



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação

VALLE, LÍLIAN DO; BOGÉA, DIOGO
Memória e memorização. Sobre um anátema na educação
Revista Brasileira de Educação, vol. 23, 2018
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782018230017

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785010>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos academia projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

ESPAÇO ABERTO

Memória e memorização. Sobre um anátema na educação

LÍLIAN DO VALLE

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DIOGO BOGÉA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

RESUMO

Um anátema acompanha a história da educação na Modernidade com força sómente comparável ao enorme prestígio de que as práticas expurgadas longamente desfrutaram: trata-se do recurso à memorização. Essa rejeição peremptória prolonga um passado talvez já esquecido, mas, resistente, ela arrasta consigo inúmeras noções igualmente marcadas de abjeção — por exemplo, as de “exercício”, “hábito” e mesmo de “rotina” — e acaba por atingir em cheio o conceito de memória “individual”. Exilada dos meios educacionais, é curioso que a memória tenha sobrevivido no coração do que faz a formação humana: as *concepções de identidade* herdadas da Modernidade. Diante disso, como conceber nossa relação com a memória, e que lugar atribuir a essa relação no processo de formação humana?

PALAVRAS-CHAVE

memória; identidade; formação humana.

MEMORY AND MEMORIZATION. ABOUT AN ANATHEMA IN EDUCATION

ABSTRACT

An anathema comes along with the history of education in modern times, whose strength is only comparable to the enormous prestige which the purged practices have longed enjoyed: the use of memorization. This peremptory rejection prolongs a past maybe already forgotten, though resistant. It brings with it many notions equally marked with abjection — for example, those of “exercise”, “habit” and even of “routine” — and ends up striking the concept of “individual” memory. Exiled from the educational means, it is curious that the memory has survived in the core of what makes the human formation: the conceptions of identity inherited from modernity. Henceforth, how to conceive our relationship with memory and what would be the place of this relationship in the process of human formation?

KEYWORDS

memory; identity; human formation.

MEMORIA Y MEMORIZACIÓN. SOBRE UN ANATEMA EN LA EDUCACIÓN

RESUMEN

Un anatema acompaña la historia de la educación en los tiempos modernos, con fuerza sólo comparable al enorme prestigio de que siempre disfrutaron las prácticas expurgadas: refirámonos à la memorización. Este rechazo perentorio prolonga un pasado que aunque olvidado, es resistente y trae consigo muchas nociones también marcadas de abyección — como, por ejemplo, de “ejercicio”, “hábito” y hasta de “rutina” — y termina por alcanzar en su totalidad el concepto de memoria “individual”. Exiliada de los medios educativos, es curioso que la memoria se ha conservado en el corazón de lo que hace la formación humana: las concepciones de identidad heredadas de la modernidad. ¿Cómo concebir, en estos términos, nuestra relación con la memoria, y en el lugar dado a esta relación en el proceso de formación humana?

PALABRAS CLAVE

memoria; identidad; formación humana.

Um anátema acompanha a história da educação na Modernidade com força somente comparável ao enorme prestígio de que as práticas expurgadas longamente desfrutaram: trata-se do recurso à memorização. Essa rejeição peremptória prolonga um passado talvez já esquecido, mas, resistente, ela arrasta consigo inúmeras noções igualmente marcadas de abjeção — por exemplo, as de “exercício”, “hábito” e mesmo de “rotina” — e acaba por atingir em cheio o conceito de memória “individual”. É provável que a hipervalorização da espontaneidade e o culto à “criatividade”, que por toda parte se observam, expliquem ou, ao menos, corroboram o descaso argumentativo com que se afastam procedimentos pedagógicos que, decerto muito injustamente, antes se mantinham no próprio centro das metodologias educativas. Eis como o espírito de autenticidade, de liberdade e de singularização realiza sua vingança contra o excessivo cuidado com as formas: a ênfase no sentido sobrepele-se à cultura da letra, o fascínio da inovação rebela-se contra a ameaça da cópia. Afinal de contas, é sempre disto que se trata com a memória: repetição fastidiosa, ausência de iniciativa, culto acrítico ao passado... Ou não?

Porque é bem possível que esse jogo de oposições nada mais faça, finalmente, do que nos sugerir sua evidente inadequação para qualquer reflexão filosófica digna desse título. Se assim o é, poder-se-ia prosseguir indagando, em favor da prática da formação humana, se é possível ensinar a autenticidade, a liberdade, a singularização, a criatividade — ou mesmo por que caminhos fazemos desses princípios soberanos exigências de uma autoformação. Mas preferimos trilhar aqui outra via, que é menos a dos debates sobre os métodos do que da crítica dos conceitos e representações dominantes no campo da educação. E, com essa fórmula, nomeamos a antropologia implícita no desprestígio da memória em meios educacionais: o que há por trás da crítica à memorização, e o que pode ela, nos dias atuais, ainda nos ensinar?

A CONSTRUÇÃO DE UM ANÁTEMA

Na primeira estação de um roteiro do anátema estaria, sem sombra de dúvida, a figura de Platão, que, por meio de duas insidiosas identificações, opera uma dupla exclusão. A primeira delas é encenada no “Górgias”, 448 c-d (Platon, 2011, p. 417), que assimila a arte de seu opositor ao ensino da retórica, só para melhor opô-la à filosofia (Cassin, 2005, p. 146); a segunda, realizada no “Teeteto”, 194 d (Platon, 2011, p. 1.955) e no “Sofista”, 234 a-b (Platon, 2011, p. 1.813), que faz da memória-imagem o modelo de um menos-ser ontológico, cópia enfraquecida da realidade.

Abusando da cópia e da repetição, o ensino da retórica, ao qual Platão reduz a sofística, nada mais seria além de uma técnica, “um saber-fazer, uma rotina” (Platon, 2011, p. 434). Estão lançadas as bases da condenação de uma atividade que, apoiando-se fortemente sobre a memória entendida como afecção sensível e, portanto, pouco confiável, é vista como repetição esvaziada, como rotina desgastada, como técnica sem alma. Ora, se a acusação não procede no que se refere à primeira sofística, ela parece incontestável no que se refere à segunda sofística (Philostrate, s/d.) e aos procedimentos pedagógicos que ela instalou de maneira durável na tradição ocidental:

A *mímesis rhetorike* é a apropriação, pela imitação que se desenvolve ao longo de toda a trajetória escolar, de todas as obras da Antiguidade clássica: a poesia, a filosofia, a história, a retórica propriamente dita e, com ela, a deliberação política são assim absorvidas como espécies desse gênero universal que constitui a retórica geral. (Cassin, 1986, p. 23)¹

Do ponto de vista histórico, a recuperação operada entre os dois momentos por Aristóteles fornece à retórica uma longa sobrevida; mas é sobretudo sob a égide do cristianismo que a “educação clássica” perpetuará uma *paídeia* baseada na memorização dos antigos, na recitação, na repetição e nos exercícios mnemotécnicos:

Recitar de memória, como se diz, sem hesitações e sem erros, constitui-se uma pequena façanha que prefigura outras maiores, como se verá mais adiante. Ora, antes de atacarmos os abusos do “de cor”, é preciso que nos lembremos das razões de ser de seu uso. No campo do ensino, que não é senão uma parte da *paídeia*... a recitação, durante muito tempo, definiu um modo privilegiado de transmissão, controlado pelos educadores, de textos tidos senão por fundadores da cultura ensinada, ao menos por prestigiosos, no sentido de textos que tinham autoridade. Pois é de fato de autoridade que se trata, em última análise — mais precisamente de autoridade enunciativa, para distingui-la da autoridade institucional. Dessa forma, tem-se aqui um conceito político na acepção mais fundamental do termo, que se refere à instauração do laço social. [...]. Aprender, para cada geração, implica fazer a economia... do esforço de tudo reaprender, a cada vez. (Ricœur, 2000, p. 72)²

Assim, por força da tradição e influência direta da escolástica, a memória mantém-se longamente como “a faculdade de aprendizagem por excelência” (Saint-Victor, 1991): de tal forma que o questionamento de sua importância para a educação passa a ser um ponto essencial da crítica moderna que, ao menos nos discursos, pretende substituir a autoridade do saber constituído pela reivindicação do pensamento crítico e autônomo. O alvo é, antes de qualquer outra coisa, a extraordinária força da autoridade intelectual que vem do passado, deixando pouco espaço para o pensamento livre. Mas também é visada a “cultura de aparato”, o saber inteiramente descomprometido com as ações. As primeiras reações são antepostas pelos defensores da educação humanista — Erasmo, Rebelais, Montaigne — que pretendem romper com a artificialidade e esterilidade de um modelo escolástico já desgastado e introduzir uma educação que se apoie no desenvolvimento da razão para realizar uma formação tanto intelectual como moral.

