

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Renata de Mello Santos Leviski

### **MITOLOGIA EM JOGO:**

uma estratégia para o Letramento Informacional

Rio de Janeiro  
2024



Renata de Mello Santos Leviski

**MITOLOGIA EM JOGO:**

uma estratégia para o letramento informacional

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador (a) Professor (a) Dra. Aira Suzana  
Ribeiro Martins

Rio de Janeiro  
2024

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

L666 Leviski, Renata de Mello Santos  
Mitologia em jogo : uma estratégia para o letramento informacional /  
Renata de Mello Santos Leviski. - Rio de Janeiro, 2024.  
  
176 f.  
  
Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)  
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão  
e Cultura.  
  
Orientador: Aira Suzana Ribeiro Martins.  
  
1. Anos iniciais do Ensino Fundamental - Estudo e ensino. 2.  
Letramento informacional. 3. Pesquisa escolar. 4. Jogos educativos. I.  
Martins, Aira Suzana Ribeiro. II. Colégio Pedro II. III. Título.  
  
CDD 372.34

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Renata de Mello Santos Leviski

**MITOLOGIA EM JOGO:**

uma estratégia para o letramento informacional

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 03/05/2024.

Banca Examinadora:

Dr<sup>a</sup> Aira Suzana Ribeiro Martins  
(Orientadora)  
MPPEB- CPII

Dr<sup>a</sup> Helen Silveira Jardim de Oliveira  
MPPEB-CPII

Dr<sup>a</sup> Jonê Carla Baião  
PPG- Cap- UERJ

Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes  
MPPEB-CPII

Tatiana Claro dos Santos  
PPG-ProfiCiências- UFRJ

Rio de Janeiro  
2024

Ao meu filho, ao meu marido e aos meus pais.  
A todos os mestres que encontrei nessa vida  
dedicada ao magistério dos anos iniciais e aos  
meus alunos que alimentam minha paixão de  
educar.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso meu agradecimento profundo a Deus e à minha família pelo apoio e ajuda nesta trajetória. Agradeço especialmente ao meu marido e meu filho, que enfrentaram o desafio de conciliar tantas responsabilidades com meu tempo dedicado à pesquisa.

Aos meus colegas, servidores do Colégio Pedro II, que compartilharam seus saberes e participaram desta caminhada, ao lado de quem luto diariamente por uma educação pública de qualidade. Destaco minha admiração pela equipe de Literatura que inspirou e tornou possível esta pesquisa.

Ao Colégio de São Bento, lugar onde meu interesse pelo tema desta dissertação foi despertado, expresso minha gratidão. Aos amigos beneditinos que acompanharam esta conquista, assim como à coordenação e supervisão que me apoiaram quando precisei redefinir meu rumo na vida profissional.

Agradeço às amigas que proferiram palavras de incentivo e apoio ao longo de todo período de estudos. Meus sinceros agradecimentos também vão para os colegas da turma MPPEB-CPII 2021, pelo constante apoio e suporte.

À minha amiga e comadre-irmã, Tatiana Claro, agradeço pelo apoio incondicional desde o momento em que decidi iniciar esta caminhada. Não posso deixar de mencionar a querida amiga Rose Barbeito, pelo carinho e apoio generoso.

À minha orientadora, Profa. Dr.<sup>a</sup>. Aira Suzana Ribeiro Martins, expresso minha gratidão pelas trocas, pelo entusiasmo e fé em nosso trabalho. Aprendi muito durante o tempo que estivemos juntas.

Meus alunos, verdadeira razão pela qual busco aprimorar constantemente minha prática, merecem meu profundo agradecimento. E aos mestres que me inspiraram ao longo desses 30 anos de carreira e em quem encontro forças e respostas para continuar neste caminho dedicado à educação.



## RESUMO

LEVISKI, Renata de Mello Santos. **MITOLOGIA EM JOGO: uma estratégia para o letramento informacional.** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

Este estudo focaliza o tema da pesquisa escolar na perspectiva do Letramento Literário, observando a forma que estudantes das séries iniciais do ensino fundamental buscam informações para as pesquisas escolares, incluindo as fontes de busca utilizadas e os caminhos percorridos para a selecioná-las. Posteriormente, através da construção de um jogo, buscou-se desenvolver uma estratégia para a aquisição das habilidades de realização de uma pesquisa de forma autônoma. O interesse pelo estudo surgiu a partir da observação da professora-pesquisadora acerca das dificuldades apresentadas por estudantes das séries iniciais para buscar e delimitar material para a realização de pesquisas escolares. Isso aparece em trabalhos apresentados por alunos da escola básica que são, via de regra, simples cópias de textos, com informações além das necessárias. Essas constatações, também, podem ser lidas em estudos acadêmicos voltados para o letramento informacional. A facilidade do acesso à informação, a quantidade de dados informacionais e multimidiáticos disponíveis e a dificuldade em perceber a informação correta e relevante para o conhecimento que se busca tornam o Letramento Informacional primordial para a Pesquisa Escolar. Letramento Informacional diz respeito, entendendo a pesquisa escolar como método de aprendizagem, ao conhecimento que necessita da orientação de um professor. Acredita-se que a aquisição desse tipo de letramento, nas séries iniciais, possa ajudar a construção dos conhecimentos no âmbito escolar e a formação de cidadãos mais reflexivos e críticos. A questão norteadora é: Em que medida, o desafio da construção de um jogo, pré-estruturado pelo professor e elaborado com as informações trazidas pelos alunos, através de uma proposta de pesquisa, pode ajudar os educandos a buscarem estratégias adequadas para iniciarem seu processo de pesquisa? O estudo teve como objetivo geral desenvolver nos alunos as habilidades de busca, seleção e uso da informação, por meio do Letramento Informacional, tendo como motivação a construção de um jogo, numa turma de quinto ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos, a pesquisa buscou: 1) investigar em que consiste o letramento informacional e os meios de se desenvolverem as habilidades necessárias para sua aquisição; 2) analisar o processo dos estudantes para obtenção de informações na realização das pesquisas escolares sem orientação; 3) propor a confecção de um jogo, que teve o formato (tabuleiro, trilha, cartas ...), a metodologia e as regras decididas coletivamente, como estratégia para realização de uma pesquisa escolar com orientação; 4) construir o jogo, analisando as estratégias adotadas pelos alunos para a sua confecção; 5) elaborar o produto educacional voltado para o letramento informacional de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como estratégia a confecção de um jogo. Como referenciais teóricos foram utilizados estudos científicos voltados para os fundamentos da Pesquisa, para o Letramento Informacional e obras dedicadas à construção e ao uso de jogos em sala de aula, como Antunes (2010) Blank (2015), Campello (2003), Fialho (2008), Gasque (2010), Kishimoto (2011) e Rojo (2009), entre outros. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na Pesquisa-ação, que foi realizada com alunos de uma turma de Literatura, do quinto ano do Ensino Fundamental I, do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I, localizado no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro. Para esta pesquisa foram realizadas entrevistas e questionários semiestruturados, vídeos e diário de bordo. Os dados obtidos foram analisados qualitativamente.

**Palavras-chave:** pesquisa escolar; letramento informacional; ensino Básico; jogo.

## ABSTRACT

LEVISKI, Renata de Mello Santos. MYTHOLOGY IN PLAY: a strategy for information literacy. 2022. Dissertation (Professional Master's in Basic Education Practices) – Colégio Pedro II, Pro-Rectorcy of Post-Graduation, Research, Extension, and Culture, Rio de Janeiro, 2024.

This study aimed to investigate how elementary school students in the early grades seek information for school research, including the search sources used and the paths taken to select them. Subsequently, through the construction of a game, an attempt was made to develop a strategy for the acquisition of skills to conduct research autonomously. The interest in the study arose from the observation of the teacher-researcher regarding the difficulties faced by early grade students in searching for and selecting materials for school research. This is evident in works presented by students in the elementary school, which are typically simple copies of texts with unnecessary information. These findings can also be found in academic studies focused on information literacy. The ease of access to information, the abundance of informational and multimedia data available, and the difficulty in identifying correct and relevant information for the desired knowledge make Information Literacy crucial for school research. Information Literacy concerns, understanding school research as a learning method, the knowledge that requires the guidance of a teacher. It is believed that the acquisition of this type of literacy in the early grades can contribute to the construction of knowledge in the school environment and the development of more reflective and critical citizens. The guiding question is: To what extent can the challenge of creating a game, pre-structured by the teacher and developed with the information provided by the students through a research proposal, help students to seek appropriate strategies to initiate their research process? The overall objective of the study was to develop students' skills in information retrieval, selection, and use through Information Literacy, using the motivation of constructing a game in a fifth-grade class of elementary school. The specific objectives of the research were: 1) to investigate the concept of information literacy and the means to develop the necessary skills for its acquisition; 2) to analyze the process students go through to obtain information when conducting research without guidance; 3) to propose the creation of a game, including the format (board, path, cards, ...), methodology, and collectively decided rules, as a strategy for conducting guided school research; 4) to construct the game, analyzing the strategies adopted by the students for its creation; 5) to develop an educational product focused on information literacy for students in the early years of elementary school, using the creation of a game as a strategy. The theoretical references used included scientific studies on research fundamentals, information literacy, and works dedicated to the construction and use of games in the classroom, such as Antunes (2010), Blank (2015), Campello (2003), Fialho (2008), Gasque (2010), Kishimoto (2011), and Rojo (2009), among others. This was a qualitative research based on action-research, conducted with students from a Literature class in the fifth year of elementary school at Colégio Pedro II, São Cristóvão I Campus, located in the São Cristóvão neighborhood in the city of Rio de Janeiro. For this research, semi-structured interviews, questionnaires, videos, and a diary were used. The data obtained were analyzed qualitatively.

**Keywords:** school research; information literacy; elementary education; game.

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Infográfico CHAT GPT	70
Figura 2 – Teste de uso do Chat GPT	69
Figura 3 – Capa do Produto Educacional	74
Figura 4 – Arquivo Digital com Imagens Relacionadas ao Povo Karajá	80
Figura 5 – Bonecas Produzidas pelos Alunos	81
Figura 6 – Alunos sentados em roda	82
Figura 7 – Arquivo digital sobre o Egito Antigo	86
Figura 8 – Alunos realizando atividades do Anexo O	87
Figura 9 – Atividade com marcação do aluno	88
Figura 10 – Correção da atividade	88
Figura 11 – Arquivo digital sobre a Grécia e os deuses da mitologia grega	89
Figura 12 – Escolha do jogo	92
Figura 13 – Listagem dos conhecimentos prévios	93
Figura 14 – Capas dos livros distribuídos pelos grupos	94
Figura 15 – <i>Layout</i> escolhido para o jogo	95
Figura 16 – Arquivo digital Marcas que usam nomes da mitologia grega	96
Figura 17 – Alunos trabalhando com os textos e livros disponibilizados	97
Figura 18 – Aluno auxiliando colega na tarefa	98
Figura 19 – Início da confecção do jogo	98
Figura 20 – Cartas do jogo	100
Figura 21 – Anotação das regras no quadro	100
Figura 22 – Peça usada para prender as cartas na cabeça dos jogadores	101
Figura 23 – : Alunos jogando	101
Figura 24 – O que passaram a saber	104
Figura 25 – Material com marcação dos alunos	113
Figura 26 – : Escrita das cartas do jogo	115

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Áreas agrupadas com menções ao jogo, lúdico e ludicidade na BNCC (%).....	55
Gráfico 2: Participantes de acordo com a idade.....	104
Gráfico 3: Participantes de acordo com o gênero. ....	104
Gráfico 4: Categoria I- Com quem os estudantes moram .....	105
Gráfico 5: Categoria II- Quem os auxilia nas tarefas que a escola envia para a casa.....	105
Gráfico 6: Ajuda recebida para realizar a pesquisa escolar.....	106
Gráfico 7: Categoria I -Exploração do material de pesquisa .....	111
Gráfico 8: Categoria II -Exploração das fontes de pesquisa .....	111
Gráfico 9: Categoria I- Consulta às fontes de texto. ....	112
Gráfico 10: Categoria II- Consulta às fontes de imagem .....	112
Gráfico 11: Construção do texto informativo da carta do jogo. ....	114

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Primeiro levantamento de estudos voltados para o Letramento Informacional.....	17
Quadro 2: Revisão da Literatura .....	20
Quadro 3: Propósitos e objetivos da AMI. ....	42
Quadro 4: Jogos estimuladores de acordo com desenvolvimento da moralidade infantil.....	49
Quadro 5: Revisão de literatura sobre jogos nos anos iniciais.....	50
Quadro 6: Teóricos da educação e o jogo. ....	52
Quadro 7: Consequências centrais para a educação com legitimação de regras .....	62
Quadro 8: Trabalho com ética no ensino fundamental .....	63
Quadro 9: Trabalho com a antropo-ética .....	64
Quadro 10: Regras definidas para o jogo.....	99
Tabela 1: Níveis de letramento e numeramento.....	29

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AMI – Alfabetização Midiática e Informacional
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP – Conselho de Ética em Pesquisa
- CPII – Colégio Pedro II
- CSCI – Campus São Cristóvão I
- EF – Ensino Fundamental
- EF1 – Ensino Fundamental I
- GLV – Grupo de Nova Londres
- INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional
- IPL – Instituto Pró-Livro
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LI – Letramento Informacional
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PPPI – Projeto Político Pedagógico Institucional
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>LETRAMENTO</b> .....	<b>24</b>
2.1.	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	28
2.2	MULTILETRAMENTOS .....	31
2.3	CONTEXTO HISTÓRICO DO LETRAMENTO INFORMACIONAL.....	33
2.4	A OPÇÃO PELO TERMO LETRAMENTO INFORMACIONAL.....	36
2.5	O LETRAMENTO INFORMACIONAL CRÍTICO E O PAPEL DO PROFESSOR.....	37
2.7	O LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA NO LETRAMENTO INFORMACIONAL .....	42
<b>3</b>	<b>JOGOS</b> .....	<b>48</b>
3.1	O USO DO JOGO EM SALA DE AULA .....	50
3.2	O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL .....	55
<b>4</b>	<b>A QUESTÃO DO PLÁGIO NAS PESQUISAS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS</b> .....	<b>59</b>
4.1	O TRABALHO COM A ÉTICA NA ESCOLA.....	61
4.2	O USO DO CHAT GPT NA EDUCAÇÃO.....	67
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>71</b>
<b>6</b>	<b>O PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>75</b>
6.1	CONCEPÇÕES DO PRODUTO .....	75
6.2	APLICAÇÃO.....	78
<b>7</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	<b>104</b>
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>118</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>122</b>
	<b>APÊNDICES E ANEXOS</b> .....	<b>129</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM</b> .....	<b>128</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>129</b>
	<b>ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	<b>131</b>
	<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO – PLATAFORMA BRASIL</b> .....	<b>132</b>
	<b>ANEXO D – PARECER FINAL – DIRETORIA DE PESQUISA – CPII</b> .....	<b>141</b>
	<b>ANEXO E – PLANO DE AULA DE INFORMÁTICA – 5º ANO – CPII -CSC I</b> .....	<b>142</b>
	<b>ANEXO F – TEXTO SOBRE FENÔMENOS DA NATUREZA</b> .....	<b>144</b>

<b>ANEXO G - ACRÓSTICOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO H - MITO KARAJÁ <i>INÃ SON WÉRA</i> .....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO I: MITO EGÍPCIO DE CRIAÇÃO DO MUNDO.....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO J – MITO DE ÍSIS E OSÍRIS .....</b>	<b>150</b>
<b>ANEXO K – PALAVRAS CRUZADAS SOBRE O MITO DE ÍSIS E OSÍRIS.....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO L – FOLHA DEUSES EGÍPCIOS .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO M – OS DEUSES EGÍPCIOS E VOCÊ. ....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO N: O MITO GREGO DA CRIAÇÃO DO MUNDO.....</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO O – ÁRVORE GENEALÓGICA DOS DEUSES GREGOS.....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO P – TEXTOS INFORMATIVOS DISPONIBILIZADOS AOS ALUNOS.....</b>	<b>158</b>
<b>ANEXO Q - JOGO EU SOU... DA ESTRELA .....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação propôs investigar de que forma estudantes das séries iniciais do ensino fundamental buscam informações para as pesquisas escolares, incluindo as fontes de busca utilizadas e os caminhos percorridos para a selecioná-las. Posteriormente, através da construção de um jogo, buscaram-se elaborar estratégias para que aprendessem a realizar pesquisas escolares de forma autônoma.

Em quase trinta anos de docência neste segmento, a maioria deles em grandes escolas tradicionais do Rio de Janeiro, que, no contexto educacional, são escolas que seguem uma abordagem pedagógica mais conservadora e pautada em métodos de ensino mais convencionais, priorizando a transmissão de conhecimento de forma mais diretiva, com foco em disciplinas acadêmicas e onde há uma ênfase na autoridade do professor, as aulas tendem a ser mais expositivas e as avaliações de desempenho dos alunos baseiam-se em provas e testes.

O interesse pelo trabalho surgiu a partir da observação da professora pesquisadora, das dificuldades apresentadas por estudantes das séries iniciais do ensino fundamental para buscar e delimitar material para a realização de pesquisas escolares, essa observação sempre causou uma angústia que cresceu à medida que a dificuldade aumentava, na mesma proporção em que o acesso à informação também crescia. Isso aparece em trabalhos apresentados por alunos da educação básica, que são, via de regra, simples cópias de textos com informações além das necessárias. Se outrora era comum o recebimento de textos integralmente copiados de enciclopédias, hoje se recebem textos impressos de sites que, algumas vezes, sequer contêm informações corretas sobre os assuntos pesquisados.

Como servidora do Colégio Pedro II há 12 anos e integrante desde 2020 da equipe de Literatura, cujo foco é a formação do leitor literário, surgiu a ideia de, através do trabalho desenvolvido nessa área, buscar a motivação para o início de um trabalho com pesquisa escolar, aproveitando a curiosidade demonstrada pelos alunos nas aulas cujo tema é mitologia.

Cabe aqui uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa escolar. Após a leitura de diferentes autores, compreende-se que a primeira define uma questão, objetivos e métodos que são propostos pelo pesquisador e validados por uma comissão acadêmica e a segunda surge dentro de problematizações levantadas em sala de aula de conteúdos trabalhados ou do currículo da escola. Tem uma proposta de investigação acerca de um tema ou fenômeno previamente delimitado pelo professor ou pelo grupo e ocorre por meio de fases ou passos. Nos cadernos de práticas da BNCC, disponíveis no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), há uma

seção de Metodologia de Pesquisa na Escola, em que a pesquisa escolar é considerada uma das ferramentas capazes de levar o aluno a aprender a estudar:

Aprender a pesquisar é indissociável de aprender a estudar. Portanto, é condição fundamental para a ampliação do grau de autonomia dos estudantes, pois favorece o desenvolvimento do artesanato intelectual, impulsionando a construção de novos conhecimentos em qualquer área. Dessa forma, tanto a escrita quanto a leitura precisam ser compreendidas como pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudar (Brasil, 2017, p.192)

Acredita-se que através do Letramento Informacional, desenvolvido nas pesquisas escolares, o estudante pode aprender a estudar e a perceber-se como sujeito capaz de produzir conhecimento, deixando de ser apenas consumidor e repetidor de informações.

