

**TÔ VENDO UMA ESPERANÇA:  
REFLEXÕES SOBRE O CONCEITO DE  
LEITOR CRÍTICO A PARTIR DO USO DE  
METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS  
NOS MEIOS DIGITAIS**

**Erica Gonçalves Lima**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduanda em Letras: Português-  
Inglês. E-mail: [ericagoncalves@letras.ufrj.br](mailto:ericagoncalves@letras.ufrj.br)

**Luiza Fernandes Braga**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduanda em Letras: Português-  
Italiano. E-mail: [luizabraga@letras.ufrj.br](mailto:luizabraga@letras.ufrj.br)

**Paulo Cezar Maia**

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorando no Programa de  
Pós-Graduação em Ciência da Literatura. E-mail: [paulomaia@letras.ufrj.br](mailto:paulomaia@letras.ufrj.br)

## **RESUMO**

No presente artigo, discutiremos o conceito de leitor crítico de literatura a partir de uma perspectiva histórico-crítica pensando a formação de leitores numa realidade contingenciada pela cultura de massa (Maia, 2020). Discorreremos sobre como tal noção fundamenta as ações do Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ) enquanto analisamos o curso CLACquete – Práticas Audiovisuais. Este curso tem como público-alvo os monitores do Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC) e seu objetivo é a criação de metodologias participativas, com base no princípio pedagógico da politécnica (cf. Saviani, 2007), em ambiente remoto, a partir do uso experimental de ferramentas digitais. Ao articular a perspectiva de leitura e escrita de Roman Jakobson a uma perspectiva pedagógica histórico-crítica, afirmamos a tradução intersemiótica (cf. Jakobson, 1976) como um horizonte metodológico potente para pensar a questão do leitor na contemporaneidade e para desenvolver uma formação crítica em linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação politécnica; Desenvolvimento de metodologias; Leitura crítica.

## **ABSTRACT**

In this paper we will discuss the concept of literature's critical reader from a historical-critical perspective focusing on the instruction of readers in a reality contingent by the mass culture (cf. Maia, 2020). We discourse about how such idea is the basis for Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ) projects while analysing the course CLACquete – Práticas Audiovisuais. This course had as a target audience the tutors of Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC) and its main goal is the creation of participatory methodologies, having as a foundation the pedagogical principle of polytechnic training (cf. Saviani, 2007) in remote environments experimenting the use of digital tools. Articulating Roman Jakobson's perspective of reading and writing to the historical-critical pedagogical perspective, we highlight intersemiotic translation (cf. Jakobson, 1976) as a powerful methodological horizon to think about the matters of the reader in the contemporary times and to develop a linguistic critical instruction.

**KEYWORDS:** Polytechnic education; Methodological development; Critical reading.

## Introdução

Este artigo procura aprofundar o entendimento do conceito de leitor crítico de literatura e procura também refletir sobre como este é central no processo de estruturação das ações do Grupo de Educação Multimídia (GEM/UFRJ). Ao longo do trabalho, explicitamos essa ação através da análise do curso CLACquete – Práticas Audiovisuais (GEM/CLAC).

O engajamento na leitura por parte de sujeitos contingenciados pela cultura de massa e pelas mídias digitais é um desafio. Maia (2020) aponta a relação entre os baixos índices de leitura de literatura com a crescente popularização e uso das mídias digitais e com o impacto causado pela sociedade do espetáculo. Além disso, explicita a necessidade de se criar, a partir de uma base politécnica, metodologias participativas de ensino-aprendizagem de linguagem que articulem literatura e audiovisual, com foco na democratização destas linguagens e da tecnologia para a formação de leitores críticos, participativos e autônomos.

É sobre tal problemática que este artigo se debruça. O trabalho politécnico (cf. Saviani, 2007) e o uso e a democratização dos meios digitais (cf. Feenberg, 2010) são entendidos aqui como um caminho para discutir e trabalhar estratégias para a formação de leitores. À vista disso, será abordado o que é leitor crítico (cf. Candido, 2002) na contemporaneidade a partir do horizonte da tradução intersemiótica (cf. Jakobson, 1976) como metodologia de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva histórico-crítica.

## O papel do leitor

Como apresenta Compagnon (1999), ao longo da história dos estudos literários, autores distintos teorizaram sobre o papel do leitor. Alguns argumentaram que o leitor não deveria ser considerado como elemento literário, bastando o foco no texto. Outros enxergaram o leitor como objeto de análise importante a ser considerado. A admissão do leitor na teoria faz emergir questões complexas, pois abre perguntas em relação ao que é o processo de leitura, como analisar a recepção e qual é o papel do leitor.

