceria regida pela vontade<sup>264</sup>”.

A alma, então, se conhece, embora nem sempre pense sobre si. Esse autoconhecimento assegura à memória, enquanto a faculdade que retém não só os conteúdos do passado, mas

inteligência e vontade, outras ações como o pensamento, o saber, o julgamento e a dúvida.

259 CUNHA, 2001, p. 28.

260 “Quid ergo dicemus? an quod ex parte se novit, ex parte non novit? Sed absurdum est dicere, non eam totam scire quod scit. Non dico: 'Totum scit'; sed 'quod scit, tota scit'. Cum itaque aliquid de se scit, quod nisi tota non potest, totam se scit. Scit autem se aliquid scientem, nec potest quidquam scire nisi tota. Scit se igitur totam.” *De Trin.* X,iv,6.

261 “Atque ita quaerit quod deest, quemadmodum solemus quaerere, ut veniat in mentem quod excidit, nec tamen penitus excidit; quia potest recognosci, cum venerit, hoc esse quod quaerebatur.” *De Trin.* X,v,7.

262 “Ita cum aliud sit non se nosse, aliud non se cogitare (neque enim multarum doctrinarum peritum, ignorare gramaticam dicimus, cum eam non cogitat, quia de medicinae arte tunc cogitat)” *De Trin.* X,v,7. Cf. CUNHA, 2001, p. 29.

263 CUNHA, 2001, p. 29.

264 CUNHA, 2001, 2001, p. 29.

também as informações ligadas ao presente, uma condição muito próxima ao subconsciente<sup>265</sup>. Explique-mos: a memória, em Agostinho, não representa somente um movimento de retorno da alma ao seu íntimo, orientando-se para o bom e o eterno que guarda em si<sup>266</sup>, mas também é aquela potência do espírito que tem a faculdade de trazer em si o mundo, bem como a si mesma<sup>267</sup>. Dá-se a passagem da memória ao intelecto quando a alma se busca e, por isso, busca *compreender* a si mesma, mas parece ser a memória aquela potência que guarda o *eu*, abrangendo mesmo a “mais alta faculdade do intelecto”, de modo que, para Agostinho, a primazia na questão do entendimento é, de certa forma, da memória<sup>268</sup>. Enquanto partes do mesmo sistema trinitário, a mente equivale à memória e vice-versa, de modo que “compreender a memória é entender a si mesmo<sup>269</sup>”.

Podemos, então, considerar memória como a faculdade da alma estar presente para si mesma<sup>270</sup>. Neste contexto, a memória pode ser interpretada como uma característica de identidade do sujeito, dizendo respeito não só ao passado, mas também abrangendo a situação presente. A partir desta concepção pode-se desenvolver a análise do sistema trinitário como ferramenta pedagógica, pois os pontos a serem trabalhados assumem o papel de elementos conhecidos no processo cognitivo moderno, como cultura, vivência, identidade etc.

Assim, a memória é equiparada à identidade cultural do aluno, o que ele “é” e tem consciência de ser, definido a partir de sua vivência; a inteligência traduz-se pela capacidade de compreensão dos fatos, na qual devem ser inseridos novos elementos a fim de ampliar esta capacidade; a vontade sendo o emprego que se faz tanto do conhecimento adquirido como dos dons naturais.

---

265 Aí concordamos com GILSON, 2006, quando destaca, na nota 114, p.204, que “o termo ‘memória’ significa muito mais do que designa sua acepção psicológica moderna a lembrança do passado. Em santo Agostinho, ele se aplica a tudo o que está presente à alma (presença que se atesta por uma ação eficaz), sem ser explicitamente conhecido nem percebido. Os únicos termos psicológicos modernos que seriam equivalentes à ‘memória’ agostiniana são ‘inconsciente’ ou ‘subconsciente’”.

