



2302 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação

Memória de velhos: escola, bodega e igreja como signos de estruturação, uma leitura a partir da Semiótica Peirciana
Aryana Lucia Rech - UNOCHAPECÓ - UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

RESUMO

Esse estudo parte dos conceitos de memória de Bosi, tempo e narrativa de Ricoeur e Semiótica de Peirce. Tudo isso para desenvolver trânsitos intersemióticos como caminhos de Educação e entender de que modo ocorre a estruturação comunitária através dos signos escola, bodega e igreja pela memória de velhos, desenvolvendo uma rede de semiose, usando uma tríade para definir a realidade, a memória de velhos e suas interpretações. Com conceitos acerca da fenomenologia Peirciana, noções de tempo de Ricoeur e sua visão acerca do cotidiano e do mundo da vida, o *Lebenswelt*, um dos pontos centrais da Fenomenologia de Husserl. Com isto produzo nesse artigo um breve passeio pela memória de velhos, sua função, e uma possível leitura Semiótica a contribuir ao Campo da Educação.

Palavras-chave: Memória de velhos. Educação. Semiótica.

Memória de velhos: escola, bodega e igreja como signos de estruturação, uma leitura a partir da Semiótica Peirciana

RESUMO

Esse estudo parte dos conceitos de memória de Bosi, tempo e narrativa de Ricoeur e Semiótica de Peirce. Tudo isso para desenvolver trânsitos intersemióticos como caminhos de Educação e entender de que modo ocorre a estruturação comunitária através dos signos escola, bodega e igreja pela memória de velhos, desenvolvendo uma rede de semiose, usando uma tríade para definir a realidade, a memória de velhos e suas interpretações. Com conceitos acerca da fenomenologia Peirciana, noções de tempo de Ricoeur e sua visão acerca do cotidiano e do mundo da vida, o *Lebenswelt*, um dos pontos centrais da Fenomenologia de Husserl. Com isto produzo nesse artigo um breve passeio pela memória de velhos, sua função, e uma possível leitura Semiótica a contribuir ao Campo da Educação.

Palavras-chave: Memória de velhos. Educação. Semiótica.

1. INTRODUÇÃO

Quem nasce em uma comunidade rural com descendentes de italianos, têm em sua infância, e nas muitas histórias de família, três instituições muito presentes: 1 – Escola; 2 – Igreja; 3 – Bar/bodega. Sendo assim, formam-se lembranças desses locais, lembranças que, muitas vezes, não são do sujeito que as lembra, mas sim, passadas através de histórias.

Este estudo surge da necessidade de conhecer o passado a partir da interpretação de seus personagens, usando a singularidade como produtora de significações, peça fundamental do todo – portanto, na singularidade pode-se mirar a universalidade –, observando as estruturas de educação, presentes na memória de velhos que influenciam o sujeito para além da educação formal. Assim sendo, com base nas memórias de velhos, de que modo ocorre a educação e a estruturação comunitária através dos signos escola, bodega e igreja?

Visto aqui, que Teixeira (*apud* Bortoleto, 2014, p. 5) afirma,

[...] muito antes que houvesse escolas houve educação. E mesmo havendo escolas, e educação que alguém recebe antes de ir para a escola, a que recebe fora da escola, sem dúvida são bem mais importantes que a que nos fornecem os curtos ou longos anos escolares.

O autor fornece suporte para falar acerca da memória de velhos e sua potencial importância na educação da sociedade, uma vez que muitas de nossas escolhas têm influência de ações bem sucedidas, essas, em não raras ocasiões, fornecidas pelas memórias de velhos através de sua narrativa.

Nas pesquisas acerca da memória de velhos, pode-se confirmar que o universo da educação, o ensinar e aprender, não se restringe a instituições de ensino formal, mas que está em toda a parte, no cotidiano, no próprio ato de contar e ouvir histórias de velhos. Afirma Brandão (1995, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: Para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Deste modo, esta infinda estrutura que é o universo da educação pode atuar e influenciar o sujeito, de forma categórica, para além da educação formal. Seguindo este caminho abre-se uma passagem, para uma melhor compreensão da educação enquanto fenômeno da cultura, fazendo uso da instituição escola e sua intertextualidade com outras instituições, que são parte da estrutura de uma comunidade, como bodega e igreja.

Em uma comunidade do espaço rural, tudo se entrelaça. As famílias frequentam os mesmos lugares, fazendo parte de uma infinda rede de significações. No que se refere à pesquisa em si, com o foco na memória de velhos, optou-se por signos que caracterizam uma identidade cultural. Acreditando se tratar de um aprofundamento quanto à compreensão da relação entre as diferentes esferas da educação, seja ela o ensino básico e regular da escola, a educação ética e moral, da igreja e, por que não, uma educação ética, moral e lúdica da bodega?