1 As traduções são de Lílian do Valle.

2 Isso sem falar, continua Ricœur, na arte — na dança, no teatro, na música —, que exige “um penoso treinamento da memória que repousa sobre uma repetição obstinada e paciente, até se chegar à execução a uma só vez fiel e inovadora, o trabalho prévio se fazendo esquecer sob a aparência de uma feliz improvisação” (Ricœur, 2000, p. 73).

“Nós não fazemos senão encher a memória, e deixamos o entendimento e a consciência vazios”, reclamava Montaigne (2002, p. 244). A preocupação com a memorização, com as citações e referências parece ocupar a mente, deixando pouco espaço para o exercício de reflexão, critica ele — para, logo em seguida, interrogar-se se não é exatamente o que ele próprio está fazendo em sua “composição”... Não se trata, pois, de uma rejeição do conhecimento herdado e de sua conservação, mas antes de uma chamada à coerência da prática e ao pensamento autônomo: “Nós só somos sábios, creio eu, da ciência presente: não daquela do passado, nem tampouco daquela do futuro” (Montaigne, 2002, p. 245). Sem isso, os indivíduos são reduzidos a “papagaios” (Montaigne, 2002, p. 246), repetindo o aprendido sem qualquer capacidade de contribuir ativamente:

Quem jamais perguntou a seu discípulo o que lhe parece a *Retórica* ou a *Gramática*, tal ou tal sentença de Cícero? Elas nos são impostas à memória... como oráculos, de que as palavras e sílabas são a substância. Saber de cor não é saber: é manter o que nos foi dado guardado na memória. Daquilo que é realmente sabido o indivíduo dispõe, sem buscar o modelo, sem voltar os olhos para seu livro. Infeliz suficiência, a suficiência puramente livresca! (Montaigne, 2002, p. 271)

O autor da famosa distinção entre uma “cabeça bem feita” e uma “cabeça bem cheia” não estava inovando: ele prolongava uma crítica já presente na tradição antiga, em Sêneca, em Plutarco, em Estobeu.

E está claro que em nenhum momento da história se pretendeu que o ideal humano seria a simples conservação e a meticulosa repetição da sabedoria dos antepassados. Ocorre que, na história das sociedades, a excessiva reverência ao patrimônio herdado, a tendência ao fechamento cognitivo próprio às sociedades heterônomas, o conservadorismo e o dogmatismo são características mais comuns do que o espírito de inventividade e a ousadia intelectual (Castoriadis, 1999a, p. 241-295). Mas, quando “a tradição e a autoridade perdem gradualmente seu caráter sagrado [e] a inovação deixa de ser um termo difamatório (como o fora ao longo de toda a ‘verdadeira’ Idade Média)” e quando, ainda que timidamente, “o projeto de autonomia social e individual ressurge após um eclipse de quinze séculos” (Castoriadis, 1987b, p. 19), então o valor da mera acumulação de conhecimentos autorizados passa a ser questionado, como se verifica em Erasmo e em Rabelais, tanto como em Montaigne.

Mas é apenas no século XVIII que se dá a virada decisiva que representou o projeto das Luzes. A radicalidade da contestação do dogma e da autoridade da tradição manifesta-se então no campo social, político e intelectual, implicando o questionamento das instituições, das crenças, dos modos de ser e de agir: e, perante o projeto de racionalização da sociedade e de emancipação humana, a educação é particularmente visada. Assim, o Emílio, diz Rousseau,

[...] jamais diz uma palavra inútil, nem perde seu tempo com um balbucio que sabe que ninguém escuta. Suas ideias são limitadas, mas claras; ele nada sabe de cor, mas muito por experiência; ele lê menos bem do que outra criança nos

livros, mas lê muito melhor a natureza; seu espírito não está em sua língua, mas em sua cabeça; ele tem menos memória do que julgamento; não sabe falar senão uma linguagem, mas comprehende o que diz; e se não fala melhor do que falam outros, em compensação ele faz melhor do que qualquer um. Ele não sabe o que é rotina, uso, hábito; o que fez ontem não influencia em nada o que faz hoje: ele não segue fórmulas, nem cede à autoridade ou ao exemplo, e não fala e não age senão como lhe convém. Assim, não espereis de sua parte discursos ditados nem maneiras estudadas, mas sempre a expressão fiel de suas ideais e a conduta que nasce de suas tendências. (Rousseau, 1966, p. 205-206)

A educação moderna pretende valorizar a iniciativa, a autenticidade, a autodeterminação, a consciência: ela pretende formar o novo homem, que irá habitar um mundo livre das injustiças e dominações, definitivamente depurado dos dogmas e aberto ao igualitarismo da razão. O ímpeto revolucionário identifica os velhos métodos pedagógicos ao *Ancien Régime* e prega uma formação laica, cívica, que fale diretamente às inteligências, e não mais aos sentimentos: “um ensino gratuito, democrático, racional, ministrado por meio das novas ciências [...]” (Seignobos *et al.*, 1907, p. 110).

Tudo parece indispor a Modernidade contra a memória: ela é rejeitada pela longa tradição racionalista por estar identificada à “imaginação”, entendida aqui como faculdade de produção de imagens pouco seguras e, portanto, “situada no extremo inferior da escala dos modos de conhecimento” (Ricœur, 2000, p. 5); e igualmente rejeitada pelos empiristas, para quem a memória é reduzida à simples conservação do passado e, portanto, à passividade que é incompatível com o espírito empreendedor da ciência e da razão.

Para além da linguagem ordinária, uma longa tradição filosófica, que conjuga de forma surpreendente a influência do empirismo de língua inglesa e o grande racionalismo de fatura cartesiana, faz da memória uma província da imaginação, que era desde há muito tempo tratada com suspeição [...] É sob o signo da associação de ideias que se instalou essa espécie de curto-circuito entre memória e imaginação: se essas duas afecções são ligadas por continuidade, evocar uma — portanto imaginar — é evocar outra — logo, lembrar-se. A memória, reduzida à simples recordação, opera assim à sombra da imaginação. Ora, a imaginação, tomada em si mesma, é situada no extremo inferior da escala dos modos de conhecimento, sob a rubrica das afecções submetidas ao regime de encadeamento das coisas exteriores ao corpo humano... [...] E como a memória, considerada, aliás, como um modo de educação, ao título de memorização dos textos tradicionais, tem má reputação — veja-se o *Discurso sobre o método*, de Descartes — nada vem ao seu socorro, como função específica de acesso passado. (Ricœur, 2000, p. 5)³

3 Observe-se que, nessa passagem, a imaginação é estritamente entendida como produção de imagens. Para uma crítica dessa definição, ver Castoriadis (1987a, p. 335-372).

Rejeitada pelas *teorias do conhecimento* e, como consequência, violentamente criticada pelas modernas metodologias educacionais, a memória é, mais que deixada de lado, aos poucos desterrada do rol das preocupações pedagógicas — à exceção, é claro, dos casos em que uma patologia obrigava à constatação de seu papel ineliminável na formação do pensamento. Por isso mesmo, reduzida ao papel de reprodução acrítica do conhecimento instituído, a memorização apenas sobrevive nas franjas do sistema educacional, sua presença evidenciando a fragilidade do ensino ministrado pelos maus professores ou pelos tradicionalistas ineptos.

Contudo, não se pode esquecer que o desenvolvimento da razão, que era meio e fim da luta revolucionária, assume ao longo da Modernidade um caráter eminentemente dogmático, passando a fornecer fundamento teórico e prático para uma nova forma de dominação, instituída pelo capitalismo.

O que melhor define o período “moderno” [...] é a luta, mas também a contaminação mútua e o entrelaçamento de duas significações imaginárias: por um lado, a autonomia e, por outro, a expansão ilimitada do “domínio racional”. Sob o teto comum da “razão”, estas duas significações mantêm uma ambígua coexistência. (Castoriadis, 1987b, p. 20)

É bastante irônico perceber que, exilada dos meios educacionais, a memória tenha sobrevivido no coração do que faz a formação humana: as *concepções de identidade* herdadas da Modernidade. Muito embora na atualidade se tenham multiplicado as defesas da diversidade e a crítica às noções identitárias herdadas do período, a grande verdade é que, pelo ponto de vista prático, e enquanto o humano se reconhecer como inexoravelmente preso à realidade temporal, é impossível conceber a existência presente, tanto quanto um projeto de futuro, sem ancoragem em um passado que, de toda forma, nos constitui. Desse ponto de vista, avançamos em um terreno bastante mais inseguro: como conceber nossa relação com a memória, e que lugar atribuir a essa relação no processo de formação humana?

ANTIGUIDADE: MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

Memória é uma dessas noções que escapa a qualquer tentativa de síntese, descrevendo a variedade de percursos conceituais por via dos quais o humano, em suas diferentes dimensões, pode ser pensado pelas mais variadas disciplinas. No entrecruzamento dessas diversas acepções, fornecidas pela história, pela psicanálise, pela antropologia, pela literatura, pela filosofia e, mais recentemente, pela neurociência, a memória é patrimônio, faculdade, atividade estruturante, repertório. Em qualquer desses sentidos, não há humano sem memória; mas, em vista da precariedade que também caracteriza a existência, seria preciso acrescentar, imediatamente, que não há humano sem aquilo que se constitui, a cada vez, no oposto da memória. “A memória não é uma faculdade intelectual autônoma, mas o apoio que oferece à vida humana é tão central que é impossível separá-la do pensamento, em suas mais diversas formas”, diz Jean Bollack (2004, p. 765).

