A Educação Estética e o Conhecimento Popular: Processos de Produção de Significados da Cultura Popular na Construção do Conhecimento.[1]

Valéria Cristina BONINI [2]
Polyana Bittencourt ANDRADE[3]
Denio Santos AZEVEDO[4]

Universidade Tiradentes, Aracaju, SE
Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE

RESUMO

Este estudo busca refletir sobre os processos de construção do conhecimento a partir das múltiplas formas de conceber e definir a cultura a qual faz emergir diferentes formas de mediação. Pelos direcionamentos educativos e comunicacionais que se referem à educação estética, podemos entender a cultura como a instância mutuamente constitutiva da construção mesma de uma manifestação cultural e, das possibilidades de interpretá-la, e, dessa forma, ser tomada como mediadora de processos educativos e de construção de conhecimento. A educação estética e o conhecimento popular propõem assim referendar sobre esta relação partindo de possíveis articulações quanto à formação deste indivíduo no que se refere à sua cultura e ao seu desenvolvimento na relação consciência, pensamento e linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento; Cultura Popular; Educação; Estética.

CONSCIÊNCIA, PENSAMENTO E LINGUAGEM

O conhecimento humano e o pensamento se estabelecem em união com a consciência social, sendo a consciência desenvolvida pelo sujeito a partir de habilidades ‘superiores’ do cérebro, como a linguagem e a memorização das experiências vividas registradas no pensamento do indivíduo. Leontiev discorre ser o reflexo consciente,

> o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas

[1] Trabalho apresentado no GP Comunicação e Educação, DT6 – Interfaces Comunicacionais, do XIII Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

[2] Mestre em Educação, linha de pesquisa Comunicação e Educação, UNIT/SE; Especialista em Potenciais da Imagem, UFBA/BA; Professora e Coordenadora dos Cursos de Comunicação Social – Jornalismo e Publicidade e Propaganda, UNIT/SE; e-mail: vbonini@oi.com.br / valeria_bonini@unit.br

[3] Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN; Professora dos Cursos de Comunicação Social – Jornalismo e Publicidade e Propaganda, UNIT/SE; email: polyttencourt@yahoo.com.br

[4] Doutorando em Sociologia pelo Núcleo de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais da Universidade Federal de Sergipe (NPPCS/UFS), professor do Núcleo de Turismo da UFS, e-mail: denio_azevedo@yahoo.com.br

> estáveis da realidade. Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como "presente" ao sujeito (LEONTIEV, 1978, p.75).

Tal feito estabelece relações de convívio social, experiências entre os indivíduos onde a consciência destaca-se como o início da etapa do desenvolvimento. Assim, a consciência humana "distingue a realidade objetiva do reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo" (LEONTIEV, 1978, p.75).

A educação estética e o conhecimento popular, propõe discutir sobre esta relação partindo de possíveis articulações a serem referendadas quanto à formação deste indivíduo no que se refere à sua cultura e ao seu desenvolvimento inter-relacionando pensamento, desenvolvimento e linguagem.

Com isso, pretendemos refletir sobre os processos de construção do conhecimento a partir das múltiplas formas de conceber e definir a cultura a qual faz emergir diferentes formas de mediação. A partir desta reflexão, identificar seus significados e dinâmicas coletivas bem como as possíveis estratégias pelas quais o conhecimento popular é construído, como objeto de estudo e de compreensão dos fenômenos sociais vigentes os quais materializa processos de construção de conhecimento. Para tal a categoria bakhtiniana – *formas do rito e espetáculos* – formulada a partir da cultura medieval, embora distantes no tempo em alguns séculos, é relacionada uma vez que estão presentes e/ou representadas neste, o Grotesco, especialmente a partir da análise da obra de Bakhtin "Cultura popular na Idade Média e no Renascimento".

O pensamento, em sentido próprio, visto como o "processo de reflexo consciente da realidade, nas suas propriedades, ligações e relações objetivas, incluindo [...] objetos inacessíveis, à percepção sensível imediata" (LEONTIEV, 1978, p.90) é estabelecido de forma distinta à tomada de consciência das interações objetivas. Assim, é possível refletir quanto às relações estabelecidas a partir da comunicação entre os membros do grupo num caráter individual e também coletivo onde o pensamento aparece e se desenvolve

> em união com o desenvolvimento da consciência social. Os fins da ação intelectual do homem não são apenas sociais por natureza, [...] os modos e os meios desta ação são igualmente elaborados socialmente [...] ele não pode efetuar-se a não ser pela aquisição pelo homem de generalizações elaboradas socialmente (LEONTIEV, 1978, p.91).