2. TRÂNSITOS INTERSEMIÓTICOS PELA EDUCAÇÃO, MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL

2.1. Trânsitos pela educação formal, não formal e informal

É imprescindível – para despertar um sentimento de cidadania e continuidade – que os integrantes de um grupo saibam de sua história, de seus hábitos e costumes. Da mesma forma, é imperativo para compreender e atuar sobre a estrutura educacional de nossa região, que saibamos como ocorreu sua significação. Desta forma, quando me refiro à educação, falo não só da instituição escola, mas da educação como um todo. Aquela que vem antes, durante e depois da escola, e que sofre influência de outras instituições, sejam de ordem governamental, religiosa ou mercadológica.

Procuramos ver essa educação de uma forma semiótica, ou seja, uma infinita continuidade, provinda de signos em uma roda viva lógico-cultural. Isso parte de uma conformidade com o pensamento de Bortoloto (2014, p. 3) em que “A educação abordada de um ponto de vista semiótico poder-se-á ser melhor entendida em seu estranhamento com o fenômeno da cultura”.

A memória de velhos se perpetua como uma forma contínua (pois perpassa gerações) de educação. Quando afirmamos isto, nos referimos a três campos de educação: o formal, o informal e o não formal. A memória de velhos pode se encaixar, dependendo do contexto, nestas três formas de educação. Gohn (2006, p. 28) nos traz uma definição clara quanto ao desenvolvimento destes três campos assinalados:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

De acordo com Brandão (1995, p. 13) pode haver redes e estruturas de educação onde não se tem nenhum resquício de educação formal e centralizada, ela existe por toda parte. Isto nos reporta ao diário pessoal cedido por nossa entrevistada de 85 anos, Severa Romano^[1] cuja vivência se deu, grande parte, em uma comunidade rural formada por descendentes de italianos. Ela cita sua infância e a dificuldade com a língua portuguesa, história esta, que se repetiu com muitos italianos durante a colonização e com ítalo-brasileiros nos anos que se seguiram:

Na escola nós tinha que estudar e aprender a falar em português e na comunidade tinha só de origem italiana. Os pais também sabiam pouco pra poder ensinar pros filhos. Pra nós foi um pouco mais fácil de aprender falar em português por que veio a família de um português morar em nossa comunidade. A meninas dele passava em frente a nossa casa pra ir na escola, e nós ia junto. Com isso a gente aprendeu fácil, daí ensinamos para nossos pais. (informação do diário pessoal)^[2].

A obtenção do conhecimento da língua se deu através das experiências de Severa. A frequência na escola que está no âmbito da educação formal, teve a colaboração da educação informal, que se deu através da convivência com as filhas do novo vizinho. Educação informal que, parafraseando Gohn (2006, p. 29), ocorre quando os agentes educadores são os pais, a família, amigos, colegas, o círculo da igreja, enfim, os que são próximos, os que fazem parte do contexto social direto, do sujeito que aprende. Desta forma, a passagem deste conhecimento para os pais, que ocorreu no âmbito familiar, também seguiu a premissa da educação informal, algo bastante presente, como veremos mais à frente, na memória e educação dos velhos ítalo-brasileiros.

No caso desta pesquisa traremos estruturas sociais, aqui representadas, pela escola, com a educação formal, e pela igreja e a bodega, protagonistas de muitas iniciativas de educação não formal e informal. Como vimos com Gohn (2006), esses três campos de educação têm diferenças fundamentais, começando com os educadores de cada esfera: professor para a formal; o *outro* com quem interagimos para a não formal; os pais, família, amigos, vizinhos enfim, os que nos são próximos, como educadores para a informal.

Podemos perceber bastante semelhança entre a educação não formal e a informal, por isso a autora (Gohn, 2006) nos traz a intencionalidade como elemento principal de diferenciação, já que na educação não formal há processos de interação intencional, com o intuito de capacitar os “[...] indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais” (p. 29). São as ações pensadas para o empoderamento de um grupo, para a conscientização e organização dos coletivos. Já a educação informal tem a função de socializar o indivíduo, o habilita a viver, pensar e agir conforme os costumes do grupo. Segundo Gohn (2006, p. 30) na educação informal “[...] os conhecimentos não são sistematizados e são repassados a partir das práticas e experiência anteriores, usualmente é o passado orientando o presente. Ela atua no campo das emoções e sentimentos. É um processo permanente e não organizado”. Esta citação nos permite considerar que a memória de velhos é, com frequência, da ordem da educação informal, pois é o passado atuando no presente, e nunca da mesma maneira. Não precisamos de um espaço físico específico para que ocorra a educação, isso só depende de qual educação estamos falando. De acordo com Brandão (1995), não temos um só modelo de

educação, a escola não é o único e talvez nem o melhor lugar onde a educação acontece.

