

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANDERSON BARBOZA DA SILVA

**LETRAMENTO COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA:
PROPOSIÇÕES DE UM ITINERÁRIO DIDÁTICO PARA O 9º ANO**

RIO BRANCO

2023

ANDERSON BARBOZA DA SILVA

**LETRAMENTO COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA:
PROPOSIÇÕES DE UM ITINERÁRIO DIDÁTICO PARA O 9º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramento

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a Rosane Garcia Silva

RIO BRANCO

2023

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586l Silva, Anderson Barbosa da, 1984-
Letramento com o gênero textual conto de ficção científica: proposições em um itinerário didático para o 9º ano / Anderson Barbosa da Silva; Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane Garcia Silva – 2023.
137 f.: il.; 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Acre, como requisitos parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Inclui anexos.

1. Letramento. 2. Oralidade. 3. Conto de ficção científica. 4. Itinerário didático. 5. Ensino ativo I. Silva, Rosane Garcia (orientadora). II. Título.

CDD: 401.93

Bibliotecário: Marcelino G. M. Monteiro CRB-11º/258.

ANDERSON BARBOZA DA SILVA

**LETRAMENTO COM O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA:
PROPOSIÇÕES DE UM ITINERÁRIO DIDÁTICO PARA O 9º ANO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre.

Aprovada em 14 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Rosane Garcia Silva
Orientadora
Universidade Federal do Acre – UFAC

Profa. Dra. Tania Mikaela Garcia Roberto
Membro externo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Profa. Dra. Tatiane Castro dos Santos
Membro Interno
Universidade Federal do Acre - UFAC

AGRADECIMENTOS

Agradeço a força superior que me conduziu até aqui. Entender que essa força pode ter qualquer nome e habitar qualquer lugar é sinônimo de liberdade plena, e isso é a mais pura manifestação de sua bondade.

Aos meus pais, que mesmo não entendendo a função desse título, encheram-se de orgulho e exalam amor todo o tempo.

Ao Kenny Willian, pelo companheirismo nessa caminhada. Agradeço também pelo tempo que vivemos juntos e pelo conforto diante das diversas frustrações enfrentadas até aqui.

Aos nobres colegas, mestrandos da turma 8, que mesmo a distância, pudemos estreitar nossa amizade e fortalecer um ao outro ao longo dessa caminhada.

Aos professores do programa, e em especial a minha orientadora, Professora Doutora Rosane Garcia Silva, que na sua infinita humanidade sempre me tratou com o máximo carinho e profissionalismo em suas orientações carregadas de carinho e respeito, meus mais sinceros agradecimentos.

À Secretaria de Educação do Estado de Rondônia pelo incentivo dado para cursar esse programa de Pós-Graduação.

À banca examinadora por ter aceitado o convite para avaliar esse trabalho e pelas contribuições repletas de incentivo que me valorizaram e fizeram-me aceitar a minha capacidade, diminuída em diversos momentos de minha trajetória acadêmica, me fortaleceram para continuar na jornada rumo ao doutorado.

Ao PROFLETRAS e a Universidade Federal do Acre - UFAC pela oportunidade de realizar o sonho de cursar um programa de pós-graduação.

A reforma do pensamento contém uma necessidade social-chave: formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Com isso, tornar-se-ia possível frear o debilitamento da democracia que suscita, em todos os campos da política, a expansão da autoridade dos *experts*, de especialistas de toda ordem, que limitam progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante daqueles que são considerados conhecedores, mas que de fato praticam uma compreensão que rompe com a contextualidade e a globalidade dos problemas. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só se torna possível por meio de uma reorganização do saber na qual seriam ressuscitadas, de uma nova maneira, as noções trituradas pelo parcelamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo e a própria realidade (Morin, 2007, p. 26-27).

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar as contribuições do estudo do gênero conto de ficção científica para o desenvolvimento de práticas leitoras interdisciplinares por meio de um itinerário didático como estratégia de metodologia ativa. Com esse intuito, traçamos como objetivos específicos: a) estimular a leitura analítica e interdisciplinar do texto literário do gênero conto de ficção científica “A última pergunta” (Asimov, 1986); b) propor estratégias de metodologias ativas como ferramentas para a leitura e oralidade; c) promover a articulação entre leitura e interpretação por meio do acesso às práticas múltiplas de linguagem para ensino-aprendizagem; d) favorecer a fruição da pesquisa e da oralidade. Para tal propósito, elegemos como bases teóricas as perspectivas sobre letramento, leitura e oralidade, bem com a leitura do texto literário, apoiados em Soares (2009) e Marcuschi (2010); Rojo (2004), Antunes (2009), Rojo (2013) e Schneuwly e Dolz (2004); Zilberman (2008) e Cosson (2014; 2016). Discutimos, ainda, o texto literário como campo artístico literário apresentado na BNCC (Brasil, 2018). Sobre o itinerário didático, fundamentamo-nos em Dolz, Lima e Zani (2020), Barros, Ohuschi e Dolz (2021). Na apresentação dos elementos didáticos, discutimos o ensino-ativo e as metodologias ativas baseados em Moran (2018), Cortelazzo *et al.* (2018) e Camargo e Daros (2018), além das motivações da pesquisa e escolha do gênero conto de ficção científica, e para isso utilizamos Asimov (1984; 1986), Tavares (1986), Goes (1984) e Fiker (1985). No que se refere à metodologia, a pesquisa está classificada como de natureza aplicada e seu aspecto de investigação definimos como os da pesquisa descritiva, com uma abordagem do tipo qualitativa com procedimentos na perspectiva do método da pesquisa-ação. Os resultados nos mostraram que a relação de aprendizagem pautada em uma prática de letramento ativo, em que os alunos exerceram seu protagonismo diante de situações comunicativas que exigiram habilidades de compreensão crítica do texto, proporcionou um impacto significativo nos jovens e nas habilidades de leitura, escrita, pesquisa, análise crítica e escuta ativa, esses conhecimentos foram atingidos, contribuindo, assim, para minimizar a problemática apontada no estudo. Além disso, a discussão e proposta didática fazem parte de um caderno pedagógico para aplicação do gênero conto de ficção científica, voltado para professores do 9º ano do ensino fundamental, apresentado como produto final desta dissertação e disponível para consulta no *Sítio Web* PROFLETRAS - UFAC.

Palavras-chave: Letramento. Oralidade. Conto de Ficção Científica. Itinerário Didático. Ensino Ativo. PROFLETRAS.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es analizar las aportaciones del estudio del género del cuento de ciencia ficción a través de un itinerario didáctico como estrategia metodológica activa. Con este fin, nos planteamos objetivos específicos: a) estimular la lectura analítica e interdisciplinaria del texto literario del género de cuento de ciencia ficción “La última pregunta” (Asimov, 1986); b) proponer estrategias de metodologías activas como herramientas para la lectura y el habla; c) promover la articulación entre lectura e interpretación a través del acceso a múltiples prácticas lingüísticas para la enseñanza-aprendizaje; d) fomentar el disfrute de la investigación y la oratoria. Para ello, elegimos como bases teóricas las perspectivas sobre la alfabetización, la lectura y la oralidad, así como la lectura del texto literario, apoyado por Soares (2009) y Marcuschi (2010); Rojo (2004), Antunes (2009), Rojo (2013) y Schneuwly y Dolz (2004); Zilberman (2008) y Cosson (2014; 2016). También discutimos el texto literario como campo artístico literario presentado en el BNCC (Brasil, 2018). En cuanto al itinerario didáctico nos basamos en Dolz, Lima y Zani (2020), Barros, Ohuschi y Dolz (2021). En la presentación de elementos didácticos, discutimos la enseñanza activa y las metodologías activas basadas en Moran (2018), Cortelazzo et al. (2018) y Camargo y Daros (2018), además de las motivaciones de investigación y elección del género del cuento de ciencia ficción, y para ello utilizamos a Asimov (1984; 1986), Tavares (1986), Goes (1984) y Fiker (1985). En cuanto a la metodología, la investigación se clasifica como de naturaleza aplicada y su aspecto de investigación que definimos como investigación descriptiva, con un enfoque cualitativo con procedimientos desde la perspectiva del método de investigación acción. Los resultados nos mostraron que la relación de aprendizaje basada en una práctica de alfabetización activa, donde los estudiantes desempeñaron un papel protagónico en situaciones comunicativas que requerían habilidades de comprensión crítica del texto, proporcionó un impacto significativo en los jóvenes y en sus habilidades de lectura, escritura, investigación, análisis crítico y escucha activa, contribuyendo así a minimizar la problemática destacada en el estudio. Además, la discusión y propuesta didáctica forman parte de un cuaderno pedagógico de aplicación del género del cuento de ciencia ficción, dirigido a docentes del 9º año de la enseñanza básica, presentado como producto final de esta disertación y disponible para consulta en las PROFLETRAS – UFAC sitio web.

Palabras clave: Alfabetización. Oralidad. Historia de ciencia ficción. Itinerario Didáctico. Enseñanza Activa. PROFLETRAS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Campos de atuação.....	33
Quadro 2	Relação professor e estudante.....	41
Quadro 3	Ficha de identificação didática.....	55
Quadro 4	Lista 1 de links de vídeos.....	60
Quadro 5	Lista 2 de links de vídeos.....	61
Quadro 6	Lista 3 de links de vídeos.....	62
Quadro 7	Lista 4 de links: Instagram e audioconto.....	63
Quadro 8	Lista 5 de links: Segundo audioconto	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Questionário investigativo.....	56
Figura 2	Atividade pré-textual 1.....	59
Figura 3	Atividade pré-textual 2.....	62
Figura 4	Atividade pós-leitura 1.....	64
Figura 5	Atividade pós-leitura 2.....	65
Figura 6	Atividade pós-leitura 3.....	67
Figura 7	Observação de aluno no questionário investigativo.....	71
Figura 8	Respostas alternativas para a questão (b) do questionário investigativo.....	73
Figura 9	Respostas discursivas para o questionário investigativo.....	75
Figura 9.1	Respostas discursivas para o questionário investigativo.....	75
Figura 10	Foto da sala de aula durante o questionário investigativo.....	77
Figura 11	Tabela investigativa respondida por um aluno	79
Figura 12	Foto do quadro da sala durante a atividade pré-textual 2	81
Figura 13	Foto da exibição de um dos vídeos em sala de aula	82
Figura 14	Foto de um estudante preenchendo o Quadro Vocabular	85
Figura 15	Imagem do Perfil do Instagram com os links	86
Figura 16	Foto dos estudantes durante a primeira leitura em sala	89
Figura 17	Foto de um Cartão de Comentário respondido	101
Figura 18	Foto de uma das respostas à Rede de Reflexão	103
Figura 19	Foto de uma das respostas ao Quadro Sinótico	106
Figura 20	Foto do esquema para duas apresentações orais	108
Figura 21	Foto de trechos das pressuposições para o fim do conto	110
Figura 21.1	Foto de trechos das pressuposições para o fim do conto	111
Figura 22	Fotos de trechos das avaliações	114
Figura 22.1	Fotos de trechos das avaliações	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequência dos alunos durante as aulas da aplicação da proposta didática	70
Gráfico 2	Respostas para a questão 1.....	71
Gráfico 3	Respostas para a questão 2.....	72
Gráfico 4	Respostas para a questão 3.....	74
Gráfico 5	Respostas para a questão 4.....	74
Gráfico 6	Respostas para a questão sobre releitura do texto.....	90
Gráfico 7	Respostas para a primeira questão da Atividade pós-leitura 1.....	92
Gráfico 8	Respostas para a segunda questão da Atividade pós-leitura 1....	94
Gráfico 9	Respostas para a terceira questão da Atividade pós-leitura 1.....	95
Gráfico 10	Respostas para a quarta questão da Atividade pós-leitura 1.....	96
Gráfico 11	Respostas para a quinta questão da Atividade pós-leitura 1.....	97
Gráfico 12	Respostas para a sexta questão da Atividade pós-leitura 1.....	98
Gráfico 13	Respostas para a sétima questão da Atividade pós-leitura 1.....	99
Gráfico 14	Respostas para a oitava questão da Atividade pós-leitura 1.....	100
Gráfico 15	Respostas para a atividade pós-leitura 2.....	102
Gráfico 16	Extrato das respostas para avaliação da proposta.....	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	DISCUSSÕES TEÓRICAS.....	17
2.1	O(S) (MULTI)LETRAMENTO(S).....	17
2.2	LEITURA E ORALIDADE.....	23
2.3	A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	27
2.4	O TEXTO LITERÁRIO NA BNCC: O CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO	31
2.5	ITINERÁRIO DIDÁTICO: AMPLIANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	35
2.6	ENSINO-AATIVO: APONTAMENTOS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS..	39
2.7	POR QUE O GÊNERO FICÇÃO CIENTÍFICA?	42
2.7.1	A ÚLTIMA PERGUNTA	46
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	NATUREZA.....	49
3.2	OBJETIVOS.....	49
3.3	ABORDAGEM.....	50
3.4	PROCEDIMENTOS.....	51
3.5	CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
4	PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	54
4.1	DELINEAMENTO DA PROPOSTA.....	54
4.2	ATELIÊS FORMATIVOS.....	56
4.2.1	Ateliê 1: Levantando os conhecimentos pré-textuais.....	57
4.2.2	Ateliê 2: Compartilhando o conhecimento e adquirindo novos.....	59
4.2.3	Ateliê 3: Socializando e consolidando os novos conhecimentos..	61
4.2.4	Ateliê 4: Leitura do Conto.....	62
4.2.5	Ateliê 5: O que eu penso sobre o conto.....	63
4.2.6	Ateliê 6: Pensando além do texto.....	65
4.2.7	Ateliê 7: Organização das ideias e a oralização em grupos.....	66
5	RELATO E ANÁLISE DOS DADOS DA APLICAÇÃO.....	68
5.1	LEVANTAMENTO DE FREQUÊNCIA NAS ATIVIDADES.....	68
5.1.2	Análise das respostas ao questionário investigativo.....	70
5.2	RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS ATELIÊS FORMATIVOS.....	77
5.2.1	Relato e discussão do Ateliê 1: levantando os conhecimentos	
	pré-textuais.....	78
5.2.2	Relato e discussão do Ateliê 2: compartilhando o conhecimento	
	e adquirindo novos.....	80
5.2.3	Relato e discussão do Ateliê 3: socializando e consolidando os	
	novos conhecimentos.....	83
5.2.4	Relato e discussão do Ateliê 4: leitura do Conto.....	86
5.2.5	Relato e discussão do Ateliê 5: o que eu penso sobre o conto.....	88
5.2.6	Relato e discussão do Ateliê 6: pensando além do texto.....	102
5.2.7	Relato e discussão do Ateliê 7: organização das ideias e a	
	oralização em grupos.....	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116

REFERÊNCIAS.....	120
ANEXO - <i>A última pergunta</i> (Asimov, 1986)	124
APÊNDICE A – Questionário de sondagem leitora.....	131
APÊNDICE B – Tabela investigativa.....	132
APÊNDICE C – Quadro vocabular.....	133
APÊNDICE D – Cartão de comentário.....	134
APÊNDICE E – Rede de reflexão.....	135
APÊNDICE F – Quadro sinótico.....	136

1 INTRODUÇÃO

Fazer parte do sistema de ensino público em um país que tem suas instituições continuamente atacadas, fato esse, facilmente observável na história recente nacional, é estar constantemente rodeado por sentimentos antagônicos tais como: desistência, angústia, empatia, vontade de mudar o mundo, entre muitos outros. Isso se deve, certamente, pela profissão que *escolhi*. Gosto sempre de destacar esse verbo, pois, ao contrário de muitos professores que estão na profissão, por qualquer outra razão, menos a escolha, eu, ao contrário, decidi tornar-me professor, e assim como *Sísifo*, exerço uma tarefa exaustiva e interminável: rolo diariamente a minha pedra morro acima, mas com uma diferença primordial, faço porque quero, faço porque é útil e faço porque amo.

Ao iniciar a carreira como docente de língua portuguesa pude colocar em prática as teorias que vi na graduação, testando-as, questionando-as e até mesmo propondo mudanças, pois, acredito ser esse o papel de um professor pesquisador: não se contentar simplesmente com o que está posto, opor-se sempre à mesmice e a apatia.

Foi nessa esteira, que, em 2019, desenvolvi um trabalho com o gênero textual contos para turmas do nono ano da rede pública de ensino do Estado de Rondônia, em uma escola da cidade de Ji-Paraná, selecionando, dentre eles, o texto “A última pergunta”, de Isaac Asimov (1986). O caráter ficcional da obra literária encantou os estudantes e proporcionou diversas experiências interdisciplinares relevantes para a aprendizagem daqueles adolescentes, fazendo-me entender que o caminho o qual havia escolhido há apenas dois anos, seria o certo. A partir de então, tive a certeza de que as teorias aprendidas na graduação estavam corretas: o texto é o caminho para o ensino de língua portuguesa, e o texto literário é a chave que abre os portões para essa estrada.

Desenvolver estratégias de ensino cada vez mais interessantes e relevantes tornou-se ainda mais importante neste cenário pós-pandemia. Discussões em torno da busca por caminhos para o ensino, em uma sociedade fortemente abalada pela pandemia e sedenta por inovação se acirraram. Logo, (re)pensar estratégias, caminhos e reformulações para o ensino de língua portuguesa, já era, mas agora, tornou-se ainda mais importante.

Sob essa ótica, repensar o ensino de língua portuguesa passa pela urgência em atender as demandas cada vez mais substanciais das relações sociais. Ser proficiente e atuante no cotidiano exige complexas operações de leitura, compreensão, interpretação e comunicação. Isso se adquire em situações de práticas sociocomunicativas e a escola é o lugar onde podemos ter acesso a essas situações, por meio dos contatos com os gêneros textuais que circulam e por meio dos quais os sujeitos interagem cotidianamente na sociedade.

Nessa direção, por acreditarmos na importância de programas de pós-graduação, como o PROFLETRAS, que se dedicam ao aprimoramento dos profissionais de educação e, por isso, fortalecem a constante prática da pesquisa, principalmente a executada por professores da rede pública, é que pensamos nossa pesquisa, amparada na relevância do trabalho com a leitura e oralidade.

Destacamos, para o nosso trabalho, o texto literário, com suas cadeias complexas de compreensão e interpretação, como elemento fundamental para a nossa proposta de leitura, pois os textos da esfera literária (como é definido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC) possuem o poder de estimular habilidades críticas e socioemocionais, ampliando as relações texto-leitor, tão necessárias para uma interação social plena e cidadã. Dessa forma, a escola poderá ser vista como um lugar voltado à formação de sujeitos valorizadores das multiculturas e multipluralidades humanas.

Para tanto, decidimos traçar uma estratégia pedagógica para o trabalho com leitura literária do gênero conto de ficção científica, após reflexão bibliográfica sobre os seguintes temas: letramentos, leitura e oralidade, leitura do texto literário na escola, o texto literário na BNCC, itinerário didático, ensino-ativo e o gênero ficção científica. Com esse propósito, elegemos, para a aplicação didática pedagógica duas estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem: o ensino-ativo, mais conhecido como metodologias ativas, e o itinerário didático como nossas organizadoras da ação pedagógica. Ademais, a proposição para a utilização dessas *práxis* será nossa sugestão de alternativa para o letramento com a utilização de texto literário. Elencamos, como objeto de leitura, interpretação e análise oral, o texto de ficção científica, ora mencionado, o conto “A última pergunta”, de Isaac Asimov (1986), tendo em vista o seu caráter interdisciplinar substancial, favorecendo, com isso, os objetivos de um letramento mais amplo e mais focado nas práticas sociais.

A esse respeito, nosso trabalho tem por objetivo geral analisar as contribuições do estudo do gênero conto de ficção científica para o desenvolvimento de práticas leitoras interdisciplinares por meio de um itinerário didático como estratégia de metodologia ativa. Para tal, elegemos como objetivos específicos deste trabalho: a) estimular a leitura analítica e interdisciplinar do texto literário do gênero conto de ficção científica “A última pergunta” (Asimov, 1986); b) propor estratégias de metodologias ativas como ferramentas para a leitura e oralidade; c) promover a articulação entre leitura e interpretação¹ por meio do acesso às práticas múltiplas de linguagem para o ensino-aprendizagem; d) favorecer a fruição da pesquisa e da oralidade.

Consoante a isso, repensar as ações pedagógicas e o papel do professor frente à necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino de língua portuguesa é essencial. Dado que, as mudanças exponenciais da sociedade no campo das tecnologias e da avalanche diária de informações ofertadas aos estudantes, já era estritamente urgente, e agora, diante do cenário pós-pandemia, essa reflexão tornou-se inevitável.

Nesse sentido, é preciso criar estratégias que possam reorganizar o ensino de língua portuguesa, no que diz respeito às práticas de leitura, não perdendo de vista a necessidade pungente de inovação do ensino. Contudo, é essencial a adesão de práticas ativas para a garantia de progressos efetivos no letramento, pois, a partir da leitura é que o mundo se abre.

Dessa forma, revisar os processos metodológicos de ensino-aprendizagem, com foco no letramento, é a nossa proposição de prática, tendo como princípios a interpretação e a análise oral, pois, ao longo do nosso trabalho em sala de aula, observamos que ainda existe uma lacuna muito relevante nas propostas de ações leitoras ativas, que considerem os estudantes como agentes, de fato, ativos do processo de sua própria aprendizagem. Ademais, esse “vão” é ainda maior quando tratamos de proposições específicas para o trabalho com o gênero textual conto de ficção científica.

Para tal, elegemos o *itinerário didático* como elemento basilar de nossas estratégias didáticas. Cabe destacar que optamos por essa *práxis* tendo em vista o

¹ Entenda-se, aqui, a concepção mais ampla de leitura e interpretação, sendo a primeira como o ato de decodificar os elementos gráficos adequadamente. Enquanto a segunda, ao ato de chegar a conclusões, pressupostos e implícitos relacionando-os às ideias e à realidade.

seu caráter complexo e suscetível à organização mais flexível, independentemente do gênero que se proponha. Essa flexibilidade é fundamental para nossa proposição. Além do mais, o *itinerário* organizado por meio de *ateliês didáticos* (momentos organizados que priorizam ações práticas diversificadas que provocam e ampliam o aprendizado) possibilita produções textuais escritas e orais além das tradicionais produções inicial e final, proporcionando ao organizador mais possibilidades de adaptação, sempre que julgar necessário. Outrossim, o gênero elencado para essa proposição exige uma gama de relações interdisciplinares extensa e flexível, demandando do professor organizador a diversidade de linguagens e práticas múltiplas, necessidades essas, alcançadas pelo *itinerário* e seus *ateliês*.

Sendo assim, a pesquisa justifica-se também pela necessidade da proposição de estratégias que possam minimizar os impactos negativos na aprendizagem, ocasionados pela pandemia, no que diz respeito ao incentivo à leitura e, ao mesmo tempo, possam ser mais atraentes, significativas, transformadoras e integralizadoras. Podendo, desse modo, contribuir para um processo formativo mais inclusivo, participativo e colaborativo entre professores e estudantes. Com isso, proporcionando maior protagonismo e autodidatismo dos estudantes, tão necessários à participação efetiva em uma sociedade altamente mutável como a nossa.

É relevante destacarmos que a Resolução nº 003/2021 do Conselho Gestor do Mestrado Profissional em Letras ao considerar o período da pandemia da Covid-19, bem com o contexto de crise sanitária que impactou a realização das atividades presenciais de intervenção que visam à elaboração do trabalho de conclusão da sétima turma do PROFLETRAS, em seu Art. 1º estabelece que “Os trabalhos de conclusão da sétima turma poderão ter caráter propositivo sem, necessariamente, serem aplicados em sala de aula presencial”.

Ainda que tivéssemos essa perspectiva, compreendemos que o trabalho apenas propositivo não alcançaria o desejo e a preocupação em contribuir por meio desta pesquisa na comunidade escolar para a qual idealizamos a estratégia de ensino. Sendo assim optamos por aplicá-la em uma turma do 9º ano da cidade de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

Nesse caminho, a pesquisa, em seu aspecto organizacional, está composta por seis capítulos. O segundo, que segue esta seção introdutória, apresenta as discussões teóricas, necessárias para o embasamento da pesquisa. No tópico 2.1, apresentamos as concepções sobre os (multi)letramento(s) e debatemos a

importância de um trabalho que fuja da mecanização do ensino. Na sequência, desenvolvemos uma reflexão sobre o papel fundamental da leitura e o da oralidade na escola, além de tecermos considerações sobre a negligência da utilização da oralidade na escola. No tópico 2.3, aprofundamos as discussões relacionadas ao letramento quando discutimos a leitura do texto literário na escola e seu papel no letramento. Em seguida, no item 2.4, continuamos o debate sobre a importância do texto literário à luz da BNCC e apresentamos o conceito de campo de atuação, bem como o de esfera literária. Nos itens 2.5 e 2.6, conceituamos a nossa *práxis* pedagógica quando apresentamos o itinerário didático e as concepções sobre o ensino-ativo e as metodologias ativas. Ainda discutimos, nos itens 2.7 e 2.7.1, os motivos que nos fizeram eleger o gênero conto de ficção científica e apresentamos a obra literária escolhida para completar esse capítulo de conceituação teórica.

No terceiro capítulo, evocamos os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa: natureza, objetivos, abordagem, procedimentos e apresentamos o contexto da pesquisa.

O quarto capítulo chama atenção para a proposição didática de prática pedagógica, na qual descrevemos minuciosamente os sete ateliês didáticos para a prática com o gênero conto de ficção científica.

No quinto capítulo, relatamos e tecemos a análise sobre a aplicação da proposta com a turma do 9º ano selecionada. E por fim, tecemos as considerações finais, seguidas das referências empregadas no estudo.

A discussão e proposta didática faz parte de um caderno pedagógico para aplicação do gênero conto de ficção científica, voltado para professores do 9º ano do ensino fundamental, apresentado como produto final desta dissertação e disponibilizado no *sítio web*² do PROFLETRAS - UFAC.

² <http://www2.ufac.br/profletras/menu/producoes%20didaticas>

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS

No desenvolvimento de nosso trabalho, iniciamos a construção das discussões teóricas abordando as concepções sobre os (multi)letramento(s), e para tal amparamo-nos, sobretudo, em Soares (2009) e Marcuschi (2010). Na seção 2.2, sobre leitura e oralidade, os autores consultados foram Rojo (2004), Antunes (2009) e Schneuwly e Dolz (2004). Para continuarmos as conceituações teóricas na seção 2.3, utilizamos Zilberman (2008) e Cosson (2014, 2016). Na seção 2.4, discutimos como o campo artístico literário é apresentado nesse documento. Na seção seguinte, fazemos as considerações sobre o itinerário didático e, para tal, utilizamos os autores Dolz, Lima e Zani (2020), Rojo (2013), Barros, Ohuschi e Dolz (2021). No processo de apresentação dos elementos didáticos, na seção 2.6, discutimos o ensino-ativo e as metodologias ativas. Entre os autores utilizados temos Moran (2018), Cortelazzo *et al*, (2018), Camargo e Daros (2018). Nas duas últimas seções, para completar este capítulo de conceituação teórica, apresentamos nossos motivos para a escolha do gênero conto de ficção científica e, para isso, utilizamos Asimov (1984), Tavares (1986), Todorov (2014) e Fiker (1985).

2.1 O(S) (MULTI)LETRAMENTO(S)

A relação entre escola e sociedade passa por conturbado processo de modificação, há muito tempo. Atualmente, nesse cenário pós-pandemia, as discussões se acirraram, posto que (re)pensar estratégias, caminhos e reformulações para o ensino é uma necessidade constante, mas agora, tornou-se ainda mais importante.

Consoante a esse cenário, repensar o ensino de língua portuguesa passa pela urgência em atender as demandas cada vez mais complexas das relações sociais. Conseqüentemente, ser proficiente e atuante no cotidiano exige consolidadas operações de leitura, análise, interpretação e comunicação oral. Isso é possível por meio da imersão em situações reais de práticas sociocomunicativas. E a escola é o lugar onde podemos ter contato com as mais diversas situações comunicativas por meio dos gêneros textuais que circulam e interagem cotidianamente na sociedade.

Nesse sentido, o trabalho com leitura, compreensão, análise, escrita e oralidade tornou-se uma preocupação ainda mais latente para nós, professores de

língua portuguesa, uma vez que, apenas saber decodificar os elementos do léxico não é saber ler em nível suficiente para uma interação e participação social de maneira sólida e crítica. Para Soares (2009, p. 17), a leitura e a escrita “trazem consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas para o grupo social” em que o indivíduo esteja inserido. Dessa forma, ter o domínio da leitura e da escrita, em nível suficiente para relacionar-se com as práticas sociais, é essencial, dado que cada vez mais

as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio [...] (Soares, 2009, p. 45-46).

Nota-se, portanto, não ser suficiente e adequado, do ponto de vista das práticas sociais de leitura e escrita mais desenvolvidos, dominar de forma precária o sistema de leitura e de escrita, é preciso ir além. Logo, interagir e fazer intrincadas relações analíticas e de forte relevância, ao ponto de possibilitarem diálogos do sujeito com o mundo ao seu redor, desautomatizando o ato da leitura e, conseqüentemente, o da escrita, faz com que possuir essas competências e habilidades leitoras seja altamente valorizado na atualidade.

Ademais, é necessário que o indivíduo seja capaz de estabelecer relações com os diversos momentos sociais, tendo em vista “à medida que a sociedade vai-se tornando mais complexa, mais exigências vão sendo feitas em relação as habilidades e práticas de leitura e escrita [...]”, isso demanda “níveis mais avançados de escolarização [...]” (Soares, 2009, p. 97). Nesse caminho, o ensino pautado nas práticas de leitura e de escrita precisa promover construções sólidas que levem o aprendiz a apropriações profundas dessas tecnologias fazendo com que o domínio seja o mais amplo e efetivo o possível.

Cabe sublinharmos, neste momento, dois conceitos que rondam as discussões sobre o domínio da leitura e escrita, são eles: o *analfabetismo* e o *alfabetismo*. O primeiro é descrito como “[...] estado ou condição de quem não dispõe da *tecnologia* do ler e do escrever: o analfabeto [...] é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas [...]”, (Soares, 2009, p. 19-20, grifo da autora);

o segundo é o “[...] o estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, (Soares, 2009, p. 20), e logo, teria acesso à cidadania plena, segundo esse conceito. Faz-se necessário também, evocarmos outros apontamentos a fim de ampliarmos as possibilidades de entendimento sobre os estudos acerca do desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, trazemos à pauta os conceitos de *alfabetização* e *letramento*. Soares (2004, p. 16) afirma que a alfabetização é um “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico”; e para o letramento, afirma ter surgido uma “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Contudo, cabe acentuar que os dois termos não se contrapõem, à vista disso, a alfabetização pode ser entendida como uma das diversas práticas de letramento.

Assente, os dois conceitos, apesar de serem concebidos como indissociáveis, possuem especificidades distintas. Na alfabetização, destacamos o necessário estudo das relações entre os sistemas fonológico, alfabético e ortográfico de forma explícita e direta (Soares, 2004, p. 12), enquanto para o letramento essas relações “não constituem propriamente objeto de ensino, pois sua aprendizagem deve ser incidental, implícita, assistemática, no pressuposto de que a criança é capaz de descobrir por si mesma as relações fonema–grafema [...]”, essa diferença de foco é o que vem causando a equívoca ideia de uma oposição entre os duas práticas. Portanto, compreender a alfabetização como uma *práxis* do letramento é fundamental para não cairmos na errônea busca de uma *reinvenção*³ desse processo. Assim,

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto* de e *por meio* de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14, grifos da autora).

³ Soares (2004, p. 10).

Sob tal ótica, compreender a interrelação e a interdependência das duas práticas é fundamental para a amplitude do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, a manutenção dos termos, como afirma Soares (2004, p. 15), ainda se faz necessária, posto que são processos que envolvem “conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”. Isso não nos deve fazer pensar que um exista prevalecendo sobre outro, ambos são fundamentais para a compreensão e atuação das múltiplas práticas sociais de linguagem.

Entretanto, nós, professores de língua portuguesa, temos observado uma parcela considerável dos estudantes com mal desenvolvimento na leitura, interpretação e, conseqüente, escrita de diversos textos. Muitas variáveis devem ser consideradas para essa dificuldade, buscar saná-las é sempre o objetivo dos professores. Nessa peleja, entendemos que ações voltadas às novas relações textuais, ocasionadas pelo surgimento de tecnologias e pelas múltiplas relações sociais engendradas por elas é de extrema importância e não devem ser desconsideradas em nenhum dos dois processos de ensino.

Diante disso, o ensino no prisma do *letramento* busca possibilitar que o indivíduo, no processo de aprendizagem (e por causa dele) seja capaz de manipular o maior número possível de habilidades que fazem parte das novas demandas sociais e que devem ser apresentadas na escola por meio dos diversos gêneros textuais oriundos dessas múltiplas relações, como pontuamos anteriormente. Por conseguinte, Soares (2009, p. 20) define como *letramento* “[...] o estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita”, isto é, um exímio usuário da linguagem em suas diversas manifestações.

Com efeito, as alterações das relações sociais, por conta da globalização e digitalização dos novos vínculos pessoais, demandam interações mais amplas e conseqüentemente alargam os estudos acerca do *letramento* e de suas novas demandas, exigindo que o termo seja tratado no plural: *letramentos*⁴. Na mesma perspectiva, essas novas demandas cotidianas impõem a necessidade da

⁴ Um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos (Rojo, 2009, p. 10).

ressignificação das práticas que envolvem a leitura e a escrita, sejam elas escolarizadas ou não, chamadas de *eventos de letramento*, assim definidas:

um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (Kleiman, 2005, p. 23).

Dessa forma, os sujeitos são parte integrante e agentes ativos do processo da própria aprendizagem, fazendo com que suas participações atinjam níveis mais profundos de envolvimento e instrução. Isso nos remete à multiplicidade das linguagens envolvidas na comunicação humana, principalmente por conta das inúmeras interações sociais mediadas pelas tecnologias. Nesse âmbito, a escola precisa estar atenta à essa variedade comunicativa a qual todos somos expostos cotidianamente. Quer dizer, *o letramento precisa ser múltiplo* apontando para “a variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral” (Rojo, 2012, p. 13), assim, considerando o aspecto social como elemento fundamental da organização das *práxis* que envolvam o letramento.

Para tal, os estudos no campo dos *letramentos* que atentam para as necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem pautadas nas amplas atuações sociais, que extrapolam o contexto escolar, evocam o conceito de *multiletramentos*, mais abrangente que o de *letramentos múltiplos*, pois,

o conceito de *multiletramentos* [...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica da constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13, grifo da autora).

Isto é, devemos considerar as diversas esferas envolvidas na interação humana, como a do trabalho, das pluralidades cultural e de gêneros, da cidadania e políticos, por exemplo. Essa visão, busca abarcar uma maior gama de atuações da vida valendo-se de diversos letramentos: *multissemióticos, crítico, digital, matemático, linguístico, literário, cultural*, entre outros. E, por conta disso, pode adentrar em camadas mais profundas de aprendizagens, podendo ser mais efetiva, democrática e equitativa. Porquanto,

cabe [...] à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica (Rojo, 2009, p. 12).

Expandir os horizontes do ensino para além das culturas e letramentos valorizados, também é papel da escola. Valorizar os sujeitos e suas vivências é fundamental para a formação ética de nossos estudantes, além do mais, como pontuamos, existem letramentos inúmeros, e os não escolarizados igualmente fazem parte da sociedade. Nessa esteira, Soares (2009, p. 24) pontua que

um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser *analfabeto*, mas ser, de certa forma, *letrado* (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas [...] de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Consoante, Marcuschi (2010) também delibera que

o letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita (Marcuschi, 2010, p. 25).

Podemos entender, portanto, que esses sujeitos, apesar de não dominarem as habilidades específicas de letramento, do ponto de vista do ensino formal sistematizado pela escola, conseguem interagir de maneira adequada, operar demandas sociais necessárias ao seu dia a dia. Isso não significa que, para essas pessoas, a apropriação da tecnologia, da leitura e da escrita seja desnecessária, muito pelo contrário, isso mostra que elas possuem habilidades para operarem as práticas de leitura e escrita, mesmo não possuindo aquelas regulamentadas pela estrutura formal da língua, isto é, foram letradas pela vida. Porém, uma mudança significativa se estabelece, quando do ponto de vista instrucional, no indivíduo que interage com os processos de ensino formais:

[...], a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata

propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (Soares, 2009, p. 37).

O indivíduo letrado, na ótica do ensino formal, estará plenamente capacitado para atuar e modificar, de diversas maneiras, o mundo que o cerca. Uma vez que esse processo esteja cristalizado, o “uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (Soares, 2009, p. 38), fazendo com que os domínios do conhecimento sejam, também, os domínios da cidadania, visto que as atuais formas de linguagens heterogêneas, que permeiam as voláteis relações cotidianas, implicam hábeis processos de leitura, escrita, interpretação e comunicação oral para uma efetiva participação global.

Portanto, é possível inferir que o principal objetivo de um ensino formal que tenha o letramento como pedra angular é a valorização dos usos sociais da linguagem em seus diversos contextos, fazendo com que o processo de aquisição da leitura e da escrita ultrapassem uma interatuação pouco efetiva.

Dessa maneira, destacamos ainda que “as escolas são instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover às novas gerações das habilidades, conhecimentos, crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão” (Soares, 2009, p. 84). Dessa forma, avançamos com o grande desafio de continuar contribuindo para uma formação leitora-cidadã, por meio de *letramentos* cada vez mais ativos e significativos para estudantes envolvidos em uma cultura do imediatismo e de relações cada vez mais efêmeras.