Do ponto de vista estético esta relação se estabelece como uma espécie de exterioridade de configuração espacial entre o eu e o outro, descritos por Bakhtin como percepção interna e vida própria as quais se inserem no

> eu que imagina e vê, não no eu imaginado e visto; [...] reação emotivo-evolutiva capaz de dar vida ao meu próprio aspecto externo e contê-lo [...] Entre minha percepção interna – de onde procede minha visão vazia – e minha imagem externa, é absolutamente necessário introduzir, tal como um filtro transparente, o filtro da reação emotiva-evolutiva – amor, espanto, piedade, etc. – que um outro pode ter para comigo. É a visão que obterei através desse filtro interno de outra alma, reduzida a categoria de instrumento, que dará vida à minha exterioridade e a fará participar do mundo [...] (BAKHTIN, 2000, p.50).

Como categorizações vigentes de relações vividas e desenvolvidas, as relações sociais, interpessoais e culturais são estabelecidas por processos diferenciados e diversificados, por um tipo de linguagem individual e coletiva, descrita e construída por pensamentos e experiências. Assim,

> o homem não se limita à impressão imediata do que o circunda, está em condições de ultrapassar os limites da experiência sensível, de penetrar mais profundamente na essência das coisas. O homem pode abstrair características isoladas das coisas, captar os profundos enlaces e relações em que se encontram. [...]. As coisas, então, não são captadas somente de forma imediata, mas sim pelos reflexos de seus enlaces e relações (LURIA, 1985, p.11).

A psicologia cultural é representada por sentimentos e ações que correspondem a questões psíquicas do indivíduo relacionadas a processos intrínsecos (antropologia cognitiva), fazendo parte da própria cognição. Assim, a cultura pode ser vista, segundo Valsiner (2006) por categorizações diferenciadas:

- Pelo conhecimento existente: acúmulo de informação, independentemente do grau em que essa informação é compartilhada entre os indivíduos que pertencem ao grupo que tem acesso a tal informação.

- Como um conjunto de estruturas existentes num núcleo conceitual: base para um tipo de representação subjetiva a qual é compartilhada pelo meio em que os indivíduos se inserem não enfatizando o momento de acumulação (de informação), mas sim o conjunto de regras que torna possível uma compreensão partilhada (noções de representações coletivas e sociais).

- Como construção de estruturas conceituais: atividades as quais implicam olhar para os mecanismos cognitivos.

Neste preceito a cultura se constitui não apenas pelo que o indivíduo faz, mas e também pelo que ele observa nas atividades de outros indivíduos, assumindo diferentes papéis, definidos e redefinidos também pelo entendimento das próprias heranças culturais deste indivíduo. As práticas culturais por ele vividas, interdependentes, contribuem para formar uma dinâmica de relações, onde não é possível explicar as diferenças entre as comunidades por única (ou poucas) atribuições causais.

> [...] o importante é que sou, para mim mesmo, o sujeito de qualquer atividade, seja ela qual for – visão, audição, percepção, pensamento, sentimento, etc. –, e procedo, por assim dizer, de mim mesmo em minha vivência que é orientada para a frente de mim, para o mundo, [...] correlação existente entre mim – que sou o único sujeito – e todo o resto do mundo que, para mim, é não só objeto de conhecimento e de sentimento, mas também objeto de vontade e emoção (BAKHTIN, 2000, p.57).

A relação entre o indivíduo e o meio externo pode ser assim responsável pela formação e construção do conhecimento associados a fenômenos externos – imagens, signos, etc. –, como processos perceptivos inerentes a comportamentos humanos.

Nessa perspectiva, Valsiner (1989) destaca, a partir das concepções vigotskianas, o desenvolvimento psicológico do indivíduo sendo social em sua natureza, dependente das interações sociais deste indivíduo durante o seu desenvolvimento. O desenvolvimento, biológico e social, é a transformação da organização do organismo em seu curso irreversível no tempo. Os processos biológicos principais do organismo humano são resultantes da integração destes com os processos psicológicos desenvolvidos socialmente (VALSINER, 1989).

Ressaltamos que segundo o autor, a personalidade humana se constrói como um fenômeno social, ainda que muito dela possa estar ligado ao funcionamento biológico do corpo. Assim, o processo de linguagem torna-se fator preponderante da cultura pela qual o indivíduo acumula conhecimentos idealizando princípios.

Valsiner (1989) considera que o pensamento humano estabelece categorias de semelhanças em que o tempo – visto como fator primordial – se retirado, impossibilita capturar o desenvolvimento humano. Em contraste faz-se necessário olhar o evento no tempo em que se insere, preservando a organização do fenômeno, tentando entender como novos eventos são descendentes de anteriores.

