

A PRIMAZIA DA REALIDADE: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA DO *DE MAGISTRO*, DE AGOSTINHO.

Marcelo Oliveira Ribeiro¹

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 diálogo².

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 trabalho 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.

Para tanto, faz-se necessário compreender Agostinho enquanto professor. 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 ao último ponto, 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.

1.1 Ensinar e aprender.

A pequena obra *De Magistro* foi escrita quase três anos após o episódio da conversão

¹ Mestrando em Filosofia – PUCRS. E-mail: marceloctbe@yahoo.com.br.

² GILSON, 2006, p. 154.

de Agostinho³, retratado pelo próprio filósofo nas *Confessiones*⁴, 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”⁵ 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 diferencial⁶. Essa situação que Agostinho vivenciara explica os sacrifícios de seu pai em prol da garantia de sua instrução⁷, bem como a aceitação de Mônica quanto à instrução paga⁸.

Para empreender, portanto, o diálogo com Adeodato, a disciplina que serve de ponto de partida são as Letras e, dentro dessa, analisa-se a linguagem. A escolha não é arbitrária: retórico por formação e profissão⁹, Agostinho enumera a palavra falada e escrita entre as diversas coisas que podemos chamar boas¹⁰, posto que é pela palavra que o homem se comunica e se exprime de modo mais imediato¹¹, 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”¹². É no *De Magistro* que a teoria da linguagem, inicialmente tratada nos trabalhos *De grammatica* (do qual não chegaram até nós senão fragmentos¹³) e *De dialectica* (onde o tema é desenvolvido de modo teórico e assistemático), será abordado de modo mais coerente, com melhores argumentos¹⁴.

O Hiponense inicia o diálogo apontando que pelas palavras não pretendemos outra coisa senão ensinar ou rememorar¹⁵. Mesmo em uma interrogação, durante a qual parecemos

³ Segundo MARROU, 1957, a conversão se dá em agosto de 386, e o diálogo *De Magistro* é escrito em 389.

⁴ *Conf.* VIII.

⁵ RICCI, 1956, p. 324.

⁶ Cf. BROWN, 2005, p. 25 e MARROU, 1957, p. 15.

⁷ *Conf.* II, iii, 5. Também cf. MARROU, 1957, p. 14.

⁸ *Conf.* II, iii, 8.

⁹ BROWN, 2005, p. 42.

¹⁰ *De Trin.* VIII, iii, 4.

¹¹ RICCI, 1956, p. 324.

¹² Cf. HORN, 2008, pp. 50-51.

¹³ BOEHNER; GILSON, 2000, p. 141.

¹⁴ HORN, 2008, p. 54.

¹⁵ *De Mag.* I, 1.

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 canção¹⁶, ou ainda nos leva a relembrar um conhecimento com o qual já tivemos contato e encontra-se habitando os vastos palácios da memória¹⁷, reveste-se de um caráter docente. Desse 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. O que aprende, o faz a partir de alguém (ou algo) que necessariamente ensina¹⁸.

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 que quer aprender àquele que, ao assumir que o aluno não é somente 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 diferentes¹⁹: ensinar e aprender são dois momentos que se relacionam de modo intrínseco, e a dialética detém sua importância justamente por ensinar tanto um quanto outro²⁰. 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 filho-aluno, admitindo certos conceitos e ideias oriundas deste intelecto²¹.

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

¹⁶ *De Mag.* I, 1.

¹⁷ *Conf.* X,8.

¹⁸ 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.”

¹⁹ Cf. RICCI, 1956, p. 329.

²⁰ Cf. KASPERS *apud* REALE, 1990, p. 435.

²¹ Cf. RICCI, 1956, p. 325.

meio de palavras²². 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 sinais²³”, 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 esse indireto, visto que o conhecimento direto fora perdido na Queda²⁴. 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.

Vejam, inicialmente, se é possível uma alternativa à palavra falada. Ao indagarmos *o que é?* referente a um objeto por nós desconhecido, estando esse 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 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”²⁵, 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 estados²⁶. No entanto, no *De magistro*, o hiponense parece apresentar uma ideia oposta a essas

²² Cf. HORN, 2008, p. 51.

²³ *De Mag.* II, 4.

²⁴ Cf. BROWN, 2005, p. 325.

²⁵ Cf. WITTGENSTEIN, 1958, p. 9.

²⁶ Cf. HORN, 2008, p. 56.

“etiquetas linguísticas” - não parece haver certeza de que uma determinada palavra esteja em relação a um “objeto de referência indicável²⁷”.

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 visíveis²⁸.

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?²⁹”, 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, poder-se-ia confundir *caminhar* com *apressar-se*, caso já 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”³⁰.

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 efetuar³¹”, 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

²⁷ HORN, 2008, p. 57. Também Cf. GILSON, 2006, p. 140.

²⁸ *De Mag.* III, 6.

²⁹ *De Mag.* III, 6.

³⁰ *De Mag.* X, 29.