Faremos aqui, um percurso que possivelmente venha a adentrar nesses três campos de educação, visto que as entrevistas irão abranger três instituições que estruturam a identidade, e influenciam de forma determinante o modo de pensar e agir de uma comunidade. A escola, a boveda e a igreja, são espaços físicos e simbólicos onde se espera determinado comportamento, determinado saber, determinado agir. E todo este esperar se deve a um modo de educação, ou seja, as pessoas são ensinadas a habitar determinado espaço, sabem o que esperam dela e sabem o que esperar em troca.

Cada pequeno episódio narrado por um velho, que conta sua vida, está carregado de informação, de experiência, uma forma viva de educação. Brandão (1995) argumenta que todas as ocorrências do cotidiano, seja entre pessoas, seja as que envolvem a natureza, todas elas, em maior ou menor escala, têm o seu potencial pedagógico. Isto, é claro, se difere do ensino formal, “[...] momento em que a educação se sujeita à *pedagogia* (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados.” (*Ibidem*, p. 26). O que não significa que a memória de velhos não possa fazer parte da educação formal, pois possui um potencial ainda não explorado pela escola, e ainda discriminado pela história.

- **Trânsitos pela memória de velhos**

Bosi (1987, p. 24) nos diz que “haveria, portanto, para o velho uma espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os ombros de outras idades; a obrigação de lembrar, e lembrar bem”. Mas o que é este lembrar bem? É ser fiel ao passado? No momento em que se vive um fato, estamos sendo fiéis em nossa interpretação? Se tivermos diferentes opiniões de um mesmo episódio que lembramos, como saber quem está sendo constante, quem está lembrando melhor? E como essas diferentes possibilidades de interpretação atuam na educação?

Quando crescemos sobre as influências de histórias antigas – frutos da memória de velhos com quem temos contato – recebemos uma carga de signos já formados. A constituição inicial desses signos como metáforas de similitude é estrutura importante deste estudo. Segundo Bosi (1987), essas influências nos trazem familiaridade com coisas que não conhecemos como costumes, modos, casas, roupas, e assim por diante. Esses signos que nos são passados, bem como os que criamos, nos *educam* a ver e interpretar o mundo, constituindo-se imprescindíveis para o andar de uma trajetória. Trago o verbo *educar* como interpretante/qualidade do signo memória de velhos, para dizer com Bortoleto (2014, p. 2) que “O ato de educar é essencialmente humano. Educar – do latim *educare* – significa: criar, alimentar, amamentar, ter cuidado com, cuidar de; educar, instruir, ensinar, tirar”. Isto traduz o que é definido por Gogn (2006) quando a autora fala que a educação informal vem pra socializar o indivíduo, desenvolvendo hábitos, comportamentos, ações e expressões que se encaixam nas crenças e valores do grupo ao qual ele pertence.

A entrevistada Severa Romana, em um pequeno relato da vida de seus pais, nos mostra uma memória com resquícios de memória coletiva, pois trata de algo que aconteceu com seus pais e o grupo social ao qual pertenciam: “*A igreja mais perto era 5 km. Os homens ia na igreja dai ficava na boveda jogando baralho ou bolão e as mulheres se reunia, ia a mãe a Maria a Lúcia e a Estela e passava o domingo contando causo. Alguns elas inventava pra passar o tempo*” (informação do diário pessoal). O que de fato ocorria nesta ida à igreja e posterior reunião de amigos, conta, primeiramente, com a memória dos pais de Severa que diziam o que iam fazer depois da missa, e também com a memória de Severa que se lembra da rotina de seus pais, quando ela era ainda uma criança, mas que se repetiu em sua juventude e posteriormente em sua própria vida de casada, como um comportamento próprio dos integrantes de seu grupo.

Para Bosi (p. 17) “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Sendo assim, os signos do passado que acompanham a narrativa dos velhos, estão sob forte influência de suas percepções. São imagens construídas que, segundo a autora, trata-se de um conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Reflexão e reorganização – como veremos – se assemelham ao processo de significação e ressignificação da memória de velhos. Nesta perspectiva que vem de Dewey, Teixeira e Bortoleto, não se educa *para a vida* e, sim, *na vida*. Creio que nos esquecemos disto em nosso processo educacional. Com esta linha de pensamento abordo, com Berticelli (2004, p. 20): “[...] a educação se faz no mundo da vida. E o mundo da vida é dinâmico, contingente. Faz, contudo, sentido, desde que efetivamente instaurado por meio da linguagem, da comunicação entre os falantes”.