Para melhor entender o desenvolvimento humano, deve-se considerar o tempo e a ação em que o tempo acontece, vistos então, segundo Valsiner (1989), como produção de novidades. Se tudo acontecesse da mesma forma, na mesma condição (evento, ação) o fenômeno do desenvolvimento humano não aconteceria. Sendo o tempo irreversível, toda mudança (natural e/ou social) é e está relacionada com o tempo. Sem o tempo, esta não pode ser detectada (VALSINER, 1989). A organização temporal do fenômeno é uma característica definitiva, ou seja, o tempo está relacionado com todos os fenômenos: psicológicos, sociais, antropológicos e culturais. O tempo é único no momento vivido e nunca se repete da mesma forma.

Como indicado acima, Valsiner (1989) salienta ainda ser inerentemente social à natureza do desenvolvimento humano. Todo o processo de desenvolvimento psicológico, cognitivo e afetivo, se desenvolve conjuntamente com a interação social. A interação social de um indivíduo em desenvolvimento é condição necessária para o desenvolvimento da sua personalidade. Neste contexto, as relações sociais vividas devem ser vistas como facilitadoras do processo de desenvolvimento ou ainda como guias para o indivíduo em determinadas direções (aspectos). Para entender a cultura, ela própria expressão semiótica e mediadora da relação do ser humano com o mundo, e como tal, cultura como forma de organização e construção do conhecimento, nos referimos aqui a um tipo de cultura descrito por Valsiner (2006), que se desenvolve a partir da interação entre o eu e o outro, uma cultura configurada a partir do indivíduo cuja organização ocorre por um processo cultural organizado de forma a 'viver o humano', na necessária relação com o outro, ou como quer o autor, cultura como substância para a vivência humana (VALSINER, 2006).

Assim, a partir da psicologia cultural, não se tem um indivíduo integrando uma cultura, mas sim, uma cultura que passa a ser entendida como parte integrante do indivíduo. Na psicologia cultural, portanto, a cultura passa a ser considerada como parte do sistema psicológico do indivíduo. É nesse sentido que uma mudança cultural pode fazer com que o indivíduo mude a si mesmo pelo aprendizado, fato que não necessariamente significa perder valores próprios, mas transformar tais valores (VALSINER, 2006).

Segundo o autor, na perspectiva da psicologia cultural a cultura é vista como mediação semiótica, a qual utiliza um sistema de funções psicológicas organizadas de duas diferentes formas: a) forma intrapsíquica – e intrapessoal, por extensão, as relacionadas à forma de experimentar o mundo (sentir, pensar, memorizar), de regulação semiótica dos sentimentos (que envolve diálogos internos); e b) interpsíquica – e interpessoal, por

extensão, as funções psicológicas em que estão envolvidos diferentes indivíduos havendo troca de informações, ferramenta que orienta as ações sociais buscando regulamentar as funções psicológicas destas relações definindo regras, controlando interações sociais.

As formas de mediação semiótica apresentam caráter antropológico e representação social: cultura e cognição. É a capacidade de utilização dos dispositvos semióticos que permite ao indivíduo estar imerso e distante (dentro – fora) do cenário em que está inserido. Tal dualidade proporciona adaptação e desenvolvimento crescente, servindo inclusive como orientação de conduta.

Assim a cultura pode ser observada como um sistema externo/formal inerente ao ser humano. Entendemos a mediação cultural transmitida por gerações (familiares) e adaptável às novas circunstâncias como um fato que contribui para a continuidade e construção da sociedade, seja qual for o tipo de transferência cultural: a que se dá entre gerações; a transferência unidirecional – restrita ao indivíduo em desenvolvimento; a transmissão generalizada, permeada de significados comuns da linguagem; e a transferência bidirecional, atuante no desenvolvimento de qualquer tipo e nível biológico, psicológico, sociológico, em constante processo de criação (VALSINER, 2006). Uma psicologia cultural interessada na ação e no seu caráter situacional, assim como nas formas em que os indivíduos produzem significados nos contextos culturais, resulta do processo de produção de significados, realizado com o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura.

Se na psicologia cultural (VALSINER, 2006) a cultura é tida como parte do sistema psicológico do indivíduo, Bruner (1990), por sua vez, descreve a psicologia pelo significado, a partir do qual a psicologia se torna uma psicologia cultural.

