

Narrativas midiáticas de violência e violação dos direitos humanos e o olhar do sujeito receptor

Media narratives of violence and violation of human rights and the gaze of the subject receiver

Magno Medeiros¹

Resumo: Como analisar as formas de interpretação desenvolvidas pelo sujeito receptor em face das narrativas da violência midiática? O presente artigo aborda questões metodológicas de pesquisas em que o sujeito de direitos interage dinamicamente com os dispositivos midiáticos, cujos conteúdos e formas de abordagem são marcados sistematicamente pelo desrespeito aos direitos humanos. Para interpretar o olhar do receptor, aproximamo-nos do paradigma holonômico e interacionista. Neste sentido, buscamos a convergência de hermenêuticas (Ricoeur), a exemplo da fenomenologia da imaginação (Bachelard), a antropologia do imaginário (G. Durand) e a sociologia "dionisíaca" do cotidiano (Maffesoli). Nessa perspectiva pretendemos analisar os modos de interpretar o processo de recepção da violência "na" e "da" mídia, desde o ponto de vista dos sujeitos. Busca-se a contribuição da Teoria da Recepção (Martín-Barbero e Orozco Gómez), cujo objetivo é resgatar o sujeito do processo de comunicação, buscando interpretar os espaços de ressemantização e negociação de sentidos. Essa concepção metodológica permitirá, enfim, analisar em profundidade as interfaces interpretativas operadas pelo cidadão em um cenário de violências midiáticas e de violações aos direitos humanos.

Palavras-Chave: Violência, Mídia, Direitos Humanos, Teoria da Recepção.

Abstract: how to analyze the ways of interpretation developed by the subject in the face of receiver narratives of media violence? This article discusses methodological issues of research on the subject of rights interacts dynamically with media devices, whose contents and forms of approach are systematically marked by disrespect for human rights. To interpret the look of the receiver, we approach the holonômico paradigm and interacionista. In this sense, we seek the convergence of hermeneutics (Ricoeur), the example of Phenomenology of imagination (Bachelard), the anthropology of the imaginary (g. Durand) and the "Dionysian" sociology of everyday life (Maffesoli). In this perspective we intend to analyze the ways of interpreting the process of reception of violence "on" and "the media", from the point of view of the subject. Search the contribution of the theory of reception (Martín-Barbero and Orozco Gómez), whose goal is to rescue the subject of the communication process, seeking to interpret the ressemantização spaces and negotiation of meaning. This methodological design would allow, anyway, to analyse in depth the interpretative interfaces operated by citizen in a scenario of media violence and human rights violations.

Keywords: Violence, media, Human Rights, theory of reception.

1. Múltiplas mediações: a perspectiva do sujeito receptor no paradigma interacionista

¹ Doutor pela USP, professor da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás, pesquisador e docente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG. E-mail: magno.ufg@gmail.com.

O presente artigo busca refletir metodologicamente sobre as formas de interpretação desenvolvidas pelo sujeito receptor, especialmente inserido em contextos de violência e violação dos direitos humanos. Para interpretar o olhar do receptor, optamos por uma abordagem que se aproxima do paradigma interacionista e holonômico. Neste sentido, buscamos uma plausível convergência de hermenêuticas, como propugnava Paul Ricoeur. Note-se, contudo, que buscamos uma convergência de teorias que, na verdade, se identificam nas chamadas "hermenêuticas instauradoras" (em oposição às "hermenêuticas redutoras"), conforme classifica Gilbert Durand (1988, p. 93): a fenomenologia da imaginação (Bachelard), a antropologia do imaginário (G. Durand) e a sociologia "dionisíaca" do cotidiano (M. Maffesoli). Portanto, é dentro desta instauradora hermenêutica que pretendemos interpretar o processo de recepção da violência "na" e "da" mídia entre os sujeitos.