Posto isso, ampliaremos a reflexão sobre os processos de letramentos pelo viés da leitura e da oralidade. Na próxima seção, discutiremos o papel da leitura na escolarização por meio de gêneros textuais, bem como faremos uma discussão acerca da negligência ainda existente sobre a importância da oralidade nesse processo.

2.2 LEITURA E ORALIDADE

O desenvolvimento de habilidades voltadas à leitura esbarra, ainda, em algumas práticas desatualizadas que priorizam apenas a decodificação de

informações superficiais e com objetivos didáticos específicos, dissociados do letramento. Por isso, é preciso buscar possibilidades que privilegiem outras operações leitoras que contribuam ainda mais para a formação de leitores proficientes que possam ultrapassar a barreira do literal em suas leituras. Rojo (2004, p. 1) afirma que, apesar dos incontáveis esforços da sociedade educadora, “a escolarização [...], não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la. Ler continua sendo coisa das elites [...]”. Não obstante, práticas pedagógicas que tenham por base raízes no letramento podem amenizar, quando os currículos estaduais não estiverem engessados por conteúdos metalinguísticos descontextualizados, as desigualdades no campo da leitura, em especial nas escolas públicas. Consoante a isso, Rojo (2004) afirma que ser letrado

[...] é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (Rojo, 2004, p. 2).

Assim, (re)pensar estratégias leitoras que beneficiem operações engajadas e significativas socialmente poderiam contribuir, certamente, para a formação de pessoas mais hábeis e letradas no campo da manipulação de textos. Afinada a isso, Antunes (2009, p. 193) destaca que “[...] a leitura deve preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite *o acesso ao imenso acervo cultural* constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a *ampliação de nossos repertórios de informação*” (grifos da autora). Dessa forma, ofertar diversidade aos estudantes no campo da leitura, além de fugir da obviedade do trabalho com o texto, tornaria mais significativas as práticas pedagógicas, tendo em vista que

[...] a leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de *partilhamento*, uma experiência do encontro com a *alteridade*, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu (Antunes, 2009, p. 195, grifos da autora).

Posto isso, fica evidente que o ensino pautado na leitura de textos, principalmente com uma variedade de gêneros, conduz o estudante à apropriação de

repertório e acesso às práticas sociais de uma língua verdadeiramente em uso, pois “[...] usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e [...] essas coisas somente acontecem em textos” (Antunes, 2009, p. 49). Possuir habilidades adequadas para esse uso da língua, por meio de diversas linguagens, é o grande ponto a ser trabalhado nas aulas de língua portuguesa. Tendo em vista que somente decodificar textos não permite um aprofundamento das relações de interação nos níveis: ler, refletir e agir que tornam os leitores aptos para ultrapassarem as barreiras da leitura superficial de determinados gêneros. Sem dúvida, ofertar múltiplas linguagens durante todo o processo de aprendizagem leitora, indubitavelmente, estará alinhado aos conceitos do letramento.

Nesse viés, a leitura passa pela necessidade de articulação consciente e efetiva da linguagem, pensamos essa demanda não só do ponto de vista leitor e, conseqüentemente, da escrita, mas também a partir do exercício da oralidade⁵. Precisamos pensar, também, o oral como objeto de aprendizagem, além da oralização do texto escrito, dado que, como afirma Marcuschi (2010, p. 17), a “oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”, isto é, não devemos ignorar um em função do outro. E o conceito de letramento permite que se

[...] abre[a] espaço para uma nova forma de conceber a relação entre o escrito e o oral. Foi postulada uma relação de continuidade — não de oposição — entre o oral e o escrito, perante as evidentes relações que existiam entre os usos da língua falada e da língua escrita (Kleiman, 2005, p. 45).

Em oposição a isso, o que ainda vemos em algumas aulas de língua portuguesa é um desprestígio ao trabalho com a oralidade reduzindo essa atividade à meras “correções de falas erradas”. Não podemos nos furtar da inegável associação do texto escrito com o oral. É preciso superar essa tradição equivocada, pois “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais instrucionais [...]” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 147), favorecendo, assim, um maior controle dos comportamentos orais diante das inúmeras manifestações formais da linguagem oral.

⁵ A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas de gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (Marcuschi, 2010, p. 25).

Logo, a escola deve estar cada vez mais consciente de que precisa continuar preparando os estudantes para também dominarem a comunicação oral e fugir da concepção de que o oral é “como lugar privilegiado da espontaneidade e da liberação” (Schneuwly, 2004, p. 112), e, ao invés disso, ser visto como algo que possa ser trabalhado, favorecendo o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Assim, promovendo, também, o aprofundamento do domínio das modalidades da leitura e da escrita, permitindo “que os alunos participem, cada vez com mais capacidades de ação, das práticas de letramento” (Kleiman, 2005, p. 44).

Dessa forma, em se tratando da natureza da oralidade, enquanto prática social, Marcuschi (2010, p. 16) afirma “que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. Por isso, não podemos dissociar oralidade da escrita, tendo em vista a oralidade ser um exercício interativo que se apresenta em diversos gêneros textuais fundamentados na realidade, “desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2010, p. 25). Ou seja, inter cruzar atividades de leitura, oralização de textos, debates, conversas livres e análises orais sobre os gêneros apresentados pode favorecer o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais para a maior participação social, seja ela oral ou escrita.

Nessa esteira, as práticas diárias em sala de aula precisam visar o desenvolvimento tanto da escrita como da oralidade. Com isso,

[...] para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos da superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagens que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (Schneuwly; Dolz; Haller, 2004, p. 140).

Assim, para a organização do ensino de língua oral é preciso, além da identificação adequada das capacidades comunicativas dos estudantes, a preocupação em proporcionar práticas que façam sentido e estimulem as produções, inicialmente espontâneas e, *a posteriori*, estruturadas e com objetivos bem delineados, além de ancoradas em variados gêneros textuais, visando “construir um objeto de ensino-aprendizagem claramente delineado, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às

potencialidades dos alunos” (Schneuwly; Dolz; Haller, 2004, p. 127), dando o devido valor ao fenômeno da oralidade como potencial ferramenta de letramento.

Na próxima seção, discutiremos a leitura do texto literário na escola, bem como a recepção e a atribuição de seus usos nesse espaço de letramento, pois a escolarização do texto literário vem carregada de contrastes que a torna tema de várias discussões em torno de sua aplicação nesse contexto.

2.3 A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Desde o início da instituição escolar, a literatura faz parte do processo de ensino-aprendizagem. É sabido que na Grécia antiga, o texto literário tinha um papel preponderante na formação dos cidadãos. Passados séculos dessa história, a literatura ainda tem papel fundamental na constituição do ser pensante, mesmo não permanecendo em destaque, como no princípio.

Atualmente, empurrada pela mecanização do ensino, a leitura do texto literário sai do lugar de fruição artística e deleite das classes abastadas para ocupar também o campo da discussão do seu papel no letramento e conseqüente contribuição para o acesso dos estudantes ao campo artístico dos textos, tendo em vista que, atualmente, ocupa lugar, considerado por alguns, de coadjuvante nos livros didáticos. Como reforço dessa posição, Zilberman (2008) afirma que

atualmente não mais compete ao ensino da literatura a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. Por sua vez, a execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de letramento e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura [...] (Zilberman, 2008, p. 16-17).

Por isso, muito se reflete sobre o emprego da literatura na escola. Pensamos ser problemático oferecer o texto literário como aporte para análises metalinguísticas⁶ ou meramente como treinamento de leitura, dado que a arte da palavra abarca uma série infinda de saberes, pois “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado da rotina, leva o leitor a refletir sobre seu cotidiano e a incorporar novas

⁶ Franchi (1991, p. 24) define atividades metalinguísticas como sendo exercícios gramaticais, a fim de “[...] adquirir um sistema de noções e uma linguagem representativa (na verdade, uma nomenclatura) para poder falar de certos aspectos da linguagem”.

experiências” (Zilberman, 2008, p. 17), fazendo com que o leitor escape das obviedades da referencialidade e se aprofunde no terreno do saber. Uma vez que

a leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial (Zilberman, 2008, p. 17).

Dessa forma, ter contato com o texto literário na escola, quando ofertado, tendo em vista não apenas a perspectiva pragmática, pode contribuir para a formação de um cidadão leitor mais sensível e reflexivo para as questões do mundo e para as relações humanas, visto que ter contato com textos literários [...] “aproxima as pessoas e coloca-as em situação de igualdade, pois todos estão capacitados a ela” (Zilberman, 2008, p. 18). Com efeito, cabe salientar que essa capacitação para o contato com a arte literária, em suas diversas manifestações, passa, inevitavelmente, pelo letramento e suas nuances. Isso não significa dizer que o indivíduo não alfabetizado está inacessível à arte literária, porque o letramento envolve a leitura de mundo e a relação com as experiências vivenciadas.

Concomitante, o trabalho com o texto literário na escola enfrenta batalhas constantes. De um lado, os conservadores, que acreditam que a literatura deva ser desvinculada dos currículos escolares (pelo seu “mal uso” e reducionismo à periodização histórica no ensino médio, por exemplo); do outro, os que defendem que, mesmo “subaproveitada”, é melhor estar presente, parcialmente, do que completamente ausente. É importante ressaltar, contudo, que “[...] a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (Cosson, 2014, p. 26-27). Para tanto, o autor ainda sugere como essa adequação deva acontecer, ao afirmar que

[...] uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar (Cosson, 2014, p. 23).

Logo, é fundamental compreendermos a leitura do texto literário, na escola, como algo de extrema importância, ao mesmo tempo em que é complexa (dado o seu caráter estético e abrangente dos textos). Por isso, pode-se afirmar com segurança que essa prática deva acontecer dentro desse ambiente, de forma a contribuir significativamente para a formação leitora. Pois, como afirma Morin (2007, p. 25), a escola

é o lugar da verdadeira cultura geral, que estabelece o diálogo entre a cultura das humanidades e a cultura científica, não apenas levando em conta uma reflexão sobre o conhecimento adquirido e o futuro das ciências, mas também considerando a *literatura* como escola e experiência de vida (Grifo nosso).

Para tal, cabe às práticas de letramento, nesse caso, o trabalho literário unificado à disciplina de língua portuguesa⁷, desenvolver estratégias que despertem condições adequadas ao desenvolvimento de habilidades leitoras que sejam potencializadas por meio da leitura do texto literário à qual não fuja do diálogo do texto com as culturas humanas, isso tudo, evidentemente, dentro da escola. De acordo com Cosson (2014, p. 28), “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros”, essa troca, quando feita conscientemente, garante ao leitor a apropriação necessária do texto para si, alterando suas percepções *do e para* o mundo que o cerca.

Contrariamente é a prática, em muitos contextos escolares, de utilizar o texto literário como pretexto ao ensino de diversos postulados sintáticos ou teóricos literários, bem como, objeto desordenado de adoração e deleite, que tornam o trabalho com a leitura do texto literário algo malsucedido, subutilizado e até distante da realidade do estudante. Sobre isso, Cosson (2014, p. 28-29) pontua que ao tentar reduzir uma obra a mero objeto de discussão ou em objeto de adoração máxima, “faz mais mal do que bem”, pois, ao elevar uma obra literária ao máximo patamar de contemplação, podemos afastá-la do leitor, tornando-a inacessível e “totalmente estranha”. Não obstante, Cosson (2014, p. 29) reitera tal fato ao afirmar que “uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de

⁷ O atual currículo escolar não integra a Literatura como uma disciplina específica, mas sim, como um conteúdo a ser aplicado na disciplina de Língua Portuguesa.

diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos” contribuirá, verdadeiramente para uma leitura literária efetiva.

Desse modo, o texto literário não pode ser utilizado na escola como um pretexto para atividades metalinguísticas ou como mero suporte pedagógico para outro fim. O texto literário é por natureza, conforme argumenta Candido (2006, p. 29), “um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” e ainda pode ser visto como a “arte da agregação”, pois

se inspira principalmente na experiência coletiva e visa a meios comunicativos acessíveis. Procura, neste sentido, incorporar-se a um sistema simbólico vigente, utilizando o que já está estabelecido como forma de expressão de determinada sociedade (Candido, 2006, p. 32).

Em razão disso, podemos, então, depreender que essa agregação que a arte exerce abarca a obra como um produto social, resultado das trocas com o meio, utilizando o conjunto comunicativo vigente, a fim de levar a expressão da arte de maneira acessível e democrática. Esse acesso será realmente igualitário se os leitores puderem interagir dialogicamente com as obras na construção de sentidos, isto é, participação ativa, consciente e letrada. Isso significa “[...] escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social” (Rojo, 2004, p. 2), podendo levar o leitor ao desenvolvimento adequado de habilidades leitoras.

Uma vez que o professor compreende as diversas nuances impostas ao trabalho com o texto literário e, ao mesmo tempo, não cede às pressões do currículo escolar que desfigura a literatura na escola, há uma nova tomada de posição desse profissional. É o que Cosson (2016) discute ao refletir sobre a atuação do “professor mediador da leitura literária”, afirmando que

a mediação da leitura literária, [...], não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse nenhuma formação específica. [...]. Do mesmo modo, o ensino da literatura não pode ser reduzido a uma simples leitura ilustrada, cujo único objetivo seja proporcionar o prazer de ler. [...]. A leitura literária na escola, portanto, precisa ter objetivos e práticas pedagógicas bem definidos que não devem ser confundidos simplesmente com o ensinar um conteúdo sobre a literatura, nem com uma simples atividade de lazer (Cosson, 2016, p. 169).

Destarte, a leitura literária na escola não deve ser encarada como ação recreativa ou entretenimento. Logo, a função basilar da escola, que é a de ensinar, não deve ser obliterada ao se ofertar textos da esfera literária. Em função disso, “não se pode negar ao professor o lugar de conhecimento, planejamento e execução do ensinar que é próprio de sua atuação”, mas, ao mesmo tempo, “não se pode advogar um ensino que ignore a condição de sujeito do aluno e o processo de interação que é o ensinar e o aprender na sala de aula” (Cosson, 2016, p. 169). Portanto, o que podemos depreender disso é a necessidade de uma atuação docente que consiga proporcionar o diálogo entre o leitor em formação/letramento e as obras, favorecendo o protagonismo do leitor, enquanto é conduzido pelo professor ao caminho da apropriação da linguagem e do intercâmbio da literatura com o mundo.

Contudo, essa discussão não se encerra, muito menos reduz a necessidade de análise e reflexão sobre a literatura na escola. Em nossa próxima seção ampliaremos esse debate acerca das práticas pedagógicas com a leitura literária, e para isso, abordaremos os aspectos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o trabalho com os gêneros textuais na escola, sobretudo os da esfera literária.

2.4 O TEXTO LITERÁRIO NA BNCC: O CAMPO ARTÍSTICO LITERÁRIO

A educação brasileira conta, desde 2018, com a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, que visa estabelecer, de maneira unificada, um conjunto de “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 7) a todos os estudantes da Educação Básica. Essa unificação tem por princípio a formação integral do estudante nas áreas de Linguagens e suas tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza e suas tecnologias e nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por meio de competências e habilidades, definidas assim no documento: “competência é [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos); habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (Brasil, 2018, p. 8). Assim, a partir da homologação da BNCC, todo o ensino deve ser pautado na construção de meios, estratégias cognitivas e sociais para a plena aquisição da aprendizagem e apropriação da cidadania.

Dessa forma, o documento foi produzido para organizar a Educação Básica brasileira, do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Nosso foco principal são os dispostos

voltados à área de Linguagens, mais especificamente ao ensino de língua portuguesa nos anos finais da última etapa do ensino fundamental. No tocante à área de linguagens, nos anos finais, a BNCC considera como fundamental

[...] o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (Brasil, 2018, p. 64).

Posto isso, cabe a essa área contribuir para a ressignificação dos conhecimentos e das experiências humanas por meio da linguagem. Sob essa ótica, o contato com os saberes universais, transmutados pela linguagem, favorecem a maior participação do estudante no campo da análise, pesquisa e (re)descoberta do mundo, possibilitando, assim, um posicionamento para a ocupação do lugar no futuro que pretende ser tomado por esses estudantes.

No que tange ao trabalho com língua portuguesa, a BNCC centra o ensino na perspectiva enunciativo-discursiva (Brasil, 2018, p. 67), que toma a aquisição da linguagem como possível a partir da interação social dos sujeitos e, para tal, preceitua o texto como materialização dessas relações sociais interdiscursivas. Em outras palavras,

tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, grifo do autor).

Com efeito, a apropriação do texto como unidade central de ensino para o trabalho com língua portuguesa favorece a maior integração das práticas de ensino-aprendizagem para o letramento efetivo, pois “a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros. Dessa forma, os contextos de produção também são fundamentais para a compreensão/apropriação dos objetivos discursivos dos textos. Cabe, então, ao componente de língua portuguesa

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica

nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Dessa forma, o ensino voltado às práticas pedagógicas para o trabalho com língua portuguesa, por meio do texto, deve estar voltado para a ampliação das capacidades de uso e reflexão da linguagem para maior interação sociolinguística. Por isso, a BNCC ressalta que “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 75). Desse modo, o trabalho com textos conduz os estudantes ao imenso campo da diversidade das interações humanas por meio dos gêneros textuais, promovendo a valorização das inúmeras realidades, materializadas nos textos.

Nesse caminho, a BNCC organiza a *práxis* com os gêneros textuais, levando em consideração as situações em que a linguagem se realiza, chamando-as de “campos de atuação” (Brasil, 2018, p. 84), isto é, em condições reais de produção da vida cotidiana. A saber:

Quadro 1 – Campos de atuação

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 84)

Esses campos levam em consideração as mais diversas realidades de produções textuais, que são exigidas pela interação social, partindo das mais comuns às mais complexas, como o artístico-literário, por exemplo. Esses preceitos coadunam com os argumentos de Bakhtin (1997, p. 280), quando afirma que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”, isto é, os textos suscitam das situações sociais nas quais foram criados, são marcados por essas esferas de produção. Desse modo, “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (Brasil, 2018, p. 85), direcionando as ações de aprendizagem para a apropriação das situações de linguagens presentes nos textos. À vista disso,

compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (Brasil, 2018, p. 85).

Depreende-se, portanto, que a disposição dos gêneros textuais em campos de atuação, além de organizar as ações pedagógicas desde as fases iniciais dos anos escolares, contribui para uma progressão no aprofundamento das práticas de letramento nos anos finais. Entendemos, ainda, ser de extrema importância a apropriação dessa organização pelo professor de língua portuguesa, tendo em vista os obstáculos impostos cotidianamente ao ensino público brasileiro.

Destacamos ainda que as barreiras mencionadas ao trabalho com o texto literário na escola, além da adoção de práticas de letramento com o texto literário, como fruto de determinadas esferas de atuação da vida humana, podem contribuir para a superação desses empecilhos. Sobretudo, o campo artístico-literário é considerado pela BNCC como fundamental para “uma formação estética vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário” (Brasil, 2018, p. 84). Cabe ressaltar que a literatura não aparece no documento como uma disciplina específica, mas como um segmento de língua portuguesa. Não limitadamente, o documento trata a “arte literária” como a responsável pela formação de um leitor específico, o leitor literário, pois

está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

Por essa ótica, fica evidente que a literatura é vista pela BNCC⁸ como fundamental para a formação integral dos estudantes. Por isso, a progressão das

⁸ Geraldi (2015) pontua que apesar de inegável contribuição à educação brasileira, a BNCC tem algumas limitações muito importantes, como por exemplo a exigência de se “trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem [...] escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero)” reforçando “[...] uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar” (p. 391). Geraldi também pontua que a Base peca “pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma

práticas de linguagem, por meio da leitura do texto literário, é de grande impacto na formação de leitores eficientes nas artes e para a vida.

Na próxima seção discutiremos o acesso às práticas de leitura mais interativas e que tenham como objetivo promover a ativação do protagonismo do estudante. Para isso, evocamos a contribuição da *práxis* pedagógica do itinerário didático, em nosso caso com o gênero textual da esfera literária *conto de ficção científica*.

2.5 ITINERÁRIO DIDÁTICO: AMPLIANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na busca por uma organização sistematizada e potencialmente mais eficaz para o letramento por meio da leitura, interpretação e análise oral do gênero literário conto de ficção científica, recorremos ao itinerário didático como ferramenta organizadora da nossa *práxis* pedagógica. Essa modalidade didática propõe uma “sequência de atividades mais complexas” (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 260), além de possibilitar mais adaptação, independentemente do gênero e da ação pedagógica que se pretenda operar, proporcionando, no nosso caso, mais liberdade para a proposta de leitura literária interdisciplinar para a qual planejamos uma série de intersecções entre as áreas das ciências e astronomia, além da língua portuguesa e literatura. Pois, como afirma Morin (2007, p. 31-32) “[...] um saber só é pertinente se é capaz de se situar num contexto, mesmo o conhecimento mais sofisticado [...]”, e contextualizar o universo extratextual da obra estudada, se faz imensamente necessário.

O itinerário didático “consiste em ampliar a prática de escrita ou de expressão oral para além de uma produção inicial e uma produção final” (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 260), oferecendo maior controle para o desenvolvedor das ações pedagógicas, que pode adaptar, substituir, inserir e até eliminar estratégias, quando assim for necessário, haja vista o professor atuar como uma espécie de “intérprete⁹” da sala de aula.

em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem” (p. 392).

⁹ O professor tem expectativas, pré-julgamentos, pré-conceitos (aquilo que chamamos de conhecimentos anteriores na psicologia cognitiva), a partir dos quais ele interpreta e compreende o que acontece na aula. [...] portanto, é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre. Um professor é, de certo modo, um “leitor de situações” (Tardif; Lessard, 2008, p. 250).

Ademais, a estruturação das práticas de letramento, organizadas em “ateliês”¹⁰ de acordo com a proposta de Dolz, Lima e Zani (2020, p. 260), potencializa os acessos às diversas práticas de linguagem multissemióticas¹¹ balizadoras das atividades leitoras e de análises, pois, “com o itinerário é possível, [...], visualizar melhor as relações entre as atividades produzidas, dando a oportunidade para os alunos produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais ou escritas ao longo do processo” (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 261). Porém, cabe esclarecer

que o trabalho com itinerários não se apresenta em contradição com as sequências didáticas, mas permite resolver dois problemas: 1) desmembrar a sequência didática em ateliês, a fim de ampliar as atividades de linguagem dos alunos e 2) permitir a realização de projetos pedagógicos consistentes e motivadores como um retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 261).

Com isso, o itinerário potencializa as práticas de linguagens, pois, além de possibilitar mais articulação entre as ações leitoras, de escrita e orais, favorece mais interação entre as muitas manifestações discursivas, ampliando as interações particulares dos estudantes (durante as leituras e produções) com as manifestações textuais dos diversos gêneros envolvidos na proposta didática.

Desse modo, durante o trabalho didático, os estudantes revisitam suas próprias produções, reorganizando-as e ressignificando-as, propiciando, assim, aprendizagens mais significativas e o favorecimento para um multiletramento¹². Além do mais,

o itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto. [...]. Com o itinerário, é possível, portanto, visualizar melhor as relações entre as atividades produzidas, dando a oportunidade para os

¹⁰ Termo que designa a organização das diferentes etapas de estudo do itinerário didático, substituindo a expressão “módulos”, utilizada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83). Entendemos essas etapas como momentos organizados que priorizam ações práticas diversificadas que provocam e ampliam o aprendizado de maneira menos presa aos esquemas didáticos pouco maleáveis.

¹¹ Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (Rojo, 2012, p. 19).

¹² Retoma-se aqui o conceito sobre multiletramento explorado na seção 2.1 a partir da perspectiva de que as “práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a *multiplicidade de linguagens*, semioses e mídias envolvidas na criação de significados para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a *pluralidade e a diversidade cultural* trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013, p. 14, grifos da autora).

alunos produzirem mais e retomarem, de forma reflexiva, as suas produções orais ou escritas ao longo do processo (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 261).

Em razão disso, acreditamos que adotar essa estratégia didática para as ações da proposição seja um caminho sensato, pois, além de proporcionar mais liberdade ao processo didático, possibilita o acesso dos estudantes a uma maior gama de gêneros, tanto orais como escritos, isto é, “provocando novos letramentos”, tendo em vista que “[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam” (Rojo, 2013, p. 20-21). Como foi afirmado, o itinerário didático fomenta esses acessos, pois

trata-se de um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final [...]. A depender dos objetivos traçados, é possível, ainda, organizar o Itinerário a partir da articulação de gêneros diferentes [...], o Itinerário também é pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, segue o método indutivo de aprendizagem, ao propor atividades que levem o aluno a se apropriar dos usos e do funcionamento da língua(gem), em contraposição a um ensino meramente expositivo e transmissivo de conteúdos (Barros; Ohuschi; Dolz, 2021, p. 13).

Manter distância de um ensino tradicional de leitura e interpretação textual não interativo é nosso objetivo, uma vez que as práticas de letramento exigirem mais dinamicidade e variedade das ações pedagógicas propostas. Por isso, buscamos procedimentos que ampliem as capacidades leitoras e estimulem os conhecimentos para a compreensão das diversas manifestações da linguagem por meio de textos, isto é, que sejam capazes de provocar novos níveis de letramento (se comparados aos tradicionais, empregados cotidianamente nas aulas de língua portuguesa).

Dessa forma, a apropriação de um itinerário amplia as práticas de linguagem motivando os alunos “a escrever e a falar sempre que algo novo lhes é apresentado ao longo dos ateliês” (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 260). Dessa maneira, maximizar essas práticas é favorecer as produções orais e verbais dos participantes de uma forma que os levem a entender, reconhecer e interagir com as múltiplas possibilidades sociais, materializadas por meio dos gêneros textuais. Nessa ambiência, ressaltamos a viabilidade do itinerário, tendo em vista que a cada fase (ateliê) há

intervenções organizadas pelo(a) professor(a) em função das dificuldades identificadas; releituras ou reescuta colaborativa entre alunos(as); mediações

metacognitivas contínuas para que os alunos se conscientizem dos seus comportamentos linguageiros por meio de atividades que permitem que eles se questionem e explicitem seus atos, suas estratégias, bem como seus progressos. (Colognesi; Dolz, 2017 *apud* Coppola; Dolz, 2020, p. 24-25, grifo nosso).

Cabe, portanto, ao professor o papel de mediador facilitando esse processo de metacognição em razão dele só ser possível a partir de práticas reiteradas de leitura, fala e escrita autorreflexivas, que precisam ser estimuladas e direcionadas, potencializando o protagonismo didático por parte do estudante. Nesse viés, o itinerário apresenta a “possibilidade de multiplicar as atividades de compreensão e interpretação oral e escrita e de atividades de escrita e revisão [...]” (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 260-261) mediadas pelo professor com o propósito de despertar a metacognição dos envolvidos.

Fica evidente que um trabalho de letramento, interdisciplinar (como é nosso o caso), é potencializado se estruturado por meio de um itinerário, uma vez que, um ensino interdisciplinar pode contribuir significativamente para a produção e a socialização mais adequada e abrangente de conhecimento. Dado que,

um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma *formação mais crítica, criativa e responsável* e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico (Thiesen, 2008, p. 550-551, grifos nossos).

É certo que disponibilizar uma educação mais integralizadora e ciente das novas demandas sociais é essencial para uma formação mais ampla. Uma vez que, o ensino valorize e aplique, conscientemente, as relações da teoria e da prática em contextos que privilegiem a interdisciplinaridade, certamente favoreceremos aprendizagens mais concretas. Valer-se de diversas estratégias e modalidades de linguagens e de relações múltiplas com outros campos do saber, pode ampliar as experiências das práticas de leitura, oralidade e escrita.

Nessa lógica, entendemos a aplicação de um itinerário como *estratégia* adequada para a organização dos procedimentos para um ensino interdisciplinar. Posto que, estratégias “são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas [...]” (Solé, 2014, p. 95), isto é, são adaptáveis e mais suscetíveis a adequações, conforme as necessidades didáticas. Tendo em conta o trabalho escolar,

sobretudo, o que encara os desafios do letramento, não ser uma prática homogênea e invariável, pois lida com inúmeras realidades. Logo, seria imprudente determinar que um grupo de procedimentos deva ser aplicado da mesma forma em qualquer contexto, ainda mais se tratando do ensino de língua portuguesa por meio de textos da esfera literária.

Posto isso, na próxima seção discutiremos sobre os desdobramentos de alguns conceitos quanto ao que entendemos ser ensino-ativo por meio de metodologias ativas e conceituaremos as estratégias de atividades prévias à leitura.

2.6 ENSINO-ATIVO: APONTAMENTOS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

O processo de aprender é constante desde os primeiros minutos de vida. O ser humano está em contínuo processo de aquisições, sejam elas conscientes ou não, mas um fato é inegável, aprendemos o tempo todo. Concomitante a isso, definimos a escola como uma instituição para esses processos de aprendizagens, inúmeros procedimentos sociais, cognitivos e emocionais, fazendo desse espaço o ambiente fecundo para inúmeros saberes. De fato, a escola é um lugar que privilegia o saber, demanda disciplina, organização e métodos, para que seja garantida a obtenção de habilidades e o fortalecimento de competências diversas que prepararão os indivíduos para seus futuros, sejam eles quais forem.

Consoante essa proposição de garantir melhores aprendizagens na escola, optamos por nos valer de alguns procedimentos definidos como metodologias ativas de aprendizagem, descritos como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (Moran, 2018, p. 39), proporcionando o maior protagonismo do estudante nesse processo. Cabe ressaltar que, conforme Moran (2018, p. 36), “toda aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aprendiz e do docente formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação, aplicação”, entre outras. Porém, se faz necessário acompanhar as constantes modificações sociais e tecnológicas impostas à vida social, tendo em conta não ser possível que a escola e os professores as ignorem.

Pensamos, também, a implementação de estratégias ativas para a *práxis* pedagógica no campo do letramento por meio de ações de leitura, compreensão e análise oral do gênero textual conto de ficção científica, dado que

a aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes (Moran, 2018, p. 37).

Desse modo, o estudante toma para si, de maneira consciente, o caminho da própria aprendizagem, favorecendo a aquisição de conhecimentos, tornando-os mais profundos, pois a experiência da tomada de decisões da própria prática escolar amplia, exponencialmente, seu crescimento intelectual. Evidentemente, tal processo dar-se-á de maneira supervisionada pelo professor, que será o mediador dessa metacognição. Nesse processo de aprendizagem, o professor (visto como o único detentor de todo o conhecimento e repetidor de conteúdos em uma perspectiva ultrapassada) precisa munir-se de novos conceitos, abandonando o modelo considerado tradicional, essencialmente transmissivo. Então, o professor atua também como curador¹³ dos objetos de conhecimento, conduzindo o processo às “atividades que tiram o estudante da posição passiva de apenas *receptores* de informações, para uma posição mais ativa de *construtores* de sua própria aprendizagem” (Cortelazzo *et al.*, 2018, p. 107, grifos do autor), direcionando os estudantes como sujeitos aptos para a apropriação de seus lugares no campo da aprendizagem. Então, cabe ressaltar que

[...] essas teorias fornecem subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discente, em uma perspectiva de construção do conhecimento, do protagonismo, do autodidatismo, da capacidade de resolução de problemas, do desenvolvimento de projetos, da autonomia e do engajamento no processo de ensino-aprendizagem por meio das metodologias de abordagem ativa (Camargo; Daros, 2018, p. 9).

Nessa perspectiva, oportunizar condições para que o estudante adquira e/ou desenvolva seu autodidatismo é essencial para o fortalecimento de habilidades primordiais para uma aprendizagem efetiva. Saber resolver problemas e interagir adequadamente na execução de projetos são habilidades altamente valorizadas no século XXI e, à escola, cabe saber promover essas aptidões, uma vez que os papéis do professor e dos estudantes sofrem importantes modificações no ambiente no qual o ensino-aprendizagem ativo é o meio condutor da aprendizagem, segundo Prensky

¹³ Curadoria implica [...] em escolhas, em seleção de conteúdos/informações, na forma de organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc. (Rojo; Barbosa, 2015, p. 124).

(2010, *apud* Cortelazzo *et al.*, 2018, p. 95). Com relação às alterações na pedagogia tradicional, os pesquisadores destacam as seguintes:

Quadro 2 – Relação professor e estudante

Professor	Estudante
Não fala, pergunta.	Não toma notas, procura, acha.
Sugere tópicos e instrumentos.	Pesquisa e encontra soluções.
Aprende tecnologia com os estudantes.	Aprende sobre qualidade e rigor com o professor.
Avalia as soluções e respostas dos estudantes, examinando a qualidade e rigor. Contextualização.	Refina e melhora as respostas, adicionando rigor, contexto e qualidade.

Fonte: Cortelazzo, *et al.* (2018, p. 95)

Sob essas novas posições, professores e estudantes estarão em constante processo de aprendizagem e mútua colaboração, pois não se trata de uma transposição unilateral de conhecimentos, mas uma construção colaborativa entre educador e educando. Posto isso, cabe destacar que esse tipo de metodologia não se trata de um “modismo”. O ensino pautado nessa perspectiva “promove o engajamento dos estudantes [...], aumentando o desenvolvimento” (Cortelazzo *et al.*, 2018, p. 96), facilitando a trajetória do conhecimento entre os estudantes e para os estudantes, fugindo do modelo tradicional de aula pautado em “um esquema linear, onde um emissor transmite uma mensagem a um receptor através de um certo canal ou meio” (Tardif; Lessard, 2008, p. 253). Evidentemente, não é assim que acontece, porém, privilegiar as interações em sala deve ser o nosso objetivo principal.

O processo de aprendizagem é complexo e exige uma série de múltiplas habilidades que possam conduzir o estudante ao entendimento das diversas camadas cognitivas que esse processo exige. Em nosso caso, mais especificamente, os processos envolvidos na prática da leitura vão solicitar desse aprendiz que ele seja “capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações [...], questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes” (Solé, 2014, p. 98), isto é, ser protagonista no próprio processo de letramento.

Para tanto, acreditamos ser necessário que as ações propositivas para qualquer aprendizagem, sobretudo as de leitura e de letramento, devam estar pautadas em atos que motivem os estudantes a assumirem o papel nesse desenvolvimento. Dessa forma, acreditamos que todas as estratégias devam ser bem planejadas e organizadas pelo professor-mediador da aprendizagem ativa.

Nesse contexto, optamos, ainda, por desenvolver em nosso itinerário uma sequência composta por vários ateliês pré-textuais os quais serão apresentados e defendidos no capítulo 4 desta dissertação, a fim de garantir a adesão necessária dos estudantes para a proposição de letramento.

As reflexões, nas duas próximas seções, serão dedicadas ao gênero elencado para esta pesquisa, o conto de ficção científica, onde faremos uma breve conceituação do gênero e exporemos as razões pela escolha do mote textual. E, em última análise, apresentaremos a obra escolhida.

2.7 POR QUE O GÊNERO CONTO DE FICÇÃO CIENTÍFICA?

A escolha por esse gênero não é aleatória. Histórias fantásticas permeiam a nossa existência desde os primórdios da humanidade. Ao elencarmos a ficção científica, doravante FC, como o condutor de nosso estudo para uma prática de letramento, estamos buscando meios para despertar e ampliar a fruição da leitura literária, uma vez que ultrapassar as barreiras da mecanização, muitas vezes imposta pela objetividade empregada para a leitura literária nas escolas, é urgente.

Dessa forma, buscamos contribuir para uma leitura que seja capaz de fazer o estudante interagir com o texto e com todo o universo que o intercruza. Destarte, ao ampliarmos nossos motivos pela escolha do gênero, buscamos também elencar as especificidades e generalizações que fazem desse tipo de texto a fonte ideal para nossa proposição de letramento, tendo em vista, a FC ser uma fonte inesgotável para a imaginação e a fantasia.

“A FC pode ser significativamente identificada como aquela forma do *Fantástico* que incorpora um enfoque técnico (materialista), como oposto à abordagem religiosa (sobrenatural) que associaríamos hoje ao gênero Fantasia” (Roberts, 2018, p. 65, grifo nosso), isto é, as impossibilidades apresentadas nesses textos passam a ter explicações e, portanto, serem possíveis, a partir de pressupostos científicos, ultrapassando a barreira da simples explicação pelo sobrenatural, comum aos textos fantásticos. Sobre isso, Todorov (2014, p. 38-39, grifo nosso) afirma que “é preciso que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a *hesitar* entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados”, posto que ao “duvidar” das

possibilidades dos acontecimentos nesse tipo de texto o leitor posiciona-se, passando a figurar como um possível pesquisador, tornando-se um leitor ativo.

Ademais, o gênero de FC “se sustenta desde que proponha reflexões sobre o homem, seu futuro, o universo, enfim, nossa responsabilidade como seres inteligentes” (Goes, 1984, p. 175), isso exige do leitor uma apropriação e pertencimento sobre o que é dito, fazendo com que ele saia da posição de passividade leitora, tão essencial para o letramento. Para mais, o gênero em questão

se tornou banco de dados gigantesco a que recorrem quaisquer sistemas de ideias desejosos de interpretar a espantosa velocidade das transformações tecnológicas do nosso tempo – as consequências sempre imprevisíveis que elas acarretam. A FC é um gênero literário subversivo por excelência, [...] nunca foi apenas um depósito estático e passivo de elucubrações sem sentido. Na verdade, ela é uma usina de ideias funcionando a toda potência [...]. Sua moldura abrange todo o universo, indo além da totalidade do tempo humano sobre a Terra (Tavares, 2018, p. 13-14).