O significado se desenvolve enquanto pensamento e linguagem, conservando referência ao objeto e também adquirindo novas formas de linguagem, ocorrendo novos sistemas de enlaces e generalizações, novas mudanças estruturais nestes significados. O pensamento e a linguagem são contextualizados por uma construção de significados estabelecidos e mediados culturalmente, sejam significados reais ou situacionais,

> enlaces práticos imediatos ou as situações diretas; cada elemento destes entra em enlace, [...] sobre bases distintas [...]. No estágio dos conceitos concretos, o papel decisivo cabe aos enlaces situacionais diretos, reais dos objetos e no estágio dos conceitos abstratos, o papel decisivo cabe aos enlaces lógico-verbais, hierarquicamente constituídos. Portanto, o significado muda não só em sua estrutura, mas também nos sistemas de processos psíquicos que a realizam (LURIA, 1985, p.53-54).

Para a psicologia cultural, segundo Bruner (1990) a criação de significado a partir da natureza e a modelagem cultural levam em consideração a centralidade que o significado ocupa na ação humana. O significado não como informação – esta lhe é indiferente, mas sim o significado como

> o conceito central da psicologia – não estímulos e respostas, não um comportamento abertamente observável, não impulsos biológicos e suas transformações, mas [...] os significados que os seres humanos criam a partir das suas relações com o mundo e, em seguida, propor hipóteses sobre a intervenção dos processos de criação do significado. [...] na criação e na construção de sentido, não só a propósito do mundo, mas também de si mesmos (BRUNER, 1990, p.16).

A criação de significados, uma vez estabelecida a partir das relações dos seres humanos com o mundo, está inescapavelmente mediada pelo processamento de informação, que

> registra mensagens ou recolhe-as de um endereço de memória segundo instruções de uma unidade central de comando, ou então conserva-as armazenadas temporariamente para, depois, as trabalhar de acordo com certas prescrições: lista, ordena, combina ou compara informação precodificada. O sistema que faz todas estas coisas é cego relativamente ao que está armazenado (BRUNER, 1990, p.17).

É possível dizer neste contexto que a cultura apresenta-se como fator primordial na construção do conhecimento. Sem a cultura, somos inexequíveis, seres incompletos ou inacabados que só se completam a si próprios através da cultura.

> O nosso modo de vida, culturalmente adaptado, depende dos significados e dos conceitos comparticipados, bem como dos modos de discurso partilhados para negociar as diferenças no significado e na interpretação. [...] neste processo, os significados não são para seu benefício pessoal a não ser que ela obtenha partilhados por outros. [...] Vivemos publicamente mediante significados públicos e procedimentos de interpretação e de negociação partilhados (BRUNER, 1990, p.24).

Entendemos assim que os seres humanos são resultantes do processo de produção de significados a partir dos sistemas simbólicos da cultura na qual estão inseridos. “O nosso conhecimento torna-se, então, conhecimento enculturado, armazenamento indefinível num sistema culturalmente alicerçado de notação” (BRUNER, 1990, p.31). Mas, como bem nos lembra o autor,

> os sistemas simbólicos que os indivíduos usavam na construção de significado eram sistemas já implantados, já estavam "ali", profundamente enraizados na cultura e na linguagem. Constituíam uma espécie muito especial de estojo comunitário de ferramentas que, uma vez usado, fazia do utilizador uma reflexo da comunidade (BRUNER, 1990, p.22-23).

Estando a psicologia comum na base da psicologia cultural e a linguagem sendo entendida a partir da produção de significados, é necessário então ressaltar os componentes elementares das narrativas dos discursos estabelecidos, ou seja,

> as crenças ou suposições elementares que entram nas narrativas sobre situações humanas em que consiste a psicologia comum [...] as pessoas têm crenças e desejos: *acreditamos* que o mundo está organizado de determinadas maneiras, que *queremos* certas coisas, que algumas coisas *interessam* mais que outras, e assim por diante. Acreditamos (ou "sabemos") que as pessoas têm crenças não apenas sobre o presente, mas também sobre o passado e o futuro, crenças que nos relacionam com o tempo concebido de uma maneira particular – a nossa maneira (BRUNER, 1990, p.47-48).

Podemos dizer assim que as narrativas se apresentam como propriedade ímpar a partir do discurso estabelecido entre os seres. "O acto de compreender uma narrativa é, pois, duplo: o intérprete deve compreender o enredo configurador da narrativa de maneira a conferir sentido às suas constituintes, que tem a relacionar com a trama" (BRUNER, 1990, p.51). Os diferentes tipos de narrativas, para serem compreendidos, dependem em larga medida da linguagem e dos significados produzidos na cultura de uma determinada comunidade.

