

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

**A FICÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS E LITERATURA: UMA  
PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA**

Raquel Coutinho Troggian

Porto Alegre

2022

Raquel Coutinho Troggian

**A FICÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO DE PORTUGUÊS E LITERATURA: UMA  
PROPOSTA DE UNIDADE DIDÁTICA**

Trabalho de conclusão de curso  
apresentado como requisito parcial para o  
grau de Licenciada em Letras pela  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Lia Schulz

Porto Alegre

2022

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe, que na infância me apresentou às letras, papéis, livros e filmes, que sempre instigou minha curiosidade e vontade de aprender. Apesar da distância física ser empecilho muitas vezes, nossa conexão supera qualquer limite geográfico.

Agradeço ao meu pai, já falecido, que sempre me incentivou aos estudos como prioridade. Onde quer que você esteja, sei que está feliz por essa conquista que não é só minha, mas nossa.

Agradeço ao meu namorado, a quem conheci no início do curso, e desde então, passados seis anos, está ao meu lado diariamente. Viver a vida juntos é tão especial, experiência transformadora da minha trajetória, pela qual sou eternamente grata.

Agradeço ao Leonardo Ramos, cuja amizade iniciou desde o primeiro semestre e permanece até hoje - e tomara que por muito mais tempo. Tantas cadeiras juntos, trabalhos em dupla, partilhas sobre os estudos e sobre a vida. Por tudo isso, eu agradeço.

Agradeço à Rossana e à Bárbara, colegas de orientação e amigas, cuja parceria foi crucial em tantos momentos de realização deste trabalho.

Agradeço a minha professora orientadora, Lia Schulz, o teu acolhimento e tua sensibilidade tornaram esse processo muito mais tranquilo para mim - e isso foi de extremo valor.

Agradeço às professoras da banca, que aceitaram o convite de participar deste trabalhos. Conhecer ao longo da graduação professores dispostos e com gosto pela profissão como vocês foi decisivo na minha formação como docente.

## RESUMO

A presente monografia tem como foco analisar alguns caminhos possíveis para o ensino do gênero ficção científica, especialmente as distopias, nas aulas de língua portuguesa e literatura, tendo em vista um ensino em que a literatura cumpra seu papel humanizador e tenha como objetivo desenvolvimento crítico do discente. O presente trabalho teve como metodologia uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e sobre o gênero Ficção Científica e os principais elementos que constituem esse gênero. Após a revisão bibliográfica, é feita uma proposição e análise de uma unidade didática com uma obra de ficção científica para ser utilizada na sala de aula, com objetivo de engajar os alunos na leitura literária e nos diversos temas relevantes que são ativados a partir da leitura. Confirmado seu potencial enquanto gênero que promove reflexões pertinentes sobre a realidade, a UD propõe a integração dos temas literatura, tecnologia e sociedade, contribuindo para a valorização das relações que se estabelecem entre sociedade e literatura, e buscando servir de auxílio ao professor que deseje trazer este gênero para as aulas de LPL. A unidade didática, portanto, sugere um modo de concretizar o trabalho em torno do gênero escolhido.

*Palavras-chave:* ficção científica, distopia, ensino de língua portuguesa e literatura, material didático.



## ABSTRACT

The present work analyzes some possible paths for the teaching of the science fiction genre, focusing on dystopian works, for Portuguese and Literature classes, aiming for a teaching through which literature fulfills its humanizing role and maintains as its objective the critical development of the student. The methodology of this work consists of a bibliographic review of Portuguese and Literature teaching, as well as of the science fiction genre and its main constitutive elements. After the bibliographic review, it is presented a proposal and analysis of a teaching unit, which makes use of a science fiction work to be used in the classroom, and which has as objective engaging students in literary reading and in the various relevant themes that are activated throughout this practice. Confirming its potential as a genre that promotes relevant reflections about reality, the teaching unit proposes the integration of literature, technology and society, contributing to the appreciation of the relationships that are established between society and literature, and seeking to help the teacher who wants to bring this genre to the Portuguese and Literature classes. The teaching unit, therefore, suggests a way to elaborate the work around the chosen genre.

*Keywords:* science fiction; dystopia; literature and portuguese language teaching; teaching material

## **LISTA DE SIGLAS**

FC - Ficção Científica

LPL - Língua Portuguesa e Literatura

UD - Unidade Didática

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>7</b>
1.1. Apresentação do tema	7
1.2. Justificativa	9
1.3. Perguntas de pesquisa	11
1.4. Breve apresentação da estrutura do TCC	11
1.5. Metodologia	11
<b>2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	<b>12</b>
2.1. Sobre o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	12
2.2. Breve panorama sobre o gênero	19
2.3. Sobre a obra norteadora da Unidade Didática	24
2.4. A ficção científica em sala de aula	28
<b>3. ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA</b>	<b>37</b>
3.1. Sobre a construção do material didático	37
3.2. Problematizações disciplinares e interdisciplinares propiciadas pela escolha do tema	38
3.3. Uso de diferentes gêneros e textos	39
3.4. O texto como a unidade de trabalho em LPL	41
3.5. A atividade de leitura desdobrada em um conjunto de tarefas	42
3.6. Atividades de pré-leitura	42
3.7. Leitura e compreensão	43
3.8. Produção de texto como resposta ao texto	46
3.9. Análise linguística como estudo do texto e seus efeitos de sentido	48
3.10. O produto final como síntese de um percurso de leitura e aprendizagem	49
3.11. Sobre o Caderno do Professor	49
3.12. Síntese das seções da unidade didática	49
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>50</b>
<b>5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>51</b>
<b>7.ANEXOS</b>	<b>59</b>

## 1.INTRODUÇÃO

### 1.1. Apresentação do tema

A presente pesquisa tem como foco analisar alguns caminhos possíveis para o ensino do gênero ficção científica, especialmente as distopias, nas aulas de língua portuguesa e literatura. A literatura, dotada de potencial transformador da subjetividade e da forma que nos relacionamos com o mundo, se constitui como um caminho fértil para refletirmos a realidade que nos rodeia, compreender e discutir sobre as tantas dimensões que atravessam nossa organização social e exercitar uma consciência crítica em relação a todos esses aspectos - mas para isso, precisa ser abordada em sua dimensão humanizadora, e não apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais e períodos históricos.

A ficção científica enquanto gênero literário, lança seu olhar para a elaboração de futuros possíveis, a partir das tendências expressas no presente, para engendrar mundos fantásticos que reflitam sobre como o avanço científico e tecnológico produz alterações drásticas na sociedade e nas relações humanas. Ou seja, trata-se de um gênero que discorre sobre as angústias frente ao desconhecido.

Os gêneros de ficção científica têm despertado o interesse de muitas pessoas, tendo se desdobrado, desde a sua origem na literatura, para diferentes formatos, como os filmes, séries, HQs, videogames, etc. Em sua corrente dos anos 50, tinha como público alvo os adultos, por dar tratamento aos medos diante de um futuro incerto, decorrente de avanços impensáveis. Por outro lado, as obras de ficção científica, atualmente, têm tido como maior público apreciador os jovens (PEREIRA; DE VALENTIM, 2018). Tal fato aponta que a FC é um gênero próximo dos alunos e, pelas suas temáticas, pode servir como ponte para discussão de diversas questões relevantes que ativam um olhar crítico por parte dos alunos para a reflexão destes assuntos. Demonstra-se, portanto, como possibilidade de trabalho fecundo para as aulas de LPL que visem uma formação de leitores e sujeitos cidadãos conscientes e críticos diante das diferentes esferas de seu cotidiano. Para isso, é necessário que o professor, em sua prática pedagógica, contemple a literatura como forma de construção e compartilhamento de sentidos, em suma, que contemple sua dimensão humanizadora. Entende-se seu potencial humanizador conforme Candido (2011):

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, pg. 182)

Assim, partindo da hipótese de que a literatura cumpre um papel humanizador e a ficção científica, portanto, possui particularidades enquanto gênero em suas narrativas que propiciam essa humanização em aspectos como a alteridade e a crítica social, que será defendida a partir de pesquisa bibliográfica, foi elaborada uma unidade didática<sup>1</sup>, de nome *Entre a Ficção e a Realidade*, que tem como texto norteador o romance *Fahrenheit 451*<sup>2</sup>, do autor americano Ray Bradbury, escolhido a partir da ideia de que a obra, publicada há cinquenta anos, dialoga muito bem com diversos assuntos pertinentes que marcam a contemporaneidade e que merecem receber tratamento na escola. A construção de materiais didáticos para projetos de ensino de LPL foi tema presente ao longo de toda a minha formação como docente, nas diferentes experiências que tive em sala de aula e, portanto, assinala ponto fundamental na minha trajetória ao longo do curso de graduação.

O meu primeiro contato com a sala de aula ocorreu a partir da experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>, subprojeto Língua Portuguesa. Durante um ano e meio pude vivenciar o ambiente escolar da rede pública de ensino na cidade de Porto Alegre e participar de seminários de formação sobre docência. No PIBID comecei a desenvolver meu gosto pela elaboração de materiais didáticos a partir dos projetos de ensino. Assim como Simões et al. (2012), penso que a criação dos materiais didáticos permite um ensino desenvolvido a partir do que a turma em questão necessita, ou seja, um ensino que busque levar em conta as especificidades da comunidade escolar em que o projeto será realizado. Além disso, mais especificamente em relação a minha formação como docente, e também concordando com Simões et al. (2012), a

---

<sup>1</sup> Sua versão completa encontra-se nos anexos no final deste trabalho.

<sup>2</sup> O nome *Fahrenheit 451* faz referência à temperatura que o fogo queima o papel.

<sup>3</sup> “O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. set.2022.

elaboração de materiais didáticos possibilita ao professor expressar criatividade e autoria, além de ter a sua capacidade de análise de materiais prontos continuamente ampliada. Este trabalho, pois, é uma manifestação que é resultado deste processo.

## 1.2. Justificativa

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>, na área das Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a sétima competência diz respeito a capacidade de

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2019, p, 489)

Conforme o documento, para essa competência, o aluno deve desenvolver a habilidade de: “avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.” (BRASIL, 2019, p. 489)

A obra *Fahrenheit 451* trata do impacto das tecnologias em um contexto de uma sociedade alienada, que passou a desprezar os livros. Além disso, na UD se propõe o diálogo entre a obra e o documentário *O Dilema das Redes* (2020), ambas trazendo, cada uma à sua época de produção, discussões sobre tecnologias e seus efeitos no nosso comportamento, nas nossas relações e na organização social e política. A relevância do estudo e discussão desses assuntos na escola é confirmada pela proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2018, cujo tema era: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet.

Os autores Ferreira e Rocha (2020) relatam em seu artigo a experiência do projeto do departamento de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). O projeto, chamado *Literatura: Narrativas Distópicas e um olhar para o presente*, consistiu em um clube de leitura de três

---

<sup>4</sup> Documento que dá diretrizes da educação básica brasileira, tanto no âmbito do ensino público quanto privado.

obras distópicas, incluindo a obra *Fahrenheit 451*, com encontros para discussão das obras lidas. Os autores relatam que, a partir da leitura da obra e reflexão sobre os temas discutidos no projeto, os alunos participantes do projeto, de ensino médio e de ensino superior, afirmaram ter subsídios para a discussão desses temas na hora de redigir a redação do Enem. Os *feedbacks* dos alunos participantes evidenciam a importância de terem discutido a obra e os temas suscitados previamente, como demonstram as imagens a seguir.



**Figura 1.** Interação entre os participantes do projeto no WhatsApp.

**Fonte:** (FERREIRA, ROCHA, 2020)

Fica evidente, portanto, que assuntos como tecnologia e seus efeitos, tanto na organização da vida privada quanto pública, seus efeitos nas relações sociais e no comportamento individual, são elementos fundamentais para integrarem um currículo educacional que tenha como objetivo a integração e o trabalho interdisciplinar que dê tratamento para “questões importantes no presente, dos alunos e de todos nós, trabalho voltado a um futuro construído coletivamente” (SIMÕES et al., 2012, p. 68).

Confirmado seu potencial enquanto gênero que promove reflexões pertinentes, propomos uma UD que integre os assuntos literatura, tecnologia e

sociedade, contribuindo para a valorização das relações que se estabelecem entre sociedade e literatura, e que sirva de auxílio ao professor que deseje trazer este gênero para as aulas de LPL. A unidade didática, portanto, sugere um modo de concretizar o trabalho em torno do gênero escolhido.

### **1.3. Perguntas de pesquisa**

As perguntas que nortearam a pesquisa deste trabalho são: (1) O trabalho com o gênero ficção científica é relevante no contexto de ensino/aprendizagem de LPL? (2) O trabalho com o gênero ficção científica é relevante para a formação do aluno como leitor? (3) Quais discussões relevantes para os alunos são suscitadas pela leitura deste gênero? (4) De que formas esse gênero pode ser trabalho em sala de aula? O resultado desta pesquisa e as respostas destas questões serão discutidas ao longo deste trabalho.

### **1.4. Breve apresentação da estrutura do TCC**

A presente monografia está dividida em duas partes, a primeira que trata das possibilidades de trabalho no ensino com o gênero ficção científica, em especial as distopias, trazendo os conceitos que suportam tal proposta, e também os pressupostos teóricos que embasam nossa visão de aula de LPL. Na segunda parte é feita uma análise de uma unidade didática elaborada pela autora desta monografia, tendo como obra norteadora o livro *Fahrenheit 451*, construída a partir de todas as concepções que serão tratadas no capítulo a seguir.

### **1.5. Metodologia**

O trabalho teve como metodologia uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e sobre o gênero Ficção Científica e os principais elementos que constituem esse gênero. Após a revisão bibliográfica, é feita uma proposição e análise de uma unidade didática com uma obra de FC para ser utilizada na sala de aula, com objetivo de engajar os alunos na leitura literária e nos diversos temas relevantes que são ativados a partir da leitura.



## 2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### 2.1. Sobre o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura

Neste trabalho, entende-se linguagem a partir da perspectiva enunciativa-discursiva, mesma perspectiva assumida nos PCNs (1998) e na BNCC (2019), para os quais a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, é produto, pois, da interlocução entre sujeitos, presente nas diferentes práticas sociais em uma sociedade. Por isso, ao pensar em como essa concepção da linguagem norteia as aulas de LPL, concordamos com Simões et al. (2012) que

A aula de português tem a responsabilidade de traduzir em trabalho sobre a linguagem, primeiro, uma concepção de linguagem como discurso e, derivadamente, um conjunto sempre crescente de conhecimentos e competências de língua que seja compatível com tal concepção. [...] Para um projeto de ensino de português que de fato sirva para aprofundar o domínio que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e alargar suas práticas de letramento, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua, objeto que só se constitui na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constituem e a constituem simultaneamente. Concebida como discurso, a língua não existe de forma imanente: não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas, porém já usadas, consagradas e, portanto, acabadas. Do ponto de vista dos recursos da língua, há um aspecto aí de repertório, mas tal repertório é revestido de valores contextualmente marcados, marcados por relações sociais que se inscrevem numa história concreta [...] (SIMÕES et al., 2012, p. 17).

Nos anos 80, ocorre uma reconfiguração do objeto de ensino: o texto entra em sala de aula e toma lugar como unidade central de trabalho em LPL. Uma vez constituído pela língua e pela linguagem, o texto é o fio condutor das aulas de LPL, sendo, portanto início, meio e fim (GERALDI, 1997). Porém, para que o texto não seja tratado como pretexto para o ensino gramatical (GERALDI, 1997), é necessário alguns critérios no momento de seleção do texto e, além disso, o texto deve receber um tratamento procedimental, ou seja, para sua didatização é necessário uma série de práticas pedagógicas. Essas etapas no ensino são aprofundadas com mais detalhes no capítulo 3. *Análise da Unidade Didática proposta*, pois será explicado como norteiam a construção das seções que compõem a unidade.

Frequentemente, o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura integram disciplinas diferentes do currículo. A partir do entendimento que considera o texto como unidade central do ensino (BNCC, 2019; PCNs, 1998; SIMÕES et al., 2012; Referenciais Curriculares, 2009), essa divisão perde o sentido, uma vez que ambas disciplinas compartilham do mesmo objeto de estudo: o texto.

Os documentos oficiais têm ressaltado a necessidade de integração curricular dessas disciplinas, e um ensino que se volte não somente para o ensino de gramática, mas para a formação de leitores, com o objetivo de dar acesso aos alunos à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela (Britto, 1997).

A amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56).

Em suma, trata-se de compreender língua e linguagem como objeto de estudo, e, por consequência, o texto como ponto de partida e de chegada na aprendizagem (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SIMÕES et al., 2012). Segundo Simões et al (2012):

A união dessas duas disciplinas em um único componente fundamenta-se, ainda, na intensa relação que se estabelece entre os fenômenos da língua e da literatura na constituição histórica do português como língua representativa de uma cultura. Além disso, não apenas a linguagem é a matéria-prima a partir da qual a literatura é constituída, mas a literatura é, entre os diferentes usos da língua portuguesa, o mais vinculado à produção de um conhecimento de si e do mundo especificamente fundado no fenômeno da língua, limitado ao mesmo tempo por seus constrangimentos e viabilizado pelos seus potenciais expressivos. Aprender e ensinar língua portuguesa significa também aprender e ensinar literatura, e vice-versa. (SIMÕES et al., 2012, p. 46)

A perspectiva do texto como unidade de análise desdobra-se em algumas consequências: o objetivo central da aprendizagem passa a ser a formação do leitor e o desenvolvimento de suas competências de leitura, para atuar no mundo através da linguagem. Os PCNs (1998) enfatizam a necessidade de trabalhar a leitura enquanto unidade discursiva, em suas diversas expressões, orais e escritas, e desenvolver a capacidade interpretativa dos alunos, fornecendo meios para produzirem discursos.

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 52)

Para que o texto não seja abordado como pretexto para o ensino puramente gramatical, é necessário que a seleção dos textos que nortearão o projeto seja realizada a partir de algumas questões que o professor precisa refletir. Conforme Simões et al (2012), a escolha do gênero se relaciona com as seguintes questões: (1) o professor deve alinhar o trabalho a ser realizado àquilo que é acessível aos alunos, às suas identidades presentes, (2) ofertar conteúdos que se vinculem a essas identidades, mas permita excedê-las, reconstruí-las, ou seja, aprender algo voltado à crescente participação social, e (3) oferecer oportunidades de aprendizagem que são fruto do conhecimento humano historicamente construído e pertinente à Língua Portuguesa e Literatura. Por outro lado, a seleção de textos se relaciona com as competências a serem privilegiadas e dos conteúdos a serem selecionados.

Na presente unidade didática, o texto central da UD pertence ao gênero literário de ficção científica, escolhido por demonstrar potencial de dialogar com diversas questões da realidade dos alunos e de estabelecer uma visão crítica sobre a realidade, uma vez que é um gênero que parte de uma crítica do presente para projetar-se no futuro. Este gênero dá tratamento a questões como os efeitos das tecnologias e dos progressos científicos, da relação entre as tecnologias e a organização política e social. Os potenciais e motivos da seleção do texto em questão estão mais detalhados no capítulo 2.3. Sobre a obra norteadora da Unidade Didática. Já as competências que são mobilizadas por este projeto de ensino estão descritas na seção Competências e Habilidades (p.6) da unidade didática.

Discutida a importância central do texto e a importância de se ter critérios em sua seleção, iremos discutir agora a importância da literatura na formação dos alunos. Esta pesquisa propõe o trabalho com a ficção científica como estímulo à leitura em um projeto de ensino de LPL, tomando como base a importância da literatura para a formação do indivíduo e para a sua atuação na sociedade. A escola,

espaço onde os alunos podem fazer suas leituras e discutir sobre elas, desempenha papel determinante na formação de leitores. Para Simões et al (2012), a aprendizagem acontece na interação, e o conhecimento é construído socialmente. Dessa forma, a escola é local privilegiado para a experiência de aprendizagem, pois

a experiência escolar nos possibilita conhecer a nossa história e a complexidade do que existe para poder participar do nosso mundo e saber que é possível nos posicionarmos e agirmos ante o imprevisível, porque na escola aprendemos a analisar, a refletir, a brigar, a ponderar, a negociar, respeitando o outro e com o outro (SIMÕES et al., 2012, p. 14).

A escola, portanto, não tem por função somente a socialização dos saberes das diversas áreas de conhecimento que integram seu currículo, mas sobretudo tem como dever a formação de cidadãos aptos a atuarem na sociedade. É portanto fundamental que a escola seja orientada para a construção do caráter do aluno, dos valores comuns e princípios que regem a nossa vida social. O ensino deve ser ampliado e não ser limitado ao saber linguístico; por isso, o texto literário integrado ao ensino de LPL contempla, além dos conhecimentos linguísticos, uma formação que tem em vista o crescimento pessoal e a ampliação do universo cultural do aluno.

Sobre a importância do texto literário na formação de leitores capacitados e o papel da escola nessa formação, Azevedo (2002) aponta que:

[s]e um dos objetivos funcionais da escola é o de ensinar a ler e a interpretar os diversos tipos de material escrito, a língua literária, enquanto exemplar, por excelência, da potencialidade criadora do código, desempenha, nesse contexto, um papel relevantíssimo. (AZEVEDO, 2002, p. 01).

Apesar de toda a sua importância, o tratamento que tem sido dado à literatura não tem sido adequado: conforme Cosson (2007, p. 23), “estamos diante da falência do ensino da literatura”. O autor afirma que a literatura “não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Dentre outras questões, o autor problematiza a concepção de literatura que orienta as práticas de ensino de literatura no ensino médio.

O ensino de literatura no Ensino Médio, etapa escolar para qual foi pensada a unidade didática, frequentemente se limita ao estudo da literatura brasileira, às vezes a portuguesa, a partir de uma perspectiva historiográfica da literatura, com os estilos e características de cada escola e os principais autores. O texto literário

frequentemente é abordado de forma fragmentada ou a partir de resumos (COSSON, 2007). Sobre a visão historiográfica do ensino literário, Cosson afirma que:

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada (COSSON, 2016, p. 23).

Dessa forma, o trabalho a partir de periodicidades e categorias de escolas literárias não leva a um desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno, que deve ser o verdadeiro foco do ensino de LPL, objetivo também explicitado nos RCs (2009):

O professor não pode ensinar apenas os períodos e suas características, ou fatos da história literária. Antes de dar relevo aos processos que caracterizam uma pretensa “evolução literária”, interessa destacar a função constitutiva que cabe à literatura, entre as demais artes e forças sociais de uma época, para a emancipação do humano. Predomina então o leitor, ou a sua experiência estética, que decorre do contato direto com o texto, sobre aspectos relacionados aos autores, às obras, aos gêneros ou aos estilos, tradicionalmente contemplados nas histórias da literatura. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 37)

Outra forma simplista de estudar uma obra é buscar compreendê-la apenas como produto do passado e das suas condições de produção, como se a obra fosse, por si só, produto acabado. Às obras vão sendo atribuídos diferentes sentidos em diferentes tempos; o texto, pois, não é objeto pronto e acabado em si, mas sempre novo, a partir das diferentes condições de leitura. É papel do professor, portanto, buscar elementos de diálogo entre os diferentes contextos de produção, contemplando os pontos de contato da realidade dos alunos com os textos de diferentes épocas. Sobre isso, a BNCC (2019) explica que

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2019, p. 513)

O estudo sobre os diferentes sentidos do texto em seus diversos contextos de produção apresentam relação direta com a habilidade de “compreender e

posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.” (BRASIL, 2019, p. 485).