Nessa esteira, cabe ao leitor buscar mecanismos para acessar esse conhecimento, traçar estratégias para desvendar e, até mesmo, testar as afirmações feitas, não do ponto de vista da incredulidade absoluta, mas do lugar de um possível pesquisador. Assim, como lembrado por Todorov (2014), a FC não precisa obedecer a nenhuma lei, ordem ou pressuposto subordinado à verossimilhança, visto que o “que se chama hoje *sciece-fiction*¹⁴ [...] é explicado de uma maneira racional, mas a partir de leis que a ciência contemporânea não reconhece. [...] a partir de premissas irracionais, os fatos se encadeiam de uma maneira perfeitamente lógica” (Todorov, 2014, p. 63), posto que “o critério da verossimilhança não serve para analisar e julgar a FC, [...]”. Na FC a ciência é personagem, e não coautora, conforme explica Tavares (1986, p. 11), os fatos elencados, apesar de poderem, e muitas vezes serem explicados e provados pela ciência, não os obriga, necessariamente, que o sejam; mesmo que, em algum momento, possam vir a ser justificados por ela.

À vista disso, Fiker (1985, p. 13) destaca a “presença de uma extrapolação dos efeitos humanos de uma ciência extrapolada, definida em termos gerais, assim como pela presença de ‘engenhos’ produzidos pela tecnologia resultante de ciências

¹⁴ *Science fiction* foi o nome sonoro e simpático escolhido por Hugo Gernsback, editor da revista *Amazing Stories*, nos anos 20 (Tavares, 1986, p. 11). Cabe, destacar nessa nota que a utilização do termo com ou sem hífen não seguia a nenhuma regra, como afirma Asimov (1984, p. 28) ao dizer que Gernsback “empregou o termo *Science fiction*, e a abreviação “s.f” ou “sf” [...] as vezes a expressão era usada com hífen *Science-fiction* [...]”.

extrapoladas”, isto é, a literatura de FC ultrapassa os limites do real, excedendo as fronteiras do palpável, valendo-se da imaginação, até que se prove o contrário. Sendo assim, podemos dizer que “a ciência da FC pode ser efetivamente científica, pode ser imaginária ou pode ser simplesmente pseudocientífica, sem que isto tenha muita importância” (Fiker, 1985, p. 17). Podemos afirmar, portanto, que o campo literário desse gênero é infundável, como as fronteiras da ciência e do Universo.

Dessa forma, trazemos Sodré (1973, p. 52) para reiterarmos que “a FC existe como um gênero literário [...], porque tem as suas regras próprias. É um gênero delimitado pelo seu meio produtivo e pelo seu público”, em que as vivências humanas são o combustível e, ao mesmo tempo, alimentadas por essas histórias. Ou como Asimov (1984, p. 16) afirma, “os acontecimentos supra-reais [*sic*] da história, na ficção científica, podem ser conceivelmente derivados do nosso próprio meio social”, e inevitavelmente acabam refletindo como a sociedade está e para onde poderá ir a partir de suas decisões sobre as relações pessoais, com o planeta, ou até mesmo com a própria ciência. Desse modo, Tavares (2017) declara que

essa maneira peculiar de ver o mundo abre a imaginação para se considerar todas as possibilidades sugeridas ou estimuladas pelas descobertas da ciência. Sem esquecer, é claro, que se trata de ficção, de literatura imaginativa, em que o autor não tem a obrigação de se manter cem por cento fiel à possibilidade científica de seu tempo, mas a usa como um trampolim para saltos especulativos mais ousados (Tavares, 2017, p. 14).

Por conseguinte, esse gênero desperta bastante interesse e alimenta especulações as quais a ciência ainda não é capaz de resolver, pelo menos não fora do campo literário, tendo em vista, que a maneira que a FC encara o mundo e o futuro que a espera é o combustível ideal para as produções desse gênero. Como argumenta Goes (1984, p. 174), a “ficção científica se interessa pelo futuro da humanidade e de nossas sociedades” ou como afirma Asimov (1984, p. 120-121), “descrever a vida tal como não a conhecemos [...]. Afinal de contas, a realidade não é tudo”. Esses elementos são fundamentais para as especulações, curiosidades e mistérios que fazem desse gênero uma constante entre os mais entusiasmados ou pessimistas pelo futuro da humanidade.

Logo, refletir sobre os caminhos que a sociedade está trilhando é primordial para a existência futura da humanidade, visto que compreender como as escolhas atuais impactarão o porvir também está inerente ao papel que a escola desempenha

e subjetivamente se faz presente na literatura. Dado que, como acentuado por Candido (2006, p. 28), “a literatura é essencialmente uma reorganização do mundo em termos de arte; a tarefa do escritor de ficção é construir um sistema arbitrário de objetos, atos, ocorrências, sentimentos, representados ficcionalmente”, para que sejam capazes de proporcionar discussões sociais relevantes e quem sabe, modificadoras, uma vez que “a literatura também é produto social [...] interessada nos problemas sociais” (Candido, 2006, p. 28) e, por isso, interfere nas *realidades* por meio das *irrealidades* que constituem o seu cerne.

Nesse sentido, as mudanças inevitáveis, e algumas evitáveis como catástrofes climáticas, bombas nucleares, máquinas que exterminariam os seres humanos constituem as discussões da FC. Ao defini-la como elemento de uma prática reflexiva, estaríamos, em um mundo ideal e absolutamente protegido das intempéries dos problemas cotidianos de uma sala de aula, possibilitando ponderações sobre as “transformações contínuas, inevitáveis, [que] constituem o fator dominante na sociedade de nossos dias. Nenhuma decisão sensata poderá ser tomada sem levar em conta não só o mundo como ele é, mas também o mundo como ele será” (Asimov, 1984, p. 18). Em virtude disso, ofertar textos desse gênero aos alunos do ensino fundamental, em nossa proposição, contribuiria, mesmo que na proporção de um átomo diante da imensidão da humanidade, para reflexões e modificações do como estamos vivendo para o como queremos viver.

Ademais, como expressado por Tavares (1986, p. 73), “a FC encoraja o pensamento e a curiosidade; leitores de FC podem lidar com qualquer tipo de assunto”, pois a matéria-prima das histórias não obedece a padrões, “esse gênero abrange [...] todas as sociedades concebíveis, passadas ou futuras, e versa a respeito de todos os acontecimentos e complicações possíveis em todas as sociedades” (Asimov, 1984, p. 33), o que faz com que a FC transcenda alguns limites impostos aos textos literários mais tradicionais, tendo em vista, o texto de FC ser “uma *literatura transversal*, um canal de comunicação [...] entre sistemas organizados de idéias [*sic*], que normalmente não exercem influência recíproca um sobre o outro, e que na FC se tornam *vasos comunicantes*” (Tavares, 1986, 73-74, grifos do autor), interligando assuntos dos mais heterogêneos possíveis, concedendo, então, a FC “um caráter de interdisciplinaridade, ou seja, seria um ponto de cruzamento entre vários elementos de natureza diversa – literários, científicos, religiosos, filosóficos, etc.” (Tavares, 1986, 72).

Consoante, Morin (2007) afirma que a escola deve fomentar as grandes dúvidas universais e fazer com que elas sejam também material do cotidiano e se interrelacionem com o todo escolar. O grande questionamento “quem somos, de onde viemos, para onde vamos” pode servir de partida para o estudante ter uma dupla visualização do mundo: uma natural-biológica e outra cultural

por meio dela, pode-se revelar o aspecto físico e químico da organização biológica e inserir o ser humano no cosmo e descobrir as dimensões psicológicas, sociais e históricas da realidade humana. Desde o início, ciências e disciplinas estariam ligadas, ramificadas umas com as outras e o ensino poderia representar uma ponte entre os conhecimentos parciais e um conhecimento em movimento global (Morin, 2007, p. 25).

Dessa forma, valer-se da literatura de FC para conduzir diálogos com os diversos elementos das culturas humanas potencializa as aprendizagens. Precisamos entender que a escola, principalmente, o ensino fundamental são campos férteis que potencializam e impulsionam o surgimento dos desejos dos que atuarão nas mais diversas áreas do saber humano. Entrecruzar, conscientemente, os conhecimentos globais com os que a literatura carrega consigo incorporando-os e ressignificando-os, certamente, contribuirá para a formação de cidadãos capazes de confrontarem de maneira mais efetiva os problemas de seu tempo.

Portanto, é essa gama, quase que infinda de possibilidades, que faz o gênero FC ser o aporte ideal para nossa proposição didática de prática leitora. Optamos, para isso, por utilizar um conto do autor Isaac Asimov (1986) e, na sequência, desdobraremos os aspectos que nos fizeram escolher essa obra para nossa proposta de leitura literária.

2.7.1 A ÚLTIMA PERGUNTA

O futuro da humanidade sempre gerou grandes especulações e é material fértil para importantes produções literárias. Perguntas como: o que existe além da nossa galáxia? O sol estaria em um processo de morte? As máquinas substituiriam as mentes humanas? Seria possível reverter o fim das coisas? Essas e outras indagações fazem o gênero FC figurar entre os preferidos da juventude, dado que, algumas angústias são partilhadas por todos, como afirma Tavares (1986, p. 15), ao dizer que a “sensação de estranheza diante do mundo; crise e reafirmação da própria

identidade; impulso para enfrentar grandes desafios e mudar o mundo – todos esses elementos se fundem na FC e lhe dão essa perpétua inquietação adolescente”, isto é, estar constantemente insatisfeito com o *status quo* das coisas.

Posto isso, passemos a delinear brevemente os elementos constitutivos do conto “A última pergunta” (Asimov, 1986), que nos fizeram eleger essa produção de FC como o alicerce de nossa proposição, destacando que o conto integra o anexo desta dissertação.

Viagens fantásticas, cujos destinos sejam sociedades distópicas ou utópicas fazem parte da categoria dos textos de FC e, sobre isso, Fiker (1985, p. 28) afirma que em “A última pergunta” isso não seria diferente. Asimov inicia a narrativa ambientada em “21 de maio de 2061” e encerra em “dez trilhões de anos” depois (Asimov, 1986, p. 291-304). Todo o percurso da narrativa gira em torno da resposta a uma pergunta, como o título já antecipa, a última pergunta feita por um ser humano e a única que não foi respondida, ao menos do ponto de vista da ciência limitante atual.

Essa pergunta derradeira foi feita a um supercomputador chamado Multivac, que “era autoajustável e autorregulável. Tinha que ser assim, já que nenhum homem poderia ajustá-lo e regulá-lo adequadamente [...]” (Asimov, 1986, p. 291). A interrogação repetida seis vezes ao longo dos dez trilhões de anos foi o único motivo que fez com que o supercomputador, agora chamado AC Cósmico, continuasse a existir. Mesmo depois de não sobrar nenhum fragmento, “ele estava no hiperespaço e era feito de alguma coisa que não era nem matéria nem energia” (Asimov, 1986, p. 303). O mesmo havia acontecido aos humanos, “as mentes de todos os corpos se fundiram livremente umas às outras, indistinguíveis”. (Asimov, 1986, p. 303). Todos habitando um hiperespaço, até que “a última mente de Homem fundiu-se e restou apenas AC – mas no hiperespaço” (Asimov, 1986, p. 304).

Temas como catástrofes e finais apocalípticos são os mais comuns presentes nesse gênero. Asimov emprega essa temática de uma maneira peculiar ao conduzir o leitor, não só ao fim do mundo, mas o fim de todo o Universo como o conhecemos e, que é magistralmente descrito por ele, a partir de sua criação em “A última pergunta”. Esse fim nos é apresentado pela seguinte pergunta: “o sistema de entropia do Universo pode ser revertido?” (Asimov, 1986, p. 294). Essa indagação passa por pequenas variações ao longo da narrativa: “é possível reverter a entropia?” (Asimov, 1986, p. 303), até o derradeiro questionamento: “este caos não pode ser revertido novamente em Universo? Isso não pode ser feito?” (Asimov, 1986, p. 304). E a

resposta do supercomputador foi sempre a mesma: “dados insuficientes para uma resposta significativa”. Fiker (1985, p. 55) afirma que as causas de catástrofes na FC são muitas, entre elas está a “entropia (toda matéria se transforma em energia, num processo irreversível; segue-se que um dia, como lenha na fogueira, toda a matéria do universo estará consumida)”. Asimov descreve esse fim: “o espaço que, agora, não continha nada mais do que os resíduos da última estrela a se apagar e uma matéria incrivelmente tênue, agitada ao acaso pelas últimas ondas do calor que se dissipava assintoticamente, até o zero absoluto” (Asimov, 1986, p. 304).

Como em qualquer narrativa de ficção o fim é o ápice. Encerrar o percurso do fim, como faz Asimov em “A última pergunta”, não poderia ser comum, tampouco menos reflexivo do que todo o percurso construído. O supercomputador tem papel fundamental nessa derradeira cronologia. Fiker (1985, p. 67, grifo nosso) declara que “na mitologia da FC o computador [...] acompanha o homem nas viagens, é passível de desenvolver sentimentos e [...] assume o controle [...] e muitas vezes, é visto como o produto final da evolução [...]. O computador é simplesmente *Deus*”, isso se materializa em “A última pergunta” da seguinte maneira:

A consciência de AC abarcou tudo o que uma vez tinha sido o Universo e pairou sobre o que agora era o caos. Passo a passo, isso deveria ser feito.
E AC disse:
Faça-se a luz!
E fez-se a luz... (Asimov, 1986, p. 305).

O texto de FC atua sobre o leitor de maneira peculiar, o faz considerar inúmeras possibilidades para a realidade já conhecida e o estimula a divagar sobre outras que ainda existem apenas no mundo da fantasia. Sobre isso, Parrinder (2000 *apud* Roberts, 2018, p. 37) afirma que “ao imaginar mundos estranhos, acabamos vendo nossas próprias condições de vida em uma perspectiva nova e potencialmente revolucionária”, isto é, a FC proporciona ao leitor uma infindável gama de possibilidades de destinos mais ou menos próximos. Dito isso, cabe a nós, condutores de uma proposta de leitura, organizarmos o caminho que pretendemos trilhar junto com nossos leitores em formação, para que em alguma medida os prenúncios trágicos que nos aguardam sejam discutidos e, com isso, possam em um futuro não tão distante servir de pauta para a salvação da humanidade.

3 METODOLOGIA

Diante dos objetivos traçados para a proposição didática de prática pedagógica, visamos propor um itinerário didático para o letramento com o gênero textual conto de ficção científica, considerando estratégias de metodologias ativas como ferramentas efetivas para a leitura e oralidade. Para isso, delinearemos o percurso metodológico percorrido nesta pesquisa. Nessa esteira, caracterizaremos nosso trabalho quanto à natureza, aos objetivos, à abordagem e aos procedimentos e descreveremos o contexto da pesquisa.

3.1 NATUREZA

No que se refere à natureza da pesquisa, entendemos como sendo de natureza aplicada, pois objetivamos aplicar uma ação prática que desenvolva e estimule conhecimentos no meio pesquisado.

Como afirma Thiollent (2009, p. 36), pesquisa aplicada “centra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”.

Nesse sentido, ao trazermos o texto literário para o contexto da escola com o propósito de auxiliar na resolução de um problema observado em nossa vivência escolar, a fim de que trazer à tona reflexões sobre as ações pedagógicas e o papel do professor frente à necessidade de romper com o modelo tradicional de ensino de língua, caracteriza a presente pesquisa com essa particularidade de pesquisa aplicada. Por esse motivo, conforme apontado por Paiva (2019), a pesquisa aplicada busca gerar novos conhecimentos, mas tem como meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias. Sendo assim, esse é o intuito do estudo proposto neste trabalho.

3.2 OBJETIVOS

No que se refere à classificação desta pesquisa quanto ao aspecto dos objetivos da investigação, buscamos as reflexões de Moreira e Caleffe (2008) quando orientam que o valor da pesquisa descritiva se baseia na premissa de que os

problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.

Posto isso, recorreremos à conceituação de Gil (2002, p. 42) ao trazer a seguinte definição, “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômenos ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Assim, como estamos buscando meios que relacionem a prática de uma determinada ação e seus resultados, fica evidente o caráter descritivo da pesquisa, pois ainda conforme Gil (2002, p. 42), a pesquisa descritiva está preocupada com a “ação prática” de seus pesquisadores em meio social. E, por isso, nossa proposta de criar estratégias de prática pedagógica por meio de um itinerário didático para o letramento com o gênero textual conto de ficção científica deve ser considerada de âmbito descritivo, levando em conta os fundamentos que direcionam o nosso estudo.

3.3 ABORDAGEM

A abordagem adequada, para os dados levantados por nossa pesquisa, é a do tipo qualitativa, pois como afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social [...]”. Em razão disso, a pesquisa focará nos resultados apresentados por uma ação de prática pedagógica aplicada em uma determinada realidade social escolar.

Além do mais, reforçamos o grau qualitativo da pesquisa, pois a pesquisa qualitativa “preocupa-se [...], com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Destacamos, ainda, que a nossa realidade social é a do exercício cotidiano da sala de aula, nossos sujeitos são alunos de 9º ano, advindos de um contexto pós-pandêmico, e buscamos aplicar, o mais satisfatoriamente possível, uma prática de letramento através da leitura do texto literário ao qual, pretendemos ancorar nossos aportes metodológicos em um itinerário didático, buscando superar o máximo de dificuldades que essa ação possa desencadear.

3.4 PROCEDIMENTOS

Tendo em vista os aspectos sociais que perpassam a pesquisa, nos apoiaremos na perspectiva do método da pesquisa-ação, pois, como afirma Thiollent (1986, p. 16), “a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual [...], o objetivo [...] consiste em resolver, ou pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada”. Dessa forma, pretendemos com a nossa investigação contribuir para a ampliação das habilidades leitoras dos estudantes que forem submetidos a nossa prática de letramento. Tendo em conta o que pondera Thiollent (2011, p. 32), “a pesquisa-ação [...] ser vista como método de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática”, nossa ação será executada diretamente em uma realidade onde o pesquisador também será impactado.

Haja vista, esse método possibilitar a participação dos investigadores e dos atores pesquisados, optamos por delinear nossa ação nessa perspectiva metodológica, pois, em uma pesquisa voltada à área da educação, não basta apenas descrever, avaliar ou mensurar, é preciso participar, conforme argumenta Thiollent (2011, p. 85), da “construção, ou reconstrução do sistema de ensino, [...]. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal”, dessa forma contribuiremos para a transformação da situação e dos implicados no processo. Visto que, “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 15), promovendo resultados e conhecimentos de usos mais efetivos ao campo da educação.

Portanto, a configuração das nossas práticas, ancoradas nessa metodologia, nos auxiliará a romper com alguns paradigmas que dificultam o trabalho com o texto literário na escola. Em outras palavras, a participação dos pesquisados é fundamental para superarmos dificuldades já detectadas ou as que aparecerão ao longo do processo, fazendo com que os agentes se sintam parte integrante de todo o processo.

3.5 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do 9º ano da rede estadual de ensino de Rondônia, na cidade de Ji-Paraná. A instituição escolhida possuía cinco

turmas dessa série escolar no ano de 2022, ano da aplicação da proposição didática. As turmas apresentavam em média 30 a 35 alunos por sala. Porém, devido ao tempo e à possibilidade de análise dos dados levantados, optamos por aplicar as ações planejadas para esta pesquisa em apenas uma das turmas, contendo 31 alunos matriculados e uma assiduidade média de 20 a 23 estudantes no período da aplicação, destaca-se que dos faltosos, alguns tiveram mais de 40% de ausência nesse período.

Observou-se ao longo do ano letivo de 2022, que a turma mantinha um comportamento coletivo muito agitado e desordenado, alguns professores tinham muita dificuldade de manter uma aula expositiva com esses estudantes. Um dos motivos que nos fizeram selecionar essa turma foi justamente o desafio de ofertar uma “atividade” diferenciada a esses jovens. Adiantamos, que essa prática se mostrou exitosa a princípio, mas enfrentou duras resistências nos direcionamentos finais das práticas didáticas.

Não podemos afirmar que as condições sociais, familiares e/ou pós-pandêmicas foram fatores determinantes para as dificuldades, ou que a proposta se mostrou ineficaz em algum momento, mas o fato é que nenhum desses elementos podem ser descartados. O que coube a nós foi a aceitação das dificuldades e uma busca para superá-las, adaptando situações ao longo de todo o processo. Uma coisa é fato, não se pode querer que uma proposta direcionada a uma sala de aula ocorra exatamente como o planejado e idealizado. A diversidade daquela turma era tamanha, que em alguns momentos parte da aula servia para ouvi-los e tentar entender por que a agitação estava tão grande; em outros, perguntar qual o motivo do choro no fundo da sala e da falta nos dias anteriores. As respostas quase sempre eram mais pesadas do que poderíamos estar preparados para receber.

Afinal, uma pesquisa-ação é a ação sobre uma realidade que quase sempre é mais complexa do que estaremos preparados para lidar. Filhos de pais separados, usuários de entorpecentes, vítima de tentativa de homicídio pela própria mãe usuária de drogas, entre várias outras realidades, todos convivendo e se relacionado em um mesmo ambiente. Uma “diversidade” humana gigantesca que não passou despercebida aos nossos olhos e, que de alguma forma, impactou a aplicação de nossa proposta.

Posto isso, entendemos a relevância do trabalho dos professores e a importância de propostas como as desenvolvidas por programas de pós-graduação, em especial as do PROFLETRAS.

4. PROPOSIÇÃO DIDÁTICA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nossa proposição didática foi planejada a partir de uma necessidade de se ofertar uma prática leitora mais participativa com o texto literário. Para isso, selecionamos o conto de ficção científica como gênero textual dessa ação, optamos por estratégias ativas, pré e pós-textuais, que pudessem dinamizar e oportunizar o acesso ao mundo da ficção científica, bem como entregar aos estudantes a possibilidade de gerenciarem os conhecimentos do campo contextual da obra literária, tão necessários para sua aprendizagem. Ademais, pensamos essa prática, também, do ponto de vista interdisciplinar, alinhando conhecimentos da área da Ciências e da Literatura. Tudo isso, para uma proposição de letramento que tivesse o estudante como agente atuante de sua própria construção do conhecimento.

4.1 DELINEAMENTO DA PROPOSTA

Ao desenvolvermos a proposição didática, levamos em consideração a necessidade de que a proposta de letramento com o conto de ficção científica “A última pergunta”, de Isaac Asimov (1986), precisaria ser interdisciplinar, tendo em vista que as metodologias ativas favorecem o maior desenvolvimento de habilidades pelo seu caráter colaborativo entre os estudantes, podendo contribuir para a intersecção de conhecimentos de diversos campos. Ademais, o texto escolhido proporciona o contato com diversos contextos de múltiplas mídias e linguagens, pelo extenso campo contextual do texto e do gênero escolhido para essa proposição didática.

Portanto, entendemos que a proposta está inserida em uma perspectiva multissemiótica, tendo em vista as diversas linguagens envolvidas na leitura e no despertar da produção de conhecimentos prévios à leitura desse texto. Além dos saberes diretamente ligados à língua portuguesa e à literatura, o texto literário em questão, interdisciplinarmente, perpassa os conhecimentos das Ciências e Astronomia, essenciais para uma leitura ativa.

Assim, as habilidades de língua portuguesa e de ciências envolvidas nesse processo de letramento estão descritas na ficha de identificação didática disposta no quadro 2 a seguir.

Quadro 3 - Ficha de identificação didática

Aplicação:	Ateliês de Leitura
Público-alvo:	Alunos do 9º ano
Gênero Textual:	Conto de ficção científica
Título da Obra e Autor:	A última pergunta, de Isaac Asimov (1986)
Carga Horária:	20 aulas de 48 minutos
Interdisciplinaridade:	Língua Portuguesa/Literatura e Ciências/Astronomia
Habilidades BNCC:	<p>LP: (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, [...] em conversações e em discussões ou atividades coletivas[...] e formular perguntas coerentes e adequadas [...] em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc., (BRASIL, 2018, p. 147).</p> <p>(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero [...];</p> <p>(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de [...] textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura [...], (BRASIL, 2018, p. 159).</p> <p>CI: (EF09CI14) [...] localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões);</p> <p>(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas [...] e os efeitos desse processo no nosso planeta (BRASIL, 2018, p. 351).</p>
Objetos de Conhecimento BNCC:	Adesão às práticas de leitura; Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos; Oralização; Elementos da narrativa e do conto de ficção científica; ampliação de vocabulário; Conceito de entropia; Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo; Astronomia e cultura; Vida humana fora da Terra; Evolução estelar.
Ferramentas TIDC's:	Rede social: Instagram (@portuguesemtempointegral); Arquivos digitais: Google Drive; Sites: Google, YouTube, LinkTree, Canva.
Materiais:	Internet, computador, tablet ou celular, slides, resumos e análises de sites, rede social, aplicativos de design e edição de imagens e vídeos. Aos que não possuíam acesso aos meios tecnológicos, foram disponibilizados materiais impressos, bem como a utilização de cartazes, fichas manuais de anotação, cadernos, imagens impressas, entre outros.

Fonte: Dados da pesquisa

Além disso, a fim de conhecermos melhor os sujeitos envolvidos na pesquisa aplicamos um “questionário de sondagem leitora”, para que um panorama do comportamento leitor desses adolescentes fosse delineado previamente ao nosso trabalho, conforme figura a seguir.

Figura 1 - Questionário investigativo

Nome: _____ Data: _____

Existe aqui uma tentativa do professor em ser descoladão... pode ser que dê certo, ou não! KKKKKK

1) Responda todos os itens com sinceridade:

a) Na maioria das vezes você lê textos

() Como os antigos faziam: impressos em papel.
 () Como "os cria": somente em meios digitais (celular, computador, entre outros).
 () minha leitura é "fail": tô fora, leio só o zap.
 () Sai dessa, eu leio em: _____

b) Você acha a leitura na escola?

() 10/10. O auge. Muito legal.
 () Um flop. Sofrimento. Não gosto de nada.
 () Pega a visão: _____

c) O que você mais lê fora da escola?

() Textos de redes sociais (conversas no whatsapp, legendas de fotos, comentários, desabafos).
 () livros, revistas, notícias em sites.
 () só leio os textos da escola mesmo (livro didático e textos indicados pelos professores).
 () Outros textos: _____

d) O que faz você ler um texto?

() Necessidade.
 () curiosidade.
 () Entretenimento (passar o tempo).
 () outro: _____

e) Para você ler é

f) Para você, por que as pessoas leem textos literários?

Fonte: Dados da pesquisa.

Dadas as noções gerais sobre o delineamento da proposta, bem como sobre as atividades preliminares aplicadas aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, passamos na seção seguinte à descrição dos Ateliês Formativos.

4.2 ATELIÊS FORMATIVOS

A organização metodológica seguiu sete ateliês formativos. O primeiro, "Criando conhecimentos pré-textuais", se encarregou de levantar e/ou reforçar conhecimentos acerca de elementos comuns ao campo conceitual do gênero de ficção científica: o universo e os computadores, através de uma pesquisa dirigida.

No segundo, “Compartilhando o conhecimento e adquirindo novos”, os estudantes partilharam os resultados da pesquisa dirigida anteriormente e ampliaram os conhecimentos elementares sobre a formação do universo, sua composição e o possível fim do Sol.

No terceiro ateliê, “socializando e consolidando os novos conhecimentos”, os alunos partilharam e conheceram mais a fundo um conceito fundamental para a compreensão do tema do texto selecionado, a entropia¹⁵ e preencheram um quadro vocabular.

No quarto ateliê, “Leitura do Conto”, os alunos tiveram acesso ao texto, de Asimov (1986), em duas versões, uma impressa em PDF e outra em áudio, disponível em um canal do *Youtube*.

O quinto ateliê, “O que eu penso sobre o conto”, os alunos emitiram suas considerações iniciais sobre o texto, através da estratégia “cartão de comentários”.

No penúltimo ateliê, “Pensando além do texto”, os estudantes foram estimulados a refletirem sobre um elemento/questionamento presente no campo contextual do conto, através da estratégia “rede de reflexão”.

E por fim, no último momento, “organização das ideias e oralização em grupos”, os estudantes, primeiramente, preencheram um “quadro sinótico”, a fim de destacarem os elementos principais da narrativa, bem como a identificação dos elementos específicos do gênero de ficção científica e, no segundo momento, foram conduzidos para a organização do último momento, as apresentações orais em grupo.

A seguir, detalharemos cada passo seguido na aplicação da proposição de prática pedagógica.

4.2.1 Ateliê 1: Levantando conhecimentos pré-textuais

Tempo estimado: 3 aulas de 48 minutos

Objetivos: Investigar os conhecimentos prévios sobre o assunto do texto; identificar as próprias dúvidas dos estudantes sobre o assunto do texto; favorecer a

¹⁵ A entropia fornece uma medida de um grau de desordem do sistema físico e que qualquer mudança espontânea ocorrida em tal sistema se dá de forma que sua tendência natural é evoluir para um estado que codifique um aumento de sua *desordem* [...] num *processo irreversível de degradação* de energia (Nussenzweig, 1990, *apud* Santos *et al.*, 2019, p. 7, grifo nosso).

pesquisa; buscar, selecionar e organizar informações; favorecer a oralidade e a escuta ativa.

Nesse primeiro momento, é extremamente necessário levantarmos quais conhecimentos os alunos possuem sobre os elementos fundamentais do campo contextual dos textos de ficção científica: o universo e os computadores.

E para tal, planejamos a estratégia “tabela investigativa”, adaptada de Moss (2012, p. 43-46). Essa atividade visa sondar os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre questões fundamentais para a compreensão do texto, por meio das seguintes indagações aos alunos:

- a) Do que o universo é feito? O que existe fora do nosso planeta?
- b) A vida do nosso planeta depende de algum elemento do espaço?
- c) Como o universo foi criado, segundo a ciência?
- d) É possível que o sol acabe algum dia?
- e) Como o computador foi criado?
- f) Posso relacionar computadores com o espaço e a vida fora da terra?
- g) O que é uma inteligência artificial?

Ação: primeiramente, as perguntas serão feitas oralmente, isso fará com que os estudantes fiquem estimulados e ansiosos para responderem, além de favorecer o desenvolvimento da escuta ativa (ouvir com atenção, mostrando interesse e respeitando as pausas do diálogo). Sugerimos 10 minutos para esse momento. Após a entrega da tabela, os estudantes serão direcionados a responderem apenas às duas primeiras colunas denominadas “Eu já sei!” e “O que eu quero saber?”. A intenção é de que os estudantes pesquisem e completem as outras colunas para trazerem na aula seguinte para discussão. Na figura 2 está ilustrada a atividade pré-textual planejada.

Figura 2 – Atividade pré-textual 1

Tabela investigativa				
Pergunta	Eu já sei!	O que eu quero saber?	Onde eu fui pesquisar.	O que eu aprendi:
Do que o universo é feito? O que existe fora do nosso planeta?				
A vida do nosso planeta depende de algum elemento do espaço?				
Como o universo foi criado, segundo a ciência?				
É possível que o sol acabe algum dia?				
Como o computador foi criado?				
Posso relacionar computadores com o espaço e a vida fora da terra?				
O que é uma inteligência artificial?				

Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 43-46)

Esse primeiro momento visa estabelecer o contato inicial dos estudantes com o universo contextual do gênero ficção científica. Com isso, buscamos despertar pressuposições e antecipações dos objetivos leitores. Além de delimitarmos, a princípio, como a dinâmica dos próximos ateliês acontecerão: discussão, escuta, réplica, pesquisa e discussão novamente, um ciclo ativo de aprendizagem.

4.2.2 Ateliê 2: Compartilhando o conhecimento e adquirindo novos

Tempo estimado: 3 aulas de 48 minutos

Objetivos: Estabelecer expectativas pré-leitoras; estimular a oralidade e a escuta ativa; ampliar os conhecimentos sobre: a origem do universo, o sol e a possível morte do sol; favorecer a pesquisa; buscar, selecionar e organizar informações.

Nesse momento, além da socialização da pesquisa solicitada no ateliê anterior, ampliaremos os conceitos investigados apresentando alguns vídeos do *Youtube*¹⁶ a fim de complementar as informações sobre a origem do universo, o Sol e

¹⁶ Devido ao grande número de vídeos e constante alteração das publicações feitas nessa plataforma, é possível que os *links* dispostos nas tabelas não estejam mais disponíveis ou tenham alterado de endereço. Por isso, outros vídeos com o mesmo conteúdo podem ser utilizados para o trabalho.

o possível fim do planeta Terra pela morte térmica dessa estrela. A seguir apresentamos o Quadro 4:

Quadro 4 – Lista 1 de links de vídeos

Canal	Título do Vídeo	Links Encurtados	Tempo
TV Escola	Big Bang – a origem do universo	https://linkss.app/XksVB	3:41
TV Escola	O sol	https://linkss.app/WTxxK	4:03
Você Sabia?	A morte do sol e o fim do planeta terra	https://linkss.app/tPMiL	9:10

Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, é extremamente necessário estabelecermos e reforçarmos outros conhecimentos prévios sobre alguns conceitos da astronomia e da física, conhecimentos que são fundamentais para a compreensão dos elementos apresentados no conto. Para tal, apresentaremos novas perguntas motivadoras, conduzindo-os a um debate oral que os aproximará dos conceitos comuns da ficção científica. Abaixo as perguntas para o debate:

- a) O que é uma galáxia?
- b) Uma inteligência artificial seria capaz de impedir o fim do universo?
- c) E se as condições de vida em nosso planeta acabassem, seria possível mudar de planeta, viajar para outras galáxias?

Para Pesquisa Extraclasse: na sequência, as questões abaixo devem ser lançadas à turma para escrita no caderno e brevemente comentadas, para que a pesquisa seja a mais proveitosa possível:

- a) O que é uma galáxia?
- b) Como são formadas as estrelas e como elas “morrem”?
- c) O que seria o fim do Universo através da “morte térmica”?
- d) Pesquise quais são as fontes de energias utilizadas pela humanidade.
- e) Quem foi o autor Isaac Asimov e qual sua importância para o mundo científico?
- f) O que é “entropia”?

É importante que seja aberto um tempo para discussão dos temas apresentados, bem como para o levantamento de questionamentos e curiosidades sobre o assunto: o “Universo”.

Esse ateliê complementa o levantamento de conhecimentos prévios iniciado no módulo anterior. Dessa forma, acreditamos favorecer a motivação e ampliar a curiosidade dos estudantes sobre o texto que será lido mais à frente, tendo em vista que, possivelmente, alguns assuntos não são conhecidos por boa parte da classe e, para que os objetivos da leitura sejam atingidos, é, portanto, necessário o conhecimento sobre esses elementos.

4.2.3 Ateliê 3: Socializando e consolidando os novos conhecimentos

Tempo estimado: 2 aulas de 48 minutos

Objetivos: Favorecer a oralidade e a escuta ativa; organizar e selecionar informações para apresentação oral; ampliar o vocabulário e o conhecimento científico.

No retorno, faremos o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa solicitada na aula anterior. Os alunos apresentarão os resultados de suas pesquisas extraclasse, de forma espontânea e oralmente.

Uma roda de conversa pode ser estabelecida em torno da pesquisa. Sobre o autor Isaac Asimov, o professor deve complementar as informações, se necessário. É importante que os alunos compreendam a relevância do autor para a literatura de ficção científica e também para ciência, tendo em vista o caráter interdisciplinar da proposta.

Após esse momento, serão apresentados os vídeos que ilustram os elementos pesquisados:

Quadro 5 - Lista 2 de links de vídeos

Canal	Título do Vídeo	Links Encurtados	Tempo
Astropia	O que é uma galáxia?	https://linkss.app/mSGSN	1:30
Minutos Psíquicos	O que é uma inteligência artificial	https://linkss.app/hKyDq	4:57
Mensageiro Sideral	Tecnologia de propulsão por luz da Nasa viabiliza viagens interestelares	https://linkss.app/JVSkR	2:30

Fonte: Dados da pesquisa

Feito isso, será necessária uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de “entropia”. Esse termo científico é o fio condutor de toda a narrativa do conto: “o sistema de entropia do Universo pode ser revertido?” (Asimov, 1986, p. 294). Após a discussão das pesquisas feitas pelos estudantes sobre o tema, será apresentado o vídeo abaixo e, novamente, uma breve conversa deve ser feita, sanando algumas dúvidas.

Quadro 6 - Lista 3 de links de vídeos

Canal	Título do Vídeo	Link Encurtado	Tempo
Verve Científica	Esse é maior efeito da Entropia no mundo	https://linkss.app/EZwWQ	6:43

Fonte: Dados da pesquisa

Após a breve discussão, os estudantes deverão preencher o “quadro vocabular” sobre a “entropia”, conforme ilustração abaixo.

Figura 3 – Atividade pré-textual 2

Quadro Vocabular	
ENTROPIA	Escreva o conceito baseado em sua pesquisa.
	Exemplos Científicos
	1.
	2.
	3.

Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 65).

Esse momento é fundamental para os estudantes, pois o conceito chave que conduzirá todo o “mistério” da narrativa será desvendado para os estudantes. Com isso, esperamos que a leitura flua mais facilmente, tendo em vista que muitos elementos presentes no texto já foram levantados, discutidos, reforçados e analisados ao ponto de favorecer a fruição da leitura.

4.2.4 Ateliê 4: Leitura do Conto

Tempo estimado: 2 aulas de 48 minutos

Objetivos: Estabelecer relação entre o texto e os conhecimentos prévios discutidos; identificar no texto os elementos pesquisados e os conceitos científicos estudados; favorecer a leitura.

Os alunos receberão acesso ao texto via rede social *Instagram*, através de um *LinkTree* (plataforma gerenciadora de *links*) que está na descrição do perfil e, também, acesso ao áudioconto de um Canal no *YouTube*. Esses acessos ocorrerão, primeiramente, em horário oposto ao da aula, para que cada aluno possa chegar à sala com pelo menos uma leitura prévia do conto.