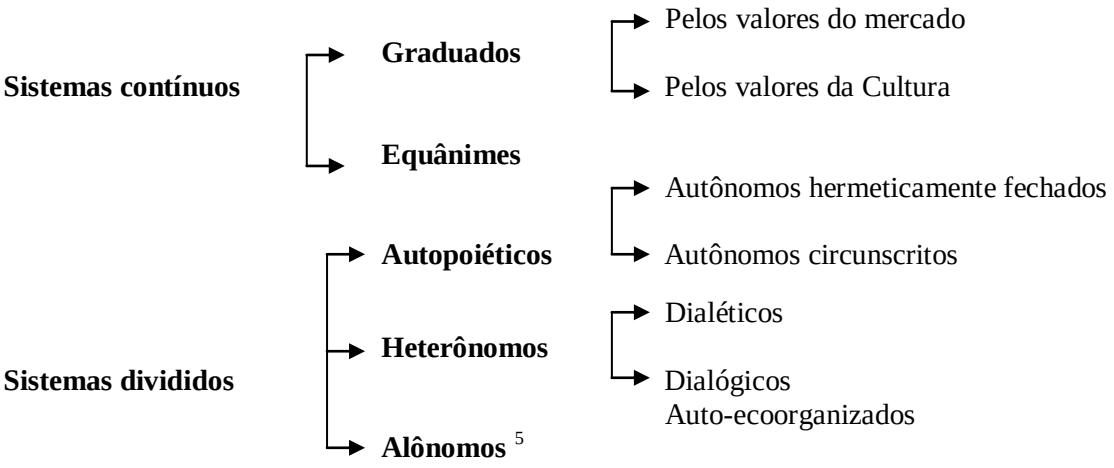
> A experiência no mundo social e a memória que temos dele estão poderosamente estruturadas não só por concepções profundamente interiorizadas e narrativizadas da psicologia comum, mas também, pelas instituições historicamente enraizadas que uma cultura elabora para as apoiar e reforçar (BRUNER, 1990, p.62).

A partir disso, destacamos que a construção do significado, tomado pela perspectiva cultural, é interpretada e armazenada a partir dos recursos narrativos estabelecidos na e pela comunidade. A questão que se deve formular é como é que os indivíduos, "os seres humanos "ingressam no significado", como é que aprendem a fazer sentido, sobretudo sentido narrativo, do mundo à sua volta" (BRUNER, 1990, p.76).

A construção e a apropriação do significado pela linguagem são constituídas a partir da narrativa. A linguagem oral, na perspectiva de contar histórias, é vista como recurso essencial e mesmo condicionadora do processamento, desenvolvimento e da ação humanos, promovidos pela educação enviesada pelos processos culturais mediados em aprendizados. Podemos, então, pensar a educação como processo que insere o sujeito na cultura, a educação enquanto prática educacional apropriada à psicologia cultural.

CONCEPÇÕES DE CULTURA

As diferentes formas de conceber e definir cultura fazem emergir diferentes formas de mediação; esta é a proposta de Darras (2009). O autor indica que "diferentes conceitos de cultura coexistem e recortam o mundo cultural em diversas práticas mais ou menos superpostas e justapostas" (DARRAS, 2009, p.25). Propondo-se a distinguir e evidenciar uma tipologia de modelização do mundo cultural, apresentando oito "principais maneiras de conceber, recortar e organizar o universo da cultura" (DARRAS, 2009, p.26), para posteriormente situá-las em relação à mediação, entendida como "uma operação semiótica de tradução" (DARRAS, 2009, p.35). A tipologia proposta por Darras (2009, p.26) está apresentada no diagrama abaixo:



Quadro 01: Tipologia proposta por Darras
Fonte: DARRAS, 2009, p.26

[5] Em nota à página 26, o tradutor do artigo chama a atenção para o pouco uso desta expressão em português, formada pelo sufixo *allo*, prefixo grego que significa "outro". A expressão é tomada como uma produção cultural realizada sob a orientação de outros, o que a define como um sistema dependente (dos outros, externos). Como se verá e considerando os tipos autopoiético e heterônomo a caracterizar o sistema cultural, essa é a razão pela qual não a discutimos aqui nesta revisão.

O autor reconhece que, embora tal tentativa de classificação possa apresentar dificuldades, possibilita, entretanto, distinguir e propor uma síntese das três principais

> concepções de cultura propostas pela Sociologia. A primeira é economista e considera a cultura como um mercado. A segunda é fruto do trabalho de Pierre Bourdieu em que o conceito de 'campo' se aplica de início ao universo religioso antes de ser exportado para o vizinho domínio da arte. A terceira, enfim, é a de cultura como 'mundo', cujo quadro conceitual foi definido pelos trabalhos de Howard Becker (DARRAS, 2009, p.26-27).