Neste contexto, a metodologia busca desenvolver a investigação dos processos midiáticos na perspectiva do paradigma interacionista e holonômico. Assim, procuram-se intervenções problematizadoras e dialógicas, enfatizando técnicas ativo-participativas que desvelem interconexões e fomentem a dinâmica de grupo e a autoprodução dos sujeitos da pesquisa.

Segundo Orozco Gómez (apud CENECA, 1992, p. 293-5), o paradigma interacionista busca a interconexão de elementos que podem estar influenciando em algo que resulte ou suceda de determinada maneira. Então, o importante é ver que fatos e fenômenos estão interconectados com outros e interagindo para produzir algo. Não importa se são todos os elementos ou se são uns tantos: o que interessa realmente é ver as conexões entre uns e outros. Neste sentido, o trabalho do investigador é, pois, associar certos elementos para produzir um conhecimento sobre eles, que antes estava ou se apresentava como dissociado: tal conexão é que permitirá a produção de um conhecimento distinto.

Seguindo esta linha de atuação, ver-se-á que os fatos e fenômenos diferem substancialmente dependendo do enfoque que se estabelece: o das fragmentações ou o das interconexões. Entendemos que não basta estabelecer interações entre fatos e fenômenos, negligenciando-se ou colocando-se os receptores em segundo plano. Mais adequado é aprofundar, dialeticamente, a pesquisa e as práticas interativas entre os emissores/receptores.

Segundo Vygotski (1995; 1998), os processos cognitivos são decorrentes de variadas e dinâmicas formas de interação. Ou seja, o conhecimento é reelaborado a partir da relação social que o sujeito estabelece com o mundo e com os outros sujeitos. A subjetividade é dialógica, uma vez que é reconstruída a partir da relação intrapsicológico e interpsicológico.

A configuração do interno (individual) depende de sua relação dialógica com o externo (social). Neste jogo de fluxos, influências e confluências encontram-se a presença dos fatores intervenientes, as mediações.

A abordagem metodológica valoriza, portanto, procedimentos lúdicos no processo de investigação. As brincadeiras, além de descontrair e facilitar a interação entre as pessoas, criam um ambiente fecundo em termos de construção imaginária, facilitando a imaginação criativa e a interpretação cênica de papéis e modelos sociais. Fundamentalmente, faz-se uma opção clara pela investigação participativa e interativa. Neste sentido, incorpora-se a avaliação como um componente que fornece informações para ir validando as propostas e ir tomando decisões.

As oficinas de comunicação constituem espaços apropriados para a criação, produção, discussão, aprendizagem. Através destes, os receptores podem desenvolver atividades práticas, produzindo e/ou avaliando produtos midiáticos e educacionais. No contexto das oficinas interativas, pretende, ainda, desenvolver outras técnicas de coletas de dados: entrevistas semiestruturadas, entrevistas não-diretivas, grupos focais, observação participante, diário de bordo, levantamento populacional, análise documental etc.

Com efeito, busca-se uma identificação com a Teoria da Recepção, cujo objetivo é resgatar o sujeito do processo de comunicação (antes dissimulado, oculto), buscando interpretar os espaços de produção, interpretação, ressemantização e negociação incessante de sentidos. O receptor deixa de ser visto como passivo, como mero consumidor de supérfluos culturais ou produto massificado apenas porque consome.

De acordo com Mauro Wilton de Sousa, no bojo da Teoria da Recepção, "os meios de comunicação de massa são vistos não apenas como veículo, mas como expressão de uma instância pública que indaga e também reconhece os espaços de construção de valores, ainda que sejam valores grupais. Tais espaços são ao mesmo tempo de negociação e de debates" (SOUSA, 1995, p. 35).