No mundo grego antigo, a noção tem, decerto, um sentido fortemente cultural. A palavra designa por vezes o pensamento obsessivo e arrebatador, “marca de uma paixão, de um ardor contra os quais o próprio indivíduo nada pode”, “[...] cólera [que] é, para o sujeito, presença ininterrompida de si a si” (Loraux, 1987, p. 36).⁴ Nesse sentido, a memória que é a base sobre a qual se constrói a cultura, pode também ser a experiência que, retirando o indivíduo do nexo social, coloca em risco a coletividade. Por isso mesmo, a coletividade deve ter controle sobre a memória que, entendida como *mémnemai*, “eu me lembro”, deve desdobrar-se em um juramento “não me recordarei” (Loraux, 1987, p. 23): tal como o reconhecimento dos acordos e dos contratos, o esquecimento do que causou litígio e pôs em risco a sobrevivência da coletividade é também regra da memória: lembrar-se de esquecer é a curiosa forma que a memória coletiva pode, por vezes, assumir.⁵ Mas é também da Antiguidade que nos vem a concepção de memória como faculdade humana individual.

E, de fato, a teoria platônica do *eikōn* enfatiza o fenômeno da memória individual, memória como presença, sob forma de representação de uma coisa ausente, abrindo uma longa tradição de estudos que se concentrarão nas noções de *imagem*, *quadro*, traço. E, nesse caminho, a memória, associada à produção de imagens e, assim, a uma forma estreita de considerar a imaginação, faz-se objeto da crítica socrática, que visa à falsidade das imagens sem objeto (Platon, *Sophiste* 234 c - 235 b, 2011, p. 1.834);⁶ e, analisada por meio da metáfora da impressão em um bloco de cera, serve para indicar a possibilidade de erro que provém do apagamento dos traços ou da confusão entre eles (Platon, *Théétète* 191 d, 2011, p. 1.952). Para além disso, a rememoração ganha, em termos platônicos, um sentido transcendental à realidade terrena e ao tempo que, longe de redimir as lembranças, as considera obstáculos para o verdadeiro saber.

Rompendo com essa tradição platônica, no *De la mémoire et de la réminiscence*, Aristóteles (Aristote, 2002) elabora uma análise explicativa e sistemática da memória que, como bem afirma Morel, deve ser considerado um texto fundador (Morel, 2009, p. 12) para todas as análises posteriores sobre a temática. E, de fato, são muitas as razões que obrigam a voltar ainda hoje ao estudo aristotélico, reconhecendo seu papel precursor.

A primeira e mais evidente delas é que Aristóteles nos faz entender que, longe de esgotar-se na conservação passiva de lembranças — forma habitual como a entendemos —, a memória é responsável pela produção de imagens mentais cuja importância para a atividade do pensamento é central. Envolvendo, ainda, a organização voluntária dessas imagens mentais, a memória é não apenas movida pelas leis de associação de ideias que o filósofo foi o primeiro a observar, e de uso tão corrente na psicanálise, mas pela iniciativa humana:⁷

4 Assim, *láthei m'orgá*, palavras pronunciadas pela Eletra de Sófocles, se traduz não apenas como “não me esqueço de minha cólera”, mas igualmente “minha cólera não se esquece de mim” (Loraux, 1987, p. 36).

5 Poder-se-iam estabelecer muitos e frutíferos paralelos entre a noção de memória e esquecimento e a psicanálise, mas esse não é o tema aqui.

6 Os simulacros são ditos *phantasma* (Platon, *Sophiste*, 2011, 236 b).

7 “Em usando nossa memória, nós somos os agentes de uma atividade mental que nos é própria e da qual, entretanto, não conhecemos totalmente as disfunções nem as condições”, comenta Morel (2009, p. 13).

Aristóteles... explica em que sentido o homem pode ser o agente de suas próprias representações e o princípio de suas associações. Ele evoca, nas entrelinhas, a apropriação das lembranças, além de sua simples conservação espontânea e coloca, de fato, a questão da cronologia pessoal, de sua continuidade, e de suas rupturas. (Morel, 2009, p. 12)

Aristóteles retoma a distinção entre *mnēmē* e *anamnēsis*, que não mais indica, como em Platão, a desproporção ontológica entre o saber verdadeiro e as aparências, mas passa a fundamentar a noção de que a rememoração pode constituir-se em uma investigação ativa e deliberada do indivíduo (Ricœur, 2000, p. 33). Se a *mnēmē*, a simples lembrança, ligada à sensação, sempre dependerá do objeto exterior que provoca a impressão que nos afeta, o processo da *anamnēsis*, em que se busca ir ao encontro daquilo que se trata de trazer à presença, tem seu princípio no humano que faz ato de rememoração – em outras palavras, na rememoração o agente é o humano. Assim, os conceitos de memória e reminiscência testemunham a diferença entre a “simples presença no espírito” de uma lembrança, experiência passiva ocasionada por uma afecção, e a operação intencional de busca e investigação, o “esforço da lembrança”, como diz Ricœur (2000, p. 23).

Mas Aristóteles é também o primeiro a tematizar a íntima relação entre memória e tempo, colocando em relevo a temática da representação da coisa anteriormente percebida, ou adquirida, ou aprendida: “A memória é tempo” (Aristote, 2002, 449 b 23, s/p.). O tempo permanece o ponto em comum entre a *mnēmē*, a memória-afecção, e a *anamnēsis*, a rememoração-ação (Ricœur, 2000, p. 22).

A sensação do tempo de que são capazes os humanos consiste na capacidade de distinguir entre um antes e um depois (Aristote, 449 b 23, 2002, p. 55). E, de fato, Aristóteles afirma, em *Physique IV*, 11, que essa capacidade está ligada à percepção de um movimento que permite estabelecer dois instantes: um posterior e outro anterior (Aristote, 2014). Assim, se a prática da formação humana implica um movimento de autoalteração, é a memória que permite a consciência e, assim, o desenvolvimento desse processo.

O *De la mémoire et de la réminiscence* nos provê, pois, dos fundamentos para a consideração dos dois eixos principais em que a memória interessa particularmente à reflexão sobre a formação humana: a *teoria do conhecimento* e a *teoria da identidade* — que, no vocabulário aristotélico, tem acepção muito específica e, como veremos, mais ampla do que lhe fornece a Modernidade, e é apresentada como “caráter” (*éthos*). Contudo,

Como veremos, a análise da memória é muito mais esclarecedora a este respeito. Não é, verdadeiramente, o conhecimento do passado enquanto tal, do qual a memória seria tão somente o meio ou o instrumento, que nos coloca sobre a via da individualidade pessoal, mas a memória ela mesma, entendida como processo específico. Esta não é simplesmente uma entre outras modalidades do conhecimento em geral. É um processo mental particular, dotado de uma relativa autonomia de funcionamento em relação às outras operações cognitivas, mesmo se a lembrança nasce do traço deixado por uma sensação. (Morel, 2009, p. 13-14; Cf. Aristóteles, 2002, *De la mémoire...*, 1, 449 b 9-45, p. 54-55)⁸

⁸ A memória apreende o que é passado enquanto passado, por oposição à representação do que é presente ou futuro.

Opera-se, aqui, por essa via, uma subversão total da teoria platônica: muito embora à memória corresponda uma formação espontânea da lembrança, a partir de uma sensação anterior e de condições fisiológicas que implicam uma forma de passividade; para Aristóteles a memória é uma atividade da alma, constitutiva do sujeito que a exerce. Quanto à reminiscência, ela não consiste em ir ao encontro de ideias desencarnadas e atemporais, mas, pelo contrário, reunir as condições que permitam ir ao encontro daquilo que um dia se apreendeu sensivelmente — conhecimento científico, sensação ou lembrança (Aristóteles, 2002, *De la mémoire...*, 2, 451 b 2-5, p. 58). De forma que, como Aristóteles frisa, não há, estritamente falando, atividade intelectual que se exerce sem a memória, entendida no sentido mais amplo do termo. Entretanto, a reminiscência se distingue por implicar na possibilidade de evocar as imagens “materialmente conservadas como traços das operações cognitivas anteriores” (Morel, 2009, p. 19).

Afirmou-se que a memória provém da sensação, e torna aqueles que a possuem aptos a aprender. Nos viventes em geral, a memória é constituída por imagens e lembranças simples, que definem o que se pode chamar de uma “primeira síntese cognitiva”⁹. Porém, somente no humano, a repetição da lembrança conduz a uma nova síntese, que nada mais é do que a experiência: “nos homens, a experiência vem da memória, pois várias lembranças da mesma coisa acabam por produzir potencialmente uma única experiência” (Aristote, 2014, *Métafísica*, A 1, 980 a 27-981 a 1, p. 1.737).