Bagno (2005) também defende a ideia de que a escola deve ensinar a aprender e não ser apenas uma transmissora de conteúdos e que para isso deve proporcionar aos alunos condições para que cheguem às fontes de conhecimento disponíveis com autonomia. Explica que a palavra pesquisa vem do latim, do verbo *pesquiro* que significava "procurar, buscar com cuidado; procurar por toda parte; informar-se; inquirir; perguntar; indagar bem; aprofundar na busca" (Bagno, 2005, p.17). Portanto o pesquisar seria uma forma de aprender com autonomia, pois através da pesquisa buscam-se informações e aprofundamento no conhecimento acerca de um determinado assunto. Demo acrescenta que "A pesquisa persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método, o questionamento sistemático crítico e criativo" (Demo,1992, p. 2). Portanto, a pesquisa escolar é uma atividade sistematizada, mediada pelo professor, que busca a construção do conhecimento, através de ações que desenvolvam no aluno a autonomia, a capacidade de análise, de questionamento, de argumentação e o pensamento crítico em relação às informações disponíveis nos diversos canais de comunicação, inclusive, na escola.

É necessário, porém, que o professor saiba como conduzir a pesquisa escolar para que essa atividade realmente cumpra seu papel e desenvolva o pensamento crítico dos alunos no processo de construção de conhecimentos. Ninin (2008) esclarece sobre o papel do professor nesse processo:

Ao entendermos pesquisa como o espaço para a construção do conhecimento novo, pautado no questionamento, que busca o desenvolvimento do sujeito crítico, historicamente situado, o professor não poderá seguir modelos convencionais de trabalho, mas terá de planejar momentos de intervenções precisas e sistematizadas junto aos seus alunos. Isso vai desde a organização dos grupos e orientações sobre como trabalhar coletivamente à condução, passo a passo, do desenvolvimento do trabalho (Ninin, 2008, p.26).

A inquietude da observação da condução e execução desse processo de busca da informação, trouxe uma dúvida sobre qual termo buscar nas bases de pesquisa: "letramento em pesquisa?", "letramento científico?", o que levou à descoberta de que, nas pesquisas voltadas

ao Letramento, existe uma modalidade que estuda o Letramento Informacional (LI), Gasque (2012) explica que é o processo de aprendizagem para desenvolver a capacidade de buscar e utilizar a informação. A princípio o LI foi encontrado em outras áreas de conhecimento, como Biblioteconomia e sem estudos que atendessem aos anos iniciais.

Na busca por estudos acadêmicos voltados para o Letramento Informacional, num primeiro levantamento na plataforma Google Acadêmico foram encontrados 6 estudos que abordam o tema, realizados entre 2004 e 2017. São eles:

**Quadro 1:** Primeiro levantamento de estudos voltados para o LI

AUTOR	ANO	TÍTULO	EDITORA/INSTITUIÇÃO
CAMPELLO, Bernadete Santos	2010	Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico.	<b>Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação</b> , v. 15, n. 29, p. 184-208,
BLANK, Cintia Kath; DA SILVA, João Alberto.	2017	A Pesquisa escolar em sala de aula: conceitos, atitudes e procedimentos	<b>Cadernos de Educação</b> , n. 56, 2017.
RIBEIRO, Leila Alves Medeiros; GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias	2015	Letramento Informacional e Midiático para professores do século XXI.	<b>Em Questão</b> , p. 203-221
GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo	2010	Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica.	<b>Educação em Revista</b> , v. 26, n. 01, p. 41-56
GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias.	2012	Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem	<b>LIVRO Letramento Informacional.pdf (unb.br)</b>
GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; CUNHA, Marcus Vinícius da	2010	A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional	<b>Transinformação</b> , v. 22, p. 139-146

Fonte: A autora, 2023.

Essas pesquisas foram feitas na área de Biblioteconomia e os autores mostram a necessidade de um diálogo mais estreito entre pedagogos e educadores, principalmente, os atuantes nas séries iniciais. Há poucos estudos na área da Educação. No que diz respeito aos anos iniciais, existe a identificação do problema, mas não foram encontradas propostas que busquem atenuá-lo já no início da vida escolar dos alunos.

Na busca de uma proposta para iniciar o Letramento Informacional nas séries iniciais, o Produto Educacional se apresenta como um jogo de cartas, que deverá ser definido pelo grupo. O requisito para a montagem do jogo foi a pesquisa prévia sobre a mitologia que o grupo escolheu. Os alunos delimitaram os aspectos que seriam pesquisados, definiram os atributos que constaram nas cartas, escolheram as ilustrações e o layout das peças do jogo; definiram, também, a partir de discussões, as regras do jogo.

A razão da escolha do tema mitologia se deveu ao fato das histórias possuírem personagens que trazem fascínio com narrativas repletas de aventura. A partir do conhecimento dessas histórias, desperta-se a curiosidade para a pesquisa da cultura, valores e crenças de uma civilização antiga.

A questão norteadora desta dissertação foi: em que medida o desafio da construção de um jogo, pré-estruturado pelo professor e elaborado com as informações trazidas pelos alunos, por meio de uma proposta de pesquisa, pode ajudar os educandos a buscarem estratégias adequadas para iniciarem seu processo de pesquisa?

Conforme afirma Lakatos (2003), a pesquisa precisa ter um objetivo determinado para saber o que se vai procurar e o que se pretende alcançar. Portanto, o objetivo geral deste trabalho foi desenvolver nos alunos as habilidades de busca, seleção e uso da informação, por meio do Letramento Informacional, na perspectiva crítica, tendo como motivação a construção de um jogo, numa turma de quinto ano do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: 1) Investigar em que consiste o Letramento Informacional e os meios de se desenvolverem as habilidades necessárias para sua aquisição; 2) analisar o processo dos estudantes para obtenção de informações na realização das pesquisas escolares sem orientação; 3) propor a confecção de um jogo, que terá o tipo, a metodologia e as regras decididas coletivamente, como estratégia para realização de uma pesquisa escolar com orientação; 4) construir o jogo, analisando as estratégias adotadas pelos alunos para a sua confecção 5) elaborar o produto educacional voltado para o Letramento Informacional de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como estratégia a confecção do jogo.

A facilidade do acesso à informação, a quantidade de dados informacionais e multimidiáticos disponíveis e a dificuldade em perceber se a informação está correta é relevante para o conhecimento que se busca tornar o Letramento Informacional primordial para a Pesquisa Escolar. Essa modalidade de letramento diz respeito ao processo de aprendizagem para desenvolver a capacidade de se buscar e usar a informação. Entendendo a pesquisa escolar como método de aprendizagem que precisa da orientação de um professor, o Letramento

Informacional nas séries iniciais pode ajudar a construção dos conhecimentos no âmbito escolar e a formação de cidadãos mais reflexivos e críticos.

Segundo a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza as provas do *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), além de compreender e interpretar um texto, é também necessário saber analisá-lo e avaliá-lo profundamente, tendo ferramentas cognitivas para identificar se o que está escrito é falso ou verdadeiro, quais as fontes e pretensões do autor. No nível mais alto de proficiência em leitura, medido nesse tipo de avaliação, está a precisão da análise e a atenção aos detalhes que são obscuros nos textos (OCDE, 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, dentro da Etapa do ensino Fundamental em Língua Portuguesa do 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, um campo das práticas de estudo e pesquisa que diz respeito a situações de leitura e escrita que envolvem a possibilidade de contato com textos expositivos e argumentativos. Também traz a possibilidade de os alunos conhecerem a linguagem e as práticas relacionadas à pesquisa e ao estudo (Brasil, 2018).

Segundo Delors (2006), no “Relatório para as Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI, a educação deve se organizar em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Ela precisará “encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados” (Delors, 2006, p. 89). Em especial, o pilar aprender a conhecer irá trabalhar com o prazer de adquirir os conhecimentos, o prazer de descobrir e de compreender. A ampliação dos saberes fará com que os estudantes compreendam melhor o ambiente, despertem a curiosidade intelectual, tenham senso crítico estimulado e compreendam melhor a realidade, adquirindo autonomia e capacidade de discernir (Delors, 2006).

O Letramento Informacional é importante para os alunos adquirirem as habilidades descritas pela OCDE, conhecerem e trabalharem nesse campo de conhecimento citado na BNCC. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque, professora associada da Universidade de Brasília, na área de Ciência da Informação e Educação, com publicações sobre o Letramento Informacional e comportamento informacional, define o Letramento Informacional como “um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar a informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas” (Gasque, 2010, p.83). Para isso, é necessário capacitar os estudantes para que aprendam a selecionar as informações de maneira mais independente; no início, com orientação do seu professor, com

ajuda dos seus pares e, posteriormente, de forma individual, expressando, com criatividade e criticidade suas descobertas e aprendizagens.

Na procura por pesquisas e autores que tivessem desenvolvido trabalhos nesse tema, de novembro de 2021 a abril de 2022 foram realizadas buscas em três portais: Google Acadêmico, SciELO e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). De acordo com a temática desta pesquisa, os termos escolhidos para a realização das buscas foram: “letramento científico”, “letramento” “em pesquisa” “anos iniciais”, “letramento informacional” “anos iniciais” e “letramento informacional”. Priorizaram-se textos em Língua Portuguesa; no refinamento não foi definido um período específico e no Portal CAPES foi utilizado o refinamento revisado por pares.

Os critérios de inclusão definidos para esse levantamento foram: 1) apresentar no título ou nas palavras-chave das dissertações e artigos as combinações estabelecidas; 2) leitura dos resumos dos trabalhos selecionados no item 1 para verificar se estavam adequados ao tema da pesquisa e se realmente possuíam o foco nos anos iniciais.

A maioria dos trabalhos encontrados tinham como tema central o letramento como aquisição do código ou letramento literário ou letramento científico. Esse último, embora tenha sido um dos termos da busca, foi abandonado, pois é específico do ensino das Ciências Naturais. Dos que tratavam de Letramento Informacional, muitos eram dedicados ao Ensino Médio ou ao Ensino Superior e grande parte pertence à área de Biblioteconomia. O quadro a seguir mostra os resultados obtidos:

**Quadro 2:** Revisão da Literatura

BUSCA	TERMOS BUSCADOS	RESULTADOS OBTIDOS
1	“letramento científico”	No Google Acadêmico: 5.380 resultados. Nenhum dialogava com a pesquisa. Não foram feitas buscas nos outros portais. O termo foi abandonado.
2	“letramento” + “pesquisa” + “anos iniciais”	No Google Acadêmico: 5.870 resultados. A combinação de termos ainda não estava adequada, apesar disso, ainda encontramos 3 trabalhos que dialogam com a pesquisa. São eles: SILVA, D. J. da .; Nobre, S. B. . A Educação Científica Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Olhares E Reflexões Sobre O Letramento Científico. <b>Pesquisa Em Foco</b> , [S. l.], v. 26, n. 1, 2021. DOI: 10.18817/pef.v26i1.2630. Disponível em: <a href="https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2630">https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/2630</a> . Acesso em: 21 ago. 2023. BLANK, Cintia Kath. <b>Pesquisa e letramento informacional no contexto escolar</b> . 2015. Dissertação de Mestrado. PIRES, Michelle Claudino; TERRA, Uíliam Teixeira. Letramento informacional por meio da pesquisa escolar: relato de uma oficina com o 5º ano do Ensino Fundamental. <b>Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina</b> , v. 23, n. 2, p. 189-205, 2018. Os demais tratavam do Fundamental II ou de outros tipos de letramento. Nada foi encontrado no Scielo e no CAPES, 71 resultados, nenhum que atendesse.

3	“letramento informacional” + “anos iniciais”	No Google Acadêmico: 267 resultados. 12 dialogam com a pesquisa. Os demais estão fora dos anos iniciais ou tratam do Letramento Informacional com o viés de gestão pública ou estão voltados para o funcionamento de bibliotecas. No Scielo nenhum resultado e, no CAPES, 11 resultados, alguns já tinham aparecido na pesquisa no Google e, dos demais, apenas 1 dialoga com a pesquisa: BLANK, C. K.; SILVA, J. A. DA. A pesquisa escolar a partir da sala de aula: Conceitos, atitudes e procedimentos. <b>Cadernos de Educação</b> , n. 56, 25 jul. 2017.
4	“letramento informacional”	Esse termo foi pesquisado apenas no Scielo, onde apareceu 1 trabalho que dialoga com a pesquisa: GASQUE, K.C.G.D.; TESCAROLO, R.. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. <b>Educação em Revista</b> , v. 26, n. 1, p. 41-56, abr. 2010.

Fonte: A autora, 2022.

As perspectivas teóricas que orientam a dissertação são as pesquisas acadêmicas sobre Letramento Informacional e pesquisa escolar, como os estudos de Campelo (2003), Pires e Terra (2018), Gasque e Fialho (2017) e Blank (2015), que desenvolvem o conceito de Letramento Informacional nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, mas com questionamentos pedagógicos que buscam um diálogo com os professores da educação básica.

Também, orientam os estudos a Teoria dos Multiletramentos, enfatizando os letramentos na era digital, tão importantes para a utilização dos instrumentos de busca usados pelos estudantes. Buscaram-se, também, as contribuições de Gasque (2012), em seu estudo sobre os desafios do Letramento Informacional na Educação Básica.

Traçou-se o contexto histórico do Letramento Informacional, desde a identificação desse tipo de letramento e, através dos estudos de Gasque (2010), explica-se a opção pelo uso do termo letramento no lugar de alfabetização ou habilidade informacional.

Buscando compreender que outros letramentos podem servir de apoio para o LI, utilizamos os estudos de Freire (1996, 2015), Kleiman (2005) e Soares (1998). Freire (1976) e Silva (2021) como embasamento para o Letramento Crítico. Conhecendo a importância do uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas pesquisas escolares, tratou-se, nesta dissertação, da importância do letramento digital para a aquisição do LI, com base nos estudos de Kenski (2003), Soares (2002), e Levy (2010).

Para melhor embasamento da pesquisa, fez-se um estudo do letramento, estabelecendo a diferença entre alfabetização, letramento, multiletramentos e múltiplos letramentos, traçando o histórico do surgimento do termo no Brasil, através dos estudos de Tfouni (1988), Soares (1998), Kato (1986), Kleiman (2005), Rojo e Moura (2012). Com os estudos de Freire (2015) e Soares (1998) buscou-se compreender como o letramento pode ajudar o indivíduo no desenvolvimento da autonomia e da cidadania. A abordagem aos multiletramentos se baseia

nos estudos de Rojo (2010) e de Baladeli (2011) que trazem importantes esclarecimentos acerca dos textos multimodais.

Traçou-se um breve panorama da alfabetização e do letramento dentro das políticas públicas brasileiras, observando o caminho desses termos na educação do Brasil dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), das Diretrizes Nacionais da Educação Básica, do Plano Nacional da Educação e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Também foi feita uma breve análise dos dados obtidos na 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2021. Buscando estratégias que auxiliassem na mediação das pesquisas escolares, foram feitas reflexões sobre como conscientizar os alunos acerca da ética e da questão do plágio nos trabalhos apresentados nos anos iniciais, com base nas pesquisas de Abranches (2008), Mattos e Castanha (2008) e Albino (2006).

Para orientar a criação do Produto Educacional (PE), as reflexões de Edgard Morin (2011), que tratam da importância de se usarem as informações e o conhecimento de forma crítica foram valiosas para a pesquisa que se desenvolveu, assim como as ideias de Paulo Freire (2015), que buscam despertar nos alunos o interesse pela pesquisa, pela constatação e o desenvolvimento da consciência crítica. Os estudos de José Moran (2018) sobre Metodologias Ativas e Educação Transformadora também foram fundamentais para a pesquisa. Esse autor acredita que há necessidade de se redesenharem os currículos para atender uma sociedade com amplo acesso à informação. Fialho (2021) e Kishimoto (2011) foram importantes autores com estudos voltados para construção de jogos em sala de aula. Os apontamentos de Antunes (2010) serão importantes na medida em que apresentam os jogos como estimuladores das inteligências múltiplas.

Após as considerações iniciais, na segunda seção, desenvolve-se o conceito de Letramento, buscando diferenciá-lo da alfabetização e o conceito de multiletramentos, onde está inserido o Letramento Informacional. Apresenta-se o conceito histórico da criação do LI e explica-se a opção pelo uso do termo letramento em vez de alfabetização ou competência informacional. Elaborar-se o conceito de desenvolvimento do Letramento Informacional Crítico. Discute-se o papel do professor nesse processo, apontando mudanças necessárias no currículo e metodologias mais adequadas para esse trabalho.

Na terceira seção expõe-se a história dos jogos e seu simbolismo para a infância, as teorias que fundamentam o uso dos jogos como facilitadores da aprendizagem em sala de aula e a importância de seu uso no desenvolvimento do LI.

A seção 4 traz a importância do olhar pedagógico sobre o plágio desde o início das pesquisas escolares e o uso ético de ferramentas da inteligência artificial, como o CHAT GPT na educação.

## 2 LETRAMENTO

O termo Letramento surge no Brasil quando as habilidades de saber ler e escrever passam a necessitar de uma nomenclatura mais específica para diferenciar quem fazia uso da leitura e escrita em suas práticas sociais de quem somente decodificava o código escrito. Isso ocorre após a universalização da educação básica e da queda do índice de analfabetismo. Leda Verdiani Tfouni (1988), na introdução de seu livro “Adultos não alfabetizados - o avesso do avesso” afirma que a alfabetização é uma aquisição individual e o letramento pertence ao “social mais amplo”, pois através dele podem-se gerar mudanças numa sociedade. Soares assim define a palavra Letramento:

Portanto: o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele (Soares, 1998, p.35).

Letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”. Letrado é uma tradução de *Literate*, que é um adjetivo usado para caracterizar a pessoa que possui a habilidade de ler e escrever. Soares (1998, p.36) esclarece que “*literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita”. Portanto, letramento é definido por Soares como “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. E também esclarece que é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998, p.39).