Martín-Barbero afirma que a recepção não é apenas uma etapa do processo de comunicação, mas um lugar novo. Não apenas um lugar de chegada do processo comunicativo, mas também um lugar de partida, isto é, um espaço de produção de sentido – o sentido que estava abolido. Segundo o autor, trata-se, pois, de uma oposição ao modelo mecânico estímulo-resposta ($E > R$), em que não há nem verdadeiros atores nem verdadeiros intercâmbios. (MARTÍN-BARBERO, apud SOUSA, 1995, p. 40).

Entretanto, não se pode bem compreender as práticas de recepção midiática sem investigar e interpretar as mediações. A rigor, não existe recepção sem mediação. Entendendo-se por mediação o lugar e suas condições interativas onde se produz sentidos ao processo comunicativo (MARTÍN-BARBERO, 1993).

Orozco Gomes (apud CENECA, 1992) define seis premissas essenciais do processo de recepção midiática: 1) A recepção é necessariamente um processo mediado; 2) a recepção é interação (com o meio, com o gênero, com a mensagem, com a cultura, com as instituições etc.); 3) a exposição aos meios é condição necessária, mas não suficiente (é preciso considerar não apenas a quantidade como também a qualidade da exposição aos meios); 4) o sujeito receptor é um múltiplo agente social (portanto, é partícipe de outros processos e interações); 5) a comunicação se produz no processo de recepção (campo das ressemantizações, reelaborações, negociações, polissemias); 6) o receptor vai se construindo de distintas maneiras (ele não nasce, mas se faz e se transforma; ele não é estático, mas dinâmico).

É importante destacar que o processo de recepção é constituído não por uma, mas por múltiplas mediações, dentre as quais Orozco (1997, p. 116-18) destaca cinco: 1) mediações individuais (esquemas mentais, através dos quais percebemos, assimilamos, processamos, prestamos atenção, memorizamos etc.); 2) mediações institucionais (família, escola, trabalho, igreja, entidades etc.); 3) mediações “massmediáticas” (TV, rádio, jornal, revista, internet etc.); 4) mediações situacionais (audiência solitária, em grupo, em família, em casa, no cinema; situação de busca de informações ou de entretenimento; situação de cansaço, de stress etc.); 5) mediações de referência (idade, gênero, etnia, classe social etc.).

Note-se que o conceito de múltiplas mediações é adequado ao paradigma interacionista, uma vez que pressupõe todo um conjunto de elementos que, interligados, mantêm relações de interdependência, uns interferindo sobre os outros. As mediações institucionais, ou as individuais, ou as de referência, ou outras, todas elas possuem o seu peso na rede interativa das mediações. Não existe, pois, uma causalidade e finalidade únicas. A reapropriação de sentidos é polissêmica, descentralizada, múltipla e plural.

Trata-se, então, de uma concepção que se aproxima mais à noção de conhecimento como rede e não como cadeia. Na rede, não existem pontos sequenciais ou hierárquicos: todos se somam e se dividem na constituição da totalidade. É importante observar que as premissas do processo de recepção são basicamente interativas. Primeiro, porque não existe recepção sem mediação, isto é, sempre existe a presença de um terceiro que interage nos processos de comunicação/educação. Segundo, porque, como foi dito literalmente, é preciso considerar que

se trata de interações diversas: com o meio, com os gêneros, com as instituições etc. Deve-se considerar, ainda, que o sujeito-receptor não é um ser estático, estável, mas dinâmico, dialético, participe de múltiplos processos e interações sociais.

E mais: a comunicação se processa no campo interativo da recepção, porque é aí que ocorre, efetivamente, a produção de sentidos. Ou seja, é no campo da recepção que o sujeito reinterpreta, ressemantiza, e também se permite autoconstruções (formação do seu self). Neste contexto, é preciso resgatar o conceito de mundo vivido, de Habermas (1989). Afinal, é no campo da recepção que se irá compreender melhor o ambíguo, contraditório e disforme imaginário do sujeito: sua sociabilidade, seu cotidiano, seus desejos e necessidades.