Ainda de acordo com o autor, as vertentes que ignoravam o leitor o faziam pois consideravam que a obra literária bastava em si mesma, não precisando nem do leitor nem do autor, como defendia Mallarmé. Ou seja, alguns críticos e autores acreditavam que não se podia construir um sentido para o texto, pois ele já existia de forma definida e preexistente a qualquer leitura. O texto não necessitaria de interpretações, pois tais interpretações são significações, construções de significados alheias. Desta maneira, a

leitura fracassaria diante do texto em si (COMPAGNON, 1999, p. 142).

Porém, a admissão do público-alvo da obra literária fez emergir questões sobre os limites e as liberdades acerca do leitor e do texto – o que Compagnon chama de “jogos de liberdade e da imposição”. Entre outros pensadores, Proust, ao teorizar sobre tal ponto, defende que não é possível atingir o livro, mas, sim, atingir “um espírito reagindo [ao] livro e misturando-se a ele. Não poderia haver acesso imediato, puro, ao livro.” (PROUST, 1987 *apud* COMPAGNON, 1999, p. 143). Proust defendia que não existia nada em comum nas leituras das pessoas, uma vez que suas interpretações, ao serem livres e se relacionarem com as experiências individuais, naturalmente iriam variar muito. Assim, o texto seria “um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (COMPAGNON, 1999, p. 149).

Ainda na visão de Proust, a escrita e leitura coincidiriam e o leitor seria um literato. Em suas palavras: “a leitura seria uma escritura, da mesma forma que a escrita era uma leitura, já que em *O Tempo Redescoberto*, a escrita é descrita como a tradução de um livro interior. E a leitura como uma nova tradução num outro livro interior. ‘O dever e a tarefa de um escritor’, concluía Prost, ‘são os de um tradutor’” (COMPAGNON, 1999, p. 145).

Em relação à leitura, Jakobson (1973) compreende tal processo em duas esferas: uma superficial, que se refere à ação de decodificar um texto em seu código, entendendo o conhecimento linguístico a partir do texto; e uma esfera mais profunda, que se refere a quando o leitor reflete sobre o texto, desvelando as articulações entre sua forma e conteúdo e construindo seu sentido. Dessa maneira, a leitura é um processo articulado: não é apenas a decodificação linguística de um texto, mas também um desvelamento que ativamente dialoga com a produção e a questiona, visando a elaboração de uma recodificação, uma organização metalinguística, que depende também da bagagem cultural e da vivência dos sujeitos envolvidos. Para o teórico, a leitura é uma reescritura, um processo ativo de tradução, visto que “o nível cognitivo da linguagem não só admite, mas exige a interpretação por meio de outros códigos, a recodificação, isto é, a tradução” (JAKOBSON, 1976, p. 70).

Para Jakobson, a escrita é como uma transcrição. É o processo em que se escolhe elementos para formar uma produção a depender de seu objetivo. É uma composição, um trabalho que articula forma e conteúdo e mobiliza diferentes referências para causar um determinado efeito e para expressar uma perspectiva, uma mensagem, uma resposta, para gerar uma outra criação, autônoma, mas dependente de suas referências. À luz disso, leitura e escrita são processos ativos de tradução: a primeira, uma recodificação metalinguística;

a segunda, uma ressignificação. A partir desta informação, podemos pensar sobre a leitura e o protagonista desta ação, o leitor, o indivíduo que, através de seu filtro formativo, crítico e histórico-social, irá traduzir determinado texto.

A partir da análise de uma sociedade capitalista e no embate com esta, o elemento fundamental da perspectiva histórico-crítica é o desenvolvimento de uma consciência de historicidade e das relações sociais na formação dos sujeitos visando a transformação da realidade através da apropriação, ressignificação e criação de novos valores morais de sua sociedade, em oposição à hegemonia da cultura capitalista e das ideias da classe dominante que hoje a definem (cf. Ramos e Moratori, 2017). É na apropriação de ferramentas que é possível superar a alienação produzida pela lógica capitalista e definir novos sentidos para a vida, o trabalho e a educação. Sendo assim, uma leitura dialética (histórico-materialista) do mundo e dos produtos culturais e artísticos, tais quais os textos literários, se forma a partir da fundamentação crítica, científica e cultural e corresponde a um olhar que analisa o modo como ferramentas são usadas, como escolhas são feitas coletiva e historicamente, e que analisa quem e o que se produz e para quem.