Por todos os motivos elencados ao longo deste capítulo, para Cosson (2007), o ensino da literatura não tem possibilitado o envolvimento de sua dimensão humanizadora. Isso é muito grave, pois, lembrando a discussão de Antonio Candido (2011) sobre a importância da literatura:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Conforme Cosson (2007), com frequência o professor solicita que o aluno leia um texto e não faz mais nada, considerando que a leitura é feita individualmente e consiste em uma atividade solitária. É necessário superar esta ideia, pois, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, faz-se necessário realizar alguns procedimentos no tratamento do texto lido para que este de fato seja estudado e contribua na formação do aluno. Estes procedimentos estão explicitados nos RCs na seção “Práticas pedagógicas para ensinar e aprender a ler” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57): preparação para a leitura, leitura, estudo do texto e resposta ao texto.

Parte-se do pressuposto de que, no contexto escolar, estão leitores em formação. Nesse sentido, um passo importante na constituição de um currículo é a transposição, para o tempo da escola e para o espaço da sala de aula, de práticas e processos inerentes à leitura, tal como se dá em atos de leitura socialmente significativos e não escolares. Pode-se dizer que, no ensino e na aprendizagem da leitura, há conteúdos procedimentais a serem incorporados à rotina das aulas e, assim, aprendidos pelos alunos. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57)

Conforme as diretrizes da BNCC (2019), há alguns valores que se faz necessário o aluno desenvolver no processo de escolarização, como “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2019, p. 466). Dessa forma, mais que um ensino voltado somente para a gramática e questões linguísticas, a escola deve promover a reflexão acerca de questões

histórico-culturais, sócio-políticas que compõem a nossa realidade, investindo na formação dos alunos como cidadãos críticos.

No Ensino Médio, pretende-se que os estudantes façam uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. (BRASIL, 2019, p. 485)

Dessa forma, o texto central da presente unidade didática é o texto literário, com o objetivo de desenvolver as competências leitoras dos alunos que envolvem principalmente, conforme os PCNs (1998), a capacidade de compreensão crítico-reflexiva sobre o texto e o reconhecimento deste como objeto sócio-historicamente construído (BRASIL, 1998, p.76). A partir do texto literário, especificamente o romance de ficção científica, o projeto de ensino foi elaborado com o objetivo de incentivar o gosto pela leitura, entendendo esta como:

Processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69)

A literatura, então, nos mobiliza a ampliar nossa visão de mundo, nos projetarmos em outras condições e despertar empatia pelas diferentes subjetividades construídas pela literatura: é essa a dimensão humanizadora que deve ser objetivo do ensino de LPL e que temos tratado neste trabalho.

O exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade e envolve reinventar, questionar e descobrir-se. Sendo assim, ele é uma função importante em termos de elaboração da subjetividade e das interrelações pessoais. (BRASIL, 2019, p. 496).

Como vimos a partir da discussão dos pressupostos teóricos, a formação de leitoras e leitores é uma das funções da escola e da aula de LPL (Simões et al, 2012) e, portanto, o leitor e a sua experiência estética, que decorre do contato direto com o texto, tornam-se o foco das aulas de LPL.

## 2.2. Breve panorama sobre o gênero

O termo *Science Fiction* é geralmente atribuído a Hugo Gernsback, fundador da revista *Amazing Stories*<sup>5</sup>, revista pulp norte-americana que publicava histórias de Júlio Verne, E. A. Poe e H. G. Wells, cunhado em 1929 para designar as histórias futuristas e fantásticas que eram veiculadas em sua revista. A definição por Gernsback foi descrita como: “por scientifiction eu quero dizer o tipo de história de Jules Verne, H. G. Wells e Edgar Allan Poe – um romance encantador entremeado com fatos científicos e visão profética” (GERNSBACK, 1927, p.3).

Um consenso entre os teóricos sobre o gênero FC é a utilização de mecanismos narrativos em comum: a especulação e a extrapolação. Conforme Wolfe (1986 apud GAMA, 2020, p.78 - tradução do autor), ambas estão intimamente relacionadas: a extrapolação é “provavelmente derivada da ‘interpolação’ e é usada por estatísticos para referir-se ao processo de predizer um valor além das séries conhecidas ao detectar padrões dentro da série”. A definição mais conhecida de especulação é de Robert E. Heinlein, para o qual a ficção especulativa ocorre quando:

A ciência conhecida e os fatos estabelecidos são extrapolados para produzir uma nova situação, uma nova estruturação para a ação humana. Como resultado desta nova situação, novos problemas humanos são criados – e nossa história trata sobre como os seres humanos encaram esses novos problemas. (HEINLEIN, 2017, 2006, p. 79).

A FC é usualmente entendida como um gênero ou subgênero da literatura fantástica. Todorov (2010) define a ficção científica como uma das manifestações do gênero maravilhoso, cujas narrativas manifestam o sobrenatural. A tecnologia e os avanços científicos representam o sobrenatural na FC, pois são capazes de realizações que a ciência da época de produção da obra ainda não alcançou. A FC distingue-se da literatura fantástica pois se orienta a partir da “não impossibilidade” da concretização do que projeta, a partir do argumento do progresso da ciência e das tecnologias e sua influência na vida cotidiana, e também na constatação de que não sabemos os limites do desenvolvimento científico-tecnológico (NUNES, 2013).

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre as revistas, conferir o acervo em: <<https://onlinebooks.library.upenn>>



Por outro lado, Tuchermann (2006) se distancia da proposta de Todorov (2010), que classifica a FC como produto do sobrenatural, através do conceito de ficção de atualidade: em consequência do acelerado progresso da ciência, manifestações materiais que só tinham sido pensadas na ficção tornam-se muito possíveis; as narrativas de FC tomam, assim, aparência cada vez mais realista.

Considerada pelos pesquisadores do gênero como a primeira obra de FC, *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, foi a primeira obra que tratou do desenvolvimento da ciência e suas repercussões sociais e éticas, e que portanto “[...] suas consequências, tanto as desejáveis quanto as nem tanto, estavam ingressando na pauta das indagações fundamentais sobre a vida” (PIASSI, 2013, p. 153).

A ascensão do gênero ficção científica ocorreu a partir das modificações produzidas pela Revolução Industrial, no século XIX, que alteraram drasticamente a sociedade e cujos progressos, conforme Schoereder (1986) passaram a despertar questionamentos sobre as novas configurações, ou seja, o desconhecido. Tal contexto gerou posições de crença absoluta na onipotência da ciência e também receio por seus limites e consequências, a tecnofilia e a tecnofobia - conceitos abordados nos verbetes da unidade didática na página Conceitos (p. 13). A ficção científica é, pois, produto da modernidade, manifestando as indagações do homem diante do desenvolvimento tecnocientífico (PEREIRA, 2016). Conforme Oliveira (2004) “[...] o desenvolvimento tecnocientífico como desencadeador de mudanças, o sujeito como modo de ser do homem, e a mudança como possibilidade de sonhar com o futuro – forneceram o terreno fértil para a narrativa de ficção científica”.

Oliveira (2001) aponta que a FC como gênero tem origem na literatura, e mais tarde passa a se desdobrar para outros veículos como as HQs, o cinema, o teatro e videogames. Em sua origem tinha como público alvo os fãs e editores e portanto um alcance restrito, por isso era considerada como literatura menor, não atraindo o público em geral. Conforme o autor, a explosão da bomba atômica constitui marco que representou a ruptura entre Modernidade e Atualidade, e com ela a FC passa a ganhar atenção de leitores e teóricos.

Piassi (2013) atribui como grande difusora do gênero FC a indústria cinematográfica e televisiva norte-americana, através de produções de grande sucesso como *Jornada nas estrelas* (2005) e *Guerra nas estrelas* (2006). A autora aponta que “[...] longe de ser um gênero que se ocupa de elucubrações vazias sobre

o futuro, a ficção científica veicula, como todas as formas de arte, as preocupações do presente, em particular, aquelas vinculadas às mudanças sociais trazidas pela ciência e pela técnica” (PIASSI, 2013, p. 153).

Alguns autores que merecem destaque e que contribuíram para a consolidação do gênero foram o inglês H. G. Wells, cujas obras são consideradas clássicos da literatura universal, como *A máquina do tempo* (1895); *A guerra dos mundos* (1898); e *O homem invisível* (1897), e o escritor francês Júlio Verne, autor de *Viagem ao Centro da Terra* (1864) e *Vinte Mil Léguas Submarinas* (1870), que previu inventos ainda não concebidos em sua época como o helicóptero, os mísseis teleguiados, tanques de guerra e uso de armas químicas.

A obra *Fahrenheit 451*, além de ser classificada como pertencente ao gênero FC, é também considerada uma distopia, vertente do gênero FC. Conforme Hilário (2013), “Etimologicamente, distopia é palavra formada pelo prefixo dis (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais topos (lugar). Num sentido literal, significa forma distorcida de um lugar” (HILÁRIO, 2013, p. 205). Já o autor Causo (2003) define a distopia como a descrição de um lugar fora da história, em que tensões sociais e de classe são reprimidas por meio da violência ou do controle social.

Não há unanimidade na definição de distopia pelos estudiosos. Alguns compreendem a distopia como uma “utopia negativa”<sup>6</sup>, uma vez que esta convida o leitor para que reconsidere seus paradigmas, ao ser colocado diante de um cenário drástico e por vezes maniqueísta (PAVLOSKI, 2005). Para outros, no entanto, a utopia e a distopia não são opostas, uma vez que a última não é avessa à primeira e não a descarta, mas em vez disso distorce acontecimentos do presente para problematizá-los (HILÁRIO, 2013).

As distopias têm como enfoque, frequentemente, assim como a FC, o medo das consequências advindas das novas tecnologias e das mudanças sociais (CANTON, 2016). Dessa forma, as distopias expressam uma reflexão crítica sobre os discursos fundadores da modernidade, com a sua noção de progresso e a crença na ciência e na tecnologia como solução para os problemas. Nas sociedades distópicas, há a denúncia das relações desiguais de poder, onde há forte controle de informações e dos cidadãos. Conforme Silva (2014), esse controle tem como promessa o bem coletivo, mas encobre a manipulação ideológica e a distorção da

---

<sup>6</sup> A utopia tem como característica a criação de uma sociedade ideal, justa e próspera.

realidade, engendrado por todo o sistema - impactando o leitor, despertando desesperança ou encorajando-o a pensar em caminhos alternativos. Alguns autores de obras distópicas que merecem destaque são Aldous Huxley, de *Admirável Mundo Novo* (1932) e George Orwell, com as obras *1984* (1949) e *A Revolução dos Bichos* (1945).

Como desdobramento desse controle rigoroso e da disciplina impostos pelo sistema dá-se também o processo de assujeitamento, uma vez que os sistemas dominantes não só produzem os sujeitos como os condicionam da forma que consideram adequada, sem que estes tomam consciência disso, tornando-se passivos diante deste controle que toma aparência de cuidado. Tal condicionamento interioriza as pressões sociais, e, embora seja construído de forma distorcida e exagerada nas narrativas distópicas, não se distanciam de nosso mundo atual (HILÁRIO, 2013).

Desta maneira, os sujeitos não apenas se inscrevem no tecido social através de práticas culturais, mas também são produzidos a partir de determinada sociedade de maneira dialética. Na modernidade, inicia-se o processo de produção do sujeito regulado pela dinâmica social, em perpétuo movimento de transformação (HILÁRIO, 2013 p. 207).

Para Hilário (2013), as distopias têm potencial crítico ao abordarem temas como vigilância e controle, homogeneização social, massificação cultural, pois estes já se fazem presentes em nossa sociedade, e são potencialmente danosos em um futuro próximo.

Dessa forma, através de suas narrativas radicais, as distopias abordam as questões humanas, políticas e sociais que afetam tanto autor quanto leitor, chamando a atenção para as consequências bárbaras que podem vir a ocorrer se algumas condições opressoras do presente se mantiverem em prática. Elas “contêm um pessimismo ativo, muito próximo dos frankfurtianos da primeira geração, cujo objetivo é impedir, por todos os meios possíveis, o advento do pior” (LÖWY, 2005, p. 24).

Toda sua obra pode ser compreendida como uma espécie de “aviso de incêndio” dirigido a seus contemporâneos, um sino que repica e busca chamar a atenção sobre os perigos iminentes que os ameaçam, sobre as novas catástrofes que se perfilam no horizonte. (LÖWY, 2005, p. 32).

O surgimento das primeiras obras distópicas ocorreu no início do século XX, período da Primeira e Segunda Guerras Mundiais, período de expansão industrial, imperialista e bélica. O homem percebe com otimismo os rumos tecnológicos em curso, porém esta esperança é sobrepujada por fatores como a fome, a guerra e as indústrias aumentando a exploração sofrida, além da forte repressão estatal (FROMM, 2015). Nesse contexto, o cenário político é dominado pelas disputas entre comunismo e capitalismo, acarretando em “uma consciência menos otimista acerca do futuro” (NEUMANN; SILVA; KOPP, 2013, p. 84). É neste período que é lançada a obra *Fahrenheit 451*.

As novas distopias, surgidas no início do século XXI, tem um diferencial em relação àquelas produzidas no pós-guerra que merece destaque, que diz respeito ao seu público alvo: as novas distopias se voltam à jovens entre 14 e 23 anos de sociedades ocidentais em desenvolvimento ou desenvolvidas que, em sua maioria, não experimentaram o exercício de um governo totalitário (PEREIRA; DE VALENTIM, 2018).

Sobre este cenário, para Soares e Ewald (2004), o século XXI é:

Marcado por uma sociedade que se apresenta fragmentária e fragmentadora dos afetos e dos laços sociais, o homem da pós-modernidade se aferra ao consumo como ancoragem identitária, substitutiva das gratificações amorosas que deveriam emanar de suas relações com os demais homens (SOARES; EWALD, 2004, p. 1-2).

Para Silva (2014), o êxito comercial desta “nova onda distópica” reflete a atmosfera pessimista da pós-modernidade. Conforme (NEUMANN; SILVA; KOPP, 2013), fatores como a divisão social, concentração de renda, controle social sobre subjetividades, exploração do trabalho humano, modos de ser hedonista e egocêntricos, além da presença midiática como agente opressor e alienante constroem o clima negativista do nosso tempo.

Considerando portanto o grande interesse do público jovem por essas obras, que representa também a faixa etária dos alunos do Ensino Médio, público alvo da UD proposta, pensamos que a escolha da obra *Fahrenheit 451*, ainda que com sua distância de mais de meio século da data de publicação, demonstra o diálogo em vários aspectos com o cenário atual, discutido anteriormente. Desta forma, a obra se constitui como poderosa ferramenta para fomentar discussões a respeito do nosso cotidiano e de várias questões que circundam nossa vida social.

### 2.3. Sobre a obra norteadora da Unidade Didática

O presente capítulo tratará mais detidamente sobre a obra *Fahrenheit 451*, e os motivos pelos quais foi escolhida para o trabalho de LPL com o ensino médio.

A narrativa se passa em uma sociedade que condena os livros, sob a justificativa de que estes causam infelicidade e desigualdade entre os indivíduos. Os bombeiros, nesta sociedade, não protegem contra o fogo, ao contrário, o iniciam: os bombeiros são responsáveis pela queima dos livros e constante vigilância dos potenciais cidadãos subversivos - os leitores. A obra ilustra “uma sociedade distópica que se baseia fundamentalmente no hedonismo, conformismo e consumismo, sendo profundamente marcada pela alienação e ignorância da grande população.” (MEHRET, 2018, p. 1).

Segundo Pereira (2007), *Fahrenheit 451* “utiliza a ficção científica e o leitmotiv da distopia - um regime totalitário, altamente centralizado e opressivo, que sacrifica a expressão individual em prol da eficiência e da harmonia social através de meios tecnológicos.” Conforme a autora, “a tecnologia é apresentada como a antítese da felicidade, que é passível de ser atingida através do regresso à natureza e do contato com a literatura e filosofia” (PEREIRA, 2007, p. 3). Nessa sociedade, trocou-se o conhecimento pelo entretenimento e o resultado é a completa alienação e desumanização; o livro e a escrita, portanto, se constituem como elementos fundamentais para o conhecimento e a liberdade.

Existe nessa novela uma metáfora para dizer que o conhecimento gera a possibilidade de percepção crítica, de capacitação e de pensar o alternativo do mundo, de vislumbramento das fissuras do intransponível, a capacidade de crítica, de propositura ações, de dissenso. E não há nada mais perigoso para a ordem que o dissenso. (GRUBBA, 2013, p.9)

### CENSURA DOS LIVROS

Ao tratar da queima de livros, o livro traz à discussão os inúmeros momentos na história em que tal atrocidade ocorreu. Esse assunto, embora pareça a princípio se tratar apenas de fatos passados, é muito pertinente na atualidade, visto o aumento dos casos de censura de obras literárias em diversas escolas do país. Tal tema é levantado nas seções da unidade didática A queima dos livros - no passado

e nos dias atuais (p. 35) e acreditamos que pode promover uma discussão interdisciplinar bastante produtiva com o professor de História, para uma discussão sobre a dimensão política para tais atos, e também para compreender o histórico dos regimes ditatoriais no nosso país.

Historicamente, especificamente na segunda metade do século XX, em diversos processos de transição política rumo a um sistema totalitário, muitas vezes a mera supressão de direitos e garantias individuais não se revelou suficiente para manutenção e consolidação de uma base de poder. Nesse período, ditaduras totalitárias priorizaram a eliminação da literatura com o intuito de empobrecer sistematicamente a linguagem e o espírito crítico do povo. (ROSENFELD, 2012, p.11)

Como aponta o autor (ROSENFELD, 2012) na época da publicação da obra, em 1953, ainda não haviam sido instauradas as diversas ditaduras militares na América Latina. Durante este período, a posse de determinados livros constituía crime passível de graves punições, inclusive a morte. Desta forma, a censura de livros não é uma coisa distante de nós, ao contrário, também se fez presente na história do nosso país, e portanto a promoção dessa discussão se mostra pertinente para a compreensão mais aprofundada dos acontecimentos deste período e também do presente. A literatura aqui, portanto, faz diálogo com a sociedade e nos permite vislumbrar, através da leitura, outros momentos históricos e refletir sobre as diferentes condições que a humanidade vivenciou.

Além das notícias abordadas na unidade didática, é sugerido ao professor a leitura do artigo dos autores (FANTONELLI, HAMILTON, 2020) que relembram o caso<sup>7</sup> recente da decisão do prefeito do Rio de Janeiro de retirar de circulação da Bienal do Livro uma obra cuja foco da trama seria a história de um casal homossexual. O Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro reiterou a decisão do prefeito.

Podemos constatar, portanto, que Fahrenheit 451 permanece atual e, além disso, que a linha entre ficção e realidade é tênue, uma vez que aponta para uma importante discussão nos dias de hoje: há muitas maneiras de queimar um livro “e o mundo está cheio de pessoas carregando fósforos acesos” (BRADBURY, 2012, p. 126).

## **MEMÓRIA COLETIVA**

---

<sup>7</sup> Cf. <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/livros/noticia/2019/09/crivella-e-presidente>>

Ainda na problematização sobre a queima dos livros, a obra trata de uma dimensão importante sobre este assunto: a perda da memória histórico-cultural da sociedade. Para Rangel (2012) o estado de alienação tem como consequência a confusão temporal, uma vez que com a queima dos registros históricos, perde-se também a memória da população, já que estes ficam impossibilitados de ter acesso aos fatos de sua própria história.

Nas residências, as bibliotecas e as estantes com livros foram substituídas por grandes telas de TV. A substituição do texto escrito pelas imagens técnicas, veiculadas pelas redes de televisão, constitui conduta normativa. A cultura televisiva conforma as visões de mundo, sem espaços para a consciência histórica. (MARTINS, 2007, p.1)

Na obra, essa dimensão encontra seu ápice nos homens-livros, comunidade composta dos cidadãos subversivos que vivem na clandestinidade e que irão acolher Montag, depois deste passar a ser considerado criminoso também. “A relação homem-livro é estilizada até à dimensão da própria identidade. Além disso, essa fusão representa a apologia do registo do passado, da expressão do imaginário, da memória e da história colectivas” (FENEJA, 2002, p. 5).

## **MASSIFICAÇÃO E ALIENAÇÃO**

Para Andrade (2005, p. 2), a situação retratada no livro é resultado da “massificação de uma sociedade em um futuro não muito distante que é alimentada pela televisão, ou seja, recebem todo o conhecimento de uma maneira condensada e manipulada ao gosto do Estado”. Esse mesmo assunto é enfatizado por Correia (2015) ao apontar o perigo da influência da cultura de massa, do consumismo e do individualismo nas ações do sujeito, assuntos frequentemente abordados em distopias. A obra portanto tece uma crítica social à realidade da indústria cultural que constitui muitas vezes instrumento para a manipulação e despolitização das pessoas.

Há um mundo de aparências, esvaziado de sentido, repleto de pessoas sem sentimento de pertença ou vínculos filosóficos, dominando a cena da sociabilidade fundada no consumo, na ilusão da mídia, na invasão da imagem destituída de conteúdo crítico, no império do lazer, imersos num simulacro totalizante que passa a ser um fim em si mesmo, tornando a futilidade em finalidade extrema da vida humana. A humanidade perdendo a sua capacidade crítica e entregando-se, sem se aperceber, aos apelos do

conforto, da aparência de segurança e da simulação da realidade, blindada pelo império da alienação e da mediocridade. Percebe-se que o parágrafo acima, em que é descrito o “mundo do futuro” do romance, poderia se referir ao mundo contemporâneo. (OLIVEIRA e BARTHOLO JR., 2009, p.3)

Como posto acima, a sociedade retratada na obra não se distancia largamente da atualidade, em que grande parte dos brasileiros acompanha regularmente as novelas televisivas, e que são cada vez mais influenciados pela indústria do entretenimento promovidos em grande parte pelas mídias sociais e marcada pelo largo consumo de ansiolíticos e antidepressivos por uma parcela significativa da população<sup>8</sup>. Tal fato demonstra a necessidade de que esses assuntos sejam debatidos abertamente, e a necessidade da escola dar tratamento a estes temas que são de grande importância para alunos que estão em formação para uma cidadania crítica.