Como já foi visto anteriormente, na memória de Severa, muitas são as ações que reproduzem formas de pensamento de um grupo ou família. Trata-se de uma forma de educação, que pode ser mais bem aproveitada pelas instituições de ensino, devido à forte influência que possuem nos conceitos do estudante. Não como uma forma de limitar e manipular os estudantes, mas como uma forma de analisar e entender o que já deu certo. Vejo aí, a importância da memória dos velhos para eles (os velhos) e para todos os que os ouvirem, pois contém valiosas informações a respeito das coisas da vida, sejam elas do senso comum ou não.

Essas memórias, quanto trazidas ao palco da mente, não vem tal como o dia em que ocorreram os fatos, e esta, acredito, seja a riqueza da memória de velhos. Se entrevistarmos dois indivíduos que presenciaram o mesmo fato, estes podem ter interpretações diferentes do ocorrido. Se solicitarmos, anos mais tarde em sua velhice, para estes mesmos dois indivíduos, um relatório do fato que presenciaram, teremos segundo Bosi (1987), duas versões ainda mais diferentes, pois “a memória do indivíduo depende de seu relacionamento com a família, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim, com os grupos de convívio e os grupos de referência peculiares a esse indivíduo” (p. 170). Sendo assim, a memória é impregnada de novas significações projetadas ao longo da trajetória do sujeito.

Subjetivas ou não, a memória dos velhos e desta forma, os signos por eles trazidos são, segundo Bosi, uma espécie singular de obrigação social que cabe, ou caberia, a essa parcela da sociedade, pois “há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento de velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria; a de lembrar” (p. 23). Mas esse lembrar seria a fidelidade da lembrança com o ocorrido? Ou a capacidade e criatividade em esquecer certas partes e dar ênfase a outras mudando seu papel no acontecido?

Penso sempre na importância da memória de velhos para a nossa trajetória, em como nos ajuda ter a experiência de quem já vivenciou uma situação ou quem conhece melhor a região em que estamos, o conhecimento das ervas ou da agricultura, enfim, é fácil seguir ações que já deram certo. Temos ainda, por outro lado, a importância, para os *lembradores* – no caso os velhos – do ato de compartilhar essas memórias para com outras pessoas. Bosi (1987, p. 40), nos diz que “o vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância”. Sendo assim, a memória de velhos como caminhos de educação pode trazer benefícios para todos os envolvidos na narrativa, pois o velho, como *lembrador oficial*, tem aí uma excelente oportunidade de dizer de sua trajetória, de firmar-se como protagonista do mundo da vida. Já os que ouvem, têm uma oportunidade ímpar de saber de um tempo que já se foi e do qual não fizeram parte, de ouvir a história de um de seus participantes, podendo – o que seria uma excelente oportunidade semiótica – fazer uma análise da realidade, da memória e do interpretante.

3. SEMIÓTICA COMO CHAVE DE LEITURA PARA MEMÓRIA DE VELHOS

3.1. Memória de velhos como tríade semiótica

Voltamos agora para outro pilar deste estudo, a Semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914) cujo legado científico e filosófico – teoria base para essa pesquisa – será trazido através de seus estudos. A Semiótica é colocada por Santaella (2012) como a ciência geral de todas as linguagens, desta forma é esta ciência que utilizaremos para a compreensão da formação dos signos, sua ressignificação através da memória, e suas formas de educação. Peirce (2012, p. 23) nos fala que: “O passado compele o presente, em alguma medida, no mínimo”. Essa afirmação corrobora com o que apresentamos através dos autores convidados à conversa, de que o passado influencia as ações do presente e do futuro. E no que se refere ao velho e sua memória, é o que ele lembra ou escolhe lembrar-se do passado que o faz ser quem é, são os signos criados e recriados infinitamente através de suas referências, e o modo como às interpreta, que o movem ao longo de sua trajetória. O que eles decidirem revelar ou omitir é uma forma de comunicação, não somente de modos, costumes e fatos antigos, mas também de algo arraigado de significações sociais, subjetivas, coletivas, enfim uma rede de referências intermináveis.

A Educação, principalmente a formal, ainda não subsumiu esta questão em seu interior, como um problema. A educação não olha para a memória de velhos, ou seja, a questão da geração. Assim, creio que vale explorar tal questão. Segundo Berticelli (2004, p. 50):

A idéia de transmissão de conhecimentos acompanha a educação desde as formas mais primitivas de educar, em que os jovens educandos tinham que aprender dos mais velhos os conhecimentos acumulados ao longo dos tempos e da formação da cultura. Na verdade este sentido de educar nunca se perdeu, apenas assumiu formas mais sutis.

Não fazemos deste estudo, uma tentativa de reforçar essa forma de *deeducar* com base para a transmissão de conhecimentos – apesar de entender a importância desta transferência para a formação do sujeito. O que propomos é lançar um novo olhar com novas possibilidades trazendo, dessa forma, uma nova abordagem à memória de velhos para o campo da Educação.