### **A tradução intersemiótica como metodologia**

Tal entendimento oferecido por Jakobson sobre a natureza do exercício de tradução nos processos de leitura e escrita fundamenta a tradução intersemiótica, termo cunhado por ele. Em sua visão, a tradução intersemiótica é definida como uma transmutação, a conversão de uma mensagem em outro sistema de signos, isto é, uma adaptação dos signos de uma linguagem em signos de outra linguagem. Nas palavras do teórico: “A tradução inter-semiótica ou *transmutação* consiste na interpretação de signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais” (JAKOBSON, 1976,p. 65).

Ao entender a tradução intersemiótica como metodologia, é possível vislumbrar uma organização de trabalho pedagógico que articule diferentes linguagens – e, neste sentido, diferentes áreas – e que estimule os dois processos referenciados – a leitura e a escrita – como processos ativos em prol do desenvolvimento da participação, da autonomia e da consciência crítica. Isso se dá porque a tradução como meio abre espaço para a reflexão tanto sobre as produções artísticas apresentadas nas oficinas pelos idealizadores quanto sobre as produções que os participantes criam. Assim, a oficina de tradução, ao mobilizar reflexões teóricas e práticas, estimula a “integralidade do trabalho como produção do conhecimento” (MAIA, 2020, p. 34).

Ainda de acordo com Maia, metodologias de organização de trabalhos produtivos que envolvem linguagens possibilitam que sua “chave crítica” esteja “na proposta de organização coletiva de processos de transformação de textos literários em audiovisuais, mediante acumulação teórica e de referências críticas e estéticas delimitadas a cada caso” (cf. Maia, 2020, p. 35-36). Portanto, através de uma articulação entre os conhecimentos teóricos, referenciais e práticos, o exercício da tradução intersemiótica convida ao participante das oficinas que se produza uma chave crítica a partir da produção do material e da travessia entre linguagens. Ainda, segundo o autor, um processo formativo através da tradução entre linguagens requer diversos recursos expressivos e comunicativos e apresenta muitos desafios, mas “o central é a organização do processo” (cf. Maia, 2020, p. 36), numa orientação de leitura que parta de uma metodologia participativa e de um trabalho produtivo.

Quando incentivamos um processo de tradução intersemiótica, em que estão em jogo não somente os processos subjetivos de leitura e referência, mas também o conhecimento técnico e tecnológico, ou seja, o conhecimento dos meios e instrumentos, surge um novo tipo de demanda: a elaboração de uma oficina produtiva. Produtiva no sentido da elaboração de um produto através da apropriação das ferramentas disponíveis por parte do sujeito durante a participação na oficina. É necessário, então, obter propriedade dos meios de produção audiovisual para que eles sejam transformados em tecnologia social e democratizada. Para Marx, que cunhou o termo educação politécnica, a formação tecnológica é peça chave no processo de iniciação do sujeito no manejo das ferramentas de trabalho, explorando os seus princípios gerais e educando sobre o caráter científico, ou seja, estimulando a apropriação supracitada. Além disso, Marx (1980, p. 554) também frisou a importância do envolvimento corporal e intelectual nas atividades. É importante destacar que todas essas diretrizes estão amarradas pelo aspecto da pedagogia histórico-crítica, portanto, fundamentada através de um olhar espaço-historicamente localizado.

Tendo em mente a rica dinâmica da tradução intersemiótica e o déficit de leitura no contexto brasileiro, o projeto Travessias: Palavra-Imagem do Grupo de Educação Multimídia (GEM) tem operado há mais de uma década promovendo oficinas em escolas e universidades do Rio de Janeiro que visam a formação de leitores críticos através do trabalho produtivo. A transposição de linguagem entre a literatura e outras mídias (animação, revistas zine, etc.) é justamente o foco do projeto, acreditando que no trabalho de travessia entre linguagens exista um rico processo de compreensão da literatura enquanto instrumento formativo que ultrapassa limites inclusive pedagógicos

tradicionais. Citando Cândido:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras (Candido, 2002, p.84)

A Literatura em sua forma bruta, debatida através do seu contexto e das possibilidades por ela apresentadas, portanto, convida o leitor para um campo de experiência que transcende o debate para o campo da experiência diversa, convidando para reflexões de assuntos que são apagados por recorte do “Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida” (CANDIDO, 2002, p. 84). Desta forma, a partir da seleção de um material literário que interesse ao objetivo de estudo e à demanda apresentada, preparam-se oficinas nas quais o leitor parte para o embate com um texto que dialoga e que quebra com o paradigma estabelecido pela cultura de massa e pelo modo de produção capitalista. A lógica capitalista tem como centro o trabalho industrial, o qual se baseia na divisão social das tarefas e na fragmentação das relações. Isso faz com que cada sujeito que realize uma etapa técnica o faça sem conhecer ou entrar em contato com as outras etapas diferentes. Este é um trabalho unilateral. É chamado de alienado por não permitir que os trabalhadores entendam para quê servirá o trabalho, visto que este é isolado do seu resultado integral final. A lógica capitalista é centralizada na reprodução de narrativas interessantes à manutenção desta ordem. O processo de leitura crítica é provocado justamente pela tarefa árdua de transpor o texto conhecendo-o a fundo a ponto de poder encontrar estratégias para transferi-lo a outra linguagem.