Os sistemas culturais em *continuum* são os que "concebem os espaços cultural e social sob a forma de uma continuidade" (DARRAS, 2009, p.27). O autor propõe um enquadramento fundamentado nos estudos das relações que um sistema mantém com seu meio, distinguindo três grupos: autopoiéticos, heterônomos e alônomos (ver nota anterior).

> O primeiro grupo é constituído de sistemas autônomos autopoiéticos, que decompomos em duas tendências: os sistemas autônomos hermeticamente fechados e os sistemas circunscritos. O segundo é constituído de sistemas heterônomos, que se subdividem em sistemas dialéticos de uma parte e dialógico auto-ecoorganizados de outra parte (DARRAS, 2009, p.30).

Segundo Darras os sistemas do primeiro grupo "se autodefinem e recusam ou minimizam as relações com o ambiente. Os do segundo grupo negociam de maneira negativa ou positiva suas relações com seus meios" (DARRAS, 2009, p.31). Para descrever o funcionamento dos sistemas autopoiéticos, o autor se utiliza da "concepção de autopoiési de Maturana e Varela (1980)", expandindo-a metaforicamente

> aos sistemas culturais. Segundo eles, um sistema autopoiético é sensível a seu meio, que não cessa de perturbá-lo. No entanto, essas perturbações são suportáveis pelo sistema, que as compensa de modo permanente e consegue se manter operacionalmente circunscrito (DARRAS, 2009, p.32).

Tal descrição permite distinguir os sistemas por seus graus de fechamento.

> O sistema de cultura *autônomo e hermeticamente fechado* é fechado sobre si mesmo. É centrado sobre a criação, a obra, o artista, o meio artístico e a autodefinição da arte. Exclui ou ignora o mundo a sua volta com quem não pretende ter nenhuma relação (...). Esses sistemas produzem sua identidade. Por meio de suas transformações, eles distinguem a si próprios do seu meio ambiente, pelas suas interações regeneram continuamente a rede que os

> produziu, e constituem um sistema como unidade concreta no espaço (DARRAS, 2009, p.32-33).

Na autonomia fechada engendrada por esse sistema autopoiético, "cada grupo vigia ciumentamente o fechamento de sua rede para manter sua identidade" (DARRAS, 2009, p.33). Além do sistema autônomo hermeticamente fechado, Darras (2009) propõe entre os autopoiéticos também o sistema autônomo circunscrito, o qual mantém muita proximidade com o primeiro:

> Em geral, é qualificado de autônomo no meio artístico e trabalha também sua autonomia operacional, evitando as interações com o meio ambiente. Ele é centrado sobre a obra, a criação, o artista, o meio da arte e a autodefinição da arte, mas não cultiva as lógicas isolacionistas e o hermetismo (DARRAS, 2009, p.33).

A proposta de classificação dos sistemas de cultura, tal como apresentada acima, se relaciona com a mediação, tendo em vista que os produtos culturais engendrados nos sistemas só se configuram como tais nas mediações. Estas são "processos de acompanhamento semiótico [...], constituindo-se como um campo da atividade de acompanhamento cultural" (DARRAS, 2009, p.35) – tal como acontece, por exemplo, em visitas a museus, prédios históricos e exposições de artes plásticas mediadas, melhor dizendo, conduzidas e orientadas por um guia – "e, mais raramente, uma ocasião de reflexão crítica sobre as várias modalidades de construção de fenômenos culturais" (DARRAS, 2009, p.37), assim como neste estudo, no qual a educação estética e o conhecimento popular referenciam os processos de produção de significados da cultura popular na construção do conhecimento.

Darras (2009) propõe duas abordagens da mediação no âmbito cultural e artístico: "a primeira é diretiva, e em sua forma mais pobre" (DARRAS, 2009, p.37), fornece apenas um sistema interpretativo, ao impor uma única forma de compreender o objeto cultural.

> Em sua forma mais rica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar conjuntamente. A segunda abordagem de mediação é construtivista. Por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para o surgimento da construção de um ou de vários processos interpretativos pelos "destinatários" da mediação (DARRAS, 2009, p.37).

Assim, propomos pensar a educação estética como a que permeia esse processo de mediação, pois

> as emoções da experiência estética já estão previstas na estrutura cognitiva, pois tal experiência atualiza uma qualidade emocional que não pode ser referida em outras situações existenciais. [...] As funções perceptivas, cognitivas e emocionais envolvem a experiência estética e fundem-se com a experiência de vida, ou seja, a experiência estética seria a atualização existencial de qualidade emocional e portanto, o caráter individual do trabalho de arte constrói, por meio da experiência, as diferenças individuais (MIR, 2009, p.92).