Santaella (2010) comenta que o termo “fenômeno”, é uma palavra derivada do grego *Phaneron*, surge à mente e a percepção dos sujeitos e significa tudo ou qualquer coisa. Segundo a autora (2012) tudo que o surge à mente, seja real ou não, é fenômeno. Desta forma, a memória, as lembranças e reminiscências do velho serão tratadas como fenômenos peircianos.

Para seguir com a memória de velhos, e as possibilidades de leituras semióticas em formas de educação, temos, primeiramente, que entender a memória de velhos a partir de uma leitura semiótica. Continuamos então, falando de fenômenos. E quando falamos de fenômeno a ser analisado, nos referimos à aplicação das categorias de Peirce que, segundo Santaella (2012), “[...] são, para ele, os três modos como os fenômenos aparecem à consciência” (p. 64). Essas categorias fazem parte das tricotomias de Peirce, que são: Tricotomia dos Argumentos (Abdução, Indução e Dedução), as Categorias Universais (Primeiridade, Secundidade e Terceiridade), e a Tricotomia dos Signos (Ícone, Índice e Símbolo).

Todos os elementos dessa tricotomia são base para a análise das memórias de velhos, sendo que a memória, neste caso, é tratada ora como objeto, ora como signo, e ora como interpretante da tríade, dependendo do enfoque e da conjuntura. A *memória* pode ser posta nessa equação como objeto, mas sabendo que ela é também signo de outro objeto e da mesma forma interpretante, um signo-interpretante, pois, segundo Santaella (2012, p. 9), “no caso da semiose genuína (triádica), o objeto do signo é sempre um outro signo e assim *ad infinitum*”. Podemos também colocar como signo ou interpretante visto que “a ação do signo, que é a ação de ser interpretado, apresenta com perfeição o movimento autogerativo, pois ser interpretado irá gerar um outro signo que gerará outro e assim infinitamente, num movimento similar ao das coisas vivas” (SANTAELLA, 2012, p. 4). Desta forma a memória de velhos é um signo que vai sendo ressignificado desde a interpretação da realidade, do fato ocorrido, até uma reinterpretação enquanto memória, e novamente a cada nova rememoração.

O breve relato de Severa Romano que trazemos na sequência, trata de uma memória relacionada à igreja e ao imaginário que acompanha esta instituição, é um acontecimento de sua infância, que pode parecer simplório, mas que está arraigado de significações:

Não lembro bem, eu devia ter uns 13 anos, nós estava arrumando a igreja que no dia seguinte ia ter festa em nossa comunidade. Mas como a paróquia era longe e naqueles tempos não havia carro, os padres andavam a cavalo. Era no tempo que ainda usava batina e nós queria saber como o padre podia andar a cavalo de batina. Quando o padre chegou, como de costume, os festeiros soltaram uns foguetes, todas nós curiosas fomos na janela pra ver. O padre estava apoiado no cavalo com a batina enrolada na cintura, amarrada com um cordão que os padre usava, chamava cordão de São Francisco. Foi o dia que descobrimos que o padre usava calça comprida. (informação do diário pessoal).

Esta breve reminiscência pode ser analisada como um signo de ludicidade presente no ocorrido, em que o imaginário infantil, fantasia fatos e elementos. Pode ser visto como um signo histórico, em que se coloca a questão do transporte na época, das festividades, e da etapa de colonização em que se encontrava o grupo. Pode ser analisada, também, como um signo de educação, levando em conta os três tipos de que fala Gohn (2006), a formal, a informal e a não formal, visto que a memória retrata um grupo de meninas em uma comunidade rural italo-brasileira, onde a vestimenta de um homem, principalmente de um padre não era assunto tratado em nenhum círculo social ao qual pertencessem. O fato de o grupo não ter levado este questionamento a algum adulto, também pode ser visto como signo comportamental de uma comunidade.

Segundo Peirce (*apud* Santaella, 2012, p. 12) “o signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento do representamen*”. Desta forma, os signos produzidos pela memória não serão representados de forma fiel e completa, mas sim relacionados à visão e intenção do interpretante. O *representamen* é, ao mesmo tempo, igual e diferente do signo, e assim a Semiótica Peirciana se torna mais ampla e aberta do que se possa imaginar. O *representamen* seria o signo em si mesmo, já que não necessita de um interpretante mental, pois como afirma Peirce (*Apud* Santaella, 2012, p. 13) “não é necessário que o interpretante deva realmente existir. Um ser *in futuro* será suficiente”. Sendo assim, a Semiótica ocorre em tudo, em qualquer lugar, sem a presença de um interpretante mental ou humano, e acredito ser essa a grandeza dessa teoria.