Além disso, as oficinas contam com a articulação ativa com os saberes multidisciplinares e técnicos, como o recorte e colagem, roteiro, fotografia e montagem, operação de programas de computador e desenho, por exemplo. Ao fim da oficina, além das reflexões e debates gerados pelo encontro com o texto, há também um produto síntese do trabalho formativo e da organização dos participantes. Assim, a oficina visa não só a quebra da lógica cultural estabelecida pelo sistema convencionalizado pelos grupos dominantes no que tange ao objeto de estudo, mas estimula uma nova proposta de organização do trabalho, rompendo com o modelo industrial, fundamentado em etapas e na capitalização do tempo *o'clock*, envolvendo todos os participantes em um processo participativo e ativo. Dessa forma, consolida-se a ideia do trabalho politécnico.

## **Formação de leitores críticos a partir de uma realidade dominada pela popularidade da cultura de massa e das mídias audiovisuais/digitais**

Este entendimento sobre leitura e escrita no âmbito da tradução intersemiótica é interessante para pensar a leitura de literatura hoje. A tradução intersemiótica é importante como metodologia de um trabalho politécnico pois permite a fundamentação de um processo formativo pedagógico que foque, contemporaneamente, nos sujeitos contingenciados pela cultura de massa e do espetáculo. Maia (2020) afirma que oficinas de tradução intersemiótica permitem que os sujeitos envolvidos nessa ação sejam introduzidos aos princípios básicos da literatura e das mídias audiovisuais e a uma análise dos textos (verbais ou não) que se tem como objetos de estudo em tais oficinas. Isso se dá porque a articulação entre técnica e reflexão permite “uma análise dos produtos e dos seus processos, visando revisões da excessiva marca da cultura de massa nas produções finais e do exibicionismo e individualismo da sociedade do espetáculo nos processos organizados coletivamente” (MAIA, 2020, p. 38).

A concepção de oficina adotada pelo GEM é descrita e definida por Maia (2020), que compreende oficinas como “fragmentos de tempo e espaço” que permitem experiências das quais tensões emergem na mobilização de textos e no diálogo com os mesmos. Isso ocorre porque há:

De um lado, a predominância da cultura visual e as estratégias de colonização mercantil da cultura de massa, sobrecarregando diariamente os estudantes com informação e padrões formais consumidos e reproduzidos massivamente. De outro, a garantia de atenção e até adesão em atividades produtivas que envolvam essas formas e os instrumentos tecnológicos disponíveis em processos que permitam engajar os envolvidos em novas estratégias de organização e comunicação (Maia, 2020, p. 36).

Neste sentido, a tradução intersemiótica pode ser entendida como metodologia que organiza um trabalho omnilateral, isto é, um trabalho integral, sem uma consciência fragmentada, e, assim, desenvolve criticidade e rompe com a lógica da produção capitalista, unilateral. Segundo os conceitos fundamentados por Marx (1980), a oposição a esta produção capitalista seria através do completo envolvimento dos sujeitos no processo produtivo. Neste modelo integral, estariam envolvidos o aspecto físico e a corporeidade subjetiva dos indivíduos, bem como o pensamento intelectual de caráter abstrato e o pensamento crítico e cultural.

## O curso CLACquiete

O curso CLACquiete é um curso experimental, fruto da parceria entre o CLAC e o Grupo de Educação Multimídia (GEM). O curso foi oferecido aos monitores de língua estrangeira do CLAC, durante o ano de 2020, e contou com duas edições online. A terceira edição está sendo elaborada. O foco da ação é criar metodologias participativas de ensino-aprendizagem em ambiente remoto e experimentar o uso de ferramentas com poucos recursos de captação e edição de imagens e sons (aparelhos celulares e *InShot*). Desta maneira, a proposta consiste em realizar práticas de produção de vídeos a partir da literatura, num processo teórico-prático de tradução intersemiótica. Como fundamentação técnica, os participantes se aprofundaram nos princípios do audiovisual para compreender conscientemente como vídeos e seus efeitos são produzidos e para terem a possibilidade de não apenas serem consumidores passivos de produtos audiovisuais, mas também produtores a partir de suas próprias demandas. É dessa maneira que procuramos explicitar o processo de leitura e tradução, bem como estimular um maior desenvolvimento de leitura crítica nos participantes. Durante o curso os participantes puderam se apropriar de ferramentas online, como as plataformas *G Suite*, para ressignificá-las como instrumentos que servem a um trabalho crítico e para também multiplicar sua experiência com seus próprios alunos.

