

**A HERMENÊUTICA FENOMENOLÓGICA COMO MÉTODO E A
EDUCOMUNICAÇÃO COMO SUJEITO: UMA BUSCA PELA ESSÊNCIA DO
FENÔMENO**

***LA HERMENÉUTICA FENOMENOLÓGICA COMO MÉTODO Y
EDUCOMUNICACIÓN COMO SUJETO: UNA BÚSQUEDA DE LA ESENCIA DEL
FENÓMENO***

***THE HERMENEUTIC PHENOMENOLOGY AS METHOD AND
EDUCOMMUNICATION AS SUBJECT: A SEARCH FOR THE PHENOMENON***



Tiago Silvio DEDONÉ¹
e-mail: tiago.dedone@pucpr.edu.br



Patricia Helena de Ribeiro MUNHOZ COSTA²
e-mail: patriciamunhoz0207@gmail.com



Peri MESQUIDA³
e-mail: mesquida.peri@gmail.com

Como referenciar este artigo:

DEDONÉ, T. S.; MUNHOZ COSTA, P. H. R.; MESQUIDA, P. A hermenêutica fenomenológica como método e a educomunicação como sujeito: Uma busca pela essência do fenômeno. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023034, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18009>



| Submetido em: 16/12/2022
| Revisões requeridas em: 05/02/2023
| Aprovado em: 20/04/2023
| Publicado em: 17/05/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba – PR – Brasil. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba – PR – Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação.

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba – PR – Brasil. Professor Titular e Professor Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Ciências da Educação (UNIGENÈVE) – Suíça.

RESUMO: O artigo objetiva demonstrar um diálogo entre a fenomenologia e a hermenêutica como métodos teóricos de pesquisa que buscam desvelar a essência do fenômeno no campo da Educomunicação, pois colocam o fenômeno como sujeito-objeto de pesquisa dentro do seu contexto e possibilitam a interpretação com criticidade. A pergunta norteadora desta pesquisa é: como relacionar esses dois métodos complexos com o campo da Educomunicação? O aporte teórico está centrado em Husserl (2000; 2006); Foucault (2006); Ricoeur (1989); Heidegger (1967; 1999); Freire (1980; 2011), Freinet (1974) e Soares (2000). O método filosófico é a Hermenêutica Crítica, com a abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que os métodos envolvem os sujeitos e suas consciências do mundo/fenômeno. Na aproximação do campo da Educomunicação com a Hermenêutica Fenomenológica Dialógica ocorre a identificação de um fenômeno aparente que passa por uma interpretação dos discursos e dos sentidos na relação entre os campos de comunicação e de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Método de pesquisa. Fenomenologia. Hermenêutica Crítica. Educomunicação.

RESUMEN: El artículo tiene como objetivo presentar un diálogo entre la fenomenología y la hermenéutica como métodos teóricos-filosóficos de investigación que buscan develar la esencia del fenómeno en el campo de la Educomunicación, porque sitúan el fenómeno como sujeto-objeto de investigación dentro de su contexto y permiten su interpretación con criticidad. La pregunta orientadora de esta investigación es: ¿Cómo relacionar estos dos métodos complejos con el campo de la Educomunicación? El marco teórico está centrado en: Husserl (2000;2006); Foucault (2006); Ricoeur (1989); Heidegger (1967; 1999); Freire (1980; 2011); Freinet (1984) y Soares (2000). El método filosófico es la Hermenéutica crítica, con un enfoque cualitativo. Los resultados mostraron que los métodos involucran a los sujetos y su conciencia del mundo/fenómeno. Al acercarse al campo de la Educomunicación a la Hermenéutica Fenomenológica Dialógica, se produce la identificación de un fenómeno aparente que pasa por una interpretación de los discursos y significados en la relación entre los campos de la comunicación y la educación.

PALABRAS CLAVE: Método de investigación. Fenomenología. Hermenéutica Crítica. Educomunicación.

ABSTRACT: The article aims to demonstrate a dialogue between phenomenology and hermeneutics as theoretical research methods that seek to unveil the essence of the phenomenon in the field of Educommunication, as they place the phenomenon as subject-object of research within its context and enable the interpretation with criticality. The question is: how to relate these two complex methods to the field of Educommunication? The theoretical contribution is centered on Husserl (2000; 2006); Foucault (2006); Ricoeur (1989); Heidegger (1967; 1999); Freire (1980; 2011), Freinet (1974) and Soares (2000). The philosophical method is Critical Hermeneutics, with the qualitative approach. The results showed that the methods involve the subjects and their consciousness of the world/phenomenon. In the approach of the field of Educommunication with the Dialogic Phenomenological Hermeneutics, identification occurs of an apparent phenomenon that involves an interpretation of discourses and meanings in the relationship between the fields of communication and education.

KEYWORDS: Research method. Phenomenology. Critical Hermeneutics. Educommunication.

Introdução

A pesquisa que deu origem ao artigo surge a partir de uma necessidade dos pesquisadores em sistematizar conhecimentos adquiridos ao longo do primeiro semestre de um curso de Doutorado em Educação de uma universidade confessional, em relação ao método de pesquisa denominado Hermenêutica Fenomenológica. Seguindo o nosso processo de estudo, o artigo é iniciado colocando em diálogo a Fenomenologia e a Hermenêutica como métodos de pesquisa para refletir sobre os movimentos possíveis no percurso realizado pelo pesquisador com o fenômeno objeto de sua investigação. Pois, ao utilizar ambos os métodos, o pesquisador intenciona compreender o significado dos silêncios, ou seja, daquilo que está velado, o “não-dito”.

Devido à formação e linha de pesquisa dos pesquisadores, ao longo deste estudo sobre o método encontramos uma aproximação possível com o campo da Educomunicação. Este é um campo relativamente novo na História da Educação, datado do final dos anos 1990, mas que tem se destacado cada vez mais diante das mudanças rápidas e significativas no cenário educacional atual. Diversos autores contemporâneos investigam e produzem pesquisas sobre as práticas educacionais, tanto em ambientes de educação formal quanto informal. Alguns nomes de estudiosos mais conhecidos nesta área de pesquisa se destacam, a saber: José Marques de Melo, Jesús Martín-Barbero, Mario Kaplún e Ismar de Oliveira Soares. Este último é o autor central utilizado no presente artigo, pois o termo Educomunicação se consolida em 1999 “para designar um novo campo de intervenção social” (SOARES, 2011a, p. 13) pelo professor/pesquisador Soares e seu grupo de pesquisa da Universidade de São Paulo (USP).

Deste modo, entendemos que se trata de um campo que se apresenta como uma área do conhecimento, podendo ser visto, pelo pesquisador, como um fenômeno continuamente observado, analisado, refletido e compreendido como práxis de intervenção social e educativa.

Assim, o objetivo do artigo é compreender o método de pesquisa que chamamos de Hermenêutica Fenomenológica, na visão de Heidegger, tendo como fenômeno a Educomunicação, a partir do pensamento de Paulo Freire. Para tanto, a pergunta norteadora da pesquisa é: Como realizar uma hermenêutica fenomenológica do fenômeno na busca pela essência e seus sentidos no campo da Educomunicação?

Sendo assim, o aporte teórico e metodológico de abordagem qualitativa se concentra nos quatro filósofos centrais para a abordagem do método. O primeiro é o filósofo alemão Edmund Gustav Albrecht Husserl, que é considerado o fundador da escola da fenomenologia, influenciando o cenário intelectual do século XX e XXI. O segundo filósofo é o francês Paul

Ricoeur, que contribuiu na elaboração da fenomenologia e da hermenêutica a partir da filosofia aristotélica, particularmente na obra *O Conflito das interpretações* (1989). Michel Foucault, também filósofo francês, se debruça sobre o método em sua obra *A Hermenêutica do Sujeito*, na qual estão transcritas as suas aulas ministradas no *Collège de France*, de 1970. Foucault classifica o próprio pensamento como de história crítica da modernidade. E o quarto filósofo é Martin Heidegger, alemão, que tomou a questão do SER como a mais fundamental, assumiu a tarefa de questionar sobre o seu sentido, e problematizou temas como existência, historicidade, temporalidade, realidade e verdade. Heidegger fez a aproximação entre a fenomenologia e a hermenêutica, criando o que poderíamos chamar de ontologia heideggeriana.