CULTURA POPULAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sendo a cultura popular vista como mecanismo envolvido na transformação de conhecimentos, assume-se como pressuposto essencial e indispensável à cultura popular o seu caráter de processo social, conduzindo os aspectos culturais vigentes no meio em que se insere, apresentando valores, costumes, hábitos, ideologias, sendo – significativamente – elemento de formação do indivíduo.

A cultura popular está associada às questões de tradição e das formas tradicionais de vida de um grupo específico. "A cultura popular não num sentido 'puro', nem nas tradições populares de resistência a esses processos, nem as formas que as sobrepõem. É o terreno sobre o qual as transformações são operadas" (HALL, 2003, p.232), é também onde a construção do conhecimento é estabelecida e relacionada às formas de associação e articulação. A cultura como formadora do ser humano, o qual existe pelas concepções de cultura existentes e se desenvolve pela cultura em contato com o outro, em contato com o grupo. É a adaptação da experiência hereditária ao meio social elaborando segundo novas habilidades do ponto de vista popular (VIGOTSKI, 2010). Assim, a cultura popular não ocupa

> uma posição fixa ou determinada, e certamente nenhum significado que possa ser arrastado, por assim, dizer, no fluxo da tradição histórica, de forma inalterável. Os elementos da "tradição" não só podem ser reorganizados para se articular a diferentes práticas e posições e adquirir um novo significado e relevância (HALL, 2003, p.243).

As manifestações populares vistas como formas de representações culturais transcendem a mera característica da ação, pois ao representarem o indivíduo, explicam as relações e as formas vigentes numa determinada comunidade e num determinado contexto, através dos processos comunicacionais e educativos. Para discutir a construção do

conhecimento nos diferentes olhares, é necessário entendermos como estes operam ao estabelecer diferentes formas imagéticas de aprender e comunicar sentidos; ou seja, por operar como linguagem imagética, torna possível descrever a emoção perceptiva e sua especificidade estética, sendo apresentada como construção ideológica perpassada por diferentes sentidos.

A partir das manifestações culturais analisadas por Bakhtin (1987) destaca a sabedoria "na corrente popular dos antigos dialetos, dos refrões, dos provérbios, das farsas dos estudantes, na boca dos simples e dos loucos" (BAKHTIN, 1987, p.01). Assim referencia as *formas do rito e espetáculos*, forma de representação da cultura popular validada pela própria ação manifestada, a qual estabelece relações de significados para o ato apresentado. Tal visão de mundo opõe realidade e fantasia,

> uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferentes, deliberadamente não oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais eles viviam em ocasiões determinadas (BAKHTIN, 1987, p.01-05).

Na perspectiva de Bakhtin, realidade e fantasia operam num tempo–espaço (cronotopo) determinando que o ato festivo configure uma espécie de liberdade temporária, onde utopia e realidade se entrelaçam.

> O ideal utópico e o real baseavam-se provisoriamente na percepção carnavalesca do mundo, única no gênero. Das relações hierárquicas entre os indivíduos, criava na praça pública um tipo particular de comunicação, inconcebível em situações normais (BAKHTIN, 1987, p.09).

Assim, nesse espaço-tempo ritualístico que cria outra forma de estar no mundo,

> o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação [...] estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada [...] (HALL, 2003, p.202).

Tem-se assim o contato popular, o contato com o outro, o contato com o grupo a partir de um rito específico, um vínculo pela e para o ato festivo, espaço-tempo onde é estabelecida uma comunicação afetiva sem restrições, numa liberdade cômica: "a abolição

provisória das diferenças e barreiras hierárquicas [...] a eliminação de certas regras e tabus vigentes na vida cotidiana [...] impossível de estabelecer na vida ordinária" (BAKHTIN, 1987, p.14). Ou seja, espécie de realismo Grotesco elevado, espiritual e abstrato, um tipo de qualidade realística que se apresenta com valor imagético representado, quando das manifestações folclóricas.

Em artigo que trata do erotismo nas imagens veiculadas pela mídia, Custódio (2005) evoca Bakhtin para, à luz deste, analisar a exposição do corpo e a sensualidade em anúncios e novelas. A leitura que Custódio faz de Bakhtin é de especial interesse para este estudo, uma vez que contribui para o entendimento e ampliação conceitual do termo Grotesco: "no caso do rosto, as partes mais importantes são o nariz e a boca [...] os olhos só têm sentido Grotesco se forem arregalados, porque aí pareceriam querer 'sair' do rosto, como um apêndice" (CUSTÓDIO, 2005, p.205).