A acumulação do projeto Travessias foi crucial no processo do CLACquiete no que tange à articulação entre a tradução intersemiótica como metodologia e a construção crítica de narrativas. O programa do curso contou com os princípios do audiovisual (movimento, decupagem e montagem), além de trabalhar com a noção de instrumentalização do pensamento, de Farocki, e de ter por base o cinema de arquivo e as oficinas da OuLiPo (*Ouvroir de Littérature Potentielle*). A construção crítica que o Travessias embasou foi resultado das interações entre textos (verbais e não verbais) e participantes e entre participantes e suas diferentes referências, canônicas ou não. Foi na leitura e na produção de linguagem literária e audiovisual que os participantes desenvolveram um entendimento mais aprofundado sobre a relação entre forma e conteúdo dos textos e da relação imbricada entre teoria e prática. Travessias: Palavra-Imagem foi a base do processo que permitiu construir a ação. No entanto, o CLACquiete se constituiu ao fazer emergir novas questões educacionais, tal qual a reflexão sobre o ensino de língua nos meios digitais e a possibilidade de seu caráter democrático, assim como os limites e possibilidades do uso e

criação de metodologias participativas de linguagem para desenvolvimento de criticidade em plataformas online. Esse processo destina-se à formação dos monitores do CLAC e à criação de metodologias através da apropriação de conteúdos, reflexões e ferramentas por parte dos mesmos. Por apropriação queremos salientar a importância do movimento de replicação de metodologias por parte destes monitores que, após terem desenvolvido uma maior acumulação sobre linguagem audiovisual e metodologias participativas, utilizem esses conhecimentos para aplicação nas suas salas de aula.

Nós, autoras deste artigo, somos estudantes em formação, desenvolvendo pesquisa e semeando extensão. A possibilidade de participar como alunas na primeira edição, e como professoras na segunda, ilustra a lógica da metodologia participativa, pois, ao mesmo tempo que tivemos a oportunidade de experimentar a metodologia a partir do processo de experiência e produção na primeira edição, pudemos participar ativamente da reelaboração e da coordenação da segunda edição, permitindo uma formação integral que envolve ensino, pesquisa e extensão.

## Considerações finais

Neste artigo, buscamos refletir sobre o que é leitor crítico, bem como apresentar a tradução intersemiótica como estratégia de formação de leitores ao engajar e dar sentido à leitura de literatura visando à produção audiovisual. Nosso propósito é de, através de tal metodologia, desenvolver a criticidade dos sujeitos participantes das oficinas produtivas, para que estes se apropriem das mídias que fazem uso ou que consomem cotidianamente e se tornem sujeitos ativos na leitura dessas mesmas ferramentas e também na produção de novos textos.

Buscamos também sublinhar a riqueza no encontro de metodologias, saberes culturais e didáticos entre os monitores do Cursos de Línguas Abertos à Comunidade e os bolsistas do Grupo de Educação Multimídia a partir da experiência no CLACquete – Práticas Audiovisuais e de como essa troca possibilita a contemplação do tripé universitário.

## Referências bibliográficas

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, A. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Belo Horizonte:

Ed. UFMG, 1999.

FEENBERG, A. **A Teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia.** Trad. Ricardo T. Neder. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/CDS/UNB, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1976.

MAIA, P. Oficina de Leitura e produção de imagem crítica: uma experiência de trabalho como princípio educativo. *In: CHEDID, Fl. et al. (org.). Tecnologia para o desenvolvimento social: Diálogos Nides-UFRJ.* Marília: Lutas Anti Capital, 2018.

MAIA, P. Travessias: palavra-imagem. **Revista Terceira Margem**, v. 24, n. 44, 2020.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 2.

RAMOS, M. N; MORATORI, R. B. *Uma reflexão sobre o conceito de cultura e sua relação com o trabalho e a ciência no projeto educativo.* *In: ALBUQUERQUE, G. G; VELASQUES,*

M. C. C; BATISTELLA, R. R. C. (org.). **Cultura, politecnia e imagem.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.