“Os animais que percebem o tempo são os únicos a se lembrar” (Aristote, 2002, *De la mémoire...*, 1, 449 b 28-29, p. 54): é necessário entender por essa afirmação não somente que a *lembrança supõe a aptidão para perceber o tempo*, mas também que uma certa percepção do tempo acompanha necessariamente e, atualmente, todo ato de memória:

[...] cada vez, com efeito, como foi dito precedentemente, que rememoramos, porque já vimos, ouvimos ou aprendemos tal coisa, percebemos, além disso, que isso se produziu anteriormente. Ora, o anterior e o posterior estão no tempo. (Aristote, 2002, *De la mémoire...*, I, 450 a 19-22, p. 55)

A reminiscência pressupõe um saber anteriormente adquirido, que se trate de um conhecimento científico, de uma sensação, ou de uma lembrança. Assim sendo, a reminiscência depende da memória entendida em sentido amplo, como a capacidade de tornar uma representação anteriormente presente, referindo-se a um estado passado. É porque, como a memória, a reminiscência não se produz antes que certo tempo tenha passado. Ela se caracteriza, é verdade, pelo fato de que ela consiste em “readquirir” (Aristote, 2002, *De la mémoire...*, 2, 452 b 2, p. 61) um saber anterior, que pode ser uma lembrança, mas também uma sensação ou um conhecimento que

9 Diz Morel: “Como nós vimos no texto dos *Segundos analíticos*, a memória é um intermediário entre a sensação e a constituição da experiência, isto é, a primeira forma de apreensão do geral. Ela é, então, a primeira etapa, após a sensação, do processo indutivo e da apreensão natural das noções gerais” (Morel, 2009, p. 35).

ainda não deram lugar a uma lembrança propriamente dita. Contudo, alguma coisa desse primeiro saber foi bem conservada, sem o que não reconheceríamos como tendo sido experimentado anteriormente.

O que fornece atualidade à teoria aristotélica é o fato de que a memória seja apresentada como um fenômeno encarnado, não apenas mental, mas igualmente fisiológico. Como cada experiência, aquisição, estado mental é igualmente um estado corpóreo, pode-se entender como produzem traços persistentes no sistema ou na rede das imagens que constituem a paisagem mental: elas produzem hábitos, isto é, disposições adquiridas e estáveis que permitem que se executem os comportamentos, ou se tenha acesso às ideias e representações, aos saberes e aos saberes-fazer (Aristote, 2002, *De la mémoire...*, 2, 451 b 16-20, p. 60). O hábito pode, então, ganhar uma regularidade igual àquela dos fenômenos naturais, e é por isso que se diz que o hábito é uma segunda natureza ou, mais precisamente, que ele acaba por “ser como uma natureza” (Aristote, 2002, *De la mémoire...*, 2, 452 a 27-28, p. 61).

MEMÓRIA COMO HÁBITO: INSTITUIÇÃO DE UMA SEGUNDA NATUREZA

Em *Matéria e memória*, Bergson define dois tipos de memória: a “memória-hábito” e a “memória-lembrança”:

Nossa existência decorre em meio a objetos em número restrito, que tornam a passar com maior ou menor frequência diante de nós: cada um deles, ao mesmo tempo que é percebido, provoca de nossa parte movimentos pelo menos nascentes através dos quais nos adaptamos a eles. Esses movimentos, ao se repetirem, criam um mecanismo, adquirem a condição de hábito, e determinam em nós atitudes que acompanham automaticamente nossa percepção das coisas. (Bergson, 2010, p. 49, grifos nossos)¹⁰

Bergson analisa a *memória-hábito* por meio do exemplo da recitação de uma lição aprendida de cor, em que não é necessário que o indivíduo se lembre, a cada passo, da leitura inicial. Nesse caso, pondera Bergson, tem-se não uma *representação*, mas uma *ação*: assim, a lição “[...] faz parte de meu presente tal como o hábito de andar ou de escrever; ela é vivida, é ‘ágida’, e não representada” (Bergson, 2010, p. 48). A *memória-imagem*, quanto a ela, nada tem de hábito: ela é *representação*. Esta é a “memória que imagina”:

Para representar o passado sob forma de imagens, é preciso poder abstrair a ação presente, é preciso saber atribuir valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Somente o homem é capaz de um esforço deste gênero. (Bergson, 2010, p. 49)

A memorização é assim associada ao “conjunto dos saberes-fazer” que, adquiridos, permanecem disponíveis, isto é, criam no sujeito uma disposição que dispensa o esforço de reaprender. O conjunto desses saberes-fazer, que se encontram aptos a serem mobilizados em diferentes ocasiões, agrupa um número incontável de ações, como falar, andar, intervir, relatar, além de tudo que se refere aos comportamentos sociais rotineiros, aos costumes instituídos [...] (Ricœur, 2000, p. 32).

10 As traduções para a obra de Bergson (2010) são dos autores.

Ao lado da aquisição dessas disposições simples, mas indispensáveis à vida cotidiana, Bergson situa a memória-lembrança, imagem que sintetiza as situações sucessivamente experimentadas e as alinha em uma ordem significativa. Bergson afirma que essa memória não concorre com a percepção do presente, porque nossa consciência descarta tudo que não pode ser coordenado à situação atual.¹¹

O progresso que resultará da repetição e do exercício consistirá simplesmente em desbaratar o que estava inicialmente enredado, em dar a cada um dos movimentos elementares essa autonomia que garante a precisão, embora lhe conservando a solidariedade com os outros, sem a qual se tornaria inútil. É correto afirmar que *o hábito se adquire pela repetição do esforço; mas para que serviria o esforço repetido, se ele reproduzisse sempre a mesma coisa? A repetição tem por verdadeiro efeito decompor em primeiro lugar, recompor em seguida, e deste modo falar à inteligência do corpo.* (Bergson, 2010, p. 67, grifos nossos)

Dessa forma, pode-se dizer, sem dúvida, contra uma forte tradição de preconceito que afugentou a reflexão, que todo processo de formação humana, tendo por fim uma autoalteração, visa à instituição, pelo indivíduo, de uma “segunda natureza” e, assim, necessariamente, de novos *hábitos*, sob forma de saberes, de saberes-fazer, de comportamentos, de modos de ser e de formas de agir e de reagir.

E se a reminiscência, como propõe Aristóteles, participa ativamente do processo de aprendizagem e de treinamento, permitindo um “controle mais fácil dos encadeamentos lógicos, ou na perspectiva das discussões dialéticas”, ela não pode ser artificialmente afastada da memória que, nas palavras de Morel, está desde o primeiro momento “à disposição do intelecto”: neste sentido, a reminiscência “nada mais é do que o uso operatório disto que está colocado à sua disposição” (Morel, 2009, p. 37).

Caberia, assim, pela constatação dos usos que, direta ou indiretamente, confessada ou inconfessadamente, a memória continua a ter no processo geral de formação e autoformação, interrogar os limites do preconceito que as críticas das teorias de conhecimento moderno projetaram sobre essa noção.

Mas isso não é tudo: resta ainda, como aludimos anteriormente, a referência a uma permanência bastante insidiosa da memória no seio das teorias da identidade modernas. Aqui, nosso percurso se fará em sentido contrário: de uma presença apenas esboçada e, por isto, pouco controlada, à crítica dos abusos da memória no espaço em que esta se abrigou — a teoria da identidade.

MODERNIDADE: MEMÓRIA COMO IDENTIDADE

As primeiras linhas das *Meditações metafísicas* inauguram o gesto que se tornará paradigmático no decorrer da Modernidade: a aposta na racionalidade e na experiência individual como único solo seguro para a crítica radical da tradição e para a fundação do saber sob novas e definitivas bases:

11 Isso não impede que algumas lembranças confusas, sem relação com a situação presente, escapem desse controle, “desenhando ao redor delas uma franja menos iluminada que irá se perder numa imensa zona obscura” (Bergson, 2010, p. 50, grifos nossos).