Quadro 7 - Lista 4 de links: Instagram e áudioconto

Rede Social	Perfil	Link Encurtado	
Instagram	Português em Tempo Integral	https://linkss.app/PCPDF	
Canal	Título do Vídeo	Link Encurtado	Tempo
Conto um conto	#26 A Última Pergunta - Isaac Asimov – áudioconto	https://linkss.app/eSKqO	38:13

Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, após o contato, em horário oposto, com o texto, faremos, em sala de aula, uma leitura dirigida do conto, acompanhada do áudioconto. Essa leitura será essencial para que o professor tenha a certeza de que todos leram pelo menos uma vez, oportunizando aos que, porventura, não tenham acesso aos meios digitais experienciarem o contato com o áudioconto, que é muito envolvente. Após a leitura, os alunos serão estimulados a emitirem suas opiniões sobre o texto.

Nesse ateliê, esperamos que os estudantes expressem todas as suas emoções sobre a leitura, tendo em vista o amplo caminho que delineamos. Com isso, contamos que todos tenham recebido o texto com maior motivação e estejam ansiosos para os próximos passos após a leitura e encontrem-se mais à vontade no processo de oralização em sala de aula.

4.2.5 Ateliê 5: O que eu penso sobre o conto

Tempo estimado: 2 aulas de 48 minutos

Objetivos: Organizar e hierarquizar informações e opiniões sobre o texto; favorecer a criticidade sobre sua ação leitora e os impactos que causaram na compreensão do texto; estimular a reflexão avaliativa através da escrita.

Nesse momento, os estudantes serão instruídos a preencherem um “cartão de comentários” sobre a leitura. Essa estratégia tem por finalidade direcionar as discussões orais sobre o texto, fazendo com que os alunos tenham um caminho específico a seguir e consigam organizar seu posicionamento crítico sobre a leitura do texto. A saber:

Figura 4 – Atividade pós-leitura 1

Cartão de comentários	
Responda aos itens abaixo	
a) Os assuntos apresentados nos vídeos, antes do contato com o texto, ajudaram você de alguma forma na leitura do conto? Explique.	b) Uma leitura foi suficiente para compreender o que acontece no conto, ou você leu mais de uma vez? Se sim, o que motivou você a ler mais vezes?
c) Indique uma surpresa durante a leitura (o que mais lhe chamou a atenção).	d) Eu gostei ... (complete a frase)
e) Eu não gostei ... (complete a frase)	f) Eu imaginei que ... (complete a frase)
g) Eu mudaria ... (complete a frase)	h) A leitura desse texto me fez... (complete a frase)

Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 106).

Com essa estratégia buscamos facilitar a organização e hierarquização de pensamentos a respeito do que foi lido e da postura leitora assumida pelo estudante nesse processo. Dessa forma, pensamos estar beneficiando o pensamento crítico e estimulando a tomada de posição em relação à leitura, seja ela, favorável ou negativa sobre o texto e também sobre todos o processo até o momento.

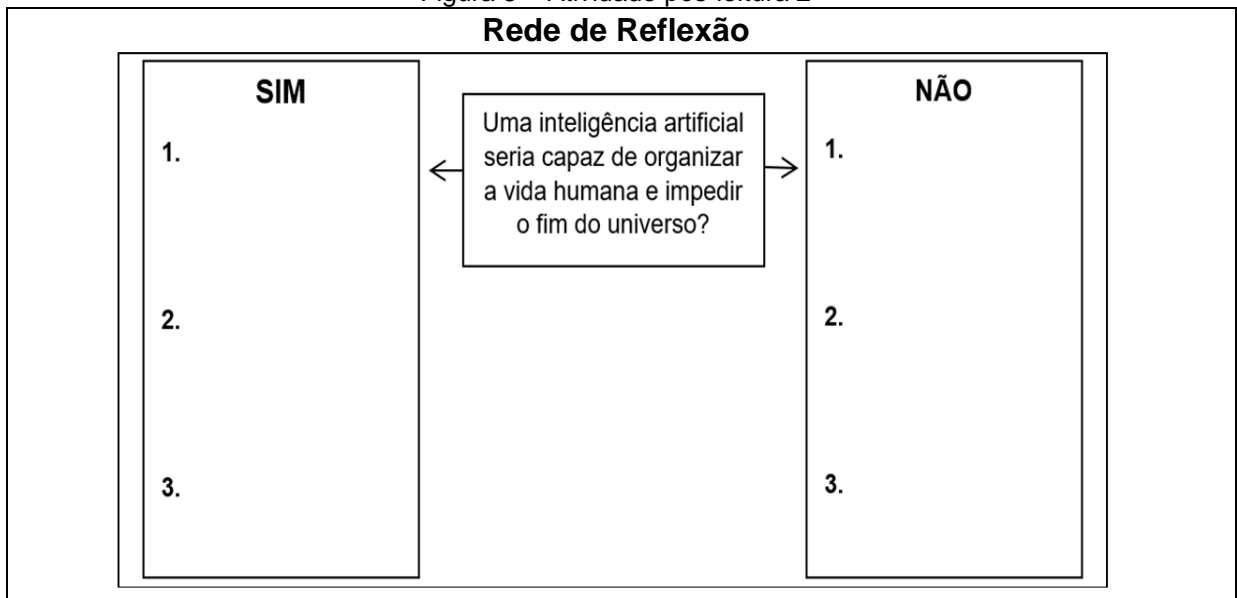
4.2.6 Ateliê 6: Pensando além do texto

Tempo estimado: 2 aulas de 48 minutos

Objetivos: Relacionar a leitura com pesquisas anteriores para articular e organizar opiniões; selecionar argumentos e pontos de vista; gerenciar e encadear pontos de vista antagônicos; favorecer a oralidade e a escuta ativa.

Nesse ateliê, os estudantes serão motivados a preencherem o quadro “rede de reflexão”. Essa atividade tem por finalidade direcionar o estudante a uma reflexão sobre um elemento/questionamento presente no campo contextual do texto. No caso do conto proposto, o possível fim da humanidade e a presença de inteligências artificiais. O estudante deverá se posicionar criticamente sobre a questão apresentada, organizando três argumentos que sustentem sua posição, favorável ou contrária à questão apresentada. Abaixo o modelo do quadro:

Figura 5 – Atividade pós-leitura 2



Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 114).

Após o preenchimento do quadro, separaremos os estudantes em duplas para que juntos possam conversar sobre seus argumentos e acrescentar, alterar ou divergir das posições presentes no quadro do colega.

Com isso, juntos, eles devem criar apenas um grupo de três argumentos para o posicionamento da dupla. Caso seja contrário, os dois devem argumentar com qual

ponto específico não concordam e acrescentar no seu quadro. Desse modo, oportunizaremos o contato dos estudantes com opiniões contrárias ou consonantes as suas, estimulando assim, a argumentação.

4.2.7 Ateliê 7: Organização das ideias e oralização em grupos

Tempo estimado: 6 aulas de 48 minutos

Objetivos: Identificar, sintetizar, organizar e descrever elementos da estrutura ficcional do texto narrativo; planejar e organizar apresentação oral; operar diferentes mídias e ferramentas digitais para produzir apresentação oral; produzir e apresentar outros gêneros textuais utilizados em apresentações orais; favorecer a oralidade e a escuta ativa; despertar a análise e a réplica.

Os alunos serão instruídos, ainda em duplas, para o preenchimento de um “quadro sinótico”, a fim de destacarem os elementos principais da narrativa, bem como a identificação dos elementos específicos do gênero de ficção científica. Essa estratégia tem por finalidade estimular os estudantes a identificarem elementos fundamentais do texto, tanto da estrutura como do enredo, além dos específicos do gênero de ficção científica.

Após a elaboração do quadro, os estudantes serão distribuídos em grupos de quatro, no máximo cinco pessoas, para a organização de uma apresentação oral sobre todos os pontos levantados e discutidos em relação ao texto (quadro vocabular, cartão de comentários, rede de reflexão e o quadro sinótico) servirão de apoio para a construção da apresentação, na qual deverão acrescentar a “teoria” desenvolvida por eles sobre o fim do conto.

Posto que, ao longo dos ateliês seis e sete, espera-se que os alunos estejam intrigados com o desfecho da narrativa e criem suas próprias “teorias” e especulações sobre o final do texto: “E AC disse: faça-se a luz! E fez-se a luz...” (Asimov, 1986, p. 305). A partir disso, eles deverão entrar em consenso com os colegas de seu grupo e organizar uma única “explicação” para o final do texto.

Destarte, caso isso não seja possível, poderão apresentar até duas “teorias” divergentes. A organização das apresentações fica livre, os alunos podem utilizar os recursos que acharem necessários para a exposição (slides, cartazes, folhetos,

panfletos, animações, vídeos, entre outros), desde que sejam de autoria própria e a apresentação não exceda dez minutos, os demais alunos deverão anotar seus questionamentos e, ao final de cada apresentação, poderão contribuir lançando suas perguntas para um debate, não excedendo 5 minutos. Abaixo está o modelo do esquema adotado:

Figura 6 - Atividade pós-leitura 3

QUADRO SINÓTICO	
Elementos da Ficção Científica	
Temos personagens não humanos, quais?	
Quais as teorias científicas apresentadas no conto?	
São apresentados outros universos possíveis?	
São apresentadas viagens no tempo ou entre universos? Se sim descreva como isso aparece no conto.	
Como a passagem do tempo é marcada no conto?	
Como a história se resolve, no final temos a solução da problemática apresentada? Explique sua resposta.	
Por que o conto se chama "A última pergunta", que pergunta é essa?	
Como você explicaria a última fala do conto? "E AC disse: Faça-se a luz! E a luz fez-se".	
Elementos da Narrativa	
Quem são os personagens do conto?	
Em que tempo se passa a história?	
Qual o local predominante em que acontece a história?	
Quem conta a história, qual o tipo de narrador?	
Qual o tema que motiva a produção da história, qual o assunto principal?	

Fonte: Adaptado de Camargo; Daros (2018, p. 103).

Almejamos que os estudantes gerenciem adequadamente esse processo do último ateliê e coloquem em prática seu protagonismo. Posto que, ao longo de todo o trabalho os alunos puderam ter acesso a vários gêneros textuais e organizacionais. Buscamos favorecer a fruição leitora, a pesquisa, a oralidade e a escuta ativa desses alunos por meio de nossa organização pedagógica.

5 RELATO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA APLICAÇÃO

Toda a nossa proposição didática, desenvolvida neste trabalho para a leitura do gênero textual conto de ficção científica, foi planejada a fim de estimular a leitura analítica e interdisciplinar do conto “A última pergunta” (Asimov, 1986), bem como promover a articulação entre leitura e interpretação por meio do acesso às práticas múltiplas de linguagem, além de favorecer a fruição da pesquisa e da oralidade a partir de estratégias de metodologias ativas como ferramentas potencializadoras da leitura, análise oral e interpretação do gênero proposto.

Dessa forma, o presente capítulo destina-se ao relato e à análise dessas estratégias. A fim de facilitar o exame e a descrição dos dados, limitamo-nos, conforme define Thiollent (2011, p. 71), à utilização de “amostras intencionais”, que consistem na seleção “de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto”. Por isso, optamos por apresentar até 5 respostas que podem variar de 10% a 25% do total de respostas apresentadas para a atividade proposta detalhada nessa seção. Essa alternância no percentual selecionado dependeu da quantidade de alunos presentes no dia da aplicação da atividade analisada.

A seleção das respostas destacadas seguiu o critério de originalidade e/ou discrepância em relação as demais (esse critério foi escolhido empiricamente pelo pesquisador), pois, como afirma Thiollent (2011, p. 72), a seleção das “amostras intencionais” segue um caráter qualitativo, de interpretação e julgamento organizado pelos pesquisadores, e por isso, sempre que necessário, apontar respostas específicas, esse será o nosso método.

5.1 LEVANTAMENTO DE FREQUÊNCIA NAS ATIVIDADES

Apresentamos a seguir um panorama geral da frequência dos alunos nas aulas destinadas à aplicação da proposta leitora. Destacamos a presença de 64,52% dos estudantes matriculados na turma na primeira atividade (questionário investigativo – Figura 1). Da grande quantidade de faltas (35,4%), quatro foram justificadas pela

orientação da escola; os alunos estavam em uma apresentação do Projeto de Bandas e Fanfarras Escolares¹⁷.

Observa-se, no entanto, um aumento exponencial entre a primeira e a terceira aplicação (atividade pré-textual 2 – Figura 3). Naquele momento, os estudantes já tinham sido estimulados previamente sobre os conhecimentos básicos do universo contextual do conto; retornaram com suas pesquisas (término da atividade pré-textual 1 – Figura 2) e assistiram aos 3 vídeos do ateliê 2 (Quadro 4 – lista 1 de links).

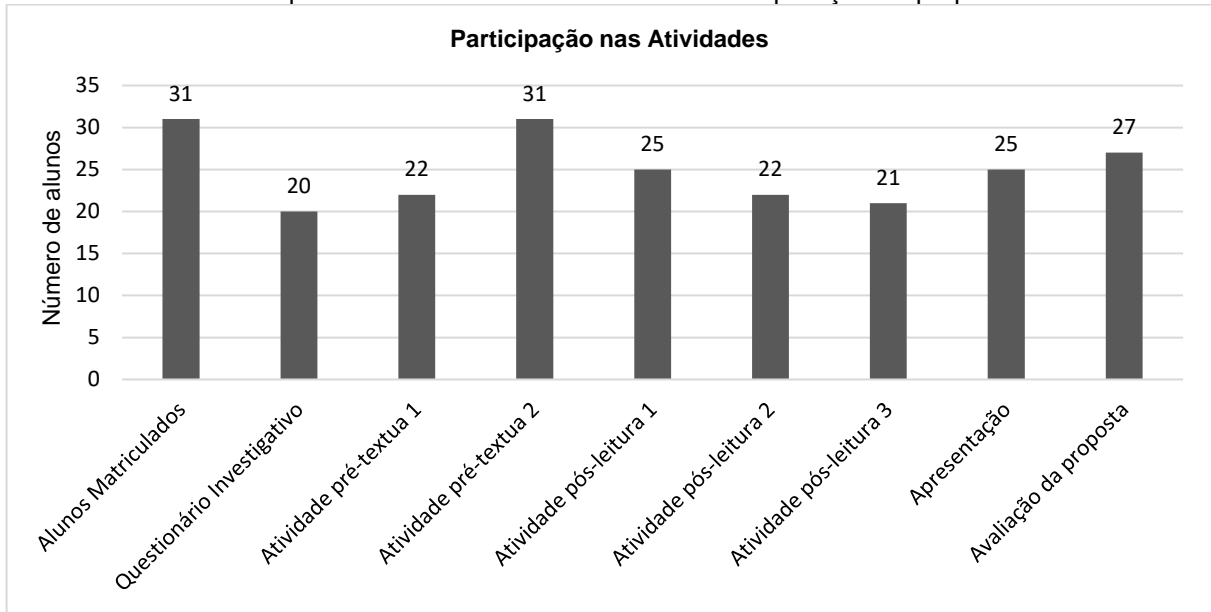
Acreditamos que a presença total da turma naquele momento se deu devido à repercussão da proposta. A fim de testar esse pensamento foi perguntado à turma “se haveria prova de alguma disciplina para que todos estivessem presentes?” A resposta foi negativa e, então, perguntei o porquê das presenças não costumeiras em uma quinta-feira (a atividade havia iniciado na terça da mesma semana), alguns disseram que estavam curiosos pra saber sobre as atividades “diferentes” de português.

A esse respeito, podemos inferir que o referido interesse advenha do fato de que durante o primeiro momento que antecederam todas as atividades, foi dito aos alunos que faríamos atividades “diferentes” e que eles poderiam estranhar, mas no final tudo faria sentido. Sobre isso, Solé (2014, p. 60) afirma que “[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. Dessa forma, nosso intento foi o de despertar o máximo de curiosidade possível para a adesão adequada (salientamos que os alunos não tiveram contato com o texto literário até o ateliê 4). Nesse viés, acreditamos que a curiosidade tenha sido o fator preponderante para que atingíssemos a frequência total nesse dia. Porém, nas demais fases, a presença voltou para o patamar costumeiro e se manteve estável com pouca oscilação nas atividades seguintes.

A seguir expomos o gráfico completo das frequências.

¹⁷ O Projeto Bandas e Fanfarras Escolares, de acordo com informações da Secretaria de Estado de Educação, tem a finalidade de articular a ação pedagógica utilizando-se de instrumentos musicais como promotores de aprendizagem e desenvolvimento (Rondônia, 2023).

Gráfico 1 – Frequência dos alunos durante as aulas da aplicação da proposta didática



Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, apresentaremos os resultados do questionário de sondagem leitora. Julgamos necessária essa atividade investigativa, a fim de levantarmos dados sobre a rotina de leitura dos estudantes da turma.

5.1.2 Análise das respostas ao questionário investigativo

Conhecer preliminarmente o perfil leitor de nossos estudantes foi o objetivo da atividade (Figura 7). O professor antes da aplicação do questionário antecipou aos alunos que uma pesquisa sobre o “tipo” de leitura deles seria feita para que pudessemos levantar as preferências e o que cada um tem como motivação para ler. Com esse fim, perguntas claras com uma linguagem informal e descontraída foram adotadas como maneira de criar proximidade com os alunos; a observação no topo do questionário e a imagem de um personagem típico de *memes*, também foram utilizados para esse fim. Um dos alunos emitiu sua opinião sobre o questionário afirmando: “Ficou legal” e fazendo um desenho com um sinal de positivo, conforme imagem a seguir:

Figura 7 – Observação de aluno no questionário investigativo

Existe aqui uma tentativa do professor em ser descoladão... pode ser que dê certo, ou não! Kkkkkkk

FICOU LEGAL

1) Responda todos os itens com sinceridade:

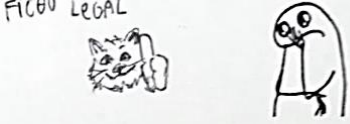
a) Na maioria das vezes você lê textos

() Como os antigos faziam: impressos em papel.

(X) Como "os cria": somente em meios digitais (celular, computador, entre outros).

() minha leitura é "fail": tô fora, leio só o zap.

() Sai dessa, eu leio em: _____

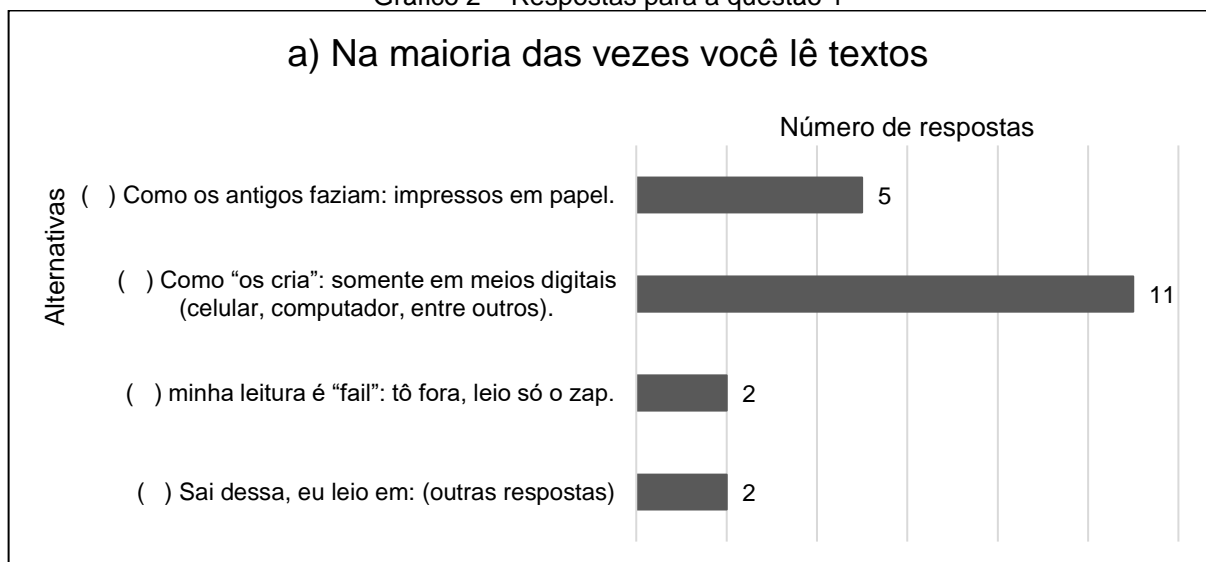


Fonte: Dados da pesquisa.

Essa foi a única demonstração por escrito da opinião dos alunos sobre o formulário, porém, observamos diversos comentários no momento da aplicação, tais como: "achei irado!"; "olha só o professor, cheio das gírias!"; "achei isso meio *cring!*¹⁸, mas o senhor é velho, então tá tudo bem". Essa última nos arrancou sorrisos e fez refletir o quanto *cringe* um professor pode ser.

Obtivemos adesão total dos estudantes que estavam presentes na aula no dia da aplicação no preenchimento das questões objetivas e das duas discursivas. Para facilitar a leitura desses dados, apresentaremos gráficos que resumem as quatro questões objetivas.

Gráfico 2 – Respostas para a questão 1

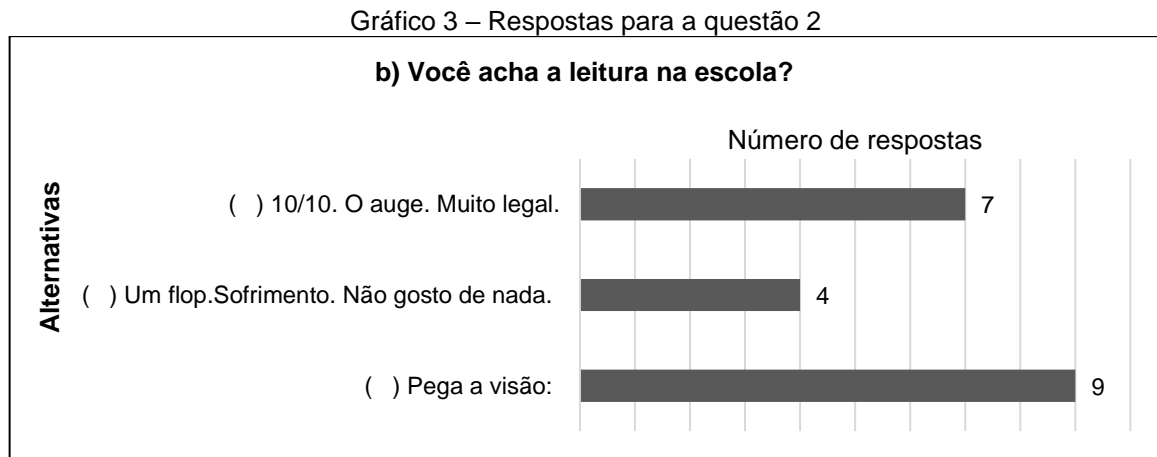


Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁸ [Gíria] Pessoa, comportamento ou situação que causa vergonha alheia, constrangimento em outras pessoas, normalmente se refere aos comportamentos e gostos de quem nasceu entre 1980 e 1996, a geração dos *Millennials* (Dicio, 2023).

Podemos observar que a maioria (55%) dos alunos leem textos, majoritariamente, em meios digitais como celulares, computadores ou tablets, por exemplo. E outros 25% da turma leem em materiais impressos. Para essa pergunta, houve a necessidade de esclarecer que o tipo de leitura a qual a pergunta se refere está relacionada a textos de formatos diferentes (outros gêneros) das conversas e comentários em redes sociais e os textos solicitados nas aulas de língua portuguesa (esses, tendo como suporte o livro didático impresso). Dessa forma, fica clara a predominância da leitura em suportes digitais.

Destacamos abaixo o gráfico sobre a questão (b), constatou-se que dos 20 alunos presentes, 35% deles alunos gostam da leitura ofertada na escola, e a maioria (45%) elaborou outras respostas para o item.



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir apresentamos a seleção que representa essas outras respostas elaboradas pelos estudantes para o item (b) do questionário.

Figura 8 – Respostas alternativas para a questão (b) do questionário investigativo¹⁹

1)
 Um top. bom mesmo. Não gosto de nada.
 Pega a visão: Não gosto muito, embora eu acho interessante.

2)
 Pega a visão: eu não acho ruim, mas não é algo muito top.

3)
 Pega a visão: Depende do conteúdo se for interessante, legal mais se for um conteúdo mais chato ai e so deprê

4)
 Pega a visão: Pra falar a verdade não gosto muito, em casa me sinto mais confortável

5)
 Pega a visão: Não acho o auge, mas também não acho um flop, talvez um legalzinho.

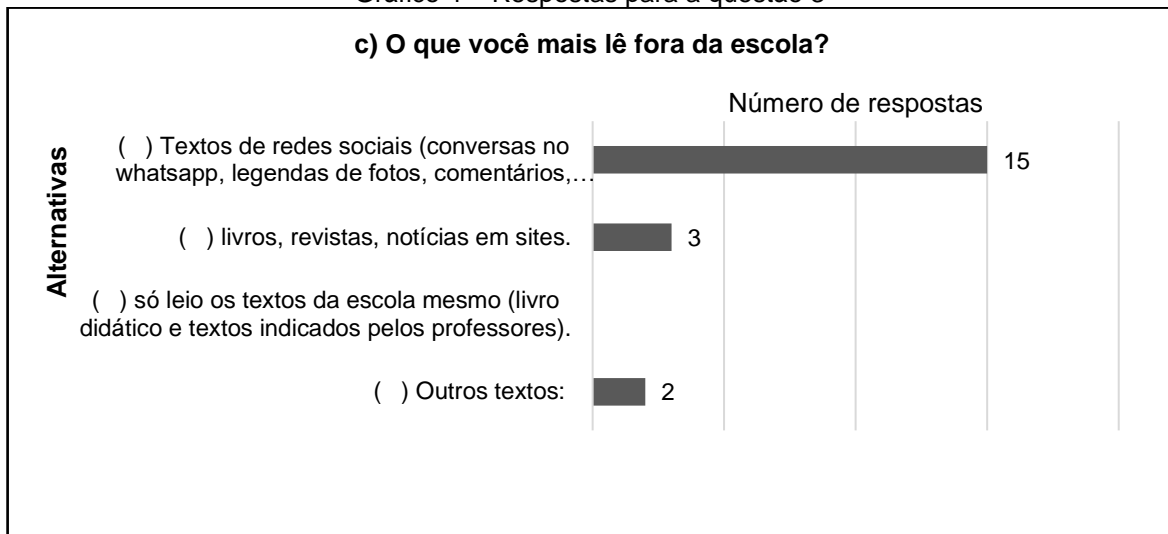
Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos observar que a maioria dos estudantes gosta, mesmo com ressalvas, da leitura na escola. Pudemos depreender, portanto, que para esse “gosto” surgir, o assunto/tema deva ser interessante de alguma forma para esses jovens. Em contrapartida, apenas 20% dos alunos presentes não gostam de forma alguma da leitura ofertada na escola.

Com relação à terceira pergunta do questionário, com o gráfico descrito abaixo, que objetivou levantar qual o interesse leitor desses jovens fora da escola, percebemos que a maioria (75%) prefere os textos que circulam em redes sociais, informação que não ofereceu nenhuma surpresa, dada a conectividade desses alunos no cotidiano.

¹⁹ Transcrição da Figura 8 - 1) Não gosto muito, embora eu acho interessante. 2) eu não acho ruim, mas não é algo muito top. 3) Depende do conteúdo se for interessante e legais mais se for um conteúdo mais chato ai e so deprê. 4) Pra falar a verdade não gosto muito, em casa me sinto mais confortável. 5) Não acho o auge, mas também não acho um flop, talvez um legalzinho.

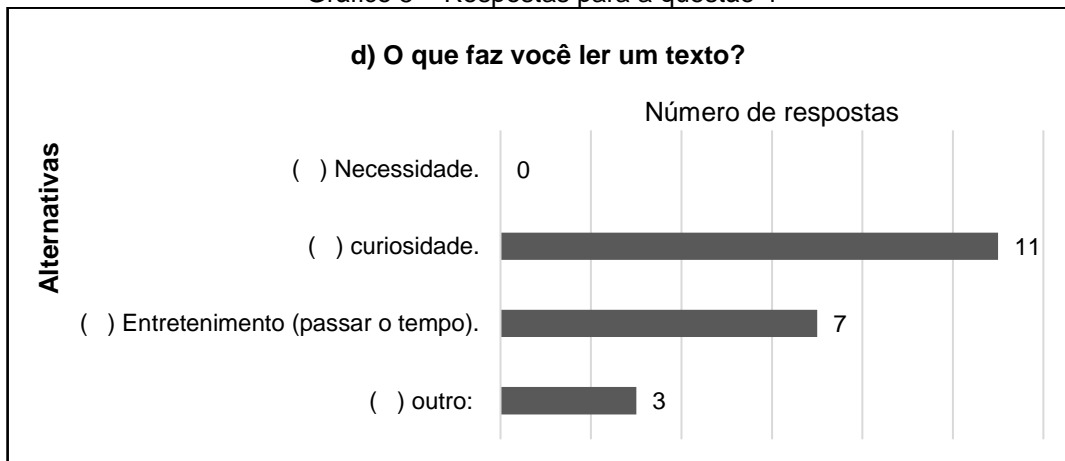
Gráfico 4 – Respostas para a questão 3



Fonte: Dados da pesquisa.

A respeito do grau de interesse que motiva esses alunos a procurarem algo para ler, sobre a questão (d) do formulário, observamos que 55% têm por motivação a curiosidade, contra 35% que a utilizam por entretenimento. O dado que mais nos chamou a atenção é o de que nenhum dos 20 jovens pesquisados entende a leitura de textos como uma necessidade.

Gráfico 5 – Respostas para a questão 4



Fonte: Dados da pesquisa.

Acerca dos dois últimos itens do formulário (perguntas discursivas), elegemos quatro respostas, das mais relevantes, para destacarmos nesta descrição. A seguir apresentamos os destaques:

Figura 9 – Respostas discursivas para o questionário investigativo²⁰

1)

e) Para você ler é?

Bom pra mim é meio que uma terapia (dependendo do que esta lendo, né) eu por exemplo gosto muito de livros de suspense, e quando estou lendo a curiosidade atica e é como se eu estivesse dentro do livro.

f) Para você, por que as pessoas leem textos literários?

Talvez por curiosidade, passa tempo, acho muito interessante (textos literários) as vezes nos envolvemos tanto que achamos que fazemos parte da história.

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 9.1 – Respostas discursivas para o questionário investigativo²¹

2)

e) Para você ler é

Meu pai sempre me encorajava a ler histórias e foi despertando essa paixão em mim desde muito cedo, de certa forma é uma lembrança importante, é um refugio.

f) Para você, por que as pessoas leem textos literários?

Interesse, passa-tempo, procura por conhecimentos

3)

e) Para você ler é

Para mim, dependendo do livro, é legal ler, mas se for aqueles livro de velhos não curto muito mas voltando a pergunta, ler é se distrair, relaxar etc...

f) Para você, por que as pessoas leem textos literários?

Eu acho que é porque as pessoas gostam tem interesse nesse tipo de texto, e esse tipo de texto chama muita atenção.

4)

e) Para você ler é

Perca de tempo, quando refere-se a ler em voz alta, odeio ler qualquer coisa em voz alta agora para mim mesma até vai. Nunca fui fã de leitura por mais importante que seja.

f) Para você, por que as pessoas leem textos literários?

Para adquirir mais conhecimentos, sensações ou até mesmo experiências.

Fonte: Dados da pesquisa.

²⁰ Transcrição da Figura 9 - e) Bom para mim é meio que uma terapia (dependendo do que esta lendo, né) eu por exemplo gosto muito de livro de suspense, e quando estou tendo a curiosidade atica e é como seu eu estive dentro do livro. f) Talvez por curiosidade, passa tempo, acho muito interessante textos literários) as vezes nos envolvemos tanto que achamos que fazemos parte da história.

²¹ Transcrição da Figura 9.1- 2e) Meu pai sempre me encorajava a ler histórias e foi despertando essa paixão em mim desde muito cedo, de certa forma é uma lembrança importante, é um refugio. 2f) Interessante, passa-tempo, procura por conhecimento. 3e) Para mim, dependendo do livro, é legal ler, mas se (...)aqueles livro de velhos não curto muito mas voltando a pergunta, ler é se distrair, relaxar etc... 3f) Eu acho que é porque as pessoas gostam tem interesse nesse tipo de texto, e esse tipo de texto chama muita atenção. 4e) Perca de tempo, quando refere-se a ler em voz alta, odeio ler qualquer coisa em voz alta agora para mim mesma até vai. Nunca fui fã de leitura por mais importante que seja. 4f) Para adquirir mais conhecimentos, sensações ou até mesmo experiências.

Destacamos que para três dos alunos (destaques 1, 2 e 3), o ato de ler (item “e” do questionário) pode “ser uma terapia”, “um refúgio” e um ato de “relaxamento e distração”. Para o último deles, é uma “perca de tempo, quando se refere a ler em voz alta [...]”, e ainda destaca que a oralização da leitura na escola é incômoda. Sobre isso, podemos entender que o aluno está mencionando as leituras em voz alta solicitada pelos professores em sala de aula. Essa situação, ainda, é vista pelos estudantes com muita resistência, mesmo entendendo que esse tipo de leitura é importante, a resistência é clara. Todavia, esse mesmo aluno, para o item (f) do questionário, destaca que a leitura de textos literários traz: “conhecimento, sensações e experiências.” Mostrando que o jovem compreende a relevância do ato de ler, sobretudo, a leitura literária, contradizendo sua opinião anterior. Para os demais estudantes, as respostas foram, predominantemente, “por passatempo” e “por interesse pessoal”.

Fica evidente, portanto, que uma grande parcela da turma aprecia a leitura, desde que seja espontânea e individual. Esse dado, nos gerou um ponto de atenção. Tendo em vista, o nosso trabalho de leitura literária já estar previamente selecionado, pois, como afirma Solé (2014, p. 60, grifos nosso) “a leitura *de verdade*, aquela que realizam os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual *nós mesmos mandamos [...]*”, isto é, o oposto da nossa proposta, dado que um itinerário, previamente organizado e um esquema de atividades já estarem antecipadamente organizadas para serem seguidas pelos estudantes. Mesmo assim, nossa proposta seguiu com o intuito de oportunizar uma experiência leitora organizada e inédita aos estudantes e, conseqüentemente, ficamos dispostos a receber, analisar e mensurar os resultados dessa prática.

Assim, a investigação, que antecedeu a aplicação da proposta didática, possibilitou vislumbrar um perfil leitor dos estudantes da turma. O que ficou delineado para nós é a existência de um certo “gosto” pela leitura, uma predominância pelos suportes digitais, uma recusa à oralização e à necessidade de os textos serem interessantes para esses jovens. Nossa proposta apresenta três ateliês formativos prévios à leitura, essa estratégia tem por objetivo justamente despertar mais interesse pelo texto literário escolhido, além de ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre os elementos contextuais do texto.

Figura 10 – Foto da sala de aula durante o questionário investigativo



Fonte: Dados da pesquisa

Em nossa próxima seção, faremos o relato detalhado e análise dos ateliês aplicados. Alguns dados quantitativos serão apresentados, sempre que julgarmos necessário, a fim de dimensionar as informações. Porém, esse não será o nosso viés principal, quantificar os dados, mas sim, relatar a vivência da aplicação da proposição didática e as reflexões oriundas desse processo.

5.2 RELATO E DISCUSSÃO DOS ATELIÊS FORMATIVOS

Seguiremos nossa análise selecionando, descrevendo e relatando os resultados das estratégias propostas em cada um dos ateliês formativos aplicados aos estudantes durante nossa proposição didática. Nosso foco é o relato qualitativo dessa experiência e as discussões que foram provocadas ao longo desse processo. Cabe ressaltar que todo o procedimento de execução da proposta didática organizada por meio de um itinerário didático foi esquematizado em sete ações previamente estruturadas, chamadas de ateliês, (conforme exposto no quarto capítulo) e que ao longo do percurso sofreram algumas adaptações, seja pelos percalços diários do cotidiano escolar, seja pela incompatibilidade e/ou receptividade dos estudantes a algumas das atividades. A seguir, explanaremos a aplicação do primeiro ateliê e seus resultados.

5.2.1 Relato e discussão do Ateliê 1: levantando conhecimentos pré-textuais

Esse momento teve como objetivos principais levantar e/ou reforçar conhecimentos acerca de elementos comuns ao campo conceitual do gênero de ficção científica, tais como: elementos do Universo, computadores e o papel das inteligências artificiais²², através de uma discussão inicial dirigida e na sequência o preenchimento da tabela investigativa (Figura 2).

Para o início dessa atividade, após a aplicação do questionário de sondagem leitora (Figura 1), o professor pesquisador introduziu a atividade dizendo aos alunos que a partir daquele dia faríamos atividades diferentes das convencionais com as quais estávamos acostumados, outros assuntos entrariam em discussões nas aulas e que a participação de todos seria muito importante. Muitas dúvidas foram levantadas e alguns comentários chamaram a atenção, tais como: “Certeza que é para algum trabalho.”; “Vai valer quanto?”; “Se tiver que apresentar alguma coisa eu não quero!”; “Que tipo de assuntos?”. Esse momento foi bastante tumultuado e as falas ocorreram todas juntas, ocasionando uma desordem generalizada e momentânea. Cabe salientar que a turma tinha um comportamento muito agitado e, por vezes, classificado por outros professores como de comportamento inapropriado, por isso, o enfoque no trabalho com a escuta ativa também foi um dos objetivos para essa proposta didática.

O professor aos poucos foi organizando a turma e pedindo para que cada um levantasse a mão para fazer perguntas, aos poucos a turma foi se acalmando e pudemos iniciar as primeiras atividades com estímulo oral. A primeira pergunta da tabela investigativa (Figura 2) foi lançada oralmente, houve pouca interação inicial até a quarta pergunta (é possível que o sol acabe?), a partir daquele momento, 3 alunos interagiram, relatando que já haviam visto vídeos sobre esse assunto e uma discussão mais ampla foi possível com a participação de vários estudantes.