Surgido no Brasil em 1986, no livro “No mundo da escrita, uma perspectiva psicolinguística” (1986) de Mary Kato, o termo é assim explicado por Soares (1998, p.17):

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

O termo começou a ser utilizado no Brasil, no final da década de 80 e antes de sua dicionarização, Tfouni (1988), dedicou-se à explicação, definição e diferenciação de letramento e alfabetização, com isso, aproximou a palavra dos profissionais da educação, que passaram a adotá-la. Para ela, o sentido de letramento teria seu cerne nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças que elas geram numa sociedade que se torna letrada. Afirma que a questão do letramento é complexa e justifica ter utilizado esse neologismo em virtude da falta de uma palavra que definisse os adultos que, embora não soubessem ler e escrever, estavam expostos aos usos sociais da leitura e da escrita. Para ela, os estudiosos do letramento procuram responder

a questões como “quais mudanças psicossociais ocorrem numa sociedade quando ela se torna letrada?” (Tfouni, 1988, p.17). Desse modo os estudos, além de serem voltados para os alfabetizados, também investigam as consequências trazidas pela ausência da escrita, tanto em caráter individual quanto para a sociedade.

Em 1995, Ângela Kleiman, no livro “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, explica que nos meios acadêmicos o termo em questão era utilizado para separar os estudos sobre alfabetização dos estudos dos impactos sociais da escrita. Kleiman (2005, p.21) amplia e moderniza o conceito de letramento, acrescentando a necessidade de englobar a tecnologia e a internet:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente limitadas de papel, o surgimento da Internet.

Em um mundo onde a tecnologia ocupa cada vez mais espaço na vida cotidiana, é necessário que o letramento englobe o uso autônomo de computadores, *smartphones*, internet, pois espera-se que os alunos consigam expressar suas ideias em diferentes meios, muito além do papel. É importante ressaltar, porém, que todas as tecnologias devem ser consideradas, incluindo, nesse caso, as tecnologias analógicas.

Uma pessoa letrada pode fazer uso competente da leitura e da escrita em seu dia a dia. Isso é mais do que estar alfabetizado, ou seja, para se ter uma leitura satisfatória, é necessário que se ultrapasse o domínio da decodificação do sistema de escrita. Freire (1976, p.12) faz duras críticas ao modelo de alfabetização, comum no século XX.

A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico.

O educador considerava a alfabetização um processo carregado da leitura de mundo de cada sujeito e acreditava que apenas a partir dessa leitura era possível aprender a leitura das palavras. Isso traria oportunidade de fazer releituras de sua realidade e, assim, realizar as transformações necessárias. A leitura transformadora precisava ser crítica e reflexiva, produzindo sujeitos autônomos, capazes de emitir suas opiniões e pronunciamentos em seus contextos sociais. Freire buscava a autonomia e a consciência do indivíduo, alfabetizando-o para a liberdade.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação

que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (Freire, 2015, p.33).

Soares (1998, p.47) esclarece que o letrado “cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Portanto, é interessante que a escola desenvolva uma prática como a sugerida pela educadora de “alfabetizar letrando” em que se trabalhem os fonemas, os grafemas, o sistema silábico, a escrita alfabética e a escrita ortográfica de forma contextualizada e lúdica. Uma alfabetização com letramento pode despertar no aluno a curiosidade, o gosto por descobrir palavras novas e inventar pequenas histórias de acordo com suas vivências e, mesmo, com a sua consciência crítica.

Rojo (2009) destaca que a alfabetismo possui um caráter individual, com foco na capacidade e competência da leitura e escrita medidas na escola. Já o letramento, segundo a autora, trata a linguagem em seu uso nas práticas sociais, numa abordagem mais coletiva, antropológica e sociocultural.

Kleiman (2005) lembra que a alfabetização é necessária para que o indivíduo seja considerado plenamente letrado, mas não é suficiente. A alfabetização necessita de uma sistematização e do desenvolvimento de competências e habilidades próprias para aquisição e compreensão do código escrito, já o letramento envolve o reconhecimento do uso da escrita no cotidiano. Um indivíduo não alfabetizado pode ter a compreensão da função dos inúmeros textos que existem na sociedade letrada, como cartazes, rótulos de produtos, etiquetas, placas e, segundo Kleiman (2005, p.15), “o conhecimento do objeto cultural envolvido pode ser suficiente para o indivíduo ser considerado letrado”.

É possível perceber que Soares, Rojo e Kleiman convergem na ideia de que o letramento traz em si o uso da leitura e da escrita na vida cotidiana do indivíduo e, por isso, difere da alfabetização, por exigir uma aplicação na sociedade e não apenas a conquista individual do indivíduo que se apropria do uso do código escrito. Compreende-se, em concordância com as ideias dos autores que se desenvolveram, a seguir, que o Letramento possui diferentes práticas, incluindo, nesse conjunto, o Letramento Informacional, objeto desta pesquisa, que será abordado em seção posterior.

É necessário, entretanto, apresentar as concepções de outros autores acerca dos conceitos de letramento e de alfabetização. Segundo Kleiman (2005, p.13):

Alguns pesquisadores se opõem ao uso do termo *letramento*, dizendo que os conceitos por ele designados estariam implícitos no termo alfabetização. Isso é uma simplificação. Como mostraremos posteriormente, o termo *letramento* já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não verbais, não incluídos nem previstos

no termo *alfabetização*. É interessante notar que pesquisadores de fala inglesa dentro da tradição freiriana, como o sociolinguista Davis Barton ou o antropólogo Brian V. Street, também sentiram falta de um termo para designar um novo conceito: nos seus trabalhos, eles usam hoje “literacies” (letramentos), no plural, para que o que antes o singular “literacy” (letramento/alfabetização) era suficiente.

Acredita-se que o letramento seja um fenômeno social complexo, heterogêneo e de caráter múltiplo em suas práticas. Concorda-se com os estudiosos como Kleiman (2005), Soares (1998) e Rojo (2009) que consideram o letramento um processo com implicações de ordem social, política e ideológica. Os letramentos são múltiplos e assumem diferentes denominações que servem para designar os diferentes aspectos que envolvem suas práticas distintas de leitura e escrita. Em virtude disso, é reconhecido o uso de termos como: letramento matemático, letramento informacional, letramento digital, letramento racial, entre outros. Essa concepção multifacetada ajuda a romper o paradigma da antiga classificação de sujeitos alfabetizados/não alfabetizados, letrados/iletrados porque há uma diversidade de práticas sociais que envolvem o letramento e que não admitem uma classificação tão reducionista. É possível ser letrado numa prática e ao mesmo tempo não o ser em outra. Entende-se que o conceito de letramento vai além da aplicação de um determinado conhecimento, num contexto específico, como apresenta Terra (2013, p.41), “Pensar o letramento como um conjunto de práticas sociais formalmente ligadas ao uso da escrita, inegavelmente, significa entender também que esse fenômeno detém uma história rica e multifacetada, não linear e cheia de contradições”.

## **2.1 Alfabetização e letramento nas políticas públicas brasileiras**

Apresenta-se, nesta parte do texto, um breve panorama da alfabetização e do letramento dentro das políticas públicas brasileiras, para se observar o emprego desses termos dentro da educação brasileira. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de agora em diante LDB, de 1996, não há menção nem ao processo de alfabetização, tampouco, ao termo letramento. Um ano depois da nova versão da LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), doravante, PCN, trouxeram um conceito de letramento, conforme aparece na explicação em nota do documento:

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 1997, p. 21).

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental compreendem o Letramento como uma prática social da leitura e escrita, consideradas complementares, as quais auxiliam o

aluno a construir conhecimento em diferentes áreas, sobre diferentes gêneros. O letramento também está relacionado à compreensão e adequação das circunstâncias de uso da língua escrita. Não há menção da palavra Letramento nas outras áreas de conhecimento.

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2010) afirmam que a alfabetização e o letramento devem estar assegurados nos três anos iniciais do Ensino Fundamental. Os paradigmas chamam a atenção para a complexidade do processo de alfabetização para a defesa da aprovação automática nos primeiro e segundo anos, sugerindo que esses anos sejam considerados um ciclo sequencial ou um bloco pedagógico sem interrupção.

Em 2014, o PNE, Plano Nacional de Educação - LEI N° 13.005/2014, ainda, não cita a palavra letramento. Essa medida traz a proposta de erradicação do analfabetismo e prevê a alfabetização de todos os estudantes até o término do terceiro ano do Ensino Fundamental I.

O documento mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, apresenta o termo letramento não só no eixo de leitura e escrita, como amplia para outras áreas de conhecimento: Artes, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências e Geografia, trazendo o conceito dos letramentos múltiplos e afirmando que novas formas de letramento são cada vez mais necessárias à vida contemporânea, pois permitem a melhor expressão e a atuação do indivíduo no mundo. Trata a alfabetização como condição ao letramento e vice-versa. A alfabetização é compreendida como a aquisição dos fonemas, grafemas e ortografia da língua e sua sistematização deve ser feita nos dois primeiros anos e seu desenvolvimento deve ocorrer nos três anos seguintes. Particularmente, na área de Língua Portuguesa, no eixo leitura e escrita, a ampliação do letramento é assim especificada:

amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção e Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017, p.89).

A BNCC apresenta uma concepção linear da alfabetização, partindo do som para a letra, depois para a palavra, até chegar à frase e, posteriormente, ao texto. Considera a alfabetização um elemento formativo para a cidadania e para a democracia. Esse documento traz a proposta de um currículo articulado com a alfabetização e o letramento.

A 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2021), que é realizada desde 2007, pelo Instituto Pró-Livro (IPL), informou que houve uma redução no percentual do número de leitores entre os anos de 2015 e 2019 e, conseqüentemente, o país está num patamar de quase 50% de não leitores. Segundo Xavier (2021, p.7), “passamos de 104,7 milhões de leitores para 100,1 milhões – uma queda de 4,6 milhões”. A pesquisa também mostra que, segundo “o indicador de analfabetismo funcional (INAF) de 2018, três em cada dez brasileiros, entre 15 e

64 anos têm esse déficit” (Saron, 2021, p.11). O INAF possui um teste com questões que reproduzem situações do cotidiano que necessitam de leitura e, através dele, estabelece diferentes níveis de alfabetismo, levando em conta a capacidade dos indivíduos em “*compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente para ampliar conhecimentos e participar da sociedade*” (Lima, 2021, p.58) e considerando duas dimensões: o letramento e o numeramento. Os cinco níveis estabelecidos são:

**Tabela 1:** Níveis de letramento e numeramento

GRUPOS	Níveis de alfabetismo na escala INAF
ANALFABETOS FUNCIONAIS	Analfabeto
	Rudimentar
FUNCIONALMENTE ALFABETIZADOS	Elementar
	Intermediário
	Proficiente

Fonte: Lima, 2021, p.58.

Os analfabetos funcionais (analfabetos e rudimentares) possuem a capacidade de apenas identificar informações em textos muito simples, que lhes sejam familiares como cartazes ou etiquetas com preços, por exemplo. Estão incluídos, também, nessa classificação, os indivíduos com o alfabetismo consolidado, que conseguem ler, interpretar e fazer inferências em qualquer tipo de texto, identificam a intencionalidade de um autor, interpretam gráficos e tabelas, distinguem fato de opinião e conseguem, ainda, se expressar por escrito, emitindo suas opiniões, elaborando suas argumentações e posicionamentos.

Os dados do INAF mostram uma proporção interessante sobre o índice de pessoas que fogem à regra da correlação entre escolaridade e níveis de alfabetismo:

Quase duas em cada dez pessoas (18%) que não frequentaram a escola adquiriram habilidades de letramento em outros contextos de vida, situação semelhante à verificada junto aos 29% daqueles que frequentaram no máximo os quatro (e mais recentemente cinco) anos iniciais do Ensino Fundamental e aos 21% que atingiram o nível elementar ou até mesmo o nível consolidado de alfabetismo (Lima, 2021, p.59).

A pesquisa do IPL conclui que alguns dos possíveis causadores da redução do índice de leitores podem estar ligados aos problemas na formação de professores leitores, ausência de bibliotecas em 60% das escolas brasileiras e interrupção de programas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que promovia o acesso à cultura e incentivava a leitura,

distribuindo um acervo de obras literárias, de pesquisa e de referência. Espera-se que as políticas públicas de promoção à leitura desmontadas no último governo sejam retomadas. Em abril de 2023, Fabiano Piúba, então secretário de Formação, Livro e Leitura do Ministério da cultura, disse, em entrevista à Agência Brasil (Tort, 2023), que o governo estava retomando as propostas políticas para a área, tendo a formação leitora como prioridade, implementando o PNLL (Programa Nacional do Livro e da Leitura) em articulação com o Ministério da Educação.

A LDB foi novamente atualizada em 2022, visando estabelecer na educação básica um compromisso com a leitura, com a formação do leitor e com lei 14407, artigo 4<sup>o</sup> passou a vigorar acrescido do inciso XI: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos.”(Lei 14407, 2022, p.1). O artigo 22 foi acrescido do parágrafo único: “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo.” (Lei 14407, 2022, p.1). O que representa um passo em direção ao fortalecimento do compromisso com a leitura e formação do leitor dentro da educação básica brasileira.

## 2.2 MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

A escola precisa lidar com as diversas práticas letradas existentes na sociedade. A cada momento, os alunos acessam diferentes gêneros de textos, que demandam formas distintas de interação e compreensão.

Há, portanto, textos em gêneros escritos, impressos, já bastante cristalizados, como os livros ou artigos científicos, e outros multissemióticos e multimidiáticos, tão novos que nem sabemos ainda como nomeá-los ou descrevê-los, como os trabalhos acadêmicos em formato multimídia, cada vez mais comuns em certas áreas científicas (Rojo, 2010, p.31).

Tendo consciência da existência dessa diversidade textual, torna-se necessário um trabalho que vá além do que Rojo (2010, p.27) chama de “letramento escolar”. É preciso, também, que se ampliem as práticas letradas na escola, para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver amplamente as competências e capacidades que são exigidas atualmente na leitura e escrita e, ainda, que se considere a multiplicidade dos letramentos.

Segundo Rojo e Moura (2012), em 1996, o colóquio de um grupo de pesquisadores, em Nova Londres, *Connecticut* (EUA), chamado Grupo de Nova Londres (GLV), publicou um manifesto,

após uma semana de discussões sobre a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos, com o título *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos Multiletramentos – Desenhando Futuros Sociais). Essa pedagogia visava fazer com que a escola se apropriasse dos novos letramentos que surgiam na sociedade, principalmente, através das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e também das diferentes culturas que já faziam parte das salas de aula de um mundo globalizado.

Além disso, o GNL também apontava para o fato de que essa juventude — nossos alunos — contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico. Para abranger esses dois “multi” — a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: **multiletramentos** (Rojo; Moura, 2012, p.12-13).

Há uma diferença entre os conceitos de letramentos múltiplos e multiletramentos, segundo os autores citados. Eles explicam que o primeiro apenas aponta a pluralidade e a variedade das práticas letradas que podem ou não ser valorizadas pela sociedade. O segundo diz respeito a dois tipos específicos: a multiplicidade cultural das populações que coexistem em diferentes espaços globalizados e a “multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 13). Esse entendimento da constituição dos textos através dos quais os alunos se informam e se comunicam é muito importante para esta pesquisa porque pode nos ajudar na compreensão de como lidam com a informação em textos que são constituídos por diversas linguagens e que se apresentam interativos e muitas vezes colaborativos.

Referente aos textos multimodais ou multissemióticos, citados anteriormente, eles recebem esse nome por serem compostos por diferentes linguagens. Até mesmo um texto impresso pode conter muitas semioses. Os hipertextos também possuem essa característica multimodal.

O hipertexto presente nas páginas da *web* caracteriza-se como um emaranhado de nós (*hyperlinks*) que podem ser acionados aleatoriamente visto que são blocos de informações ou acesso a textos, páginas, arquivos independentes entre si (Baladelli, 2011, p. 5).

Para que os alunos consigam trazer significado a esses textos, precisam adquirir compreensão desse tipo de leitura e também capacidade para poder produzir textos utilizando essa linguagem. Isso seria um dos trabalhos desenvolvidos pela pedagogia dos multiletramentos. Produzir nessas ferramentas, adquirir a capacidade de realizar análise crítica desse tipo de conteúdo como receptor são aspectos que o Letramento Informacional pode ajudar

a desenvolver. Baladelli (2011, p.2) chama a atenção para a urgência do desenvolvimento de práticas pedagógicas no trabalho com as TIC, em especial a *web*:

No entanto, ainda que a Internet seja umas das mais abrangentes TIC, devido à velocidade na transmissão de dados e o crescente número de usuários que por ela transitam, as atividades de linguagem mediadas por esta tecnologia ainda encontram-se em estágio inicial, sobretudo, nas práticas pedagógicas.

As pesquisas em geral e as escolares em particular, quando bem orientadas, são uma importante ferramenta de aprendizagem, que podem ajudar na formação de indivíduos críticos, autônomos e cientes de seus deveres e direitos. As TIC são uma realidade cotidiana para a maioria dos educandos; é preciso, portanto, investigar como ocorre a busca das informações, como é possível filtrá-las e que uso os alunos fazem do conhecimento que adquirem na *web*.

Dentro das possibilidades de trabalho com os múltiplos letramentos, destaca-se certa urgência na escola básica, especialmente, nos anos iniciais em trabalhar com o Letramento Informacional.

Em termos de exigência de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação. O surgimento e a ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação (computadores pessoais, mas também celulares, tocadores de mp3, tvs digitais, entre outras) implicam pelo menos quatro mudanças que ganham importância na reflexão sobre letramentos (Rojo, 2009, p.105).

O Letramento Informacional trabalha com o letramento crítico e busca dar ao estudante as ferramentas necessárias para buscar, compreender, trabalhar e pensar criticamente acerca das informações. Freire (1976, p.7) explica que “estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever – tarefa de sujeito e não de objeto”. Desenvolver a criticidade acerca das fontes de informação dentro das pesquisas escolares pode ser um dos caminhos para a formação de cidadãos mais conscientes.

### **2.3 CONTEXTO HISTÓRICO DO LETRAMENTO INFORMACIONAL**

Surgido na década de 70, nos EUA, o Letramento Informacional é um conceito bem conhecido na área da Ciência da Informação, uma área de conhecimento que objetiva analisar o processo de informação desde a sua geração até o momento em que os dados são transformados em conhecimento. Surgido como *Information literacy*, a expressão foi usada pela primeira vez por Paul Zurkowski, presidente da Associação das Empresas de Informação dos Estados Unidos, no relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*, no qual havia a indicação da necessidade de as pessoas se capacitarem para lidarem eficaz e eficientemente com a informação. Importante ressaltar que, nessa época, o termo designava habilidades necessárias no campo de informação ligado à eletrônica. Depois

foi assimilado pelos bibliotecários americanos e, segundo Campello (2003), hoje aparece como tema de inúmeras publicações, constituindo a base de ações de políticas pedagógicas de inúmeras bibliotecas americanas.