Sendo a fenomenologia um método que busca a *Eidética* do fenômeno, ou seja, a essência, e a hermenêutica um método de interpretação que contextualiza e busca o significado dos símbolos, em especial a linguagem, demonstramos ao longo deste artigo um diálogo possível com o intuito de colocar o objeto de pesquisa dentro do seu contexto a partir de um olhar analítico-crítico na busca pelos sentidos e na apreensão e compreensão da realidade.

Ou seja, além de nos aprofundarmos em leituras desses quatro expressivos filósofos, também utilizamos escritos de educadores centrais para a conexão entre o método e a Educomunicação. O primeiro educador, Paulo Freire, brasileiro e mundialmente reconhecido por suas práticas e ensinamentos, também foi quem embasou o início das práticas educativas a partir de um grupo de professores lendo Freire e discutindo como poderiam praticizar a sua teoria pedagógica em sala de aula. Neste artigo, a principal obra de Paulo Freire usada para embasamento é *A Educação como prática da liberdade* (1980). O segundo educador no qual nos embasamos é Célestin Freinet, francês do século passado, que dialogou muito com o pensamento freireano. E o terceiro educador é o professor Ismar de Oliveira Soares, já citado acima, sendo um dos principais nomes contemporâneos à frente da pesquisa no campo da Educomunicação no Brasil.

A partir deste entrelaçamento entre a Hermenêutica fenomenológica e a Educomunicação, vamos modificar a nomenclatura do método para o mais próximo possível do que buscamos entre essa conexão, deixando-o como Hermenêutica Fenomenológica Dialógica: ousadamente, dizer que intencionamos um método de pesquisa freireano, na essência.

De maneira didática e lógica, dividimos o artigo em quatro seções. Na primeira seção, abordamos o método fenomenológico na perspectiva de Husserl, nos limites da pesquisa, sem um aprofundamento nos campos da filosofia e da epistemologia, somente para atender o

objetivo do artigo. Da mesma forma, na segunda seção, abordamos o método hermenêutico na perspectiva de Ricoeur e, também, o conceito de verdade à luz de Foucault. Logo, nas primeiras seções revelamos os nossos primeiros passos em direção ao estudo do método e, portanto, escrevendo o mais didaticamente possível para a compreensão geral do que são esses métodos e como se apresentariam em uma pesquisa científica no campo da História da Educação.

Na terceira seção, colocamos de fato ambos os métodos em diálogo evidenciando as conexões possíveis a partir, em particular, de Martin Heidegger, filósofo que fez a relação entre Hermenêutica e Fenomenologia. Por fim, na quarta seção, elaboramos um diálogo entre o método da Fenomenologia Hermenêutica de caráter dialógico – no conceito freireano – e o campo da Educomunicação como fenômeno – sujeito-objeto – de pesquisa.

Dessa forma, ao longo deste percurso de estudo e pesquisa, desvelamos a essência da Hermenêutica fenomenológica dialógica a partir da Educomunicação como fenômeno, que carrega em sua bagagem um olhar freireano e freinetiano de mundo, de sujeito e de cidadão do/com o mundo.

A Fenomenologia

O que é a Fenomenologia? Quem foi o filósofo por detrás deste método? Como funciona uma pesquisa científica com este método na prática? Questões que serão abordadas ao longo desta primeira seção do artigo para compreendermos a Fenomenologia na sua natureza e na essência.

De início, podemos dizer que a fenomenologia objetiva sair de uma visão ingênua sob o fenômeno para uma visão analítica-crítica da realidade⁴. Para uma compreensão ilustrativa do funcionamento deste método, recorreremos ao tão conhecido Mito da Caverna (ou Alegoria da Caverna) escrito por Platão na *República* (1993).

O mito trata sobre os conceitos de escuridão/ignorância e luz/conhecimento, também sobre a dualidade entre aparência e realidade. Resumidamente, no mito, Platão descreve um grupo de homens aprisionados em uma caverna, sendo que a única visão que possuem do mundo externo é representada por imagens projetadas na parede da caverna pela luz de uma fogueira. Nessas imagens, eles veem sombras de pessoas transportando coisas (é uma imagem-difusão, muito longe da realidade). Assim, esses homens constroem uma concepção de mundo fundada

⁴ Há uma aproximação aí com os conceitos de consciência ingênua e consciência crítica de Paulo Freire, as quais serão exploradas mais ao longo do artigo.

nessas sombras, acreditando ser esse o mundo real. Até que um dos homens consegue se libertar e decide sair da caverna e, ao ver o mundo, finalmente percebe a ilusão na qual vivia na caverna, e a realidade externa, agora sob a luz da verdade.

A partir desta metáfora, ilustramos a Fenomenologia como um método que busca a luz por detrás das sombras, ou seja, quer desvelar a verdadeira essência que está escondida pela aparência.

A essência do fenômeno seria a sua verdade. Para apreendermos o conceito da palavra verdade⁵ utilizada por esses autores, tanto no método Fenomenológico quanto no Hermenêutico, buscamos suporte em Platão, essencialmente nas passagens de Sócrates:

Sócrates – Declaramos que existem numerosas coisas belas, numerosas coisas boas, muitas coisas de outras espécies cuja existência afirmamos e distinguimos na linguagem.

Adiamanto – De fato, declaramos.

Sócrates – Declaramos também que existe o belo em si, o bom em si e, igualmente, em relação a todas as coisas que agora mesmo indicamos como sendo múltiplas, declaramos que a cada uma delas também corresponde a sua ideia, que denominamos essência da coisa, a sua “alethéia” (PLATÃO, 1993, p. 288, grifo do autor).

Relacionando o trecho acima com a compreensão do que é o método fenomenológico, podemos dizer que o pesquisador, ao utilizar este método, observa o seu fenômeno a partir de seus diversos contextos, para então analisar e interpretar cada um dos aspectos envolvidos até chegar o mais próximo possível da verdade do fenômeno.

Neste exercício fenomenológico, o pesquisador precisa entender que provavelmente nunca chegue de fato à essência, ainda que sua busca seja o objetivo. Só é possível ir até o ponto máximo de consciência do fenômeno para aquele momento.

Antes de aprofundarmos o conceito do método que começamos a esboçar aqui, devemos contextualizá-lo a partir daquele que é considerado o seu criador. Ou seja, é necessário conhecer aquele que o pensou e sistematizou. O filósofo e matemático alemão Edmund Gustav Albrecht Husserl é considerado o fundador da escola da fenomenologia. Seu pensamento influenciou profundamente o cenário intelectual do século XX e XXI.

Husserl (1859-1938) nasceu em uma família judaica, na República Tcheca dominada pela Alemanha. Em 1884 ele se forma em Filosofia, em Viena. Em 1887, se converte ao cristianismo, se integra à Igreja Luterana e se torna professor de Filosofia na Universidade de

⁵ Em diálogo com os métodos, também será abordado o conceito de verdade na perspectiva de Foucault (2006).

Halle. Após 29 anos, o filósofo se muda para Friburgo e continua lecionando até se aposentar, em 1928.

Suas principais obras são: *Investigações Lógicas* (1901), *A filosofia como ciência rigorosa* (1911), *Ideias para uma filosofia pura e uma filosofia fenomenológica* (1913) e *Meditações cartesianas* (1931). Seu trabalho com a fenomenologia influenciou o pensamento de muitos filósofos, como Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre, Merleau-Ponty, Michel Henry e Jacques Derrida.