Como toda grande obra de arte, Fahrenheit 451 não só denuncia a ordem imposta pela sociedade de velocidade – fast food – e pelo big brother televisivo, mas apresenta a possibilidade de ruptura desse universo que não concebe o múltiplo e que apresenta a felicidade em uma lógica do consumo, na qual a alegria se obtém na medida do alcance do consumo acrítico. (GRUBBA, 2013, p.11)

## CONSCIÊNCIA ATÔMICA

Um outro tema transversal à obra e que parece pertinente para o debate em sala de aula, é a questão dos efeitos da existência da bomba atômica para a sociedade e a consciência humana. Este assunto parece também constituir uma ponte produtiva para o trabalho interdisciplinar com os professores de História e de Física da escola, visando sempre a integração do currículo que tenha como base uma compreensão do “caráter de interdependência e interatividade existente entre as coisas e as ideias” (THIESEN, 2008, p. 552) e que é proporcionada pela interdisciplinaridade. A fim de compreender melhor as formas que tal processo histórico afeta a constituição do sujeito, a literatura pode ser um trabalho produtivo, uma vez que permite a identificação com o personagem e reflexão da nossa própria condição humana.

A década de cinquenta protagoniza ainda outras vulnerabilidades da sociedade americana inerentes ao clima de Guerra Fria, razão pela qual

---

<sup>8</sup> Cf. <[https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/consumo-de-antidepressivos-cresce-74-em->](https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/consumo-de-antidepressivos-cresce-74-em-)



Fahrenheit é considerado, por alguns críticos, como uma cold war novel. Por exemplo, outro importante aspecto que o romance reflete é a fragilidade da vida humana numa era de consciência atômica (Hoskinson, 1995: 4) e de sentimentos escatológicos impulsionados por essa consciência. A parte final de Fahrenheit apropria-se dessa dimensão, já que, ao concretizar a sua fuga da cidade, Montag assiste ainda à destruição desta por uma bomba, testemunhando igualmente a morte da sua mulher, Mildred, expressão e vítima do próprio sistema. (FENEJA, 2002, p.5)

## **ATUALIDADE**

Como discutido nas seções anteriores deste capítulo, o cenário criado pela narrativa pode ter parecido exagerado na época da publicação da obra, nos anos cinquenta, mas ao que tudo indica parece se assemelhar em muitos aspectos à nossa vida contemporânea. O futuro distópico, portanto, talvez seja menos fictício e mais verossímil do que se imaginava a princípio. Por essa razão, a utilização da obra em questão no ensino de LPL demonstra ser terreno fértil para o estímulo de discussões acerca da sociedade atual, promovendo o enriquecimento intelectual dos alunos e buscando-se o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, em que diferentes áreas do saber se relacionam para dar tratamento das diversas questões da condição humana. Além do tratamento das questões político-sociais, a obra traz muitas alusões a eventos históricos importantes. Para um estudo sobre o cenário brasileiro, os autores Fontenelle e Hamilton (2020) são um material produtivo, pois analisam, a partir de um diálogo com *Fahrenheit 451*, os últimos movimentos políticos na área da educação, como a militarização das escolas e a invenção da Escola sem partido. Tais políticas também são pautas relevantes para discussão no contexto escolar, uma vez que afetam tanto os docentes quanto os discentes.

### **2.4. A ficção científica em sala de aula**

A presente monografia teve como questões norteadoras para esta pesquisa: (1) O trabalho com o gênero ficção científica é relevante no contexto de ensino/aprendizagem de LPL e na formação do aluno como leitor? Se sim, (2) Quais discussões relevantes para os alunos são produzidas por seu intermédio/mediação? E ainda (3) De que formas esse gênero pode ser trabalho em sala de aula?

Para responder à primeira questão, é importante comentar que a obra *Fahrenheit 451* foi uma das obras selecionadas do PNLD<sup>9</sup> (Programa Nacional do Livro Didático) em 2020. O edital do programa está em consonância com a BNCC (2019) e sugere que as obras didáticas e literárias contemplem os seguintes temas:

Cultura digital no cotidiano do adolescente; Conflitos da adolescência; Encontros com a diferença; Sociedade, política e cidadania; Diálogos com a história e a filosofia; Ficção científica, mistério e fantasia e outros temas (BRASIL, 2020, p.5)

Tais documentos, portanto, indicam que o gênero FC deve ser contemplado na escola. O trabalho com este gênero, ao tratar de questões relacionadas a futuros possíveis, propicia questionamentos sobre o comportamento humano, as dinâmicas da nossa sociedade, além da influência que a ciência exerce na vida cotidiana.

O gênero de FC tem demonstrado grande apreciação do público jovem, principalmente nas últimas décadas, graças às adaptações de obras clássicas na literatura de FC para o cinema, e também vemos isso na grande quantidade de filmes e séries que têm sido lançadas deste gênero e que têm alcançado sucesso mundial, como *Jogos Vorazes* (2014), *Black Mirror* (2011) e *Divergente* (2014), sendo portanto um dos gêneros que mais prospera nos cinemas. Tal fato aponta que o gênero faz parte do gosto dos alunos e do cotidiano deles, e portanto pode propiciar maior engajamento deles para leituras e discussões sobre literatura, que é parte fundamental para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

A segunda questão norteadora da pesquisa, a respeito das discussões promovidas a partir da leitura, foi mais detidamente explicada no subcapítulo anterior deste trabalho, 2.3. Breve panorama sobre a obra norteadora da Unidade Didática. Para responder à terceira questão, sobre as formas que esse gênero pode ser trabalho em sala de aula, tendo em vista um tratamento da literatura em sua dimensão humanizadora e ampliadora da visão de mundo, iremos discutir a seguir alguns horizontes para seu estudo.

Pensando no gênero FC e as características de suas narrativas, pensamos que o trabalho com o gênero pode propiciar discussões relevantes para o aluno a

---

<sup>9</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro>> Acesso em: 26 de set. 2022

partir do texto literário, principalmente em sua função humanizadora, sobretudo se trabalhado a partir de três questões essenciais que permeiam as narrativas de FC, sendo elas a (1) alteridade, o (2) estranhamento e, especialmente nas distopias, a (3) análise da sociedade atual.

## **ALTERIDADE**

Conforme Oliveira e Junior (2009) a literatura de FC possibilita o exercício imaginativo do leitor, ao colocar-se no lugar do homem do futuro, de viver a realidade construída pela narrativa e projetar-se em um mundo virtual, e deste lugar olhar o presente com os olhos do outro. Dessa forma são mobilizados sentimentos de empatia, projeção, transferência e identificação. Ocorre portanto a “experiência da alteridade, saída do já-sabido, do conhecido, do lugar de conforto para ter com o não-idêntico, o não-eu, o dessemelhante.” (NUNES, 2013, p.4).

Monika Fludernik (2007) explica como os conceitos de identidade e alteridade funcionam em conjunto nas narrativas:

Todas as narrativas manifestam subjetividade e subjetividade, e estas inter-relacionam-se com a construção da identidade. No entanto, a identidade só se torna notável quando se revela contra um ou mais Outros: Outros que podem ser não humanos (paisagem, natureza, a cidade, a sociedade); ou sujeitos humanos (a mãe ou o pai, o próprio parceiro, um amigo, um mestre, um filho ou filha, um estranho). Em nossas relações com os outros humanos, como a psicanálise tem demonstrado complexos processos de transferência ocorrem, com o conceito de self um produto desta troca em ambos os lados. (2007, p.271).

A alteridade, na FC, se manifesta frequentemente pela apresentação de seres distintos, como alienígenas, robôs e máquinas dotadas de inteligência artificial. É a partir deste contato com o diferente de si que o homem se pergunta sobre sua própria condição, mobilizando reflexões acerca de sua identidade e da sociedade (AMARAL, 2004). Dessa forma, nessa troca com o outro, vamos revelando impressões sobre nós mesmos. Em termos de coletivo, “a ficção científica, abre espaço para inventar a própria cultura com a ajuda do outro, uma forma privilegiada de questionar os próprios conceitos que balizam a sociedade e, talvez, o conceito de humanidade” (GAMA, 2020, p. 18).

Motivados pela suspeita de que, no interior do mundo administrado, instrumental e unidimensional que dá face à modernidade ocidental – onde a lógica de mercado converte e conforma pensamento e linguagem à sua manutenção e reprodução –, a ficção científica seja capaz de promover estranhamentos, dúvidas e críticas à ordem vigente, tentaremos abordar estas fissuras abertas pela literatura como formas de luta e resistência ao cenário de reificação. A “vida danificada” (ADORNO, 2008) produzida pelo capitalismo ocidental é causa e efeito do esvaziamento da experiência, que implica na fragilização das relações interpessoais, no arquivamento da memória e obstrução da expectativa de futuro que supere o presente, na alienação do tempo, na precarização da linguagem e do pensamento. Aspectos estes que, com efeito, caracterizam “a situação espiritual de nossa época”, como escreveu Luiz Bicca (1999, p. 55), de individualismo, alienação e, reciprocamente, melindre e afastamento do outro. (NUNES, 2013, p.2)

O autor Nunes (2013), em seu artigo, realiza uma abordagem teórica da literatura de ficção científica através da Teoria Crítica. Conforme o autor, “o mundo se apresenta, assim, aos nossos ‘olhos’ como pronto, dotado de uma lógica em-si de não-contradição, mediados – e, podemos dizer, con-formados – que somos pelos aparatos ideológicos.” (NUNES, 2013, p.5). Caberia então ao pensamento crítico a missão de romper com a totalidade estática do mundo, fraturar o que vem já-pronto.

Trata-se, como escreveu Adorno (2008, p. 245), de “construir perspectivas em que o mundo se ponha, alheado, com suas fissuras e fendas à mostra”. E aqui se situa a importância da arte: não para projetar imagens positivadas da realidade, mas, pelo contrário, negando-a de dentro, evidenciar suas fissuras – criando buracos, projetando sombras, construindo perspectivas outras em que o permanente, o não contraditório e harmônico deem lugar ao conflito, à vertigem, ao não-idêntico. (NUNES, 2013, p.5)

Dessa forma, o autor ressalta que a arte que somente positiva a realidade, contribui apenas para a manutenção da ordem vigente, e por isso, retroalimentando a exploração e a alienação, e por fim, imobilizando o mundo e o indivíduo.

A literatura, em específico, e a arte, em geral, ao converterem-se em produtos industriais, de mercado, em “entretenimento”, e abrirem mão do confronto, do contraditório, e do seu caráter formador – pois se trata na indústria cultural de promover uma “semiformação”, fornecendo ao “consumidor” um eterno retorno ao já sabido e ao esperado – atuam contra as possibilidades de realização da experiência e da “superação”. Como afirmou Paul Ricoeur, “a ficção só tem virtude de manifestar algo na medida em que possibilita uma força transformadora” (RICOEUR, 1999, p. 229) – e a transformação, lembramos Harold Bloom (2000, p. 17), “tem caráter universal”. (NUNES, 2013, p.5)

Por esta perspectiva, para o autor, a Ficção Científica constituiria um gênero literário capaz de contrariar a “reificadora tendência da arte positiva de naturalizar a

vida, forjar a totalidade da realidade e eliminar os conflitos da existência por meio da negligência da alteridade.” (NUNES, 2013, p. 6). Tal possibilidade não é inerente a qualquer obra do gênero, nem a única literatura a fazê-lo.

Mediante a sutil relação entre mesmidade e diferença, identificação com o protagonista fracassado, empatia ao outro em risco (Cf. PENNA, 2008), e, assim, possibilidade de experiência, a alteridade projetada pela ficção científica seria capaz de desnaturalizar a realidade objetiva, revelada enquanto histórica: não mais palco estático sobre o qual caem os indivíduos, mas resultado incerto das suas ações incertas. Se “Narciso acha feio o que não é espelho”, como diz a canção de Caetano Veloso (1978), pintar um quadro desfigurado do Eu aparente ativaría novas formas de subjetivação que escapem à reificação, implicando na necessária superação das imagens congeladas do Ego e do mundo social, então não mais alienadas – entre si, e, portanto, em si. O olhar de estranhamento, no instante de perigo e testemunha do fracasso, negando a pacificação e a regressão à imobilidade identitária, abriria fresta de escape à realidade totalizante, na qual outra coletividade, talvez ainda impensada, mas não impossível, possa ser lançada como superação do presente. (NUNES, 2013, p.13)

## ESTRANHAMENTO

Conforme Iser (1996) em sua “teoria do efeito estético”, a catarse literária acontece pelo acionamento de situações que suspendem momentaneamente as normas pré-estabelecidas do contexto pragmático em que se inserem, produzindo assim estranhamentos e a perda de familiaridade que ideologicamente atua naturalizando a realidade e seus elementos.

Darko Suvin, autor de *Metamorphoses of Science Fiction* (1979) e um dos principais pesquisadores da FC, a classifica como um “gênero literário cujas condições necessárias e suficientes são a presença de estranhamento e cognição e cujo principal recurso formal é um quadro imaginativo alternativo à ambientação empírica do autor” (1979, p.8). Para ele:

[A Ciência Ficção] deve ser definida como uma narrativa determinada pelo dispositivo literário hegemônico e/ou *dramatis personae* que (1) são radicalmente ou, pelo menos, significativamente diferentes de tempos, espaços e personagens da ficção “mimética” ou “naturalista”, mas (2) são, todavia, – na medida em que a CF se diferencia de outros gêneros “fantásticos”, isto é, conjuntos de narrativas ficcionais sem validação empírica, – simultaneamente percebidos como não impossíveis dentro das normas cognitivas (cosmológicas e antropológicas) da época do autor. [...] CF é, então, um gênero literário cujas condições necessárias e suficientes são a presença e interação de estranhamento e cognição, e cujo principal dispositivo formal é uma configuração alternativa à ambientação empírica do autor. (1979, p.4, 7,8)

Para Carl Freedman (2000), o estranhamento diz respeito à criação de um mundo ficcional que não parte do pressuposto, mas da interrogação acerca das certezas, do já dado, no sentido referido na seção anterior. Enquanto Suvin propõe que essa dialética é o que constitui o gênero, Freedman propõe que não é um gênero, mas uma tendência genérica que está presente, em menor ou maior magnitude, em qualquer obra (BAROSSO, 2017).

Cada narrativa de ficção científica nos mostra, por baixo das aventuras que conta e dos ambientes que descreve, uma tensão permanente entre o conhecido e o desconhecido. Em termos de enredo, isso se manifesta muitas vezes através da chegada de um personagem estranho em nosso mundo, ou da viagem de um de nós a um espaço (ou tempo) diferente do nosso. Tais situações forçam os personagens (e o leitor) a se depararem com situações —além da imaginação, nas quais ele é obrigado a identificar, prever e controlar fenômenos inexplicáveis [...] (TAVARES, 1986, p. 17)

Os Referenciais Curriculares (2009) sugerem que o professor deve priorizar obras que possuem o potencial de estranhamento como efeito para o leitor. Conforme o documento, “Este conceito tem sido relacionado à própria condição da arte contemporânea e corresponde a uma forma singular de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 36). Como vimos nesta seção, na ficção científica, o estranhamento ocorre sobretudo a partir da extrapolação do presente, característica das narrativas do gênero. Dessa forma, a literatura tem o potencial de ampliar essa perspectiva e transformar ideias preconcebidas sobre o mundo, desnaturalizando-o; a literatura, pois, a partir do processo de singularização, possibilita ao leitor conhecer o mundo não como reconhecimento.

O estranhamento distancia o leitor em relação ao modo comum de perceber o mundo, alarga seu horizonte e possibilita compreender outro modo de ver, tornado possível através do olhar estético. No presente Referencial, especialmente no ensino médio, são oferecidas diferentes oportunidades de ler literatura, sem desprezar os textos de massa, mas valorizando a possibilidade de contato com obras canônicas, capazes de possibilitar relação mais próxima com o conceito de estranhamento. A leitura literária, então, permite, do seguro lugar do leitor, vivenciar experiências radicais da vida humana, a partir da linguagem e por meio da ficção, investindo na ampliação da humanidade de cada leitor pela fruição estética. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 36)

## **ANÁLISE CRÍTICA DA SOCIEDADE**

Sendo que ler a própria existência social só é plausível quando a contemplamos sem encarcerá-la ou restringi-la ao que refletimos, a leitura é um descobrimento de novos hortos nos textos de outrem, uma desterritorialização do que foi materializado na imagem, no texto ou na oralidade para que haja outros inventos. Os discursos não só conjecturam realidades, também as determinam emoldam os sujeitos sociais sociohistoricamente. (PAIVA, 2018, p. 5)

Calvino (1977, p. 80) aponta que a literatura exerce diferentes funções em diferentes momentos históricos. Se numa época ela trata da manutenção dos valores e autoridade aceitos, em outro expressa recusa à ordem estabelecida, abrindo vias de pensamento crítico aos homens da época: “graças a esta via aberta para a liberdade pela literatura que os homens atingem um espírito crítico do qual tentam fazer um patrimônio coletivo”.

A ficção científica é um gênero que trata de medos e problemas que afetam tanto o autor quanto o leitor, pois ambos compartilham da mesma condição de homem moderno. Temas recorrentes no gênero como a fragilidade humana, o risco que as sociedades totalitárias representam, os efeitos da sociedade de massa e da indústria do entretenimento, os perigos do avanço científico e tecnológico e a consciência da possibilidade de catástrofe nuclear, atravessam tanto o autor quanto o leitor contemporâneo (OLIVEIRA e BARTHOLO JR., 2009).

Ao lidar com medos e temores contemporâneos, a ficção especulativa resulta abordando as consequências, trajetórias, decorrências, problemas históricos e atuais da civilização ocidental, conclamando o leitor à reflexão e implicando também num duplo envolvimento, tanto emocional quanto racional, com a temática abordada, o que sugere a literatura como ampliadora da capacidade de mobilização crítica do leitor frente à realidade e o aumento do grau de consciência dos problemas contemporâneos. (OLIVEIRA e BARTHOLO JR., 2009, p.19)

Os autores Oliveira e Junior (2009) apontam que a literatura de FC não deve ser resumida a instrumento de mera antecipação de questões científicas, sociais, tecnológicas, políticas, econômicas, ambientais ou como proposição de possíveis soluções. Deve ser vista, pelo contrário, pela sua grande potencialidade de estabelecer, por meio da arte, terrenos férteis para o pensamento crítico sobre temas contemporâneos relevantes, mobilizando os sujeitos-leitores para uma existência mais crítica e responsável.

A catarse literária pode viabilizar a contemplação das ruínas do futuro e dar ao leitor a chance de uma reflexão crítica mais abrangente, uma visão imaginária das possibilidades (perversas ou utópicas) de construção coletiva do porvir. E a literatura de ficção científica, relacionando palavras, memória e futuro, pode alcançar, assim, funções heurísticas e educativas adicionais às estéticas. (OLIVEIRA e BARTHOLO JR., 2009, p.20)

Hilário (2013) aplica as ideias defendidas pelos pensadores da Escola de Frankfurt para propor que o gênero distópico pode se constituir como ferramenta de análise radical da modernidade. Conforme o autor, “o gênero literário conhecido como distopia nos fornece elementos para pensar criticamente a contemporaneidade, sobretudo com relação à segunda metade do século XX e início do século XXI” (HILÁRIO, 2013, p. 202). Para ele, a partir das narrativas distópicas:

É possível lançar luz acerca de traços marcantes do nosso contemporâneo, tais quais: as formas de controle da subjetividade, a configuração hipertecnológica da atual sociedade e a dinâmica de submissão da cultura à civilização. Afirma-se, deste modo, a literatura como dispositivo a partir do qual se torna possível realizar uma crítica das forças que constituem o presente. Estas distopias são, pois, formas de resistência face aos efeitos de barbárie cada vez mais presentes no tecido social. (HILÁRIO, 2013, p. 201)

Apontando para esse horizonte ético-político que lhes permite produzir efeitos de análise sobre a sociedade, o tratamento das diversas questões trazidas por essas obras parecem constituir elemento importante na formação dos alunos como cidadãos críticos.

Existe uma grande contradição nessa evolução no acesso à informação via tecnologia, porque, ao mesmo tempo que uma parcela cada vez maior da sociedade tem acesso à alta tecnologia, essa mesma parcela não consegue ter um nível de vida condizente com essa evolução. Entender esse contexto cyberpunk do lema High Tech Low Life, temática oriunda da ficção científica que invade a vida real, é essencial para poder equacionar a realidade atual, na qual um adolescente tem acesso ao mundo em suas mãos por um smartphone, mas muitas vezes não tem acesso a direitos básicos como água encanada e uma escola de qualidade. (DE LIMA, 2019, p. 72)

Especificamente na obra central da unidade didática, podemos testemunhar “a emergência e consolidação de uma *Zivilisation sem Kultur*, isto é, de uma conjuntura na qual a cultura existe hegemonicamente na função de imperativo de manutenção da civilização, em outras palavras, a cultura reduzida à sua finalidade civilizatória.” (HILÁRIO, 2013, p. 203). Dessa forma, a narrativa distópica nos convida a refletir sobre as relações entre subjetividade, sociedade, cultura e poder.



O elemento social é, portanto, constitutivo à obra literária: “o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno” (CÂNDIDO, 2000, p. 06). Nesta leitura dialética se configura o enlace fundamental das problemáticas frankfurtianas – referentes, em grandes traços, aos modos de sujeição social através da alienação e da opressão – com as narrativas literárias e distópicas – cujo alvo não é outro senão a experiência subjetiva diante das problemáticas que envolvem o sujeito, a ética e o poder. (HILÁRIO, 2013, p. 204)

A partir desta perspectiva, para o autor Hilário (2013), pensar o social a partir da literatura não se resume a tratá-la como mero apêndice ou reflexo daquela, mas como constituinte, na medida em que estabelece novas significações a respeito do que experimentamos em determinado contexto histórico. Portanto, a partir desse viés, podemos problematizar traços constitutivos de nosso tempo através da obra literária. As distopias “expressam o sentimento de impotência e desesperança do homem moderno assim como as utopias antigas expressavam o sentimento de autoconfiança e esperança do homem pós medieval” (FROMM, 2009, p. 269).

Para o autor, portanto, a narrativa distópica não se configura apenas como visão futurista ou ficção, mas também como uma previsão a qual se faz necessário combater no presente.

A respeito dessa natureza alarmante decorrente de uma reflexão crítica sobre o contexto histórico, recordamos a afirmação do próprio autor de *Fahrenheit 451*, Ray Bradbury: “Ficção científica é uma ótima maneira de fingir que você está falando do futuro quando, na realidade, está atacando o passado recente e o presente.” (BRADBURY, 2012).

Conforme Freedman (2000):

De todos os gêneros, a Ficção Científica é ainda o mais devotado à concretude histórica e à rigorosa auto-reflexão da Teoria Crítica. Seu mundo não é simplesmente um lugar no tempo e no espaço diferente do nosso, mas que quer evidenciar justamente a diferença, que se realiza como continuum do atual – o que a distingue gravemente dos estranhamentos irracionais da fantasia e da literatura gótica. (FREEDMAN, 2000, p.17)

Para Hilário (2013), portanto, as distopias abrem vias de para o pensamento crítico acerca da nossa barbárie. “Para os frankfurtianos, a barbárie é um modo de regressão histórica que é preciso anular com reações da ordem da ética, da política e da estética.” (HILÁRIO, p.13, 2013). As distopias, portanto, neste último âmbito,

desempenham papel de destaque na luta pela desbarbarização dos laços sociais na atualidade.