Já faz bastante tempo que eu me dei conta de que, a partir de minha infância, considerava verdadeiras muitas opiniões equivocadas, e de que aquilo que, mais tarde, estabeleci em princípios tão mal fundamentados só podia ser deveras suspeito e impreciso; de maneira que era preciso que eu tentasse com seriedade, uma vez em minha vida, livrar-me de todas as opiniões nas quais até aquele momento acreditara, e começar tudo novamente a partir dos fundamentos. (Descartes, 2000, p. 249)

Já aqui, nesse que é considerado um dos marcos fundamentais do pensamento moderno, encontramos subsídios que nos permitem identificar as razões de uma desqualificação e desvalorização da memória e da memorização em nome da iniciativa individual e do afã vanguardista que exige constantemente o novo. No extremo oposto da estabilidade do saber que a memória coletiva consagra e mantém vivo, no oposto também da experiência solitária mas estritamente atemporal da reminiscência platônica, o conhecimento moderno é marcado pela ruptura, impõe a “destruição dos alicerces” que leva ao “desmoronamento de todo o edifício” do saber instituído (Descartes, 2000, p. 250). O desprestígio da memória é a outra face, inescapável, da afirmação dos direitos da reflexão individual, apanágio de um conhecimento que se quer inteiramente ancorado na atividade do *cogito*. Nada é sólido que ficou no passado, esquecido ou conscienciosamente preservado: tudo repousa agora no próprio sujeito, e somente nele. Por isso mesmo, Descartes mostra-se particularmente ácido em sua crítica a Lambert Schenkel, autor da famosa *ars memoriae*, que tanto sucesso havia feito em sua época:

Percorrendo as fecundas bobagens de Lambert Schenkel, pensei que seria fácil abraçar com a imaginação tudo que descobri. Isto se faz por meio de uma redução das coisas às causas; e, todas reduzidas finalmente a uma só, fica claro que nenhuma ciência depende da memória. Pois quem comprehende as causas reformará facilmente, em seu cérebro, pela impressão da causa, os fantasmas inteiramente apagados; tal é a verdadeira arte da memória, em tudo oposta à arte deste imbecil. (Descartes, 1908 *apud* Yates, 1966, p. 373)

Contudo, o destrero da memória-tradição, orquestrado por Descartes e conduzido com constância e brio por aqueles que acreditam estar conduzindo a humanidade para uma nova era de progresso e iluminação é também, paradoxalmente, o registro de nascimento de uma concepção inteiramente nova de identidade pessoal, que tem em John Locke um de seus principais artífices. Recapitulemos, pois, esse percurso que vai da negação da memória ao *cogito*, e deste à *conscientia*, fundando a individualidade moderna e assegurando para a memória uma nova posteridade. Afinal, à insistente questão “quem sou eu?”, que vez por outra se abate sobre nós para agravar a crise das respostas com as quais nos habituamos, dificilmente poderíamos ensaiar uma resposta que não faça nenhuma referência à memória. Pois, onde mais procurar pela — sempre precária e provisória — resposta, senão na narrativa que articula circunstâncias as mais diversas, forja relações de causa e efeito entre elementos mais ou menos díspares, encobre as inevitáveis lacunas, bem como os traços do acaso e da aleatoriedade, conformando, enfim, uma estória, capaz de contar em alguma medida quem somos nós?

Postulando a dúvida como único método seguro para todo conhecimento, Descartes só pode avançar com a garantia de um eixo estável a partir do qual mover o resto de seu universo; e esse eixo, como sabemos, é a noção de “coisa pensante”, do *ego* que nada mais é além da atividade de duvidar. Acompanhemos o argumento, que põe abaixo as certezas que haviam edificado a subjetividade pré-moderna: “não sei com suficiente clareza o que sou”, diz ele; afinal, “o que é um homem?” Não será suficiente chamá-lo, como o fizeram os antigos, de “animal racional”, “já que seria preciso pesquisar o que é animal, e o que é racional”; tampouco se contentarão os novos tempos de apoiarem-se nas evidências fornecidas pelo corpo, visto que a existência do corpo pode ser facilmente colocada em dúvida. Resta, assim, explicar essa espécie de “vento”, de “chama”, ou de “ar muito tênu” que, animando o corpo, definitivamente não é “corpo”. Eis como, rejeitando em um só movimento as tradições racionalista e naturalista,¹² tanto quanto os esforços aristotélicos para unificá-las, Descartes decreta: “só o pensamento é um atributo que me pertence; somente ele não pode ser separado de mim”; “nada sou, a não ser uma coisa que pensa, ou seja, um espírito, um entendimento, uma razão”. Essa nova subjetividade, inteiramente definida como atualidade, não deixa qualquer espaço para a memória: “Eu sou, eu existo; isto é certo; mas por quanto tempo? Durante todo o tempo em que eu pensar” (Descartes, 2000, p. 261).

Nessa imediatez se resume e se realiza tudo o que é o eu, “coisa pensante [...] que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também e que sente” (Descartes, 2000, p. 262):

[...] é por si tão evidente que sou eu quem duvida, quem entende e quem deseja que não é preciso acrescentar nada aqui para explicá-lo. E tenho também, com toda a certeza, o poder de imaginar; porque, ainda que possa suceder... que as coisas que imagino não sejam verdadeiras, esta capacidade de imaginar não deixa de existir realmente em mim e faz parte do meu pensamento. Por fim, sou o mesmo que sente, ou seja, que recebe e conhece as coisas como que pelos órgãos dos sentidos, visto que, de fato, vejo a luz, ouço o ruído, sinto o calor. (Descartes, 2000, p. 263)

O ego cartesiano reúne numa mesma atualidade a sensação, a imaginação e a reflexão — que passa aqui a designar a constante e idêntica *presença a si* da alma ou pensamento. Quanto à rememoração, ela também só aparece como experiência atual, que se confunde com a capacidade de fazer presentes as imagens ou ainda “qualquer outra faculdade”: ela é, indissociavelmente, *facultatem recordandi vel imaginandi* (Descartes, 2000, p. 196). O ego cartesiano é presença a si e, a alma estando sempre presente a si, ele “sempre pensa” (Balibar, 1998, p. 19). Mas isso não significa, bem ao contrário, “que ele se lembre, quando pensa, de haver anteriormente pensado (e de ter existido quando existe!)” (Balibar, 1998, p. 21-22). Arrancada do

12 Geneviève Lewis, para quem o cartesianismo se oporia a qualquer uso metafísico ou vitalista do inconsciente (Lewis, 1985, p. 271).

tempo, a subjetividade cartesiana é eficaz ao tudo submeter, sensação, imaginação, memória,¹³ à atividade pensante; mas, por isso mesmo, paradoxalmente, ela em nada contribui para a construção de uma identidade do sujeito.

Formalmente expulsa do cenário moderno, a memória deve, contudo, a John Locke seu glorioso retorno, especialmente registrado no capítulo XXVII do segundo livro do *Ensaio sobre o entendimento humano*, justamente intitulado “Da identidade e da diversidade”. É essa, segundo Étienne Balibar (1998), a verdadeira origem do conceito de subjetividade, no que ele guarda de mais moderno. No capítulo XXVII, encontramos o desenvolvimento de uma teoria da identidade pessoal que não apenas inclui a memória, mas a entroniza como critério decisivo de sua constituição. Locke desvincula a identidade pessoal da simples presença a si da substância pensante, por meio de um uso, ao menos segundo Balibar, até então inédito, do conceito de *consciência*. A consciência não designa a identidade de um humano genérico, ou do indivíduo de uma espécie, mas o próprio da *pessoa*, entendida como ser moral e responsável.

Sendo a premissa de que devemos partir para descobrir em que consiste *identidade pessoal*, devemos considerar o que a palavra *pessoa* representa. Segundo penso, essa palavra representa um ser pensante inteligente, de razão e reflexão, que pode se considerar, em diferentes tempos e lugares, igual a si mesmo, uma mesma coisa pensante — e somente por possuir a consciência, que, sendo inseparável do pensar, parece-me essencial a este. Sabemos bem o que fazemos quando vemos, ouvimos, provamos, tocamos, meditamos ou queremos uma coisa qualquer: é impossível percebermos sem percebermos que percebemos. Isso vale para toda sensação ou percepção presente, e é o que faz de cada um, para si-mesmo, o que chama de *si mesmo*. Não é preciso considerar, nesse caso, se o *si* mesmo persiste numa mesma substância ou se em diversas. A consciência que sempre acompanha o pensar é o que faz, de cada um, o que ele denomina *si mesmo*, distinguindo-se assim de todas as outras coisas pensantes. A mesmice de um ser racional é, portanto, o que significa *identidade pessoal*. (Locke, 2012, p. 353-354)

Até aqui, a diferença fundamental em relação a Descartes fica por conta do desdobramento do *ego* em consciência e pensamento, fazendo da consciência que se tem do pensar e não da permanência da substância pensante, o critério para a constituição do que cada um chama “*si mesmo*”. À “simples presença” vai ser assegurada uma espessura que esta não possuía na reflexão de Descartes, com a reintrodução do tempo e da memória — o que se constitui na grande originalidade da teoria lockiana da identidade pessoal:

13 Mas o que pode significar uma memória fora do tempo, como pura imediatez? Essa noção decerto surpreenderia Aristóteles, que afirmava que a memória é passado e, portanto, consciência do tempo; e ela, de fato, só pode ser afirmada ao preço de uma redução do caráter afetivo e estético do material mnemônico.