E, certamente, a sua maior contribuição como filósofo foi conceber a fenomenologia como teoria científica e método. Nas próprias palavras de Husserl (2000, p. 46, grifo do autor), o método

‘Fenomenologia’ – designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, ‘fenomenologia’ designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente *filosófica*, o método especificamente *filosófico*.

Portanto, um método que busca conhecer a essência dos fenômenos, a qual o filósofo alemão irá chamar de *Eidética*.

Toda essência formal possui, por outro lado, sua extensão formal ou “matemática”. Toda essência possui, além disso, em geral, sua extensão de singularizações individuais, um conjunto ideal completo de todos os “isto aqui” possíveis aos quais ela pode ser referida no pensamento eidético-universal. A expressão empírica diz antes: restrição a uma esfera de existência em virtude da inclusão de uma posição de existência que suprime a generalidade (HUSSERL, 2006, p. 14, grifo do autor).

Para tanto, este método trabalha com dois aspectos: o sujeito e o subjetivo. Portanto, não é o fenômeno em si, mas a consciência que o sujeito tem do fenômeno. Necessita de um trabalho de reflexão e meditação que questione e duvide a todo momento da própria ideia que se tem do fenômeno. Neste ponto, a tomada de consciência é chave para a compreensão do que é a experiência e a observação empática dos sujeitos em Husserl.

[...] temos experiência originária das coisas físicas na “percepção externa”, não mais, porém, na recordação ou na expectativa antecipatória; temos experiência originária de nós mesmos e de nossos estados de consciência na chamada percepção interna ou de si, mas não dos outros e de seus vividos na “empatia”. “Observamos o que é vivido pelos outros” fundados na percepção de suas exteriorizações corporais. Essa observação por empatia é, por certo, um ato intuente, doador, porém não mais originariamente doador. O outro e

Sua vida anímica são trazidos à consciência como estando “eles mesmos ali”, e junto com o corpo, mas, diferentemente deste, não como originariamente dados (HUSSERL, 2006, p. 2, grifo do autor).

Sendo um método filosófico e trabalhando diretamente com o sujeito, ou melhor dizendo, com a consciência do sujeito, o movimento da fenomenologia se faz na direção da construção de uma visão de mundo. Assim, na fenomenologia, a visão de mundo se faz, para Husserl, mundo da vida. Dessa forma, o referencial teórico pode se transformar em atitude, sendo assim, a própria prática deste referencial.

Ainda que pareça complexo o funcionamento prático do método, é possível explicá-lo de maneira didática e objetiva, pois a fenomenologia trabalha com elementos qualitativos e pode passar por três fases, a partir da suspensão eidética: observação dialogal, entrevista aberta e problematização.

Na primeira fase, observação dialogal, está o olhar atento do sujeito (pesquisador) que observa o espaço, os sujeitos, os movimentos e os não movimentos, ao mesmo tempo que dialoga (pesquisador é ativo nesta observação fenomenológica) e interage com o fenômeno.

A segunda fase, entrevista aberta, consiste em uma coleta de dados formal com formulários abertos para diferentes respostas às questões pertinentes para a compreensão do fenômeno em sua totalidade e contextualizado em seu tempo histórico-geográfico-político.

E a terceira fase, a problematização, é essencialmente o método por consistir na leitura crítica de todos os aspectos que envolvem o fenômeno, até mesmo aquilo que não é visto nem ouvido em um primeiro momento.

A Hermenêutica

O método hermenêutico é tão, senão mais, complexo. Abordar a hermenêutica na concepção de Paul Ricoeur (1989) e Michel Foucault (2006) não é tarefa simples, no entanto, é um caminho necessário para a formulação de uma compreensão real do que é este método e como funciona em uma pesquisa no campo da Educação, para, então, realizar um diálogo entre os dois métodos na perspectiva de Heidegger.

Antes de nos aprofundarmos no método, é de suma importância contextualizarmos quem foi o filósofo por detrás dele.

Paul Ricoeur (1913-2005) foi um filósofo francês cuja atividade filosófica se deu, em especial, no período após a Segunda Guerra Mundial. Ele contribuiu na elaboração da fenomenologia e da hermenêutica. Ricoeur nasceu em uma família protestante, perdeu os pais

muito cedo e foi criado pela tia. Em 1936, já tinha finalizado o curso de Filosofia e, então, criou a revista Être (Ser). Em 1939, serviu como oficial de reserva e foi preso pelos nazistas e enviado para campos de concentração. Após a guerra, passou por diversas universidades, por exemplo: Universidade da Sorbonne, de Louvain (Bélgica) e Yale (EUA).

Suas principais obras são: *A filosofia da vontade* (1950 e 1960), *O conflito das interpretações* (1969) e *A metáfora viva* (1975).

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) deu uma contribuição inestimável para a reflexão sobre a relação entre poder e conhecimento, e como ambos se movimentam nos diferentes meios sociais, como instrumentos de controle social. O filósofo classifica o próprio pensamento como história crítica da modernidade.

Neste artigo, utilizamos a obra *A Hermenêutica do Sujeito*, na qual estão transcritas as aulas dadas no *Collège de France*, em 1982. Logo no início da obra, Foucault aborda a questão da verdade para o sujeito, dizendo que

[...] a verdade só é dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito. Pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. Acho que esta é a fórmula mais simples, porém mais fundamental para definir a espiritualidade. Isto acarreta, como consequência, que deste ponto de vista não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito. Esta conversão, esta transformação – e aí estaria o segundo grande aspecto da espiritualidade – pode fazer-se sob diferentes formas (FOUCAULT, 2006, p. 20).

O pensamento de Foucault é influenciado por Ricoeur. E a hermenêutica de Ricoeur na obra *O Conflito das interpretações* (1989) está fundamentada em Aristóteles. À luz desta obra, evidenciamos o primeiro ponto sobre a hermenêia: “interpreta a realidade, na medida em que a enunciação é uma expressão do real por meio de expressões significantes e do discurso significativo” (RICOEUR, 1989, p. 6). Ou seja, a realidade é construída por símbolos criados pelos sujeitos, a partir da própria subjetividade do ser humano.

Nesta subjetividade está toda a construção do sujeito, sua cultura, seu contexto histórico-social e econômico, os quais formam a concepção de mundo dos sujeitos. Paulo Freire, por sua vez, ao longo de toda sua trajetória, fala sobre a construção do sujeito do/com o mundo:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciadores*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2019, p. 108, grifo do autor).

Portanto, na perspectiva freireana, o sujeito não se faz no silêncio, mas sim, na palavra, no trabalho e na práxis (ação e reflexão) (FREIRE, 2019). Destacamos o conceito de palavra em Freire, o qual é cultura. Ou seja, a palavra nunca é vazia de sentido, pois é símbolo que usamos para nos expressarmos e nos comunicarmos no mundo. É nela e por ela que nos constituímos sujeitos.

A interpretação dos símbolos é o ponto característico do método hermenêutico como um modo de apreensão da realidade. Sendo que a realidade é a própria verdade, e a apreensão desta pela hermenêutica se dá pela interpretação crítica, a qual nunca chega a ser realmente a realidade – em outras palavras, nunca chega a ser a Verdade em si. Desta maneira, “coloca-se sempre a qualidade interpretativa dos símbolos que marcam o nosso enraizamento, a nossa pertença ao mundo, a uma cultura e a uma tradição” (RICOEUR, 1989, p. 3).

A qualidade interpretativa passa pelo trabalho do “consigo” que Foucault fala em suas aulas no *Collège de France*,

Trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da ascese (âskesis). Éros e âskesis são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, concebemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade. É este o segundo caráter da espiritualidade (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Do ponto de vista da hermenêutica, podemos compreender que tudo o que o ser humano faz no mundo é isento de neutralidade. Logo, assim como a fenomenologia, a hermenêutica é o oposto do positivismo. Afirmamos, então, que a produção é fruto de uma concepção de mundo e a apreensão das produções acontece a partir de diferentes concepções de mundo.