266 Cf. LLOYD, 1999, p. 43.

267 Cf. LLOYD, 1999, p. 44.

268 Cf. LLOYD, 1999, p. 44.

269 Cf. LLOYD, 1999, à página 44 escreve: “To understand memory is to understand the self”. E, mais adiante, na mesma página: “He has become a problem to himself – a problem to be resolved through the investigation of his self, his memory, his mind”

270 Agostinho recorre à literatura para ilustrar tal faculdade da memória: em *De Trin.*, XIV,xi,14, cita que o poeta Vergílio descreve em determinada passagem que Ulisses não “esqueceu-se de si mesmo”, o que indica uma lembrança que garante o conhecimento de si. Mais adiante conclui seu pensamento: “Quapropter sicut in rebus praeteritis ea memoria dicitur, qua fit ut valeant recoli et recordari, sic in re praesenti quod sibi est mens, memoria sine absurditate dicenda est, qua sibi praesto est ut sua cogitatione possit intelligi, et utrumque sui amore coiungi.” *De Trin.* XIV,xii,15.



Em relação ao último ponto, cabe uma consideração ao papel da vontade. Mesmo compondo um sistema trinitário, o que lhes garante uma igualdade, os termos são unidos graças à vontade: é esta que faz com que a memória retenha ou esqueça seus conteúdos, e que permite que o entendimento escolha o que compreender. Desta forma, memória e inteligência revestem-se de uma certa passividade, e “e é a vontade que os faz trabalhar e que, ao final, os reúne<sup>271</sup>”. O pensamento (*cogitatio*) só é possível quando, através da força da vontade, os três elementos da trindade do homem interior formam uma unidade<sup>272</sup>.

Agostinho aponta que mesmo nas crianças, as faculdades da memória, da inteligência e da vontade estão presentes. De fato, sua índole será mais elogiável quanto maior for o destaque que se identifique nessas faculdades: quanto melhor for sua capacidade de recordar, resgatando com tenacidade aquilo que outrora captou em sua lembrança, sua capacidade de compreensão daquilo que lhe é exposto e seu interesse e proatividade nas tarefas que executa, tanto mais digna de admiração é a criança<sup>273</sup>. Para Agostinho a alma da criança tem a característica da ignorância não por uma excessão à questão da alma conhecer-se a si mesma de modo pleno, mas porque encontra-se em contato com sensações que atraem a atenção daquele indivíduo que, na tenra idade, está descobrindo o mundo. Por isso, não se trata de “não se conhecer”, mas de “não pensar em si”, conforme já exposto<sup>274</sup>. Deve, a criança ser aplicada, demonstrando talento, entusiasmo e firmeza desde cedo, para que adquira o domínio das ciências que não só denotam conhecimento, mas também uma orientação para a vida<sup>275</sup>.

Porém, sobre a alma da criança Agostinho não discorre longamente, destacando apenas a questão da atenção dela ser orientada ou afastada para aquilo que, respectivamente, a atrai ou a desgosta fisicamente. E porque desconhece os sinais que a adverte, não há uma reflexão de sua parte – inclusive Agostinho desencoraja que aconselhemos esta reflexão<sup>276</sup>. A análise da infância fica prejudicada, inclusive pela impossibilidade de compreendermos de modo direto o que acontece no exercício das faculdades da alma infantil. Ora, para

---

271 ARENDT, 1992, p. 259.

272 ARENDT, 1992, p. 259, observa, sobre o *cogitatio*, que Agostinho “jogando com a etimologia, deriva de *cogere* (*coactum*), obrigar a junção, unir à força”.

273 *De Trin.* X,xi,17.

274 “Quid itaque dicendum est de infantis mente, ita adhuc parvuli et in tam magna demersi rerum ignorantia, ut illius mentis tenebras mens hominis quae aliquid novit exhorreat? An etiam ipsa se nosse credenda est, sed intenta nimis in eas res quas per corporis sensus tanto maiore, quanto noviore coepit delectatione sentire, non ignorare se potest, sed cogitare se non potest?” *De Trin.* XIV,v,8.

275 *De ord.* II,xvi,44

276 *De Trin.* XIV,v,8.

compreensão dos atos da memória, inteligência e vontade em um adulto basta que se tome a si mesmo enquanto objeto de estudo e se analise o que se passa com nossa própria capacidade de recordar, pensar e querer. Mas como não recordamos aquilo que se passava conosco nos primeiros anos de vida, torna-se impossível uma análise da alma infantil<sup>277</sup>. O que podemos analisar na criança é a manifestação de suas faculdades, sua intensidade e a forma como se refletem em seu comportamento.