Por mundo vivido entenda-se a dimensão das experiências partilhadas, da perspectiva subjetiva dos atores, das relações dialógicas, dos questionamentos de verdades, da renegociação de interações sociais. Segundo Habermas, o mundo vivido não pode ser "colonizado" pelo mundo sistêmico (espaço da tecnocracia, da burocracia, da racionalidade técnica, da monetarização, da exclusão do diálogo, das forças produtivas, da razão instrumental).

Para que o mundo sistêmico não "fagocite" o mundo vivido, é preciso que a razão instrumental deixe de neutralizar ou ofuscar a razão comunicativa (razão subjetiva, autônoma, espontânea, implementada socialmente no processo de interação dialógica dos sujeitos, notadamente através dos procedimentos argumentativos, do discurso). O mundo vivido é o campo onde, de fato, reside o sujeito-receptor, imerso em sua cotidianidade. Neste, segundo Habermas, todas as verdades podem ser questionadas; todas as normas e valores devem ser justificados; todas as relações sociais devem ser renegociadas (busca do consenso e da reciprocidade). Trata-se de um espaço onde deve imperar a forma dialógica da crítica, de modo que a verdade irá resultar de um diálogo entre pares, seguindo a lógica do melhor argumento.

Portanto, cabe inferir que é justamente no espaço das interações, das mediações, do mundo vivido, que melhor se pode delinear, interpretar e compreender a dimensão dinâmica do sujeito receptor. Neste sentido, processo de recepção midiática e as experiências e pesquisas em violência simbólica encontram adequada guarida teórico-metodológica no contexto do paradigma interacionista.

Observa-se que o olhar do sujeito receptor, imerso em processos de circularidade comunicacional, oscila entre o "olhar finito" e o "olhar infinito" (BACHELARD, 1984), ora se atendo aos aspectos sensoriais ou sígnicos das imagens, ora mergulhando, voando,

navegando, através dos símbolos imaginados. Diante dos processos midiáticos, o receptor pode tornar-se detentor de múltiplos olhares: às vezes fatigados, outras vezes imaginativos; num momento é um "olho-morto", noutra, é um "olho-vivo", capaz de reelaborar, reinterpretar e reinventar as imagens visíveis e invisíveis.

As imagens apreendidas pelo olhar-oscilante do receptor nem sempre estão vazias de sentido ou de sensibilidade. Às vezes, é possível "captar" na visibilidade midiática a invisibilidade da imaginação criativa. Mas as imagens "invisíveis" só podem ser apreendidas se houver imaginação ativa. Somente a criatividade simbólica é capaz de dar às imagens triviais da TV, por exemplo, novas cores, novos sentidos, luzes inusitadas, feições míticas, poéticas e oníricas.

Assim, poder-se-á construir uma série de imagens impregnadas de materialidade, de corporeidade. É preciso, pois, não só compreender como também sentir o fascinante jogo que envolve a imagem em seu "ser interior" como também em sua "aparência exterior". Afinal, as imagens "são o interior do exterior e o exterior do interior, que a duplicidade do sentir torna possíveis, e sem os quais nunca se compreenderão a quase-presença e visibilidade iminente que constituem todo o problema do imaginário" (MERLEAU-PONTY, 1980, p. 90).

O problema do imaginário depende, portanto, não só das imagens visíveis, mas, principalmente, das imagens reconstruídas e reinventadas (invisíveis à percepção sensorial, mas não à criatividade simbólica) pelo receptor desejante e imaginante.

Não se trata apenas de abordar as características ou extensão das imagens midiáticas, mas de analisar a dimensão interna e psíquica do sujeito receptor. O que se deve avaliar é, sobretudo, a profundidade ou a superficialidade de seu olhar. Busca-se compreender, pois, os processos midiáticos subjetivos.