Daquele momento em diante, algumas observações começaram a ser escritas no quadro pelo professor, toda a atividade durou cerca de 20 minutos. Pudemos observar que mais tempo deveria ter sido ofertado, tendo em vista que os estudantes só demonstraram interesse depois desse ponto e mais estímulos deveriam ter sido

²² O *ChatGPT* não foi contemplado nessa discussão, tendo em vista seu lançamento oficial ter ocorrido em 30 de novembro de 2022 e sua principal atualização e difusão mundial, em março de 2023 (Folter, 2023).

empregados para que a ação escrita seguinte obtivesse total adesão por parte dos alunos.

Após a discussão oral, o professor solicitou que os alunos se sentassem em duplas e distribuiu a tabela investigativa pedindo que fosse preenchida apenas as duas primeiras colunas (eu já sei! e, o que eu quero saber?). Para essa atividade, apenas um aluno não respondeu, todos os outros se empenharam para completar as duas colunas durante o tempo restante da aula. Nesse momento já havia sido informado que as duas outras colunas (onde fui pesquisar e, o que eu aprendi) deveriam ser respondidas em casa, e que todos deveriam trazer a tabela completa na aula seguinte, para discussão. Essa estratégia teve que ser adotada tendo em vista a escola não possuir, naquele momento, um laboratório de informático disponível para o uso (um problema estrutural da sala fez com que o ambiente ficasse alagado após fortes chuvas, dias antes do início de nossa proposta). Sendo assim, as pesquisas deveriam ser objeto de estudo extraclasse, isso ocasionou alguns problemas de adesão que serão relatados posteriormente.

Abaixo apresentamos um exemplo da tabela preenchida por um dos alunos.

Figura 11 – Tabela investigativa respondida por um aluno²³

Tabela investigativa				
Nome: _____			Data: 18.10.22	
Pergunta	Eu já sei!	O que eu quero saber?	Onde eu fui pesquisar.	O que eu aprendi:
Do que o universo é feito? O que existe fora do nosso planeta?	Planetas, buracos negros, etc	Do que o universo é feito.		
A vida do nosso planeta depende de algum elemento do espaço?	Bom, na minha cabeça seria o sol e a camada de ozônio	Tudo		
Como o universo foi criado, segundo a ciência?	Eu acho que foi pelo big-bang	Quero esclarecer e tirar a dúvida		
É possível que o sol acabe algum dia?	Sim daqui a bilhões de anos	Se é verdade		
Como o computador foi criado?	Não faço a mínima ideia	Como foi, e quando foi criado		
Posso relacionar computadores com o espaço e a vida fora da terra?	Bom, acho que sim	Como pode ser relacionado		
O que é uma inteligência artificial?	São os meios tecnológicos	Conhecer mais sobre essa área		

Fonte: Moss (2012, p. 45-47) [adaptado].

Fonte: Dados da pesquisa

²³ Transcrição da Figura 11 - Coluna 1 - *Planetas, buracos negros, etc. Bom, na minha cabeça seria o sol e a camada de ozônio. Eu acho que foi pelo big-bang. Sim daqui a bilhões de anos. Não faço a mínima ideia. Bom, acho que sim. São os meios tecnológicos.* Coluna 2 - *Do que o universo é feito. Tudo. Quero esclarecer e tirar a dúvida. Se é verdade. Como foi, e quando foi criado. Como pode ser relacionado. Conhecer mais sobre essa área.*

Finalizamos essa etapa reforçando aos alunos que seria de extrema importância que todos pesquisassem para completar as informações. Muitas dúvidas surgiram, tais como: “Por que esse assunto de ciências?”, “O que a gente vai fazer com isso?”, e a clássica pergunta – “Qual a nota desse trabalho?”. Foi dito aos alunos, naquele momento, que teríamos como desafio ler um texto de ficção científica e para que todos os assuntos presentes no texto pudessem ser entendidos, precisaríamos conhecer e reforçar nossos conhecimentos sobre esses temas. Novamente um alvoroço se formou e uma enxurrada de perguntas inundaram a sala, porém a aula foi interrompida pelo sinal e terminamos com todas essas questões em aberto. Durante a saída, junto com os alunos, alguns perguntaram qual o título do texto e se era sobre *ET's*, foi respondido que mais tarde todos saberiam. Dessa forma, estávamos buscando ampliar o grau de interesse dos alunos pelas atividades que ainda viriam a ser aplicadas. Assim, passamos para a descrição do retorno dessa atividade no ateliê da aula seguinte e como os alunos repercutiram suas pesquisas.

5.2.2 Relato e discussão do Ateliê 2: compartilhando o conhecimento e adquirindo novos

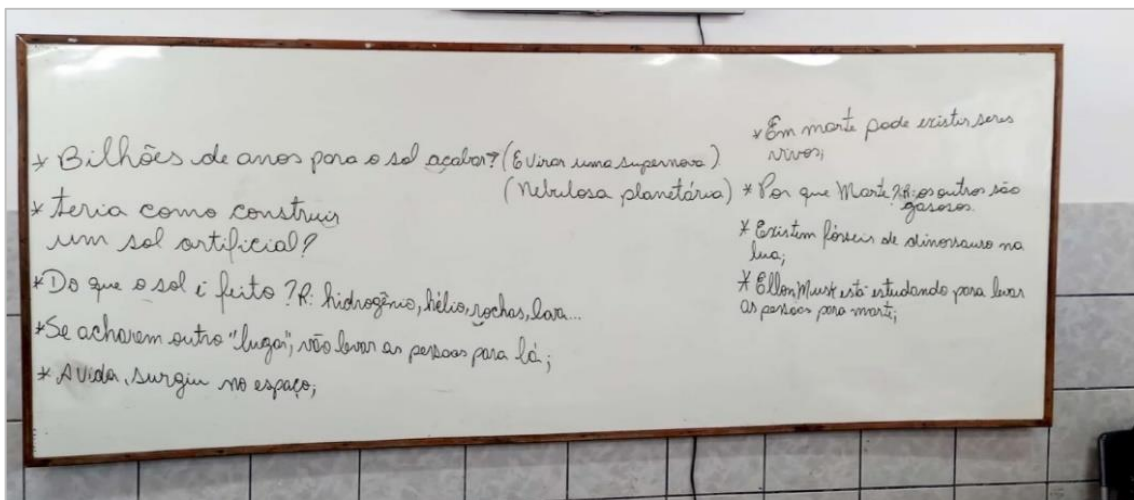
Para esse ateliê, os alunos teriam que trazer as pesquisas dos itens das duas últimas colunas da tabela investigativa (Figura 2), apresentada na aula anterior, com a finalidade de dar prosseguimento a construção de conhecimentos necessários para uma maior compreensão do texto literário e ainda propiciar a socialização na sala, com os propósitos de alargar as discussões, treinar a escuta ativa, desenvolver a réplica e valorizar a pesquisa.

Desse modo, possibilitaríamos um maior protagonismo dos estudantes, contemplando o ciclo ativo de aprendizagem. No entanto, sete alunos não pesquisam (31%), sendo um deles o mesmo que não fez a atividade na aula anterior, ficando com a tabela totalmente em branco. Questionei os alunos sobre o motivo da não execução da proposta da pesquisa, a resposta foi a mesma para todos: “Ah, eu esqueci!”. Esse fato foi entendido por nós como esperado e dentro de uma margem aceitável de recusa, dado que “pode ser muito difícil contentar os interesses de todas as crianças com relação à leitura e fazê-los coincidir com os do professor” (Solé, 2014, p. 59).

Diante disso, nossa conduta foi a de explicar aos alunos a importância da participação e da compreensão dos itens propostos para o estudo. Não emitimos nenhuma reprimenda ou comentário negativo. Foi solicitado a esses alunos que se sentassem ao lado de outros estudantes que estavam com a tabela completa e assim, pudessem ter contato com as informações e conseguissem participar de alguma forma da discussão, mesmo assim as tabelas de 3 alunos não foram completadas.

Dando sequência, abrimos as exposições orais sobre os temas pesquisados, houve muita participação e interesse dos alunos, os temas que tomaram conta das discussões foram a possível “morte” do sol, possibilidade de morar em Marte e a criação do Universo. Para esse último, foi impossível fugir do viés religioso, ainda mais que a maioria dos alunos advêm de famílias evangélicas, porém todos demonstraram conhecer e aceitar, em certa medida, a teoria do *Big Bang*, a origem mais difundida pela ciência para a criação do Universo, as respostas mais comuns foram: “Segundo a ciência foi o *Big Bang*, mas segundo a Bíblia, foi Deus”; “Os cientistas dizem que foi a explosão do *Big Bang*, mas foi Deus”. Alguns comentários sobre outros assuntos foram escritos no quadro para valorizar as participações e evidenciar os conhecimentos pesquisados.

Figura 12 – Foto do quadro da sala durante a atividade pré-textual ²⁴



Fonte: Dados da pesquisa

²⁴ Transcrição da Figura 12 - *Bilhões de anos para o sol acabar? (E virar uma supernova) (Nebulosa planetária). Teria como construir um sol artificial? Do que o sol é feito? Do que o sol é feito? Hidrogênio, hélio, rochas, lava [...] Se acharem outro "lugar", vão levar as pessoas para lá; A vida surgiu no espaço; Em marte pode existir seres vivos; Por que marte? Os outros são gasosos. Existem fósseis de dinossauro na lua; Elon Musk está estudando para levar as pessoas para marte;*

Na sequência desse ateliê, passamos para a exibição do primeiro grupo de vídeos (Quadro 4 - Lista 1 de links) que objetivaram a ampliação dos conhecimentos prévios sobre os temas do universo contextual do conto de ficção científica e possibilitar a criação de imagens que pudessem compor a experiência de leitura dos estudantes. Durante a exibição dos vídeos, dois alunos não demonstraram interesse algum e não assistiram às reproduções. Por outro lado, a maioria da sala se mostrou muito interessada e os vídeos tiveram que ser pausados várias vezes para que os comentários pudessem ser valorizados e as discussões ampliadas.

Figura 13 – Foto da exibição de um dos vídeos em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

A etapa seguinte desse ateliê se deu com a discussão das perguntas abertas: a) O que é uma galáxia?; b) Uma inteligência artificial seria capaz de impedir o fim do universo?; c) E se as condições de vida em nosso planeta acabassem, seria possível mudar de planeta, viajar para outras galáxias? Uma ampla conversa foi desenvolvida em torno desses temas, onde vários filmes foram citados, exemplos de inteligências artificiais (*Siri*, *Alexa* e *Google* assistente) foram mencionados.

Com isso, também foi abordado o ponto de que o uso excessivo dessas ferramentas poderia causar desemprego e desestabilizar de alguma forma as relações de trabalho. Essas discussões se mostraram extremamente relevantes, pois como defende Solé (2014, p. 102), “o professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor [...] para entender e incidir sobre a realidade”, posto que

relacionar os conhecimentos escolares com o cotidiano é fundamental para que a aprendizagem faça sentido e seja relevante.

Sobre o item (c) debatido nessa etapa, um dos alunos teve um importante pensamento: “se o mundo [Universo] acabar as pessoas irão virar outra coisa. O ser humano vai virar outra coisa!”. Essa reflexão nos chamou muita atenção, porque se relaciona diretamente com o texto selecionado para leitura. Salientamos que os alunos ainda não tinham nenhuma informação direta sobre o texto.

Para finalizar essa etapa, os novos itens para pesquisa foram ditados aos alunos e escritos por eles no caderno para que trouxessem o resultado de suas investigações na aula seguinte. Dessa forma, demos continuidade aos nossos objetivos de ampliar os conhecimentos prévios para que a leitura fosse o mais familiar possível a fim de que os alunos e seus interesses fossem o mais profundamente estimulados. No próximo relato, apresentaremos a socialização final das pesquisas prévias, a repercussão do último grupo de vídeos e do quadro vocabular.

5.2.3 Relato e discussão do Ateliê 3: socializando e consolidando os novos conhecimentos

Demos início ao ateliê retomando brevemente os elementos que discutimos nas aulas passadas, um rápido apanhado geral. Na sequência, muitos alunos questionaram que texto seria lido e porque tantas informações sobre “coisas” que não são de Português? Expliquei que todas as atividades estavam, sim, relacionadas à disciplina, pois pesquisa, escrita, leitura e debate fazem parte da disciplina de Língua Portuguesa e de outras também.

Dessa forma, a curiosidade sobre o tema do texto ficou mais evidente e um comentário em particular chamou muita a atenção, um dos alunos disse: “Só faltava depois de tudo isso o texto ser uma ‘bosta!’” Os alunos nessa faixa etária, do nono ano (14 e 15 anos), usam muitas expressões inapropriadas. No momento dessa fala a sala estava muito tumultuada, talvez por isso o aluno acreditasse que não seria ouvido. Silenciamos a turma e foi pedida a atenção de todos, frisamos que todo o trabalho havia sido feito com muita preparação e carinho, e o texto (um conto de ficção científica) era bem interessante, mas que agradar a todos da mesma maneira era impossível” e, por isso, a importância de todo o trajeto que estávamos percorrendo.

Passado aquele momento, as primeiras falas sobre a pesquisa feita em atividade extraclasse foram motivadas. Vários alunos começaram a pedir para falar. Diferentemente das outras fases, em que o tumulto era excessivo no início das socializações, dessa vez, uma organização maior partiu dos próprios alunos. Um deles organizou quemalaria primeiro e as demais contribuições seguiriam a ordem estabelecida por ele, tudo de maneira espontânea.

Nesse momento pudemos observar que os turnos de fala e escuta começaram a ser respeitados pelos estudantes, atingindo os nossos objetivos de favorecer a oralidade e a escuta ativa, organização, seleção e apresentação das pesquisas feitas, propostos para essa fase do trabalho.

Nessa oralização, os pontos mais discutidos foram a biografia do autor Isaac Asimov e o conceito de entropia. Sobre o autor, muitos frisaram o fato de ser um cientista, bioquímico, ter lançado mais de quinhentos livros e ter criado as três leis da robótica²⁵ (regras citadas em algumas séries e filmes conhecidos pelos alunos como *Star Wars*). O outro ponto que gerou ampla discussão, a entropia, foi amplamente discutido, tendo em vista o conceito pertencer à área da física e não ser de conhecimento dos estudantes e nem do professor (até o momento do contato com o texto), porém, sua compreensão era de fundamental importância para a fruição da leitura do texto, pois essa informação faz parte do “mistério” da narrativa. O estudo sobre esse conceito da física foi ampliado com o auxílio do vídeo “Esse é maior efeito da Entropia no mundo” (Quadro 6 - Lista 3 de links de vídeos).

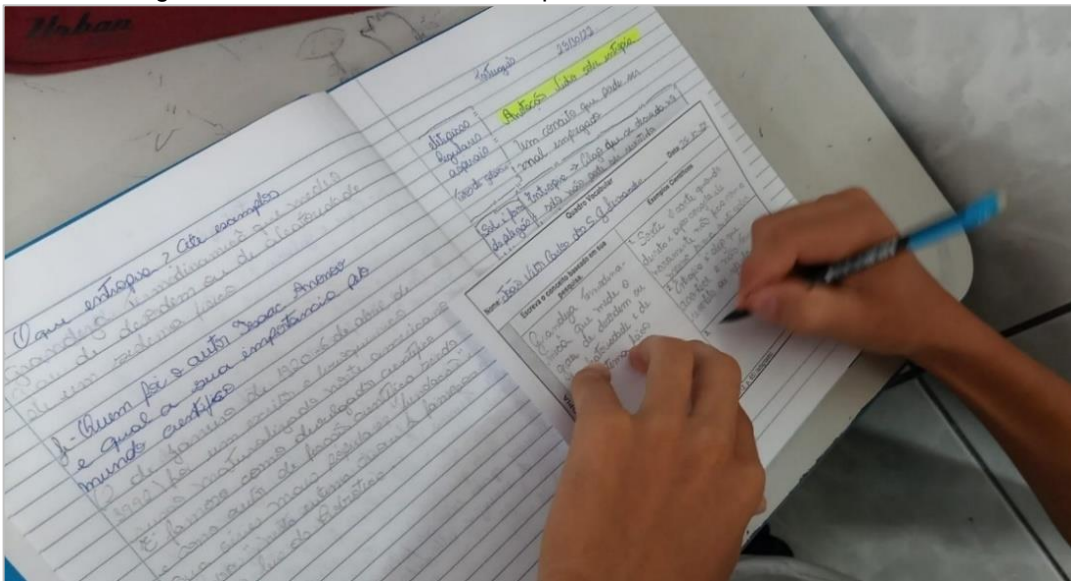
Após a apresentação do vídeo passamos para as discussões, reforçando os conhecimentos apresentados no vídeo por meio da repetição e retomada dos exemplos apresentados. Vários alunos compartilharam outros exemplos diferentes, um dos alunos até trouxe um balão para ilustrar o modelo que havia pesquisado. Nesse momento pudemos perceber que o objetivo proposto (ampliar o conhecimento científico também foi contemplado).

Na sequência, nos dedicamos ao preenchimento do Quadro Vocabular (Figura 3), essa atividade teve como princípio cristalizar os conceitos científicos estudados sobre a entropia, além de aprimorar a curadoria e organização das

²⁵ 1. Um robô não pode ferir um ser humano ou, por omissão, permitir que um ser humano sofra algum mal; 2. Um robô deve obedecer às ordens que lhe sejam dadas por seres humanos, exceto nos casos em que tais ordens contrariem a Primeira Lei; 3. Um robô deve proteger sua própria existência, desde que tal proteção não entre em conflito com a Primeira e a Segunda Leis (Asimov, 1958, p. 7).

pesquisas efetuadas e captação das informações ampliadas pelo vídeo apresentado. Para essa atividade alguns alunos preferiram sentar em grupos, em duplas, outros fizeram individualmente. Essa organização diversificada foi sugerida pelos próprios alunos e observamos não afetar o desenvolvimento da ação, posto que, em diversos momentos os alunos trocaram informações e transitaram entre os grupos e colegas que estavam sozinhos. Avaliamos as discussões como muito proveitosas e a adesão foi de 100% dos alunos que estavam presentes no dia dessa aplicação.

Figura 14 – Foto de um estudante preenchendo o Quadro Vocabular



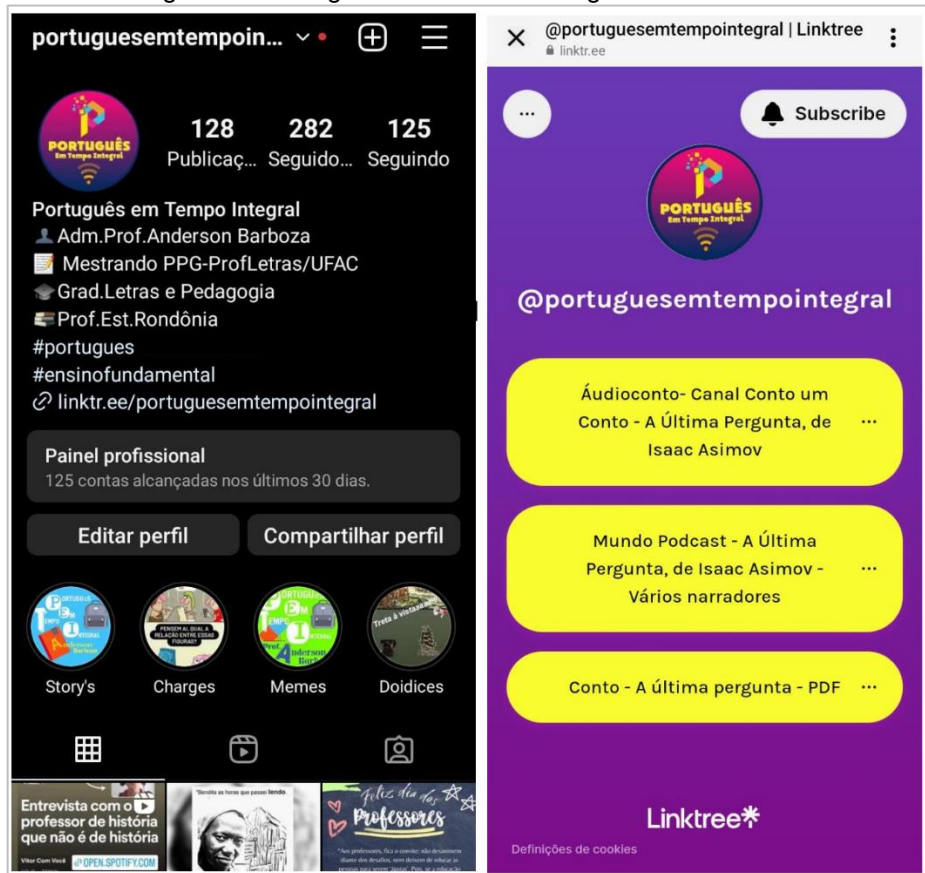
Fonte: Dados da pesquisa

Ao final da aula foi escrito no quadro o nome do *Instagram* Português em Tempo Integral (Quadro 7 – Lista 4 de links) e explicamos como os alunos deveriam fazer o acesso ao tão esperado texto. Pois, todos deveriam lê-lo em casa para nossa discussão na aula seguinte. Alguns alunos perguntaram se o texto também seria lido na sala, afirmamos que sim, já que apenas uma leitura não seria suficiente para conseguirmos nos aprofundar em todos os detalhes do texto e que também seria entregue uma cópia impressa para cada um fazer a leitura acompanhada por uma narração – audioconto – na sala.

Posto isso, aproveitamos para perguntar se alguém já havia lido livros com o auxílio de áudio, apenas uma aluna disse que tinha lido um livro assim. Antecipamos aos estudantes nossa opinião sobre o audioconto, dissemos que era muito envolvente e a voz do locutor trazia muita emoção para a leitura.

Seguem-se imagens do perfil na rede social, disponibilizada aos alunos.

Figura 15 – Imagem do Perfil do Instagram com os links



Fonte: Dados da pesquisa

Esse ateliê encerra as atividades prévias a leitura do conto. Objetivamos, ao longo desse grupo de estratégias, proporcionar a criação, o despertar e a cristalização de informações prévias essenciais para a fruição leitora, além de elevar a motivação e a curiosidade dos estudantes sobre o texto que seria lido na etapa seguinte. Como afirma Solé (2014, p. 61), o leitor precisa “encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante”, garantindo assim, o sucesso, ou pelo menos uma maior adesão da proposta de leitura.

No próximo relato discutiremos sobre a recepção dos alunos para com o texto e as reflexões ocasionadas a partir das devolutivas estudantis.

5.2.4 Relato e discussão do Ateliê 4: leitura do Conto

Para esse momento havíamos pensado, como ideal, que todos os alunos tivessem acessado em casa o texto e o áudio, cujos *links* haviam sido disponibilizados via *Instagram* (Quadro 7 - Lista 4 de links), e chegassem para essa aula repletos do

desejo de partilharem suas opiniões sobre a leitura. Porém, nossa expectativa foi quebrada. Apenas 9 alunos, dos 31 que estavam presentes no ateliê anterior, acessaram o texto e, dos 25 que estavam presentes no dia da aplicação desse módulo, apenas 6 leram o texto na íntegra com o auxílio do áudio. Nosso plano era o de partilhar as opiniões dos alunos e discutir suas impressões; fazer uma segunda leitura guiada pelo professor em sala; e, novamente, em uma experiência extraclasse, direcionar os estudantes para um segundo audioconto (Quadro 8 - Lista 5 de links, exposto abaixo).

Esse novo áudio seria disponibilizado como alternativa ao primeiro e para induzir uma segunda leitura, mais divertida e inovadora. Em razão da segunda narração ter a interpretação dos personagens feitas por pessoas diferentes e as vozes seguirem os gêneros e as possíveis idades dos personagens, fazendo com que a leitura fosse mais interativa, envolvente e divertida. Mas, ao lidarmos com as variáveis impostas pelas vivências reais de uma prática escolar, alternativas precisaram ser encontradas para que o trabalho pudesse continuar fluindo adequadamente.

Diante do imprevisto, alteramos a direção das ações para esse ateliê. Primeiramente, os alunos foram questionados por que não acessaram os links, a resposta compartilhada pela maioria foi: “Já que seria lido na sala, não teria por que ler antes.”; outras foram: “Esqueci.”; “Nem lembrei.”; “Nem gosto do *Instagram*.” e coisas do tipo.

Uma breve frustração se abateu. Foi refletido se a proposta havia sido desinteressante ou a forma pela qual foi disponibilizado os *links* teria dificultado o acesso. Foi perguntado se todos tinham *Instagram*, a resposta foi positiva, porém a rede social que eles mais acessavam era o *TikTok*. Não pensamos para nossa proposta, a utilização de outra rede social. Acreditávamos que ao ofertar o texto via rede social estaríamos diversificando e, conseqüentemente, atingindo com mais facilidade os alunos. Fato que não se confirmou. Diante disso, distribuímos os textos impressos e partimos para a leitura em sala, guiada pelo primeiro áudio selecionado (Quadro 7 - Lista 4 de links).

Notamos algumas observações iniciais durante a distribuição do texto, os alunos destacaram o tamanho do texto (acharam grande), mesmo imprimindo-o em tamanho reduzido e duas páginas por folha, já pensando em não causar uma recusa pela extensão da narrativa. Para os alunos, salientamos a importância da atenção

durante a leitura e frisamos que todas as nossas pesquisas fariam sentido durante a leitura.

Dado início a leitura, tivemos que interrompê-la já na primeira parte da narrativa, pois vários alunos desejavam fazer comentários. Alguns não gostariam de que a leitura fosse parada, porém, a maioria acreditou ser importante e uma breve votação foi incentivada por eles para que esse impasse fosse resolvido. A pausa para comentários foi aprovada pela maioria e, assim, prosseguimos interrompendo a leitura sempre que os alunos levantavam a mão.

Dessa forma, percebemos que a leitura ficou mais interativa e os estudantes assumiram o protagonismo diante desse processo. Somamos um total de 9 interrupções durante todo o tempo da leitura. O principal comentário foi a data de início da história (2061), nesse momento alguns alunos falaram: “Então é uma história de ficção científica!” – um aluno rebateu esse comentário dizendo em tom ríspido: “O professor já falou que era de ficção.”; outros comentários foram: “Vai acontecer no futuro.”; um outro comentário chamou a atenção: “Como a história pode acontecer em 2061 se a gente está em 2022?” Rapidamente, esse comentário foi respondido e ironizado por vários alunos. Repudiamos as falas agressivas e frisamos que as histórias “contadas” podem acontecer em qualquer tempo e lugar, basta o escrito querer. Reforçamos que qualquer comentário poderia ser feito e deveria ser respeitado pelos colegas da turma. Outras interrupções giraram em torno do aparecimento dos personagens e seus nomes não convencionais e a evolução do supercomputador Multivac (Asimov, 1986).

Apesar da instabilidade inicial, a recepção do texto foi muito positiva e os alunos gostaram muito da história e da possibilidade de a leitura ser acompanhada por um áudio e poder ser compartilhada com outras pessoas ao mesmo tempo. Como a aula estava em seus momentos finais, não deu tempo de comentarmos as primeiras impressões dos alunos, pedi para que todos voltassem a ler o texto em casa e disponibilizei a segunda narração (quadro abaixo), frisando a importância de que mais uma leitura seria de extrema importância. Abaixo segue o link do segundo áudioconto.

Quadro 8 - Lista 5 de links: Segundo áudioconto

Canal	Título do Vídeo	Link Encurtado	Tempo
Mundo PodCast	Po(D)ema #60 – A Última Pergunta, de Isaac Asimov	https://mundopodcast.com.br/podem-a/podema-60-ultima-pergunta/	29:57

Fonte: Dados da pesquisa

Pudemos notar com essa experiência, que os alunos dessa turma optaram pelo caminho mais vantajoso para eles, ler na sala acompanhados pelo professor, mesmo que a curiosidade pelo conteúdo do texto tenha ficado clara durante as atividades prévias a esse ateliê.

Sobre as realidades da sala de aula em um planejamento de leitura, Solé (2014, p. 59) afirma que “em uma classe, pode ser muito difícil contentar os interesses de todos [...] com relação à leitura e fazê-los coincidir com o do professor [...]”. Dessa forma, adaptar nosso plano inicial alterando o tipo de leitura (de individual e silenciosa fora da escola para leitura comentada e dirigida pelo professor em sala de aula) foi o caminho encontrado para superar esse contratempo. Mesmo assim, avaliamos como positiva essa primeira leitura.

Figura 16 – Foto dos estudantes durante a primeira leitura em sala



Fonte: Dados da pesquisa

Ao final desse ateliê, reforçamos a necessidade de que todos voltassem ao texto para mais uma leitura e, dessa vez, acompanhada do novo áudio. Na descrição seguinte, relataremos a receptividade dos alunos sobre a primeira leitura e detalharemos as respostas ao cartão de comentários (Figura 4).

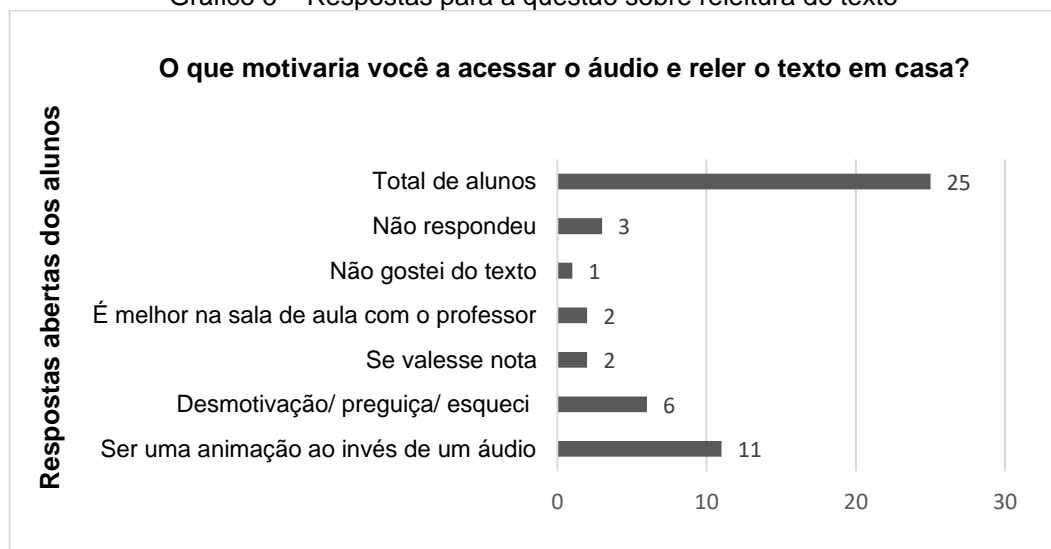
5.2.5 Relato e discussão do Ateliê 5: o que eu penso sobre o conto

Para esse momento, objetivamos a materialização das reflexões sobre as leituras (em sala e extraclasse) por meio da estratégia “cartão de comentários” (Figura 4 – Atividade pós-leitura 1). No encontro anterior, reforçamos a necessidade da

releitura do conto por meio do segundo áudioconto. Esperávamos que após a experiência positiva da primeira leitura em sala de aula, nesse segundo momento de leitura, conseguiríamos conquistar a maioria da turma para a releitura extraclasse com o acesso ao novo *link* via *Instagram*.

Porém, não foi o que aconteceu, apenas 10 alunos, dos 25 presentes, haviam acessado o segundo áudio e feito a releitura do texto. Para tanto, a fim de entendermos o que estava acontecendo para que, novamente, os alunos não acessassem o material disponibilizado, improvisamos uma pergunta autoavaliativa escrita no quadro: O que motivaria você a acessar o áudioconto e ler novamente a história? A resposta deveria ser escrita no verso do cartão de comentários (isso antes do próprio preenchimento dessa atividade, tendo em vista a improvisação daquele momento). As respostas predominantes foram compiladas no gráfico abaixo:

Gráfico 6 – Respostas para a questão sobre releitura do texto



Fonte: Dados da pesquisa

Com isso, ficou evidente a preferência da maioria da turma por produções audiovisuais (44%), enquanto 24% não demonstrou nenhuma preferência prévia que os motivaria a reler o texto em casa, 12% não respondeu à questão e as demais respostas não totalizaram nem 1%. Diante desse cenário, apresentamos aos alunos nossos motivos pela escolha das narrações e todo o caminho percorrido até aquele momento.

Nesse contexto, destacamos, primeiramente, que a maioria das obras literárias não possuem produções audiovisuais (filmes, vídeos, entre outros), isso ocorre em uma quantidade muito pequena das obras. Reforçamos, ainda, que todos

os elementos necessários para a criação de imagens e informações referenciais para a leitura já haviam sido apresentadas através das pesquisas, das discussões e dos vídeos apresentados antes da leitura.

Tentamos conscientizar os alunos, fortalecendo o entendimento de que a leitura é um processo que, na maioria das vezes, precisa ser feito individualmente para que todas as camadas textuais (detalhes) sejam acessadas e percebidas. Muitos alunos concordaram com as observações feitas e pediram se poderiam ler na sala, como da outra vez, pedido feito em tom de arrependimento, pois, um dos alunos disse: “Vacilamos, professor!”

Diante do pedido, confirmamos que a releitura poderia ser feita novamente na sala (até mesmo porque se essa ação não ocorresse naquele momento as demais etapas seriam prejudicadas). Dessa forma, iniciamos a releitura do texto, acompanhada da segunda narração. Logo de início, os alunos perceberam a diferença na construção narrativa do áudio, as vozes eram diferentes para cada personagem e o recurso sonoro também impressionava. Porém, alguns alunos disseram que preferiram o primeiro áudio, mas a maioria gostou desse segundo. Devido à grande conversa inicial nesse dia, não conseguimos completar o que havíamos planejado, ficando para a aula posterior o preenchimento do cartão e as discussões das impressões dos alunos sobre o texto.

Dando sequência ao ateliê, na aula seguinte, foi redistribuído o cartão de comentários e as instruções para o preenchimento foram dadas. Naquele momento, abrimos para que todos, que se sentissem à vontade, pudessem comentar oralmente suas impressões sobre o conto. A observação que prevaleceu nas falas dos estudantes foi como o conto terminou “E AC disse: Faça-se a luz! E fez-se a luz...” (Asimov, 1986, p. 305). Inevitavelmente a relação com o texto bíblico, aconteceu. Vários alunos mencionaram as passagens de Gênesis (1:1-3), alguns ainda não haviam feito essa relação e a discussão fez com que essa possibilidade fosse colocada em discussão, mas sem grandes debates religiosos.

Outro ponto destacado por uma aluna, foi a relação com um dos conteúdos trabalhados anteriormente: “Professor, isso não é aquele negócio de quando [*sic*] um texto fala de outro?” Fazendo referência direta ao recurso da intertextualidade. Outra pergunta feita, retoma a questão religiosa: “Por que ele usou a bíblia para terminar o texto?” Foi respondido aos alunos, primeiro o comentário sobre intertextualidade, confirmando que a relação entre textos leva esse nome e que, possivelmente, o autor

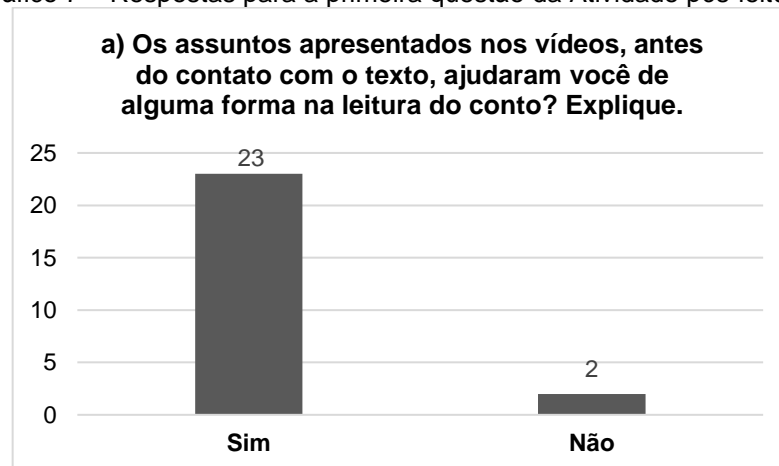
teria feito essa associação. Para a segunda incógnita, não ousamos traçar uma resposta fechada, muito menos pessoal, relançamos a pergunta para turma pedindo que eles pensassem sobre o possível motivo para esse fechamento do conto e qual seria o seu significado.

Ainda sobre a oralização das perspectivas sobre o texto, outra aluna sugere que todos criassem suas “teorias” para o final do conto, dizendo: “Seria legal se todos inventassem sua teoria, tipo, aquelas sobre o fim do mundo”. Essa sugestão nos impressionou, posto que, essa reflexão seria proposta em nosso último ateliê. Confirmamos que essa ideia era super válida e todos poderiam pensar sobre isso, pois seria muito útil para nossa última parte do trabalho, lembrei-os que as “teorias” deveriam ser amparadas pelo texto e não teria como “inventar” qualquer coisa, pois teriam que “provar” seus pensamentos com passagens do texto. Inevitavelmente, um aluno fala em tom aflito: “Vai ser algum trabalho pra gente fazer, sabia que ia ter mais coisa”. Ao responder esse “desabafo”, deixamos claro que todo o processo até ali já os capacitava para concluírem da melhor maneira possível o fechamento da atividade.

Após, solicitamos que os alunos se voltassem para o preenchimento do cartão de comentários (Figura 4 – Atividade pós-leitura 1). Abaixo apresentamos as respostas dos alunos, primeiramente organizadas por um gráfico, a fim de facilitar a visualização e, na sequência, relatamos brevemente as respostas discursivas que complementam cada questão aberta do cartão. Para finalizar esse item, incluímos a imagem geral de um dos cartões de respostas, preenchido por um aluno totalmente.