O alcance da identidade de uma *pessoa* é igual à extensão retrospectiva da consciência que ela tem de uma ação ou pensamento; ela é agora tão *ela* mesma quanto era antes; e o *eu* mesmo presente, que agora reflete sobre uma ação passada, executou *ele* mesmo essa ação. (Balibar, 1998, p. 103)

Mas a radicalidade com que a consciência passa a ser apresentada como critério para a identidade pessoal conduz Locke a algumas sérias dificuldades: como pensar, nessas condições, o esquecimento, o sono, a embriaguez e tudo o mais que signifique momentos de interrupção da consciência e da memória? A resposta do autor é famosa e paradoxal: “Sócrates dormindo e Sócrates acordado não são a mesma pessoa”, afirma ele (Locke, 2012, p. 353). Tudo que afeta a consciência retira o sujeito da esfera temporal em que sua identidade se funda; ora, todo esquecimento...

[...] interrompe a consciência. Em nenhum momento de nossas vidas temos, diante dos olhos, numa única visão, a sequência interior de todas as nossas ações passadas. A melhor das memórias, ao ver uma parte, perde de vista uma outra; no decorrer de nossa existência, mal refletimos sobre nós mesmos no passado e preferimos pensamentos presentes; no sono profundo, somos privados de todo pensamento, ou ao menos de todo pensamento consciente. Em situações como essas, interrompe-se nossa consciência, perdemos a vista de nós mesmos no passado e surgem dúvidas de sermos ou não uma mesma coisa ou substância pensante. (Locke, 2012, p. 353)

Vê-se bem, nessa passagem, a resistência a estabelecer uma identidade substancial para o humano (Locke, 2012, p. 360): “na medida de sua extensão a épocas passadas”, diz Locke, a consciência “une numa mesma pessoa as existências e ações distantes no tempo e aquelas que as sucedem imediatamente” (Locke, 2012, p. 360). Para ser igual a si mesmo, propõe ele, o que importa é a consciência presente, e não o fato de partilhar uma mesma substância (Locke, 2012, p. 360), de tal modo que “Se Sócrates e o atual prefeito de Queenborough tivessem a mesma consciência, eles seriam a mesma pessoa” (Locke, 2012, p. 361).

Consuma-se, assim, na obra lockiana, o restabelecimento do prestígio da memória, já que a identidade repousa inteira na “apropriação de si que se efetua no campo da experiência da ‘consciência’ e, esta, é radicada na ‘retenção (mais ou menos completa) do passado’” (Balibar, 1998, p. 107). Mas que não se veja aí um gesto isolado: com Locke, é toda a Modernidade que procede à reinstituição dos direitos da memória. Em Hume, por exemplo — e ainda que, de certa maneira, contra Locke —, a memória assumirá o mesmo protagonismo:

Como apenas a memória nos faz conhecer a continuidade e a extensão dessa sucessão de percepções, devemos considerá-la, sobretudo por essa razão, como a fonte da identidade pessoal. Se não tivéssemos memória, jamais teríamos nenhuma noção de causalidade e tampouco, por conseguinte, da cadeia de causas e efeitos que constitui nosso eu ou pessoa. Mas, uma vez tendo adquirido da memória essa noção de causalidade, podemos estender a mesma cadeia de causas, e consequen-

temente a identidade de nossas pessoas, para além de nossa memória; e assim podemos fazê-la abarcar tempos, circunstâncias e ações de que nos esquecemos inteiramente, mas que, em geral, supomos terem existido. Pois são muito poucas as ações passadas de que temos alguma memória. Quem pode me dizer, por exemplo, quais foram seus pensamentos e ações nos dias 1º de janeiro de 1715, 11 de março de 1719 e 3 de agosto de 1733? Ou será que, apenas por ter-se esquecido inteiramente dos incidentes ocorridos nesses dias, afirmará que o eu presente não é a mesma pessoa que o eu daquele tempo, destruindo assim todas as noções mais bem estabelecidas de identidade pessoal? Desse ponto de vista, portanto, a memória não tanto *produz*, mas *revela* a identidade pessoal, ao nos mostrar a relação de causa e efeito existente entre nossas diferentes percepções. (Hume, 2009, p. 294)

Mas, como se pode notar, esse novo protagonismo não vem sem as marcas das profundas transformações por que passa o pensamento na Modernidade: longe de lá, ele é uma das mais seguras evidências do movimento que, cada vez mais, desprezando a certeza muda das coisas, vai buscar apoio no ato vitorioso da razão. Em outras palavras, o restabelecimento da memória deve-se à substituição da autoridade do conhecimento pelos novos direitos do sujeito que conhece.

MEMÓRIA E COGNITIVISMO

Por isso mesmo, a nova valorização da memória não se faz acompanhar da retomada acrítica dos métodos de memorização. Ao contrário, em *Quelques pensées sur l'éducation*, Locke prolonga, sem qualquer incoerência, a dura crítica que seu século reserva para os métodos educacionais que se empenham em fazer as crianças aprenderem de cor, sob o pretexto de nelas desenvolver a faculdade da memória. Para ele, exercícios automáticos de memorização difundidos pela *ars memoriae* em nada contribuem para o desenvolvimento da memória em si, pelo simples fato de que este depende mais da saúde que de qualquer exercício. Tal como o autor entende, a memória não é uma faculdade independente, mas a pura retenção de impressões que se marcam no espírito. Por isso mesmo, “[...] aprender de cor páginas de Latim não prepara mais a memória para reter qualquer coisa, assim como gravar uma sentença num bloco de chumbo não o torna mais capaz de reter firmemente quaisquer caracteres” (Locke, 1966, § 176, p. 234).

Contudo, isso não impede Locke de afirmar que a memória “é tão necessária em todas as partes e condições da vida, e há tão pouco que se possa fazer sem ela que não devemos temer que ela se torne fraca e inútil” (Locke, 1966, § 176, p. 234). Para ele, é o uso, isto é, o retorno ativo e repetido da reflexão sobre uma ideia impressa na memória que fará com que ela efetivamente se fixe. Desse modo, quanto mais se provar útil nos momentos oportunos, mais a ideia será firmemente retida. Opondo-se à memorização maquinal e cega de conteúdos que aparentemente não poderão ser aplicados na vida prática, opondo-se também insidiosamente a uma teoria do conhecimento que tem a memória como pedra angular, o filósofo deixa clara a sua condição de pensador moderno.

Mas o que se afirma por ocasião desse deslocamento da teoria do conhecimento para a teoria da identidade? Afirmado uma concepção de memória que não se rende à autoridade do instituído, como não constatar que Locke se faz o pioneiro e o arauto de uma nova concepção que instala na individualidade o novo dogma do conhecimento?

É, de fato, o solipsismo característico da identidade moderna que a nova concepção de memória sutilmente introduz e continuamente alimenta. Afinal, ao amputar da experiência da identidade tudo o que a contraria — o sono, o delírio, o esquecimento, a imaginação (a ser entendida como, mais do que produção de imagens, poder criador de sentido) — não estaria Locke fazendo da memória a conspícuia sedimentação de um novo dogma, o de uma “interioridade” indisfarçavelmente irreal? Afinal, torna-se uma questão essencial definir em que a retenção característica da memória não implicaria, neste acepção específica, mais do que a

[...] definitiva adoção de uma concepção de identidade pessoal da qual toda experiência de dúvida, de incoerência, de complexidade deve ser deixada de lado. Com isso, a “experiência de si” revela-se, de fato, uma abstração a que se chega ao termo de um longo processo de subtrações¹⁴ ou de reduções pelas quais se esvazia a presença a si de todos os indícios das contradições lógicas — que não por acaso denunciam, no humano, as marcas constitutivas da afetividade e da socialização¹⁵. O “conhecimento experimental” que o sujeito tem de si é, pois, pura atualidade; nada garante sua permanência, e sua formalização se escora inteiramente no jogo lógico. Ou, dito de outra maneira: a experiência lockiana da identidade reconstrói o homem “empírico” conforme suas conveniências, e ao fazê-lo elabora uma abstração e também a primeira versão para o isolamento do sujeito moderno. (Do Valle, 2005, p. 22)

Pois o primeiro e mais evidente efeito da subtração de tudo o que se opõe à consciência é a redução do humano à atividade cognitiva. Com isso, a proposta lockiana realiza, de fato, um duplo isolamento, constitutivo da identidade pessoal que a partir daí se fixa: por um lado, em relação aos afetos, aos desejos, à imaginação e também a tudo que concerne a própria corporeidade — com a exceção da atividade sensorial que, produzindo “alterações mentais claras e distintas”, é responsável por fornecer “material para o pensamento”. Por outro lado, em relação à realidade social, à história, que não devem intervir na atividade cognitiva do sujeito, já que a validade do conhecimento é controlada, por sua coerência lógica. O isolamento do

14 Em sentido definido por Salomon-Bayet (1974, p. 133).

15 Pois, contrariamente ao que se poderia chamar, com Castoriadis, o estrato natural-funcional da existência humana, que os homens compartilham com o vivente em geral e que assegura até certo ponto a efetividade de suas relações com a realidade, esses dois outros estratos da existência humana — a dimensão psíquica e a dimensão simbólica — não se esgotam no que o autor denominava a “lógica conjuntista-identitária”, ultrapassam o círculo da mera funcionalidade a que os viventes em geral estão presos e são densas do ponto de vista da criação (Castoriadis, 1975, p. 89 e ss.).

sujeito é, pois, o próprio de uma epistemologia em que tudo que conta, ao menos inicialmente, é a experiência interior do sujeito do entendimento.