Existem diferentes traduções para o termo *Information literacy*. Na Espanha recebe a tradução de Alfabetização Informacional, já em Portugal é usado Literacia da Informação. No Brasil, quando surgiu, no início do século XXI, alguns autores traduziram como Competência Informacional, outros como Habilidade Informacional, Alfabetização Informacional e também houve quem utilizasse o termo sem traduzi-lo. A dificuldade se deu porque, no Brasil, a palavra Literacia não havia sido dicionarizada ainda. Gasque (2010, p.83) fez o levantamento de como o termo aparece nas publicações no Brasil:

De acordo com Campello (2003), o termo *Information Literacy* foi mencionado, primeiramente, por Caregnato (2000), que o traduziu como “alfabetização informacional”, mas optou pelo emprego de “habilidades informacionais” como seu equivalente em língua portuguesa. Apesar de constarem na literatura brasileira os conceitos supracitados, *Information Literacy* tem sido traduzido no Brasil comumente como “competência informacional”.

Outro conceito que se aproxima de Literacia é o de Letramento, termo surgido no Brasil na década de 80, bastante utilizado na área da educação. Por já ser utilizado para designar o processo que cultiva e utiliza práticas sociais que utilizam a escrita, muito além de apenas saber ler e escrever (Soares, 1998), passou-se a traduzir *Information literacy* como Letramento Informacional. Gasque (2010, p.85) explica a importância do termo quando se trata do aprendizado da informação:

A transposição dos conceitos de alfabetização e letramento para o universo informacional pode auxiliar na construção do arcabouço conceitual do letramento informacional, visto que tratam do processo de aprendizagem. Pode-se identificar convergências entre tais conceitos, como as ideias de processo, de funcionalidade, de produção de conhecimento, dentre outras.

Assim como nos EUA, os estudos sobre a Competência Informacional aqui no Brasil também foram iniciados dentro da área de Biblioteconomia, buscando uma atividade mais proativa dos bibliotecários, construindo uma visão diferente de seu papel na busca e no uso das informações, tentando fazer com que a biblioteca se tornasse um ambiente de aprendizagem ativa, com possibilidade, inclusive, de desenvolvimento de estratégias para tal. Importante ressaltar que, embora os estudos tenham iniciado nos EUA, na década de 1970, no Brasil só nos anos 2000 surgem as primeiras menções ao termo.

No Brasil, tal movimento surge lentamente no início do século XXI, exclusivamente no âmbito da biblioteconomia e da ciência da informação. Nessa primeira década, verifica-se grande aumento de pesquisas sobre o tema, porém com poucas ações efetivas para a formação de pessoas capacitadas para lidar com a informação (Gasque, 2012, p. 28).

Os documentos institucionais chamam a atenção para algumas habilidades que podem ser desenvolvidas dentro desse ambiente e que são consideradas de suma importância para a sobrevivência do indivíduo em um ambiente de informação. São elas:

habilidade de solucionar problemas, de aprender independentemente, de aprender ao longo de toda a vida, de aprender a aprender, de questionamento, de pensamento lógico, colocando-as na categoria de habilidades cognitivas de ordem superior ou de pensamento crítico (Campello, 2003, p.34).

A habilidade de solucionar problemas nos traz a percepção de quando se precisa da informação, qual a sua natureza e a extensão a ser usada para solucionar o problema. Letramento Informacional engloba os conteúdos de aprendizagem relacionados aos procedimentos de pesquisa, nas categorias de busca, uso e comunicação da informação. Ou seja, nesse tipo de letramento espera-se que os alunos desenvolvam competências e habilidades para lidar com a informação. Por se referir a um processo de aprendizagem, foi necessário que surgissem, também, estudos na área da educação; estes ainda são escassos, principalmente, no que diz respeito aos anos iniciais, conforme afirma Gasque (2010, p.90), “Nesse caso, reconhece-se que, no Brasil, o processo de Letramento Informacional não tem sido foco da educação, em especial da educação básica”. De acordo com a autora, há falta de atenção, por parte da escola e dos professores, em relação ao desenvolvimento desse tipo de letramento nos primeiros anos de escolaridade. Gasque e Tescarolo (2010, p. 46) propõem que esse trabalho seja iniciado na educação infantil, para desenvolver no aluno a habilidade de fazer uma pesquisa dentro dos padrões esperados, não só no ensino básico como também na graduação.

Contudo, são constatadas graves deficiências para que o projeto seja levado a efeito, principalmente quando se considera o desempenho médio dos estudantes de graduação. Os problemas, de maneira geral, estão vinculados (1) à dificuldade em mudar a cultura pedagógica; (2) à formação inadequada dos professores; (3) à concepção de ensino-aprendizagem, (4) à organização do currículo e (5) à ausência de infraestrutura adequada de informação.

Todas as deficiências apontadas, segundo os autores, iniciam-se na educação básica. Por isso, surgiu a necessidade de se buscar diálogo com os professores de anos iniciais para que haja uma mudança na concepção de ensino-aprendizagem e para que o processo tenha sempre o aluno como um sujeito ativo e não como mero receptor dos conteúdos, na organização curricular das escolas, onde passe a existir um currículo mais flexível que possibilite ao educando o desenvolvimento da sua autonomia e o faça sujeito em permanente aprendizado. Para que os educadores tenham acesso a acervos menos obsoletos, recursos mais adequados e que saibam mediar o volume de informações que surgem nas redes, com vistas a desenvolver a capacidade de filtrar e “de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns já chamam ‘nova alfabetização’” (Delors *et al.*, 1998, p.

192), ou seja, o desenvolvimento do Letramento Informacional, que possibilite aos alunos fazer buscas das informações em diversas fontes, comparando-as e analisando-as com criticidade.

## 2.4 A OPÇÃO PELO TERMO LETRAMENTO INFORMACIONAL

Como foi citado no contexto histórico, o termo *Information Literacy*, tem recebido diferentes traduções. Gasque (2010) explica que *Information Literacy* tem sido traduzido no Brasil comumente como competência informacional.

Também são encontrados os termos “alfabetização informacional” e “habilidade informacional”. Em concordância com Gasque (2010), acredita-se na impossibilidade de esses conceitos serem usados como sinônimos, mesmo estando relacionados entre si, por representarem ideias, ações e eventos distintos. Acredita-se, do mesmo modo, como afirma Gasque (2010), que a alfabetização informacional engloba o conhecimento dos suportes de informação, tais como dicionários, enciclopédias, índices, sumários, o uso dos instrumentos tecnológicos para pesquisas na *web*, e essa competência deve ser desenvolvida desde a educação infantil.

Soares (1998) diferencia alfabetização de letramento, afirmando que letramento envolve não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também as práticas sociais que as demandam. Portanto, a opção por Letramento Informacional se deu por se compreender que não basta saber onde buscar a informação; é necessário saber o que pesquisar, o que é preciso para buscar o conhecimento de forma eficiente, saber traçar metas, entender o que se pretende com a pesquisa, quais as informações que serão buscadas e compreendê-las, ao invés de apenas reproduzi-las. Atualmente, como as pesquisas escolares são feitas, muitas vezes, através de buscas na internet, também é necessário aprender como identificar sites que primam pela ética e seriedade científica.

Quanto aos termos competência informacional e habilidade informacional, acredita-se que o termo letramento já engloba o processo de aprendizagem que desenvolve as competências e habilidades que são específicas para busca e uso da informação.

Gasque (2012, p.19) assim define o Letramento Informacional:

Tal processo, o *letramento informacional*, capacita os aprendizes a buscar e usar a informação de maneira eficiente e eficaz. Transcende a alfabetização informacional ou a mera decodificação de um código, possibilitando a aplicação desses processos no cotidiano. Os aprendizes aprendem, por exemplo, a usar dicionários, enciclopédias, elaborar referências e citar autores para escrever artigos ou estruturar uma pesquisa. O letramento traz a ideia de funcionalidade.

A pesquisadora citada anteriormente constrói um arcabouço conceitual do Letramento Informacional explicando que *information literacy* não é simplesmente somar os conceitos de letramento e informação; é mais complexo e abrangente, pois engloba a finalidade de adaptação e socialização dos indivíduos na sociedade de aprendizagem, desenvolvendo algumas capacidades, que seriam:

- determinar a extensão das informações necessárias;
  - acessar a informação de forma efetiva e eficientemente;
  - avaliar criticamente a informação e suas fontes;
  - incorporar a nova informação ao conhecimento prévio;
  - usar a informação de forma efetiva para atingir objetivos específicos;
  - compreender os aspectos econômico, legal e social do uso da informação, bem como acessá-la e usá-la ética e legalmente.
- (Gasque, 2012, p.32).

Compreendendo a aquisição desse letramento como um processo de aprendizagem, a escola pode atuar para engajar os alunos no processo de aquisição dessas capacidades, ajudando-os a desenvolver as competências e habilidades necessárias no uso eficaz das informações. Dessa forma, o indivíduo poderá transformar as informações adquiridas em conhecimento.

## 2.5 O LETRAMENTO INFORMACIONAL CRÍTICO E O PAPEL DO PROFESSOR

Atualmente, é necessário mediar o aprendizado dos alunos de forma que consigam ter autonomia para buscar informações em qualquer suporte. A facilidade de acesso à informação, a quantidade de recursos multimidiáticos disponíveis e a dificuldade em perceber a informação correta e relevante para o conhecimento que se busca tornam o Letramento Informacional (LI) primordial para a formação dos alunos da escola básica. Para Gasque (2012), as escolas brasileiras, geralmente, não formam bons leitores e produtores de texto, pois os alunos não são preparados para buscar informações em fontes diversificadas, comparar diferentes pontos de vista, analisar, separar e organizar as informações encontradas. Também não produzem com competência resumos, textos científicos ou artigos.

O LI, segundo Gasque (2012), pode ser utilizado de acordo com diferentes teorias da aprendizagem: o comportamentalismo, que vai trabalhar as pesquisas sem conexão com a vivência dos alunos, o cognitivismo que vai proporcionar experiências e considerar os processos cognitivos básicos e o humanismo que vai se deter no aluno, considerando-o um ser capaz de aprender a aprender. Essas teorias estão implícitas nas concepções de Letramento Informacional que a escola pode desenvolver, “ênfase na tecnologia da informação (concepção da informação), ênfase nos processos cognitivos (concepção cognitiva) e ênfase no aprendizado

(concepção da inteligência)” (Gasque 2012, p.52). Considerando um ensino de qualidade, o LI pode ajudar a desenvolver o pensamento reflexivo com atividades que ajudem o educando a construir seu conhecimento por meio de estratégias de organização e apreensão das informações.

Falar em letramento informacional crítico é trazer novamente para a presente pesquisa os estudos de Paulo Freire que, em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996), lista os saberes fundamentais à prática educativa progressiva em favor da autonomia dos educandos. Entre esses saberes estão:

“Ensinar exige pesquisa” (Freire, 1996, p.14), para Freire ensino e pesquisa são indissociáveis; para ensinar é necessário buscar, indagar, constatar, intervir e se educar. A pesquisa é vista como forma de aquisição de conhecimento ou como forma de comunicação ou anúncio de uma novidade. Acredita-se que o LI desenvolva nos educandos o desejo por esse tipo de pesquisa, que desperte a vontade de buscar e de constatar.

O próximo saber concebido pelo educador é: “Ensinar exige criticidade” (Freire, 1996, p.17). A curiosidade se inicia com o que Freire chama de inquietação indagadora, ou seja, uma ingenuidade carregada do saber adquirido com a experiência de vida. Com a prática educativa-progressista, amplia-se a primeira curiosidade para a curiosidade crítica, não automaticamente, mas num processo de construção e reconstrução.

O educador, dando continuidade à citação dos saberes que considera necessários ao professor, acrescenta: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p.22). Os professores são convidados a refletir criticamente sobre sua prática desde o início de sua formação, que deve ser permanente. Essa reflexão crítica sobre a prática do passado e do presente poderá trazer melhorias para a prática futura e poderá promover a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

A outra postura que se espera do professor “Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (Freire, 1996, p.34), mostra que é inegociável o respeito que o professor deve ter à autonomia do educando; o contrário é considerado um desvio ético, de acordo com o autor. A prática da sala de aula precisa ser coerente com esse respeito; isso significa respeitar a “curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude e a sua linguagem”, ciente de que numa prática dialógica os sujeitos aprenderão e crescerão nas diferenças.

O educador acredita que no preceito “Ensinar exige curiosidade” (Freire, 1996, p.51) o professor deve estimular a pergunta e a reflexão crítica sobre ela, sem invalidar as explicações que ele precisará fornecer aos educandos. A postura dialógica faz com que a curiosidade seja

necessária e se torne o desafio que conduzirá os alunos a procurar fontes, indagar outras pessoas. Ela é a mola da pesquisa escolar, através da qual o LI será desenvolvido.

Um sujeito letrado criticamente é capaz de aplicar os conhecimentos informacionais adquiridos em contextos significativos de uso, podendo, inclusive, modificar realidades sociais e desigualdades que podem ser perpetuadas através de discursos desprovidos de criticidade.

Conforme explica Silva (2021, p.49):

Portanto, somar o crítico ao letramento se mostra importante no sentido de permitir aos leitores questionar e atuar sobre as relações de poder nas quais já nascemos inseridos, essa junção contribui para atuarmos de maneira proativa, através da consciência social e ética, nos distintos conflitos nos quais podemos nos ver cotidianamente. Ser crítico consiste em não se resignar com o mundo simplesmente como nos é dado.

Espera-se que todos esses saberes sejam desenvolvidos na escola sob a orientação do professor, para que os educandos adquiram o hábito de pesquisa e, ainda, um espírito indagador, consciente de seus direitos e obrigações e, sobretudo, ético, característica fundamental para o cidadão com participação ativa nas questões de seu meio social. Sendo a seriedade a postura fundamental na realização de uma pesquisa, é necessário que, desde o início do Letramento Informacional, a ética esteja presente nas atividades de busca de informação, como se pode verificar no desenvolvimento da seção posterior.

Gasque e Fialho (2017, p.78) consideram o Letramento Informacional crucial na educação contemporânea:

Tal discurso funda-se na ideia de que saber buscar e saber usar a informação eficaz e eficientemente constituem-se em uma nova forma de aprendizagem, que permite o domínio de ferramentas para aprender ao longo da vida, bem como adquirir autonomia, visão crítica e reflexiva do mundo. Para a aprendizagem efetiva e significativa, os estudantes devem apreender conceitos, procedimentos e atitudes de caráter investigativo. Ou seja, devem desenvolver a capacidade de pesquisar, de forma reflexiva.

Para que esse trabalho possa ocorrer nas escolas de ensino básico, as autoras acreditam que seria necessária uma reforma curricular, que permitisse o ensino dos conteúdos através da metodologia da resolução de problemas ou da metodologia de projetos de pesquisa ao invés do modelo de currículo tradicional, presente na maioria das escolas brasileiras.

## **2.6 CURRÍCULO, METODOLOGIAS E LETRAMENTO INFORMACIONAL**

No artigo “Letramento Informacional e Currículo”, de Gasque e Fialho (2017), são apresentados os diferentes tipos de modelos de organização curricular, desde os mais tradicionais aos mais inovadores. Um dos modelos apresentados é o modelo curricular de processo, de Mckernan (2009), que em seu estudo procura unificar o rigor dos conteúdos com

a imaginação, propondo que os professores saiam do campo puramente técnico para se tornarem artistas, tomando suas próprias decisões. Esse pode ser um caminho para o desenvolvimento do LI, já que o modelo dá ênfase aos procedimentos de investigação. As mesmas autoras afirmam que o modelo do currículo adotado no Brasil integra características de vários modelos e o modelo curricular de processo traz aspectos que podem colaborar para incorporar o LI ao trabalho em sala de aula:

estabelecimento de metas amplas, seleção de conteúdos baseados nos procedimentos e critérios das disciplinas, compreensão do ensino como prática reflexiva, estratégia baseada na investigação, ensino voltado para a compreensão dos conteúdos, favorecimento de pontos de vistas diferentes, valorização da criatividade, avaliações qualitativas, atuação do professor como juiz e pesquisador, valorização de diferentes tipos de resultados, dentre outros (Gasque; Fialho, 2017, p.84).

O ensino compreendido como prática reflexiva, traz em sua proposta que o conteúdo seja apresentado de forma a ser explorado e, principalmente, investigado, sendo necessário que os alunos sempre possam refletir e analisar suas descobertas. Nesse modelo os professores são participantes do processo de investigação, junto com os alunos.

Moran (2018) defende a ideia de que o uso de metodologias ativas proporciona uma aprendizagem mais profunda. Esse conceito é explicado por Mota (2018, p.263):

As metodologias ativas, com início na década de 1980, procuraram dar resposta à multiplicidade de fatores que interferem no processo de aprendizagem e à necessidade dos alunos desenvolverem habilidades diversificadas. Era necessário que o aluno adquirisse um papel mais ativo e proativo, comunicativo e investigador. De certa maneira, essas metodologias opõem-se a métodos e técnicas que enfatizam a transmissão do conhecimento. Elas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem. O papel do professor foi também repensado; passou de transmissor do conhecimento para monitor, com o dever de criar ambientes de aprendizagem repleto de atividades diversificadas.

Moran (2018, p. 13) classifica as metodologias ativas como “caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas”. Trazendo as reflexões de Moran para este estudo, acredita-se que o trabalho com as metodologias ativas podem ser um caminho para o desenvolvimento do LI, de acordo a concepção crítica que se busca.

Algumas metodologias que Moran (2018) descreve como ativas, em seu artigo “Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda”, procuram fazer com que os alunos fiquem mais envolvidos nas atividades, sejam criativos, tomem decisões e sejam capazes de avaliar os resultados. Buscando a motivação dos alunos, o trabalho com metodologias ativas demanda engajamento com diálogos sobre as atividades e a forma de realizá-las (Moran,2018, p.1), aceitando suas contribuições.

Nessas metodologias cabe ao professor abandonar o seu papel de detentor dos conteúdos, aquele que explica tudo. Ele precisará ajudar os alunos a aprenderem a ir sozinhos, muito além de onde conseguiriam. Para exercer esse novo papel, o processo de avaliação será contínuo, redefinindo materiais e caminhos que auxiliem os educandos a adquirir o conhecimento. Moran amplia ainda mais o papel do professor nesse processo:

O papel do professor é o de ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, (impressos e digitais), roteirizar a sequência de ações prevista e mediar a interação com o grande grupo, com os pequenos grupos e com cada um dos alunos. É um papel mais complexo, flexível e dinâmico. Antes podia preparar uma mesma aula para todos, a mesma atividade para todos. Hoje precisa ir além e concentrar-se no essencial, que é aprofundar o que os alunos não percebem, ajudar a cada um de acordo com o seu ritmo e necessidades e isso é muito mais difícil e exige maior preparação em todos os sentidos: preparação em competências mais amplas, além do conhecimento do conteúdo, como saber adaptar-se ao grupo e a cada aluno; planejar, acompanhar e avaliar atividades significativas e diferentes (Moran, 2018, p. 2).

No planejamento de atividades que façam sentido para seus alunos, o professor precisará de materiais bem elaborados, que motivem os alunos em fases diferentes do processo educativo. Jogos e aulas roteirizadas são sugestões de linguagens que podem estar presentes.