No adulto, à questão da intensidade do recordar, do entender e do querer estão ligados os conteúdos destas faculdades: *o que se recorda, o que se entende e o que se ama* é fator determinante para o louvamos as capacidades da memória, da inteligência e da vontade. Desta forma, ao tratarmos das ações humanas referentes aos dons naturais, seu conhecimento e o uso que deles fazemos, estamos tratando não só da força que manifesta no recordar, entender e querer, mas também os conteúdos adquiridos pela memória e pela inteligência e o papel da vontade tanto na orientação da alma para esses conteúdos quanto no uso que se fez a partir do que foi adquirido e compreendido<sup>278</sup>. Agostinho aqui faz menção a outra imagem trinitária, a saber, o talento (*ingenium*), a ciência (*doctrina*) e o uso (*usus*), referindo-se aos nossos dons naturais, ao conhecimento, fruto da nossa inteligência, e ao emprego que fazemos da síntese entre os dois primeiros elementos<sup>279</sup>. Tudo o que recordamos, também entendemos e queremos; tudo o que entendemos, recordamos e queremos; e tudo o que queremos, recordamos e entendemos<sup>280</sup>.

### 3.5 APONTAMENTOS SOBRE A QUESTÃO PEDAGÓGICA DA TRINDADE DO CONHECIMENTO

Dada a extensão deste capítulo, cremos que se façam necessárias algumas considerações sobre o tema aqui discorrido.

Quando admitimos o concurso da memória, da inteligência e da vontade na questão do conhecimento, estamos admitindo que o processo pedagógico deva ser analisado e abordado

---

277 *De Trin.* XIV,v,8.

278 *De Trin.* X,xi,17.

279 “Cum ergo dicuntur haec tria, ingenium, doctrina, usus, primum horum consideratur in illis tribus, quid possit quisque memoria, intelligentia et voluntate.” *De Trin.* X,xi,17.

280 *De Trin.* X,xi,18.

de várias formas. Notamos um contraponto a uma tendência que por vezes se apresenta na prática docente, ou seja, uma unilateralidade que privilegia apenas a reprodução de conceitos, buscando desenvolver uma compreensão sem que para isso se busque a vivência do aluno, nem se estimule o *querer aprender* e o *querer fazer* a partir do que é aprendido. Ora, o sistema trinitário agostiniano identificado no processo de conhecimento deixa bem claro que o recordar, o entender e o querer são elementos indissociáveis e imprescindíveis.

À questão do querer podemos associar o amor e sua relevância na aprendizagem, tal como desenvolvido no capítulo 2 deste trabalho. Sendo o peso que orienta a alma em determinada direção, apresenta uma função dupla, pois ao mesmo tempo em que une os termos memória e inteligência, fazendo com que o conteúdo contido no espírito seja compreendido, também é a vontade que faz com que busquemos o conhecimento e dele façamos uso, de modo que não limitemos à teoria aquilo que nos é ensinado. Tal condição denota um dinamismo que garante que o aluno realmente aprenda, quando entendemos *aprender* enquanto a capacidade de fazermos uso daquele conteúdo ao qual temos acesso.

Parece-nos que uma das conclusões a qual chegamos com base na leitura de Agostinho, seja justamente da necessidade de reinterpretarmos o sentido do termo *inteligência*. Esta, antes de um mero exercício de resolução de enigmas e uma capacidade de discorrer mecanicamente sobre fatos, é a compreensão das informações que chegam até nós e se depositam na memória. Pensamos sobre algo quando a faculdade da inteligência age sobre aquilo que já estava presente em nossa mente, trazendo seus conteúdos à luz para que possam ser entendido.