Tal como acontece com Descartes e com Kant, em Locke as condições para o conhecimento seguro, as condições de possibilidade da verdade estão natural e inteiramente do lado do sujeito e, mais ainda, de sua experiência interior. Toda certeza provém da individualidade. Para Locke, as “proposições verbais” só podem ser seguramente afirmadas verdadeiras quando correspondem a proposições mentais, ou a verdades mentais — elas próprias estabelecidas segundo o princípio da “conveniência” ou “inconveniência” entre elas, isso é, em função da lógica. A fixação das operações do espírito como norma de verdade supõe, no entanto, que para elas vigore um princípio da identidade que deve ser misteriosamente ampliado à realidade do mundo e, de forma igualmente misteriosa, à pluralidade humana. (Balibar, 1998, p. 69)¹⁶

Objetar-se-á que a identidade moderna foi já exaustivamente criticada, assim como tudo que se refere às certezas centrais em que se apoiou o período? O que se deverá prontamente retrucar é que as construções da Modernidade perduram mais decididamente nas práticas e no modo de ser das sociedades do que nos discursos teóricos. Em outras palavras, elas se constituem ainda hoje em verdadeiros esquemas mentais que, autonomizados, atuam de forma apenas perceptível, sendo, pois, de difícil erradicação.

DE VOLTA À MEMÓRIA: CONHECIMENTO, HÁBITO, IDENTIDADE E CRIAÇÃO

Em resumo, desde cedo associada, na história da filosofia, à simples retenção ou à recuperação mecânica de traços deixados no espírito pela sensação, a memória compartilhou com esta última da desconfiança que desde sempre lhe reservou o racionalismo, que facilmente a associava ao erro e à mistificação; porém, a partir da modernidade, com a *ars memoriae*, é sobretudo a noção de acúmulo de conhecimentos vazios e passivos que é visada. Afinal, todo o prestígio amealhado pela memória nas práticas pedagógicas não repousava sobre a força da tradição, cuja dignidade se impunha sob a forma de conservação e culto do passado? Pelas mesmas razões, o novo interesse em relação à experiência demonstrado pelo empirismo obriga a uma clara distinção entre o passivo armazenamento de informações e o exercício ativo que leva à aquisição de novos hábitos: assim, Locke acusa o método comum de educação, em seu tempo, de se equivocar ao

16 Balibar comenta que se tem a “certidão de nascimento do psicologismo, que não resulta tanto da crítica da ideia de uma verdade necessária existindo em si [o que Locke evitaria fazer a todo custo] do que da desqualificação da linguagem como elemento originário do pensamento”. E acrescenta: “de certa forma, um anti-linguistic turn” (Balibar, 1998, p. 69). Conferir ainda Locke (s/d., livro IV, cap. 5, “Da verdade em geral”).

[...] sobrecarregar a memória das crianças, em todas as ocasiões, com regras e preceitos que elas muitas vezes não entendem e que esquecem tão logo recebem. E se há ação que se queira realizada... que se faça com que seja repetida até que fiquem perfeitas. Há nisto duas vantagens: em primeiro lugar, verificar se é uma ação que elas podem fazer, isto é, uma ação que se possa esperar delas... Pois é muito mais fácil para um tutor mandar do que ensinar! Em segundo lugar... apreende-se daí que repetindo a mesma ação até que se torne habitual, o desempenho não vai depender da memória ou da reflexão... mas se tornará natural... (Locke, 1966, § 64, p. 75)

No campo da educação, o grande sucesso do escolanovismo e o fascínio exercido pelos métodos ativos garantiram longa vida às concepções que, abraçando a experimentação e a iniciativa, denunciam a ênfase anteriormente fornecida pela pedagogia à observação, à explicação e à demonstração. Em seguida, uma interpretação sem dúvida aligeirada da famosa crítica freiriana à “educação bancária” só fez contribuir para que, a partir daí, a questão fosse fechada antes mesmo de se colocar. Mas não haveria nisto um exagero a ser reexaminado? Será que, à força de criticarmos, com toda razão, a educação que se apoia na simples retenção, não teríamos muito rapidamente esquecido de que é impossível passar sem essa faculdade — quer ela tenha por objeto informações, noções, sensações provenientes de experiências, ou hábitos e habilidades que derivam de um exercício repetido?¹⁷

A mesma oposição é, de certa forma, retomada e invertida por Bergson (1999, p. 83 e ss.), em sua famosa conceituação da *memória-hábito* e *memória-lembrança* — a primeira indicando uma ação repetida mecanicamente, a aquisição de um saber-fazer que se incorpora ao presente como ação, e a segunda como representação de um evento singular, que marca o tempo ao permitir a consciência do passado, e marca a consciência ao fixar a origem da lembrança. Bergson compara a lição recitada de cor à atividade de andar, ou de escrever.

O que é enfatizado é o conjunto ao qual a recitação pertence, a dos saberes-fazer, que têm todos como traço comum o fato de permanecerem disponíveis, sem requerer o esforço de se ter que aprender novamente, de reaprender; assim sendo, eles podem ser mobilizados em múltiplas ocasiões, elas próprias abertas a grande variabilidade. Ora, são a esses saberes-fazer que, na vasta panóplia dos usos da palavra “memória”, associamos uma das acepções admitidas para o termo. [...] Esse vasto domínio recobre saberes-fazer de níveis muito diferentes. Encontramos aí, primeiramente, as capacidades corpóreas e todas as modalidades do “eu posso” que percorro em minha própria fenomenologia de “homem capaz”: poder falar, poder intervir no curso das coisas, poder relatar,

17 Como Aristóteles (*De la mémoire...*, 2002, p. 45) assinalou, a atividade de aquisição de informações, significados e disposições tem uma dimensão física — e a multiplicação das doenças degenerativas, ocasionada pela longevidade da população atual evidencia de forma significativa e inegável o quanto incapacitante, em todos os sentidos do termo, pode ser a perda do poder de lembrar-se das coisas mais banais.

poder se deixar imputar uma ação como me constituindo em seu verdadeiro autor. Ao que é preciso acrescentar os costumes sociais, os mores, todos os *habitus* da vida comum, dos quais uma parte é colocada em ação nos rituais sociais relativos às comemorações... (Ricoeur, 2000, p. 32)

Não é difícil perceber que a estrita oposição entre uma memória que seria pura atividade mecânica e a memória que significaria a capacidade humana de representação é artificial e limitada: e a vida corrente nos prodiga exemplos de situações em que é impossível discernir entre um extremo e outro. Se, pois, é impossível discriminar claramente onde termina o simples automatismo e pode ter início a ação voluntária, como então não reconhecer na aquisição desses saberes-fazer um dos objetivos aos quais se dobra a ação educativa, em vista, exatamente, da conquista da autonomia que é fim da formação humana? Longe de se contrapor à reflexividade e à crítica, esse tipo de disposições, necessárias à vida cotidiana e à simples sociabilidade, define igualmente algumas das exigências típicas da construção democrática. Nesse sentido, a memória é, mais do que retenção automática, aquisição da própria matéria com a qual o pensamento e a deliberação se fazem; e, a cada vez que decidimos exercê-los,

[...] empregamos simultânea ou sucessivamente os procedimentos os mais diversos, indo e vindo da memória maquinal à memória inteligente... de tal modo que não recorremos exclusivamente à inteligência, nem exclusivamente ao automatismo: automatismo e reflexão se misturam aqui intimamente... (Bergson, 1967, p. 86)

A distinção operada por Bergson visava, como lembra Ricoeur, a impedir, exatamente, a redução do gesto voluntário à atividade mecânica — de que o filósofo acusava o empirismo associaçãoista. Importava, para Bergson, demonstrar que a memória humana descrevia o movimento capaz de ir “do mais fácil, que é a reprodução, ao mais difícil, que é a produção, ou a invenção” (Bergson, 1967, p. 85).

Não é decerto demais repetir: o restabelecimento da memória e da memorização ao justo lugar que devem manter no processo de formação humana não implica, de nenhum modo, o elogio do acúmulo cego de conhecimentos, que só serve, quando muito, ao efeito de demonstração — risco a que estão expostos muito acadêmicos, ainda nos dias de hoje. É porém o risco contrário que estejamos correndo, ao não reavaliar nossos preconceitos em relação a essas práticas. Não havendo pensamento puro, nem crítica estabelecida sobre o nada, nem sendo possível ao humano a todo momento, a cada vez, sempre recomeçar do zero, cabe prestigiar esses instrumentos que, sem serem suficientes para a criação e deliberação, lhe são contudo basicamente necessários.

É ainda à noção de invenção — ou, mais precisamente, de criação — que devemos recorrer se pretendemos criticar, na memória-identidade, o conceito de permanência do mesmo que exclui tudo que seja outro.