³¹ *De Mag.* IV, 7.

para significar³². 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 perífrases³³. 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.

A partir disso, voltemos à questão da palavra, posto que essa 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*)³⁴. 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 a partir do sinal *nome*, os quais, 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*.

³² *De Mag.* X, 30.

³³ Cf. HORN, 2008, p. 57.

³⁴ *De Mag.* IV, 7.

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 podem ser significados por sinais, mas não são sinais³⁵”, 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, utilizamo-nos 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 alguma³⁶.

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 diz³⁷. Daí vemos que se apresenta, de um lado, a linguagem objeto (que constitui a orientação primária da linguagem, cumprindo o papel de *regula loquendi*³⁸) e, de outro, a metalinguagem, a qual se distancia de nós³⁹.

De fato, quando percebemos uma palavra somos levados ao que ela significa, mas essa, enquanto sinal, somente exerce essa função de remeter o intelecto à realidade que quer

³⁵ *De Mag.* IV, 8.

³⁶ *De Mag.* VIII, 22.

³⁷ *De Mag.* VIII, 22.

³⁸ *De Mag.* VIII, 24.

³⁹ Cf. HORN, 2008, p. 58.

apontar e, por isso, esta realidade lhe é superior. A lei da razão, inscrita nas nossas mentes (*lex rationis*⁴⁰) faz com que, ao ser percebido por nós um sinal, sejamos remetidos ao que ele significa. Posto que na interlocução percebemos a palavra, essa 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 sílabas⁴¹”. O entendimento entre as duas partes de um diálogo se dá somente se entre elas se observa essa regra⁴².

1.4. A primazia da realidade.

Conforme o já exposto, não podemos confundir a realidade mesma e os signos referentes a essa realidade. Cabe, então, 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 é⁴³. 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. Argumenta (com a máxima lucidez, conforme admite Agostinho⁴⁴) 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 nomes⁴⁵, 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 hierarquia⁴⁶ dando destaque a essa realidade, não importando quão nociva, asquerosa ou desprezível seja⁴⁷. Preserva-se, assim, a regra que fora proposta

⁴⁰ *De Mag.* VIII, 24.

⁴¹ *De Mag.* VIII, 24.

⁴² Cf. HORN, 2008, p. 59.

⁴³ *De Mag.* IX, 25.

⁴⁴ *De Mag.* IX, 25.

⁴⁵ Tal ideia também é desenvolvida no *De Trin.* IX, x, 15.

⁴⁶ *De Mag.* IX, 27.

⁴⁷ *De Mag.* IX, 26.

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 ensinar⁴⁸”. 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 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 intuitivamente⁴⁹”, 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 linguísticos⁵⁰”.

Reavaliemos, de certa forma, as conclusões anteriores: podem, algumas coisas a alguns homens serem ensinadas sem sinal, já que esse não é o fator principal da aprendizagem. O que o sinal faz é remeter a uma realidade, essa 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 à resposta, fossem totalmente ignoradas, não importando quantos ou quais sinais utilizemos para nosso intuito.

Assim, 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

⁴⁸ *De Mag.* IX, 26.

⁴⁹ HORN, 2008, p. 60.

⁵⁰ HORN, 2008, p. 60.

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 esse se refere, como podemos dizer que aprendemos por meio dele⁵¹?

Nesse paradoxo, a palavra enquanto sinal tem um caráter apenas incitador⁵². 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 significando⁵³. 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 conhecimento⁵⁴. Então “conhecidas as coisas, alcança-se também o conhecimento das palavras; mas ouvidas as palavras, nem as palavras se aprendem⁵⁵”.

Referências:

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.

SAN AGUSTÍN. **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.

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.

⁵¹ *De Mag.* X, 33.

⁵² *De Mag.* XI, 36.

⁵³ *De Mag.* XI, 36.

⁵⁴ Cf. HORN, 2008, p. 61.

⁵⁵ *De Mag.* XI, 36.

- BROWN, Peter. **Santo Agostinho**: uma biografia. Tradução de Vera Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GILSON, Étienne. **Introdução ao estudo de Santo Agostinho**. Tradução de Cristiane Negreiros Abbud Ayoub. São Paulo: Discurso Editorial; Paulus, 2006.
- HORN, Christoph. **Agostinho**: conhecimento, linguagem e ética. Seleção de textos, introdução e tradução de Roberto Hofmeister Pich. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008 (Coleção Filosofia, 205).
- MARROU, Henry. **Santo Agostinho e o agostinismo**. Tradução de Ruy Flores Lopes. Rio de Janeiro: AGIR, 1957.
- REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: Antiguidade e Idade Média. 6. ed. São Paulo: Paulus, 1990.
- RICCI, Angelo. “Notas sobre o 'De Magistro' de Santo Agostinho”. *Veritas*. Volume I (1956), pp. 320-347.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **O livro castanho**. Tradução de Jorge Marques. Lisboa: Edições 70, 1958.