Esses conteúdos, depositados na memória, são parte de nossa vivência. Tudo o que experimentamos, observamos e sabemos reside nos “vastos palácios”. Como citado acima, esse pensamento não apenas faz referência ao passado, ou seja, à recordação daquilo que outrora vivenciamos, mas também diz respeito ao conteúdo que permite que nos reconheçamos e dele possamos extrair nossa identidade. Notemos que essa interpretação de memória (a qual está devidamente de acordo com o pensamento de Agostinho, conforme podemos concluir a partir das referências apresentadas) é muito mais ampla do que o termo sugere: não se trata de uma faculdade que nos permite recordar, mas de uma condição mesma de autoconhecimento. Se é possível desenhar uma crítica à pedagogia agostiniana, ressaltando o caráter idealista de sua concepção de aprendizagem, acreditamos que ao tomarmos o termo

*memoria* nesse sentido baste para que seja possível demonstrar a total coerência das ideias do Hiponense com os temas da atualidade sobre as relações de ensino-aprendizagem.

Ora, ao apontarmos a necessidade da significação para que a aprendizagem seja efetiva fica claro que esta deve iniciar de um ponto que esteja relacionado com a vivência do aluno. Assim, a memória, definida enquanto identidade, supre esse papel. A vivência do aluno, a realidade com a qual tem contato, os conhecimentos que já tem em si, ou seja, aquilo que possui de mais íntimo torna-se o início favorável ao *querer aprender*. Um dos grandes problemas da prática pedagógica, a desmotivação do aluno, em parte se dá porque *aquele que ensina* não se preocupa com *o que ensina e para quem ensina*, abordando conteúdos sem a criação de um vínculo com a realidade, com a vida do discente.

Agostinho é claro: memória, inteligência e vontade formam uma unidade sem a qual é impossível uma verdadeira aprendizagem. Carecendo de qualquer um dos termos, o processo não se efetiva, e o que notamos atualmente dentro de salas de aula só vem a corroborar esse pensamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática em sala de aula traz desafios a serem superados e tal fato é visível para professores de qualquer nível, em qualquer área. Percebe-se que um dos maiores (ou talvez o maior) desafio é desenvolver no aluno o interesse pelo conteúdo trabalhado. A dimensão do problema se evidencia ao constatarmos que estudantes acostumados a um ensino *frio*, onde os objetivos restringem-se à memorização e cópia de fatos ou fórmulas, vêem a atividade em sala de aula como algo sem sentido prático, distante deles em vários aspectos e totalmente desvinculada de sua vivência e cultura. Assim, muitas críticas são direcionadas à dita *educação bancária*<sup>281</sup>, na qual o conhecimento é “depositado” no aluno, para depois ser cobrado de forma fria e mecânica. Nesse modelo ignora-se o aluno como ser individual, desconsiderando-se toda sua identidade pessoal e cultural, sendo o discente tratado como mero receptor de conhecimento, não importando a relevância desse conhecimento para sua vivência. Assim, o aluno não se sente motivado ou convidado a participar da aula, de modo que esta se orienta de forma unilateral. Nota-se atualmente a deficiência deste tipo de ensino como uma grande preocupação de professores e pedagogos, na busca por novas práticas que coloquem em foco o aluno, seu contexto social, político e cultural, aproximando esse contexto e o conteúdo ensinado. Procura-se assim fazer com que o discente, percebendo a aula como uma extensão de sua vivência, desenvolva seu interesse por ela e entenda que o conhecimento adquirido pode ser utilizado em um caráter prático.

Em cada análise dos aspectos pedagógicos presentes, explícita ou implicitamente, na obra de Agostinho parece-nos ecoar as mesmas situações e os mesmos desafios que encontramos na atualidade. As questões referentes à significação e motivação, contempladas à

---

281 O conceito de *educação bancária* remete ao pensamento de Paulo Freire, segundo o qual, nesse modelo de educação, o professor apenas “deposita” o discurso no aluno, que por sua vez o memoriza e o “devolve” no momento da avaliação. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE in PATTO, 1997, p. 61).

luz das funções da memória, da inteligência e da vontade no processo de aprendizagem, e a re-interpretação dos papéis do professor e do aluno, bem como de sua relação mútua, não são temas exclusivos de nossa época. Uma leitura atenta indica que o padre e professor Hiponense enveredara-se pelas mesmas controvérsias e preocupações, relevando-se que sua vida é marcada pela educação desde a infância até praticamente seu término. Não obstante, não aparece como mero personagem no cenário educacional de sua época. Antes, podemos nos referir a Agostinho enquanto crítico e teórico do que observa e experimenta, se não de modo engajado, pelo menos no tocante àquilo que lhe diz respeito mais diretamente enquanto professor: o ensinar e o aprender.