A partir de todos os eixos vistos acima, suscitados pela leitura do gênero FC, a saber: estranhamento, alteridade e análise crítica da sociedade, pensamos que tais experiências proporcionadas pela leitura do gênero de ficção científica são elementos importantes para a construção de uma percepção crítica e parecem ser de grande contribuição para o desenvolvimento intelectual dos alunos - possibilitando, assim, que a literatura cumpra seu potencial de humanizar o leitor, a partir das diferentes situações que convida o leitor a se deparar.

### **3. ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA PROPOSTA**

#### **3.1. Sobre a construção do material didático**

A produção de materiais de ensino é uma área essencialmente prática. A teoria é importante na medida em que fornece o suporte teórico necessário para justificar cada atividade proposta, mas subjaz à atividade, podendo ou não ser explicitada. Quem prepara o material precisa ter uma noção bem clara da fundamentação sobre a qual se baseia, mas vai concentrar todo seu esforço em mostrar a prática, não a teoria. A teoria trabalha nos bastidores; a prática é o que aparece no palco. Um bom trabalho de bastidores dá segurança ao que é apresentado, permitindo inovações e até ousadias. (LEFFA, 2007, p.28)

Conforme dito no capítulo introdutório deste trabalho, concordando com Simões et al. (2012), a elaboração de materiais didáticos possibilita ao professor expressar criatividade e autoria, além de, ao buscar a construção de materiais elaborados a partir de um contexto específico e um público específico, o professor passa a considerar e dar tratamento às questões específicas da comunidade escolar em que está inserido. Dessa forma, o professor expressa autoria na composição do material didático, e, também, essa construção implica na constituição de um gênero discursivo (BUNZEN; ROJO, 2005) pelo qual o professor irá tratar dos eixos norteadores a que se propõe. O material didático, portanto, se constitui como objeto de agrupamento de atividades e tarefas que servirão de fio condutor para as práticas de ensino e de aprendizagem que são visadas pelo professor autor.

Dessa forma, significa dar materialidade às nossas intenções educativas, nossas ideologias e visões de mundo. Criar um material que será utilizado em um ambiente educativo tem um enorme peso social, pois esses

instrumentos certamente exercem importante influência sobre os sujeitos e seu universo, pois veiculam e estabelecem valores e (pré)conceitos que nortearão as suas ações no meio social em que atuam. [...] o material didático, a metodologia do professor e a proposta pedagógica da escola, entre outros aspectos, atuam de forma coordenada na interação do dia a dia de sala de aula, como elementos não só facilitadores do ensino e da aprendizagem, como também instrumentos que contribuem para a formação de seres pensantes e que agem na sociedade como sujeitos de uma história em construção (PEREIRA, 2013, pp. 115-116).

O presente trabalho visa, antes de tudo demonstrar como a teoria pode ser colocada em prática e subsidiar as nossas práticas em sala de aula para uma aprendizagem efetiva. Para isso, foi construída uma unidade didática que analisaremos mais detalhadamente neste capítulo, focalizando algumas atividades e os pressupostos teóricos que embasam sua formulação.

A unidade didática *Entre realidade e ficção* tem como eixo temático os diálogos entre a ficção científica e a realidade, e como alguns subtemas as tecnologias, as distopias, a censura e as redes sociais. O texto norteador da unidade didática é a obra *Fahrenheit 451*, do autor Ray Bradbury.

Os documentos oficiais que utilizamos para nortear este trabalho são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), os Referenciais Curriculares (2009), a Base Nacional Curricular Comum (2019), além de textos que seguem suas linhas de raciocínio, como o texto produzido por Simões et al, *Leitura e Autoria* (2012). A unidade didática construída está coerente com os pressupostos a seguir, divididos e explorados em subcapítulos:

### **3.2. Problematizações disciplinares e interdisciplinares propiciadas pela escolha do tema**

As problematizações disciplinares que nortearam a escolha do tema foram (1) Quais relações podemos estabelecer entre a ficção científica e a realidade? (2) Quais aspectos abordados na obra de ficção dialogam com a nossa vida? (3) Como refletir nosso cotidiano através de obras de outros tempos e contextos? Alguns assuntos que podemos destacar são as relações entre os temores dos avanços tecnológicos presentes na FC e os efeitos das tecnologias atualmente nas formas de organização social, a repressão e censura, a alienação, entre outros tantos temas relevantes e que fazem parte do cotidiano dos alunos. Estes temas estão discutidos com mais detalhes na seção 2.3. Sobre a obra norteadora da Unidade Didática.

Para dar conta de todos esses temas relevantes, propomos a articulação entre professores de outras disciplinas, como História e Física, para tratar de assuntos como os regimes totalitários que realizaram diversas queimas de livros ao longo da história, a censura dos livros na Ditadura Militar no Brasil, e as consequências da bomba atômica para os sujeitos e o mundo.

Entendemos a interdisciplinaridade nos projetos de ensino como Simões et al (2012): “os projetos curriculares integrados envolvem planejamento conjunto, participação ativa e compartilhada entre professores e alunos, bem como aspectos da realidade cotidiana de ambos”. Dessa forma, assuntos que são relevantes para os discentes e docentes podem ser discutidos a partir da perspectiva de cada disciplina, enriquecendo a compreensão e complexidade dos temas tratados. Assim, “todos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do trabalho e, principalmente, vislumbram a possibilidade de cada um expor sua singularidade e encontrar um lugar para participar da aprendizagem” (SIMÕES et al, 2012, p. 21).

Conforme a BNCC (2019), “as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares fortalecem a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem”. (BRASIL, 2019, p. 16)

Buscando dar conta de aproximar a diversidade de temas e problematizações sobre a vida cotidiana dos alunos suscitados pela leitura de um texto de ficção científica, buscou-se integrar diferentes gêneros textuais, como será discutido na seção seguinte.

### **3.3. Uso de diferentes gêneros e textos**

Tomando como enfoque a relação entre ficção e realidade, tal posição orientou a escolha por diversos gêneros que os alunos estão em constante contato diariamente, como os memes, as notícias em formato digital, documentário e ilustrações, buscando sempre ressaltar as relações que se estabelecem entre os diferentes textos. Portanto, a abundância de notícias e a proposta de diálogo com o documentário enfatizam o objetivo do projeto de pensar sobre os limites entre ficção e realidade e seus pontos de contato. Ao longo de todo o material didático, portanto, ocorre a presença de gêneros discursivos pedagógicos intercalados (BUNZEN; ROJO, 2005), sendo eles:

- Gêneros da esfera pedagógica, como ordens, perguntas, instruções, descrições de ação, explicações, verbetes, curiosidades [...], pequenas exposições [...]. Esse discurso didático-pedagógico – semelhante à aula – é aquele que costura a intercalação de outros, trazendo mais claramente a voz e a postura autoral.
- Gêneros multimodais de diversas esferas de circulação, com destaque para a literária, a jornalística e a propagandística, intercalados nesse discurso didático das instruções/explicações [...].
- Gêneros de divulgação científica – definições, verbetes, exemplos, explicações, pequenas exposições, listas, classificações – nas seções destinadas à gramática em cada obra (BUNZEN; ROJO, 2005, p. 25)

Como dito anteriormente, buscou-se sempre, na organização destes diferentes gêneros, ressaltar as relações que se estabelecem entre os diferentes textos, ou seja, suas relações intertextuais. Na BNCC (2019), na área de Linguagens e suas tecnologias - Língua Portuguesa no Ensino Médio, no Campo artístico-literário, uma das habilidades diz respeito a

Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. (BRASIL, 2019, p. 515)

Esta dimensão está contemplada em quatro seções na Unidade Didática. A primeira, Ilustrações (p. 29), traz as ilustrações feitas pelo cartunista britânico Ralph Steadman para a edição de aniversário que comemora os cinquenta anos da publicação de *Fahrenheit 451*. Adiante, na seção *Phosphoros* (p. 32), é apresentado o trabalho da artista Elida Tessler, que integra a Coleção do Museu de Arte Moderna – MAM em São Paulo, e tem como referência a obra *Fahrenheit 451*. O terceiro texto secundário é *O Dilema das Redes* (2020), documentário que expõem os efeitos do uso das redes sociais no cotidiano social, e sua influência na nossa forma de pensar e agir. Este último demonstra diálogo fecundo com a obra central ao tratar da alienação causada pelo uso das tecnologias e também seus efeitos sociais e políticos. A quarta seção, A queima dos livros - no passado e nos dias atuais (p. 35), traz manchetes jornalísticas sobre casos de censura recentes, envolvendo escolas no país. Estas notícias possibilitam um diálogo direto com *Fahrenheit 451* ao tratar sobre a questão da censura.

Especificamente a relação dialógica proposta na unidade entre o documentário *O Dilema das Redes* (2020) e o livro *Fahrenheit 451* (1953) tem como

razão o tratamento comum de diversos temas nas duas obras. O documentário tem como principal tema discutir os mecanismos de alienação exercidos pelas tecnologias e pelas redes sociais, com consequências gravíssimas, incluindo a ameaça à democracia. Já na narrativa de Bradbury, o leitor se depara com uma sociedade marcada pela dominação das tecnologias e empobrecimento intelectual dos cidadãos, incluindo a perda de sua memória coletiva. Se na primeira nos deparamos com o processo de perda coletiva do pensamento crítico, na última nos deparamos com os resultados desse processo. O diálogo entre as diferentes obras de diferentes contextos históricos estão de acordo com um dos parâmetros para a organização curricular indicado na BNCC (2019): “Abordar obras de diferentes períodos históricos, que devem ser apreendidas em suas dimensões sincrônicas e diacrônicas para estabelecer relações com o que veio antes e o que virá depois.” (BRASIL, 2019, p. 514).

### **3.4. O texto como a unidade de trabalho em LPL**

Conforme discutido na seção 2.1. Sobre o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, com a reconfiguração do objeto de ensino, o texto toma lugar como unidade central de trabalho em LPL. Uma vez constituído pela língua e pela linguagem, o texto é o fio condutor na condução das aulas de LPL, sendo, portanto início, meio e fim (GERALDI, 1997). Porém, para que o texto não seja tratado como pretexto para o ensino gramatical (GERALDI, 1997), é necessário alguns critérios no momento de seleção do texto, já explicitados na seção de pressupostos teóricos, e, além disso, o texto deve receber um tratamento procedimental, ou seja, para sua didatização, é necessário uma série de práticas pedagógicas.

A partir da perspectiva enunciativa-discursiva, compreendemos o texto como meio pelo qual a comunicação é efetivada, dessa maneira, o estudo a partir do texto tem por objetivo o estudo da linguagem em condições reais de interlocução, e não de forma abstrata; ou seja, o foco passa a ser a prática, o uso.

A proposta de fazer o texto o eixo de ensino, ou, noutras palavras, o objeto de estudo da língua não é um modismo [...]. É, ao contrário, resultado da compreensão das reais condições de ocorrência de qualquer atividade de linguagem. Reiterando: todos nós, em qualquer situação, só nos comunicamos verbalmente por meio de um gênero de texto, oral ou escrito. Daí que qualquer abordagem que pretenda ocupar-se dos usos da

linguagem terá que ser forçosamente em textos (ANTUNES, 2017, pp. 29-30).

Em relação à leitura do texto literário, conforme a BNCC (2019), esta ocupa posição nuclear no Ensino Médio. O documento ainda reforça as formas simplificadas de estudar o texto que temos discutido ao longo deste trabalho, e que empobrecem a dimensão humanizadora da literatura:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só recolocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes. (BRASIL, 2019, p. 491)

Dessa forma, o texto central da presente unidade didática é o texto literário, com o objetivo de desenvolver as competências leitoras dos alunos que envolvem principalmente, conforme os PCNs (1998), a capacidade de compreensão crítico-reflexiva sobre o texto e o reconhecimento deste como objeto sócio-historicamente construído (BRASIL, 1998, p.76).

### **3.5. A atividade de leitura desdobrada em um conjunto de tarefas**

Os eixos de integração propostos na BNCC (2019) para o Ensino Médio são as seguintes práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica.

Para dar tratamento adequado e sistematizado ao texto, é necessário que o professor realize algumas etapas procedimentais no estudo do texto. Para realização desses procedimentos, são desdobradas um conjunto de tarefas a partir da obra selecionada, que incluem a leitura, a produção escrita e a análise linguística. O quadro de resumo dessa organização está ao final deste capítulo, mas por ora vamos nos atentar a explicar brevemente cada um desses procedimentos, conforme os documentos citados.

### **3.6. Atividades de pré-leitura**

Antes de iniciar a leitura da obra, são propostas atividades de pré-leitura, que constituem procedimento de aproximação do aluno ao texto que será lido. De acordo com Simões et al (2012), as práticas de preparação para a leitura são necessárias para se “[...] trabalhar sobre conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam eles relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão”.

Nesse momento, portanto, mobilizamos o conhecimento prévio do aluno, além de refletir sobre o tema, o gênero e os recursos linguísticos necessários para sua compreensão. Para esse primeiro momento, foram elaboradas as seguintes páginas da unidade didática: Sobre o autor e a obra (p. 7), Temas da obra (p. 9), Introdução ao gênero (p. 10), Características (p. 11), Tarefa 1 (p. 12), Conceitos (p. 13) e, por último, uma atividade de produção escrita na página Para início de conversa do Caderno de Leitura (p. 57).

Nesta parte, o que requer maior comentário é a Tarefa 1 (p. 12) e a produção escrita solicitada em Para início de conversa. A primeira tarefa foi elaborada visando especificamente saber o que os alunos já conheciam sobre o gênero, a partir de suas preferências de filmes e séries do gênero, pois o “professor poderá examinar o que eles já sabem sobre o gênero e o que ainda está por ser aprendido, permitindo a organização das ações didáticas com esse diagnóstico.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.64). O professor deve optar, portanto, em vez de ir direto ao assunto, investigar os significados que os alunos dão para o assunto, o que já conhecem sobre. Já a questão de produção textual solicitada na página *Para início de conversa* do Caderno de Leitura (p. 57) - Como você imagina um mundo em que os livros foram extintos? -, foi elaborada visando uma provocação do aluno sobre a narrativa com que ele irá se deparar, ao mesmo tempo em que fornece indício inicial da valoração que os alunos dão para a literatura.

### **3.7 Leitura e compreensão**

Após essa etapa, é o momento da leitura do texto. A leitura do texto central da unidade didática, por ser um romance extenso, irá ocorrer extraclasse, ou seja, será realizada individualmente pelos alunos em um tempo fora da sala de aula. Para dar conta disso, foi elaborado o Caderno de Leitura, constituindo o contrato de leitura e acompanhamento, pelo professor, da progressão da leitura do aluno. O



Caderno de Leitura será mais detalhado adiante, mas, por enquanto, para embasar essa decisão, citamos os Referenciais (2009):

Especialmente em relação à leitura de textos longos, como um romance ou uma seleção de contos ou crônicas, o tempo da escola, às vezes, impõe limites quase incontornáveis. Por isso, é necessário assegurar que o contato direto com o livro se realize, de forma crescente e comprometida, através de contratos de leitura: um acordo estabelecido entre professores e alunos, no início de cada período letivo, estabelecendo um número de leituras extensivas desejável a ser efetivado fora do período escolar, e formas criativas de relato das tarefas realizadas. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.60)

O segundo momento, então, nesse processo de didatização do texto, realizado após a leitura do texto, é o estudo do texto. É o momento em que o professor deve elaborar perguntas sobre trechos, análise de vocabulário, interpretações possíveis, ou seja, é o estudo minucioso do material lido. Conforme os Referenciais (2009):

No procedimento de estudo do texto, são propostas tarefas mais ligadas à didatização do trabalho com os textos lidos. Este é o momento de fazer perguntas sobre passagens do texto, vocabulário, implícitos importantes, etc. É também ocasião de solicitar paráfrases ou interpretações específicas e de ajudar o aluno a dirigir a atenção para detalhes, parágrafos, frases. [...] no estudo do texto, podem-se destacar as características de determinados gêneros, ou elementos culturais e estéticos referidos, ou marcas de intertextualidade, informações de história, literária ou não, importantes para a apropriação do lido, etc. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.61)

O material elaborado na unidade didática para guiar a discussão neste momento da didatização da leitura são as seguintes páginas: Tarefa 2 (p. 15), Realidade x Ficção (p. 17), Um pouco de História (p. 20), Tarefa 3 (p. 24), Os Regimes Totalitários (p. 26), Ilustrações (p. 29), Phosphoros (p. 32), Tarefa 4 (p. 33), A queima dos livros (p. 35), Tarefa 5 (p. 42), Elementos tecnológicos (p. 44), Tarefa 6 (p. 45), O Dilema das Redes (p. 48) e Tarefa 7 (p. 49).

As seções Realidade x Ficção (p. 17), Um pouco de História...(p. 20), Os Regimes Totalitários (p. 26) e A queima dos livros - no passado e nos dias atuais (p. 35) foram elaboradas com o propósito de discutir o contexto histórico da obra. Essas seções estão de acordo com a habilidade indicada na BNCC (2019):

Relacionar o texto, tanto na produção como na recepção, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor

previsto, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.). (BRASIL, 2019, p. 498)

É necessário, portanto, que o professor não leve o texto avulso, fragmentado e descontextualizado, mas, ao contrário, que apresente ao aluno o texto como pertencente a um gênero discursivo, produto dialógico entre sujeitos, em um contexto de produção concreto. “É importante lembrar que, em nossa concepção de gênero do discurso, são importantes as relações entre função - quem, para quem, quando e onde, para quê - e forma - conteúdo temático, composição e estilo.” (SIMÕES et al, 2012, p. 116).

Para um projeto de ensino de português que de fato sirva para aprofundar o domínio que os alunos têm dos recursos da língua portuguesa e alargar suas práticas de letramento, é preciso partir de uma visão dinâmica de língua, objeto que só se constitui na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constituem e a constituem simultaneamente. (SIMÕES et al, 2012, p. 17).

Dessa forma, também, abordamos na seção Realidade x Ficção (p. 17) como algumas obras de ficção científica e as distopias foram utilizadas como meio de tecer críticas sociais em governos opressivos e não sofrerem o peso da censura. Dessa forma, como afirma a BNCC (2019):

Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2019, p. 513)

A leitura é um processo de interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Dessa forma, nas atividades de leitura, o professor deve ter por objetivo o desenvolvimento de competências leitoras que permitam a compreensão de que todo texto tem um autor, e, portanto, é manifestação de um ponto de vista, em um contexto histórico concreto (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Dessa forma, o aluno deve ser mobilizado a interagir com esse ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, reagir diante do texto. É necessário compreender que “sem o ponto de vista do leitor, não há diálogo e não há leitura” (SIMÕES et al., 2012, p. 48). Para Cosson (2007), “é só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária” (COSSON, 2007, p. 29).

Para realizar esse procedimento de resposta ao texto, são elaborados, na unidade didática, um conjunto de tarefas de produção textual, pois

Não apenas a leitura, mas também a produção de textos orais e escritos é interação. Por isso, não apenas diante de textos para ler o aluno aprende a reconhecer pontos de vista. Também diante das suas tarefas de produção, a busca de um ponto de vista próprio e a construção de um modo de expressá-lo, considerando a quem se dirige e as identidades que ele mesmo assume, estão no centro da pedagogia a ser construída, tanto para o ensino da expressão oral como para o ensino da produção escrita (SIMÕES et al., 2012, p. 50)

### **3.8. Produção de texto como resposta ao texto**

Para a etapa de resposta ao texto, foi elaborado o Caderno de Leitura (p. 56) que compõe a unidade didática. A obra *Fahrenheit 451*, é um romance relativamente longo, de forma que sua extensão impõe algumas limitações para o pouco tempo de duração das aulas. Por tal razão, foi elaborado o caderno como uma possibilidade de contrato de leitura (RIO GRANDE DO SUL, 2009) e remete à leitura feita fora do tempo da aula. O Caderno foi dividido em três partes, relativas aos capítulos do romance, a saber: (1) A Lareira e a Salamandra, (2) A Peneira e a Areia e (3) O brilho incendiário. Conforme Simões et al (2012):

No caso das leituras extensivas, prever momentos de troca é importante, não só para acompanhar a leitura dos alunos, mas principalmente para oportunizar comentários, como em conversas informais, nos quais eles possam dizer se estão gostando ou não, destacando partes que lhes chamaram a atenção, relacionando-as com outros textos, etc. (SIMÕES et al., 2012, p. 151)

À medida que o aluno progride em sua leitura e registra suas impressões no caderno, tal material promoverá discussões em sala de aula com o professor e entre seus pares. Esse material também constitui registros de leitura individual, de forma que possibilita “observar as preferências e acumular dados que possibilitem orientação para ampliar as experiências leitoras. Dessa forma, o contrato de leitura também investe na formação da história pessoal de leitor.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.60).

Para Cosson (2007), uma das diferenças fundamentais entre a leitura não escolar e a leitura escolar reside justamente nesse momento de resposta ao texto, o momento externo - este é a concretização, a materialização da interpretação como

ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. Enquanto atividade individual e solitária, o encontro com o texto, a leitura propriamente dita, constitui o momento interno.

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2007, p. 66)

Dessa forma, para mobilizar o aluno a se posicionar diante do texto e se engajar nas discussões citadas pela obra, foi elaborado o Caderno de Leitura, composto por algumas questões voltadas às passagens do texto, implícitos importantes e compreensão global do texto. Tais tarefas constituem procedimento de estudo do texto, mais ligadas à didatização do trabalho com o texto lido (RIO GRANDE DO SUL, 2009). No que concerne às questões de compreensão da leitura, é importante salientar que elas foram elaboradas com o objetivo de que o aluno mobilize o seu conhecimento de mundo, a sua criticidade e valoração. Como ressalta Terzi (1990), não se deve recair nas perguntas livrescas, tão comuns no ensino tradicional de LP.

As perguntas livrescas são perguntas, em essência, de decodificação, em que o aluno mobiliza como competência de leitura a extração das informações solicitadas no texto. Tais questões não se interessam pelo sentido do texto, mas a forma - e portanto, não realizam uma mediação de leitura que possibilite diálogo com a vida dos alunos.

Enquanto que a pergunta avaliação faz com que o aluno acione seus processos mentais para verificar a presença ou ausência da informação solicitada no seu conjunto de conhecimentos e a pergunta didática, indo além, faz com que ele integre novos conhecimentos a esse conjunto, a pergunta livresca, por ater-se a informações explícitas no texto e por utilizar em geral as mesmas palavras com que aparecem, dispensa o aluno de envolver-se com o significado. Em geral não é necessário que ele entenda claramente o que é perguntado, verifique se possui a informação e elabore uma resposta. Frente à pergunta, bastará que ele localize a informação no texto, a copie, numa tarefa mecânica (TERZI, 1990, p. 118).

Ainda em relação às tarefas de produções escritas, uma questão que merece comentário é a colocação de páginas de feedback para cada tarefa solicitada ao

longo da unidade didática. Se o texto é produto da interlocução entre sujeitos, a produção escrita do aluno também merece atitude responsiva do professor, ou seja, um retorno sobre seu texto. Essas páginas foram pensadas como uma estratégia de satisfação, conforme o modelo ARCS<sup>10</sup>. É necessário que o professor dê retorno à produção escrita do aluno, e, ainda, expresse reconhecimento pelo esforço do aluno.