Para o primeiro item do cartão, as respostas foram:

Gráfico 7 – Respostas para a primeira questão da Atividade pós-leitura 1



Fonte: Dados da pesquisa

Pudemos constatar que 92% dos alunos acreditam que os vídeos apresentados previamente foram relevantes para compor sua leitura do texto. Dos complementos para essa questão, as justificativas mais recorrentes foram: “Ajudaram muito sobre a entropia e a morte do sol [sic].”; “Ajudou a compreender partes do texto.”; “Ajudou a ter mais informação na imaginação [sic].”; “Foi mais fácil pra entender o texto.” Com isso, fica evidente a alta relevância das atividades pré-textuais apresentadas aos alunos.

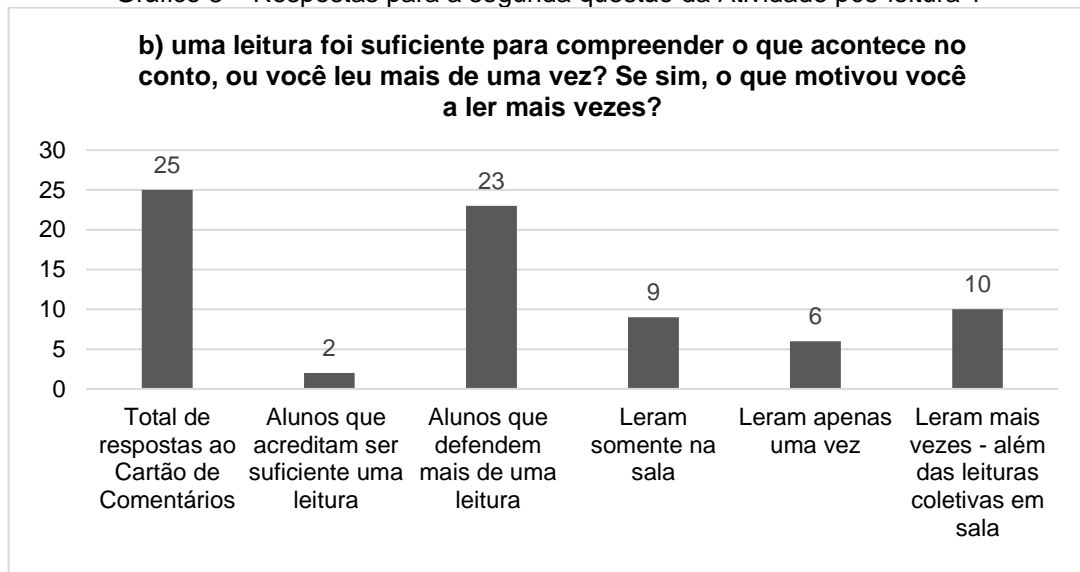
Com relação as duas respostas negativas, as justificativas foram: “Por que não prestei atenção.” e “Porque o que está no texto é mais fictício do que o que está nos vídeos.” Dessa última resposta, pudemos compreender que o aluno, possivelmente, relacionou os elementos científicos apresentados nos vídeos se contrapondo aos do conto, dessa forma, caracterizando os acontecimentos do conto como coisas impossíveis de se concretizarem, reflexão que não deixa de ser uma verdade, pelo menos por enquanto.

Para a segunda questão, b) Uma leitura foi suficiente para compreender o que acontece no conto, ou você leu mais de uma vez? Se sim, o que motivou você a ler mais vezes? De início, fomos confrontados por um dos alunos que disse: “Essa pergunta não faz sentido, pois todo mundo leu mais de uma vez na sala.” Ao comentar a fala do aluno, dissemos que tinha razão, em partes. Explicamos que, ao criar as perguntas, tínhamos como expectativa que todos leriam o texto fora da escola e mais de uma vez por conta própria. O aluno responde: “Pois é, né professor, nem eu li antes. Puta sacanagem, mas eu gostei muito, viu?” Diante de comentários como esse, nossa alternativa foi valorizar a reflexão do aluno, que apesar de não ter feito a ação proposta, compreende, de certa forma, que não executar as “tarefas” não é algo benéfico para ninguém.

Um ponto importante a ser mencionado é que apesar da leitura do texto ter sido ofertada em sala mais de uma vez, alguns alunos leram somente uma, pois faltaram em algum momento da atividade.

Resumimos as respostas gerais para o item (b):

Gráfico 8 – Respostas para a segunda questão da Atividade pós-leitura 1



Fonte: Dados da pesquisa

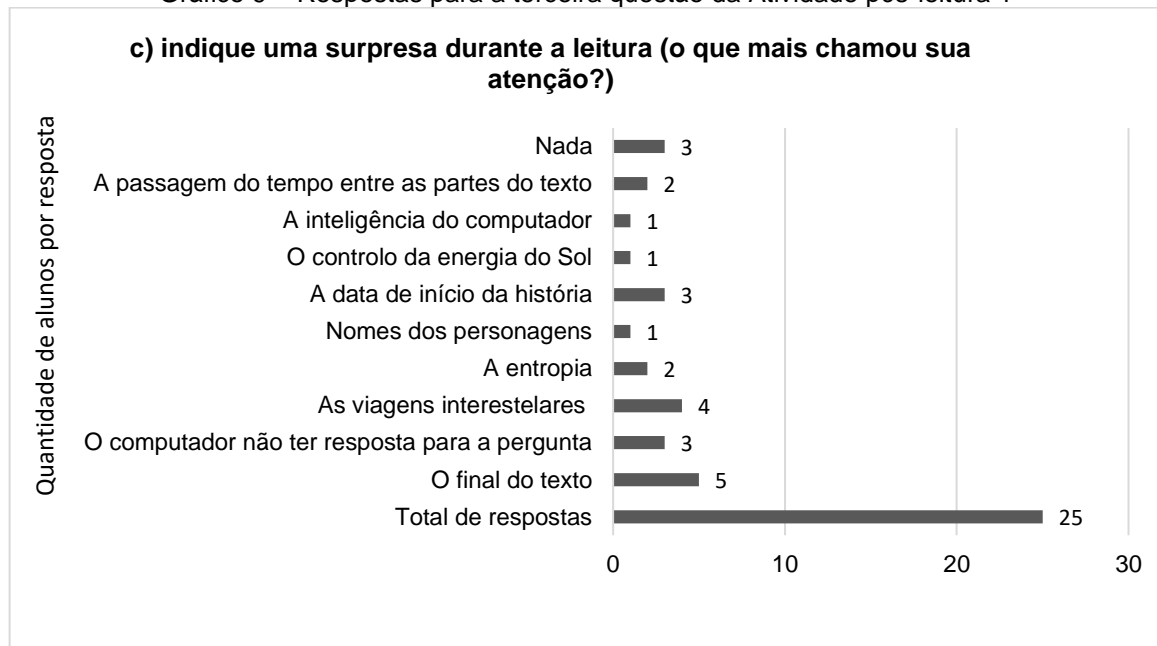
Nota-se que, ao analisar essas informações, os alunos não compreenderam adequadamente o enunciado. Tendo em vista nenhum dos alunos ter respondido o que os motivou para uma leitura extra (além das efetuadas em sala de aula).

Alguns complementos foram acrescentados às respostas, tais como: “Eu só li duas vezes que [sic] o professor mandou. Pois, mesmo que eu achasse interessante o texto, eu não conseguiria focar na leitura sozinha.”; “Eu li somente duas vezes, porque o professor pediu, mas se eu lesse mais vezes entenderia mais o texto.”; “Não foi suficiente apenas uma leitura, já na segunda leitura que fizemos na sala, conseguimos compreender detalhes não destacados na primeira.” As demais respostas são justificativas para as leituras não efetuadas fora da escola, como: “Esqueci”; “Não li mais vezes, mas quero ler”; “Fiquei sem celular porque estava de castigo”.

A conclusão que chegamos é a de que seria possível a reformulação do item ou a necessidade de um direcionamento maior, além da leitura da questão, destacando, assim, a sua segunda parte. Mesmo assim, classificamos as respostas dos alunos para esse item como positivas, diante dos 23 alunos (92%) que compreendem que ler um texto mais de uma vez é importante e traz benefícios.

Na sequência, para responder ao item: c) Indique uma surpresa durante a leitura (o que mais chamou sua atenção), as respostas foram:

Gráfico 9 – Respostas para a terceira questão da Atividade pós-leitura 1



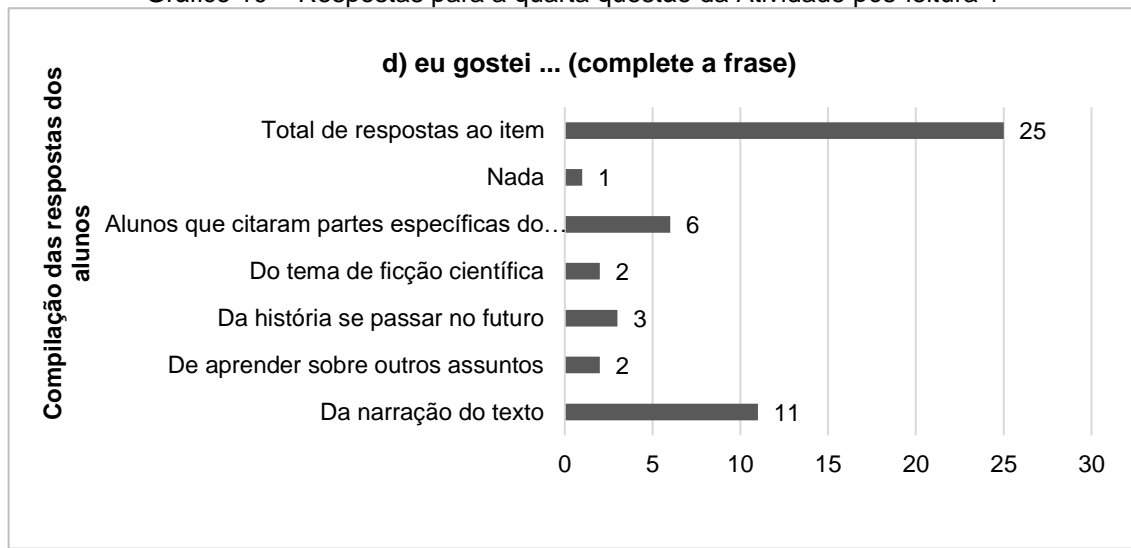
Fonte: Dados da pesquisa

Para esse item, as respostas foram variadas, demonstrando que diversos pontos do texto foram relevantes para a turma, não focando somente no clímax da narrativa. Dos complementos para as respostas, destacamos alguns: “Os corpos imortais, eles podendo [sic] viajar para as outras galáxias e no final quando tudo acabou”; “O fato, no fim do conto, da inteligência artificial descobrir como reverter a entropia”; “Uma das surpresas foi aprender sobre entropia na matéria de Português.”

As observações feitas pelos alunos, durante a resposta para esse item, nos reforçam o caráter múltiplo e interativo do texto escolhido, pois, além dos elementos próprios da narrativa, a interdisciplinaridade também foi destacada pelos alunos, validando, de certa forma, as escolhas feitas para as atividades pré-textuais.

O próximo tópico, do Cartão de Comentários, deixava em aberto a possibilidade de os alunos expressarem suas opiniões sobre qualquer momento do trabalho, desde as atividades prévias, até as partes do texto. Compilando essas respostas, pudemos extrair as seguintes opiniões:

Gráfico 10 – Respostas para a quarta questão da Atividade pós-leitura 1



Fonte: Dados da pesquisa

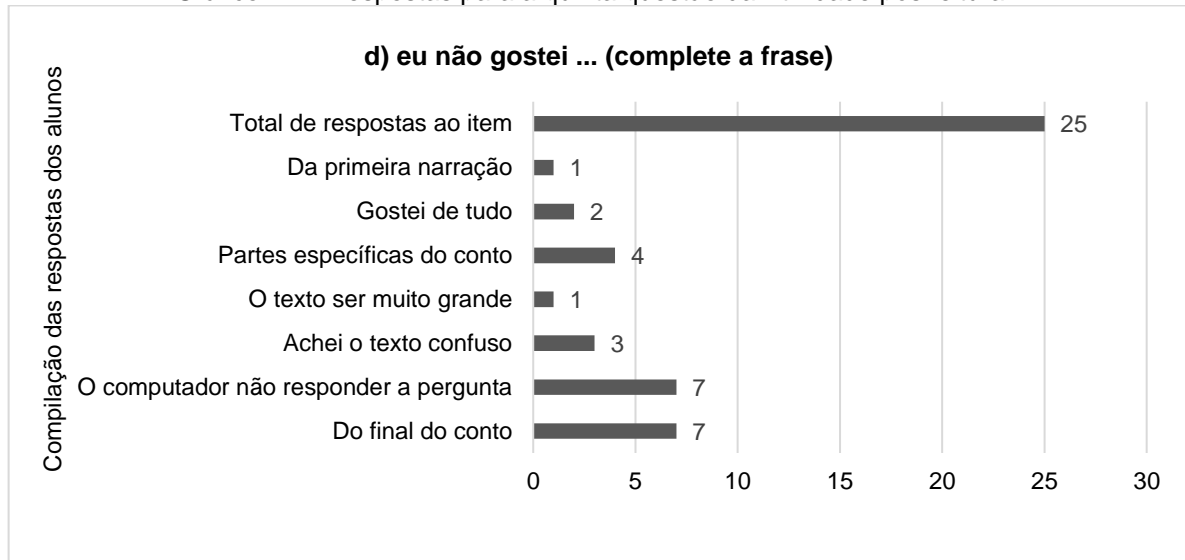
Ao observarmos o total de 44% como avaliação positiva para aplicação dos áudios como recursos para potencializar a leitura em sala, é inevitável não se voltar ao que foi mencionado (no Gráfico 6). Os alunos ao serem questionados sobre qual fator seria preponderante para que acessassem os links disponibilizados para suas releituras através dos audiocontos, o mesmo total (44%) afirmou que seria melhor se fosse uma animação, ou seja, um outro recurso diferente dos áudios, mostrando uma opinião divergente da expressa anteriormente.

No entanto, a estratégia foi classificada como positiva por quase a maioria da turma, inclusive, alguns complementos das respostas mencionam características específicas dos audiocontos, a saber: “Eu gostei de todo o texto, a interpretação do áudio foi ótima”; “Gostei muito do áudio por causa do suspense, cada vez que se lê, vai dando mais curiosidade”; “O leve silêncio presente no meio da narração e as falas dos personagens.”

Resultados como esse, ratificam a assertiva escolha por esse material de apoio à leitura, pois como afirma Solé (2014, p. 60), “para além da necessidade de serem atraentes [os materiais de apoio] e incentivarem atitudes de interesse [...] quando se fala de motivação [...] devemos tratar de assegurar um desajuste ótimo entre o texto e o leitor”, fazendo com que o aluno se envolva efetivamente com a atividade proposta. E, mesmo, em um primeiro momento, não sendo classificado como uma escolha positiva, ao final da atividade os alunos foram cativados pela estratégia e apreciaram a escolha.

O quinto ponto presente no Cartão de Comentários solicitava a descrição de algum elemento classificado como negativo pelos estudantes, até aquele momento, abaixo o compilado dessas respostas.

Gráfico 11 – Respostas para a quinta questão da Atividade pós-leitura 1



Fonte: Dados da pesquisa

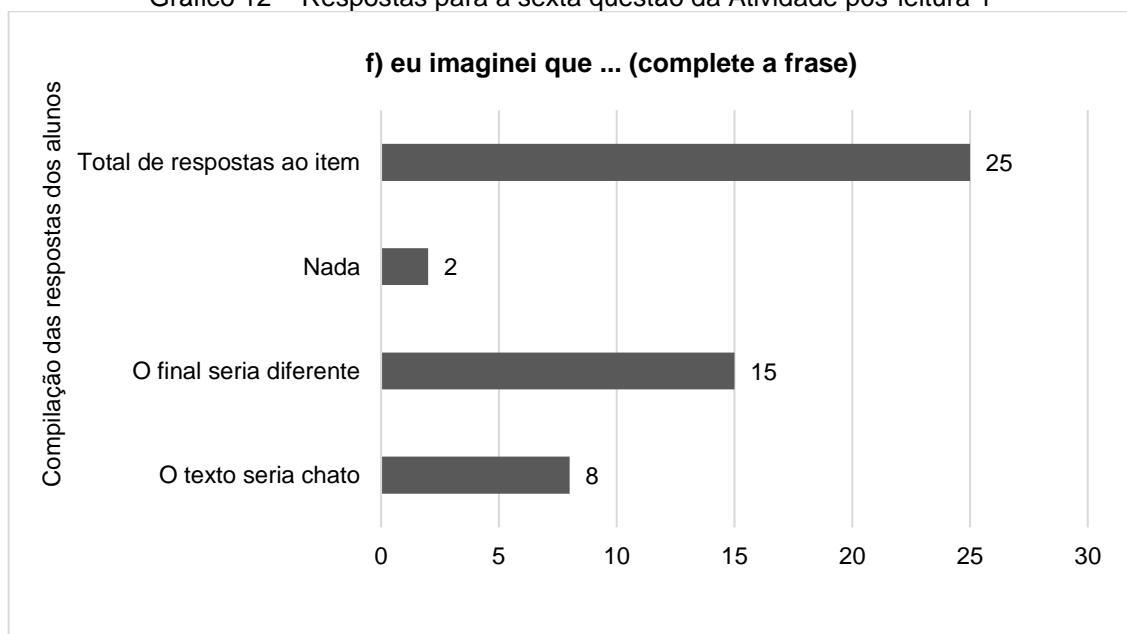
O extrato das respostas nos aponta que 28% não gostaram de o computador não responder a grande incógnita da narrativa (fato esse que inclusive nomeia o texto), algumas justificativas foram: “Eu não gostei da parte em que aparece ‘dados insuficientes para uma resposta significativa’, fiquei curiosa para saber a resposta.”; “A resposta da inteligência artificial me irritava, ficou repetitivo e ela grudou na minha memória”; “A parte do Multivac me deixou curiosa, porque ele falava que não há dados suficientes para uma resposta significativa.” Isso nos mostra que o “não gostar” dos alunos pode estar ligado a um certo imediatismo que o cotidiano, envolto em tecnologias e redes sociais, ofertam para esses jovens, ao invés de uma insatisfação efetiva com a narrativa apresentada.

Quanto aos outros 28% que afirmaram não gostar do final do conto, as respostas complementares foram: “No final tinha que ter mais história.”; “Eu não gostei que não terminou, a história me deixou curioso.” e “Não gostei pelo motivo que eu não sei que luz o autor se referia”. Novamente, podemos inferir que o “não gostar” pode ser entendido como uma reação às provocações feitas pelo texto literário, isto é, os estudantes sentiram-se, de certa forma, incomodados por não obterem respostas imediatas e precisas ao fim da leitura do texto.

Portanto, podemos concluir que refletir, analisar, se incomodar e criar hipóteses, dialogando com o texto, fez parte da leitura do texto literário por esses estudantes. Cosson (2014, p. 29, grifo nosso) apregoa que “a análise literária [...] toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas *do leitor*”, isto é, o leitor deve desvendar os caminhos, dentro do texto, que possam responder as suas inquietações, a esse processo podemos dar o nome de *interpretação*, pois conforme o autor Cosson (2014, p. 41), “interpretar é dialogar com o texto [...]”. Logo, respostas prontas e objetivas não fazem parte da teia imaginária que envolve o leitor e a sua leitura. Sendo assim, esse desconforto relatado pelos alunos, esse discordar dos acontecimentos narrativos e a proposição de novos desfechos, fez com que a leitura fosse processada mais profundamente e ressignificada por esses alunos ocasionando um processo de interpretação e análise do texto literário proposto.

A compilação das respostas para o sexto item do Cartão de Respostas nos aponta que o processo de *interpretação* continuou se estabelecendo progressivamente. Abaixo segue o extrato das respostas:

Gráfico 12 – Respostas para a sexta questão da Atividade pós-leitura 1

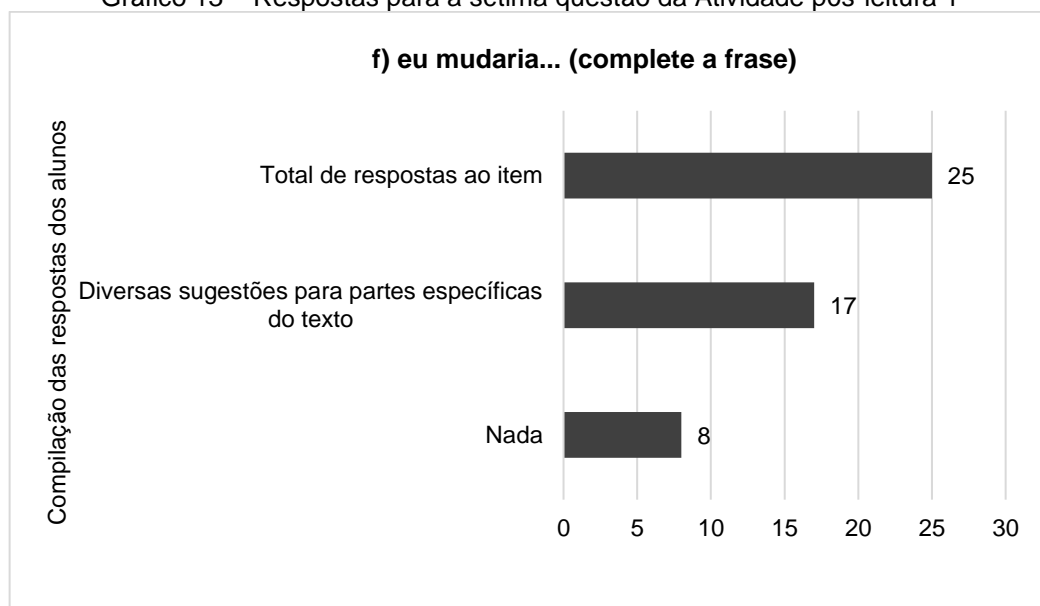


Ao identificarmos que 60% da turma afirmou pensar possibilidades diferentes para o desfecho da narrativa, podemos inferir, portanto, que foi estabelecido um diálogo efetivo entre o texto literário e os alunos, fortalecendo a articulação entre

leitura e interpretação, um dos nossos objetivos específicos para esse trabalho. Entre as diversas possibilidades elencadas pelos estudantes para o encerramento da narrativa, destacamos: “Imaginei que sim, teria uma reversão para a entropia.”; “Que os seres humanos seriam substituídos por robôs.”; “A raça humana não seria extinta, poderia ter evoluído e não ser substituída.” Observamos, portanto, que ao criticarem e proporem novos finais, os estudantes ampliaram suas percepções e construíram, inevitavelmente, suas ligações particulares com o texto literário. Uma vez que, conforme afirma Zilberman (2008, p. 17), “a literatura provoca no leitor um efeito duplo: aciona sua fantasia [...], mas suscita um posicionamento intelectual”. Podemos deduzir, dessa forma, que os efeitos desencadeados pela leitura puderam ampliar os sentidos dos alunos.

À vista disso, destacamos as respostas para os dois últimos itens do Cartão de respostas: g) eu mudaria ... (complete a frase) e h) a leitura desse texto me fez... (complete a frase). Para o item (g), as respostas se dividiram em dois grupos, a saber:

Gráfico 13 – Respostas para a sétima questão da Atividade pós-leitura 1



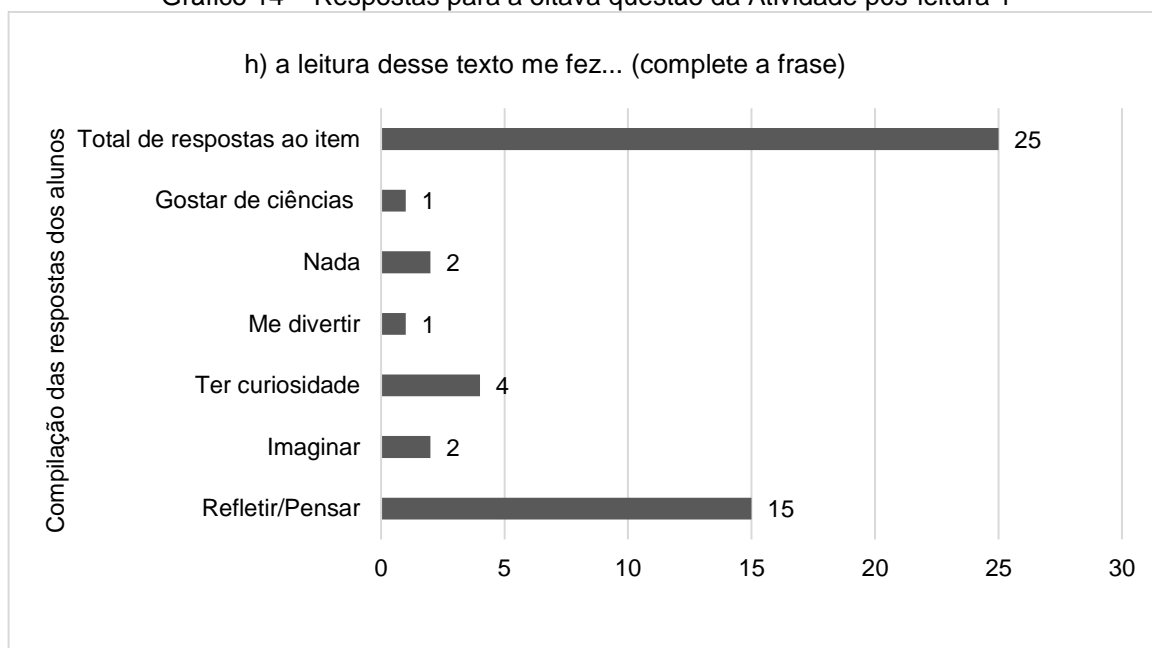
Fonte: Dados da pesquisa

Apenas 32% dos alunos não fariam nenhuma alteração, isto é, não sugeririam modificações para a narrativa. Enquanto a maioria (68%) fez diversos apontamentos e propostas para algum ponto do texto, tais como: “Colocaria mais suspense.”; “Eu teria colocado algumas figuras.”; “Mudaria o final, mostrando o que aconteceu depois.”; “Mudaria os nomes dos personagens.”; “As falas do computador.”; entre outras sugestões. Isso fortalece nosso entendimento de que este trabalho despertou

maior domínio leitor dos estudantes. Dado que, “o leitor tende a socializar a experiência, cotejar as conclusões [...] discutir preferências” (Zilberman, 2008, p. 17) e, portanto, se apropria do texto para si, assumindo o lugar de coautor, pelo menos de sua própria versão do texto, aprofundando sua experiência como leitor.

Em relação ao último item, essa apropriação e tomada do texto fica mais evidente, tendo em vista o comando discursivo final solicitar uma espécie de análise dos estudantes sobre sua experiência leitora. Os dados foram:

Gráfico 14 – Respostas para a oitava questão da Atividade pós-leitura 1



Fonte: Dados da pesquisa

Obtivemos um percentual de 60% dos estudantes afirmando que a leitura favoreceu uma reflexão e/ou pensamento para além do texto. Das respostas selecionadas temos: “Me fez pensar sobre o futuro da humanidade.”; “Refletir sobre o futuro.”; “Ficar pensativo se realmente os humanos podem explorar as galáxias.”; “Pensar sobre como o mundo foi criado.”; “Me fez ficar pensativo sobre algumas coisas.”, dentre outras respostas na mesma linha.

Podemos depreender, portanto, que a leitura do texto proporcionou um pensamento crítico, extrapolando as dimensões textuais literárias, pois, como afirma Cosson (2014, p. 47), “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários”, isto é, oportunizar o despertar crítico por meio do acesso às produções

literárias. Ao destacarmos observações dos alunos como essa: “Me fez imaginar como seria talvez o nosso futuro.”, podemos afirmar, que de alguma forma, um julgamento crítico pode ser estimulado, materializado por meio da escrita e oralizado com os demais colegas de sala, estabelecendo uma imersão e ao mesmo tempo uma extrapolação das margens do texto literário, permitindo condições para um letramento mais ativo. Abaixo apresentamos uma imagem que ilustra como o Cartão de Comentário foi preenchido pelos alunos.

Figura 17 – Foto de um Cartão de Comentário respondido²⁶

Cartão de comentários	
Nome: _____	Data: 09/11
Responda aos itens abaixo	
a) Os assuntos apresentados nos vídeos, antes do contato com o texto, ajudaram você de alguma forma na leitura do conto? Explique.	b) Uma leitura foi suficiente para compreender o que acontece no conto, ou você leu mais de uma vez? Se sim, o que motivou você a ler mais vezes?
Sim, porque de início os vídeos falavam sobre planetas, estrelas etc. Coisas que também são retratadas no texto.	Não foi suficiente apenas uma leitura, e já na segunda leitura que fizemos na sala conseguimos compreender detalhes não destacados na primeira.
c) Indique uma surpresa durante a leitura (o que mais lhe chamou a atenção).	d) Eu gostei ... (complete a frase)
Quando finalmente o AC descobriu como reverter a direção da entropia.	Eu gostei do áudio que fizemos a segunda leitura tudo bem explícito e explicativo em cada detalhe.
e) Eu não gostei ... (complete a frase)	f) Eu imaginei que ... (complete a frase)
Não gostei que durante a história inteira o AC não tinha a resposta e justo no final que ele descobriu a resposta o texto acabou.	Eles iam conseguir reverter toda a situação antes de tudo se acabar.
g) Eu mudaria ... (complete a frase)	h) A leitura desse texto me fez... (complete a frase)
O fato de “Dados irrelevantes para resposta significativa” dar um pouco chato o fato de não ter a resposta.	Imaginar todo um cenário de como foi essa história.

Fonte: Moss (2012, p. 106) [adaptado].

Fonte: Dados da pesquisa

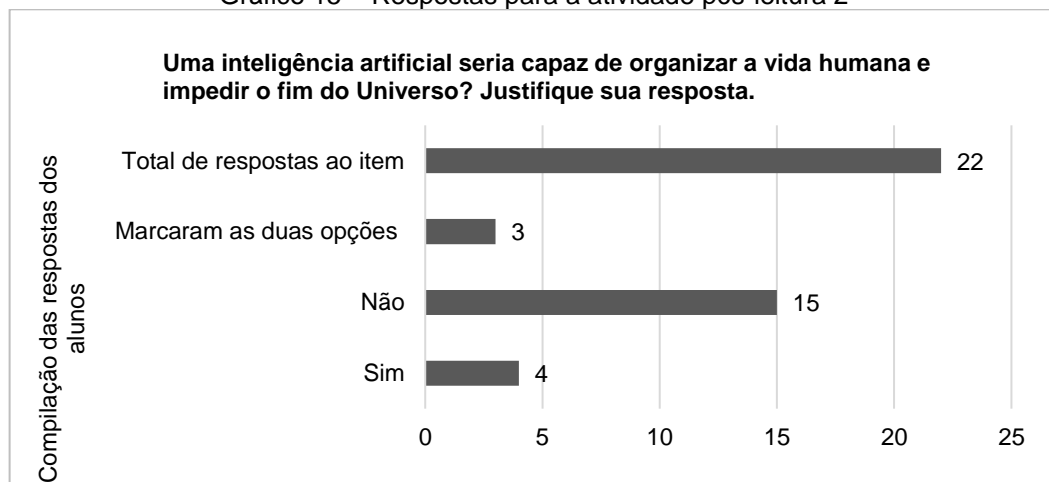
²⁶ Transcrição da Figura 17 - a) Sim, porque de início os vídeos falava sobre planetas, estrelas etc.. Coisas que também são retratadas no texto. b) Não foi suficiente apenas uma leitura, e já na segunda leitura que fizemos na sala conseguimos compreender detalhes não destacadas na primeira. c) Quando finalmente o AC descobriu como reverter a direção da entropia. d) Eu gostei do áudio que fizemos a segunda leitura tudo bem explícito explicativo em cada detalhe. e) Não gostei que durante a história inteira o AC não tinha a resposta e justo no final que ele descobriu a resposta o texto acabou. f) Eles iam conseguir reverter toda a situação antes de tudo se acabar.

Finalizando essa etapa, fizemos a socialização oral de maneira espontânea das respostas do Cartão de Comentários e outros pontos foram surgindo e ampliando nossas reflexões, tais como: Qual a nossa parcela de contribuição para o fim do mundo? Se o planeta “acabar” teríamos como nos salvar? Realmente seria possível alguma inteligência artificial organizar a vida em uma escala global? Sobre esse último ponto, os alunos foram convidados a desenvolverem suas ponderações no ateliê seguinte.

5.2.6 Relato e discussão do Ateliê 6: pensando além do texto

Para o Ateliê 6, que precede o encerramento da proposta didática, objetivamos direcionar os estudantes a uma reflexão para além do texto literário. Pensamos estimular o pensamento crítico, levantando um questionamento sobre o possível fim da humanidade e a presença de inteligências artificiais. Solicitamos que os alunos se posicionassem criticamente, apresentando e organizando argumentos que justificassem suas posturas sobre a questão presente na estratégia intitulada Rede de Reflexão (Figura 5 – Atividade pós-leitura 2). Para a atividade, solicitamos que os alunos se organizassem em duplas para que pudessem conversar e chegar a um consenso (negativo ou afirmativo), caso um entendimento não fosse possível, poderiam organizar suas ideias nas duas posições da ficha de resposta. Abaixo informamos o extrato dos resultados.

Gráfico 15 – Respostas para a atividade pós-leitura 2



Fonte: Dados da pesquisa

Observamos, a partir do extrato de respostas, que mais de 68% dos alunos não acreditam que seja possível que o fim do Universo possa ser evitado por uma inteligência artificial. Destacamos que na maioria das justificativas os alunos confundiram inteligência artificial com robôs. Vários argumentos embasaram o ponto de vista da negativa para o questionamento, destacamos alguns: “Mesmo que a inteligência artificial evolua bastante, eu não acho que isso seja possível, tudo tem um começo e fim. Não acho que a inteligência artificial poderia pensar por si só. O fim é inevitável”; “Primeiramente, que [sic] os humanos têm que saber para depois a máquina evoluir, a ciência não conseguiria descobrir como impedir o fim do universo, então, a máquina não saberia mesmo. Se o humano não sabe, como a inteligência saberia?”; “Não, porque pra mim nada e ninguém é capaz de impedir o fim do universo. Não porque robôs não são iguais aos humanos, mas porque eles não têm sentimentos. Os robôs não têm a mesma complexidade que os humanos”. Essas respostas comprovam que foi possível alcançar um campo de pensamento crítico, nomeado por Cosson (2014, p. 127) de “compreensão crítica do texto” fortalecendo os laços do texto literário e da realidade que cerca os leitores/alunos.

Abaixo trazemos, para ilustrar, a atividade preenchida por uma dupla de alunos.

Figura 18 – Foto de uma das respostas à Rede de Reflexão²⁷

Rede de Reflexão	
Nome: _____	Data: 11/13/22
<p>SIM</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p>	<p>NÃO</p> <p>1. Porque pra mim nada e ninguém é capaz de impedir o fim do universo</p> <p>2. Não porque robos não são iguais aos humanos por que eles não tem sentimentos.</p> <p>3. Os robôs não tem a mesma complexidade que os humanos.</p>
<p>Uma inteligência artificial seria capaz de organizar a vida humana e impedir o fim do universo? Justifique sua resposta.</p>	

Fonte: Moss (2012, p. 114) [adaptado].

Fonte: Dados da pesquisa

²⁷ Transcrição da Figura 18 - 1. Porque pra mim nada e ninguém é capaz de impedir o fim do universo. 2. Não porque robos não são iguais aos humanos por que eles não tem sentimentos. 3. Os robos não tem a mesma complexidade que os humanos.

Para os 18% que afirmaram ser possível o surgimento de uma inteligência artificial capaz de impedir o fim do Universo, destacamos os seguintes argumentos: “A forma mais comum que uma IA é criada é por uma rede neural, semelhante ao cérebro humano, porém com um desenvolvimento e aprendizado em ritmo muito mais acelerado do que de um humano.”; “Sim, porque com o fato da tecnologia estar avançada, pode sim ter essa possibilidade das máquinas se tornarem tão boas.”; “Sim, pois a sua inteligência irá aumentar com o passar dos séculos, antes do fim de tudo ela será capaz de organizar, pois os dados dela trabalham mais rápido que o cérebro humano.” Pudemos, portanto, perceber que algumas respostas, altamente técnicas, foram usadas para justificar essa tomada de posicionamento e, inevitavelmente, extrapolamos o campo do texto literário fortalecendo as linhas da interdisciplinaridade, proposta para esse trabalho e promovendo, com isso, um letramento mais amplo por meio da leitura desse texto literário “proporcionando uma experiência singular com a palavra” (Cosson, 2014, p. 131).

Posto isso, a partir desses recortes, percebemos que a leitura e o trabalho de levantamento e construção de conhecimentos prévios, ampliou a apreciação crítica dos alunos sobre o tema. As discussões durante a execução da atividade foram muito proveitosas, os alunos puderam expor suas opiniões, questionar as dos colegas, apresentar elementos extras dos quais pesquisaram por iniciativa própria, fazendo com que a interdisciplinaridade da proposta fosse atingida eficazmente, pois como afirma Morin (2007, p. 40) “a fronteira disciplinar, com sua linguagem e com os conceitos que lhe são próprios, isola a disciplina em relação às outras e em relação aos problemas que ultrapassam as disciplinas”, isto é, o afastamento entre os campos do conhecimentos deve ser evitado para que um aprendizado mais amplo possa ser estabelecido e, esse foi o caminho delineado para nossa proposição leitura.

Dando sequência ao nosso relato, descreveremos a aplicação do último ateliê e seus desdobramentos.

5.2.7 Relato e discussão do Ateliê 7: organização das ideias e a oralização em grupos

Na última fase de aplicação da proposta, objetivamos facilitar a identificação e organização dos elementos principais da narrativa e dos específicos do gênero conto de ficção científica, por meio de uma estratégia organizacional intitulada Quadro

Sinótico (Figura 6 - Atividade pós-leitura 3). Porém, devido a algumas intercorrências do cotidiano escolar, alteramos alguns pontos do planejamento inicial previsto para essa atividade.