Esse outro vértice de nossa discussão — a questão da identidade pessoal, sobre a qual esboçamos aqui a abordagem de Locke — constitui sem qualquer dúvida uma das mais fascinantes questões já enfrentadas pela história da filosofia. Quem ou o que é aquilo que

chamamos frequentemente de nosso “eu”? Em vista das contínuas e variadas transformações por que passa nosso corpo — desde o nível celular, morfológico, até em sua atividade —, a tradição logo negou que a identidade pudesse apoiar-se em uma dimensão material, física ou química. Deixando de lado também a proposta cartesiana, que buscou radicar a identidade na presença a si imediata e constante de uma substância imaterial e cujo esquema foi adaptado na contemporaneidade por inatismos linguísticos e psíquicos e a teoria — já que a crítica necessária a seus pressupostos, inadvertidamente afirmados em teorias bastante influentes na área da educação, nos levaria para muito longe de nossos interesses —, é já hora de rever a dominância da noção que faz da identidade pura permanência.

Fortemente atacada pela filosofia do século XX, essa concepção de identidade como simples duração, que está por trás da redescoberta moderna da memória, persiste não apenas porque está profundamente arraigada em nossa mentalidade, mas porque seu fundamento lógico é evidente e historicamente dominante, como analisava Castoriadis:

Uma breve explicação sobre o conteúdo do termo lógica, tal como o utilizo aqui é necessária. Entendo pelo termo, simplesmente, a lógica conjuntista-identitária, abreviada como *conídica*, porque é ela que, uma vez purificada, preside a constituição da teoria dos conjuntos, em todo caso, da teoria dita ingênua dos conjuntos, que está na base da matemática moderna. Esses termos não devem assustar: trata-se de tudo que se pode construir e edificar a partir dos princípios de identidade, de contradição, do terceiro ou enésimo excluído (*n* infinito) e da organização de um dado qualquer por elementos, classes, relações e propriedades univocamente definidos. (Castoriadis, 1999b, p. 263-264)

Poder determinar de forma exaustiva o que é uma coisa ou um ser é a primeira exigência do pensamento ocidental: mas, se é impossível pensar sem o princípio da determinidade, é igualmente impossível restringir nosso pensamento a ele — e frustradas as tentativas de a ele reduzir o humano. Para que o humano seja identidade, é preciso aceitá-lo em sua alteridade. É essa, como dizia Cassin, a “tragédia” da identidade que se instala sob o signo da reiteração: ela é obrigada a expulsar tudo que signifique movimento e contradição.

A catástrofe inerente à identidade não dialética se deve ao fato de que ela só pode ser inteiramente a mesma, ou completamente outra. No passeio econômico-ecológico de Leibniz, duas folhas não diferem jamais *solo numero*, apenas pelo número: duas vezes o mesmo não fazem dois, nem mesmo um mais um, mas sempre, ainda, um só único. Este rigor dos indiscerníveis obriga a mínima diferença, o infinitesimal, a ser ao mesmo tempo infinitamente grande, já que ela faz passar imediatamente de uma entidade a uma outra, de um indivíduo a outro. (Cassin, 1990, p. 24)

O modelo descrito por Cassin pode ser facilmente reconhecido no procedimento lockiano, que, como vimos, expurga da identidade pessoal tudo o que ameaça a consciência de si sempre idêntica a si mesma.

Entretanto, talvez a questão mais crucial aqui não seja a de interrogar como é possível pensar a memória e seu papel na construção da identidade para além ou aquém dos estreitos limites nos quais a tradição as confinou, e sim como conjugar identidade

e movimento, identidade e transformação. A certeza da mudança é constitutiva de qualquer teoria e prática de formação, já que a existência humana se caracteriza pelo permanente processo de autoalteração, que se supõe deva poder refletir a deliberação, e não o somatório de imposições naturais, sociais, psíquicas que ao humano se impõem.

Mas tampouco se pode arrancar o humano de suas raízes sociais, históricas, afetivas: a memória que responde pela identidade pessoal não é, contudo, simples reiteração, mas, em diferentes medidas e como tudo que respeita o humano, permanente reinvenção e reinterpretação. Ou, ao menos, esse é ainda outro desafio com que se enfrenta a formação humana em uma perspectiva democrática.

REFERÊNCIAS

- ARISTOTE. *De la mémoire et de la réminiscence*. Petits traités d'histoire naturelle. Paris: Belles Lettres, 2002.
- _____. Physique II. In: PELLEGRIN, P. *Aristote. Œuvres complètes*. Paris: Flammarion, 2014. p. 535-554.
- _____. Physique IV. In: PELLEGRIN, P. *Aristote. Œuvres complètes*. Paris: Flammarion, 2014. p. 573-606.
- _____. Métaphysique. In: PELLEGRIN, P. *Œuvres complètes*. Paris: Flammarion, 2014. p. 1.735-1.969.
- BALIBAR, E. Le traité lockien de l'identité. In: _____. *Identité et différence*. Paris: Seuil, 1998.
- BERGSON, H. *L'énergie spirituelle*. Essais et conférences. Paris: PUF, 1967.
- _____. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Matière et mémoire*. Essai sur la relation du corps à l'esprit. Paris: PUF, 2010. p. 49.
- BOLLACK, J. Mémoire. In: CASSIN, B. (Dir.). *Vocabulaire européen des philosophies*. Paris: Seuil; Le Robert, 2004. p. 765-775.
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1990.
- CASSIN, B. Du faux ou du mensonge à la fiction. In: _____. *Le plaisir de parler*. Paris: Minuit, 1986. p. 78.
- _____. *Ensaios sofísticos*. São Paulo: Siciliano, 1990.
- _____. *O efeito sofístico*. São Paulo: Editora 34, 2005.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. A descoberta da imaginação. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto II — Domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. p. 335-372.
- _____. A época do conformismo generalizado. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto III — O mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. p. 13-26.
- _____. *Encruzilhadas do labirinto V — Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DPA, 1999a.
- _____. Imaginação, imaginário, reflexão. In: _____. *Encruzilhadas do labirinto V — Feito e a ser feito*. Rio de Janeiro: DPA, 1999b. p. 123.
- DESCARTES, R. *Cogitationes privatæ (1619-1621)*. In: *ŒUVRES*. Paris: Ed. Adam and Tannery, 1908. Cap. X.

- DESCARTES, R. *Meditações metafísicas*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 233-334.
- DO VALLE, L. *A ilusão cognitivista: raízes antropológicas do discurso educacional moderno*. Rio de Janeiro: UERJ, 2005. [Relatório de pesquisa apresentado ao CNPq].
- HUME, D. *Tratado da natureza humana*. São Paulo: UNESP, 2009.
- LEWIS, G. *Le problème de l'inconscient et le cartésianisme*. Paris: PUF, 1985. p. 271.
- LOCKE, J. *Un essay concerning human understanding*. New York: Dover Publications, s/d. Livro II, cap. 1, v. I.
- _____. *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris: Vrin, 1966.
- _____. *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- LORAUX, N. De l'amnistie et de son contraire. In: LORAUX, N. *et al. Usages e l'oubli*. Paris: Seuil, 1987. p. 23-47.
- MONTAIGNE, M. *Essais*. In: _____. *Du pédantisme*. Paris: LGF, 2002. L. 1, cap. XXIV, p. 347-389.
- MOREL, P.-M. Memória e caráter. Aristóteles e a história pessoal. *Dissertatio*, Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, n. 30, p. 11-44, 2009.
- PHILOSTRATE *Vie des sophistes*. [S.l. : s.n.], s/d. Disponível em : <<http://remacle.org/bloodwolf/roman/philostrate/vie.htm>>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- PLATON. *Œuvres complètes*. 2. ed. Paris: Flammarion, 2011.
- RICŒUR, P. *De la mémoire, de l'histoire, de l'oubli*. Paris: Seuil, 2000.
- ROUSSEAU, J.-J. *Émile, ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 1966.
- SALOMON-BAYET, C. Jean-Jacques Rousseau. In: CHÂTELET, F. *História da filosofia — ideias, doutrinas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- SAINT-VICTOR, H. *L'Art de lire*. Didascalicon. Paris: Les Éditions Cerf, 1991.
- SEIGNOBOS, C. *et al.* L'organisation des divers types d'enseignements. In: *L'éducation de la démocratie*. Paris: Felix Alcan, 1907. p. 99-120.
- YATES, F. *The art of memory*. Chicago: University of Chicago Press, 1966. p. 373.

SOBRE OS AUTORES

LÍLIAN DO VALLE é doutora em educação pela Universidade de Paris V — René Descartes (França). Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* lvalle@uerj.br

DIOGO BOGÉA é doutor em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). *E-mail:* diogobogaea@hotmail.com

*Recebido em 26 de dezembro de 2015
Aprovado em 8 de agosto de 2016*

Este é um artigo de acesso aberto distribuído
nos termos de licença Creative Commons.