2. Pedagogia do imaginário e formação para os direitos humanos

Bettelheim (1979) demonstrou, por meio dos contos de fada, que a violência fictícia tem esse poder de relaxamento das tensões do receptor. Para ele, é uma função até certo ponto "pedagógica", porque desperta as pessoas para as "viagens" do imaginário criativo. Em suma: as imagens simbólicas de violência buscam, no campo imaginário, a reintegração humana e o equilíbrio psicossocial. As imagens de violência imaginária – na TV ou em qualquer outro veículo de produção simbólica – têm, portanto, uma importante função pedagógica a ser melhor compreendida e explorada: reconstruir, a partir da destruição, o desejo de harmonia psicossocial do mundo.

As imagens de medo, violência e violação aos direitos humanos – presentes em filmes, seriados e noticiários – fascina o olhar e tece o imaginário sombrio. O mistério da sedução não se encontra propriamente no conteúdo imagético, mas, sobretudo, na vivência do "sentir com", do "vibrar com", do "emocionar-se", do "comover-se", do "encantar-se". Afirma Maffesoli (1995, p. 76): "A emoção não pode ser reduzida unicamente à esfera do privado, mas é cada vez mais vivenciada coletivamente. Pode-se até mesmo de um ambiente afetuosos, no qual as penas e os prazeres são experimentados em comum". Considerando as imagens televisivas, a despeito de catástrofes, guerras ou outros eventos sangrentos, o autor acrescenta: "Em cada um desses casos, a televisão permite vibrar em comum. Chora-se, ri-se, sapateia-se em uníssono, e assim, sem que se esteja realmente em presença dos outros, cria-se uma espécie de comunhão" (MAFFESOLI, 1995, pp. 76-7).

Neste sentido, essas imagens espetaculares e impactantes permitem uma "relição" social: "vibra-se com" o outro. Eis o sentido do imaginário na tessitura dos processos midiáticos. Quando efetivamente simbólicas, as imagens possuem, segundo Durand (1988), a função de restaurador do equilíbrio psicossocial. Com efeito, tem uma função, em certo sentido, "terapêutica" junto ao imaginário social. As imagens simbólicas contribuem com a "saúde" psíquica dos receptores. As imagens violentas têm a função de negar o negativo. Portanto, registra-se, aqui, uma função mítica de negar o "nada do tempo e da morte."

Segundo G. Durand (1988), o positivismo e o racionalismo há séculos vêm tentando destruir as imagens poéticas, oníricas, míticas, provenientes da imaginação criativa. Impuseram a estreiteza e a limitação semântica do signo em detrimento da riqueza e epifania do símbolo. Foi assim que séculos de iconoclasmo neutralizaram e desvalorizaram a imaginação genuinamente simbólica.

As imagens midiáticas situam-se, de maneira geral, no contexto desta estreiteza simbólica. Bachelard (1984) diz que as imagens da atualidade nos impedem de imaginar. Entendemos que a palavra "impedir" não seja a mais apropriada. No entanto, relativizando a expressão do filósofo, poderíamos dizer que a profusão incessante de ícones, a fabricação e a repetição excessiva de imagens, a banalização da violência, a agressão aos direitos humanos, a simulação obsessiva da realidade, enfim, a saturação do olhar acaba por provocar uma volatilidade da imaginação criativa. O olhar torna-se, portanto, fatigado e indiferente.

Neste sentido, necessário se faz promover uma criativa Pedagogia do Imaginário, cujo objetivo fundamental é, como afirma Bruno Duborgel (1983), desenvolver as capacidades do *homo symbolicus*. Isso implica a aprendizagem dos modos de conhecimento

e da linguagem da imaginação simbólica. Tal aprendizagem dar-se-á não só nos espaços da escola, como em todos e quaisquer espaços onde possa haver comunicação, trocas culturais e formação para os direitos humanos. Especialmente, a partir dos processos midiáticos.