Na busca pela interpretação dos símbolos para chegar à compreensão da realidade possível, o sujeito se coloca em uma posição de profunda reflexão e crítica ao olhar para o fenômeno. Indo mais além,

[...] se um texto pode ter vários sentidos, por exemplo, um sentido histórico e um sentido espiritual, é preciso recorrer a uma noção de significação muito mais complexa do que a dos signos ditos unívocos que uma lógica da argumentação requer. Enfim, o próprio trabalho da interpretação revela um desígnio profundo, o de vencer uma distância, um afastamento cultural, de tornar o leitor igual a um texto tornado estranho, e, assim, de incorporar o seu sentido a compreensão presente que um homem pode ter de si mesmo (RICOEUR, 1989, p. 6).

Portanto, o movimento necessário neste método é de compreensão, interpretação, apreensão e comunicação. O primeiro momento – compreensão – consiste no contexto da palavra; o segundo – interpretação – é a descontaminação da palavra a partir da interpretação do contexto; o terceiro – apreensão – é a compreensão mais completa possível e, principalmente, crítica da palavra em seu contexto. Por fim, o último momento – comunicação – é a concretização de todos os movimentos hermenêuticos para se dizer qual era a intenção por detrás do discurso dito: essencialmente, é o desvelamento.

A rigor, essa divisão é apenas uma maneira didática de explicar o método, pois os quatro elementos constituintes do método se relacionam, se completam e se realizam ao longo da elaboração do texto, de acordo com o que Hans-Georg Gadamer (1998) chama de círculo hermenêutico. Ou seja, a práxis do método não acontece necessariamente nessa ordem.

Um diálogo possível: a busca pela essência do fenômeno

Na compreensão dos objetivos e caminhos de cada método, já podemos vislumbrar que este é um diálogo possível. Tanto na fenomenologia quanto na hermenêutica o objetivo é ir além do que está posto, do que aparece à primeira vista e ao que é dito literalmente.

Com ambos os métodos, o pesquisador busca algo mais ao olhar para o fenômeno, quer ir até o mais profundo possível para chegar em algo que não é visto, que não se escuta e que não se compreende em um primeiro momento.

Percebemos também um fio condutor possibilitando relacionar ambos os métodos com o conceito de *consciência ingênua* e *consciência crítica* de Paulo Freire. Beisiegel (1989, p. 43-44) explica didaticamente que

[...] comparada à consciência ingênua, a consciência crítica seria um modo radicalmente distinto de apreender os fatos, do qual resultaria não apenas uma conduta humana desperta e vigilante, mas também uma atitude de domínio de si mesma e do exterior.

Ou seja, como a fenomenologia e a hermenêutica guiam o pesquisador neste processo da passagem de uma visão ingênua do fenômeno para uma visão analítica-crítica que contextualiza e interpreta com criticidade pela busca da verdade/essência.

Compreendemos a palavra interpretação a partir de Ricoeur (1989). O filósofo diz que:

Toda a interpretação se propõe vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural passada a qual pertence o texto e o próprio intérprete. Ao superar esta distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o exegeta pode

apropriar-se do sentido: de estranho ele quer torná-lo próprio, isto é, fazê-lo seu; e, portanto, o engrandecimento da própria compreensão de si mesmo que ele persegue através da compreensão do outro. Toda a hermenêutica é assim, explícita ou implicitamente, compreensão de si mesmo através do desvio da compreensão do outro (RICOEUR, 1989, p. 18).

Relacionando com a fenomenologia de Husserl, destacamos o momento da crítica, isto é, do juízo ao conhecimento: “[...] quer antes elucidar, clarificar, ilustrar a essência do conhecimento e a pretensão de validade que pertence à sua essência; que outra coisa significa isto senão trazê-la a dar-se a si mesma diretamente?” (HUSSERL, 2000, p. 57).

Um outro aspecto necessário de ser elucidado é a possível aproximação do método fenomenológico com o positivismo. Ao longo de nossos estudos, compreendemos que sim, a fenomenologia pode ter uma tênue aproximação, nem sempre muito clara, com o positivismo, mesmo a contragosto de Husserl.

Essa aproximação está no momento em que é colocada pelo método a necessidade de o pesquisador deixar entre parênteses a própria concepção de mundo ao ter o primeiro contato com o fenômeno. Este seria o único ponto de discordância que temos com a fenomenologia, por estarmos como pesquisadores mais alinhados à vertente da hermenêutica, que coloca o sujeito como central no processo de desvelamento do fenômeno para chegar na essência/verdade possível. Vertente na qual se realiza uma leitura crítica, questionadora, interpretativa e curiosa do fenômeno situado no mundo (contexto/realidade) como anseio por uma leitura que conecte a linguagem simbólica à compreensão de si mesmo (RICOEUR, 1989).

Sendo o processo de reflexão um esforço de existir e do desejo de ser, é mais que a simples crítica do juízo moral (RICOEUR, 1989). Este é o caminho – método – para interpretar, por meio da exegese, a significação da linguagem do fenômeno. Voltando ao ponto de crítica ao conhecimento próprio da fenomenologia, “Se põe em questão todo conhecimento [...] cada conhecimento escolhido como ponto de partida é colocado em questão” (HUSSERL, 2000, p. 24).

Enquanto a fenomenologia coloca o fenômeno nos seus diversos contextos, entre parênteses, a hermenêutica busca os significados dos significantes, a fenomenologia coloca o sujeito ativo ao observar o fenômeno. Enquanto a hermenêutica compreende e apreende o fenômeno em sua totalidade; e, por fim, a fenomenologia busca a *eidética* (essência), enquanto a hermenêutica comunica a intenção velada.

Ambos os métodos estão em busca da verdade:

A verdade é o que ilumina o sujeito; a verdade é o que lhe dá beatitude; a verdade é o que lhe dá tranquilidade de alma. Em suma, na verdade e no acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura. Resumindo, acho que podemos dizer o seguinte: para a espiritualidade, um ato de conhecimento, em si mesmo e por si mesmo, jamais conseguiria dar acesso à verdade se não fosse preparado, acompanhado, duplicado, consumado por certa transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito no seu ser de sujeito (FOUCAULT, 2006, p. 21).

O diálogo entre os dois métodos, assim, se faz pela possibilidade de complementariedade entre os próprios movimentos de cada método, como podemos observar no pensamento heideggeriano. Heidegger, filósofo alemão, ao refletir sobre o sentido do ser, trabalha com três conceitos centrais: o humanismo, a verdade e a essência. Por isso, essas são palavras recorrentes em leituras heideggerianas. Sobre a essência do SER, o filósofo diz:

Refiro-me ao Ser mesmo que, querendo, tem poder sobre o pensamento e assim sobre a Essência do homem, o que significa, sobre a re-ferência do homem ao Ser. Poder alguma coisa significa: pre-servá-la em sua Essência, com-servá-la em seu elemento (HEIDEGGER, 1967, p. 30).

Logo, na perspectiva heideggeriana, a essência do Ser está na sua humanização pela sua conexão com o mundo, com a realidade que o cerca e os sujeitos. O que dialoga com o pensamento freireano de que o ser humano é um ser histórico e social, necessita, assim, das relações dialógicas e a interação com a natureza conectando-se a si mesmo:

Entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dêle, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 1980, p. 39).

Este ente presente nos escritos de Freire faz parte dos estudos da fenomenologia e da hermenêutica. Em Heidegger, compreendemos o ente em *ser-aí* (*dasein*). O filósofo afirma que: “o sendo-ser torna-se, de múltiplos modos, fenômeno” (HEIDEGGER, 1967, p. 40). Portanto, afirmamos que o fenômeno não é um objeto, mas é o próprio sujeito.