Ao longo deste trabalho procuramos salientar, dentro de obras específicas do *corpus* agostiniano, a visão do Hiponense quanto a esses aspectos pedagógicos. Tal tarefa mostrou-se deveras difícil, em parte pela ênfase teológica no pensamento deste filósofo, o que de forma alguma desmerece sua obra como um todo, se tratando aqui, quanto às ressalvas à especulação teológica, somente de uma observação quanto aos objetivos específicos deste trabalho. Uma das pretensões desta pesquisa fora justamente uma análise que pudesse, o mais possível, demonstrar a relevância da análise pedagógica de Agostinho para a época atual. Visto que as questões educacionais são tratadas hodiernamente com a contribuição de diversos campos do saber, cuja tendência<sup>282</sup> a um rigor científico evita severas digressões à metafísica, quisemos desenvolver uma análise que não fosse *de* encontro a essas conjecturas, mas, sim, *ao* encontro delas e pudesse, dentro do possível, prestar também sua contribuição.

Perscrutar tão vasta produção com o olhar voltado para os problemas e hipóteses acerca da teoria educacional não é, como pudemos perceber, uma tarefa frustrante. Algumas vezes de modo tão claro e explícito que os conceitos e ideias nos saltam aos olhos e falam por si mesmos, outras de modo mais sutil e subjetivo que exigem do leitor um pouco mais de atenção e interpretação, o pensamento do Hiponense é terreno fértil nesse tocante. Pudemos, então, desenhar desde o diálogo *De Magistro*, que traduz as ideias a ele concernentes na própria forma como é exposto, até o tratado *De Trinitate*, no qual a trindade do conhecimento depende dos termos memória, inteligência e vontade, um quadro cujos matizes em muito se assemelham com os atuais.

---

282 Ressaltamos a escolha do termo *tendência*, em contraste com outros, tais como *norma*. De fato, alguns campos, como a psicologia, apresentam-se ainda muito longe da comprovação empírica, o que não impede, no entanto, de tratarmos tal área enquanto ciência.

Pareceu-nos claro em Agostinho o papel fundamental da realidade na aquisição do conhecimento, sendo esta superior ao sinal. Como demonstramos, a ignorância quanto à realidade torna inútil e estéril qualquer signo, não importando quão simples ou quão sofisticado este seja. Tanto um discurso ricamente preparado e ornado de conjecturas e conceitos, quanto a leitura mais simples e aberta, tornam-se nulos no processo de aprendizagem se àquele ao qual se dirigem escapa a referência da realidade mesma. Assim, ao professor soma-se a característica daquele que busca como ponto de partida para o próprio intuito, isto é, o de ensinar, algo que não esteja desvinculado ao que o aluno vive e percebe, pois o conhecimento de mundo não pode ser ignorado enquanto pressuposto para uma aprendizagem efetiva.

À primazia da realidade que o aluno experimenta unimos o amor enquanto fator de motivação para o querer aprender, além de ser um pressuposto para a apropriação positiva do conhecimento aprendido, fazendo uso deste para além da mera memorização, escapando, desta forma, de uma espécie de inércia que compromete a aprendizagem. Ficou demonstrado que em Agostinho o amor em sua apreensão correta nos leva a querer dominar um conteúdo para dele usufruirmos justamente, amando-o conforme sua medida. Queremos conhecer algo não porque o ignoramos completamente, mas, isto sim, porque o conhecendo parcialmente (seja por sua fama, pela autoridade de outros que exaltam-no ou pela consciência de sua utilidade) buscamos o domínio mais amplo deste objeto. Temos então a motivação, tão requisitada na prática pedagógica moderna, já identificada nos escritos de Agostinho, aliando-se à possibilidade (ou antes, necessidade) do aluno alcançar o conhecimento ao qual o estudo se dirige.