Contudo, a concretização de uma Pedagogia do Imaginário só seria possível se se buscasse um efetivo resgate da imaginação simbólica (no sentido de G. Durand), da educação da imaginação (na perspectiva de Bachelard), da ética da estética (no sentido de Maffesoli), da remitização de mitos e de símbolos (nas concepções de P. Ricoeur e de J. Campbell, por exemplo). Essa perspectiva teórica em muito contribuiria para a formação cidadã e para a educação em direitos humanos, tão aviltada na cotidianidade, desde as representações simbólicas irradiadas pela mídia e pelos processos de sociabilidade perversa.

Não se trata de propor uma “mídia educativa”, mas de construir uma imaginação criativa, educacional e formativa. Caminhar-se-ia, portanto, em direção ao "olhar infinito", ao olhar polissêmico e irruptor. O poder de criação, a atividade criadora, o desejo de criar, o olhar criativo e a formação para a cidadania. Este seria o terreno a ser cultivado por uma Pedagogia do Imaginário, cuja compreensão (e desenvolvimento) estaria a serviço do sujeito desejante e do sujeito cidadão.

Afinal, apesar do eterno sentimento de impotência peculiar ao desejo, a plenitude parcial ("vivência de satisfação" substitutiva e fracionada) e a autoafirmação do ser humano viabilizam-se através do poder de criação. Mas, para criar, é preciso aprender a olhar na perspectiva do infinito. O resgate das forças do imaginário será possível, pois, a partir da compreensão em profundidade da relação olhar/desejo/imaginação. O fenômeno imaginário é, portanto, crucial para o estudo do receptor desejante: a finitude ou infinitude semântica de sua imaginação e de sua atitude como partícipe da história contemporânea.

A Pedagogia do Imaginário não se constrói apenas através dos processos de democratização ideológica da educação; não se limita à produção de conhecimentos e às trocas culturais. Mais que isso, uma Pedagogia do Imaginário requer uma transformação global nas formas de apreensão, compreensão e expressão simbólica do mundo humano, material e cósmico. Requer, enfim, que se permita e se incentive o nosso inalienável direito de sonhar.

Deve-se, assim, minimizar a importância excessiva conferida ao mundo da objetividade, das necessidades, da racionalidade. Caberá, no entanto, valorizar o mundo da subjetividade, do devaneio, das imagens e dos desejos da imaginação. Em relação à linguagem, frise-se: "Precisamos procurar, pacientemente, a propósito de todas as palavras,

os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos de metáfora. De um modo mais geral, devemos recensear todos os desejos de abandonar aquilo que vemos e aquilo que dizemos, em favor daquilo que imaginamos. (BACHELARD, 1965, p. 10).

Segundo Paula Carvalho (1990), será necessário, destarte, valorizar uma visão holista ou holonômica, integrando, assim, o saber à realidade humana, a objetividade à subjetividade, o particular ao universal, sempre de forma pluralista e dialógica. Objetividade vazia dos signos, subjetividade redutora das alegorias, dogmatismo das ideias, sectarismo das práticas. Eis, pois, aquilo que uma Pedagogia do Imaginário rejeita com veemência. Porém, uma Pedagogia do Imaginário cultiva a beleza e a amplitude das imagens e dos mitos; o valor e a força dos ritos e dos gestos de socialidade estética; o mistério e a experiência inenarrável de simplesmente estar vivo. "Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos" (CAMPBELL, 1990, p.5).

Interessante observar que esse mistério proporcionado pela experiência de estar vivo remete à ideia maffesoliana de "ética da estética". Ou seja: Existe no interior da socialidade um modo de ser (*ethos*) no qual as experiências compartilhadas com os outros (estar-junto), a estética (*aisthesis*), o sentir comum, tudo isso é fundamental ao "*homo symbolicus*". Tão fundamental, que ele se torna também um "*homo estheticus*".