### **3.9. Análise linguística como estudo do texto e seus efeitos de sentido**

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

A autora Mendonça (2006) ao distinguir o ensino de gramática da análise linguística, explica que, enquanto no ensino de gramática ocorre a fragmentação entre os eixos de ensino - as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção textual -, na prática de análise linguística ocorre a integração entre os eixos de ensino: a análise linguística é ferramenta para a leitura e a produção de textos, ou seja, o ensino da gramática está subordinado ao uso. Dessa forma, a partir das produções escritas dos alunos, o professor pode perceber a necessidade de um estudo específico sobre questões gramaticais, mas sempre relacionado ao uso e à prática das produções textuais.

Não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva (BRASIL, 1998, p. 23).

---

<sup>10</sup> Modelo mais conhecido para incorporar técnicas de motivação em atividades de ensino, o ARCS (sigla para Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação), foi desenvolvido por John Keller na Universidade do Estado da Flórida.

Além disso, conforme Mendonça (2006), nas aulas de gramática, a centralidade da norma padrão é substituída, na análise linguística, pela centralidade dos efeitos de sentido. Especificamente na obra norteadora da unidade, o autor faz uso abundante de figuras de linguagem, como a metáfora, a símile e a personificação. Foi proposto, portanto, a seção Análise Linguística (p. 51), tratando dos principais recursos expressivos utilizados na obra, com breve explicação e exemplos a partir de trechos retirados do livro.

### **3.10. O produto final como síntese de um percurso de leitura e aprendizagem**

O produto final constitui a síntese do percurso de leitura e aprendizagem realizado ao longo do projeto. Na página Produto Final (p. 70), a proposta é a de construção de um varal com obras censuradas escolhidas pelos alunos, em um diálogo provocativo com a comunidade escolar. Dessa forma, há a possibilidade de socialização das impressões de leitura e potencial de despertar o interesse dos demais a respeito da obra lida. Conforme os Referenciais (2009):

A ideia é preservar a noção de que se realiza construção conjunta de conhecimentos, mas na forma da criação coletiva de um produto de linguagem: os projetos sempre convergem para a produção de um conjunto público de textos. Assim, a maior parte dos projetos sugeridos dirige-se à meta comum de produzir e publicar um conjunto de textos, por meio dos quais os alunos possam atuar em suas comunidades escolares e extraescolares. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 97)

### **3.11. Sobre o Caderno do Professor**

O Caderno do Professor, ao final da unidade didática, foi construído para auxiliar o professor no planejamento de suas aulas. O Caderno do Professor, portanto, apresenta explicações quanto aos objetivos e pressupostos das atividades e sugestões de como conduzi-las, tendo como fio condutor a própria unidade didática. Este material não tem a pretensão de engessar a prática nem a unidade didática, pois cabe ao professor avaliar o seu contexto específico e ser criativo em suas abordagens e nas suas práticas de ensino.

### **3.12. Síntese das seções da unidade didática**

Considerando-se as limitações de tempo e espaço, foi elaborado um quadro de resumo com as seções da unidade didática e quais procedimentos no tratamento do texto - preparação para a leitura, leitura, estudo do texto e resposta ao texto - elas integram. No total, a unidade didática é composta por vinte seções e oito tarefas. Abaixo, o quadro de resumo do conteúdo do material didático.

<b>Quadro de resumo da Unidade Didática: Entre a Realidade e a Ficção</b>	
<b>Texto norteador:</b>	Fahrenheit 451
<b>Textos secundários:</b>	O Dilema das Redes; Ilustrações; Phosphoros.
<b>Tarefas preparatórias para a leitura:</b>	Sobre o autor e a obra; Temas da obra; Introdução ao gênero; Características; Tarefa 1; Alguns conceitos; Para início de conversa (Caderno de Leitura).
<b>Estudo do texto:</b>	Tarefa 2; Realidade x Ficção; Um pouco de História; Tarefa 3; Os regimes totalitários; Tarefa 4; A queima dos livros; Tarefa 5; Elementos tecnológicos; Tarefa 6; Tarefa 7.
<b>Resposta ao texto / Produção escrita:</b>	Caderno de Leitura - Parte I, II e III, Produto final.
<b>Reflexão linguística:</b>	Análise Linguística; Tarefa 8.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste trabalho, estudamos uma proposta de ensino de LPL que tem como centro o texto, e, a partir de um texto literário de ficção científica, visa a

promoção de discussões relevantes para os alunos. Para que isso ocorra, é necessário que o texto lido receba um tratamento adequado durante seu estudo, e não apenas atividades simplistas de decodificação e extração de respostas do texto - que, por fim, não mobilizam o aluno a interagir com as questões suscitadas e se posicionar criticamente, ou seja, participar efetivamente de atividades de letramento. Se um dos objetivos da escola é formar leitores, as aulas de LPL devem promover aos alunos o contato direto com o texto, e não com resumos, fragmentos, e trechos descontextualizados.

A literatura, em sua riqueza de possibilidades criativas, leva o aluno a entrar em contato com tantas situações e experiências quantas sejam possíveis para o desenvolvimento intelectual e humano do aluno, e, portanto, é essa dimensão que deve ser contemplada nas aulas de LPL.

Além disso, a escola, como lugar privilegiado para trocas entre colegas e professores, é o lugar ideal para o exercício de se posicionar e discutir com os diferentes pontos de vista e, portanto, o espaço para esse compartilhamento também deve integrar as aulas de LPL.

O gênero literário de ficção científica demonstrou ser propulsor de diferentes temas que ilustram a contemporaneidade e cujas discussões são relevantes para um desenvolvimento crítico dos alunos. Além disso, é um gênero que faz parte do gosto dos alunos, e, por isso, dá mais chances de engajamento destes para uma aprendizagem efetiva. Dessa forma, parece ser um gênero extremamente relevante para o incentivo dos alunos pelo gosto pela leitura e em sua formação como leitor.

Em relação à etapa de construção da unidade didática, foi muito interessante o processo de dar materialidade aos pressupostos teóricos vistos ao longo de toda a graduação. O professor que constrói o material didático precisa ter uma noção muito clara da fundamentação sobre a qual se baseia, e, portanto, sua capacidade de análise dos materiais é continuamente ampliada, enriquecendo sua formação como docente.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, A. Espectros da ficção científica: a herança sobrenatural do gótico ao cyberpunk. **Verso e Reverso**. São Leopoldo, v.18, n.38, p.1-15. 2004.



ANDRADE, F. H. D. de. Análise comparativa do filme e do livro Fahrenheit 451. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Ano III, Número 06, julho de 2005. Disponível em: [http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/ZWnxGy9CyqrlAyW\\_2013-6-28-12-50-7.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ZWnxGy9CyqrlAyW_2013-6-28-12-50-7.pdf). Acesso em: 4 de out 2020.

ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2017

AZEVEDO, F. J. F. **O texto literário para a infância em manuais escolares**. 1º ciclo em Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica, 2002. Disponível em <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2853/1/Santiago.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2022.

BAROSSO, L. A Ciência Ficção que nos olha e a dialética entre cognição e estranhamento. **Revista Abusões**, [s. l.], ano 03, v. 05, n. 05, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.12957/abusoes.2017.30273>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoes/article/view/30273>. Acesso em: 4 out. 2022.

BRADBURY, R. **Fahrenheit 451**. 2. Ed. São Paulo: Globo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNLD 2020** Obras Didáticas e Literárias Anos Finais do Ensino Fundamental. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020> Acesso em 4 out. 2022

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de

Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

BUNZEN, C. S.; ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005. p. 73-118.

BRITTO, L. P. de L. **A Sombra do Caos**. Ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

CALVINO, Í. A combinatória e o mito na arte da narrativa. In: NASCIMENTO, Carlos Arthur R. do. **Atualidade do mito**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CANTON, J. **O livro da literatura**. Tradução de Camile Mendrot. 1ª ed. São Paulo: Globo, 2016.

CAUSO, R. de S. **Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CORREIA, D. C. R. **O Estado totalitário e os cidadãos em Fahrenheit 451, de Ray Bradbury**. São Paulo. 2015.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2007.

FANTONELLI, M.; HAMILTON, W. **Fahrenheit 451: Sem Partido, sem futuro, o Direito bate continência às chamas**. In Anais do VIII CIDIL – Tecnologias e novas formas de comunicação: entre distopias e narrativas contemporâneas, 2020. Disponível em: <https://periodicos.rdl.org.br/anacidil/article/view/681/pdf> Acesso em: 4 out. 2022

FENEJA, F. L. da S. **A ficção utópica como representação - negação da realidade histórica: Fahrenheit 451, de Ray Bradbury.** In COLÓQUIO LITERATURA E HISTÓRIA : PARA UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR, 1, Lisboa, 2005 - "Literatura e história : para uma prática interdisciplinar : actas". Lisboa : Universidade Aberta, 2005, p. 137-144.

FERREIRA, A. E. S. C. da S.; ROCHA, R. S. Narrativas distópicas e um olhar para o presente: um projeto de leitura para pensar a contemporaneidade. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 282-295, nov. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4597/2781>. Acesso em: 4 out. 2022.

FLUDERNIK, M. "Identity/Alterity". In: HERMAN, David (Org.). **The Cambridge Companion to Narrative.** Cambridge: Cambridge University Press. 2007.

FREEDMAN, C. **Critical Theory and Science Fiction.** Hanover: Wesleyan University Press, 2000.

FROMM, E. Epílogo. In: ORWELL, G. **1984.** 26ª reimpressão da 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GAMA, V. C. "A Mulher mais bela do mundo": alteridade e ficção científica. **Revista Abusões**, [s. l.], ano 06, v. 11, n. 11, 2020. DOI <https://doi.org/10.12957/abusoes.2020.46402>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/abusoes/article/view/46402>. Acesso em: 4 out. 2022.

\_\_. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coords.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997

GERNSBACK, H. (1927). **Amazing Stories**. New York: WRNY. 2 (3) Disponível em: <https://archive.org/details/AmazingStoriesVolume02Number03> Acesso em: 10 out 2022.

GRUBBA, L. S. A dignidade humana no totalitarismo de Fahrenheit 451: para um espaço intersticial entre o direito e a literatura. **Revista da Faculdade de Direito**, Fortaleza, v.34, n.2, 2013, p. 197-215

HEINLEIN, R. A. (2017). "On the writing of speculative fiction". In: LATHAM, Rob (Org.). **Science Fiction Criticism: an anthology of essential writings**. London: Bloomsbury.

HILÁRIO, L. C. Teoria crítica e literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da Modernidade. **Anu. Lit.**, Florianópolis, v.18, n. 2, p. 201-215, 2013.

ISER, W. **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o Ensino de Línguas. In: LEFFA, Vilson J. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. 2. ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. cap. 1, p. 15-43. Disponível em: [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao\\_materiais\\_2ed\\_completo.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Producao_materiais_2ed_completo.pdf). Acesso em: 4 out. 2022.

LIMA, E. D. de. **O letramento literário pela ficção científica: a sala de aula como laboratório**. 2019. 98f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

LÖWY, M. **Aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de História"**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTINS, A. F. **Fahrenheit 451: a memória como instância inviolável de resistência da cultura**. In XXIV Simpósio Nacional de História. São Leopoldo, 2007.

MEHRET, R. H. **Fahrenheit 451: a importância da literatura como meio de reflexão e crítica social**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. XXVII Encontro Anual de Iniciação Científica IV Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC 2018.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109-226.

NEUMANN, A. L.; SILVA, T. A. C.; KOPP, R. Comunicação e educação na literatura distópica: de Nós (1924) a Jogos vorazes (2008). **Revista Jovens Pesquisadores**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 1, p. 80-96, 2013

NUNES, D. C. (Im)possível experiência: literatura e alteridade, teoria crítica e ficção científica. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo**, [s. l.], n. 22, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/LA/index>. Acesso em: 4 out. 2022.

OLIVEIRA, F. R. A ficção científica e a questão da subjetividade homem-máquina. **ComCiência**: revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, n. 59, out. 2004. Disponível em: . Acesso em: 29 nov. 2018.

OLIVEIRA, F. R. **Como a ficção científica conquistou a atualidade: tecnologias de informação e mudanças na subjetividade**. In: Congresso Brasileiro da Comunicação, 24., 2001, Campo Grande. Anais. Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p.1-16.

OLIVEIRA, M. F.S. de.; JUNIOR, R. dos S. B. Palavra e memória nos homens-livro de Fahrenheit 451: a literatura de ficção científica e a contemplação das ruínas do futuro. **Revista de Letras**, Rio de Janeiro: Edições Uesb, N.1, 2009.

PAIVA, F. J. O de. A influência do Estado em relação às repressões sociais em Fahrenheit 451: da adaptação fílmica à análise do discurso histórico-literário.

**Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 5, n. 4, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/326209553\\_A\\_INFLUENCIA\\_DO\\_ESTADO\\_EM\\_RELACAO\\_AS\\_REPRESSOES\\_SOCIAIS\\_EM\\_FAHRENHEIT\\_451\\_DA\\_ADAP\\_TACAO\\_FILMICA\\_A\\_ANALISE\\_DO\\_DISCURSO\\_HISTORICO-LITERARIO](https://www.researchgate.net/publication/326209553_A_INFLUENCIA_DO_ESTADO_EM_RELACAO_AS_REPRESSOES_SOCIAIS_EM_FAHRENHEIT_451_DA_ADAP_TACAO_FILMICA_A_ANALISE_DO_DISCURSO_HISTORICO-LITERARIO).

Acesso em: 4 out. 2022.

PAVLOSKI, E. **1984: a distopia do indivíduo sobre controle**. 2005. 276 f. Dissertação (Mestrado em Concentração em Estudos Literários) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

PEREIRA, A. A. da S. Cultura e alteridade em representação na ficção científica: confluências. **Rev. Let.**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 51-63, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/8689/7243>. Acesso em: 4 out. 2022.

PEREIRA, A. L. Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: discursos generados e suas implicações para o ensino. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**, Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 113-146.

PEREIRA, E. C. F. R. de J. **Felicidade e Tecnologia em Fahrenheit 451**. 251f. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos). Universidade Aberta de Lisboa: Lisboa, 2007

PEREIRA, I.; DE VALENTIM, R. F. Análise das relações sociais através da literatura distópica. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 351-372, ago. 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/174/123>. Acesso em: 4 out. 2022.

PIASSI, L. P. A ficção científica e o estranhamento cognitivo no ensino de ciências: estudos críticos e propostas de sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 151-168, 2013. São Paulo/Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=251025751016>

RANGEL, L. A. M. **Entre Livros e Televisão: Ambiguidades Históricas em Fahrenheit 451**. São Paulo. 2012

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Vol. 1. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.

ROSENFELD, L. **O Papel das Letras na Democracia**: Apontamentos sobre Direito, Literatura e Cultura a partir de Fahrenheit 451, de Ray Bradbury. In Anais do I CIDIL, v.1, n.1, outubro, 2012.

SCHOEREDER, G. **Ficção científica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

SILVA, G. M. R. **Leitores vorazes: Literatura jovem e distopia no mundo atual**. 2014. 122 f. Monografia (Pós-Graduação em Literatura Infantojuvenil) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: [https://dadospdf.com/download/leitores-vorazes-literatura-jovem-e-distopia-no-mundo-atual-\\_5a44b7eab7d7bc891f7bd722\\_pdf](https://dadospdf.com/download/leitores-vorazes-literatura-jovem-e-distopia-no-mundo-atual-_5a44b7eab7d7bc891f7bd722_pdf)

SIMÕES, L. J. **Leitura e autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura/ Luciene Juliano Simões; colaboração de Ana Mariza Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos; ilustrações de Eloar Guazelli. – Erechin: Edelbra, 2012.

SOARES, J. C.; EWALD, A. P. Reflexões à sombra de Adorno: cultura do consumo, vazio existencial e sofrimento psíquico. **Revista Crítica de Ciências Sociais y Jurídicas**, Madrid, s.v, s.n, p.1-12, 2004.

SUVIN, D. **Metamorphoses of Science Fiction**: On the poetics and history of a literary genre. New Haven: Yale University Press. 1979.

TAVARES, B. **O que é ficção científica**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TERZI, S. B. **A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças.** *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 16, p. 115-125, jul./dez. 1990.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. vol.13, n.39, pp.545-554, 2008. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010)>. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>>. Acesso em: 4 out. 2022

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

TUCHERMAN, I. Fabricando corpos: ficção e tecnologia. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo, v.3, n.7, p.77-92, 2006.

## **7.ANEXOS**



---

**Entre a  
realidade  
e a ficção**

**UNIDADE  
DIDÁTICA  
PARA ENSINO  
DE LINGUA  
PORTUGUESA E  
LITERATURA**



Esta unidade didática foi elaborada pela aluna Raquel Coutinho Troggian, graduanda do curso de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação da professora Lia Schulz

A ilustração da capa da UD é de autoria do artista Zansky para a obra Antologia da Literatura Fantástica, da editora Cosac & Naify, 1ª edição, 2013.

# Sumário

Quadro de resumo da Unidade Didática.....	5
Competências e Habilidades .....	6
Sobre o autor e a obra .....	7
Temas abordados .....	9
Introdução ao gênero .....	10
Características da FC .....	11
Tarefa 1 .....	12
Conceitos .....	13
Tarefa 2 .....	15
Realidade x Ficção .....	17
Um pouco de História .....	20
Tarefa 3 .....	24
Os regimes totalitários .....	26
Ilustrações .....	29
Phosphoros .....	32
Tarefa 4 .....	33
A queima dos livros .....	35
Tarefa 5 .....	42
Elementos tecnológicos .....	44

# Sumário

Tarefa 6 .....	45
O Dilema das Redes .....	48
Tarefa 7 .....	49
Análise Linguística .....	51
Tarefa 8 .....	52
Resumo sobre o gênero .....	54
Caderno de Leitura .....	56
Produto Final .....	69
Caderno do Professor .....	70
Referências bibliográficas .....	78



## Resumo da Unidade Didática

### Tema / Eixo temático

Ficção científica, distopia, pós Guerras, tecnologias e redes sociais

### Texto norteador

Fahrenheit 451

### Problematização disciplinar

Quais relações podemos estabelecer entre a ficção científica e a realidade?  
Quais aspectos abordados na obra de ficção dialogam com a nossa vida?  
Como refletir nosso cotidiano através de obras de outros tempos e contextos?

### Gêneros estruturantes

Ficção científica, documentário, notícia, meme, ilustrações

### Justificativa

Consideramos o trabalho da obra Fahrenheit 451 profícuo no ensino de Português e Literatura, uma vez que a partir dela podemos observar os conceitos estruturantes da disciplina: tradição e ruptura, estranhamento e intertextualidade. O primeiro porque, ao estudar o contexto do pós Guerras, o aluno terá conhecimento de outra época - mobilizando conjuntamente os conhecimentos de História - e da função do gênero para tal contexto, além do potencial de estabelecer relações a partir do que as obras são capazes de dizer para um leitor atual. Estranhamento pois a leitura da obra escolhida possibilita, ao leitor, vivenciar experiências radicais da vida humana, a partir da linguagem e por meio da ficção, investindo na ampliação da humanidade de cada leitor pela fruição estética. E, por último, intertextualidade: a presente UD focaliza as relações entre o texto central (verbal) e as ilustrações (não verbais) Além disso, a unidade didática propõe o contato e o diálogo da obra com o documentário O Dilema das Redes, lançado em 2020, que trata dos efeitos das tecnologias no dia a dia.

# 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

## Competências & Habilidades

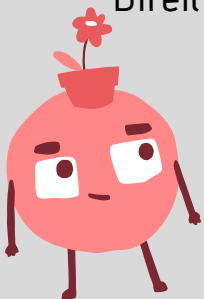
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social

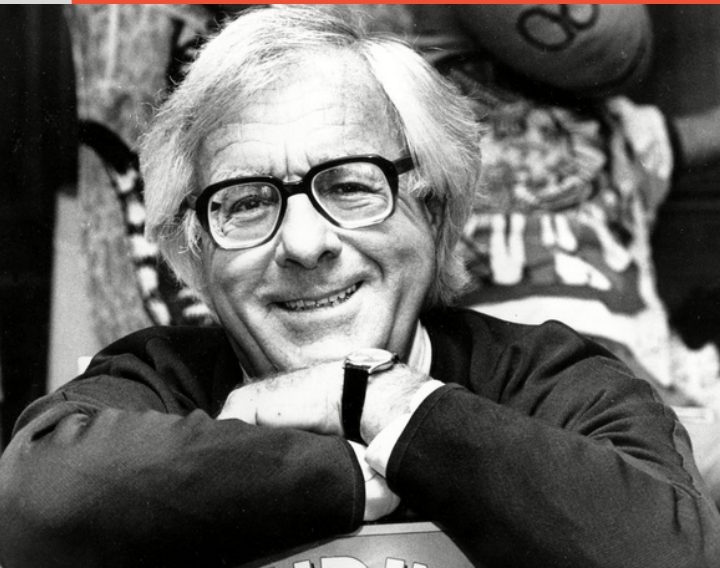
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza

(EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos





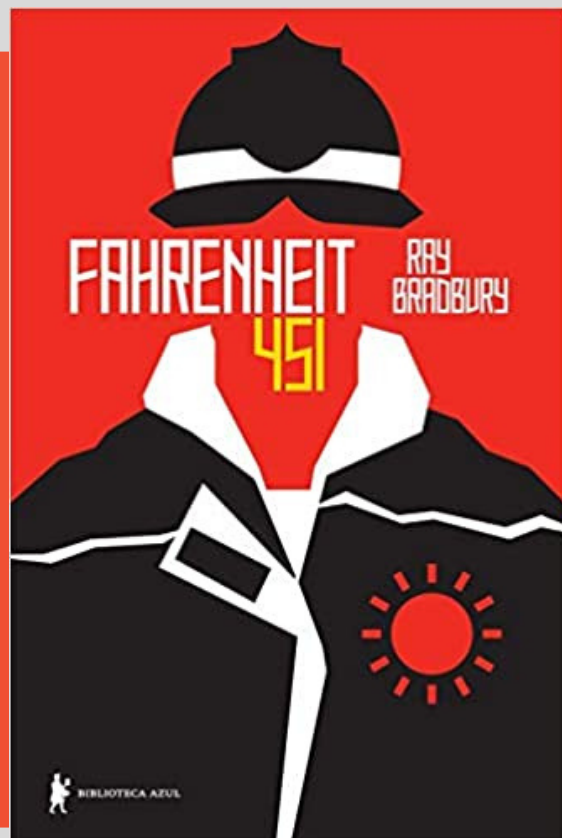
# Sobre o autor



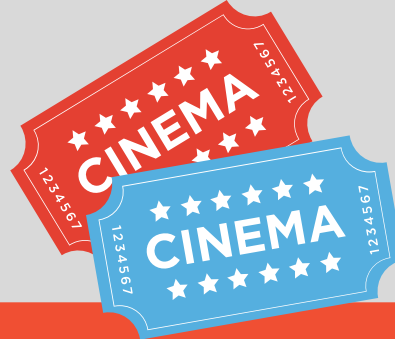
Raymond Douglas Bradbury (22 de Agosto de 1920 - 05 de Junho de 2012) foi um escritor norte-americano notório pela quantidade de publicações, cerca de 27 romances e mais de 600 contos, além de ensaios e poesias. Além da carreira literária, ele também escreveu e participou da concepção de roteiros de seriados televisivos e filmes. Alguns de seus contos ganharam adaptações televisivas, contando até com um seriado inteiramente baseado em sua obra, *The Ray Bradbury Theater*, com o total de 65 episódios que foram televisionados entre 1985 e 1986 e entre 1988 e 1992 nos EUA.