Todo esse discurso com base na significação e na motivação presentes nos dois primeiros capítulos conflui para a temática da terceira parte da pesquisa, ou seja, a análise da trindade do conhecimento humano, exposta no livro X do *De Trinitate*, composta pelos termos *memoria*, *intelligentia* e *voluntas*. Aí, em um primeiro momento, nos ocupamos de delimitar os termos, cada um a seu tempo e orientando sua definição para os objetivos propostos deste trabalho. Visto que a terminologia agostiniana mostra-se extremamente flexível, permitindo uma vasta gama de interpretações sobre um único termo, fez-se necessário indicarmos que olhar direcionamos a cada conceito estudado através da definição precisa de seus contornos.

A análise de uma analogia trinitária não poderia ser satisfatória se ignorássemos a necessidade de demonstrar a correlação de cada um dos termos, de modo que ficasse clara a unidade do sistema. Assim, se as temáticas dos capítulos I e II confluem para o terceiro, e se este se abre em delta quando nos ocupamos da análise de cada conceito que o compõe, foi preciso que ao final este conteúdo se integrasse como que desembocando em um mesmo lugar, onde seus limites já não se distinguissem e o que se salientasse fosse sua unidade. Assim sendo, ao final do capítulo III nos ocupamos em ressaltar a síntese entre *memoria*, *intelligentia* e *voluntas*, demonstrando que os três termos são pressupostos fundamentais e interdependentes, sob a ótica de Agostinho, para um processo de aprendizagem pleno. Ora, sem recordar, é impossível que entendamos e queiramos; da mesma forma, se não entendemos, não é possível que lembremos, nem queiramos; e sem o querer não podemos lembrar ou entender. Tal concepção apresenta-se com grande utilidade nos dias atuais, em que muitos problemas referentes às relações de ensino-aprendizagem ocorrem justamente por se ignorar alguma parte do processo. Geralmente foca-se no fator inteligência ao mesmo tempo em que se ignora a memória e a vontade, desprezando-se aquela, enquanto esta é sufocada. Como resultado, o próprio entendimento, destituído de suas faculdades complementares, fica comprometido e, da aprendizagem, não se pode dizer que fora levada a efeito.

Como pudemos notar, essas particularidades, dificuldades e (por que não dizer) falhas tão presentes nas questões pedagógicas de hoje já haviam sido analisadas e apontadas por Agostinho séculos atrás, com tal maestria, autoridade e dinâmica que nos é possível travar um verdadeiro diálogo no qual nosso interlocutor não só compartilha das mesmas preocupações e percebe os mesmos problemas, mas também é capaz de nos prestar grande auxílio. Para além de um simples teórico, o Hiponense se apresenta, inclusive, na qualidade de um professor, atento a seu público.

Ao fim deste trabalho, Agostinho parece-nos mais próximo do século XXI, em um campo que, cada vez mais, se mostra relevante no cenário mundial. Afinal, não podemos ignorar o papel que a educação tem hoje, e tal relevância só vem a potencializar os desafios que a prática pedagógica traz consigo, pois já se entende (e mais que isso, se *percebe*) que ensinar não se esgota na mera transmissão de conteúdos. Se não *lembramos* quem somos e o que vivemos, se não *compreendemos* o que nos é transmitido de modo amplo e dinâmico, e se não *queremos* conhecer e utilizar-nos deste conhecimento, então não podemos dizer que



aprendemos. Salientamos, assim, o caráter atemporal das ideias de Agostinho e, modestamente, esperamos ter contribuído com nosso quinhão para tão nobre missão: ensinar.

## REFERÊNCIAS

### 1. Obras de Agostinho

AGOSTINHO, Santo. **O Mestre**. Tradução de António Soares Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Landy Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Trindade**. Tradução de Agustino Belmonte. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Confissões**. Edição bilíngue. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina de Castro-Maia de Sousa Pimentel. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Cidade de Deus** (contra os pagãos). 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Federação Agostiniana Brasileira, 1990. 2 v.

\_\_\_\_\_. **A Cidade de Deus**. Tradução, prefácio, nota biográfica e transcrições de J. Dias Pereira. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. Vol. II e III.

\_\_\_\_\_. **A Instrução dos Catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Tradução de Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 1973.

AUGUSTINI, S. Aurelii. **De catechizandis rudibus**. Liber unu. Disponível em: [http://www.augustinus.it/latino/catechesi\\_cristiana/index.htm](http://www.augustinus.it/latino/catechesi_cristiana/index.htm). Acesso em 25/05/11.