Moran afirma que a aprendizagem é construída em três movimentos principais:

- Individual- o aluno percorre seu caminho de forma individualizada, a aprendizagem é totalmente adaptada ao seu ritmo e a sua necessidade.
- Grupal- o aluno aprende através da interação com seus pares. Essa interação pode ocorrer de modo presencial ou virtual e traz a possibilidade do uso de jogos no processo. Em grupo, os indivíduos podem compartilhar o que sabem e se ajudam com as dúvidas. Esse compartilhamento vai gerar aprendizagens de forma eficaz.
- Orientada- o aluno fica em contato com professores, tutores e mentores que “desempenham o papel de curadores para que cada estudante avance mais na aprendizagem individualizada” (Moran, 2018, p.5). Esse profissional é fundamental para que os educandos avancem nas suas investigações, produzam novos questionamentos e apontem caminhos a serem percorridos para uma aprendizagem mais efetiva.

O mesmo autor defende que a combinação desses três movimentos precisa estar presente no projeto político pedagógico das escolas.

Sobre o papel do professor, ele ressalta:

O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (Moran, 2018, p.6).

Freire (1994) também defendia a ideia de que o professor deveria ser o mediador de sujeitos pensantes e que era necessário que a educação fosse problematizadora, rompendo a contradição educador-educandos, para que houvesse entre eles uma relação dialógica. Para ele “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados” (Freire, 1994, p. 40). Os alunos, instigados a resolver esses problemas, criam conexão com outros e desenvolvem uma compreensão crítica. Berbel (2011) compreende que Paulo Freire, através desse pensamento, já era um defensor das metodologias ativas.

Encontramos em Paulo Freire (1996) uma defesa para as metodologias ativas, com sua afirmação de que na educação de adultos, o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de conhecimentos e experiências prévias dos indivíduos (Berbel, 2011, p.29).

Considerando a construção do conhecimento através da interação entre professor e educandos a base do trabalho de LI sob uma perspectiva crítica, acredita-se que as metodologias ativas possibilitem uma mediação eficaz por tratar-se de uma prática pedagógica centrada no estudante.

Blank (2015) apresenta os benefícios que o trabalho com a informação traz para professores e alunos como superação do estilo de aula com atividades onde o aluno apenas reproduz modelos, transformando-o em construtor de seu conhecimento, de forma participativa e comunicativa. O desenvolvimento de conteúdos que envolvam além de conceitos, procedimentos e atitudes. Além de uma formação que assegure liberdade para pensar e buscar meios para intervir na realidade.

Desenvolvendo o LI, através das metodologias ativas no ensino fundamental, o professor poderá auxiliar na independência dos alunos, à medida que os estudantes começam a assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, conseguem construir seu conhecimento a partir dos recursos informacionais disponibilizados e assumem uma atitude proativa em seu aprendizado (Dudziak, 2003).

## **2.7 O LETRAMENTO DIGITAL E MIDIÁTICO E SUA IMPORTÂNCIA NO LETRAMENTO INFORMACIONAL**

Não é difícil observar que os alunos têm nas ferramentas de busca digitais sua principal fonte de pesquisa e obtêm através deles diferentes formas de informações que vão muito além do texto escrito, como imagens, sons, vídeos. Portanto, foi necessário incluir nesta pesquisa os letramentos que podem abranger essas outras formas de leitura. A princípio supôs-se que tecer considerações apenas sobre o letramento digital seria suficiente, mas com o aprofundamento das leituras percebeu-se a necessidade de incluir também o letramento midiático, acreditando

que o desenvolvimento crítico desses letramentos, e não apenas a capacidade de utilizá-los, são importantes para o Letramento Informacional. Cerigatto (2020) acredita que esses dois campos “oferecem habilidades para enfrentar cenários em comum”, como avaliar criticamente uma informação, sendo capaz de distinguir se ela é falsa ou verdadeira.

Habilidades de avaliação e interpretação da informação críticas são emergentes para garantir a alfabetização na sociedade digital. E, por mais que crianças e adolescentes se mostrem muito habilidosos em acessar novas mídias e tecnologias, carecem de habilidades de criticidade, busca, comparação e avaliação (Cerigatto,2020, p.4).

Essas habilidades precisam ser desenvolvidas desde o momento em que os alunos começam a ter contato com fontes de informação, principalmente na realização das pesquisas escolares. Cerigatto (2020) cita uma pesquisa realizada pela Universidade *Stanfort* nos Estados Unidos, com 7.804 alunos de escolas do Ensino Fundamental até universidades, onde foi constatado que 80% dos alunos não identificavam se a informação vinha de uma fonte confiável ou de fontes que apenas propagam anúncios, notícias patrocinadas e conteúdos falsos.

Mediante essas problematizações em torno da informação e do cenário que se vive hoje – em que nunca se consumiu tanta informação e notícia – surge também a necessidade de desenvolver habilidades para o melhor enfrentamento com o “caos informacional”. Como já dito, organizações mundiais tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), e também a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) têm focado a atenção na articulação de duas áreas – *information literacy* e *media literacy* – consideradas essenciais para a atualidade (Cerigatto,2020, p. 6-7).

Um dos primeiros organismos internacionais a considerar a junção desses dois letramentos imprescindíveis para o trabalho de leitura e de produção da informação foi a UNESCO. Em sua Matriz Curricular e de Competências essa combinação é chamada de alfabetização midiática e informacional (AMI). No livro “Alfabetização Midiática e informacional: currículo para a formação de professores”, os propósitos e objetivos da AMI são colocados no quadro a seguir:

### Quadro 3: Propósitos e objetivos da AMI

Alfabetização Informacional						
Definição e articulação de necessidades informacionais	Localização e acesso à informação	Acesso à Informação	Organização da Informação	Uso ético da informação	Comunicação da informação	Uso das habilidades de TICs no processamento da informação
Alfabetização midiática <sup>5</sup>						
Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas	Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções	Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia	Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática	Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdos pelos usuários		

Pela visão do quadro, pode-se perceber que uma área é complementar à outra, mesmo a avaliação crítica do conteúdo midiático aparecendo apenas na alfabetização midiática, na denominada alfabetização informacional, já aparece o uso ético da informação. É possível perceber também que os primeiros passos no desenvolvimento do trabalho com a informação encontram-se na alfabetização informacional e o aprofundamento do uso dessas informações aparecem no campo da alfabetização midiática. Importante ressaltar que a UNESCO reconhece que no Brasil existe diferenciação para os termos alfabetização e letramento, mas esclarece que nesta publicação não tratam das nuances desses termos e optaram por usar apenas o termo alfabetização pela proximidade com a expressão em espanhol “*alfabetización informacional*”. Percebe-se no currículo AMI da UNESCO o objetivo de desenvolver habilidades que possibilitem a autoexpressão, com foco na postura ética.

A BNCC também trata do trabalho com a tecnologia digital juntamente com a midiática e destaca a importância do trabalho da escola no desenvolvimento do uso consciente dessas linguagens:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2017, p. 63).

Buscando caminhos para promover a inserção dessas linguagens no ambiente escolar, de forma democrática e com a proposta de que o seu uso seja reflexivo e crítico, a BNCC insere em Língua Portuguesa, como competência específica do campo de linguagens, nos anos iniciais do ensino fundamental:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meios das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2017, p. 67).

O uso da tecnologia digital aparece como habilidade a ser desenvolvida em práticas de linguagem, do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, no campo de produção de textos: “Utilizar *software*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis” (Brasil, 2017, p. 94). Também aparecerá como habilidade em outros anos de escolaridade que não são o foco deste estudo. No EF1, o trabalho

com tecnologias digitais é competência específica de outras áreas de conhecimento: Artes, Matemática, Ciências da Natureza, Geografia, História e Ensino Religioso.

Ainda há desafios com os quais a educação precisa lidar quando se fala de letramento digital, como a exclusão digital, que é a realidade de muitas escolas e de muitos alunos brasileiros. Além disso, é necessário ressaltar que o simples acesso à tecnologia não garante o letramento digital do indivíduo.

Pereira (2007) esclarece que letramento digital é muito mais do que aprender a digitar num computador; é necessário mais do que a compreensão do sistema de leitura e escrita para que o indivíduo seja letrado. No letramento digital é necessário, ainda, trabalhar com autonomia e senso crítico no uso das plataformas de informação e aprendizado.

O letramento digital torna o indivíduo capaz de fazer uso das tecnologias para gerar benefícios próprios e se inserir na cultura digital contemporânea. Essa apropriação das tecnologias exige dos seus usuários um domínio de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas pelas instituições de educação básica e superior, a fim de capacitar os cidadãos a viver nesse universo.

Espera-se que um cidadão letrado digitalmente seja capaz de compreender, criticar e utilizar as informações oferecidas por vários suportes digitais, isto é, espera-se que ele use as tecnologias para adquirir conhecimento, estabelecer contatos, expressar-se e comunicar-se, condições importantes para o exercício pleno da cidadania. (Oliveira; Coscarelli; Melo, 2016, p. 1)

Os autores também explicam que o letrado digital além de receber as informações contidas na rede, também precisa contribuir para o enriquecimento do conteúdo dessa rede, agindo pelo seu bem-estar e pelo bem-estar coletivo.

No intuito de atuar na formação cidadã dos alunos, o letramento digital, sendo suporte para o Letramento Informacional, pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades que envolvam a leitura e a escrita em suportes digitais e também a navegação na internet em busca de informações, trazendo maior clareza, definindo melhor a informação que está sendo buscada.

Santaella (2004) alerta que é preciso dilatar o conceito de leitura, abrangendo os leitores de imagem e o “leitor das formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, tv e vídeo.” A autora explica que existe uma multiplicidade de tipos de leitores: o de imagens, o de jornais e revistas, o de gráficos, mapas e sistemas de notações, o que lê os símbolos, signos e sinais da cidade e o leitor da imagem e do movimento como cinema, TV e vídeo.

A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. Na mesma linha de continuidade, mas em nível de complexidade ainda maior, hoje, esse leitor das telas eletrônicas está transitando pelas infovias das redes, constituindo-se em um novo tipo de leitor que navega nas arquiteturas líquidas e alienares da hipermídia no ciberespaço (Santaella, 2004, p.18).

Soares (2002) também chama atenção para o leitor surgido com a chegada dessas novas práticas de leitura e escrita digitais e sugere estudos que identifiquem se a condição desses leitores pode ser diferente dos leitores de escrita “quirográfica e tipográfica”. Explica que diferente do texto no papel que pode ser lido linearmente e sequencialmente, o texto na tela é lido de forma “multilinear e multi-sequencial” por conta dos hipertextos que liberam uma “multiplicidade de possibilidades” (Soares, 2022, p.150). Segundo Levy (2010, p.40):

O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, um certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso.

Lévy (2010) e Santaella (2004) comparam os hipertextos a um caleidoscópio, em que, por trás de uma palavra pode haver dez mil signos que serão acessados de acordo com o interesse do leitor. Em virtude dessa singularidade, Soares (2002, p.152) afirma que o letramento de quem exerce “práticas de leitura e escrita na tela” é diferente do letramento dos que exercem “práticas de leitura e escrita no papel” e a esse letramento, que apresenta processos cognitivos que alguns autores dizem se aproximar do esquema mental dos seres humanos, dá-se o nome de letramento digital.

Compreendendo a singularidade desse tipo de leitura, as habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que a envolvem, Santaella (2004) chama esses leitores de imersivos, que surgem a partir do acesso a esse espaço virtual. Chama-os de imersivos por navegarem através de dados informacionais híbridos que podem ser ao mesmo tempo “sonoros, visuais e textuais”. Embora haja alguma semelhança com que a autora chama de “leitor da Antiguidade”, pois para o leitor imersivo a tela corre verticalmente ao apertar de um botão, como corria verticalmente nos textos escritos em rolos. O leitor imersivo apresenta maior liberdade pois precisa escolher o nexos, a direção ou a rota que seguirá para que a leitura se realize.

Nessa medida, as semelhanças não podem nos levar a menosprezar o fato de que se trata de um modo inteiramente novo de ler, distinto não só do leitor contemplativo da linguagem impressa, mas também do leitor movente, pois não se trata mais de um leitor que tropeça, esbarra em signos físicos, materiais, como é o caso desse segundo tipo de leitor, mas de um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não é mais tampouco um leitor contemplativo que segue as sequências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com passos lentos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc (Santaella, 2004, p.33).

A mesma autora lança a hipótese que a interatividade que ocorre durante a no ciberespaço pode envolver transformações nos campos sensoriais, no campo motor, na percepção e cognição. Isso pode acarretar mudança na sensibilidade “corporal, física e mental” desse leitor imersivo.

Justificativa para essas hipóteses encontra-se no fato de que, nas telas da hipermídia, a combinação plurissensorial, que naturalmente nosso cérebro pratica para constituir suas imagens, tornou-se possível fora do cérebro, na medida em que essa combinação é encenada na própria tela. É com ela que o leitor interage por meio do movimento nervoso do mouse (Santaella, 2004, p.35).

Nesta seção elencam-se aspectos que podem auxiliar a compreensão das particularidades desse leitor, que realiza sua pesquisa escolar usando como base textos da internet para poderem auxiliá-lo nesse processo de letramento digital, midiático e informacional, pois percebe a interligação existente entre eles. É necessário destacar que o desenvolvimento de uma leitura crítica é uma habilidade importante para uma navegação segura e para aquisição de informações corretas em fontes confiáveis.

### 3 JOGOS

Tizuko Mochida Kishimoto, pesquisadora que se dedica a jogos e brincadeiras, principalmente na educação infantil, apresenta um estudo conceitual do termo jogo e a diferenciação existente, embora pouco usual no Brasil, entre as palavras jogo, brinquedo e brincadeira. Segundo a autora, embora sejam conceitos relacionados, seus significados são distintos, como lê nas linhas seguintes.

O brinquedo pode ser um objeto ou uma representação diferente do jogo. Não há regras definidas para a sua utilização e necessita do estabelecimento de uma relação íntima com a criança. Ele pode ser usado em brincadeiras individuais ou coletivas.

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los (Kishimoto, 2011, p.20).

Além dessas representações da realidade, o brinquedo também pode materializar o imaginário, como bonecos de desenhos animados ou filmes, super-heróis, personagens de histórias infantis, robôs, monstros e outros elementos da cultura na qual o brinquedo estiver inserido. Kishimoto (2011, p.23) explica que o brinquedo contém uma dimensão “material, cultural e técnica” e, como objeto, é o suporte para as brincadeiras.

A brincadeira pode ser compreendida como atividade lúdica, pode ser espontânea ou dirigida e envolver movimentos ou interações imaginativas. Segundo Kishimoto (2011, p.23), a brincadeira também estabelece uma relação direta com a criança; ela pode ser definida como “o lúdico em ação”. A brincadeira, geralmente, não possui objetivos competitivos e nem rigidez nas regras, embora algumas apresentem regras implícitas para possibilitar o seu ordenamento e funcionamento. Apesar de ter um caráter lúdico, as crianças costumam tratar o ato de brincar com bastante seriedade. “Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado” (Kishimoto, 2011, p.27). A brincadeira é uma forma de expressar a criatividade e a imaginação, não só das crianças, mas também dos adultos, que também podem apreciar o brincar.

Kishimoto (2011, p.17) admite que não é fácil definir o jogo, pois a palavra vem carregada de múltiplos entendimentos e cada tipo existente tem suas especificações.

Uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Apesar dessa dificuldade de encontrar uma definição e do jogo assumir diferentes imagens, de acordo com o contexto social em que está inserido, há algumas semelhanças no que são

considerados jogos; através delas pode-se buscar uma definição. Para o seu funcionamento, o jogo requer uma estrutura pré-definida e definição de regras que determinam se haverá competição ou cooperação entre os participantes para alcançarem um objetivo específico. Os jogos possuem um início e um fim e durante sua execução; podem incluir: desafios, necessidade de elaboração de estratégias, habilidades físicas, determinação de vencedores e perdedores. Há uma estrutura sequencial que define cada jogo.

Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, permitindo superposição com a situação lúdica, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica (Kishimoto, 2011, p.19).

A autora explica que a busca da definição do jogo precisa da compreensão do significado que ele assume num contexto, num quadro sociocultural no qual esteja inserido. O que a linguagem tentar traduzir precisa estar de acordo com o quadro real.

Antunes (2010) esclarece que o termo provém do substantivo latino *jocu* cujo significado é gracejo, divertimento. Mas em seu livro “Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências”, o autor emprega a palavra jogo “como um estímulo ao crescimento, como uma astúcia em direção ao desenvolvimento cognitivo e aos desafios do viver, e não como uma competição entre pessoas e ou grupos que implica em vitória ou derrota” (Antunes, 2010, p.11). Compreende-se que essa definição se apresenta como a mais interessante para este trabalho que busca o uso dos jogos em sala de aula para construção do conhecimento.

O mesmo pesquisador apresenta um quadro, dividido por faixa etária, com uma associação dos estágios de desenvolvimento da moralidade de Selman (DATA), que possui estudos sobre a capacidade das crianças de aprenderem a coordenar diferentes pontos de vista, de acordo com as experiências partilhadas, desenvolvendo as relações interpessoais e a competência relacional. Antunes (2010) ainda associa suas reflexões às ideias de Piaget (1971) que, em sua teoria para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, também apresenta uma divisão em estágios, relacionando o tipo de jogo que pode estimular o desenvolvimento das múltiplas inteligências em cada estágio:

**Quadro 4:** Jogos estimuladores de acordo com o desenvolvimento da moralidade infantil

<i>Estágio</i>	<i>Visão de Selman</i>	<i>Visão de Piaget</i>	<i>Jogos estimuladores</i>
De 4 a 6 anos	São egocêntricas e se percebem o centro do seu mundo.	Ao julgar um ato como certo ou errado, as crianças acreditam que todos o percebem dessa mesma maneira.	<i>Percepção Corporal</i> Carinhas / Tipos Humanos / Boneco Articulado / Montando o Corpo Humano.
De 6 a 8 anos	Percebem que outras pessoas podem interpretar uma situação de forma diferente.	É a favor de punições severas. Sente que a sanção define o quanto um ato é errado.	<i>Autoconhecimento</i> Crachás / Questionários / Sinais de Trânsito.
De 8 a 10 anos	Sentem que outras pessoas pensam de outra maneira e sabem que outras pessoas sentem que elas próprias têm seus pensamentos independentes.	Confundem a lei física com a lei moral e acreditam que acidentes físicos ou eventos infelizes constituem uma punição de Deus ou sobrenatural.	<i>Administração de Emoções, Ética, Empatia e Comunicação Interpessoal</i> Estudos de caso / Quem conta um conto / Eleição / Autógrafos.
De 10 a 12 anos	Podem imaginar a perspectiva de uma terceira pessoa e aceitam que pessoas diferentes pensam de forma diferente.	Podem se colocar no lugar de outro. Reconhecem que regras são feitas por pessoas e por elas podem ser mudadas.	Qualquer jogo, mesmo os já desenvolvidos, agora com enfoques específicos.
Da adolescência em diante	Aceitam e percebem que existem valores conflitantes.	Valorizam a própria opinião e capacidade de julgamento de outras pessoas.	Qualquer jogo, sobretudo os da linha C / D e E.