O intuito da Hermenêutica Fenomenológica é o desvelamento do fenômeno/sujeito, ou seja, busca desvelar para o sujeito a sua essência. A essência do fenômeno. A palavra desvelamento aparece em seus escritos como

Alétheia, desvelamento pensado como clareira da presença, ainda não é a verdade. É a *Alétheia* então menos que verdade? Ou é mais, já que somente ela possibilita verdade como *adaequatio* e *certitudo*, já que não pode haver presença e presentificação fora do âmbito da clareira? (HEIDEGGER, 1999, p. 106).

Desta maneira, a essência está conectada a ideia de verdade em Heidegger. Isto é, em última instância o que se deseja com este método é a desmistificação do fenômeno/sujeito.

A Educomunicação e o método da Hermenêutica Fenomenológica Dialógica

Ao refletir sobre as intersecções que orbitam em torno dos campos da comunicação e educação – duas áreas do saber que sofrem colisões com aspectos antagonistas, mas que acabam encontrando campo fértil para complementaridades –, somos convidados a caminhar por uma trajetória epistemológica seguida por um conjunto de pensadores que buscam legitimar uma essência de sentidos que surge manifestando protagonismos dialógicos e emancipações. O século XX – desde o seu início –, traz estes exemplos.

Célestin Freinet, na década de 1930, quando tece um constructo pedagógico unindo a comunicação e a educação através do uso do jornal em sala de aula como recurso de construção crítica e de reconhecimento do sujeito como ator social ativo dentro do cenário onde está inserido, reconfigura o sentido das produções educativo-informacionais, instigando uma ação pedagógica de comunicação comparada e educação para os meios (leia-se, aqui, mídias). Seu constructo permeava não apenas para ler e treinar estruturas de linguagens, mas, atuava numa esfera da alfabetização midiática, na análise comparativa entre conteúdos e veículos de imprensa, para decodificar, numa mesma pauta publicada, os processos de construção da informação e suas especificidades ideológicas. Os alunos reconstruíram notícias, produziam jornal escolar, mas de forma que atuavam na leitura do mundo e no desenvolvimento da criticidade, gerando importante autonomia e emancipação.

Mário Kaplún (1923-1998) – professor argentino, naturalizado uruguaio –, na década de 1950 propõe uma ação de política pública chamada “Cassete Fórum” – que consistia na gravação de aulas e distribuição de fitas para os locais longínquos do Uruguai que ainda não tinham escolas –, usou a mediação tecnológica para a democratização do conhecimento. É considerado uma das grandes referências da escola latino-americana de comunicação, pois promoveu um conjunto de debates sobre esta convergência da comunicação com a educação, legitimando fundamentos teóricos que até hoje são observados por pesquisadores do campo e que também embasam a construção da Educomunicação. Ele enaltece que o processo educativo

é um envolvimento de processos de múltiplos fluxos comunicativos. Kaplún diz que a verdadeira comunicação não é dada por um emissor que fala e um receptor que escuta, mas por dois seres humanos que se comunicam dialogando (KAPLÚN, 1984, p. 14)⁶.

O autor defende que educar-se é envolver-se em um processo de múltiplos fluxos comunicativos, pois o sistema será tanto mais educativo, quanto mais rica for a trama de interações comunicacionais que saiba abrir e pôr à disposição dos educandos.

Paulo Freire (1921-1997), brasileiro, que engendrou toda uma compreensão do real sentido desta interface dos campos através de uma pedagogia da dialogicidade e intervenção política libertadora no sistema das relações, é a base central do constructo educacional: “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação do significado” (FREIRE, 2011, p. 46). Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire chamou a atenção para o sistema de uma educação impositiva, quando definiu a educação bancária, um conceito para explicitar um processo de imposição de conteúdos, sem espaços democráticos para construção dialógica do conhecimento: “Na educação bancária, o aluno é o banco onde o mestre deposita o seu saber que vai render largos juros, em favor da ordem social que o professor representa. Esta educação é um dos aspectos, e fundamental, da sociedade” (FREIRE, 2005, p. 16).

Nesta perspectiva reflexiva, Freire tece um alerta para os processos educativos que não contribuem com uma educação verticalizada, democratizante, dialógica, emancipatória. Este tipo de educação impositiva, que muito ainda se opera, precisa ser extirpado por não propiciar enriquecimentos subjetivos.

Jesús Martín-Barbero (1937-2021), colombiano, numa percepção da complexidade ambiental/ecologia social, onde os embates das subjetividades se fazem constantes na construção das intersecções do saber, propõe a reflexão dos ecossistemas comunicacionais abertos, democráticos, visando a plena fruição dos coeficientes dialógicos/informacionais nos espaços de construção do conhecimento. Referência na construção da Educomunicação, advoga sobre o papel estratégico do processo dialógico para a definição dos novos polos sociais.

A textura dialógica se encontra tanto na textura do símbolo como na constituição da subjetividade: o eu só se torna real na reciprocidade da Interlocução. Dialogar é arriscar uma palavra ao encontro não de uma

⁶ “La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor-recipiente que escucha, sino por dos seres o comunidades humanas que dialogan (aunque sea a distancia y a través de medios artificiales)” (KAPLÚN, 1984, p. 14).

ressonância, de um eco de si mesma, mas sim de outra palavra, da resposta de um outro (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 33).

É neste contexto que as conexões dialógicas, subjetivas, as estruturas semânticas aportadas nos sentidos e nas construções constantes dos significados, auxiliam neste nexo epistêmico proposto que busca identificar as correlações, as tensões, as soluções para interface da comunicação e educação. Há um conjunto diverso de áreas do conhecimento que ajudam estes dois campos a relacionarem-se, de acordo com as subjetividades dos sujeitos, seus aportes históricos, culturais, políticos, sociais, nas estruturas de linguagens (responsáveis pela construção e disseminação dos sentidos).

Ismar de Oliveira Soares, pesquisador brasileiro, que fundamenta sua base teórica nos autores – acima citados – e em outros referenciais para ressignificar/modernizar, a partir do final dos anos 1990, o campo desta intersecção, promovendo uma construção epistemológica denominada Educomunicação, dividida em vários aspectos norteadores, que serão destacados mais à frente. É sob o constructo desta área e suas relações com a *hermenêutica fenomenológica dialógica* que esta seção irá tecer. Antes, faz-se necessário especificar, mesmo que brevemente, o que é a Educomunicação: suas áreas, fundamentos e metodologias. Soares (2003, p. 115) define o conceito em questão como:

O conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas.

De modo geral, pode-se dizer que essas iniciativas, ações e atividades de interfaces costumam provocar em seus agentes/participantes, senso de autonomia, cidadania, consciência crítica, afetividade, ampliação de diálogo, democracia, emancipação, engajamento e protagonismo, além do fomento de outros aspectos de percepção dos sentidos sociais que são operacionalizados nas relações sociais durante a aplicação educacional.

Desde o seu surgimento, no final dos anos de 1990, até hoje, o campo apresenta-se como uma área do conhecimento que se reconhece como um fenômeno – a ser continuamente observado – que altera estruturas tradicionalmente orquestradas nos espaços das agências de socialização, fomentando protagonismos e formas da produção e transmissão das informações e do conhecimento, legitimando-se em áreas de intervenção.

São elas: Gestão da Comunicação, Mediação Tecnológica nos espaços educativos, Educação para a comunicação (com viés de uma reflexão acerca do papel da alfabetização midiática e leitura crítica), Expressão comunicativa pela arte, Pedagogia da Comunicação, Produção Midiática e Reflexão Epistemológica. Isso, manifestado em *espaços de aplicação* do campo, entre os quais: Organizações Sociais e Religiosas, Culturais e Políticas, na Educação Formal/Informal e Não Formal, na Gestão de Procedimentos e de Pessoas, área da Saúde, Assistência Social, Socioambiental, entre outras; além das múltiplas *modalidades de aplicação*, entre as quais: Práticas (Inter) Institucionais – porque é uma área que circula em meio à agência de socialização –, Projetos Experimentais e Políticas Públicas, Associações diversas, Instituições Religiosas, Organizações Não Governamentais, entre outras. No campo das políticas públicas, por exemplo, tem engendrado uma arquitetura de proposições, planejamentos em espaços do poder público, com a circulação de estratégias de comunicação e educação com o intuito de evidenciar o papel destes campos nas relações humanas e nos instrumentos públicos de lutas e garantias de direitos, envolvendo/afetando a população numa ecologia social e comunicativa.