SAN AGUSTÍN. **Del libre albedrío**. In: Obras de San Agustín. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1947. Tomo III.

\_\_\_\_\_. **Del maestro**. In: Obras de San Agustín. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1947. Tomo III.

\_\_\_\_\_. **Tratado sobre la Santísima Trinidad**. In: Obras de San Agustín. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1948. Tomo V.

\_\_\_\_\_. **Las Confesiones**. In: Obras de San Agustín. 2.ed. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1951. Tomo II.

\_\_\_\_\_. **Del orden**. In: Obras de San Agustín. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1969. Tomo I.

## 2. Outras obras<sup>283</sup>:

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Tradução de António Borges Coelho. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985. Vol. II.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Tradução de Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Ed. UFRJ, 1992.

\_\_\_\_\_. **O conceito de amor em santo Agostinho**. Tradução de Alberto Pereira Dinis. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

ARISTOTELES. **Del sentido y lo sensible y De la memoria y el recuerdo**. Traducción del griego y prólogo de Francisco de P. Samaranch. 3. ed. Buenos Aires: Aguilar, 1973.

BERMON, Emmanuel. **Le cogito dans la pensée de saint Augustin**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 2001.

BOEHNER, Philotheus; GILSON, Etienne. **História da Filosofia Cristã: Desde as Origens até Nicolau de Cusa**. Tradução e nota introdutória de Raimundo Vier. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BROWN, Peter. **Santo Agostinho: uma biografia**. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CAPITANI, Franco de. **Il “De Libero Arbitrio” di S. Agostino**. Studio introduttivo, testo, traduzione e commento. Milano: Vita e Pensiero, 1987.

CAYRÉ, Fulbert. **Initiation a la philosophie de Saint Augustin**. Desclée de Brouwer: Paris, 1947.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. Conhecimento, Ciência e Verdade em Santo Agostinho. Pág. 39-55. In: DE BONI, Luis Alberto (Org.) **A ciência e a organização dos saberes na Idade Média**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000 (Coleção Filosofia, 112).

CUNHA, Mariana Palozzi Sérvulo da. **O movimento da alma: a invenção por Agostinho do conceito de vontade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. (Col. Filosofia, 123)

DE LIBERA, Alain. **A filosofia medieval**. Tradução de Nicolás Nyimi Campanário e Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

FLICKINGER, Hans-Georg. Para que filosofia da educação? Onze teses. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; TROMBETTA, Gerson Luís; LONGHI, Solange Maria. **Sobre filosofia e educação: subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica**. Passo

---

283 Inclusive na bibliografia estão as obras que, embora não citadas no corpo do texto, contribuíram para a elaboração deste.

Fundo: UPF Editora, 2004.

FODOR, Jerry A. **The language of thought**. Hassocks: Harvester Press, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação “bancária” e educação libertadora**. IN: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Col. Leitura)

GILSON, Etiénne. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. Tradução de Cristiane Negreiros Abbud Ayoub. São Paulo: Discurso Editorial; Paulus, 2006.

HINRICHSEN, Luís Evandro. **A estética de Santo Agostinho: o belo e a formação do humano**. Porto Alegre: ESTEF, 2009.

HORN, Christoph. **Agostinho: conhecimento, linguagem e ética**. Seleção de textos, introdução e tradução de Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (Coleção Filosofia, 205).

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. 2. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2006.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOLIVET, Regis. **San Agustín y el neoplatonismo cristiano**. Traducción de G. Blanco, O. Iozzia, M. Guirao, J. Otero, E. Pironio y J. Ogar. Colección Gladium. Buenos Aires: Ediciones CEPA, 1941.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. “Memória e confissão como exercício prático do conhecimento da verdade de Deus no pensamento de Agostinho”. *Veritas*. Volume XLVIII/Número 3 (2003), p. 343-349.

LARA, Tiago Adão. **A filosofia nas suas origens gregas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 (Col. Caminhos da razão).

\_\_\_\_\_. **A filosofia nos tempos e contratempos da cristandade ocidental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999 (Col. Caminhos da razão).

\_\_\_\_\_. **A filosofia ocidental do Renascimento aos nossos dias**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (Col. Curso de História da Filosofia).