Fonte: Antunes, 2011, p.33.

Destacando a faixa etária dos alunos que participaram desta pesquisa, de 10 a 12 anos, Antunes explica que essa fase é essencial, porque o período em que surge a estruturação do autoconceito e da autoimagem. Também nessa fase, segundo o autor, há um empenho em explorar a criatividade e o uso de pensamentos divergentes, além da possibilidade de se construírem os alicerces para a empatia. É nesse contexto de desenvolvimento que o jogo pode se apresentar como uma importante ferramenta para a aprendizagem, pois ajudará ao aluno a desenvolver e a enriquecer sua personalidade através das descobertas proporcionadas por esse elemento lúdico que também permite a participação do professor como mediador, observador e avaliador de todo processo.

### 3.1 O USO DO JOGO EM SALA DE AULA

Em quase trinta anos de magistério nos anos iniciais, foi possível para esta professora-pesquisadora observar que os jogos sempre figuraram como um instrumento importante para as

práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Foi surpreendente observar que não existe ainda um material teórico amplo de estudos sobre a utilização dos jogos para esse segmento de ensino. É possível encontrar um número maior de estudos na educação infantil e alguns estudos divididos por áreas de ensino, entretanto não há muito material sobre os jogos de forma menos fragmentada. Tomase como exemplo a revisão de literatura feita através do Google Acadêmico:

**Quadro 5:** Revisão da Literatura sobre jogos nos Anos Iniciais

BUSCA	TERMOS BUSCADOS	RESULTADOS OBTIDOS
1	“uso de jogos” + “educação”	<p>580.000 resultados. Com essa combinação os estudos já aparecem divididos por área de conhecimento. Observou-se as que mais se repetiam e a partir delas, foram inseridas novas combinações:</p> <p>“jogos”+“educação”+“ensino de química”: 108.000 resultados.  “jogos”+“educação”+ “ensino de biologia”: 1.500 resultados.  “jogos”+“educação”+ “ensino de matemática”: 220.000 resultados  “jogos”+“educação”+ “ensino de geografia”: 146.000 resultados  “jogos”+“educação”+ “ensino de ciências”: 336.00 resultados  “jogos”+“educação”+ “ensino de informática”: 140.000 resultados  “jogos”+“educação ambiental”: 139.000 resultados  “jogos”+“educação e saúde”: 336.00 resultados  “jogos”+“educação física”: 190.000 resultados  “jogos teatrais” + “educação”: 49.600 resultados  “jogos”+“educação”+ “RPG”: 11.600 resultados  “jogos”+“educação infantil”: 128.000 resultados  “jogos”+“educação profissional”: 363.000 resultados  “jogos educativos”: 217.000 resultados, muitos repetindo títulos que apareceram nas outras combinações.  “jogos digitais” + “educação”: 132.000 resultados  “jogos didáticos” + “educação”: 207.000 resultados  “jogos eletrônicos” + “educação”: 138.000 resultados  “games”+“educação”: 52.000 resultados</p> <p>Dois artigos apresentavam o resultado esperado na busca:</p> <p>GRÜBEL, Joceline Mausolff; BEZ, Marta Rosecler. <b>Jogos educativos</b>. <i>Renote</i>, v. 4, n. 2, 2006.</p> <p>DIAS, Cynthia Macedo; VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; BARRETO, Jéssica Oliveira. <b>Jogo e Educação: menções e concepções em documentos oficiais</b>. <i>Proceedings do XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital—SBGames</i>, p. 1104-1107, 2017.</p>
2	“uso de jogos” + “anos iniciais”	12 resultados: 1 pesquisa que trata da percepção dos professores sobre o uso dos jogos em sala de aula numa escola no Paraná e os demais tratando especificamente do ensino de matemática.
3	“Construção de jogos” + “anos iniciais”	Nenhum resultado

4	“lúdico” + “anos iniciais”	59 resultados.
---	----------------------------------	----------------

Fonte: A autora, 2023.

Observa-se claramente que a quantidade de material disponível sofre uma queda drástica nos resultados obtidos quando se delimita o campo “anos iniciais” na busca. Aparecem alguns artigos para esse segmento de ensino quando a busca é para jogos didáticos, mas nesta dissertação o ponto central é o uso de jogos para além dos que são concebidos apenas para o fim pedagógico. O outro elemento central que é a construção dos jogos pelos alunos não encontra nenhum estudo voltado para a faixa etária do público alvo.

Na obra organizada por Kishimoto (2011), um dos trabalhos é de Manoel Oriosvaldo de Moura que analisa o uso de jogos na educação matemática. No estudo, o autor explica que o jogo deve ser visto como produtor de conhecimento.

Segundo Kishimoto (2011, p.10):

A análise mostra indicadores de que se começa a sair de uma visão de jogo apenas como material instrucional que sustenta o ensino, para atribuir-lhe natureza lúdica, incorporando aspectos afetivos que tornam o ensino e a aprendizagem atividades significativas. O professor, como organizador do ensino, anula a polêmica criada em torno da apropriação do jogo, ao incorporá-lo em um projeto educativo, respeitando as decisões dos alunos e materializando a intencionalidade do ato educativo.

Concorda-se com Kishimoto e acredita-se que realmente o jogo, usado em sala de aula, mesmo que não tenha sido criado com fins pedagógicos pode ser um produtor de conhecimento, desde que professor-mediador promova uma ação de qualidade na promoção das competências cognitivas esperadas.

Christie (1991, p.4) explica que o jogo infantil apresenta algumas características, como “a não literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si”. E faz uma diferenciação entre o que pode ser considerado jogo ou trabalho no espaço escolar, explicando que para ser jogo é necessário que ocorra uma livre escolha da criança e o desenvolvimento também precisa depender dela.

As concepções do jogo infantil foram mudando ao longo da história da humanidade, desde a antiguidade. Na cultura greco-romana o jogo era visto como recreação; era usado como forma de relaxamento para as atividades que exigiam esforço de qualquer natureza. Na Idade Média, pela associação com os jogos de azar, perdeu a seriedade que lhe era atribuída. Kishimoto (2011) classifica o Renascimento como um período de “compulsão lúdica” em que o jogo foi usado para divulgar não só princípios de moral e ética como também conteúdos de diferentes áreas do conhecimento.

O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (Kishimoto, 2011, p.34).

Já no Romantismo surge um novo quadro para os jogos infantis, época em que eles passam a ser considerados “conduta espontânea e livre e instrumento de educação” (Kishimoto, 2011, p.34), somente nessa fase o jogo passa a ser considerado como uma conduta típica infantil.

No século XIX, surge a psicologia voltada para as crianças, trazendo influências da biologia e transpondo o estudo do comportamento dos animais para o comportamento infantil. Segundo Kishimoto, nesse período surge a teoria de Gross, considerando o jogo como pré-exercício de instintos que são herdados e considerando-o uma necessidade biológica, quase um instinto, um ato psicológico involuntário.

Se o jogo remete ao natural, universal e biológico, ele é necessário para a espécie para o treino de instintos herdados. Dessa forma, Groos retoma o jogo enquanto ação espontânea, natural (influência biológica), prazerosa e livre (influência psicológica) e já antecipa sua relação com a educação (treino de instintos) (Kishimoto, 2011, p. 35).

Com essa teoria, Gross imprime aos jogos a concepção de que eles podem ajudar a traçar um diagnóstico da personalidade infantil e passam a ser usados como recurso que possibilitará o ajuste do ensino às necessidades da criança.

Procurando resumir o pensamento de alguns teóricos da educação acerca do jogo, que aparecem na obra de Kishimoto, elaborou-se o quadro abaixo:

**Quadro 6:** Teóricos da educação e o jogo

Piaget	A brincadeira não recebe uma conceituação específica, é tida como uma forma de expressão, segundo os conceitos do Romantismo. A brincadeira é vista como participante do conteúdo da inteligência, sendo considerada um dos processos assimilativos. Através dela, a criança poderá demonstrar o nível do estágio cognitivo em que se encontra.
Vygotsky	Considera que toda conduta humana, inclusive a dos jogos e brincadeiras, é uma construção dos seus processos sociais. Usa os paradigmas da filosofia marxista-leninista para explicitar o jogo infantil.
Bruner	Pesquisa sobre o jogo, sendo cofundador juntamente com o linguista George Miler, do Centro e Estudos Cognitivos da Universidade de Harvard. Nesse centro pesquisou sobre os processos cognitivos e a educação e pesquisou o jogo, associando a estrutura do jogo à linguagem. Para ele as brincadeiras conduzem às regras e à aquisição da linguagem.

Fonte: A autora, 2023.

Observa-se que as brincadeiras e os jogos foram relacionados a comportamentos sociais e naturais. Bruner e Vygotsky rompem com os paradigmas do romantismo e trazem novos fundamentos teóricos para o papel dos jogos, brinquedos e brincadeiras, principalmente na educação infantil.

Kishimoto (2011) afirma que o uso do jogo para fins pedagógicos mostra a importância desse instrumento em situações de ensino-aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (Kishimoto, 2011, p.42).

A utilização do jogo em sala de aula permite que o aluno construa e potencialize seus conhecimentos através da motivação desencadeada pelo lúdico. É necessária a mediação do professor durante todo o processo, desde a proposta até a sistematização dos conceitos que serão trabalhados a partir da ludicidade do jogo.

Kishimoto (2011, p. 141) elenca o que chama de estruturas de alienação do saber, que podem interferir na utilização dos jogos como material pedagógico. São elas:

1. “Concepção da capacidade lúdica do professor”: o professor precisa saber e gostar de brincar para desenvolver a capacidade lúdica de seus alunos.
2. “Os modos estereotipados de o professor conceber o material apresentado”: o professor tende a olhar o jogo de um ponto de vista técnico, adulto. A criança possui outro olhar, do ser brincante. Essas duas visões distintas tendem a entrar em choque.
3. “As formas estereotipadas de o professor conceber o aluno”: o professor cria uma imagem do aluno em sua cabeça, de forma pré-concebida, que não corresponde ao que o aluno é de verdade. Para romper essa estereotipagem, é necessário estabelecer uma verdadeira relação de conhecimento mútuo.
4. “As formas estereotipadas que o aluno concebe o professor, a instituição, o material proposto”: todas as relações podem gerar imagens pré-concebidas ruins que atrapalham o desenvolvimento da atividade. Partindo disso, se o aluno não gosta do material proposto pode simplesmente rejeitá-lo antes de tentar alguma forma de interação.
5. “As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado na comunidade em geral”: os brinquedos educacionais e os da indústria em geral, estabelecem muitos parâmetros para sua utilização. Geralmente, o que se leva em conta para adotá-lo é a faixa etária indicada pelos fabricantes que, muitas vezes, fazem essa classificação em pesquisas não muito abrangentes e impedem que professores e psicopedagogos façam um trabalho diferenciado, com maior aprofundamento, devido a essa indicação. A criança é quem precisa demonstrar se o brinquedo ou jogo a atende, o processo lúdico tem de ser dela.
6. “As formas estereotipadas que envolvem o uso do material a ser empregado”: o ideal é que a criança possua uma gama de materiais à sua disposição e que possa escolher livremente com qual irá trabalhar, para que o uso dos jogos não ocorra apenas naqueles momentos onde há uma clara intenção pedagógica.

Antunes (2010) concorda com Kishimoto (2011) sobre a importância da livre escolha dos alunos no momento do jogo, explicando que é a evolução de cada um o fator responsável pela escolha do jogo e não a imposição do adulto ou do professor: “A criança não é atraída por algum jogo por forças externas inerentes ao jogo e sim pela chama acesa de sua evolução” (Antunes, 2011, p.37). Ele, entretanto, chama atenção para a conduta diferenciada que o professor precisa assumir quando o jogo assume um papel pedagógico dentro do planejamento, na busca por uma aprendizagem que faça sentido para a criança:

Existem dois aspectos cruciais no emprego dos jogos como instrumentos de uma aprendizagem significativa. Em primeiro lugar o jogo ocasional, distante de uma cuidadosa e planejada programação, é tão ineficaz quanto um único momento de exercício aeróbico para quem pretende ganhar maior mobilidade física e, em segundo lugar, uma grande quantidade de jogos reunidos em um manual somente tem validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta. Em síntese, *jamais pense em usar jogos pedagógicos sem um rigoroso e cuidadoso planejamento*, marcado por etapas muito nítidas e que acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua qualidade de professor pela quantidade de jogos que emprega, e sim pela qualidade dos jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar (Antunes, 2010, p.37).

Além de destacar a necessidade da seleção de jogos com qualidade, esse autor também chama atenção para o fato de que sua utilização precisa estar no planejamento, de forma que tenham um objetivo claro para aparecerem no documento. É importante, também, que sua aplicação não esteja descolada de uma criticidade que permita ao professor manter, alterar ou substituir seu uso, caso perceba que o objetivo traçado não será alcançado.

Assim, o jogo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados (Antunes, 2010, p.40).

Com a extensa gama de jogos, pedagógicos ou não, disponíveis, é muito importante que o educador selecione de forma criteriosa e saiba explorá-los de forma a contribuir para um melhor desenvolvimento dos alunos e para a aquisição de uma aprendizagem significativa.

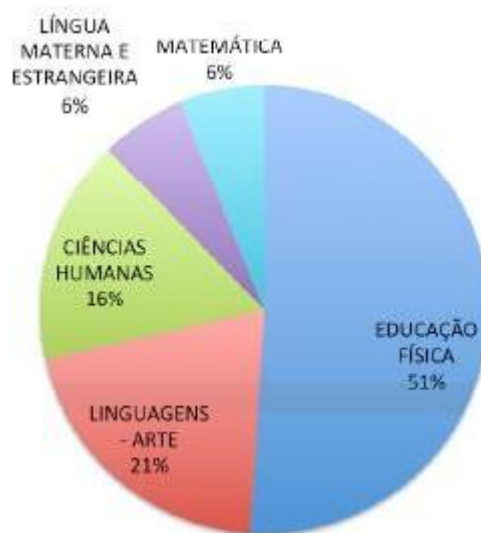
O uso dos jogos amplia a formação dos alunos para além dos conteúdos exigidos no currículo escolar. É possível, com a utilização dos jogos, trabalharem-se aspectos de interação social, trabalho em grupo, respeito a regras e o professor, assim, tem a oportunidade de mediar a aprendizagem de forma lúdica e diferenciada.

### **3.2 O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL**

A ideia de usar jogos como uma estratégia para o Letramento Informacional iniciou-se com a observação do apelo ao lúdico em documentos oficiais. Segundo Dias, Vasconcelos, Barreto (2017), na BNCC, jogos, atividades lúdicas e ludicidade aparecem, em diferentes áreas

de ensino, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. São, porém, mencionadas mais vezes na área de Educação Física, com quase 51% das menções, em segundo aparecem as áreas de Ciências Humanas e Linguagens com 21% das menções.

**Gráfico 1:** Áreas agrupadas com menções a jogo, lúdico e ludicidade na BNCC (%)



Fonte: Dias; Vasconcelos; Barreto, 2017, p.1105.

Na área de Educação Física, na qual há o maior número de menções, brincadeiras e jogos aparecem como unidade temática para todo o Ensino Fundamental, sendo que no primeiro e segundo anos, os objetos de conhecimento são os jogos pertencentes à região ou comunidade na qual a criança está inserida. Do terceiro ao quinto ano esse conceito amplia-se para jogos do Brasil, do mundo, de matriz indígena e africana.

No artigo “Jogo e Educação: menções e concepções em documentos oficiais” os autores citam o aparecimento da proposta de criação de jogos na área de Língua Portuguesa:

Verificamos menções a jogos, ainda, enquanto meios de comunicação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na área de Língua Portuguesa também se propõe que a expressão oral seja desenvolvida a partir da proposição, criação ou engajamento em jogos (e brincadeiras). Abre-se assim um espaço para uma atividade que nem sempre se verifica: a criação de jogos por alunos, que tem poucas menções nos documentos analisados (Dias; Vasconcelos; Barreto, 2017, p. 1106).

A menção é importante para esta pesquisa por se acreditar que a criação de jogos pode proporcionar uma experiência educativa eficaz no desenvolvimento do Letramento Informacional. Para criar um jogo, os alunos tomam decisões, fazem escolhas e trocam experiências lúdicas. Precisam pensar, muitas vezes em grupo, e se relacionar. A construção de um jogo pode, ao mesmo tempo, desenvolver o lado pessoal, social, cognitivo e físico, dependendo do caso.

Na vida de criança, para além do entretenimento, o jogo ganha espaço através da focalização de suas propriedades formativas, consideradas sob perspectivas

educacionais progressistas, que valorizam a participação ativa do educando no seu processo de formação (Kishimoto, 2011, p.153).

É importante despertar o interesse dos alunos para a proposta de criação do jogo. É importante, também, que o grupo tenha protagonismo na escolha do tipo de jogo que será desenvolvido. Especificamente, para ser uma estratégia de desenvolvimento do LI, é necessário que seja um jogo que proporcione busca e pesquisa para ser elaborado. Kishimoto (2011), ressalta a importância do material pedagógico construído pelo aluno:

A modalidade de aprendizagem revela a forma e o conteúdo do processo de estruturação da aprendizagem do sujeito, trazendo em seu bojo a criação do material pedagógico como um objeto resultante do processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente do modelo de aprendizagem geral e universalista, a modalidade de aprendizagem é sempre singular e específica. O material pedagógico ou objeto pedagógico construído interiormente pelo aluno é sempre único. É através da modalidade de aprendizagem do sujeito que realmente podemos conhecer como o material introduzido pelo professor foi captado e quais são as necessidades específicas do aluno (Kishimoto, 2011, p.147).

No desenvolvimento do LI, a construção do jogo pode criar conexões com outras áreas do conhecimento, fazendo com que o jogo construído se torne uma ferramenta pedagógica eficaz para aquisição de novos conhecimentos, para a conexão entre saberes adquiridos e para desenvolver a capacidade de trabalhar de forma eficaz com as informações adquiridas, pois será necessário discutir, planejar e decidir quais informações serão importantes para o jogo e quais serão descartadas.

Encontra-se em Ostrower (1977), uma boa explicação que fundamenta a escolha pelo criar um jogo junto com alunos, nesse processo em busca do LI:

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 1977, p. 2).

Para possibilitar o desenvolvimento da criatividade, é necessário que a educação dê sentido à busca da informação ou da solução de problemas. Faz parte do LI aprender a aprender, construir o conhecimento e não apenas reproduzir informações sem pensar criticamente e refletir sobre elas, aprender a fazer a leitura de mundo através de outros olhares. Pretende-se, com a proposta de criação de um jogo, transformar o aluno em protagonista desse processo de busca da informação, instigando-o a vivenciar a pesquisa.