A Educomunicação se apresenta, portanto, como um fenômeno embasado em um mecanismo articulador de práticas e processos, que contesta sistemas hegemônicos da construção subjetiva – que, por vezes, são carregados de ordenamentos e formas mecanicistas, instrumentais –, destacando, portanto, que todos somos sujeitos da práxis e, nesse sentido, temos a possibilidade – e o direito – de intervir, pavimentar os constructos sociais e refletir sobre este estado social, a partir de uma democracia pautada em coeficientes comunicacionais.

É nesse aspecto que a *fenomenologia*, como um método possível para a correlação, se legitima. Etimologicamente, é um conceito trazido pela junção dos termos gregos “*phainomenon*” – quer dizer aquilo que se manifesta – e “*logos*” – razão, discurso. Ela pode ser entendida como o estudo que unifica os diferentes modos de apresentação daquilo que é visto, porém, nunca revelado em sua totalidade. O fenômeno deixa se mostrar. Ela busca compreender, portanto, estes fenômenos que se apresentam tal como eles se apresentam, entendendo que a consciência de cada um é intencional (a intenção da maneira como o sujeito interpreta um fenômeno).

O método é muito usado para compreender a existência humana e suas relações com o outro, com o ecossistema e com os sentidos que se apresentam, o mundo da vida, de Edmund Husserl. Ou seja, entender o mundo concreto a partir das manifestações. E, estas, não são acabadas; mas, constantes. Enquanto método não se encerra, não tem um fim, encontra-se em

um estado de permanente transformação da(s) experiência(s) humana(s) e, fundamentalmente, de observação destes polos de intersecções que redirecionam, em uma constância, os pavimentos sociais.

Cria-se uma rede de possibilidades para a ação fenomenológica, partindo das seguintes questões: como eu vou me dispor para olhar esta experiência educacional? Como ela me afeta ou redireciona a minha ótica de leitura do mundo? Como é possível orquestrar metodologias ativas que congreguem os ecossistemas comunicacionais visando uma plena manifestação da emancipação crítica do sujeito? É uma área, portanto, que retoma o olhar humano – da experiência humana – e não para a técnica empregada no processo. Fazer fenomenologia é não se ater ao objetivo – e suas operações –, mas, para o subjetivo – e as características singulares de cada sujeito diante do objeto –, buscando a explicação do que se apresenta da realidade na própria/experiência – e, em consequência, mudando seu estado de “ser” e “estar” – no mundo.

Já o método hermenêutico está ligado à decodificação dos discursos do fenômeno, da estrutura da linguagem da ação empregada. Não está ligado especificamente à transmissão de como se apresenta este fenômeno, mas, à interpretação deste mecanismo – muito envolvido ao sentido do objeto. Por isso, ele pode ser considerado um procedimento filosófico/metodológico que quase se opõe ao fenomenológico – mas com pontos de convergência.

É, também, um trabalho de interpretação imaginativa, que convida o sujeito a colocar-se no lugar daquele que está produzindo, falando, descrevendo. Um exemplo: ao observar um objeto histórico descoberto – um vaso de cerâmica do passado –, para tecer a leitura hermenêutica, é preciso buscar colocar-se no passado, na vivência do produtor, no sentido estético do tempo, na percepção possível.

Neste sentido, observamos como a Educomunicação se manifesta neste constructo ao oportunizar espaços para os sujeitos se apropriarem dos mecanismos instrumentais da comunicação (o rádio, a produção audiovisual, o jornal, o *blog*, *podcast*, entre outros), produzirem os seus próprios produtos de mídia ao mesmo tempo em que pavimentam um caminho para a interpretação do processo social em que estão inseridos. Surge, neste momento, um fenômeno contra-hegemônico das relações destes mesmos sujeitos com o instrumental midiático que, historicamente, fórmula procedimentos culturais.

Ou seja: o sujeito passa a compreender como se faz, quais objetivos são possíveis de alcançar e como orquestrar um contexto político-crítico-cultural sobre como era anteriormente operacionalizado pelo sistema hegemônico. O resultado desta ação é a mudança de ótica sobre

como os sujeitos envolvidos observam, interpretam e, por fim, intervêm no mundo (sua escola, seu bairro, sua instituição social ou cultural), por meio da produção da comunicação e, também, da interpretação – agora, enriquecida – direcionada aos meios de comunicação de massa estabelecidos.

Celéstin Freinet (1974), professor francês, já citado no início deste capítulo, em sua ação pedagógica consistia em levar os jornais para a sala de aula não apenas para entender a gramática ou a norma culta da língua, mas, para que os alunos pudessem tecer leituras críticas da mídia – e da realidade política circundante. Os seus alunos reproduziam e reescreviam as mesmas pautas que tinham a ver com o seu próprio cenário cultural/comunitário, de vivências, e publicavam em um jornal produzido em sala. Esta ação de comunicação comparada e de produção do jornal instiga o protagonismo, a emancipação, a observação crítica social.

O jornal escolar é uma produção, uma obra ao alcance das nossas classes e que toca profundamente no essencial da nossa função educativa. Põe-nos no caminho de uma fórmula nova de escola, aquela escola do trabalho, cuja necessidade começamos a sentir, que já não trabalha segundo normas intelectualizadas, mas sim com base numa actividade social (FREINET, 1974, p. 50).

Freinet é uma das maiores referências da Educomunicação, pois, durante muitos anos experienciou o processo de apropriação e construção de mídia e relacionou-o com o campo da educação, testemunhando, em sala de aula, a influência do pensamento e da leitura crítica. O jornal, neste sentido, tornou-se, na época, poderoso mecanismo para a reflexão do papel da escola e da imprensa, na formulação da opinião: “um jornal escolar não está, não pode estar, não deve estar ao serviço de uma pedagogia escolástica que lhe diminuiria o alcance. Deve estar, sim, à medida de uma educação que, pela vida, prepara para a vida” (FREINET, 1974, p. 44).

Desta forma, a partir da obra *O jornal escolar*, Freinet (1974) apresenta técnicas de produção, comparação, reflexão da psicologia educativa e das relações com a forma de expressão simbólica/ideológica da imprensa na sociedade. Com base neste aspecto, é possível relacionar estas preocupações de leitura crítica de Freinet (1974) às de Abramo (2016, p. 40-49), na obra *Padrões de Manipulação na Grande Imprensa*, sob o aporte do significado político da ideologia da notícia, apresentando os padrões de manipulação em certa parte da imprensa visando, justamente, o redirecionamento de ótica do público-alvo, acerca dos constructos sociais.

Entre estes padrões da ideologia da notícia, observados por Abramo, estão: *Indução*, *Inversão*, *Ocultação*, as fontes (oficiais e não – oficiais citados), *Fragmentação*, as formas como era disposta na página (com destaque ou não), entre outras observações que teciam. Ao reescrever, trabalhavam a profunda interpretação do fenômeno aportada em sentido e a recondução do fato histórico, numa ação hermenêutica-crítica.

A Educomunicação trabalha, como um contexto discursivo, a afirmação dos ecossistemas comunicacionais por entender que, ao produzir um jornal em sala de aula, ou projeto de rádio escola (ou qualquer outra atividade midiática), por exemplo, instiga os atores a elencarem temáticas sociais que lhes interessam e que lhes impactam, inspiram à pesquisa e a interpretação do objeto, além de construírem as suas leituras críticas, com base em um forte teor dialógico, mobilizando protagonismos.