Conforme Santaella (2012), o *representamen* (que é o signo por ele mesmo) é o primeiro a aparecer em uma relação triádica, o segundo seria o objeto, e o terceiro o interpretante. O grande fascínio dessa relação semiótica é o fato de que esse interpretante, que chegou por último na relação, fica para se tornar o primeiro de outra relação triádica para o mesmo objeto, mas com outro interpretante. Ou seja, a série de interpretantes é infinita. Acredito que é desta forma que o conhecimento se constrói e reconstrói sempre ao infinito, e que a Educação configura o sujeito de forma contínua. Aqui reside a Educação enquanto semiose, portanto.

Na semiose da memória, podemos colocar a vivência do velho como um signo, sendo que, de acordo com Santaella (2012, p. 30), “[...] para Peirce em última instância o lugar lógico do objeto é o da ‘realidade’, a qual se torna manifesta através da mediação dos signos”. Estando a realidade como objeto e a vivência do indivíduo como signo, se confirma o fato de que “o signo está ligado ao objeto não em virtude de todos os aspectos do objeto, porque se assim o fosse, ele seria o próprio objeto” (p. 30), e nunca conseguimos alcançar a realidade pura, mas sempre através de signos.

Esse signo gera um interpretante^[3] que “é tudo o que o signo transmite” (p. 39), e pode ser aqui a memória gerada pelo signo de vivência, e seguindo o raciocínio, esse interpretante/memória já se tornou signo do primeiro objeto que é a realidade e assim infinitamente. Desta forma, cada vez que o velho se lembra de um mesmo fato ocorrido há muito tempo, é um diferente signo interpretante parcial, pois são novos conceitos e novas vivências que vão significando sua trajetória. Queremos isso na educação, capacidade de discernimento e abertura para novas *verdades* e conceitos que vão se apresentando ao longo do caminho. Mostrando a mudança na interpretação de um fato – presente na narrativa dos velhos – não como fraqueza, mas como absorção de novos pensares através de uma vida de experiências.

A memória dos velhos se adapta a um novo *eu* constantemente. De acordo com Bosi (1987, p. 17), “[...] o simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um ou de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista”. Sendo assim, não podemos dizer que o passado já passou e que o presente está aí, pois o passado é trazido à tona constantemente e desta forma se mescla com o presente, influenciando e sofrendo influências. Todo esse processo se dá pelo signo e pela interpretação, ou seja, não há acesso ao passado, bem como ao presente e ao futuro sem o signo. Ricoeur (2010), dirá sem a narrativa, visto o que objetiva a seguir:

Em nome de que se pode proferir a legitimidade de o passado e o futuro serem de algum modo? Uma vez mais, em nome do que dizemos e fazemos a respeito deles. Ora, que dizemos e fazemos a esse respeito? *Narramos* coisas que consideramos verdadeiras e *predizemos* acontecimentos que ocorrem tal como os antecipamos. (p. 21)

No que refere à Semiótica, Santaella (2012, p. 18) nos esclarece que “O futuro irá dizendo que as interpretações atuais são apenas signos-interpretantes parciais, cuja tendência [...] é gerar outros signos interpretantes e assim por diante”.

3.2. Caminhos intersemióticos pelo tempo

Uma análise semiótica da memória de velhos trata – diretamente – com o fenômeno do tempo. Isso porque procuramos entender de que forma se dá a relação entre passado, presente e futuro em um mesmo espaço-tempo. Paul Ricoeur em suas obras garante um bom suporte no que se refere a este aspecto do estudo. Para isso começo com uma passagem, em que Ricoeur (2010) faz alusão a uma fala de Agostinho: “Que é, pois, o tempo? - pergunta Agostinho. Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (p. 4). De que forma então, explicar que um fato que aconteceu no passado, se torna presente no momento em que é lembrado? Como ele se torna algo que não é? Como o tempo se torna algo efetivamente? O tempo é? O tempo pode ser? Ricoeur nos pergunta “como pode o tempo ser, se o passado já não é, se o futuro ainda não é se o presente não é sempre?” (p. 17).

Se pensarmos no tempo presente, veremos que ele não existe, pois, assim que pensamos já se tornou passado e assim sucessivamente. Está aí à beleza e a importância do passado, ele pode não *ser* mais, e mesmo assim podemos medi-lo. Ricoeur (2010, p. 20) argumenta que “no momento em que o tempo passa, pode ser percebido e medido”. Com isso a memória de velhos toma uma dimensão real ou, uma metáfora do real. Mas como garantir legitimidade a esse passado que já foi, mas que, de algum modo, ainda é? Ricoeur afirma que é através da narração. Segundo ele “[...] *narramos* coisas que consideramos verdadeiras [...]”, pois “*predizer* é prever, e narrar é ‘discernir pelo espírito’ (*cernere*)” (2010, p. 21). Sendo assim, que melhor forma de legitimar uma vida de experiências enriquecedoras do que narrá-las para alguém? E que melhor forma de conhecer e apreender do que a partir da narração de experiências reais?