Por meio da utilização de jogos, o aluno constrói seu conhecimento de maneira ativa e dinâmica e os sujeitos envolvidos estão geralmente mais propícios à ajuda mútua e à análise dos erros e dos acertos, proporcionando uma reflexão em profundidade sobre os conceitos que estão sendo discutidos. Isto proporciona ao professor condições de analisar e de compreender o desenvolvimento do raciocínio do aluno e de dinamizar

a relação entre ensino e aprendizagem, por meio de reflexões sobre as jogadas realizadas pelos jogadores (Teixeira; Apresentação, 2014, p. 304).

Ao construir o jogo, o aluno precisará refletir não somente sobre as jogadas que irá fazer. Precisar pensar em como apresentar o jogo, no conjunto de regras que terá, na investigação das informações, em estratégias que possibilitem que o jogo avance e precisará testar cada etapa, aprovar ou reconfigurar a elaboração do jogo à medida que encontrar problemas a serem solucionados.

É fundamental estudar a dinâmica do jogo, prever as possíveis dúvidas que podem aparecer no decorrer das atividades e planejar as estratégias que irão compor as ações dos jogadores, desde as instruções até a finalização. Quando ocorre um elemento surpresa, desencadeando outra dinâmica, é importante antes de esquivar-se, considerá-lo, observando se é razoável aproveitá-lo para discussões juntamente com os alunos (Teixeira; Apresentação, 2014, p. 307).

O professor possui um papel importante de mediador durante todo o processo, ajudando na busca das informações, fornecendo material para pesquisa, orientando as melhores fontes de busca e posicionando-se ora como observador, ora como juiz e ora como jogador para ajudar no cumprimento dos objetivos traçados para o jogo. Importante levantar questionamentos no momento que observa as jogadas os alunos, fazendo-os refletir e talvez descobrir outras possibilidades de condução do jogo.

Educar é sempre um desafio, e os profissionais da educação devem estar dispostos a aprender diariamente: é na prática de sala de aula que o conhecimento é construído, portanto o ambiente da sala de aula deve ser o mais estimulante possível para a busca pelo saber. A experiência com jogos em sala de aula ajuda a compreender o educando de modo mais completo, oferecendo oportunidades de interação professor-aluno e aluno-aluno e colaborando para desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação necessária para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e nos estudos (Teixeira; Apresentação, 2014, p. 317).

A construção do jogo é capaz de ser uma estratégia de apoio ao LI pois pode promover o aprendizado de conteúdos de forma interdisciplinar e desenvolver habilidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Com isso, os alunos podem enfrentar os desafios informacionais da sociedade moderna e fortalecer sua participação ativa como cidadãos.

#### 4 A QUESTÃO DO PLÁGIO NAS PESQUISAS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS

A pesquisa escolar, quando bem fundamentada pedagogicamente, ajuda a formar cidadãos críticos e curiosos. Sendo uma prática pedagógica bastante utilizada nas escolas de ensino básico, é preciso conscientizar os alunos de que a cópia de textos de outras pessoas não deve ser feita, promovendo um trabalho em que a atitude investigativa caminhe para o desenvolvimento de um texto autoral.

Sabe-se que quando mal orientado, o comando da pesquisa induz o estudante a copiar o que foi instigado a descobrir, ou numa folha manuscrita ou usando um mecanismo de busca na internet e imprimindo o que encontrou. Raramente isso inclui a fonte utilizada e, muito menos, suas impressões sobre as próprias descobertas. Conforme afirma Abranches (2008, p.10), “Se o aluno não foi convocado para ser autor-colaborador da atividade, ele não irá estabelecer nenhuma relação de identificação, pois não precisa se comprometer em produzir algo que seja dele, ou a partir dele”. Portanto, propõe-se motivar os alunos pelo desejo de saber e não apenas pelo cumprimento de mais um trabalho escolar.

Desde o início da vida escolar, os alunos recebem os temas das pesquisas e vão buscar as informações necessárias em casa, onde muitas vezes as famílias também não possuem formação e orientação adequadas para auxiliar na tarefa. Conforme Mattos e Castanha (2008, p.6), “Além disso, na maioria das vezes, os pais se veem incapazes de auxiliar os filhos na busca de fontes de consulta ou até mesmo na organização da redação final”. Nem os alunos e muito menos seus pais possuem conhecimento sobre o que é o plágio e a ilegalidade da cópia da produção de outrem sem a presença dos devidos créditos.

Entendemos que não se pode atribuir aos estudantes dos anos iniciais termos tão fortes, pois eles se encontram em processo de formação e é trabalho da escola orientá-los para que façam a declaração das fontes de sua pesquisa e para a não realização de cópia sem apresentar as referências dos autores. Assim, no caso do aluno em formação, não se trata de alguém criminoso e evidencia-se a necessidade de se pensar em propostas pedagógicas capazes de realizar uma orientação adequada ao pesquisador iniciante, de modo que ele possa estar preparado para a pesquisa e não para o plágio (Barreto; Melo; Stival, 2016, p. 33).

Propõe-se trabalhar essa questão que tem seu início na escola básica e passa a fazer parte da vida do educando até a sua chegada à universidade. Sugere-se, dessa forma, uma pesquisa em que ele possa buscar e utilizar informações curtas, em textos menos extensos para que tenha oportunidade de praticar sua interpretação e expor suas ideias, desenvolvendo uma escrita criativa, como forma de comunicar a informação que precisa ser passada.

Acredita-se que a criação de um jogo possa ser uma boa estratégia pois exige que se busque aprofundamento sobre determinado assunto para a elaboração do seu mecanismo. Importante ressaltar o resultado dos estudos apresentados na tese intitulada “Estudo evolutivo

das percepções infantis no uso de ferramentas computacionais”, de Albino (2006), na qual a autora aplicou exercícios de escrita e digitação de texto a 40 estudantes, com idades entre 7 e 10 anos, e entrevistas com base no Método Clínico Piagetiano. Evidenciou-se que principalmente na faixa etária média de nove e dez anos, os alunos já utilizam a pesquisa com cópia de trabalhos de Internet. A autora destaca que é necessário que a escola básica ensine o uso dessa rede de comunicação e informação com responsabilidade, para que os educandos possam usufruir dos benefícios disponibilizados. Conclui, afirmando que os educadores precisam deixar claro que a criatividade dos indivíduos sempre terá peso maior na avaliação do texto de apresentação de uma pesquisa.

É preciso prestar muita atenção aos trabalhos que nossos alunos estão apresentando, pois, conforme foi verificado, eles creem que a Internet tem as melhores informações sobre qualquer assunto. Não somente neste estudo, mas também na prática profissional, fica evidente que a maioria dos trabalhos entregue é cópia fiel de conteúdos extraídos da Internet. Onde está o aprendizado proporcionado por tal atividade? Apenas as ações de copiar e colar podem ser admitidas como um trabalho, como uma avaliação de aprendizagem? (Albino, 2016, p. 179).

A autora do estudo sugere que a educação básica deve mostrar aos estudantes que, embora a internet ofereça muitas fontes atraentes para a pesquisa escolar, ela não é o único meio de realizá-la. Pode-se resgatar o uso de entrevistas, pesquisa em material impresso, livros de literatura e outros meios fora da “rede”, buscando ferramentas que ajudem na construção de um texto mais autoral. Kenski (2003) também alerta para o problema de as pesquisas *on-line* estarem ocupando o espaço dos outros instrumentos de pesquisa:

Um outro problema está no superdimensionamento do papel dos computadores na ação educativa. Se existem escolas em que não há um único computador, existem outras em que os computadores ligados em rede são objetos de uso pessoal de cada aluno. Nesses espaços, professores e alunos são estimulados a realizar todas as atividades educativas no computador e usando a internet. Em San Francisco, por exemplo, escolas de ensino fundamental retiram de seus currículos disciplinas como arte, música e educação física, porque não podem ser realizadas *on-line*. Também na Califórnia, na cidade de Napa, professores estimulam alunos a pesquisar exclusivamente na internet. Livros, revistas e outras formas de acesso às informações têm papel cada vez mais insignificante em suas bibliografias (Kenski, 2003, p. 67).

De fato, esse superdimensionamento não só dos computadores como também dos *sites* de busca já é algo natural para a geração de alunos do ensino básico. No Colégio Pedro II, onde foi realizado a coleta de dados deste trabalho, presenciou-se que numa atividade de pesquisa, os alunos nem se lembraram de que havia uma biblioteca na escola, onde poderiam facilmente buscar as informações solicitadas. Quem não fez o trabalho, imediatamente, usou a falta do computador ou a ausência da *internet* em casa como justificativa para a não entrega da atividade.

Gasque (2012) atribui o plágio a uma falta de orientação por parte dos professores, ao solicitarem uma pesquisa escolar. Esse problema traz reflexos para os trabalhos apresentados nas universidades:

Os estudantes chegam à universidade sem conseguir diferenciar informação científica de informação especializada ou de atualidades, não conhecem banco de dados específicos da área de atuação, não sabem utilizar os recursos de uma biblioteca e, o pior, não conseguem escrever um texto articulado considerando contextos e perspectivas complexas. Decorre daí que o plágio torna-se hoje em dia recurso usual do trabalho escolar. (Gasque, 2012, p.19).

A autora explica que não há possibilidade de que os educandos da atualidade aprendam todo conhecimento produzido pela humanidade, ainda mais na velocidade com que se produz informação hoje em dia. Mas é preciso letrá-los informacionalmente para que tenham condições de “buscar, avaliar, organizar e usar as informações relevantes, transformando-as em conhecimento” (Gasque, 2012, p.19).

Kenski (2003) também cita as pesquisas da internet que são copiadas pelos alunos, além de lembrar do mercado de compra e venda dos trabalhos que, apesar de já existir mesmo antes da internet, encontrou nela uma facilidade para as transações:

São problemas, também, as pretensas facilidades de acesso a informações e que fazem com que alunos copiem “pesquisas” e as entreguem sem ao menos ler e compreender o que está sendo informado, sem falar na facilidade de encomenda, compra e venda on-line de trabalhos escolares para todos os níveis de ensino e todas as áreas do conhecimento, o que põe em xeque os valores fundamentais da função da educação (Kenski, 2003 p. 59).

Reconhecendo essa facilidade de acesso à informação e a possibilidade de cópia, o Colégio Pedro II, *Campus São Cristóvão I*, já inclui em suas aulas de Informática, no quinto ano, a explicação sobre o plágio e a importância de colocar as referências nas pesquisas escolares. O planejamento inclui a Cidadania Digital como um dos objetos do conhecimento e uma das habilidades trabalhadas é “Citar fonte e materiais utilizados, levando em consideração o respeito à privacidade dos usuários e as restrições pertinentes” (Anexo E).

#### **4.1 O TRABALHO COM A ÉTICA NA ESCOLA**

Considera-se importante trabalhar a ética como alicerce para que os alunos compreendam a dimensão do plágio. O PCN possui uma seção que trata especificamente do trabalho com a ética e moral nas escolas, e assim define esses termos:

Moral e ética, às vezes, são palavras empregadas como sinônimos: conjunto de princípios ou padrões de conduta. Ética pode também significar Filosofia da Moral, portanto, um pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas. Em outro sentido, ética pode referir-se a um conjunto de princípios e normas que um grupo estabelece para seu exercício profissional (por exemplo, os códigos de ética dos médicos, dos advogados, dos psicólogos, etc.). Em outro sentido, ainda, pode referir-se a uma distinção entre princípios que dão rumo ao pensar sem,

de antemão, prescrever formas precisas de conduta (ética) e regras precisas e fechadas (moral). Finalmente, deve-se chamar a atenção para o fato de a palavra “moral” ter, para muitos, adquirido sentido pejorativo, associado a “moralismo”. Assim, muitos preferem associar à palavra ética os valores e regras que prezam, querendo assim marcar diferenças com os “moralistas” (Brasil, 1997, p. 49).

O documento esclarece que é preciso trabalhar a ética como um conjunto de princípios e não como mandamentos, de forma imperativa. No ambiente escolar, o trabalho com a ética consiste em ensinar os educandos a “pensar, refletir, construir” buscando sempre a autonomia em cada uma dessas ações. A formação ética na história educacional brasileira apresentou saldo positivo em várias épocas, derrapando na chegada, em 1971, da Educação Moral e Cívica, que praticamente reduziu o trabalho a transmissão de um conjunto de regras e classificação das ações humanas em virtudes e vícios. Porém, mesmo acreditando que o caminho não seja o retorno dessas aulas, concorda-se que a escola não pode furtar-se de participar da formação ética dos cidadãos, lembrando que esse trabalho formativo não é desempenhado somente pelas instituições educacionais.

Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos, e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. Isso significa que essas questões devem ser objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões (Brasil, 1997, p. 51).

O mesmo documento destaca que a escola precisa observar os processos psicológicos que legitimam a compreensão e legitimação das regras morais; são eles a afetividade e a racionalidade. Na afetividade o indivíduo legitima o conjunto de regras quando ele mexe de alguma forma com a sua sensibilidade, passando a enxergá-lo como algo bom para si. Caso contrário, simplesmente as regras não serão legitimadas, ele até pode comportar-se como quem segue as regras, mas apenas porque teme castigos.

Na certeza de não ser castigado, seja porque ninguém tomará conhecimento de sua conduta, seja porque não haverá algum poder que possa puni-lo, se comportará segundo seus próprios desejos. Em resumo, as regras morais devem apontar para uma possibilidade de realização de uma “vida boa”; do contrário, serão ignoradas (Brasil, 1997, p. 53).

Um aspecto importantíssimo ressaltado pelo texto é que a qualidade do ensino é vista como uma condição para a formação moral dos educandos, porque o ensino de má qualidade pode frustrar os projetos de vida dos alunos. Além disso, a escola deve ser considerada o local onde seus projetos serão instrumentalizados.

É importante tratar da legitimação das normas morais, nesse intrincado processo da racionalidade, conforme será apresentado nos próximos parágrafos. A moral, além de necessitar

de um investimento emocional para legitimar suas normas, também exigirá uma aplicação crítica da razão.

No processo da racionalidade, as regras morais além do afeto são legitimadas pela razão, fazendo-se um juízo e reflexão sobre elas. Se é verdade que não há legitimação das regras morais sem um investimento afetivo, é também verdade que tal legitimação não existe sem a racionalidade, sem o juízo e a reflexão sobre valores e regras. E isso ocorre por três razões, pelo menos, de acordo com a BNCC (2017, p.56):

A primeira pressupõe que a moral exige responsabilidade, e esta fundamenta-se na premissa de que sua existência pressupõe que haja liberdade para escolher entre realizar ou não uma ação. Agir moralmente é agir de acordo com critérios e regras morais implica em fazer escolhas racionais e responsáveis. A segunda expressa que a legitimidade das regras também passa pelo juízo; elas precisam sensibilizar a inteligência e não podem parecer contraditórias. A moral pode ser discutida e ter argumentos que podem validar ou descartar os valores debatidos. Sabendo-se que isso é uma tarefa que exige abstração, generalização, de forma alguma são simples de serem alcançadas. A terceira diz respeito à capacidade do diálogo, que é fundamental para o exercício da democracia. A troca de argumentos, a negociação, o saber expressar-se na defesa das suas ideias, ter clareza na defesa de suas convicções e a escuta compreensiva para os outros pontos de vista são capacidades desenvolvidas através da razão.

No quadro seguinte, é possível observar um resumo das consequências centrais para a educação com a legitimação das regras morais pela afetividade e pela racionalidade:

**Quadro 7:** Consequências centrais para a educação com a legitimação de regras

Afetividade	Racionalidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola deve ser um lugar onde cada aluno encontre a possibilidade de se instrumentalizar para a realização de seus projetos; por isso, a qualidade do ensino é condição necessária à formação moral de seus alunos. Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao lado do trabalho de ensino, o convívio dentro da escola deve ser organizado de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvem a arte do diálogo.</li> </ul>

vivificados e compreendidos pelos alunos como aliados à perspectiva de uma “vida boa”. Dessa forma, não somente os alunos perceberão que esses valores e as regras decorrentes são coerentes com seus projetos de felicidade como serão integrados às suas personalidades: se respeitarão pelo fato de respeitá-los.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 55 e 56 – quadro elaborado pela pesquisadora

Numa escola democrática não se trabalha os temas éticos e morais num tempo reservado somente a eles. Esses temas são trabalhados no dia a dia, construídos a partir das relações que surgem com a convivência dos membros que atuam na escola. Os alunos discutem os problemas e elaboram as regras à medida que vão surgindo. Assim, o aluno se desenvolve num ambiente de respeito, onde sente-se valorizado, alcançando, dessa forma, o respeito próprio.

Portanto, as questões éticas devem ser trabalhadas como temas transversais, que perpassam todas as disciplinas do conteúdo curricular. “Em suma, o tema Ética diz respeito a praticamente todos os outros temas tratados pela escola. E mais ainda: diz respeito às relações humanas presentes no interior da escola e àquelas dos membros da escola com a comunidade.”

(Brasil, 1997, p. 64). Pensando nisso, os PCN relacionados à ética trazem uma estrutura de organização do trabalho de ética no ensino fundamental, de acordo com o quadro a seguir:

#### **Quadro 8:** Trabalho com ética no ensino fundamental

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;
- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- Adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas;
- Construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantem, a todos, essa realização;
- Assumir posições segundo seu próprio juízo de valor, considerando diferentes pontos de vista e aspectos de cada situação.

Fonte: Brasil, 1997, p. 65.

O trabalho com a ética no ensino fundamental I, possui diversas possibilidades dentro de um currículo transversal e pode contribuir no trabalho do Letramento Informacional, porque contribui com a construção do diálogo, com a propagação do conhecimento aplicado em espaços fora da escola, com a defesa e respeito aos diferentes pontos de vista e com a vivência dentro de um espaço democrático.

Morin (2011), também acredita que a ética não pode ser ensinada através de lições de moral, segundo o pensador, ela deve ser compreendida a partir do trabalho de consciência de que o indivíduo é parte de uma sociedade e parte da espécie humana.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana. Partindo disso, esboçam-se duas grandes finalidades ético-políticas do novo milênio: estabelecer uma relação de controle mútuo entre a sociedade e os indivíduos pela democracia e conceber a Humanidade como comunidade planetária. A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa *Terra-Pátria*, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena (Morin, 2011, p.17-18).