Estes coeficientes comunicacionais ampliados, Jesús Martín-Barbero (1997) definiu como um processo ecológico, um ecossistema comunicativo, como uma trama de configurações de sentidos – e tensões, também – constituída pelo conjunto de linguagens, representações e narrativas que se manifestam no cotidiano dos atores sociais. Esta reflexão vem ao encontro dos apontamentos de Ismar de Oliveira Soares (2011b), em seu artigo denominado “Educomunicação: um campo de mediações”, publicado na obra *Educomunicação – construindo uma nova área de conhecimento*. Ele atesta que o campo teórico referido está “inaugurando um novo paradigma discursivo transversal, constituído por conceitos transdisciplinares” (p. 25), que se opera afirmativo justamente por causa de sua capacidade de conexões de discursos e interpretações do mundo.

A interdiscursividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção, ao mesmo tempo que vai permitindo a construção de sua especificidade. Este interdiscurso é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se (SOARES, 2011b, p. 25).

Soares (2000, p. 64) fala que as práticas educacionais buscam alcançar um grande objetivo e, para tanto, supõe uma série de ações que interligam os sentidos dos sujeitos ao estado social a que ele está inserido e questiona (o fenômeno), como demonstra o excerto a seguir:

As práticas educacionais buscam convergência de ações, sincronizadas em torno de um grande objetivo: ampliar o coeficiente comunicativo das ações humanas. Para tanto, supõe uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e crítica por parte das audiências;

uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

Portanto, o ponto essencial deste processo é a ampliação do coeficiente dialógico, manifestado em uma transformação das relações humanas sensíveis justamente por causa dos sentidos dos embates subjetivos. Xavier (2020, p. 95, grifo do autor), em sua obra *Educomunicação em perspectiva dialógica-discursiva*, diz que

[...] essa condição, discursivamente, de construir sentidos, de, pela mediação processual, negociar significados, torna a educomunicação um espaço de interação em que a comunicação passa a ser vista em relação direta com uma audiência adjetivada de *participativa*, configurando um modo dialógico de prática educ comunicativa.

Para justificar esta reflexão sob o aporte do dialógico, ele faz uso de duas vias fundamentadas: a primeira, a citação de Freire (2011, p. 86): “vivenciar o diálogo no encontro de homens que, mediatizados pelo mundo, a pronúncia, transformando-se e humanizando-se”; a segunda, de Bakhtin (2010), quando se refere à concepção de que a interação na linguagem se dá pelo exercício dialógico de compreender e de responder aos enunciados concretos, confrontando-os ideologicamente.

A Educomunicação se apresenta como sendo um instrumento norteador neste método – ou processo – hermenêutico fenomenológico dialógico, consolidando-se como uma poderosa área de fusões, transformações e emancipações, através desta tríade filosófica. Esta interface de campos exige um novo pensar que reestruture os formatos pedagógicos e propõe novas estratégias de intervenção na sociedade, buscando responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos, perpetuando um fluxo informacional e dialógico enriquecido nas bases da linguagem e da produção de sentidos.

Esta reflexão se manifesta na medida em que tanto o desenvolvimento tecnológico quanto as diversas alterações econômicas e sociais da contemporaneidade, como produtores de novos padrões culturais, têm colocado em pauta para a escola – e outras instituições –, a necessidade de um reposicionamento diante do que dela se exige: encaminhamentos intencionais que preparam as pessoas para a inserção crítica, política e intervencionista na sociedade.

Nesta perspectiva, também é importante pensar sobre um outro aspecto: a experiência. Ela também é norteadora de sentidos, provoca fenômenos e libertações e está presente em todo

o despertar educacional. Destacando esta noção de experiência, Dewey (2010), em sua obra *Arte como experiência*, traduz esta noção como algo que “tem que ter sentido”. São suas essas palavras:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p. 83).

Quando Dewey (2010) fala da “interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos”, nesta “troca ativa e alerta com o mundo”, está atentando-se ao fato de que a experiência é o instrumento das transformações, o despertar para as novas concepções, a criação, o embate subjetivo que gera nova subjetividade. Quando um professor, por exemplo, apresenta uma proposta de produção de um vídeo-documentário sobre um determinado tema em sala de aula, o desafio de superar e construir, organizar em coletivo e manifestar seus talentos e até suas dificuldades visando a superação, enfatiza um teor de libertação, protagonismo e criticidade, uma nova leitura do mundo. Denise Jodelet (2017, p. 434) nos fala da experiência e do vivido, enfatizando que a experiência “se refere à consciência que o sujeito tem do mundo em que vive”.

Neste pavimento reflexivo, Jodelet (2017) nos aponta duas dimensões importantes para entender a experiência: a *vivida* e a *cognitiva*. A primeira, segundo ela, implica a vivência e/ou o vivenciado, ou seja: “a maneira como as pessoas vivenciam, no seu foro íntimo, uma situação e o modo como elaboram, por meio de um trabalho psíquico e cognitivo, as repercussões positivas ou negativas dessa situação e das relações e ações que elas desenvolvem na referida situação” (JODELET, 2017, p. 435-436). Tem-se, aqui, uma estratégia para a leitura/compreensão do mundo através de uma subjetividade coletiva – em construção – a partir dos fenômenos e experiências a que o sujeito se depara e compartilha. Destaca também, assim, a autora que a experiência comporta a dimensão cognitiva, quando “favorece a experimentação do mundo e sobre o mundo, e concorre para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas” (JODELET, 2017, p. 438).

Quando um aluno produz na escola, por exemplo, um *podcast* sobre o tema da violência urbana a qual ele e os seus pares estão vivenciando na prática em suas comunidades, o que nos conta parte de uma consciência individual que se revela por sua subjetividade e interpretações, mas que respira, diria Jodelet (2017, p. 437), uma “efervescência social”. Por isso, sua

experiência manifestada pelo protagonismo comunicacional – a produção do *podcast* – também é coletiva, já que afeta a todos – de uma maneira ou de outra. Essa é a “magia” da educomunicação, que instiga o sujeito social à manifestação de suas narrativas, capitaneada pelas experiências e multiplicadas pela comunicação, agora crítica, que ele se apropriou.

Portanto, a educomunicação está relacionada, também, ao papel estratégico da valorização à proposição experiencial, como metodologia ou paradigma, que se apresenta sob o manto de uma abordagem progressista. E, neste sentido, ao pensar este campo sob o aporte da fenomenologia, atrelada à reflexão da hermenêutica dialógica, não podemos apartar-se de provocar, aqui, uma reflexão sobre o papel do professor.

Afinal de contas, a Educomunicação, enquanto práticas e processos que buscam a legitimação de um campo de intervenções, é mediada por este sujeito movido à esperança, mas, também, movido às questões e às hipóteses acerca da contemporaneidade. Algumas destas questões, portanto, fazem-se presentes nesta reflexão. São elas: Como pavimentar uma estrada que proporcione uma formação adequada em tempos de avanços de tecnologias da educação e desafios como *Fake News*? Como formar professores no século 21? Como ajudar a construir novas arquiteturas curriculares e metodologias, aportadas em mediações tecnológicas? Como o professor, sujeito de tantas experiências, pode ajudar a escola a manter um olhar para a inclusão e para a essência do ato de educar, instigando o aluno a reconhecer-se, a perceber-se, também, como sujeito de memórias, subjetividades, culturas e identidades, aspectos que fundamentam emancipações? Como estabelecer, concretamente, a linha tênue entre os avanços das ferramentas, dos mecanismos e dos instrumentos tecnológicos na educação, com a missão de provocar sentidos nesta nova escola que se faz presente e que se prospecta ainda mais desafiadora?