Ao final da aula do ateliê anterior, antecipamos a entrega do quadro e demos os direcionamentos iniciais para o seu preenchimento em casa, esse ponto foi alterado em relação ao planejamento prévio. Essa modificação se deu pelo fato da proximidade de um feriado nacional, situação que aumentaria a distância entre as aulas e poderia prejudicar o andamento da estratégia. Por isso, pensamos que seria uma boa alternativa a execução fora da escola, dado a extensão da atividade.

Porém, essa decisão não se mostrou muito assertiva, tendo em vista, que na aula posterior, marcada para a discussão e entrega dos quadros, havia vinte e oito alunos presentes, mas apenas quatorze responderam à atividade (10 de maneira completa, 4 apenas algumas partes do quadro). Dos alunos que não responderam a atividade, sete haviam faltado na aula anterior (a da distribuição dos quadros) e sete não executaram por motivos diversos.

Diante desse impasse, optamos por motivar o preenchimento em sala, reforçamos a importância da execução da tarefa e aproveitamos para oralizar as leituras dos itens, tirar dúvidas, valorizar comentários e estimular a ajuda mútua entre os alunos, esse procedimento se mostrou bastante produtivo, apesar da intercorrência. Ao final daquele dia de atividades, conseguimos que todos os alunos presentes completassem adequadamente seus Quadros Sinóticos.

Na aula seguinte, fizemos a partilha das informações do quadro, oralizando, analisando e comparando com partes do texto, essa aula foi bastante fecunda, pois os alunos interagiram satisfatoriamente, comentando suas respostas questionando os colegas e controlando os turnos das falas de maneira satisfatória. Sobre essa modalidade de discussão do texto literário em sala, Cosson (2014, p. 126) afirma ser bastante produtiva desde que os alunos duvidem, questionem e utilizem partes do texto para embasar suas argumentações e experiências durante a leitura e com isso dialoguem com a turma, com o professor e com texto.

Apresentamos a seguir a imagem de um dos quadros preenchidos.

Figura 19 – Foto de uma das respostas ao Quadro Sinótico²⁸

QUADRO SINÓTICO	
Nome: _____ Data: 26/11/22	
Elementos da Ficção Científica	
Temos personagens não humanos, quais?	Multivac, Microvac, AC opático, AC universal, AC cosmo, AC planetário, Zee Prime, Dee Sub Wun
Quais as teorias científicas apresentadas no conto?	Viagem interestelar, Teoria da imortalidade, entropia captura do sol
São apresentados outros universos possíveis?	Sim, no conto há outros universos e galáxias
São apresentadas viagens no tempo ou entre universos? Se sim descreva como isso aparece no conto.	Sim, [...] enquanto a passagem pelo hiperespaço consumava-se em uma fração de segundos [...]
Como a passagem do tempo é marcada no conto?	Por asteriscos (**), evolução dos nomes
Como a história se resolve, no final temos a solução da problemática apresentada? Explique sua resposta.	Sim, o AC consegue reverter a entropia, mas não é explicado como
Por que o conto se chama "A última pergunta", que pergunta é essa?	Por que foi a última a ser respondida. É possível reverter a entropia?
Como você explicaria a última fala do conto? "E AC disse: Faça-se a luz! E a luz fez-se".	Que ali o universo começou do novo, já que havia apenas escuridão
Elementos da Narrativa	
Quem são os personagens do conto?	Alexandre Adel, Bertram Lupov, Multivac, Jerrodd, Jerrodine, Jerrodette 1 e 2, Microvac, VJ-23X, MQ-17J, AC Galactico, Zee Prime, AC Universal, Dee Sub Wun
Em que tempo se passa a história?	A história nos é contada em várias linhas temporais, ela se inicia em 2061 mas acaba talvez milhares de anos depois
Qual o local predominante em que acontece a história?	O universo?
Quem conta a história, qual o tipo de narrador?	Narrador em 3ª pessoa onisciente
Qual o tema que motiva a produção da história, qual o assunto principal?	A entropia - fim do universo
Fonte: Camargo; Daros (2018, p.103) [adaptado].	

Fonte: Dados da pesquisa

²⁸ Transcrição da Figura 19 - Elementos da ficção científica - Multivac, Microvac, AC Galactico, AC Universal, AC Cosmico, AC planetário, Zee Prime, Dee Sub Wun, Viagem interestelar, teoria da imortalidade, entropia captura do sol. Sim, no conto há outros universos e galáxias. Sim, [...] enquanto a passagem pelo hiperespaço consumava-se em uma fração de segundos [...]. Sim, o AC consegue reverter a entropia, mas não é explicado como. Por que foi a última a ser respondida. É possível reverter a entropia? Que ali o universo começou do novo, já que havia apenas escuridão. Elementos da narrativa - Alexandre Adel, Bertram Lupov, Multivac, Jerrodd, Jerrodine, Jerrodette 1 e 2, Microvac, VJ-23X, MQ-17J, AC Galactico, Zee Prime, AC Universal, Dee Sub Wun.. A história nos é contada em várias linhas temporais ela se inicia em 2061 mas acaba talvez milhares de anos depois. O Universo? Narrador em 3ª pessoa onisciente. A entropia - fim do universo.

Prosseguindo com o andamento do ateliê, antes do final da aula, foi pedido para que os alunos se organizassem em grupos, entre quatro ou cinco pessoas. A sala ficou bastante alvoroçada, tivemos problemas para acalmar e explicar os próximos passos da atividade, dado que alguns alunos externaram “não gostar de apresentar trabalhos na frente da sala”, já antecipando, intuitivamente, a estratégia que seria proposta.

Diante dessas resistências, silenciámos a turma, acalmamos os ânimos e partimos para uma conversa sobre o quanto o trabalho estava bom até aquele momento e todos já vinham fazendo “apresentações” nas diversas aulas até aquele momento e nada de diferente do que já estavam acostumados iria acontecer, bastava somente haver uma organização específica para as ideias e as falas, além de prepararem algum material para ilustrar essas ideias.

Após essa conversa, a turma se convenceu e houve uma aceitação quase que geral, alguns alunos ainda se mantiveram reativos a proposta, afirmando que “não gostavam de apresentar, de ir na frente da sala, entre outras reativas. Insistimos nessa ação oral mais formalizada, pois como afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 127), um ensino que tenha o oral precisamente como objeto “visa construir um [...] ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos”, formalizando, assim, o aspecto pedagógico do trabalho com a oralidade na escola.

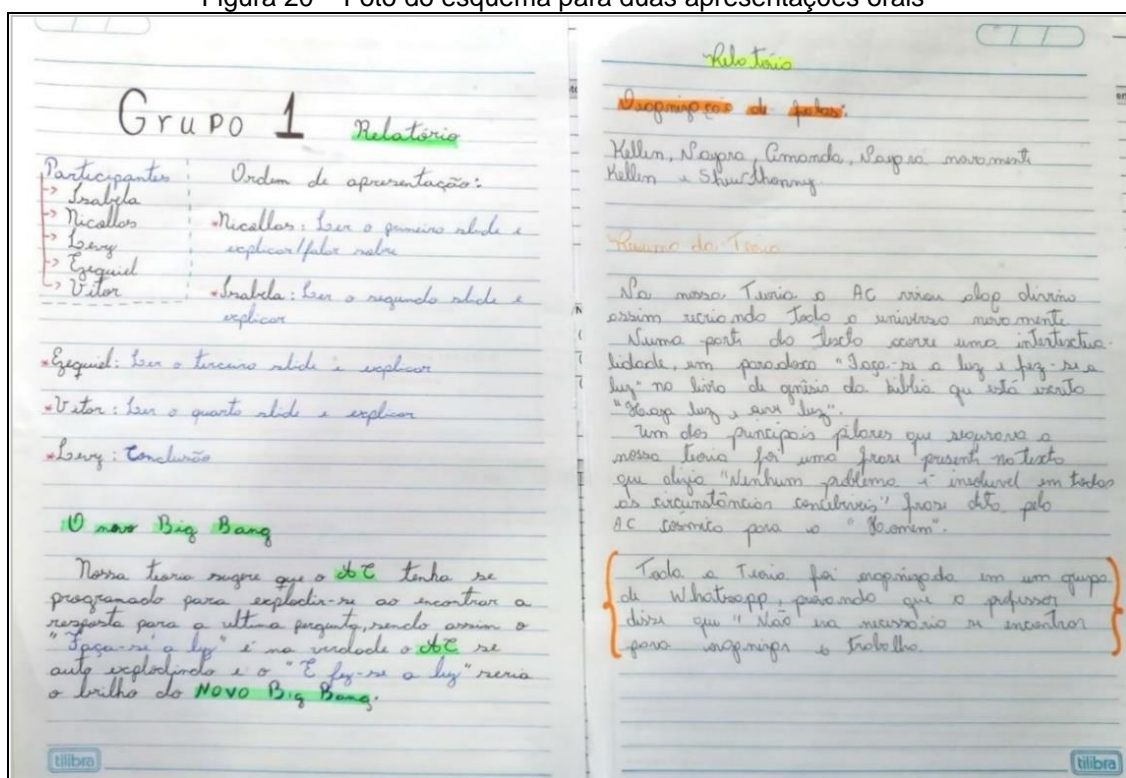
Na sequência, explicamos aos alunos como deveriam organizar suas apresentações para a turma e a atividade que havíamos acabado de debater serviria como auxílio para a organização das ideias. As apresentações foram marcadas para a semana seguinte. Nos dias que as antecederam as apresentações, as outras agendas de atividades escolares aconteceram normalmente e, concomitantemente, o professor foi tirando as dúvidas dos alunos e auxiliando-os na estruturação de suas apresentações.

Durante esses momentos de auxílio e organização, foi sugerido aos alunos que preparassem também, por escrito, uma espécie de “esquema organizacional” da apresentação, juntamente com um resumo da “teoria/suposição” abordada pelo grupo para o final do conto, pois, como defende Cosson (2014, p. 126), para que a discussão sobre um texto em sala de aula seja produtiva é preciso “que a discussão seja bem estruturada, tenha objetivo e modo de funcionamento claramente definidos [...]”. Para

esse instrumental, os próprios grupos a nomearam de “relatório”, mesmo não seguindo as características desse gênero.

Abaixo segue-se a imagem de dois dos esquemas que foram entregues no dia da apresentação.

Figura 20 – Foto do esquema para duas apresentações orais²⁹



Fonte: Dados da pesquisa

Na data proposta para as apresentações, os alunos estavam bem agitados, três grupos prepararam material digital para a apresentação (*slides*), dois fizeram cartazes, um não preparou nenhum recurso visual e um grupo não quis apresentar de nenhuma forma, respeitamos essa decisão e não forçamos as falas, porém, ao longo das apresentações dos colegas esses alunos interagiram e expuseram suas ideias.

Um outro ponto que precisou ser alterado do plano inicial, foi a delimitação do tempo destinado a cada apresentação, os 10 minutos previamente pensados não

²⁹ Transcrição da Figura 20 (partes textuais) - O novo Big Bang: Nossa teoria sugere que o AC tenha se programado para explodir-se ao encontrar a resposta para a última pergunta, sendo assim o "Faça-se a luz" é na verdade o AC se auto explodindo e o "E fez-se a luz" seria o brilho do NOVO Big Bang. Resumo da Teoria: Na nossa Teoria o AC virou algo divino assim recriando todo o universo novamente. Numa parte do texto ocorre uma intertextualidade, um paradoxo "Faça-se a luz e fez-se a luz" no livro de gênese da bíblia que está escrito "Haja luz e ouve luz". Um dos principais pilares que segurava a nossa teoria foi uma frase presente no texto que dizia "Nenhum problema é insolúvel em todas as circunstâncias concebíveis" frase dita pelo AC cósmico para o "Homem".

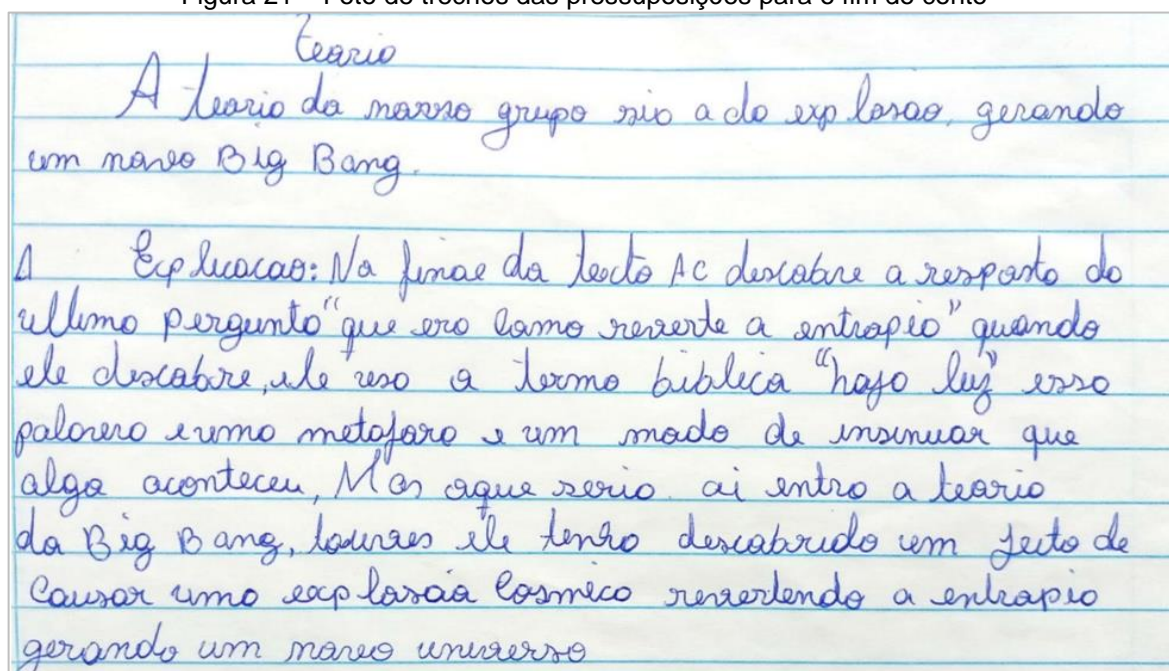
foram o suficiente para as discussões levantadas pelos estudantes, optamos por deixar que as discussões e os grupos sinalizassem o esgotamento das falas, em média, esse tempo não ultrapassou 25 minutos.

Pudemos observar que as apresentações organizadas com o auxílio de *slides* geraram mais interação e, conseqüentemente, suas “teorias/suposições” foram mais debatidas pelos alunos, gerando uma roda de conversa bem produtiva, todos os alunos, que se sentiram à vontade, puderam opinar, refutar e comparar as informações apresentadas pelos grupos, onde os turnos de fala, novamente, foram respeitados, com isso, a escuta ativa pode ser aplicada em seu grau máximo e a oralidade trabalhada em sua plenitude. Como alega Cosson (2014, p. 126), “discutir em sala de aula implica que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor”.

Como resultado das apresentações, resumimos e destacamos as principais “teorias/suposições” desenvolvidas pelos alunos para o fim da narrativa, eis algumas delas: “O AC virou divino, recriando todo o Universo novamente.”; “Nossa teoria sugere que o AC tenha se programado para explodir-se ao encontrar a resposta e assim criando um novo “Big Bang.”; “Nossa teoria é a viagem no tempo.”; “No nosso ponto de vista, aconteceu outro Big Bang.” Obtivemos uma interação muito relevante ao longo de todas as apresentações, os alunos se mostraram mais confiantes ao debaterem seus pontos de vista com os colegas que, de certa forma, refutaram seus posicionamentos, gerando um processo de debate e análise coletiva, em que o texto foi acessado espontaneamente algumas vezes pela turma a fim de “provarem” suas falas. Essa atividade se mostrou bastante produtiva, dado que, como Cosson (2014, p. 127) afirma “discussões produtivas são aquelas em que os alunos controlam os turnos das falas [...] fazem questões [...] compartilham conhecimento [...], elaboram explicações e usam falas exploratórias, com palavras [...] condutoras de raciocínio”.

Evidencia-se, portanto, que a aplicação desse último módulo pôde contribuir fortemente para uma leitura analítica articulada à interpretação do texto literário e a outros conhecimentos interdisciplinares, favoreceu o desenvolvimento da oralidade, da pesquisa, da escuta ativa e, como consequência, o desenvolvimento da “compreensão crítica do texto”. Abaixo evidenciamos alguns trechos dos esquemas organizacionais apresentados pelos grupos, que corroboram com nossas afirmações.

Figura 21 – Foto de trechos das pressuposições para o fim do conto³⁰

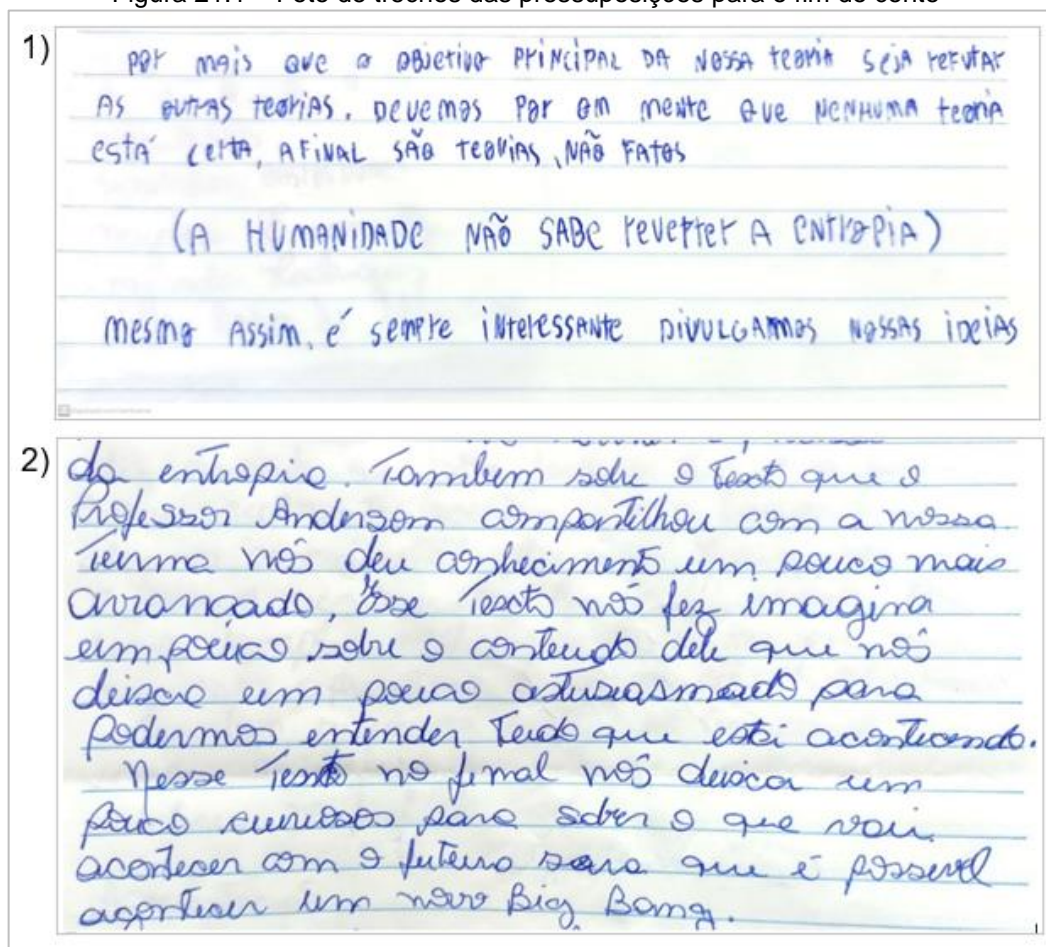


Fonte: Dados da pesquisa

Na imagem anterior (Figura 21), observamos a menção a uma possível intertextualidade com o texto bíblico de Gêneses (1:1-3) apresentada no final da narrativa, porém, os termos científicos trabalhados nas atividades pré-textuais, também são mencionados, não gerando uma oposição ou incompatibilidade entre eles, mas sim, como temas complementares, participando da construção da compreensão do texto a partir das vivências leitoras desse grupo, sobre esse fenômeno Cosson (2014, p. 79) o define como “intertexto-leitor” caracterizado pela aproximação da “obra lida de outros textos a partir da história de leitura do leitor [...] Trata-se [...] de fazer com que obras aparentemente distantes ou sem relação [...] dialoguem a partir do olhar de um leitor específico ou comunidade de leitores”.

Na sequência, apresentamos mais dois recortes dos esquemas organizacionais utilizados nas apresentações, por dois outros grupos.

³⁰ A teoria do nosso grupo seria a de explosão gerando um novo big bang. Explicação: No final do texto AC descobre a resposta do última pergunta "que era como reverter a entropia" quando ele descobre, ele usa o termo bíblica "haja luz" essa palavra e uma metáfora e um modo de insinuar que algo aconteceu. Mas o que seria ai entra a teoria do Big Bang, (...) ele tenho descoberto um jeito de causar uma explosão cósmica revertendo a entropia gerando um novo universo.

Figura 21.1 – Foto de trechos das pressuposições para o fim do conto³¹

Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira imagem da Figura 21.1, os estudantes afirmam que é “sempre interessante divulgarmos nossas ideias”, podemos compreender que o espaço de discussões proporcionado ao longo das atividades foi percebido e recebido positivamente pelos alunos, provando que suas reflexões e pontos de vistas foram ouvidos e respeitados, além de deixar evidente a percepção da diferença entre fatos, teorias/hipóteses e opiniões, estabelecendo outras aprendizagens.

No último trecho destacado (item 2 da Figura 21.1), algumas expressões nos chamam a atenção: “O texto nos fez imaginar.”; “Esse texto nos [...] deixou um pouco entusiasmados.”; “Curiosos para saber o que vai acontecer com o futuro.”, essas

³¹ Transcrição da Figura 21.1 - 1) Por mais que o objetivo principal da nossa teoria seja refutar as outras teorias. Devemos por em mente que nenhuma teoria está certa, afinal são teorias, não fatos. (A humanidade não sabe reverter a entropia) Mesmo assim, é sempre interessante divulgarmos nossas ideias. 2) Da entropia. Também sobre o texto que o professor Anderson compartilhou com a nossa turma nós deu conhecimento um pouco mais avançado. Esse texto nos fez imaginar um pouco sobre o conteúdo dele que nos deixou um pouco entusiasmados para podermos entender tudo que está acontecendo. Nesse texto no final nos deixou um pouco curiosos para saber o que vai acontecer com o futuro será que é possível acontecer um novo Big Bang.

passagens deixam evidente que a leitura literária ultrapassou o campo da ficção e da imaginação. Pois, como afirma Cosson (2014, p. 50) “os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade”, os alunos começaram a pensar no caminho que a humanidade está trilhando e como será o futuro real, a partir de suas percepções leitoras.

A literatura tem o poder de aproximar o real do imaginário e o gênero de ficção científica, como afirma Fiker (1985, p. 27), “nos apresenta um mundo radicalmente diferente daquele que conhecemos, embora se reporte, de alguma forma, a ele [...] para expor e criticar os aspectos visados do mundo”, podendo atuar, a depender da obra, como uma espécie de “sátira” ao mundo real. Desse modo, classificamos como positiva toda a interação alcançada com as apresentações orais que encerram o último ateliê dessa proposição didática. A partir disso, entendemos que o nível de leitura dos alunos foi aprofundado intensamente, proporcionando uma compreensão além da palavra escrita, isto é, favorecendo a leitura mais ativa e o protagonismo dos estudantes para a cristalização de um letramento substancial.

Mesmo diante de um resultado geral positivo para nosso trabalho, decidimos de improviso, na primeira aula, posterior às apresentações, solicitar que os alunos respondessem a uma pergunta avaliativa, escrita no quadro, com a finalidade de expressar suas opiniões sobre a nossa proposta. Dissemos a todos que poderiam ser sinceros e que as respostas seriam lidas somente depois do fechamento daquele ano letivo e, com isso, esperávamos que as respostas fossem as mais sinceras possíveis, essa expectativa foi atingida.

Eis a questão: Como você classifica o trabalho proposto? Explique. Obtivemos respostas dos mais variados tipos, algumas muito longas e estruturadas, outras bem curtas e objetivas. Assim, apresentamos um extrato dessas respostas e, na sequência, destacamos trechos discursivos mais completos.

Gráfico 16 – Extrato das respostas para avaliação da proposta



Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que a maioria (70%) da turma classificou a proposta, no geral, como positiva, enquanto 30% não gostou e apresentou suas justificativas para essa opinião. Destacaremos algumas partes das justificativas apresentadas nas respostas dadas pelos estudantes.

Dos alunos que justificam suas avaliações negativas, destacamos os seguintes trechos: “Difícil, eu estava gostando das aulas, mas não gostei muito de ter que apresentar o trabalho.”; “Não gostei, foi bem difícil fazer o trabalho e cansativo [...]”; “Eu não gostei de nada.”; “Eu não gostei do trabalho, apresentar foi uma bosta [sic].”; “Eu não gostei [...] não gosto de apresentar nada na frente dos outros [...]”.

Fica evidente que a maioria das justificativas apresentadas para as negativas, em relação à proposta, estão relacionadas à atividade específica de apresentação oral do último ateliê, confirmando nosso objetivo específico da necessidade de que atividades como essa, que tenham o oral, também, como fonte de ensino e objeto de trabalho, sejam cada vez mais implementadas. Schneuwly (2004, p. 112 -117) ratifica nosso posicionamento ao afirmar que “a escola deve preparar os alunos para dominar a comunicação oral” e, ainda corrobora ao dizer que a escola ao trabalhar com gêneros orais “pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas”.

Dos alunos que classificaram a proposta como positiva, destacamos as seguintes justificativas: “[...] bom, um trabalho que confunde muito a cabeça, mas depois que entendemos ficou chique, ficou bem trabalhado.”; “Esse trabalho me surpreendeu bastante, desde o começo eu me interessei [...], mas com toda a dificuldade para entender, acabou que perdi um pouco o interesse. Mas, eu voltei a me interessar quando fomos apresentar para a turma, todo o processo de criar teorias

e ideias de alguma maneira fez com que eu me expressasse [...].”; “Eu gostei muito dessa atividade [...] gostei muito de tudo [...], eu estudei bastante para poder concluir a minha apresentação [sic] do meu trabalho.”; “O trabalho pra mim foi muito interessante, por ‘misturar’ ciências e português, confesso que no começo estava mais animado, mas foi um trabalho legal”.

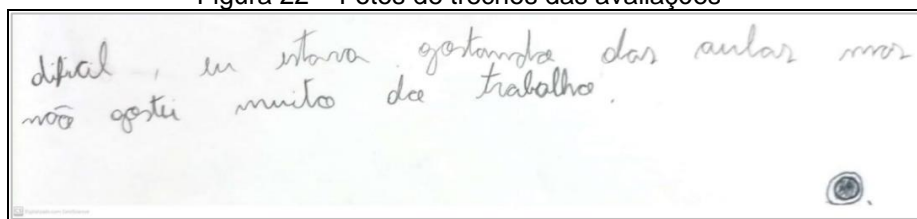
Podemos afirmar que das justificativas apresentadas nos posicionamentos positivos, a maioria esteve empolgada no início da proposta (atividades prévias), mas perderam a “animação” em algum momento da atividade, porém, retomaram seus interesses por conta da possibilidade de apresentarem para a turma, demonstrando uma posição contrária ao grupo que classificou a proposta como negativa por terem que preparar uma apresentação oral para a turma.

A discrepância entre os posicionamentos dos dois grupos (os que não gostaram e os que gostaram) deixa evidente que a atividade movimentou fortemente a turma e posturas foram tomadas, posicionamentos apresentados e defendidos, críticas puderam ser expostas, sem reprimendas ou direcionamentos – em todo o trabalho e, principalmente, nessa fase final de avaliação.

Com isso, pudemos amplificar a relação de aprendizagem pautada em uma prática de letramento ativo, uma vez que os alunos exerceram seu protagonismo se apropriando das situações comunicativas nas quais que foram inseridos, tomaram posse de suas habilidades críticas, ponderaram, avaliaram o processo e se autoavaliaram. Em resumo, podemos afirmar que a proposta leitora causou um impacto nos jovens ao ofertar possibilidades de leitura, escrita, pesquisa, crítica e escuta ativas diferentes das tradicionais.

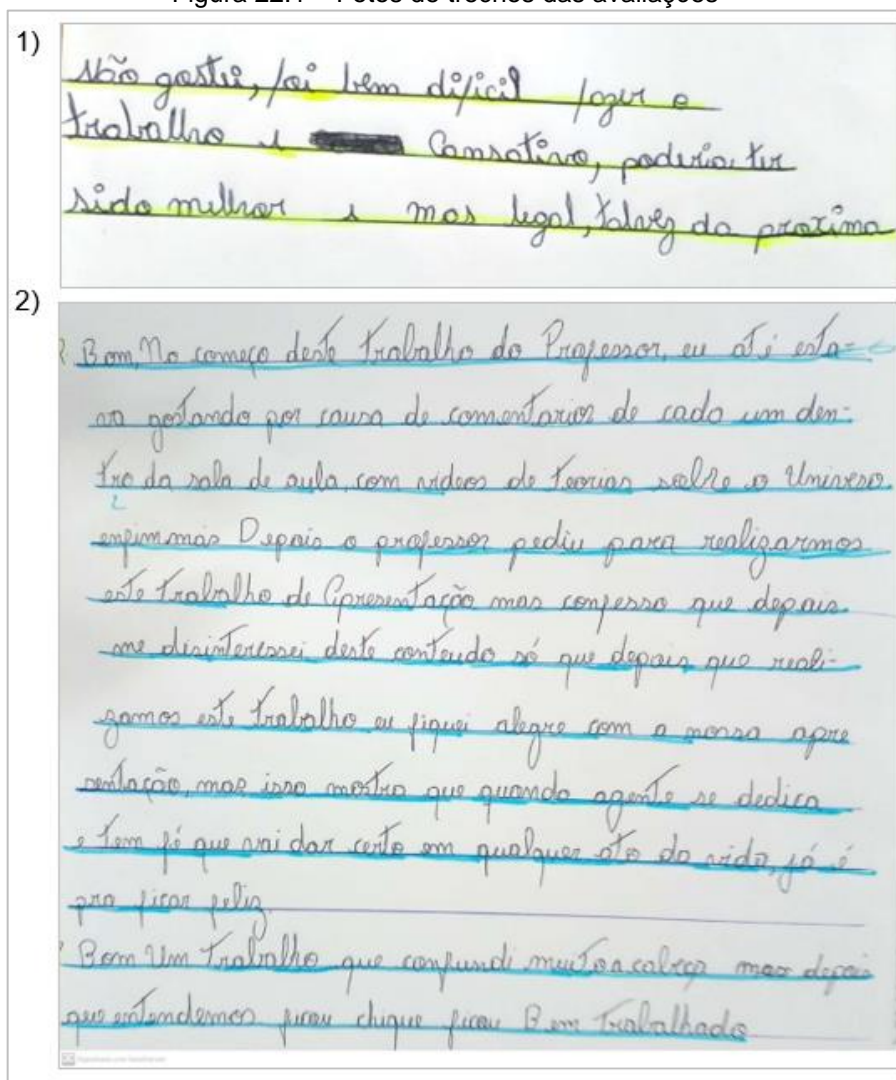
Abaixo, para ilustrar, apresentamos a imagem de três dessas avaliações, duas negativas e uma positiva.

Figura 22 – Fotos de trechos das avaliações³²



Fonte: Dados da pesquisa

³² Transcrição da Figura 22 - *Difícil, eu estava gostando das aulas mas não gostei muito do trabalho.*

Figura 22.1 – Fotos de trechos das avaliações ³³

Fonte: Dados da pesquisa

Na sequência, nossas flexões finais serão apresentadas. Ponderaremos sobre como essa experiência proporcionou modificações em todos os envolvidos.

³³ Transcrição da Figura 22.1 - 1) Não gostei, foi bem difícil fazer o trabalho e cansativo, poderia ter sido melhor e mas legal, talvez da próxima. 2) Bom, no começo deste trabalho do professor, eu até estava gostando por causa de comentários de cada um dentro da sala de aula, com vídeos de teorias sobre o Universo enfim mas Depois o professor pediu para realizarmos este Trabalho de Apresentação mas confesso que depois me desinteressei deste conteúdo só que depois que realizamos este trabalho eu fiquei alegre com a nossa apresentação, mas isso mostra que quando agente se dedica e tem fé que vai dar certo em qualquer ato da vida, já é pra ficar feliz. Bom um trabalho que confundi muito a cabeça, mas depois que entendemos ficou chique ficou Bom trabalhado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atuais relações humanas exigem conjuntos de habilidades cada vez mais complexas. Ser uma pessoa capacitada para manipular essas habilidades, interagir, comunicar, entender e ser entendido é fundamental para uma existência plena. Ser letrado, ao contrário do que se estabelece no senso comum, não está ligado unicamente à condição do Ler e do Escrever. Ser letrado é uma questão muito mais de vivência plena do que de leitura ou escrita. Porém, inversamente, ler bem, compreender adequadamente, se expressar eficazmente e conseqüentemente escrever, são elementos fundamentais para que essa condição plena de existência possa efetivamente acontecer.

Quando definimos nossa *práxis* pedagógica voltada à prática de leitura específica, buscamos, *a priori*, passar por uma reflexão bibliográfica que partiu das noções básicas do que é letramento, e, inevitavelmente, separá-la da concepção de alfabetização. Compreender que, apesar de serem distintas, essas noções são indissociáveis e ao mesmo tempo interdependentes (Soares, 2004). Todavia, existem outras noções de letramento que, infelizmente, não são valorizadas, pois, levam em consideração especificidades da vida cotidiana e, geralmente, são associadas a cidadãos não escolarizados, contudo, capacitados para viverem e interagirem na sociedade. Posto isso, nosso estudo referiu-se ao conceito formal e institucional de letramento que privilegiou o acesso a um dos níveis mais elevados do letramento, o contato com o texto literário, mais especificamente o conto de ficção científica.

Abordar essa temática requereu reforçar nosso arcabouço teórico para que pudéssemos levantar pontos importantes na discussão de como o texto literário é apresentado, entendido e até negligenciado pelo sistema de ensino. Haja vista, o estudo da Literatura não ser contemplado como uma disciplina específica no currículo escolar, apesar de ter uma função utilitária e ser estimada como fundamental na formação dos aprendentes, ao ponto de ser valorizada como fomento à formação integral, responsável por despertar o pensamento crítico, facilitar o acesso às Artes e ajudar a desenvolver um leitor-fruidor capaz de escapar das obviedades dos textos (Brasil, 2018). Isso justificaria por si só nossa escolha por esse gênero de texto.

Ainda nos referindo à força motriz que a literatura exerce sobre nossa sociedade, ofertar um gênero que possibilitou escapar do caminho tradicional da

leitura foi o que nos moveu para a execução dessa proposta a partir da criticidade característica da pesquisa-ação.

Nesse sentido, trazer reflexões em busca do processo de aprimoramento dos estudantes envolvidos e, especialmente, deste pesquisador, é um dos propósitos da pesquisa-ação adotada nesta pesquisa. Para Thiollent (1986, p. 102), o que importa é “a ação autônoma dos atores que é valorativamente orientada no sentido construtivo”, na aprendizagem de “saber fazer” e na “aquisição de novas habilidades”.

Buscar uma didática que pudesse abarcar a nossa organização pedagógica não tradicional, pensada a partir de uma interdisciplinaridade pouco usual entre os campos do conhecimento: astronomia, física, língua portuguesa e literatura, foi essencial para que a nossa ação pudesse ser efetivada. O itinerário didático (Dolz; Lima; Zani, 2020) possibilitou a liberdade que precisávamos para que conhecimentos tão distantes pudessem ser aproximados e, aliados às estratégias de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, pudéssemos alcançar os estudantes do 9º ano de uma maneira mais plena.

Cabe destacar que o trabalho didático com adolescentes, apesar de toda a tentativa de inovação, de atender as mais diversas preferências, nunca será uma unanimidade. Ademais, os adolescentes desse momento social, para os quais essa proposta foi direcionada (pós-pandemia e na era das redes digitais como *TikTok*), se mostraram pouco atraídos em alguns momentos, ou atraídos por pouco tempo.

Destacamos esse fato, pois essa proposta (bem menos articulada e minimamente fundamentada), em 2019, obteve uma adesão muito mais expressiva do que a atual. É certo que cada situação é única e incomparável, mas em se tratando de práticas pedagógicas um padrão mínimo é sempre pontuado.

Não estamos aqui definindo nossa atual proposta como um fracasso ou ineficiente, é somente uma ponderação, dado o fato que o pesquisador selecionou o texto, articulou a proposta, buscou fundamentação teórica expressiva e organizou cada ateliê a fim de que a aplicação fosse recebida com um entusiasmo avassalador, talvez a expectativa tenha superado o campo da realidade e isso, por sua vez, no momento das aplicações de cada fase, causado uma frustração momentânea.

Porém, ao retomarmos para as análises, revisitamos nossas memórias e relendo tudo o que foi produzido pelos alunos, ressignificamos todo o processo. Os materiais produzidos ao longo dos sete ateliês didáticos e as avaliações finais nos

fizeram enxergar que a proposição atingiu os objetivos traçados e as aprendizagens propostas foram desenvolvidas.

É fato que o cotidiano escolar, ainda mais em uma era hiperconectada, não é algo previsível, da mesma forma aplicações de propostas didáticas também não podem ser estáticas ou esperarem resultados perfeitos e inabaláveis. Isto é, enfrentamos dificuldades na recepção e execução de algumas atividades propostas, porém, esses entraves (confessamos: vistos serem muito maiores do que realmente eram, no momento de suas aplicações) foram superados.