Assim, a pergunta de Maffesoli torna-se muito sugestiva: "Depois do 'homo politicus' e do 'homo economicus', não nos confrontamos com o surgimento do 'homo estheticus'?" (MAFFESOLI, 1996, p. 42). Essa "ética da estética" propicia o prazer, a delícia e o conflito de estar-junto e de integrar determinado grupo social ("tribos" urbanas). E "o fato de experimentar em comum suscita um valor, é vetor de criação". O autor acrescenta: "A potência coletiva cria uma obra de arte: a vida social em seu todo, e em suas diversas modalidades. É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum" (MAFFESOLI, 1996, p. 28).

Neste sentido, a Pedagogia do Imaginário valoriza não só a experiência imagética e simbólica, como também estética e afetiva. Com efeito, busca-se conciliar o "*homo symbolicus*" ao "*homo estheticus*". Piaget também defendia a tese de que a afetividade, negligenciada pelos racionalismos e pragmaticismos, é fundamental no processo de desenvolvimento, não só da inteligência, como própria vida psíquica em seu todo.

Para Jung (1986) e, antes dele, Cassirer (1972), a função simbólica é primordial para a saúde psíquica dos indivíduos. Tanto é assim, que, segundo seu ponto de vista, a neurose é, sobretudo, uma deficiência da função simbólica, gerando, em consequência, um desequilíbrio psicológico. Além de Jung, outros psicoterapeutas (Bettelheim, por exemplo) também defenderam a importância do símbolo no processo de equilíbrio psíquico. Destarte, observemos o que escreve Durand (1988, p. 100): "Primeiramente, em seus elementos imediatos, em sua espontaneidade, o símbolo surge como restabelecedor do equilíbrio vital comprometido pela noção da morte; depois, o símbolo é pedagogicamente utilizado para restabelecer o equilíbrio psicossocial."

Em suma: resgatar o poder da simbolização, cultivar a beleza da criação, valorizar a experiência da mitificação do ser humano e valorizar o caráter humanitário do sujeito são, pois, o meio através do qual se tecerá uma sugestiva educação da imaginação, objetivo essencial de uma Pedagogia do Imaginário. Entretanto, como afirma Duborgel (1983), importa, antes de tudo, preparar o educador para "ler" e para "esclarecer" as formas e as estratégias da iconoclastia no universo cotidiano das práticas escolares e comunicacionais, vislumbrando uma formação cidadão e voltada para o respeito aos direitos humanos. E essa tarefa é de "primeira urgência se é verdade que uma pedagogia da imaginação tem por desafio e por condição fundamental a modificação de certas características de nossa cultura" (DUBORGEL, 1983, p. 443). Mas a modificação da cultura, na perspectiva de uma educação da imaginação, necessita radical ruptura com as posturas positivistas e objetivistas que ainda prevalecem na sociedade contemporânea. Necessário, assim, que as imagens simbólicas emergentes prevaleçam sobre as imagens saturadas vigentes.

É importante ressaltar que os direitos humanos não são um privilégio de determinados grupos sociais, sejam eles marginalizados ou privilegiados. Ao contrário, transitam por todos os segmentos sociais, portanto, valem para todos os partícipes da sociedade. São direitos além de fronteiras, que ultrapassam limites das nações e dos estados. Segundo Norberto Bobbio (2004), os direitos humanos são universais na medida em que é um ideal a ser alcançado por todos os povos e nações. Reside no campo da desejabilidade, pois remetem às coisas que desejamos individual ou socialmente, para o sujeito, sua família, sua comunidade, sua nação, seu mundo histórico. São fins que merecem ser perseguidos. Mas, apesar dessa desejabilidade, não foram totalmente reconhecidos e nem plenamente alcançados.