# Sobre a obra

*Fahrenheit 451* é uma de suas obras mais famosas e foi adaptada para diversos meios, destacando-se o filme homônimo de François Truffaut (1966). Há também diversas adaptações teatrais, sendo a de Aquila Theater (2013) a mais recente. Tim Hamilton em 2009 elaborou uma graphic novel (estória em quadrinhos) homônima cujo roteiro foi autorizado pelo próprio Bradbury.



# Para saber mais



Fahrenheit 451 é a adaptação cinematográfica do romance homônimo, dirigida por François Truffaut em 1966. A trilha sonora é de Bernard Herrmann (compositor favorito de Alfred Hitchcock).

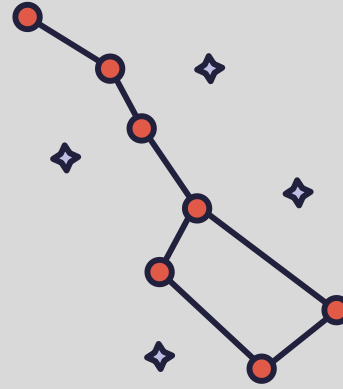


Adaptação mais recente, de 2018, escrito e dirigido por Ramin Bahrani. Estrelado por Michael B. Jordan, Michael Shannon, Sofia Boutella, Lilly Singh, Laura Harrier, Andy McQueen e Martin Donovan.





# Introdução ao gênero



Ficção científica (normalmente abreviado para SF, FC, sci-fi ou scifi) é um gênero que lida com conceitos ficcionais e imaginativos, relacionados ao futuro, ciência e tecnologia e seus impactos e consequências em uma sociedade ou em seus indivíduos. A ficção científica se baseia em grande parte em escrever sobre mundos, futuros e cenários alternativos possíveis e de maneira racional. Diferentemente da fantasia, no contexto narrativo da FC encontramos elementos imaginários, inspirados em fatos reais ou do passado, que estão cientificamente estabelecidos ou postulados por leis e princípios científicos, ainda que o enredo permaneça imaginativo.



# Características

Alguns elementos tratados com frequência na ficção científica são:

- Princípios científicos novos ou que contradizem as leis da física, como viagem no tempo ou wormholes.
- Personagens alienígenas, mutantes, robóticos, holográficos, andróides, replicantes, bem como personagens que desafiem a evolução humana ou a própria definição do que significa ser humano.
- Universos paralelos e outras dimensões e a viagem entre nossa realidade e estes outros lugares.
- Tempo estabelecido no futuro, em linhas do tempo alternativas ou no passado histórico que contradizem os fatos históricos e arqueológicos conhecidos e estabelecidos.
- Cenários baseados no espaço, em outros corpos celestes ou em viagens inter e extrassolares.
- Cenários baseados no interior da crosta do planeta Terra ou em outros planetas.
- Tecnologia plausível como armas de laser, teletransporte, computadores humanoides e/ou conscientes.
- Diferentes ou novos sistemas políticos: utopias, distopias, pós-apocalipse.
- Habilidades paranormais, como telepatia, telecinese e controle da mente, baseada em princípios científicos, ficcionais ou não.

# Tarefa 1

1. Agora que lemos um pouco mais a respeito do gênero ficção científica e suas características, e considerando a grande quantidade de filmes e séries atuais desse gênero, cite alguma série ou filme que você conheça ou goste e que se enquadre neste gênero.

---

---

---

---

2. Com os filmes e séries que você citou na questão anterior, especifique quais características destas obras se enquadram nas características vistas em grupo. Ex: mundo pós-apocalipse, alienígenas, universos paralelos, etc.

---

---

---

---

---

---

---

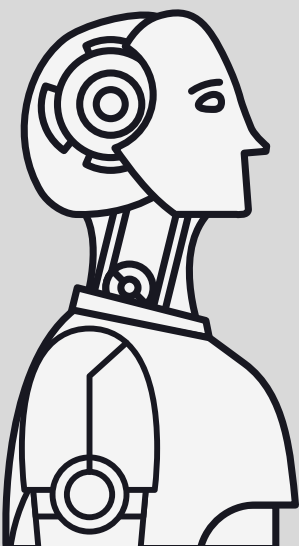
---

# Alguns conceitos

Tecnofobia é o medo da tecnologia moderna. Extremizada em obras de ficção, como no livro Frankenstein ou o filme Blade Runner, no cotidiano manifesta-se com o receio em utilizar um computador ou uma caixa multibanco.



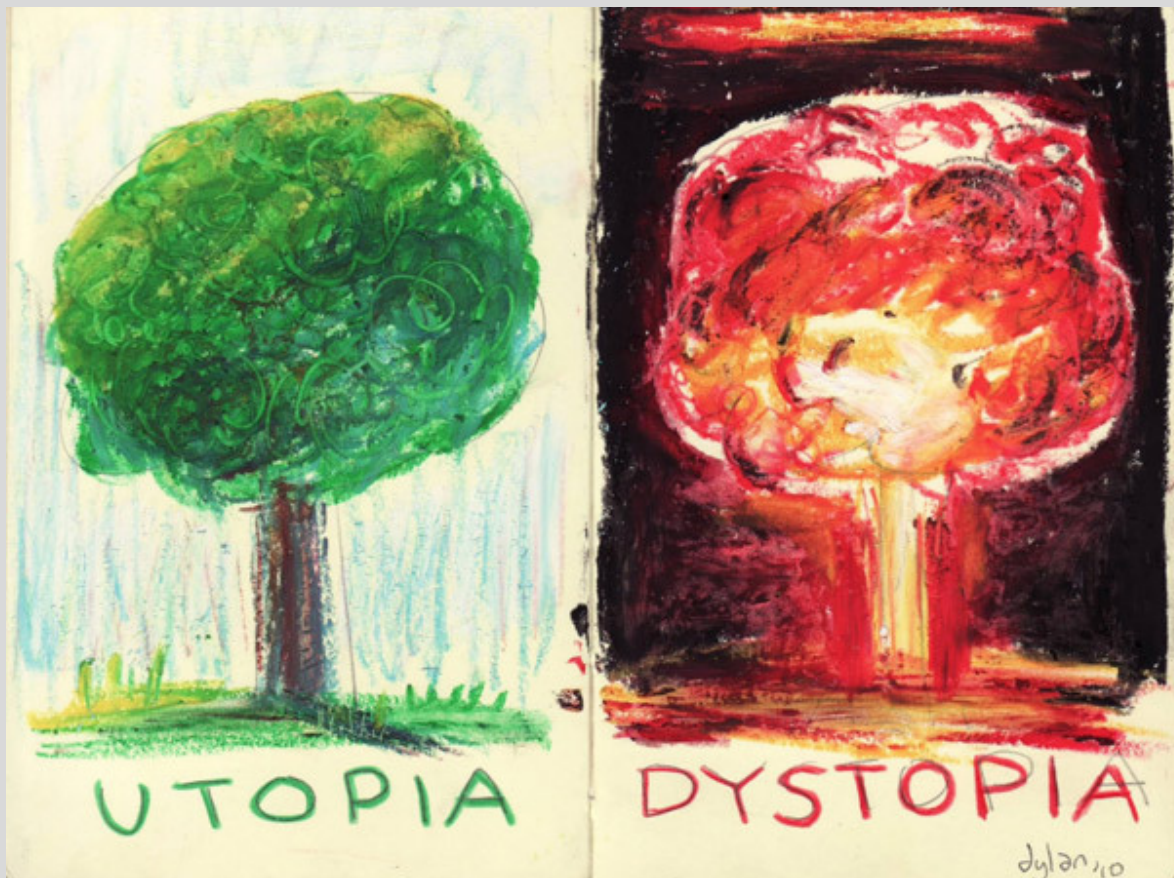
Tecnofilia é um neologismo formado pela aplicação do radical de origem grega -filia (amizade, proximidade) à palavra tecnologia, e designa um comportamento de adesão, geralmente acrítica, às inovações tecnológicas. Opõe-se à tecnofobia.



# Distopia ou Utopia?

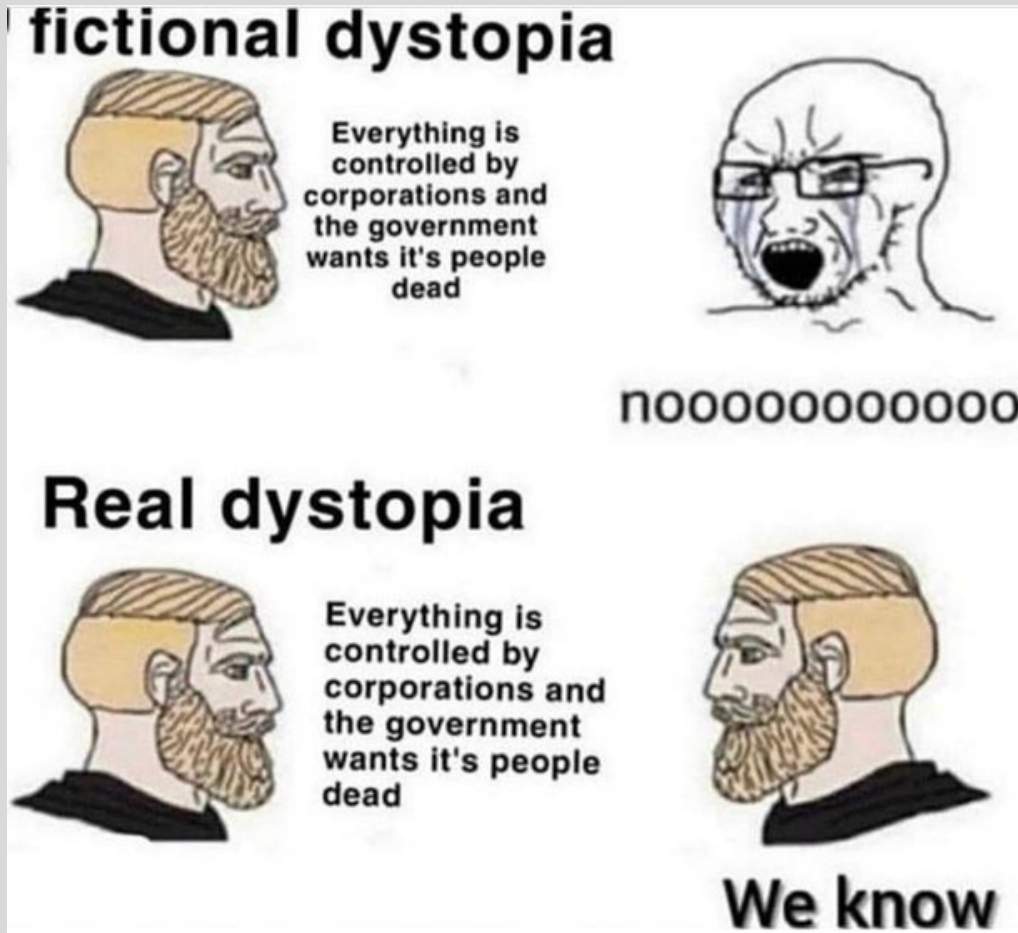
Utopia significa um lugar ideal que não é no agora, mas que pode ser construído no futuro. A palavra é atribuída a tentativas de construir modelos socioeconômicos melhores que os atuais e que, não existindo no presente, podem acontecer no futuro. É uma palavra usada frequentemente para descrever realidades perfeitas não atingíveis ou ainda não atingidas.

Distopia é a representação ou descrição cujo valor representa a antítese da utopia ou promove a vivência em uma "utopia negativa". As distopias são geralmente caracterizadas por totalitarismo ou autoritarismo e anarquismo. A tecnologia é muitas vezes ferramenta de controle, por parte do estado ou de instituições ou corporações, ou ainda, como ferramenta de opressão.



# Tarefa 2

1. Após a leitura do verbete sobre utopia e distopia, explique o humor e o sentido expresso no meme abaixo.



---

---

---

---

---

---

---

---

# Feedback da atividade





# Realidade x ficção

Ao longo da história do pensamento humano, a Filosofia, a Teoria da Arte e a Teoria da Comunicação vêm estudando a questão de como delimitar a fronteira entre ficção e realidade. É a camuflagem do limite entre representação e realidade que dá início e sentido ao problema.

Patrick Parrinder em seu livro, *Science Fiction. Its Criticism and Teaching* (1980), realizou um minucioso estudo sobre o gênero literário de ficção científica e gerou um guia para seu estudo e ensino. O termo Science Fiction (ou SF, constantemente traduzido como ficção científica ou FC) foi cunhado somente na década de 1950 e, portanto, seus estudos são relativamente recentes.

O autor aponta como as revistas pulp que publicavam esse tipo de texto entraram em ascensão entre as décadas de 1930 e 1950 nos Estados Unidos, coincidindo com o período de consolidação de Bradbury como escritor profissional. Nelas, um viés científico era utilizado para explorar as promessas e ameaças do mundo moderno.

Pulp ou pulp fiction revista pulp são nomes dados, a partir do início da década de 1900, às revistas feitas com papel barato, fabricado a partir de polpa de celulose. As pulp fictions eram um tipo de entretenimento rápido, sem grandes pretensões artísticas. Os super-heróis das histórias em quadrinhos também são considerados como derivações da literatura pulp.





# Realidade x ficção

Nas três décadas seguintes foram comercializadas diversas revistas que seguiam esse padrão, período muitas vezes referido como The Golden Age of Science Fiction (a era de ouro da ficção científica).

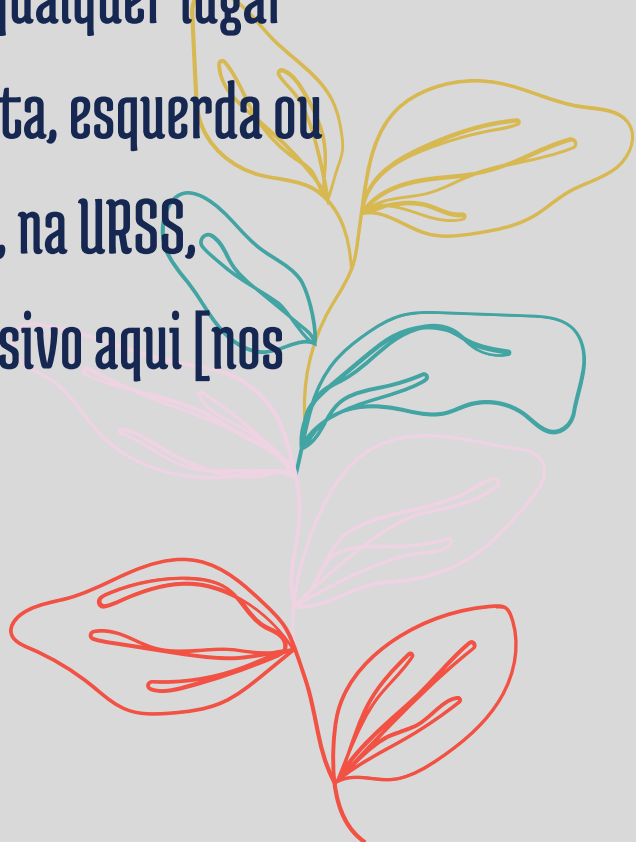
Segundo a pesquisa de Parrinder, a mistura de conceitos (ou premissas) científicos com elementos de fantasia na ficção científica desse período não foi aleatória. Durante e depois da Segunda Guerra Mundial, era nessas publicações que os escritores viam a possibilidade de trabalhar com novas tecnologias e questões políticas de forma alegórica em seus textos sem sofrer represálias, pois ao serem consideradas como meios de entretenimento e fantasia, era mais raro que fossem interpretadas como mídias sérias veiculadoras de crítica social.

Fahrenheit 451 se encaixa nesse contexto, demonstrando como um governo totalitário reprime seus cidadãos ao censurar qualquer tipo de opinião divergente. Há uma entrevista em que o autor fala sobre a relação entre Fahrenheit 451 e seu contexto histórico:

— Durante o reino de terror do Macartismo, eu escrevi um romance intitulado Fahrenheit 451, que era um ataque direto ao tipo de força destruidora de pensamentos que ele [Joseph McCarthy] representava no mundo. No entanto, poucas pessoas me atacaram por escrever um romance anti-macartista. Eu fui capaz de fazer propaganda sem ser apedrejado ou agredido.

Posteriormente, os russos piratearam uma edição deste mesmo livro, o que eu ouvi dizer que foi muito bem em vendas na Rússia. Obviamente, por se tratar de ficção científica, eles não compreenderam a mensagem que eu passava, que todos os tipos de tirania em qualquer lugar do mundo, em qualquer época, seja de direita, esquerda ou centro. Então eu fui uma força subversiva, na URSS, enquanto estava sendo igualmente subversivo aqui [nos Estados Unidos].

(BRADBURY apud AGGELIS, 2003, p.13)



# Um pouco de História...

Com o término da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos assumiram o papel de destaque no cenário internacional. Por terem sofrido perdas menores em relação aos demais países, seu crescimento econômico mostrava-se indiscutível, gerando a sensação de “vitória conquistada” e aparente segurança para que se autodeclarassem como uma nação soberana. Quando pensamos nesse período, também conhecido como *Wonder Days* (dias incríveis) ou ainda *The Happy Days* (dias felizes), imagens de carros luxuosos, casas bem equipadas, donas de casa perfeitas e um certo ar de inocência vem em nossas mentes, em especial através dos programas televisivos e outros meios de comunicação. Esse modo de vida tipicamente americano (*American Way of Life*) está sedimentado no imaginário coletivo sob a forma da conquista do *American Dream* (o sonho americano), pois foi propagado como um exemplo de modernidade e praticidade a ser seguido mundo afora, além de ter sido uma oportunidade única de lucros para as empresas estadunidenses.

# Um pouco de História...

Entretanto, o cenário interno era de crise político-econômica e retrocesso. Mesmo com o governo apresentando índices positivos e o país ostentando um padrão de vida elevado, a população em geral continuava assombrada pelo fantasma da Grande Depressão (de 1929 até o final da década de 1930), cujos índices de desemprego e de pobreza eram alarmantes e desestabilizaram todo padrão de vida nacional.

Além das questões sociais internas, também pairava a ameaça de possíveis retaliações internacionais, sob os signos das armas nucleares e do fantasma do comunismo (conhecido como *The Second Red Scare*, ou Ameaça Vermelha). A questão do desenvolvimento das armas nucleares oscilava entre um símbolo de proteção (aniquilação de inimigos) e um estímulo de competição (a corrida armamentista). Quando em 1949 a URSS anunciou seu domínio sobre a tecnologia nuclear, os ânimos ficaram ainda mais agitados. Já a ameaça comunista, ideologia defendida pela URSS, representava um inimigo que poderia se infiltrar e causar danos irreversíveis ao progresso estadunidense. Durante esse período, o governo norte-americano precisava simultaneamente estimular o consumo e fortalecer a economia, além de repreender qualquer atividade que pudesse abalá-lo.

# Um pouco de História...

A criação da OTAN em 4 de abril de 1949 oficializou a proteção mútua entre os países participantes caso um ataque exterior acontecesse; mas, na prática, tratava-se de uma forma de intimidação aos países alinhados à URSS. Em represália, o Pacto de Varsóvia foi criado em 14 de maio de 1955 e incluía a URSS e os países socialistas do leste europeu, contribuindo para a crescente tensão na política mundial.

O governo estadunidense também apoiou as ditaduras de países latino-americanos, além de conflitos e embargos contra Cuba durante e depois de sua revolução na década de 1950. O posicionamento intervencionista dos Estados Unidos era fundamentado na imagem autoconstruída de defensor das nações contra a Ameaça Vermelha e na retomada do desenvolvimento econômico mundial.

Voltando-nos para o cenário interno político, duas figuras estadunidenses se destacaram no período concomitante à concepção de Fahrenheit 451, Harry S. Truman, presidente entre 1945 e 1950, e o senador Joseph McCarthy, que atuou entre 1947 e 1957.

# Um pouco de História...

Depois da morte de Franklin D. Roosevelt já no final da Segunda Guerra Mundial, em 12 de Abril de 1945, Harry S. Truman assumiu a presidência norte-americana. Foi durante sua presidência que as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki foram atacadas com bombas nucleares em 6 e 9 de agosto do ano seguinte.

A demonstração desmedida de poderio bélico serviu para reafirmar o posicionamento dos Estados Unidos no cenário internacional. Para seus aliados, o auxílio foi ofertado na forma do Plano Marshall e da Doutrina Truman, propagando a imagem de nação “soberana” e “benévola”. Ao mesmo tempo, deixava claro que qualquer atividade suspeita de deslealdade não seria tolerada.

Iniciado em abril de 1948, o Plano Marshall, conhecido como também como *European Recovery Program*, tinha como intenção reconstruir áreas devastadas pela guerra na Europa, incentivando suas economias e modernizando suas indústrias. Entretanto, ao excluir do plano os países do leste europeu alinhados ao socialismo, ficava clara a intenção de evitar avanços soviéticos no território. A bipolarização mundial tornava-se cada vez mais evidente.

# Tarefa 3

1. Você conhece outros momentos históricos em que o poder era regido por governos totalitários? Quais? Quais as principais características desses governos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Feedback da atividade





# Os regimes totalitários

Os regimes totalitários foram regimes políticos que existiram na primeira metade do século XX e baseavam-se no totalitarismo, um sistema político fundamentado no **controle absoluto** de um partido ou de um líder sobre toda nação. Dentro do sistema totalitarista, o líder ou o partido político detém amplos poderes sobre a vida pública e privada e, assim, representam o Estado.

Os regimes totalitários baseavam-se em um forte **militarismo**, que servia muito para intimidar e calar as vozes dissidentes. Junto do poder de intimidação, o totalitarismo apoiava-se em uma intensa **propaganda ideológica** com o objetivo de doutrinar a população e ressaltar as supostas benfeitorias realizadas pelo regime. Outra marca importante, muito em associação com o militarismo, era o **terror**. Dentro dos regimes totalitários, o terror era utilizado para perseguir os opositores.

# Os regimes totalitários

- Regimes totalitários na Europa

A Europa teve três grandes totalitários: o fascismo (1922-1945), o nazismo (1933-1945) e o stalinismo (1924-1953). Os dois primeiros estavam alinhados à extrema-direita e o terceiro estava alinhado à extrema-esquerda.

- Regimes totalitários no Brasil

O Brasil nunca viveu sobre um regime totalitário, apesar de, ao longo de nossa história, termos sido governados por regimes ditatoriais, como o Estado Novo, entre 1937 e 1945, e a Ditadura Militar que governou o país entre 1964 e 1985.



# Os regimes totalitários

## Características

Apesar das diferenças ideológicas, existem algumas características em comum entre os três regimes totalitários citados.