A narração está ligada à memória, então, como o velho lembra? Que tipo de narrador é? Bosi (1987, p. 43) explica que “sempre houve dois tipos de narrador: o que vem de fora e narra suas viagens; e o que ficou e conhece sua terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita”. Ricoeur (2010, p. 22) questiona: “Porém, o que é lembra-se? É ter uma *imagem* do passado. Como isso é possível? Porque essa imagem é um vestígio deixado pelos acontecimentos que permanece fixado na mente”. Possamos dizer então, que essa imagem do passado é um signo que está para um objeto do que foi o passado realmente? Aí adentrarmos em uma discussão semiótica: esse objeto que seria o passado, o fato ocorrido, a *realidade*, seria esse um objeto dinâmico ou imediato?

Segundo Peirce (*apud* Santaella, 2012, 38), “o objeto tem plenamente duas faces. O Objeto Dinâmico é o Objeto real. [...] O Objeto Imediato é o Objeto apresentado no signo”, sendo que entre o objeto dinâmico e o signo, se encontra o objeto imediato, elo entre os dois. Desta forma Peirce evidencia a não possibilidade de termos como objeto, um objeto dinâmico, em sua condição real, pois, esse é mediado pelo signo. De acordo com a autora, há aí uma relação triádica, pois temos o objeto dinâmico e logo sua representação mental, sendo que “a primeira representação mental (e, portanto já signo) dessa correspondência, ou seja, daquilo que o signo indica é denominada ‘objeto imediato’”. (p. 40). Por conseguinte a memória de velhos seria o objeto imediato que liga o signo ao objeto dinâmico (este não alcançável em sua condição pura e completa) que é a realidade vivida, ou no caso o passado lembrado.

Já que não conseguimos acessar a realidade, tal qual é, nem quando a vivenciamos, sendo que já a vivenciamos através de signos. Podemos dizer que os fatos à que os velhos se referem em suas narrativas de memórias, foram vivenciados no real, através do que Peirce vai chamar de *percepto*, mas a mente só tem acesso a esses fatos, através de signos, ou objetos imediatos que já são de natureza signica. Desta maneira dois indivíduos podem presenciar o mesmo acontecimento, e ter conceitos diferentes, bem como lembranças diferentes, visto que:

Perceber é perceber algo externo a nós. Mas não podemos dizer nada sobre aquilo que é externo, a não ser pela mediação de um julgamento perceptivo. Aquilo que está fora, Peirce denomina *percepto*, aquilo que nos diz o que percebemos é o julgamento perceptivo. (SANTAELLA, 2012, p. 51).

Sendo assim Peirce tem conceitos opostos quanto ao objeto e a percepção, pois a percepção consegue atingir o real tal qual é, mas a mente não. Entra aí o papel do *Percipuum* que seria o real (*percepto*) quando imediatamente interpretado no julgamento de percepção. Santaella (2012) nos brinda com uma análise acerca desses três elementos: *percepto*, *percipuum* e julgamento perceptivo. Seguindo nessa ordem se aplicarmos “[...] a rede da semiose sobre os ingredientes da percepção, torna-se evidente que o *percepto* desempenha o papel lógico do objeto dinâmico, o *percipuum* o papel do objeto imediato e o julgamento de percepção está no papel do signo-interpretante” (p. 51). Com esta análise fica clara a ordem em que os fatos/realidade chegam a nossa mente, ou chegaram à mente dos velhos que narram suas memórias. E seria um caminho similar o que ocorre com a narrativa e como ela chega aos ouvintes.

Em Santaella (2012, p. 52) vemos que nem tudo o que vivenciamos é interpretado ou chega a nossa mente, “[...] daí Peirce dizer que só percebemos aquilo que estamos equipados para interpretar”. Seguindo a premissa de que não temos acesso à realidade tal qual é, ou seja, como objeto dinâmico, consideramos neste caso, a realidade como um objeto imediato. Desta forma a memória é um signo desse objeto, e

considerando ainda “a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo” (p. 29), a memória é uma das possíveis faces de uma realidade parcialmente interpretada. Se levarmos isso adiante considerando a premissa de que “não há um limite *a priori* no número de signos que um objeto possa ter ou no potencial de sua interpretabilidade” (p. 31), teremos uma infinda rede de semiose, em que a memória pode ser alterada cada vez que volta ao tempo presente da mente do indivíduo. Sendo que aí, ela (a memória), se depara com novos conceitos e nova vivência, que podem alterar o modo como o indivíduo vê seu próprio passado. Maurice Halbwachs, em seu livro *A Memória Coletiva* (1990), afirma que “se o que vemos hoje tivesse que tomar lugar dentro do quadro de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptariam ao conjunto de nossas percepções atuais. Tudo se passa como se confrontássemos vários depoimentos.” (p. 25). Ou seja, as percepções do ocorrido mudam conforme muda o meio em que o indivíduo está inserido, suas percepções atuais.