Além de universais e não-absolutos, os direitos humanos são heterogêneos. Há pretensões diversas e até incompatíveis. As razões para sustentar certos direitos não valem para outros. Os direitos e seus fundamentos podem entrar em concorrência. Exemplo: o direito à liberdade de expressão versus o direito de não ser escandalizado ou chocado (BOBBIO, 2004). Explicando melhor: o direito consagrado de livre manifestação do pensamento encontra um limite ético à medida que este não pode ser usado para fazer apologia à violência, à criminalidade, à ilegalidade. A liberdade de opinião – direito constitucional e universal – não pode transpor o limite educacional de não atingir crianças e adolescentes em face de imagens e conteúdos pornográficos, ou de cenas chocantes que possam constranger ou vilipendiar a dignidade da família, da comunidade, da raça, da religião ou dos valores culturais de um povo.

3. Considerações finais

Em síntese, podemos afirmar que, do ponto de vista metodológico, as pesquisas voltadas para o sujeito receptor devem considerar, fundamentalmente, uma perspectiva interacionista, na qual a Pedagogia do Imaginário contribui para a formação de uma “ética da estética” e de uma educação para os direitos humanos. Em um cenário de medo, violência e violação dos direitos humanos, é preciso repensar estratégias metodológicas de pesquisas que resgatem o sujeito de direitos e de imaginação criativa, antes dissimulado e silenciado em sua fala, em sua voz, em sua visão, em seu olhar, em seu imaginar, em seu desejar, em seu agir comunicativo, enfim, em sua socialidade concreta.

Em face dessas considerações teórico-metodológicas, acreditamos que os processos de investigação buscam, assim, focar o sujeito do processo de comunicação. O indivíduo não está na ponta extrema do polo emissão-recepção, mas no centro: ele é, portanto, o fim do processo midiático, na medida em que se destaca como sujeito crítico e imaginativo, participe de uma intrincada rede de olhares de quem vê e de quem é visto, de quem afeta e é afetado por múltiplas mediações. É nessa ótica que pensarmos ser possível desenvolver uma profunda investigação qualitativa do fenômeno da violência na e da mídia, considerando as recorrentes violações aos direitos humanos, as recorrentes posturas de violência simbólica e as visadas iconoclastas de desvalorização do imaginário criativo.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- BACHELARD, Gaston. **L'air et les songes: Essai sur l'imagination du mouvement**. Paris: Corti, 1965.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Paisagem, 1990.
- CASSIRER, E. **Filosofia de las formas simbólicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- CENECA. **Educación para la comunicación**. Santiago: Unesco, Unicef, 1992.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginaire et pédagogie**. Paris: Le Sourire qui Mord, 1983.
- DURAND, G. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1988.
- DURAND, Gilbert. **Las estructuras antropológicas de lo imaginario**. Madrid: Taurus, 1981.
- HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1989.
- JUNG, K. G. **Símbolos da transformação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. (Trad. C.M.V.França). São Paulo: Revista dos Tribunais, 1987 (Biblioteca Vértice).
- MAFFESOLI, Michel. **A contemplação do mundo**. (Trad. Francisco Franke Settineri). Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. (Trad. Bertha Halpern Gurovitz). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- MARTÍN-BARBERO, J. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, M.W. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- MARTÍN-BARBERO, J. **De los medios a las mediaciones**. 3ª ed. Naucalpan, México: Gustavo Gili, 1993.
- MERLEAU-PONTY, Jean. **O olho e o espírito**. (Col. Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

OROZCO GÓMES, Guillermo. **La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa**. Guadalajara: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de Universidad Nacional de La Plata, Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, 1997.

OROZCO GÓMEZ, G. La investigación de la Recepción y la Educación para los Medios: Hacia una articulación pedagógica de las mediaciones en el proceso comunicativo. In CENECA, **Educación para la comunicación**. Santiago: Unesco, Unicef, 1992.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. **La investigación de la comunicación dentro y fuera de América Latina**. Buenos Aires: Facultad de Periodismo y Comunicación Social de Universidad Nacional de La Plata, 1997.

PAULA CARVALHO, J.C. **Antropologia das organizações e educação: Um ensaio holonômico**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago.

SOUSA, M.W. (org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.