Mas antes dessa importante contribuição, Custódio (2005) apresenta como o corpo humano vai mudando de estatuto conforme vão se modernizando as imagens do corpo, pela dessacralização ocorrida no Renascimento.

> Como os prazeres do corpo eram suprimidos na Quaresma, o povo aproveitava o carnaval para reinar absoluto sobre o mundo e transgredir sem remorso ou punição todas as regras sociais impostas pelo modelo feudal e pelo poder eclesiástico. Bakhtin (2002, p.8) assinala que "o carnaval era o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégio, regras e tabus". [...] Essa carnavalização modernizou – através da dessacralização – as imagens materiais e corporais. O Renascimento trouxe com ele um realismo Grotesco, cujo traço marcante é, para o pensamento bakhtiniano, o rebaixamento, isto é, "a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato" (CUSTÓDIO, 2005, p.202).

Na imagem grotesca que constitui o princípio material e corporal da literatura no Renascimento, temos um estado de transformação (incompleto): "No domínio literário, a paródia medieval baseia-se completamente na concepção grotesca do corpo" (BAKHTIN, 1987, p.24) desempenhando assim a representação de um papel. Difuso quanto às imagens, o Grotesco se caracteriza como "tipo específico de imagens da cultura cômica popular em todas as suas manifestações" (BAKHTIN, 1987, p.27).

Ainda referenciando o Grotesco representativo da cultura popular, Bakhtin discorre sobre sua ambivalência: no Grotesco romântico, "a ambivalência se transforma habitualmente em um contraste estático brutal ou em uma antítese petrificada" (BAKHTIN,

1987, p.36); no Grotesco popular, a "luz é o elemento imprescindível: o Grotesco popular é primaveril, matinal e auroreal por excelência" (BAKHTIN, 1987, p.36).

> Na realidade, a função do Grotesco é liberar o homem das formas de necessidade inumana em que se baseiam as idéias dominantes sobre o mundo. O Grotesco derruba essa necessidade e descobre seu caráter relativo e limitado (BAKHTIN, 1987, p.43).

Pelas obras de Rabelais referenciamos a cultura cômica popular revelando, pelas manifestações populares, especificidades de sentido, unidade e natureza ideológica numa concepção de mundo valorizado pela cultura a qual se apresenta a partir de possibilidades de mundo e estruturas de vida diferenciadas. Nesta, o povo não se exclui do mundo em evolução. Também ele se sente incompleto; também ele renasce e se renova.

Este estudo se inscreve nas investigações que propõem uma interlocução entre saberes multidisciplinares e, por isso, sobrecruzados. No âmbito das pesquisas educacionais que relacionam comunicação e cultura atuando em processos educativos, se amparou, portanto, no desenvolvimento humano pela perspectiva da psicologia social e cognitiva e a cultura, em especial com o aporte de Bernard DARRAS, um sistema de cultura misto, que transita entre os modos autopoiéticos e heterônomos do sistema cultural. Assim, foi construído um aporte teórico que relaciona educação e conhecimento, em especial no campo da educação estética, com apelo de base semiótica, inscrito, entretanto, no escopo dos estudos culturais que situam a cultura em relação ao meio social.

Levantar discussões frente à possibilidade de compreensão dos processos de socialização a partir das diferentes formas de conceber a cultura torna-se, portanto, significante uma vez que tal feito apresenta-se como mecanismo transformador de comunicação relacionado à cultura; como forma de linguagens e enquanto fenômeno educacional nos mais diversificados processos de produção, armazenamento, distribuição e consumo de conhecimento. A educação e a comunicação como experiência estética nos processos de socialização, construção e manutenção da identidade de um grupo social apresentando-se como função mediadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRUNER, Jerome. **Actos de Significado** para uma psicologia cultural. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1990.

CUSTÓDIO, J. A. C. O rebaixamento corporal das imagens midiáticas. In: **Discursos fotográficos.** Revista do curso de especialização em fotografia: práxis e discurso fotográfico. Universidade Estadual de Londrina (PR). Londrina – PR, v.1, n.1, jan./dez. (2005), p.195-212.

DARRAS, B. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo, Editora Unesp (coleção Arte e Educação), 2009, p.23-52.

HALL, Stuart. **Da diáspora.** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MIR, C. L. B. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo, Editora Unesp (coleção Arte e Educação), 2009, p.85-101.

VALSINER, Jaan. **Culture in minds and societies**: foundation of cultural psychology. Nova Delhi: Sage, 2006.

_____. **Human development and culture:** the social nature of personality and its study. Canada: Lexington Books, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica.** 3.ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2010.