LAUAND, Luiz Jean (Org.). **Cultura e Educação na Idade Média**. Seleção, tradução, notas e estudos introdutórios Luiz Jean Lauand. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LETTIERI, Gaetano. **Agostino d'Ippona**. Milano: San Paolo, 1999.

LIBER de causis. **O livro das causas**: liber de causis. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

MARROU, Henry. **Santo Agostinho e o agostinismo**. Tradução de Ruy Flores Lopes. Rio de Janeiro: AGIR, 1957.

MARROU, Henri-Irénée. **Saint Augustin et la fin de la culture antique**. Paris: E. DE BOCCARD, Éditeur, 1938.

\_\_\_\_\_. **História da Educação na Antiguidade**. Tradução do Prof. Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U, 1975.

MATTHEWS, Gareth B. (edit.) **The Augustinian tradition**. California: University of California Press, 1999. (Genevieve Lloyd: Augustine and the “Problem” of Time)

NUNES, Ruy Afonso da Costa. **História da educação na antiguidade cristã**: o pensamento educacional dos mestres e escritores cristãos no fim do mundo antigo. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, Nair de Assis (Notas). *In*: AGOSTINHO, Santo. **A Trindade**. Tradução de Agostino Belmonte. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2005.

PAGLIACCI, Donatella. **Volere e amare**: Agostino e la conversione del desiderio. Roma: Città Nuova Editrice, 2003.

PAIVA, Hugo de V. (Introdução). *In*: AGOSTINHO, Santo. **A Instrução dos Catecúmenos**: teoria e prática da catequese. Tradução de Maria da Glória Novak. Petrópolis: Vozes, 1973.

PICH, Roberto Hofmeister. “Agostinho e a 'descoberta' da vontade: primeiro estudo”. *Veritas*. Volume L/número 2 (2005), pp. 175-206.

\_\_\_\_\_. “Agostinho e a 'descoberta' da vontade: segundo estudo”. *Veritas*. Volume LI/número 4 (2006), p. 143-166.

PLATÃO. **Diálogos**: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza, Jorge Pleikat e João Cruz Costa. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Col. Os pensadores)

\_\_\_\_\_. **Ménon**. Tradução do grego e notas de Ernesto Rodrigues Gomes. Lisboa: Edições Colibri, 1992.

PLOTINO. **Enneadi**. Traduzione con testo greco a fronte, introduzione, note e bibliografia di Giuseppe Faggini. 4. ed. Milano: Rusconi Libri, 1996.

PORTO, Leonardo Sartori. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Jorge Zahar, 2006. (Col. Filosofia Passo-a-passo)

POSIDIO, San. **Tratado sobre la Santísima Trinidad**. In: Obras de San Agustín. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1969. Tomo I.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. 6. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

\_\_\_\_\_. **História da Filosofia: Do Humanismo a Kant**. 4. ed. São Paulo: Paulus, 1990.

RICCI, Angelo. “Notas sobre o 'De Magistro' de Santo Agostinho”. *Veritas*. Volume I (1956), pp. 320-347.

RUSSEL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Tradução de Brenno Silveira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. Vol. 2.

SANTOS, Bento Silva. “A metafísica da memória no livro X das *Confissões* de Agostinho”. *Veritas*. Volume XLVII/Número 3 (2002), pp. 365-375.

SANTOS, Walfran Fonseca dos. **A “Memoria sui” em S. Agostinho: Um conflito entre o Livro X *Confessionum* e *De Trinitate***. Tese de Mestrado em Filosofia Sistemática. Faculdade de Filosofia, Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 2001.

STUMP, Eleonore; KRETZMANN, Norman (Orgs). **The Cambridge Companion to Augustine**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TEIXEIRA, Evilásio Borges. **Imago Trinitatis: Deus, sabedoria e felicidade: estudo teológico sobre o De Trinitate de Santo Agostinho**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **A universidade medieval**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **O livro castanho**. Tradução de Jorge Marques. Lisboa: Edições 70, 1958.

WULF, Maurice de. **Historia de La Filosofía Medieval**. Traducción de Jesús Toral Moreno. Mexico: Editorial Jus, 1945. Tomo I