Para interpretar a memória de velhos através de suas narrativas, ou seja, para ouvir e admirar suas histórias tem-se que conhecer seu contexto, seus hábitos, sua sociedade. Para adquirir todas essas informações, temos que ouvir muitas vezes e cada vez mais esses personagens, riquíssimos em objetos, signos e interpretantes. Desta forma poderemos melhor compreender as instituições que faziam parte da estruturação comunitária no círculo desse velho, como a *escola*, a *igreja* e a *bodega*, e melhor atuar em sua *evolução* e possíveis *déficits*.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da memória de velhos, da vivência destes personagens é fonte inesgotável de contribuições nas mais diversas áreas, principalmente na educação. Faço aqui, uma breve entrada nesse campo, vislumbrando infindas possibilidades de aproximações e aportes importantes. Acredito se tratar de um aprofundamento quanto à compreensão da relação entre as diferentes esferas da educação, seja ela o ensino básico e regular da escola, a educação ética e moral da religião/igreja, e porque não, uma educação ética, moral e lúdica da bodega! Tudo isso com base nas memórias de velhos, signos de um passado que também é nosso.

Através da memória voltamos ao passado ao infinito, pois é uma eterna semiose, uma continuidade interminável, seja na mente do indivíduo que lembra, seja na mente dos que ouvem e continuam rememorando. E se há uma semiose *ad infinitum* para o futuro, pode também haver uma semiose *ad infinitum* ao passado^[4].

Consideremos em caráter de fechamento: o *real* com objeto, a memória de velhos como signo e seus possíveis interpretantes. Coloco-me então, como intérprete/ouvinte dessa tríade semiótica, mas com ciência de que nunca alcançarei objeto dinâmico e quem sabe nem o imediato dessa equação. Esses fazem parte do passado e o que tenho acesso como ouvinte dessas narrativas são memórias, ou seja, o signo criado pelo signo que está para o objeto assim como o primeiro, pois “a interpretação de um signo por uma pessoa é primeiramente uma atitude de contemplação, alerta e observação do interpretante ou interpretantes que o signo é capaz de produzir” (SANTAELLA, 2012, p. 63).

5. REFERÊNCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004. 511 p.

BORTOLETO, Edivaldo. **De Hipóteses Histórico?Lógicas Para Uma Releitura Do Pragmatismo E Da Semiótica Na Educação Brasileira** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. 116 p.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders, 1839-1914. **Semiótica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIOVEZANA, Leonel. **Território Kaingang na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Territorialidades em Confronto**. Tese de Doutorado. Santa Cruz Do Sul/Rs. Universidade De Santa Cruz/ Unisc. 2010.

RENK, Arlene. **Dicionário nada convencional: sobre a exclusão no oeste catarinense/Arlene Renk**. 2 ed—Chapecó: Argos, 2005. 116 p.— (Debates).

_____. **Migrações: de ontem e de hoje**. Chapecó,SC: Grifos, 1999. 88 p.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**; tradução Cláudia Berliner; revisão de tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar; introdução Hélio Gentil. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. **A Teoria Geral dos Signos: Como as linguagens significam as coisas** São Paulo. Editora: Cengage Learning, 2012a.

_____. **O que é Semiótica**. Coleção primeiros passos. Editora Brasiliense. São Paulo. 2012b.

_____. **Semiótica aplicada** / Lucia Santaella. São Paulo: Cengage Learning, 2010. ISBN 85-221-0276-7.

SAVOLDI, Adiles. RENK, Arlene. WOLFF, Juçara. Relatório de pesquisa: “**Novas etnicidades caboclas**”. Financiamento Fape/unochapecó. Chapecó/SC. UNOCHAPECO, 2006.

[1] Para garantir o anonimato dos colaboradores, todos os nomes pessoais serão fictícios.

[2] Diário pessoal cedido pela entrevistada Romano, Severa (nome fictício).

[3] Cabe aqui, citação de Santaella (2012, p. 63) que esclarece os termos ligados à interpretação: “Nessa medida, interpretante, interpretação e intérprete não são sinônimos, devendo ser claramente distinguidos se quisermos chegar a compreender a originalidade da noção de interpretante”.

[4] Pensar a memória de velhos sob a ótica da Semiótica nessa perspectiva implica em, talvez, termos que repensar os fundamentos epistemológicos da história.