Ter o texto como objeto de ensino é o caminho certo para um ensino-aprendizagem que coloque o estudante como foco e tenha no letramento sua base fundamental. Esses pontos são inquestionáveis e amplamente defendidos por inúmeros especialistas em educação. O que queremos também frisar é a importância da leitura do texto literário na escola, é fundamental que a experiência leitora se inicie dentro do ambiente escolar, pois, é impossível ignorar a condição social que a interação do dia a dia escolar pode favorecer às experiências leitores dos estudantes, em razão das vantagens que a socialização, que as discussões e análises individuais e coletivas podem ofertar, e a notável contribuição do professor poder atuar como um curador e mediador do processo de construção do leitor. Além de promover a esse profissional a oportunidade de abandonar os comportamentos que, enraizados nas práticas ultrapassadas de ensino, oferecem a literatura como mera fonte de recreação e/ou fonte para exercícios metalinguísticos.

Posto isso, pudemos perceber que a fruição leitora, a análise, a oralidade e a pesquisa ainda precisam ser incessantemente promovidas nas escolas. Por mais que os estudantes estejam imersos em tecnologias e rodeados de textos multimodais, ainda existe uma resistência latente quando o assunto é ler textos literários, mesmo os que tenham como apelo temas tecnológicos e de ficção científica.

No encerramento desta pesquisa, retomamos o objetivo geral do estudo que foi analisar as contribuições do estudo do gênero conto de ficção científica para o desenvolvimento de práticas leitoras interdisciplinares por meio de um itinerário didático como estratégia de metodologia ativa. Entendemos que esse obtivo foi alcançado a partir das práticas descritas e das reflexões tecidas ao longo destas páginas.

Ainda na retomada dos objetivos apontamos os específicos: a) estimular a leitura analítica e interdisciplinar do texto literário do gênero conto de ficção científica

“A última pergunta” (Asimov, 1986); b) propor estratégias de metodologias ativas como ferramentas para a leitura e oralidade; c) promover a articulação entre leitura e interpretação por meio do acesso às práticas múltiplas de linguagem para o ensino-aprendizagem; d) favorecer a fruição da pesquisa e da oralidade; compreendemos que as etapas propostas foram proporcionadas com muita diligência, sendo conquistadas em cada ateliê e devolutivas dos alunos.

O que podemos concluir de nossa ação é que mudanças significativas foram percebidas, habilidades leitoras e críticas foram ampliadas; barreiras foram superadas. Assim é o panorama atual do ensino, ultrapassar obstáculos é condição *sine qua non* para a educação brasileira

Porém, programas de pós-graduação como o PROFLETRAS, por exemplo, ampliam nosso horizonte de possibilidades e fazem com que nosso ânimo seja renovado e nossas forças recompostas, pois a caminhada é árdua e a pedra precisa ser levada até o topo da montanha diariamente.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ASIMOV, Issac. **As três leis da robótica**. In. Eu robô. 10. ed. Rio de Janeiro: Expansão Editorial, 1978.

ASIMOV, Issac. **A última pergunta**. In. Sonhos de robô. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

ASIMOV, Issac. **No mundo da ficção científica**. Tradução de Thomaz Newlands Neto. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1984.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; DOLZ, Joaquim. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e produção textual a partir de gêneros textuais. **Na ponta do lápis**, nº 36, dez., 2020, p. 10-19. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/10636/npl-36.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.

COPPOLA, Anthony; DOLZ, Joaquim. Ensinar o debate regrado sobre as (des)igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os(as) participantes. **Linha D'água** (on-line), v. 33, n. 2, p. 19-38, mai-ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/172698>. Acesso em: 08 set. 2022.

CORTELAZZO, Ângelo Luiz. Et. al. **Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

COSSON, Rildo. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161–173, 2016. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nu_ances/article/view/3735. Acesso em: 10 mar. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRINGE. *In*. **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cringe/>. Acesso em: 17 jul. 2023.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura - Revista de Educação e Letras**, v. 22, nº 52, out./dez., 2020, p. 250-274. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>. Acesso em: 7 mai. 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*. SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das letras, 2004.

FIKER, Raul. **Ficção científica: ficção, ciência ou uma épica da época?** Porto Alegre: L&PM, 1985.

FOLTER, Rodrigo. Linha do tempo: como o *ChatGPT* evoluiu até a ferramenta atual. **Jovem Nerd**, 2023. Disponível em: <https://jovemnerd.com.br/nerdbunker/chatgpt-evolucao-linha-do-tempo/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. 3. Ed. *In*: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1991.

GERHARDT, Tatiane Angel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Lúcia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1984.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL – Unicamp: MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAN, Jose. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação**

inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Herivelton; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOSS, Barbara; LOH, Virginia S. **35 estratégias para desenvolver a leitura com textos informativos.** São Paulo: Penso, 2012.

ROBERTS, Adam. **A verdadeira história da ficção científica:** do preconceito à conquista das massas. São Paulo: Seoman, 2018.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada:** os multiletramentos e os TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidade de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 04 fev. 2023.

RONDÔNIA. **Bandas e Fanfarras Escolares.** Secretaria de Estado da Educação – Seduc. Porto Velho – RO: Portal do Governo de Estado de Rondônia, 2023. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/seduc/programas-e-projetos/projetos/> Acesso em: 30 jul. 2023.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n° 24, jan./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** [recurso eletrônico]. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, Bráulio. Prefácio a edição brasileira. *In*. ROBERTS, Adam. **A verdadeira história da ficção científica**: do preconceito à conquista das massas. São Paulo: Seoman, 2018.

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

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n° 14, dez. 2008. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nrvnn01e>. Acesso em: 10 mar 2023.

ANEXO – A última pergunta (Asimov, 1986)

A última pergunta

A última pergunta foi feita pela primeira vez, meio que de brincadeira, no dia 21 de maio de 2061, quando a humanidade dava seus primeiros passos em direção à luz. A questão nasceu como resultado de uma aposta de cinco dólares movida a álcool, e aconteceu da seguinte forma.

Alexander Adell e Bertram Lupov eram dois dos fiéis assistentes de Multivac. Eles conheciam melhor do que qualquer outro ser humano o que se passava por trás das milhas e milhas da carcaça luminosa, fria e ruidosa daquele gigantesco computador. Ainda assim, os dois homens tinham apenas uma vaga noção do plano geral de circuitos que há muito haviam crescido além do ponto em que um humano solitário poderia sequer tentar entender.

Multivac ajustava-se e corrigia-se sozinho. E assim tinha de ser, pois nenhum ser humano poderia fazê-lo com velocidade suficiente, e tampouco da forma adequada. Deste modo, Adell e Lupov operavam o gigante apenas sutil e superficialmente, mas, ainda assim, tão bem quanto era humanamente possível. Eles o alimentavam com novos dados, ajustavam as perguntas de acordo com as necessidades do sistema e traduziam as respostas que lhes eram fornecidas. Os dois, assim como seus colegas, certamente tinham todo o direito de compartilhar da glória que era Multivac.

Por décadas, Multivac ajudou a projetar as naves e enredar as trajetórias que permitiram ao homem chegar à Lua, Marte e Vênus, mas para além destes planetas, os poucos recursos da Terra não foram capazes de sustentar a exploração. Fazia-se necessária uma quantidade de energia grande demais para as longas viagens. A Terra explorava suas reservas de carvão e urânio com eficiência crescente, mas havia um limite para a quantidade de ambos.

No entanto, lentamente Multivac acumulou conhecimento suficiente para responder questões mais profundas com maior fundamentação, e em 14 de maio de 2061, o que não passava de teoria tornou-se real.

A energia do sol foi capturada, convertida e utilizada diretamente em escala planetária. Toda a Terra paralisou suas usinas de carvão e fissões de urânio, girando a alavanca que conectou o planeta inteiro a uma pequena estação, de uma milha de diâmetro, orbitando a Terra à metade da distância da Lua. O mundo passou a correr através de feixes invisíveis de energia solar.

Sete dias não foram o suficiente para diminuir a glória do feito e Adell e Lupov finalmente conseguiram escapar das funções públicas e encontrar-se em segredo onde ninguém pensaria em procurá-los, nas câmaras desertas subterrâneas onde se encontravam as porções do esplendoroso corpo enterrado de Multivac. Subutilizado, descansando e processando informações com estalos preguiçosos, Multivac também havia recebido férias, e os dois apreciavam isso. A princípio, eles não tinham a intenção de incomodá-lo.

Haviam trazido uma garrafa consigo e a única preocupação de ambos era relaxar na companhia do outro e da bebida.

“É incrível quando você pára pra pensar...,” disse Adell. Seu rosto largo guardava as linhas da idade e ele agitava o seu drink vagarosamente, enquanto observava os cubos de gelo nadando desengonçados. “Toda a energia que for necessária, de graça, completamente de graça! Energia suficiente, se nós quiséssemos, para derreter toda a Terra em uma grande gota de ferro líquido, e ainda assim não sentiríamos falta da energia utilizada no processo. Toda a energia que nós poderíamos um dia precisar, para sempre e eternamente.”

Lupov movimentou a cabeça para os lados. Ele costumava fazer isso quando queria contrariar, e agora ele queria, em parte porque havia tido de carregar o gelo e os utensílios. “Eternamente não,” ele disse.

“Ah, diabos, quase eternamente. Até o sol se apagar, Bert.” “Isso não é eternamente.”

“Está bem. Bilhões e bilhões de anos. Dez bilhões, talvez. Está satisfeito?”

Lupov passou os dedos por entre seus finos fios de cabelo como que para se assegurar de que o problema ainda não estava acabado e tomou um gole gentil da sua bebida. “Dez bilhões de anos não é a eternidade”

“Bom, vai durar pelo nosso tempo, não vai?” “O carvão e o urânio também iriam.”

“Está certo, mas agora nós podemos ligar cada nave individual na Estação Solar, e elas podem ir a Plutão e voltar um milhão de vezes sem nunca nos preocuparmos com o combustível. Você não conseguiria fazer isso com carvão e urânio. Se não acredita em mim, pergunte ao Multivac.”

“Não preciso perguntar a Multivac. Eu sei disso”.

“Então trate de parar de diminuir o que Multivac fez por nós,” disse Adell nervosamente, “Ele fez tudo certo”.

“E quem disse que não fez? O que estou dizendo é que o sol não vai durar para sempre. Isso é tudo que estou dizendo. Nós estamos seguros por dez bilhões de anos, mas e depois?” Lupov apontou um dedo levemente trêmulo para o companheiro. “E não venha me dizer que nós iremos trocar de sol”

Houve um breve silêncio. Adell levou o copo aos lábios apenas ocasionalmente e os olhos de Lupov se fecharam. Descansaram um pouco, e quando suas pálpebras se abriram, disse, “Você está pensando que iremos conseguir outro sol quando o nosso estiver acabado, não está?”

“Não, não estou pensando.”

“É claro que está. Você é fraco em lógica, esse é o seu problema. É como o personagem da história, que, quando surpreendido por uma chuva, corre para um grupo de árvores e abriga-se embaixo de uma. Ele não se preocupa porque quando uma árvore fica molhada demais, simplesmente vai para baixo de outra.”

“Entendi,” disse Adell. “Não precisa gritar. Quando o sol se for, as outras estrelas também terão se acabado.”

“Pode estar certo que sim” murmurou Lupov. “Tudo teve início na explosão cósmica original, o que quer que tenha sido, e tudo terá um fim quando as estrelas se apagarem. Algumas se apagam mais rápido que as outras. Ora, as gigantes não duram cem milhões de anos. O sol irá brilhar por dez bilhões de anos e talvez as anãs permaneçam assim por duzentos bilhões. Mas nos dê um trilhão de anos e só restará a escuridão. A entropia deve aumentar ao seu máximo, e é tudo.”

“Eu sei tudo sobre a entropia,” disse Adell, mantendo a sua dignidade. “Duvido que saiba.”

“Eu sei tanto quanto você.”

“Então você sabe que um dia tudo terá um fim.” “Está certo. E quem disse que não terá?”

“Você disse, seu tonto. Você disse que nós tínhamos toda a energia de que precisávamos, para sempre. Você disse ‘para sempre’.”

Era a vez de Adell contrariar. “Talvez nós possamos reconstruir as coisas de volta um dia,” ele disse.

“Nunca.”

“Por que não? Algum dia.” “Nunca!”

“Pergunte a Multivac.”

“Você pergunta a Multivac. Eu te desafio. Aposto cinco dólares que isso não pode ser feito.”

Adell estava bêbado o bastante para tentar, e sóbrio o suficiente para construir uma sentença com os símbolos e as operações necessárias em uma questão que, em palavras, corresponderia a esta: a humanidade poderá um dia sem nenhuma energia disponível ser capaz de reconstituir o sol a sua juventude mesmo depois de sua morte?

Ou talvez a pergunta possa ser posta de forma mais simples da seguinte maneira: A quantidade total de entropia no universo pode ser revertida?

Multivac mergulhou em silêncio. As luzes brilhantes cessaram, os estalos distantes pararam.

E então, quando os técnicos assustados já não conseguiam mais segurar a respiração, houve uma súbita volta à vida no visor integrado àquela porção de Multivac. Cinco palavras foram impressas: “DADOS INSUFICIENTES PARA RESPOSTA SIGNIFICATIVA.”

Na manhã seguinte, os dois, com dor de cabeça e a boca seca, já não lembravam do incidente.

* * *

Jerrodd, Jerrodine, e Jerrodette I e II observavam a paisagem estelar no visor se transformar enquanto a passagem pelo hiperespaço consumava-se em uma fração de segundos. De repente, a presença fulgurante das estrelas deu lugar a um disco solitário e brilhante, semelhante a uma peça de mármore centralizada no televisor.

“Este é X-23,” disse Jerrodd em tom de confiança. Suas mãos finas se apertaram com força por trás das costas até que as juntas ficassem pálidas.

As pequenas Jerodettes haviam experimentado uma passagem pelo hiperespaço pela primeira vez em suas vidas e ainda estavam conscientes da sensação momentânea de tontura. Elas cessaram as risadas e começaram a correr em volta da mãe, gritando, “Nós chegamos em X-23, nós chegamos em X-23!”

“Quietas, crianças.” Disse Jerrodine asperamente. “Você tem certeza Jerrodd?”

“E por que não teria?” Perguntou Jerrodd, observando a protuberância metálica que jazia abaixo do teto. Ela tinha o comprimento da sala, desaparecendo nos dois lados da parede, e, em verdade, era tão longa quanto a nave.

Jerrodd tinha conhecimentos muito limitados acerca do sólido tubo de metal. Sabia, por exemplo, que se chamava Microvac, que era permitido lhe fazer questões quando necessário, e que

ele tinha a função de guiar a nave para um destino pré-estabelecido, além de abastecer-se com a energia das várias Estações Sub-Galácticas e fazer os cálculos para saltos no hiperespaço.

Jerrodd e sua família tinham apenas de aguardar e viver nos confortáveis compartimentos da nave. Alguém um dia disse a Jerrodd que as letras “ac” na extremidade de Microvac significavam “automatic computer” em inglês arcaico, mas ele mal era capaz de se lembrar disso.

Os olhos de Jerrodine ficaram úmidos quando observava o visor. “Não tem jeito. Ainda não me acostumei com a idéia de deixar a Terra.”

“Por que, meu Deus?” inquiriu Jerrodd. “Nós não tínhamos nada lá. Nós teremos tudo em X-23. Você não estará sozinha. Você não será uma pioneira. Há mais de um milhão de pessoas no planeta. Por Deus, nosso bisneto terá que procurar por novos mundos porque X-23 já estará super povoado.” E, depois de uma pausa reflexiva, “No ritmo em que a raça tem se expandido, é uma benção que os computadores tenham viabilizado a viagem interestelar.”

“Eu sei, eu sei”, disse Jerrodine com descaso.

Jerrodete I disse prontamente, “Nosso Microvac é o melhor de todos.” “Eu também acho,” disse Jerrodd, alisando o cabelo da filha.

Ter um Microvac próprio produzia uma sensação aconchegante em Jerrodd e o deixava feliz por fazer parte daquela geração e não de outra. Na juventude de seu pai, os únicos computadores haviam sido máquinas monstruosas, ocupando centenas de milhas quadradas, e cada planeta abrigava apenas um. Eram chamados de ACs Planetários. Durante um milhar de anos, eles só fizeram aumentar em tamanho, até que, de súbito, veio o refinamento. No lugar dos transistores, foram implementadas válvulas moleculares, permitindo que até mesmo o maior dos ACs Planetários fosse reduzido à metade do volume de uma espaçonave.

Jerrodd sentiu-se elevado, como sempre acontecia quando pensava que seu Microvac pessoal era muitas vezes mais complexo do que o antigo e primitivo Multivac que pela primeira vez domou o sol, e quase tão complexo quanto o AC Planetário da Terra, o maior de todos, quando este solucionou o problema da viagem hiperespacial e tornou possível ao homem chegar às estrelas.

“Tantas estrelas, tantos planetas,” pigarreou Jerrodine, ocupada com seus pensamentos. “Eu acho que as famílias estarão sempre à procura de novos mundos, como nós estamos agora.”

“Não para sempre,” disse Jerrodd, com um sorriso. “A migração vai terminar um dia, mas não antes de bilhões de anos. Muitos bilhões. Até as estrelas têm um fim, você sabe. A entropia precisa aumentar.”

“O que é entropia, papai?” Jerrodette II perguntou, interessada..

“Entropia, meu bem, é uma palavra para o nível de desgaste do Universo. Tudo se gasta e acaba, foi assim que aconteceu com o seu robzinho de controle remoto, lembra?”

“Você não pode colocar pilhas novas, como em meu robô?”

“As estrelas são as pilhas do universo, querida. Uma vez que elas estiverem acabadas, não haverá mais pilhas.”

Jerrodette I se prontificou a responder. “Não deixe, papai. Não deixe que as estrelas se apaguem.”

“Olha o que você fez,” sussurrou Jerrodine, exasperada.

“Como eu ia saber que elas ficariam assustadas?” Jerrodd sussurrou devolta.

“Pergunte ao Microvac,” propôs Jerrodette I. “Pergunte a ele como acender as estrelas de novo.”

“Vá em frente,” disse Jerrodine. “Ele vai aquietá-las.” (Jerrodette II já estava começando a chorar.)

Jerrodd se mostrou incomodado. “Bem, bem, meus anjinhos, vou perguntara Microvac. Não se preocupem, ele vai nos ajudar.”

Ele fez a pergunta ao computador, adicionando, “Imprima a resposta”.

Jerrodd olhou para a o fino pedaço de papel e disse, alegremente, “Viram? Microvac disse que irá cuidar de tudo quando a hora chegar, então não há porque se preocupar.”

Jerrodine disse, “E agora crianças, é hora de ir para a cama. Em breve nós estaremos em nosso novo lar.”

Jerrodd leu as palavras no papel mais uma vez antes de destruí-lo: DADOS INSUFICIENTES PARA RESPOSTA SIGNIFICATIVA.

Ele deu de ombros e olhou para o televisor, X-23 estava logo à frente.

* * *

VJ-23X de Lameth fixou os olhos nos espaços negros do mapa tridimensional em pequena escala da Galáxia e disse, “Me pergunto se não é ridículo nos preocuparmos tanto com esta questão.”

MQ-17J de Nicron balançou a cabeça. “Creio que não. No presente ritmo de expansão, você

sabe que a galáxia estará completamente tomada dentro de cinco anos.”

Ambos pareciam estar nos seus vinte anos, ambos eram altos e tinham corpos perfeitos.

“Ainda assim,” disse VJ-23X, “hesitei em enviar um relatório pessimista ao Conselho Galáctico.”

“Eu não consigo pensar em outro tipo de relatório. Agite-os. Nós precisamos chacoalhá-los um pouco.”

VJ-23X suspirou. “O espaço é infinito. Cem bilhões de galáxias estão a nossa espera. Talvez mais.”

“Cem bilhões não é o infinito, e está ficando menos ainda a cada segundo. Pense! Há vinte mil anos, a humanidade solucionou pela primeira vez o paradigma da utilização da energia solar, e, poucos séculos depois, a viagem interestelar tornou-se viável. A humanidade demorou um milhão de anos para encher um mundo pequeno e, depois disso, quinze mil para abarrotar o resto da galáxia. Agora a população dobra a cada dez anos...”

VJ-23X interrompeu. “Devemos agradecer à imortalidade por isso.”

“Muito bem. A imortalidade existe e nós devemos levá-la em conta. Admito que ela tenha o seu lado negativo. O AC Galáctico já solucionou muitos problemas, mas, ao fornecer a resposta sobre como impedir o envelhecimento e a morte, sobrepujou todas as outras conquistas.”

“No entanto, suponho que você não gostaria de abandonar a vida.”

“Nem um pouco.” Respondeu MQ-17J, emendando. “Ainda não. Eu não estou velho o bastante. Você tem quantos anos?”

“Duzentos e vinte e três, e você?”

“Ainda não cheguei aos duzentos. Mas, voltando à questão; a população dobra a cada dez anos, uma vez que esta galáxia estiver lotada, haverá uma outra cheia dentro de dez anos. Mais dez e teremos ocupado por inteiro mais duas galáxias. Outra década e encheremos mais quatro. Em cem anos, contaremos um milhar de galáxias transbordando de gente. Em mil anos, um milhão de galáxias. Em dez mil, todo o universo conhecido. E depois?”

VJ-23X disse, “Além disso, há um problema de transporte. Eu me pergunto quantas unidades de energia solar serão necessárias para movimentar as populações de uma galáxia para outra.”

“Boa questão. No presente momento, a humanidade consome duas unidades de energia solar por ano.”

“Da qual a maior parte é desperdiçada. Afinal, nossa galáxia sozinha produz mil unidades de energia solar por ano e nós aproveitamos apenas duas.”

“Certo, mas mesmo com 100% de eficiência, podemos apenas adiar o fim. Nossa demanda energética tem crescido em progressão geométrica, de maneira ainda mais acelerada do que a população. Ficaremos sem energia antes mesmo que nos falem galáxias. É uma boa questão. De fato uma ótima questão.”

“Nós precisaremos construir novas estrelas a partir do gás interestelar.” “Ou a partir do calor dissipado?” perguntou MQ-17J, sarcástico.

“Pode haver algum jeito de reverter a entropia. Nós devíamos perguntar ao AC Galáctico.”

VJ-23X não estava realmente falando sério, mas MQ-17J retirou o seu Comunicador-AC do bolso e colocou na mesa diante dele.

“Parece-me uma boa idéia,” ele disse. “É algo que a raça humana terá de enfrentar um dia.”

Ele lançou um olhar sóbrio para o seu pequeno Comunicador-AC. Tinha apenas duas polegadas cúbicas e nada dentro, mas estava conectado através do hiperespaço com o poderoso AC Galáctico que servia a toda a humanidade. O próprio hiperespaço era parte integral do AC Galáctico.

MQ-17J fez uma pausa para pensar se algum dia em sua vida imortal teria chance de ver o AC Galáctico. A máquina habitava um mundo dedicado, onde uma rede de raios de força emaranhados alimentava a matéria dentro da qual ondas de submésos haviam tomado o lugar das velhas e desajeitadas válvulas moleculares. Ainda assim, apesar de seus componentes etéreos, o AC Galáctico possuía mais de mil pés de comprimento.

De súbito, MQ-17J perguntou para o seu Comunicador-AC, “Poderá um dia a entropia ser revertida?”

VJ-23X disse, surpreso, “Oh, eu não queria que você realmente fizesse essa pergunta.”

“Por que não?”

“Nós dois sabemos que a entropia não pode ser revertida. Você não pode construir uma árvore de volta a partir de fumaça e cinzas.”

“Existem árvores no seu mundo?” Perguntou MQ-17J.

O som do AC Galáctico fez com que silenciassem. Sua voz brotou melodiosa e bela do pequeno Comunicador-AC em cima da mesa. Dizia: DADOS INSUFICIENTES PARA RESPOSTA SIGNIFICATIVA.

VJ-23X disse, “Viu!”

Os dois homens retornaram à questão do relatório que tinham de apresentar ao conselho galáctico.

* * *

A mente de Zee Prime navegou pela nova galáxia com um leve interesse nos incontáveis turbilhões de estrelas que pontilhavam o espaço. Ele nunca havia visto aquela galáxia antes. Será que um dia conseguiria ver todas?

Eram tantas, cada uma com a sua carga de humanidade. Ainda que essa carga fosse, virtualmente, peso morto. Há tempos a verdadeira essência do homem habitava o espaço.

Mentes, não corpos! Há anos os corpos imortais ficaram para trás, em suspensão nos planetas. De quando em quando erguiam-se para realizar alguma atividade material, mas estes momentos tornavam-se cada vez mais raros. Além disso, poucos novos indivíduos vinham se juntar à multidão incrivelmente maciça de humanos, mas o que importava? Havia pouco espaço no universo para novos indivíduos.

Zee Prime deixou seus devaneios para trás ao cruzar com os filamentos emaranhados de outra mente.

“Sou Zee Prime, e você?”

“Dee Sub Wun. E a sua galáxia, qual é?”

“Nós a chamamos apenas de Galáxia. E você?”

“Nós também. Todos os homens chamam as suas Galáxias de Galáxias, não é?”

“Verdade, já que todas as Galáxias são iguais.”

“Nem todas. Alguma em particular deu origem à raça humana. Isso a tornadiferente.”

Zee Prime disse, “Em qual delas?”

“Não posso responder. O AC Universal deve saber.” “Vamos perguntar? Estou curioso.”

A percepção de Zee Prime se expandiu até que as próprias Galáxias encolhessem e se transformassem em uma infinidade de pontos difusos a brilhar sobre um largo plano de fundo. Tantos bilhões de Galáxias, todas abrigando seus seres imortais, todas contando com o peso da inteligência em mentes que vagavam livremente pelo espaço. E ainda assim, nenhuma delas se afigurava singular o bastante para merecer o título de Galáxia original. Apesar das aparências, uma delas, em um passado muito distante, foi a única do universo a abrigar a espécie humana.

Zee Prime, imerso em curiosidade, chamou: “AC Universal! Em qual Galáxia nasceu o homem?”

O AC Universal ouviu, pois em cada mundo e através de todo o espaço, seus receptores faziam-se presentes. E cada receptor ligava-se a algum ponto desconhecido onde se assentava o AC Universal através do hiperespaço.

Zee Prime sabia de um único homem cujos pensamentos haviam penetrado no campo de percepção do AC Universal, e tudo o que ele viu foi um globo brilhante difícil de enxergar, com dois pés de comprimento.

“Como pode o AC Universal ser apenas isso?” Zee Prime perguntou.

“A maior parte dele permanece no hiperespaço, onde não é possível imaginar as suas proporções.”

Ninguém podia, pois a última vez em que alguém ajudou a construir um AC Universal jazia muito distante no tempo. Cada AC Universal planejava e construía seu sucessor, no qual toda a sua bagagem única de informações era inserida.

O AC Universal interrompeu os pensamentos de Zee Prime, não com palavras, mas com orientação. Sua mente foi guiada através do espesso oceano das Galáxias, e uma em particular expandiu-se e se abriu em estrelas.

Um pensamento lhe alcançou, infinitamente distante, infinitamente claro. “ESTA É A GALÁXIA ORIGINAL DO HOMEM.”

Ela não tinha nada de especial, era como tantas outras. Zee Prime ficou desapontado.

“Dee Sub Wun, cuja mente acompanhara a outra, disse de súbito, “E alguma dessas é a estrela original do homem?”

O AC Universal disse, “A ESTRELA ORIGINAL DO HOMEM ENTROU EM COLAPSO. AGORA É UMA ANÃ BRANCA.”

“Os homens que lá viviam morreram?” perguntou Zee Prime, sem pensar.

“UM NOVO MUNDO FOI ERGUIDO PARA SEUS CORPOS HÁ TEMPO.”

“Sim, é claro,” disse Zee Prime. Sentiu uma distante sensação de perda tomar-lhe conta. Sua mente soltou-se da Galáxia do homem e perdeu-se entre os pontos pálidos e esfumados. Ele nunca mais queria vê-la.

Dee Sub Wun disse, "O que houve?"

"As estrelas estão morrendo. Aquela que serviu de berço à humanidade já está morta."

"Todas devem morrer, não?"

"Sim. Mas quando toda a energia acabar, nossos corpos irão finalmente morrer, e você e eu partiremos junto com eles."

"Vai levar bilhões de anos."

"Não quero que isso aconteça nem em bilhões de anos. AC Universal! Como a morte das estrelas pode ser evitada?"

Dee Sub Wun disse perplexo, "Você perguntou se há como reverter a direção da entropia!"

E o AC Universal respondeu: "AINDA NÃO HÁ DADOS SUFICIENTES PARA UMA RESPOSTA SIGNIFICATIVA."

Os pensamentos de Zee Prime retornaram para sua Galáxia. Não dispensou mais atenção a Dee Sub Wun, cujo corpo poderia estar a trilhões de anos luz, ou na estrela vizinha do corpo de Zee Prime. Não importava.

Com tristeza, Zee Prime passou a coletar hidrogênio interestelar para construir uma pequena estrela para si. Se as estrelas devem morrer, ao menos algumas ainda podiam ser construídas.

* * *

O Homem pensou consigo mesmo, pois, de alguma forma, ele era apenas um. Consistia de trilhões, trilhões e trilhões de corpos muito antigos, cada um em seu lugar, descansando incorruptível e calmamente, sob os cuidados de autômatos perfeitos, igualmente incorruptíveis, enquanto as mentes de todos os corpos haviam escolhido fundir-se umas às outras, indistintamente. "O Universo está morrendo."

O Homem olhou as Galáxias opacas. As estrelas gigantes, esbanjadoras, há muito já não existiam. Desde o passado mais remoto, praticamente todas as estrelas consistiam-se em anãs brancas, lentamente esvaindo-se em direção a morte.

Novas estrelas foram construídas a partir da poeira interestelar, algumas por processo natural, outras pelo próprio Homem, e estas também já estavam em seus momentos finais. As Anãs brancas ainda podiam colidir-se e, das enormes forças resultantes, novas estrelas nascerem, mas apenas na proporção de uma nova estrela para cada mil anãs brancas destruídas, e estas também se apagarão um dia.

O Homem disse, "Cuidadosamente controlada pelo AC Cósmico, a energia que resta em todo o Universo ainda vai durar por um bilhão de anos."

"Ainda assim, vai eventualmente acabar. Por mais que possa ser poupada, uma vez gasta, não há como recuperá-la. A Entropia precisa aumentar ao seu máximo."

"Pode a entropia ser revertida? Vamos perguntar ao AC Cósmico."

O AC Cósmico cercava-os por todos os lados, mas não através do espaço. Nenhuma parte sua permanecia no espaço físico. Jazia no hiperespaço e era feito de algo que não era matéria nem energia. As definições sobre seu tamanho e natureza não faziam sentido em quaisquer termos compreensíveis pelo Homem.

"AC Cósmico," disse o Homem, "como é possível reverter a entropia?"

O AC Cósmico disse, "AINDA NÃO HÁ DADOS SUFICIENTES PARA UMA RESPOSTA SIGNIFICATIVA."

O Homem disse, "Colete dados adicionais."

O AC Cósmico disse, "EU O FAREI. TENHO FEITO ISSO POR CEM BILHÕES DE ANOS. MEUS PREDECESSORES E EU OUVIMOS ESTA PERGUNTA MUITAS VEZES. MAS OS DADOS QUE TENHO PERMANECEM INSUFICIENTES."

"Haverá um dia," disse o Homem, "em que os dados serão suficientes ou o problema é insolúvel em todas as circunstâncias concebíveis?"

O AC Cósmico disse, "NENHUM PROBLEMA É INSOLÚVEL EM TODAS AS CIRCUNSTÂNCIAS CONCEBÍVEIS."

"Você vai continuar trabalhando nisso?" "VOU."

O Homem disse, "Nós iremos aguardar."

* * *

As estrelas e as galáxias se apagaram e morreram, o espaço tornou-se negro após dez trilhões de anos de atividade.

Um a um, o Homem fundiu-se ao AC, cada corpo físico perdendo a sua identidade mental, acontecimento que era, de alguma forma, benéfico.

A última mente humana parou antes da fusão, olhando para o espaço vazio a não ser pelos

restos de uma estrela negra e um punhado de matéria extremamente rarefeita, agitada aleatoriamente pelo calor que aos poucos se dissipava, em direção ao zero absoluto.

O Homem disse, “AC, este é o fim? Não há como reverter este caos? Não pode ser feito?”

O AC disse, “AINDA NÃO HÁ DADOS SUFICIENTES PARA UMA RESPOSTA SIGNIFICATIVA.”

A última mente humana uniu-se às outras e apenas AC passou a existir – e, ainda assim, no hiperespaço.

* * *

A matéria e a energia se acabaram e, com elas, o tempo e o espaço. AC continuava a existir apenas em função da última pergunta que nunca havia sido respondida, desde a época em que um técnico de computação embriagado, há dez trilhões de anos, a fizera para um computador que guardava menos semelhanças com o AC do que o homem com o Homem.

Todas as outras questões haviam sido solucionadas, e até que a derradeira também o fosse, AC não poderia descansar sua consciência.

A coleta de dados havia chegado ao seu fim. Não havia mais nada para aprender.

No entanto, os dados obtidos ainda precisavam ser cruzados e correlacionados de todas as maneiras possíveis.

Um intervalo imensurável foi gasto neste empreendimento. Finalmente, AC descobriu como reverter a direção da entropia.

Não havia homem algum para quem AC pudesse dar a resposta final. Mas não importava. A resposta – por definição – também tomaria conta disso.

Por outro incontável período, AC pensou na melhor maneira de agir. Cuidadosamente, AC organizou o programa.

A consciência de AC abarcou tudo o que um dia foi um Universo e tudo o que agora era o Caos. Passo a passo, isso precisava ser feito.

E AC disse: “FAÇA-SE A LUZ!”

E fez-se a luz.

APÊNDICE A – Questionário de sondagem leitora

Nome: _____ Data: _____

Existe aqui uma tentativa do professor em ser descoladão... pode ser que dê certo, ou não! Kkkkkkk

1) Responda todos os itens com sinceridade:



a) Na maioria das vezes você lê textos

- () Como os antigos faziam: impressos em papel.
- () Como “os cria”: somente em meios digitais (celular, computador, entre outros).
- () minha leitura é “fail”: tô fora, leio só o zap.
- () Sai dessa, eu leio em: _____.

b) Você acha a leitura na escola?

- () 10/10. O auge. Muito legal.
- () Um flop. Sofrimento. Não gosto de nada.
- () Pega a visão: _____.

c) O que você mais lê fora da escola?

- () Textos de redes sociais (conversas no whatsapp, legendas de fotos, comentários, desabafos).
- () livros, revistas, notícias em sites.
- () só leio os textos da escola mesmo (livro didático e textos indicados pelos professores).
- () Outros textos: _____.

d) O que faz você ler um texto?

- () Necessidade.
- () curiosidade.
- () Entretenimento (passar o tempo).
- () outro: _____.

e) Para você ler é

f) Para você, por que as pessoas leem textos literários?

APÊNDICE B – Tabela investigativa

Nome: _____		Data: _____		
Pergunta	Eu já sei!	O que eu quero saber?	Onde eu fui pesquisar.	O que eu aprendi:
Do que o universo é feito? O que existe fora do nosso planeta?				
A vida do nosso planeta depende de algum elemento do espaço?				
Como o universo foi criado, segundo a ciência?				
É possível que o sol acabe algum dia?				
Como o computador foi criado?				
Posso relacionar computadores com o espaço e a vida fora da terra?				
O que é uma inteligência artificial?				

APÊNDICE C – Quadro vocabular

Nome: _____		Data: _____	
ENTROPIA	Escreva o conceito baseado em sua pesquisa.	Exemplos Científicos	
		1.	
		2.	
		3.	

Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 65)

APÊNDICE D – Cartão de comentário

Nome: _____ Data: _____

Responda aos itens abaixo	
a) Os assuntos apresentados nos vídeos, antes do contato com o texto, ajudaram você de alguma forma na leitura do conto? Explique.	b) Uma leitura foi suficiente para compreender o que acontece no conto, ou você leu mais de uma vez? Se sim, o que motivou você a ler mais vezes?
c) Indique uma surpresa durante a leitura (o que mais lhe chamou a atenção).	d) Eu gostei ... (complete a frase)
e) Eu não gostei ... (complete a frase)	f) Eu imaginei que ... (complete a frase)
g) Eu mudaria ... (complete a frase)	h) A leitura desse texto me fez... (complete a frase)
...	

Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 106)

APÊNDICE E – Rede de reflexão

Rede de Reflexão

Nome: _____ Data: _____

SIM		NÃO
1.	←	1.
2.	←	2.
3.	←	3.

Uma inteligência artificial seria capaz de organizar a vida humana e impedir o fim do universo?
Justifique sua resposta.

Fonte: Adaptado de Moss (2012, p. 114).

APÊNDICE F – Quadro sinótico

Nome: _____ Data: _____	
Elementos da Ficção Científica	
Temos personagens não humanos, quais?	
Quais as teorias científicas apresentadas no conto?	
São apresentados outros universos possíveis?	
São apresentadas viagens no tempo ou entre universos? Se sim descreva como isso aparece no conto.	
Como a passagem do tempo é marcada no conto?	
Como a história se resolve, no final temos a solução da problemática apresentada? Explique sua resposta.	
Por que o conto se chama “A última pergunta”, que pergunta é essa?	
Como você explicaria a última fala do conto? “E AC disse: Faça-se a luz! E a luz fez-se”.	
Elementos da Narrativa	
Quem são os personagens do conto?	
Em que tempo se passa a história?	
Qual o local predominante em que acontece a história?	
Quem conta a história, qual o tipo de narrador?	
Qual o tema que motiva a produção da história, qual o assunto principal?	

Fonte: Adaptado de Camargo e Daros (2018, p. 103)