- Culto ao líder: o líder era reverenciado em todos os três regimes, e imagens deles eram espalhadas em todo o país.
- Censura: os meios de comunicação não podiam emitir opiniões que não fossem aprovadas pelo governo. A existência de opositores também era proibida e eles eram calados à força.
- Supressão dos partidos políticos: nos três regimes, somente existia o partido do governo. Todos os outros eram proibidos.
- Criação de inimigos internos e/ou externos: a retórica totalitária criava inimigos internos/externos, e o combate a esses grupos justificavam a tomada de medidas extremamente autoritárias.

# Ilustrações

As ilustrações a seguir foram feitas pelo cartunista britânico Ralph Steadman para a edição de aniversário que comemorou os 50 anos de Fahrenheit 451.





# Ilustrações





# Ilustrações



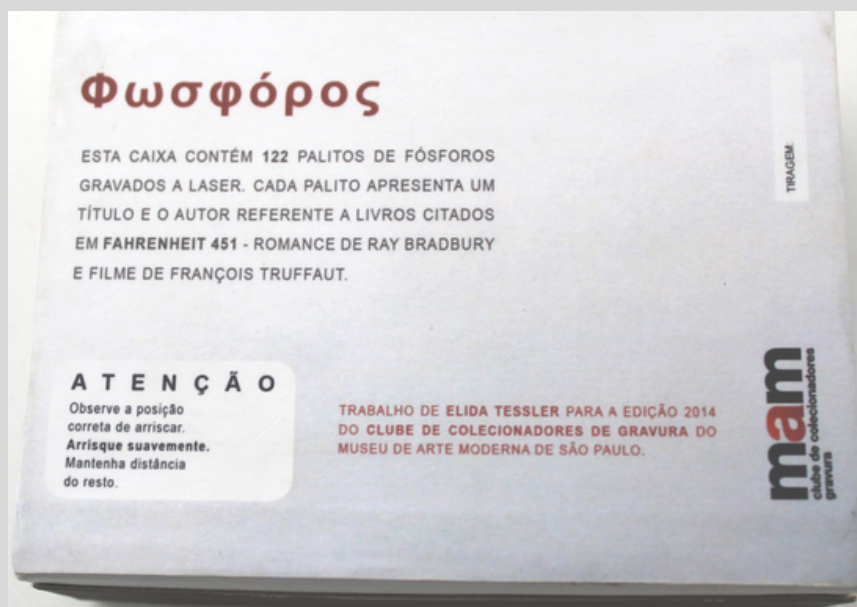


# Phosphoros, de Elida Tessler

PHOSPHOROS é um múltiplo concebido para o Clube de Gravura do MAM-SP a convite do curador Cauê Alves. Partindo da palavra fósforo (do grego Φωσφόρος), formada por phos (luz) e pelo sufixo phoros (portador), foi produzida uma caixa contendo 122 palitos de fósforo em cuja superfície de madeira foram impressos, um a um, os títulos dos livros e respectivos autores citados no livro Fahrenheit 451, de autoria de Ray Bradbury, e repertoriados no filme homônimo de François Truffaut.

Este trabalho integra a Coleção do Museu de Arte Moderna – MAM-SP/Brasil.

Obra literária de referência: Fahrenheit 451 – Ray Bradbury



# Tarefa 4

1. A obra Phosphoros tem como referência Fahrenheit 451. Qual a relação mais expressiva entre as duas obras? O que você achou do trabalho de arte em questão? Explique.

---

---

---

---

---

---

---

---

2. A partir das ilustrações da HQ, quais relações podemos estabelecer com a obra Fahrenheit 451? Há alguma relação entre as cores? E os outros elementos desenhados?

---

---

---

---

---

---

---

---



# Feedback da atividade



# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais



A queima de livros é o ato ritual, geralmente praticado num local público, de se queimar livros ou outras formas de registros escritos que destoem da ideologia social dominante, numa forma de censura. Em alguns casos, os livros queimados são insubstituíveis, constituindo-se numa severa perda para o patrimônio cultural da humanidade, como nos casos das destruições da biblioteca de Bagdá (1258), da queima de livros durante a dinastia Qin chinesa e da destruição de documentos efetuada pelo imperador asteca Itzcóatl.

Segue abaixo uma lista com alguns momentos na História em que a queima de livros ocorreu.

- No Reino de Judá

De acordo com o Tanach, no século VII a.C., o rei Joaquim de Judá queimou um trecho de um manuscrito que havia sido ditado pelo profeta Jeremias a Baruch ben Neriah.

- Na China

Na dinastia Qin, entre 213 e 206 a.C., livros que fossem contrários à ideologia legalista dominante foram queimados.

# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais



- Biblioteca de Alexandria

A biblioteca de Alexandria, a maior biblioteca do mundo antigo, que foi criada em 300 a.C. e que continha uma coleção de mais de 9 000 manuscritos, foi queimada em data ainda não plenamente esclarecida.

- Queima dos manuscritos judaicos em 1244

Em 1244, como consequência da disputa de Paris, edições do Talmude e de outros manuscritos judaicos que enchiam 24 carruagens foram queimadas nas ruas da cidade.

- Inquisição Espanhola

Em 1499, em Granada, a Inquisição espanhola queimou 5 000 manuscritos árabes.

- Queima dos manuscritos maias e astecas nos anos 1560

Durante a colonização da América e logo após a mesma, muitos manuscritos das populações ameríndias foram destruídos. Em particular, muitos manuscritos maias foram destruídos pelos conquistadores espanhóis durante a Conquista do Iucatã, no século XVI.

# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais

- Na Alemanha Nazista

Em 1933, logo após a chegada ao poder de Adolf Hitler, foram realizadas queimas de livros considerados contrários à ideologia nazista dominante em praças de várias cidades alemãs.

- No Macartismo

Durante o macartismo da década de 1950, muitas bibliotecas dos Estados Unidos queimaram livros considerados comunistas.

- No Chile

Em 1973, durante a ditadura Pinochet no Chile, centenas de livros foram queimados numa forma de censura.



# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais

- No Brasil, no período da Ditadura Militar, a censura causou a perseguição de diversas obras e autores e editores.



Imagem 1

Fonte: Google



# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais

CURITIBA, TERÇA FEIRA, 30 DE NOVEMBRO DE 1965

## Federais Conseguem Apreender Quarenta Livros Subversivos

OS AGENTES da Delegacia Regional do Departamento Federal de Segurança Pública apreenderam em uma das livrarias da Capital, na tarde de ontem, mais de quarenta livros considerados subversivos.

"Crise Geral do Capitalismo", de autoria do economista soviético Dragulev; "Juízo — Nordeste — Revolução", de Leda Barreto; 4 volumes; "Política e Revolução Social do Brasil", de Otávio Ianni 4 volumes, "Marxismo e Alienação" de Leandro Konder; "História Militar do Brasil", de Nelson Werneck Sodré, 10 volumes; "O Golpe de Abril", de Edmundo Mariz, 4 volumes; foram algumas das obras apreendidas.

### MUITO UISQUE

Em uma residência de Curitiba, foram também apreendidas 18 caixas de uísque escocês, 15 cortes de fazenda paraquaiá, contrabandeadas e pertencentes a Newton Luz Vargas.

Em Londrina, em um carro marca "Ford", foram apreendidas 12 caixas de uísque, não tendo a Delegacia identificado o proprietário do contrabando ou veículo.

### OUTROS OBJETOS

Além dos citados contrabandos, ainda foram apreendidos diversos objetos, como seis aparelhos de Gillette de procedência norte-americana, oito rolos de fitas magnéticas para camisa e outros de menor monta que se encontram em poder daquela especializada.

97.675 70

Imagem 2  
Fonte: Google

# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais

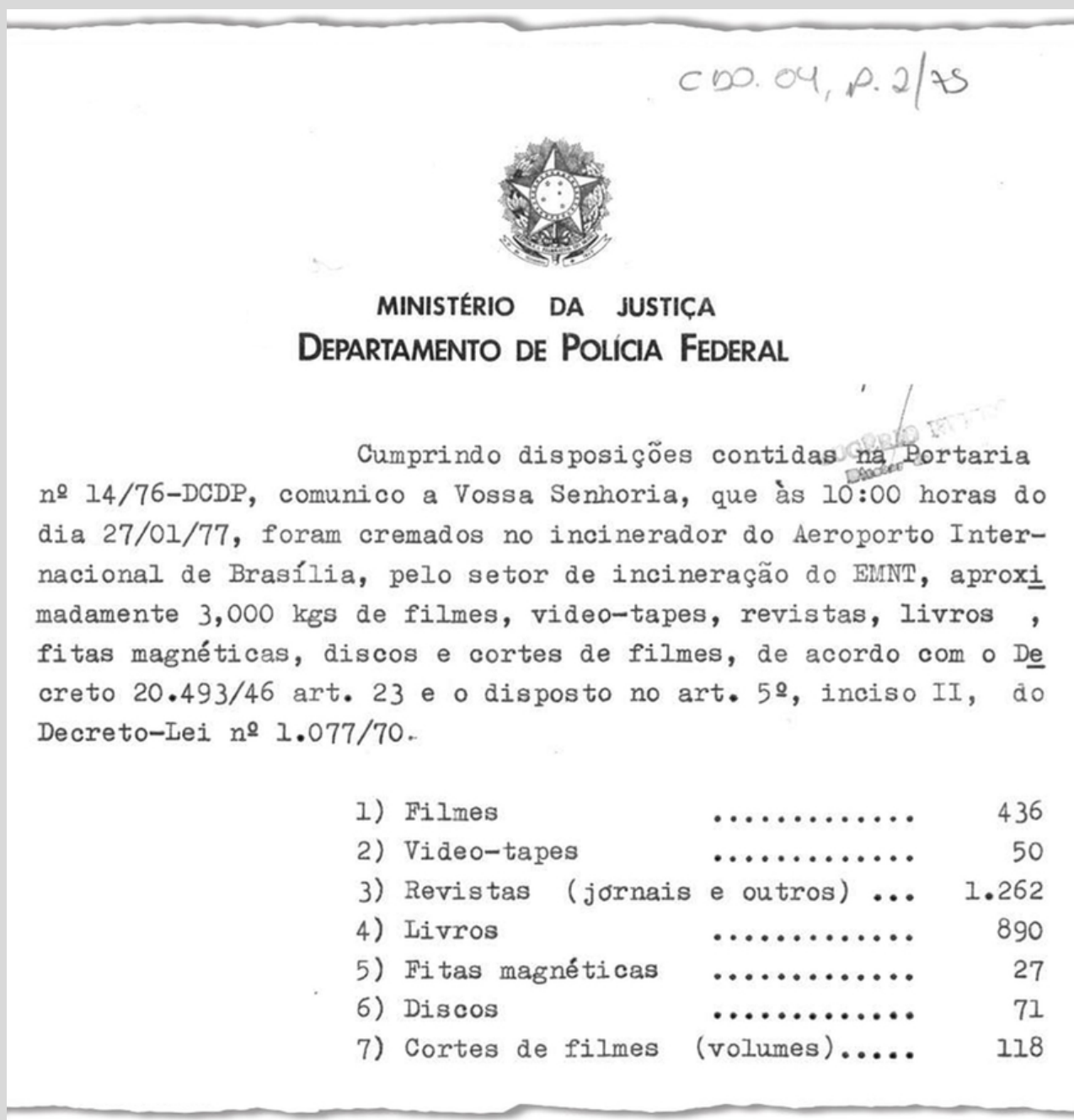


Imagem 3  
Fonte: Google



# A queima dos livros - no passado e nos dias atuais



Fonte: Brasil de Fato



Fonte: Brasil de Fato



Fonte: Folha de S. Paulo



# Tarefa 5

1. Na imagem 1 está escrito "Credo vermelho" na notícia. Qual o sentido dessa expressão? Qual a relação desta expressão com a obra que estamos lendo?

---

---

---

---

---

2. O que você pensa sobre a censura de livros?

---

---

---

---

---

3. Muitas obras censuradas tratam de temas considerados "tabus" pela sociedade. O que você pensa sobre isso?

---

---

---

---

# Feedback da atividade



# Elementos tecnológicos na obra

O GLOBO

Música

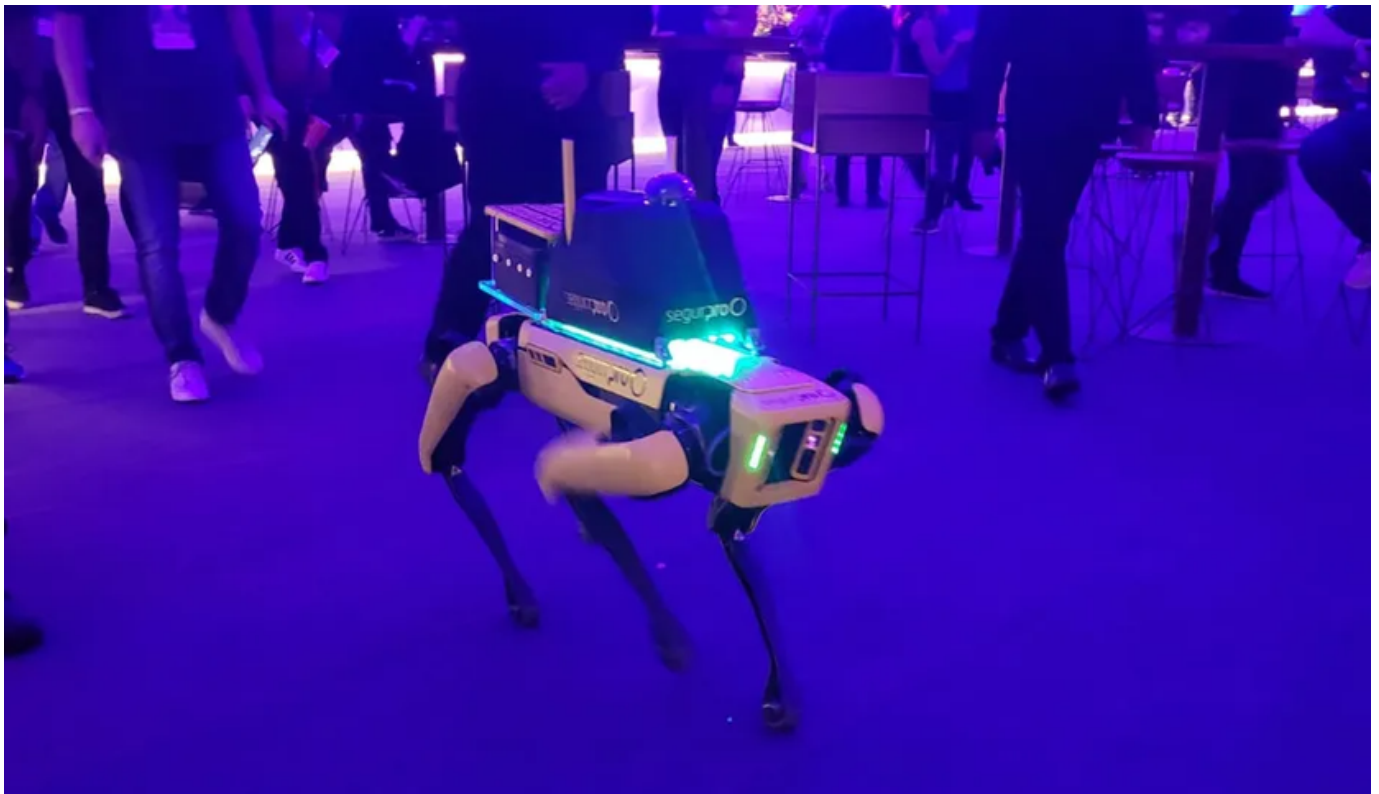
Cultura / Música

## Rock in Rio usa cães robôs para barrar invasores que atravessam lagoa; entenda

Desenvolvidas por empresa responsável pela segurança do festival, máquinas fiscalizam área próxima à Lagoa de Jacarepaguá, que circunda a Cidade do Rock

Por Raphaela Ribas — Rio de Janeiro

02/09/2022 21h39 · Atualizado há 2 semanas



Fonte: O Globo



# Feedback da atividade



# Elementos tecnológicos na obra

"E nas orelhas as pequenas conchas, rádios firmemente ajustados, e um oceano eletrônico de som, música e vozes, música e vozes que chegavam, que vinham dar à praia de sua mente vigilante." (pg. 17)



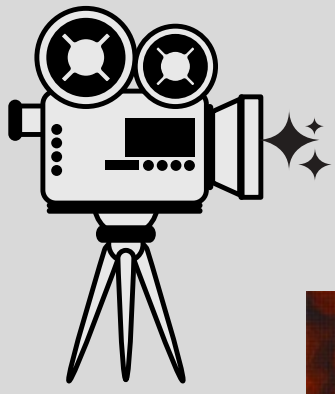
Criados em 1919 por Nathaniel Baldwin, os fones de ouvido surgiram com o intuito de ajudar na comunicação, sendo utilizados em amplificadores de telefones e ou de rádios. Porém, até aquele momento, o aparelho não era comercializado para o público, uma vez que era feito de materiais pesados e grandes. O produto se popularizou no ano de 1958, quando John C. Koss e Martin Lange inventaram o primeiro fone de ouvido estéreo. A invenção tinha como objetivo criar um objeto que ajudasse os usuários a ouvirem suas músicas, sem perturbar as pessoas que estivessem no mesmo ambiente.

"— É muito divertido. Vai ficar ainda melhor quando pudermos instalar a quarta tela. Quanto tempo você acha que teremos de economizar até podermos furar a quarta parede e instalar uma quarta tela? Custa só dois mil dólares." (pg. 26)

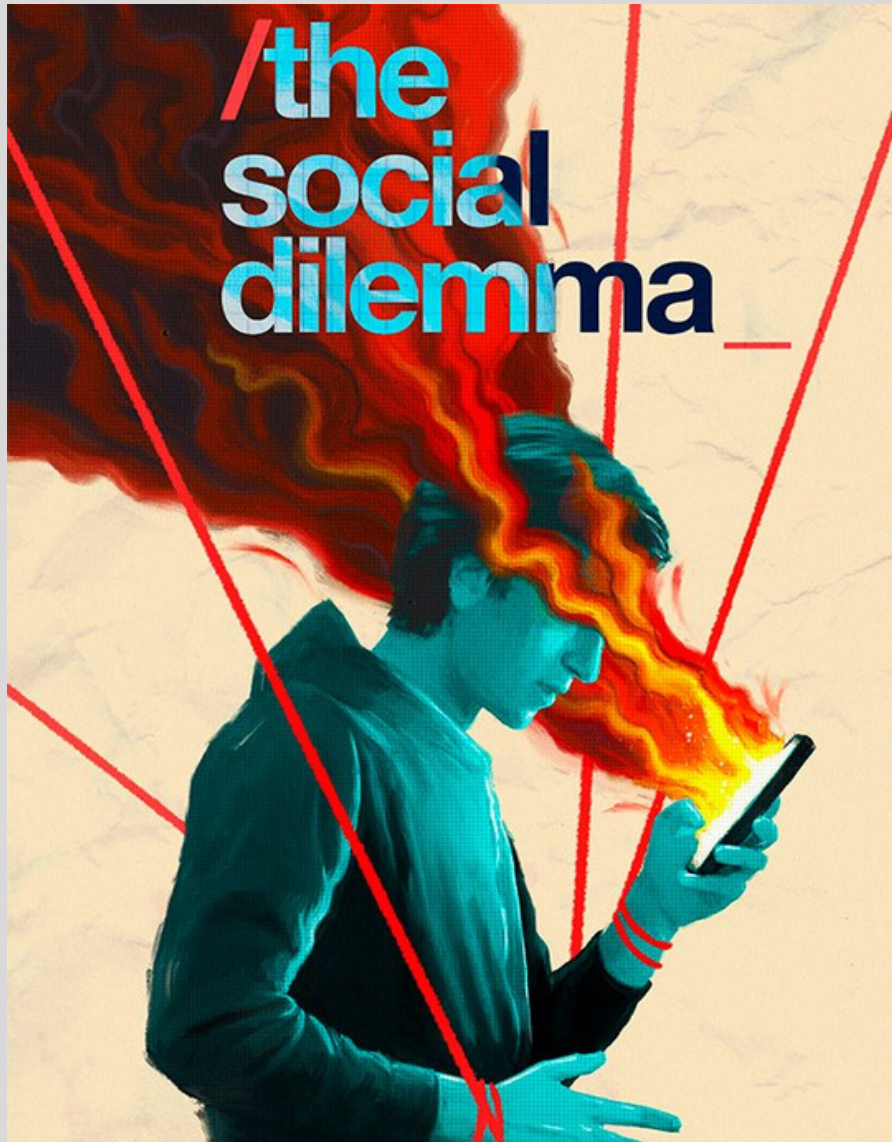


Home Theater, também conhecido como cinema em casa, é o nome que se dá ao hobby que consiste em montar pequenas salas de cinema em residências usando sofisticados aparelhos eletrônicos. A técnica começou na década de 1970 com o advento do videocassete e de amplificadores específicos.





# O Dilema das Redes



Estreia: 9 de setembro de 2020 na  
Netflix  
Duração: 1h 29min  
Gênero: Documentário  
Direção: Jeff Orlowski  
Nacionalidade: EUA

**Sinopse:** Especialistas em tecnologia e profissionais da área fazem um alerta: as redes sociais podem ter um impacto devastador sobre a democracia e a humanidade.





# Feedback da atividade



# Análise Linguística

## ■ ● ▲ Recursos expressivos

Recursos expressivos ajudam a enriquecer o texto que você elabora. Através de figuras de linguagem, como ironia, antítese, elipse, eufemismo e hipérbole, a escrita se torna mais expressiva e criativa.

### ● Personificação

Atribuição de características humanas a animais ou objetos (a seres não humanos). Ex: "As árvores olharam-me com amargura."

### ● Símile

Relação de semelhança com recurso a uma conjunção comparativa (como, assim, tal como, ...). Ex: "Pele tão branca quanto a neve."

### ● Metáfora

Relação de semelhança sem recurso a uma expressão comparativa - ao contrário da símile. Ex: "Amor é fogo que arde sem se ver."

# Tarefa 8



## Agora é sua vez!

Leia os trechos retirados do livro e assinale a alternativa que representa a figura de linguagem empregada.

1) "O dedal elétrico se moveu como um louva-a-deus no travesseiro, tocado pela mão dela." (pg. 44)

Personificação

Símile

Metáfora

2) "Seu rosto era como uma ilha coberta de neve sobre a qual a chuva poderia cair." (pg. 22)

Personificação

Símile

Metáfora

3) "O quartel dos bombeiros estremeceu quando um grande número de jatos passou assobiando uma única nota pelo negro céu matutino." (pg. 34)

Personificação

Símile

Metáfora

# Tarefa 8



4) "Ele acionou o acendedor e a casa saltou numa fogueira faminta." (pg. 16)

Personificação

Símile

Metáfora

5) "Usava sua felicidade como uma máscara e a garota fugira com ela pelo gramado e não havia como ir bater à sua porta para pedi-la de volta" (pg. 21)

Personificação

Símile

Metáfora

6) "Seu vestido era branco e ciciava." (pg. 17)

Personificação

Símile

Metáfora

7) "Faz muitos anos que meu avô morreu, mas se você levantasse a tampa de meu crânio, você encontraria, nas circunvoluções de meu cérebro, as marcas profundas de seus polegares." (pg. 115)

Personificação

Símile

Metáfora

# Tarefa 8



## Agora é sua vez!

Como você reescreveria os enunciados acima, sem utilizar as figuras de linguagem e mantendo os sentidos que eles têm no texto.

1) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

# Resumindo...

## Quadro de resumo do gênero conto de ficção científica

### I. Situação de produção

Produtor do Texto	O autor desse tipo de texto são pessoas com imaginação prodigiosa, interessadas no futuro ou em situações que fogem à realidade convencional e que buscam justificar e fundamentar suas ideias na ciência.
Destinatário	Qualquer pessoa que tenha interesse em saber como será a vida no futuro, se existe vida fora da Terra, explorações espaciais, fenômenos sobrenaturais, novidades tecnológicas, entre outros. Passam a ser destinatários também, produtores de cinema que costumam montar filmes baseados em obras de ficção científica.
Meios de circulação	Meios cinematográficos, rádio, bibliotecas, escolas e na internet.
Objetivos	Entreter, divertir, imaginar.
Suporte material	Livros, história em quadrinhos, revistas, jornais e filmes.

### II. Conteúdo temático

O texto de ficção científica é caracterizado pela extrapolação da imaginação científica, vem para manipular a matéria-prima do pensamento lógico-formal e estimular a busca de novos parâmetros para o pensamento científico. A ficção científica pode abrir espaço para a discussão de temas como a clonagem, as mutações, a diferença entre humano e não humano, a experimentação com homens e animais, tempo e espaço, a exploração cósmica, a evolução da vida.

### III. Estrutura composicional

O conto de ficção científica caracteriza-se como texto do campo narrativo, que apresenta ações e fatos numa sucessão ou sequência lógica, vividos por personagens, num determinado ambiente, cenário ou espaço. A organização da narrativa ficcional

tem a seguinte estrutura: Situação inicial ou introdução; Conflito (momento tenso da história em que acontece um fato novo que modifica a situação inicial); Clímax (momento crítico da narrativa, em que as coisas se encaminham para a solução da história); Desfecho (é a conclusão da narração). Obs.: às vezes, a ordem descrita acima pode sofrer inversão, por exemplo: quem não assistiu a um filme que começa pelo desfecho e, a partir daí, retoma-se a situação inicial e os demais acontecimentos da história? Neste caso, apesar de ter havido alteração na sequência narrativa tradicional, todos os elementos estão presentes.

#### IV. Marcas linguísticas (estilo)

Presença de advérbios, ou expressões para marcações de tempo e lugar, e adjetivos para descrições de cenário e personagens. Presença de expressões que remetem a uma situação imaginária. Num planeta distante..., visitantes alienígenas causavam medo..., No ano 2057..., tudo não passou de um sonho...



Nome:

**Caderno**

**de**

**Leitura**



# Para início de conversa...

ESTE CADERNO FOI ELABORADO COMO UM ESPAÇO PARA REGISTRO DE ASPECTOS INTERESSANTES PARA VOCÊ DURANTE A LEITURA DA OBRA. FORAM ELABORADAS QUESTÕES SOBRE AS TRÊS PARTES DO LIVRO FAHRENHEIT 451, PARA ACOMPANHAMENTO DA PROGRESSÃO DA LEITURA DOS ALUNOS PELO PROFESSOR.

1. Como você imagina um mundo em que os livros foram extintos?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Feedback da atividade



# Parte I - A Lareira e a Salamandra

1. Quais emoções a leitura da história até aqui te proporcionou?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. O que mais chamou a sua atenção neste capítulo?

---

---

---

---

---

---

---

---

# Parte I - A Lareira e a Salamandra



3. Qual personagem chamou mais a atenção? Por quê?

---

---

---

---

4. Quais relações com o seu mundo e a realidade você pensou a partir da leitura?

---

---

---

---

5. Quais são as suas expectativas para a continuação da história?

---

---

---

---

# Feedback da atividade



# Parte II - A Peneira e a Areia

1. "As folhas do outono voavam pela calçada enluarada e faziam com que a garota que ali caminhava parecesse presa num piso deslizante, deixando que o movimento do vento e das folhas a impelisse para frente. Sua cabeça pendia para o chão a fim de observar os sapatos agitarem as folhas em volta. Seu rosto era esguio e branco como leite e havia nele uma espécie de fome delicada que em tudo se detinha com infatigável curiosidade. Era uma expressão quase de contida surpresa; os olhos escuros estavam tão fixos no mundo que nenhum movimento lhes escapava." (pg. 17)

A partir dessa descrição da personagem Clarisse, de que formas é expressado o contraste entre a personagem e a sociedade descrita em *Fahrenheit 451*? Em que aspectos se diferem, se opõe?

---

---

---

---

---

---

---

# Parte II - A Peneira e a Areia

2. “Então, vê agora por que os livros são tão odiados e temidos? Eles mostram os poros no rosto da vida. As pessoas acomodadas só querem rostos de cera, sem poros, sem pêlos, sem expressão.” (pg. 67)

O que você entende desse enunciado?

# Feedback da atividade





# Parte III - O brilho incendiário

1. “Onde se lançam livros às chamas, acaba-se por queimar também os homens.” – Heinrich Heine

“— Não foi apenas porque a mulher morreu — disse Montag. — Ontem à noite eu pensei em todo o querosene que usei nos últimos dez anos. E pensei nos livros. E pela primeira vez percebi que havia um homem por trás de cada um dos livros. Um homem teve de concebê-los. Um homem teve de gastar muito tempo para colocá-los no papel. E isso nunca havia me passado pela cabeça.” (pg. 47)

Qual relação você percebe entre esses enunciados?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# Parte III - O brilho incendiário

2. Após a leitura do livro e do documentário *O dilema das Redes*, responda. Para você, existe alguma relação entre as famílias virtuais dos telões tão amados por Mildred em *Fahrenheit 451* e a realidade? Qual?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

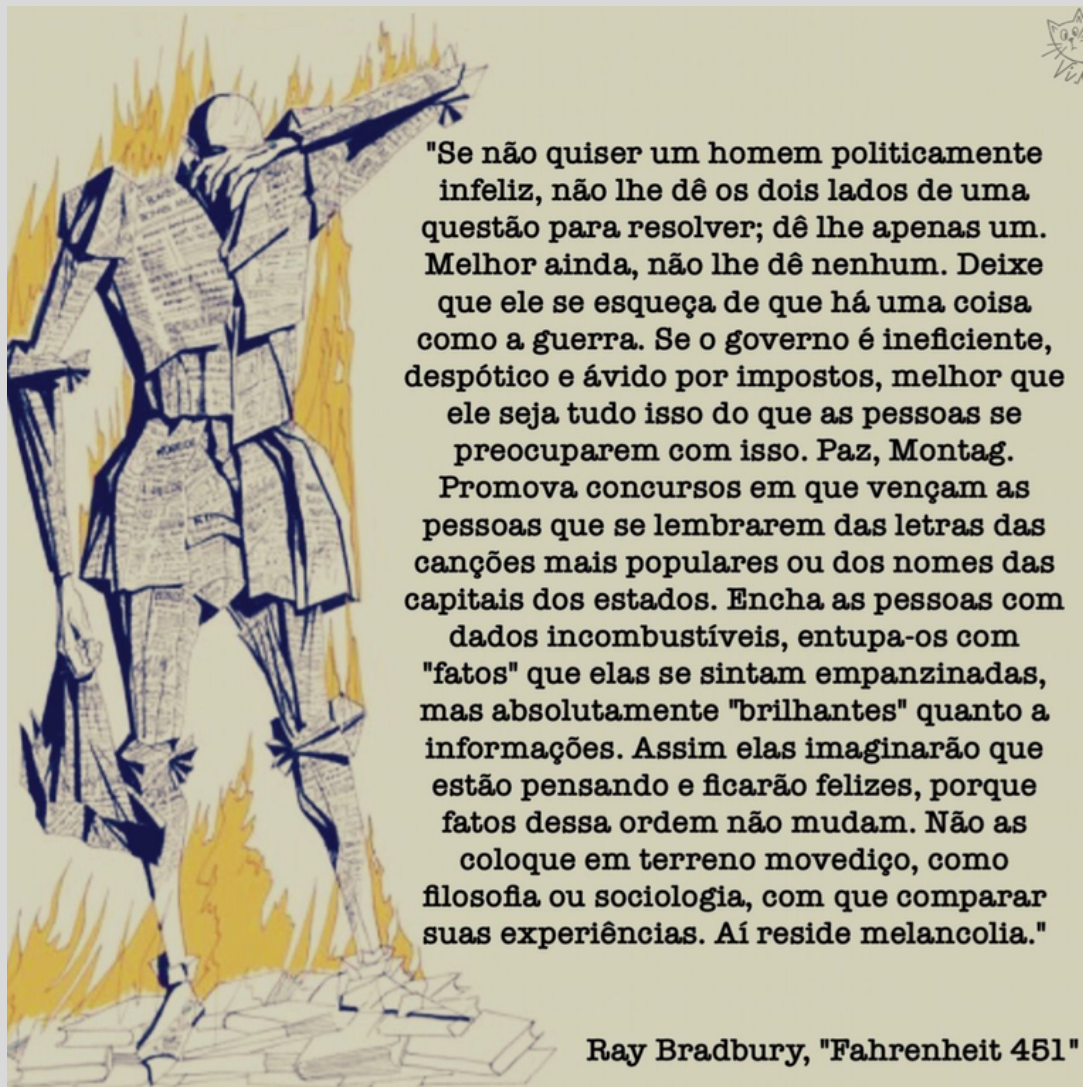
---

---

---

---

3. Leia a imagem abaixo. Para você, qual a relação entre felicidade/infelicidade e conhecimento? Escreva.



---

---

---

---

---

---

---

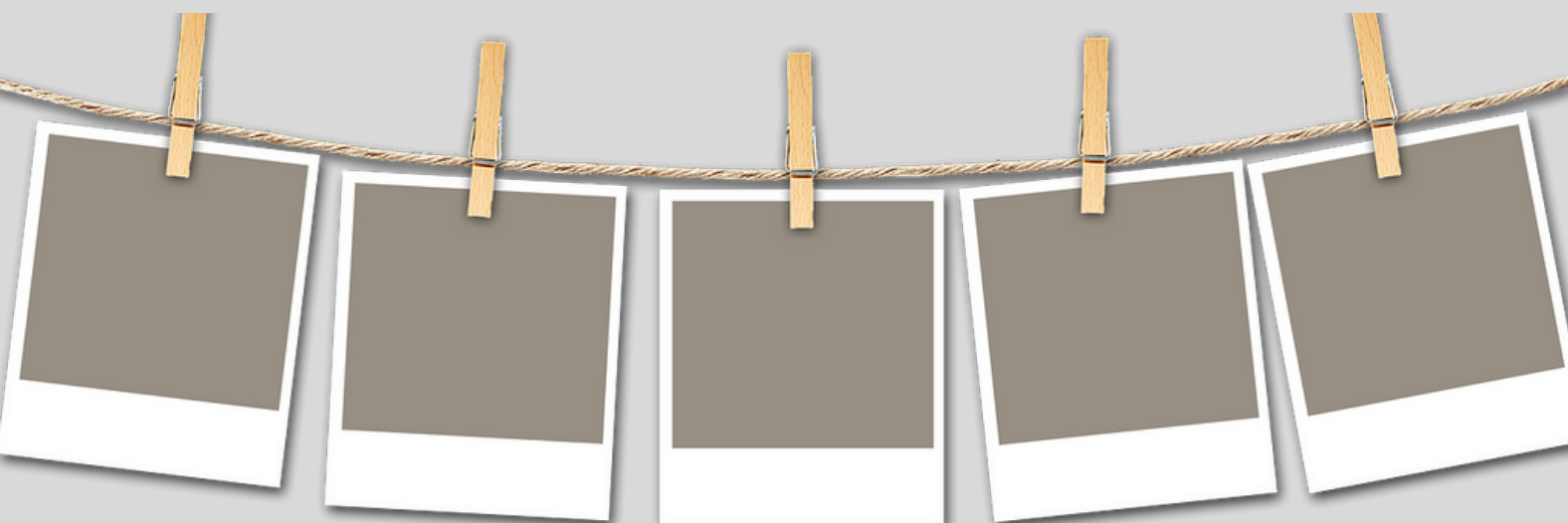
---


# Feedback da atividade



# Produto Final

O produto final do projeto sobre a obra Fahrenheit 451 será um varal com obras censuradas, que serão expostas nos corredores da escola, com o objetivo de instigar e provocar a comunidade escolar a buscar informações sobre os livros escolhidos, e a pensar sobre a censura. O varal será feito de maneira semelhante ao desenho abaixo. Irá contar com obras escolhidas pelos alunos, selecionadas a partir de pesquisa feita em grupo sobre as diversas obras que foram censuradas em diferentes momentos históricos, com uma breve descrição de por quê os livros são perigosos e imagem com a capa do livro.



A large, vibrant red brushstroke graphic with irregular, feathered edges, centered on a white background. The text is overlaid on this graphic.

# Caderno do Professor



ESTE CADERNO FOI ELABORADO COM O PROPÓSITO DE ORIENTAR O PROFESSOR SOBRE ALGUMAS DINÂMICAS POSSÍVEIS NO ENSINO UTILIZANDO ESTA UNIDADE DIDÁTICA. POR ISSO, ESTA PARTE DA UNIDADE DIDÁTICA FOI ESCRITA PARA O PROFESSOR, DE FORMA DESCRITIVA, SOBRE ALGUMAS FORMAS DE REALIZAR AS TAREFAS PROPOSTAS NESTE MATERIAL

A **Tarefa 1** foi pensada como uma atividade de pré-leitura, no momento de estudo sobre características do gênero. A partir de uma lista de séries e filmes do gênero ficção científica, o professor pode escrevê-los no quadro e discutir quais características que estão presentes na seção Características (pg. 11) se encaixam nas obras selecionadas pelos alunos. Dessa forma, você, professor, terá uma ideia inicial a respeito das informações que os alunos possuem sobre o gênero e seus gostos pessoais antes de iniciar a leitura de Fahrenheit 451.

A **Tarefa 2** foi proposta a partir da leitura sobre os conceitos de utopia e distopia, solicitando ao aluno a compreensão de um meme encontrado na internet. O meme trata sobre as relações entre distopia e realidade, assunto central da nossa unidade didática. Após a resposta de cada aluno, professor, você pode pedir aos alunos compartilharem suas leituras.

A **Tarefa 3** faz parte da proposta interdisciplinar desta unidade didática. Professor, é interessante discutir sobre o conhecimento dos alunos a respeito de governos totalitários e sobre temas como censura, pois estes têm relação direta com a obra central. Busca-se sobretudo estabelecer relações entre a leitura e a realidade, e a abordagem dos fatos históricos que a obra reconstrói é interessante para aprofundar a leitura e sensibilizá-los. Apesar de nosso país não ter vivido um regime totalitário, o período de ditadura militar possui várias semelhanças de um regime totalitário, como a criação de um inimigo interno (o comunismo) e a perseguição aos subversivos.

A partir da leitura sobre as características destes regimes, professor, você pode solicitar aos alunos que apontem quais dessas características são representadas na narrativa de Bradbury.

Para trabalhar esta parte, sugere-se o trabalho conjunto com o professor de História. Os dois professores podem convidar a turma para sentar-se em círculo e ler o material da unidade didática em conjunto para, posteriormente, discutirem sobre as informações lidas.





A Tarefa 4 busca estabelecer relações intertextuais com duas obras, *Phosphoros* e a HQ da obra Fahrenheit 451. Busca-se afinar a sensibilidade estética do aluno e evidenciar as relações entre obras de diferentes contextos e seus elementos em comum. Para a realização desta tarefa, sugere-se que o aluno responda individualmente na página 33 da unidade didática.

A Tarefa 5 suscita a leitura sobre diferentes momentos históricos em que ocorreu a queima dos livros. Busca-se, com isso, discutir as consequências destes atos: a censura ocorreu em diversos momentos da História, e tais ações geraram grandes consequências como a perda de conhecimentos, a perseguição de leitores, entre outras. Ainda hoje, há diversos casos de censura pelo país, o que é trazido a partir das notícias da página 41. Nas questões propostas na página 42, o aluno deve mobilizar-se para compartilhar seu conhecimento prévio sobre termos como o credo vermelho, que retomam a questão histórica da ameaça do inimigo interno, além de solicitar que se posicione em relação as razões que fariam uma obra ser censurada. Após o aluno responder essas questões individualmente, professor, você pode convidar a turma a sentar-se em círculo e discutir seus diferentes pontos de vista.

A Tarefa 6 propõe a leitura da notícia sobre o cão robô utilizado para a segurança do Rock in Rio. A presente unidade didática busca sempre enfatizar as relações entre a ficção e a realidade. O cão robô foi retratado na obra de Bradbury, em uma época em que tal tecnologia parecia quase impossível. Atualmente não é mais assim. Esse é apenas um exemplo das projeções realizadas nas obras de ficção científica a respeito das novas tecnologias, e rende uma conversa com os alunos sobre outros exemplos de dispositivos tecnológicos abordados na obra que não existiam ainda na época, como, por exemplo, os fones de ouvido. Na narrativa de Ray Bradbury, os fones de ouvido tornam a esposa do protagonista anestesiada, alienada. Professor, você pode fazer uma lista no quadro com as tecnologias da obra que ainda não haviam na época que forem apontadas pelos alunos na tarefa, e convidá-los a discutir sobre os efeitos previstos pelo autor - se são coerentes com a realidade atual ou não. Para ajudar a conduzir a conversa, professor, você pode utilizar a página 47 da unidade.



A Tarefa 7 propõe a discussão sobre o documentário O Dilema das Redes. Após assistir o documentário, professor, você pode fazer um *brainstorm* no quadro construído com os alunos com os principais temas e assuntos de contato entre as duas obras. Em ambas são discutidos os efeitos das tecnologias, sobre a alienação, sobre censura, sobre democracia e organização política e social, etc. Essas são algumas sugestões, mas convidamos o professor a explorar em conjunto com os alunos a riqueza de temas tratados nas duas obras.

A Tarefa 8 tem como enfoque a análise linguística, especificamente alguns recursos expressivos utilizados na obra. Professor, elaboramos uma parte da tarefa no formato objetivo, em que o aluno assinala qual a figura de linguagem empregada, e na segunda parte, no formato discursivo, em que convidamos o aluno a reescrever as sentenças sem a linguagem figurada, mantendo o sentido da sentença. Toda esta tarefa, as duas partes, é pensada de forma a ser realizada individualmente.

Por fim, o Caderno de Leitura foi elaborado para ser utilizado como registro de leitura, e, portanto, é para ser realizado de forma individual, de forma a possibilitar ao professor a progressão da leitura de cada aluno e sua compreensão sobre a leitura.

O Caderno do Professor foi elaborado para orientar o professor que se interesse por utilizar o presente material didático, e, portanto, foi sendo sugeridas dinâmicas para utilização e trabalho em cima do presente material. Essas são apenas sugestões, o professor é estimulado a pensar outras possibilidades de dinâmicas para as discussões dos temas abordados, além de somar outros assuntos e tarefas que julque ser necessário e relevante para os seus alunos, afinal, cada turma apresenta demandas específicas, e, portanto, cabe ao professor ser criativo na proposição de suas práticas pedagógicas.



# Referências bibliográficas

Dissertação sobre Fahrenheit 451:

CORREIA, Danielle Cristina. **O estado totalitário e os cidadãos em Fahrenheit 451 de Ray Bradbury**. Orientador: Prof. Dr. Daniel Puglia. 108 p. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01062015-151611/es.php>. Acesso em: 28 nov. 2020.

Informações sobre Ficção Científica:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Fic%C3%A7%C3%A3o\\_cient%C3%ADfica#:~:text=Fic%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20\(normalmente%20abreviado%20para,em%20seus%20indiv%C3%ADduos%2C%20desenvolvido%20no](https://pt.wikipedia.org/wiki/Fic%C3%A7%C3%A3o_cient%C3%ADfica#:~:text=Fic%C3%A7%C3%A3o%20cient%C3%ADfica%20(normalmente%20abreviado%20para,em%20seus%20indiv%C3%ADduos%2C%20desenvolvido%20no)  
<http://www.scifibrasil.com.br/historia/index.htm>  
[http://www.xr.pro.br/Ficcao\\_Cientifica.html](http://www.xr.pro.br/Ficcao_Cientifica.html)

Base Nacional Curricular. Acessar em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)

Livro Didático:

[https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z\\_outros/files/materialdidatico/manual\\_do\\_professor\\_5%C2%BA\\_ano\\_4%C2%BA\\_bim.pdf](https://www.educmunicipal.indaiatuba.sp.gov.br/shared/upload/z_outros/files/materialdidatico/manual_do_professor_5%C2%BA_ano_4%C2%BA_bim.pdf)

<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/06/pais-de-escola-particular-em-sp-veem-erotizacao-de-anne-frank-em-livro-usado-em-aula-de-ingles.shtml>

<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/04/no-rio-escola-catolica-censura-livro-sobre-a-ditadura>

<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2021/06/pais-de-escola-particular-em-sp-veem-erotizacao-de-anne-frank-em-livro-usado-em-aula-de-ingles.shtml>

<https://www.brasildefato.com.br/2021/07/14/rs-entidades-debatem-retirada-do-diario-de-anne-frank-em-hq-de-lista-de-escola-particular>

<https://www.elidatessler.site/phosohoros>

<https://oglobo.globo.com/cultura/musica/noticia/2022/09/rock-in-rio-usa-caes-robos-para-barrar-invasores-que-atravessam-laqoa-entenda.ghtml>

<https://www.techtudo.com.br/noticias/2015/07/fone-de-ouvido-conheca-historia-do-acessorio-e-seus-primeiros-modelos.ghtml>

<http://2015fahrenheit451.blogspot.com/p/recursos-lingu.html>

# Referências bibliográficas

<http://educacao.globo.com/portugues/assunto/recursos-expressivos.html#:~:text=Recursos%20expressivos%20ajudam%20a%20enriquecer,torna%20mais%20expressiva%20e%20criativa>

<https://rockcontent.com/br/talent-blog/o-que-e-simile/#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20S%C3%ADmile&text=0%20substantivo%20masculino%20s%C3%ADmile%20%C3%A9,que%20os%20aproxima%2C%20por%20semelhan%C3%A7a>

<https://portuguesnalinha.blogs.sapo.pt/recursos-expressivos-15219>

<https://pt.help.r.me/10916-what-is-a-simile-in-fahrenheit-451>

<https://pt.411answers.com/a/quais-sao-alguns-exemplos-de-personificacao-em-fahrenheit-451.html>

<https://www.sparknotes.com/lit/451/metaphors-and-similes/>

<https://brasilecola.uol.com.br/historiaq/reqime-totalitario.htm>