As questões, apresentadas, são provocações, para as quais estamos em busca de respostas e nortes para o enfrentamento dos desafios do tempo. Podemos, então, lembrar de Freire (1995, p. 17), quando aconselha: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). A comunicação é o mundo humano, ela é orgânica e é transformadora; nela, se opera um pensar coparticipativo entre os sujeitos que participam desse ato, o que a torna, no ato, dialética/dialógica. A Educomunicação, portanto, foco de estudo deste artigo, carrega muito deste conceito de ampliação de ecossistemas democráticos que visam a expressividade dos sentidos e as experiências dos sujeitos envolvidos.

Considerações finais

Procuramos, nesta pesquisa, fazer dialogarem com os métodos teóricos de investigação científica. Mostramos que a hermenêutica e a fenomenologia dialogam tanto como métodos quanto como concepções de mundo. Ou seja, ambas vão além do passo a passo necessário a uma pesquisa científica, pois envolvem os sujeitos e suas consciências do mundo/fenômeno.

São essencialmente métodos filosóficos que, ao trabalhar com o fenômeno, constroem um sujeito que, ao olhar o mundo, buscam enxergar o todo e suas conexões. O pesquisador não pode ter uma visão restrita ao analisar o seu fenômeno, precisa ampliar e questionar para ir cada vez mais além ao encontro da, pela e com a compreensão do real.

O objetivo, então, é a verdade do mundo. No entanto, a própria fenomenologia já diz que não se chegará a essa verdade, somente ao mais próximo possível para cada momento. A hermenêutica é essencialmente a interpretação, ou seja, aceita a possibilidade de transformação, pois a ação-reflexiva de interpretar carrega em si uma concepção de mundo e depois outra, o que naturalmente muda os caminhos e o olhar para o fenômeno.

O uso da hermenêutica na interpretação de discursos requer um olhar atento aos diferentes sentidos presentes na narrativa, principalmente àqueles velados que, quando percebidos, dão um novo rumo à leitura. Na perspectiva de Ricoeur (1989), o movimento de interpretação dos símbolos e seus significados é uma maneira de se fazer *existir ao compreender*.

Desta maneira, o pesquisador que trabalha com a fenomenologia hermenêutica se coloca em uma posição de estranhamento, posição que não pode ser passiva, pois, ao assumir o sentido de estranhar, não se aceita simples explicações, as primeiras impressões e nem mesmo o mundo como imutável. Nesta vertente, nada é, mas tudo está de uma forma. Existe a possibilidade de se enxergar novas lentes, novos pensamentos e observar a transformação da consciência e da ação no mundo.

Com a hermenêutica, descontamina-se a palavra pela interpretação do contexto pela exegese, ou seja, por meio da compreensão do discurso a partir da sua intenção inicial. E com a fenomenologia busca-se conhecer o que não aparece a partir de uma consciência de si em movimento com o fenômeno.

Na fenomenologia hermenêutica, no pensamento de Heidegger, anseia-se pela compreensão do ser em sua essência, buscando a verdade do fenômeno. Ou seja, “*desvelamento do ser é o que primeiramente possibilita o grau de revelação do ente*”. Este desvelamento como verdade sobre o ser é chamado *verdade ontológica*” (HEIDEGGER, 1999, p. 118). Esta busca

é pelo sentido de o próprio existir *no* e *com* o mundo. É reconstruir o fenômeno em sua totalidade para a compreensão das interpretações da realidade/verdade.

Nesta vertente, atrelamos a compreensão a partir do campo da Educomunicação – uma área teórica construída desde o final da década de 1990, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA – USP), e que se popularizou por diversos outros núcleos de estudos em universidades e espaços institucionais que passaram a buscar entender quais eram as intersecções possíveis entre os campos da comunicação e educação – e a experienciá-las. Ao aporta-se em autores clássicos e contemporâneos como Paulo Freire, Mário Kaplún, Célestin Freinet, Ismar de Oliveira Soares, Jesus Martín-Barbero, entre outros, para identificar as questões e reflexões que pairam por esta convergência, nos deparamos com um campo em plena transformação, legitimado em áreas como: Educação para os meios, mediações tecnológicas, pedagogia de projetos, reflexão epistemológica, expressões comunicativas através da arte, gestão da comunicação; e aplicados em áreas diversas da sociedade, como: educação formal, instituições sociais/culturais, políticas públicas, imprensa.

A Educomunicação se apresenta, portanto, como um campo rico para proposições de ações intercomunicativas que culminam em protagonismo, apropriação de conceitos e técnicas midiáticas, ampliação dos ecossistemas comunicacionais democráticos, emancipação dos sujeitos e espaços sociais. Ao produzir mídia – e entender como funciona o processo de construção da informação – não apenas se legitima uma dinamização de prática, como, também, se amplia a leitura e concepção de mundo e a condição para decodificação das informações consumidas em mídias hegemônicas que são afetadas por ideologias, condição econômica ou político-partidária. Refletir sobre a leitura crítica da mídia é um dos aspectos norteadores da educomunicação, por instigar uma consciência cidadã e uma alfabetização midiática.

A aproximação que tecemos do campo da Educomunicação com a hermenêutica fenomenológica dialógica paira, primeiro, pela identificação de um fenômeno aparente: a necessidade de apropriação de conhecimentos sobre os recursos midiáticos, em espaços diversos – entre os quais, a escola –, e transformar a ótica do mundo, a partir desta ação experienciada em coletivo. A partir daí, interpretar, sob o viés do coeficiente dialógico ampliado, os discursos e o sentidos que se operam na relação entre os campos da comunicação e educação. A Educomunicação é uma práxis possível para o estabelecimento desta compreensão de mundo. Neste sentido, se opera por meio das manifestações das experiências, memórias, culturas, identidades, dos sujeitos, congregando-se em articulações de autonomia e libertação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, P. **Padrões de manipulação na grande imprensa**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.
- BACCEGA, M. A. (org.). **Gestão de Processos Comunicacionais**. São Paulo: Atlas, 2002.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BEISIEGEL, C. R. **Política e Educação Popular: A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- DEWEY, J. **Arte como Experiência**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução: M. A. Fonseca; S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREINET, C. **O jornal escolar**. Portugal: Estampa, 1974.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 631 p. (Pensamento humano).
- HEIDEGGER, M. **Sôbre o humanismo**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e Escritos Filosóficos**. Tradução e notas: Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- HUSSERL, E. G. A. **A ideia da fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.
- HUSSERL, E. G. A. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

JODELET, D. **Representações Sociais e mundos de vida**. São Paulo: FCC/Curitiba: PUCPR, 2017.

KÁPLUN, M. **Comunicación entre grupos**: El método del casete-foro. Ottawa: IDRC, 1984.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

PLATÃO. **A República**. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. 2. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**: Ensaio de hermenêutica. Tradução: M. F. Sá Correia. Porto: Rés-Editora, 1989.

SOARES, I. O. Educomunicação: as perspectivas do reconhecimento de um novo campo de intervenção social. O caso dos Estados Unidos. **ECCOS**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 61-80, dez. 2000.

SOARES, I. O. **Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina**. São Paulo: Atlas, 2002.

SOARES, I. O. **Alfabetização e Educomunicação**: o papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida. 2003.

SOARES, I. O. **Educomunicação**: O conceito, o profissional, a aplicação (contribuições para a reforma do Ensino Médio). 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2011a.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, A. O.; COSTA, M. C. C. (org.). **Educomunicação**: construindo uma nova área do conhecimento. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2011b. cap. 1, p. 13-29.

XAVIER, M. M. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Nossos agradecimentos especiais ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

Financiamento: Não se aplica.

Conflitos de interesse: Não se aplica.

Aprovação ética: A pesquisa/narrativa não apresentou necessidade de parecer de Comitê de Ética.

Disponibilidade de dados e material: Não se aplica.

Contribuições dos autores: Todos os autores dedicaram-se ao aprofundamento das leituras bibliográficas, apresentando tessituras, intersecções e leituras críticas que deram o aporte necessário ao constructo coletivo da narrativa científica.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