Para o autor, é necessário que os indivíduos se comprometam com a formação de uma cidadania terrena para o desenvolvimento de uma solidariedade de “todos para com todos”, trazendo uma sobrevida à humanidade e esse deve ser o objetivo global e fundamental da educação: “A educação do futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária” (Morin, 2011, p.78). Essa ética que Morin chama de Ética do Futuro ou antro-po-ética surge da nossa consciência humana e está ancorada em três termos “indivíduo/sociedade/espécie” que são a base do trabalho para esse conceito. O quadro seguinte traz alguns aspectos importantes que Morin elenca para o desenvolvimento da antro-po-ética:

#### Quadro 9: Trabalho com a antro-po-ética

A antro-po-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de:	A antro-po-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio:
<ul style="list-style-type: none"> <li>● assumir a condição humana <i>indivíduo/sociedade/espécie</i> na complexidade do nosso ser;</li> <li>● alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência</li> <li>● pessoal;</li> <li>● assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● trabalhar para a humanização da humanidade;</li> <li>● efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida;</li> <li>● alcançar a unidade planetária na diversidade;</li> <li>● respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;</li> <li>● desenvolver a ética da solidariedade;</li> <li>● desenvolver a ética da compreensão;</li> </ul>

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ensinar a ética do gênero humano.</li> </ul> |
|--|---|

Fonte: Morin, 2011, p.106 - quadro elaborado pela pesquisadora.

Morin explica que ao desenvolverem as autonomias individuais, as autonomias referentes à participação na vida comunitária e ao sentimento de pertencimento à espécie humana, os indivíduos possibilitam que a consciência humana venha à tona. A tríade proposta não pode ser dissociada e nem ter um elemento sobreposto a outro, pois seus elementos são co-produtores um dos outros.

Freire (1996) acreditava que a ética precisava aparecer em nas práticas cotidianas na escola, principalmente, na relação professor-aluno. Segundo ele, era necessário que estivesse presente na maneira como o educador lida com os conteúdos e até mesmo na forma como ele cita os autores das obras tanto aqueles com os quais concorda quanto aqueles dos quais discorda. Ele prega uma “natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (1996, p.8), ou seja, a ética como algo fundamental para a convivência humana, reconhecendo, assim como já foi apresentado aqui que todos estarão o tempo todo expostos à transgressão dessa ética. “E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude” (Freire, 1996, p.9). Segundo o mesmo educador, é necessário que o educando tenha liberdade de assumir, de forma ética, suas responsabilidades e o professor, por conta de sua prática docente, possui um nível elevado de responsabilidade ética por lidar diretamente com os sonhos e as esperanças dos alunos.

No currículo AMI proposto pela UNESCO, a ética nas mídias e na informação aparece como um dos pontos que devem ser desenvolvidos pelos professores.

O Currículo de AMI provê aos professores as competências para que eles engajem-se junto às mídias e às plataformas de informação, para que possam comunicar-se de maneira significativa e alcançar a autoexpressão. Isso envolve o conhecimento de ética nas mídias e infoética com base nos padrões internacionais, incluindo o campo das competências interculturais (Wilson *et al*, 2013, p.28).

Nessas competências interculturais estão incluídos os itens: saber descrever a ética nas mídias e dentro da informação e a capacidade de identificar em quais situações ela foi infringida. Esse conhecimento que o professor vai adquirir em sua formação será utilizado para desenvolver as mesmas habilidades nos alunos, tornando-os capazes de avaliar e compreender as questões éticas dentro do letramento midiático e informacional.

Entre as competências gerais da educação básica, propostas pela BNCC, encontra-se uma que fala sobre a ética nas práticas sociais, incluindo acesso e disseminação de informações:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as

escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p.9).

Também aparecerá a ética como competência no campo de linguagens para o ensino fundamental e nas práticas de linguagem contemporâneas utilizadas, como textos multimidiáticos. O documento esclarece que a escola precisa estar atenta ao fato de que mesmo que o aluno saiba usar essas linguagens não significa que ele tenha condições de levar em conta as dimensões “ética, estética e política desse uso” (Brasil, 2017, p. 68). Como as pessoas podem postar praticamente sobre tudo, é necessário que se desenvolva uma curadoria própria, que envolverá diferentes habilidades, para que o aluno passe a ser capaz de discernir sobre o que é adequado ou fidedigno ao fazer sua postagem.

Apenas como informação, porque não representa o tema central desta pesquisa, no ensino fundamental II, em Língua Portuguesa, a BNCC traz, dentro das práticas de linguagem, o campo jornalístico-midiático, em que trata de ética na participação de discussões e debates, ampliando a proposta de trabalho do ensino fundamental I. Na parte de produção de textos, a ética aparece relacionada à forma como são produzidos esses textos e à sua circulação.

Acredita-se que um trabalho assertivo com o conceito de ética desde o fundamental I possa reduzir a incidência do plágio nas pesquisas escolares e ajudará, inclusive, na diminuição da circulação de informações falsas, pois através da apropriação e utilização crítica desses novos meios de comunicação e busca de informação, a escola formará sujeitos capazes de fazer escolhas mais adequadas tanto no momento da busca quanto na ocasião da propagação do conhecimento.

## **4.2 O USO DO CHAT GPT NA EDUCAÇÃO**

Quando a presente pesquisa sobre LI estava em curso, observou-se o surgimento de uma nova ferramenta de inteligência artificial (IA), capaz de produzir praticamente qualquer tipo de texto. A inteligência artificial é explicada por Santos *et al* (2023, p.1157) em seu artigo “A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais”: “A IA pode ser definida como um conjunto de técnicas e algoritmos que permitem a máquina aprender com dados e desempenhar tarefas que normalmente requerem a inteligência humana, como reconhecimento de padrões, tomada de decisões e resolução de problemas”.

Criado pela OpenAI, que é um laboratório de pesquisa de inteligência artificial dos Estados Unidos, sem fins lucrativos, o Chat GPT (*Generative pre-Trained Transformer*), em português: bate-papo com transformador pré-treinado generativo. Em outras palavras, Chat

GPT é um modelo de inteligência artificial que interage projetando respostas para perguntas formuladas pelo usuário. Ao receber uma pergunta, o chat pesquisa em sua memória, que tem uma capacidade praticamente ilimitada de armazenamento de dados, até encontrar informações que possam ser usadas para elaborar a resposta. Henriques (2023, p.5), lista as funções do Chat GPT:

As funções do chatbot avançado vão desde escrever relatórios, e-mails, currículos, músicas, histórias, poemas, até explicar tópicos complexos em quase todos os campos, gerar códigos e algoritmos. O programa também filtra más intenções, de forma limitada, rejeitando solicitações inadequadas. Além das aplicações mencionadas anteriormente, o ChatGPT também pode ser utilizado para gerar conteúdo automatizado em diferentes formatos, como artigos de notícias, posts de blogs e descrições de produtos. Isso pode ajudar as empresas a economizar tempo e recursos na criação de conteúdo, além de garantir maior consistência e qualidade na produção.

É importante ressaltar que o Chat GPT foi projetado para realizar essas tarefas em texto natural. Para isso, foi treinado com incontáveis exemplos de textos existentes na *internet* e, dessa forma, consegue compreender o contexto da pergunta e fornecer respostas com a mesma precisão e coerência que os humanos durante uma conversa. Esse processo se tornou possível graças à utilização de uma técnica de aprendizado de máquina chamada de *Deep Learning*:

Deep learning é um subconjunto de aprendizado de máquina, que é essencialmente uma rede neural com três ou mais camadas. Essas redes neurais tentam simular o comportamento do cérebro humano, embora longe de corresponder à sua capacidade, permitindo que ele “aprenda” com grandes quantidades de dados. Embora uma rede neural com uma única camada ainda possa fazer previsões aproximadas, camadas ocultas adicionais podem ajudar a otimizar e refinar a precisão. ([2023?], IBM)

Isso faz com que o Chat GPT seja capaz de analisar contextos de frases para dar mais precisão nas suas respostas. Também possui uma aprendizagem contínua pois pode ser alimentado com novos dados de treinamento sempre.

Com tantas funções, o surgimento dessa ferramenta causou preocupação em alguns setores da educação. Surgiu o questionamento se a escola permitiria seu uso e se não haveria risco de comprometer a criatividade e o desenvolvimento do pensamento crítico. Embora os estudos sobre os impactos do chat GPT em sala de aula ainda estejam em fase inicial e as fontes de pesquisa sejam escassas, já é possível encontrarem-se ideias para utilizá-lo, de forma produtiva nas escolas. Ele pode, por exemplo aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita, ser utilizado para complementar informações e na correção de textos.

Ao usar o ChatGPT, o usuário pode obter informações e esclarecimentos sobre uma variedade de tópicos, desde perguntas simples até questões mais complexas. Além disso, a ferramenta pode ajudar a fornecer suporte técnico, auxiliar na resolução de problemas, oferecer sugestões e recomendações, ou simplesmente ser um companheiro de conversação. No entanto, é importante lembrar que é uma máquina e não possui capacidade de julgamento, emoções ou capacidade de julgar moralmente, sendo assim, deve-se ter cuidado em relação as informações que ele fornece (Silva, 2023, p.23).

Pimentel (2023), apresenta infográfico a seguir, que foi elaborado por professores, com trinta sugestões de uso do chat GPT em sala de aula:

**Figura 1:** Infográfico chat GPT

**30 FORMAS DE UTILIZAR O CHAT GPT EM AULA**

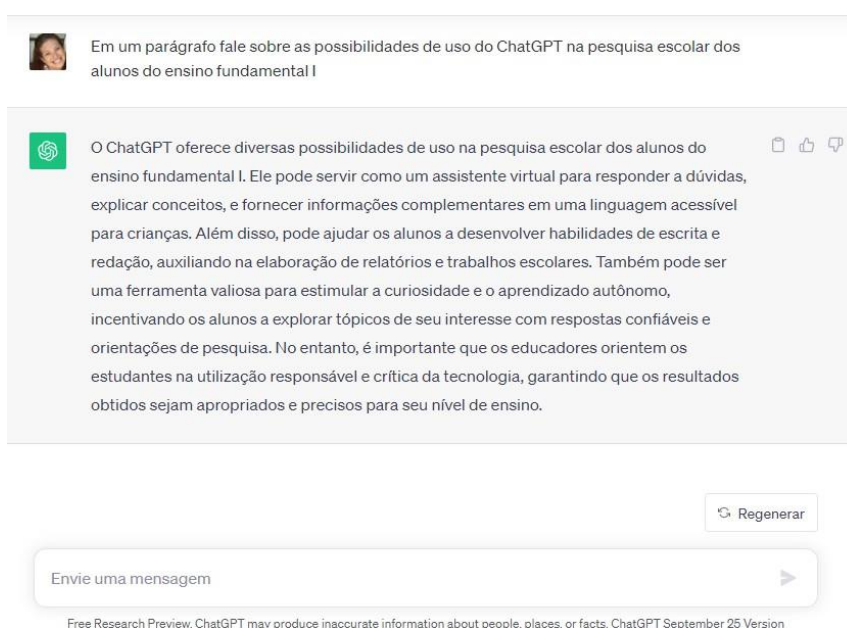
- Use como ferramenta de pesquisa que traz resultados mais complexos e específicos do que o Google.
- Use para conseguir exemplos do que acontece pelo mundo com maior facilidade e curadoria específica.
- Use para combinar os trabalhos dos alunos e dos grupos após serem feitas construções separadamente.
- Pergunte ao CHAT GPT sobre definições e autorias [em diferentes níveis de detalhamento].
- Peça o feedback para os trabalhos entregues e utilize para melhorar partes específicas dos entregáveis.
- Peça auxílio para suas atividades diárias como educador (como, por exemplo, ajudar a fazer planos de aula).
- Utilize-o nas rotinas de "pensar - trocar entre pares - compartilhar com o grupo"; ele pode auxiliar muito na troca.
- Avalie, junto aos alunos, as entregas do Chat GPT. Isso desmistifica as avaliações e exercita a clareza sobre indicadores.
- Faça debates com o bot. Os alunos de um lado e a IA de outro. Os alunos colocam seus pontos e pedem ao bot para refutar.
- Peça conselhos. Assim como pessoas desconhecidas podem dar conselhos, o bot também consegue.
- Peça resenhas e resumos de textos grandes e complexos. Ele também consegue encontrar autores.
- Peça ajuda com problemas complexos, especialmente quando não sabe bem por onde começar a procurar.
- Peça aos estudantes adivinharem o que o Chat GPT vai responder. Isso exercita a antecipação e a sistematização.
- Traduza e crie textos para qualquer língua. A ferramenta é mais avançada que muitos tradutores literais.
- Faça pesquisas globais e crie produtos/serviços com mais inspirações e maiores chances de dar certo.
- Peça ideias de atividades e dinâmicas para temas e intencionalidades específicas.
- Encontre formas de escrever mais apropriadas para um determinado público ou situação.
- Peça para ele gerar perguntas disparadoras para auxiliar no trabalho por projetos.
- Pergunte ao Chat GPT como ele pode ajudar na aula de um determinado tema. Peça dicas de atividade.
- Ele pode ajudar a tirar dúvidas fora da sala de aula ou auxiliar quem está com maiores dificuldades.
- Você pode usá-lo para gerar cenários hipotéticos em uma entrevista de emprego.
- Ele cria códigos de programação seguindo suas instruções da linguagem e o que deseja que o algoritmo faça.
- Cole um trecho de código de programação e peça ajuda na busca de bugs (ele encontra e os explica).
- Peça que ele explique teorias complexas de maneira mais fácil, que facilite o entendimento de alguém leigo.
- Consiga imediatas respostas à dúvidas que passam pela sua cabeça no meio de uma aula.
- Ele pode localizar os principais autores e estudos que falam sobre um determinado tema.
- Ele gera gráficos, tabelas e infográficos para ajudar os alunos a entender os dados.
- Ele sugere experiências culturais para os alunos aprenderem e apreciarem.
- Peça para ele gerar jogos e atividades divertidas com um determinado tema.
- O Chat GPT é um parceiro do docente e o futuro do processo de ensino-aprendizagem.

Criado por Fabi Raulino e Reinaldo Ramos | Inspirado no Infográfico de Matt Miller em DitchThatTextbook.com

Importante ressaltar que o chat GPT não pode ser utilizado como única fonte de pesquisa, pois é necessário confrontar as informações recebidas com outras fontes e buscar evidências que validem a resposta, pode haver manipulação das respostas pelo algoritmo, logo, é necessário usar o senso crítico diante das respostas fornecidas.

Um dos desafios o qual se pode enfrentar é citado por Kumar (2021) e diz respeito à desigualdade, pois nem todos os alunos terão acesso a ferramenta, visto que muitas escolas sequer possuem formas de acesso a tecnologias. Aos que acessam há a preocupação com a privacidade, já que o sistema coleta dados dos usuários. O uso, que parece simples, implica em a pessoa possuir capacidade de elaborar perguntas corretas para obter respostas mais aproximadas do que se busca. Optou-se pela realização de um teste, inserindo na plataforma uma pergunta pertinente ao tema da pesquisa:

**Figura 2:** Teste de uso do chat GPT



Fonte: ChatGPT (openai.com), 2023.

Observa-se que a ferramenta destaca a importância da atuação dos educadores como mediadores no uso dessa tecnologia. A preocupação inicial de que a IA poderia substituir os professores ou que os alunos teriam em mãos uma ferramenta que lhes tiraria o protagonismo das suas descobertas e capacidade de construção do seu conhecimento vai sendo desconstruído. O uso pedagógico pode trazer ganhos no processo de aquisição das informações, mas será necessária uma capacitação dos professores e políticas públicas que garantam um acesso de todos os estudantes às possibilidades que a IA está trazendo para o ensino.

## 5 METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma Pesquisa qualitativa, se exploraram elementos do trabalho em sala de aula que não são fáceis de medir numericamente. Segundo Moreira e Caleffe (2008, p.73) “o dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação”. Será levado em conta a descrição do processo, o trabalho desenvolvido com os sujeitos e as subjetividades dos indivíduos, do coletivo e da professora-pesquisadora. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução desse tipo de pesquisa, pois permite que os docentes conjuguem suas práticas pedagógicas diárias com o trabalho de pesquisa, podendo fazer uma observação participante, estando com atenção voltada para o processo que irá ocorrer e buscando saber como os alunos envolvidos atuam nesse processo e o percebem. A pesquisa qualitativa foi baseada no método da Pesquisa-ação, já que ocorreu durante uma atividade educacional, com a professora-pesquisadora em sala de aula, buscando colaboração das partes envolvidas. Segundo Senna (2003), a pesquisa-ação em educação possui estações de trabalho instaladas no próprio contexto de mundo do objeto de pesquisa, no caso, uma sala de aula, que possui seus próprios princípios e sistema de leis, que só podem ser transformados a partir de movimentos surgidos em seu próprio interior.

Thiollent (1986, p.20) assim define a Pesquisa-ação:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Observando as características que Moreira e Caleffe (2008) apresentam como tangíveis desse método, é possível identificar que neste trabalho houve a preocupação com o diagnóstico do problema num contexto específico, ou seja, a forma como os alunos buscam e utilizam as informações para a realização de uma pesquisa escolar e buscou-se uma estratégia para resolver esse problema. Ela foi participativa, pois foi realizada pela professora-pesquisadora, no contexto de suas aulas e enfatizou os processos, a descrição, as subjetividades tanto da pesquisadora quanto dos participantes, que foram devidamente expostas e consideradas. A pesquisa foi também autoavaliativa, tendo tido o objetivo de melhorar a condução e a prática da pesquisa escolar.

A população e amostra desta pesquisa foram alunos, com uma média de 10 anos de idade, de uma turma de Literatura, do quinto ano do Ensino Fundamental I, do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I, localizado no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro, maior *campus* da instituição em número de alunos e em espaço físico. Esses estudantes,

oriundos de diversos bairros do Rio, ingressam na instituição através de sorteio público e pertencem a diferentes classes sociais.

Foi escolhido esse ano por conter em seu currículo, nas aulas de Literatura, o estudo de Mitologias, com a leitura dos mitos de criação existentes em diversas culturas; isso foi importante para a construção do PE proposto. Também, pelo fato de os alunos envolvidos terem estado afastados do contexto escolar desde o início do terceiro ano; provavelmente, tivessem pouca experiência na realização de pesquisas escolares com autonomia, pois a pandemia fez com que ficassem em casa, num contexto de aulas remotas por quase dois anos.

Os responsáveis dos alunos da turma que participou da pesquisa foram convidados para uma reunião com a professora-pesquisadora, ocasião em que puderam tomar conhecimento dos objetivos do trabalho e tirar suas dúvidas. Os alunos também tiveram uma reunião, com formato semelhante, para esclarecimento dos objetivos do trabalho e da sua participação.

Foram incluídos na pesquisa os alunos matriculados na turma do quinto ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, do *campus* São Cristóvão I, que apresentaram a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e assinaram o termo de assentimento livre e esclarecido (TALE).

Serão excluídos os estudantes matriculados em anos diferentes daquele definido no critério de inclusão ou de outras turmas de quinto ano, diferentes da definida no critério de inclusão, alunos cujos responsáveis não assinarem o TCLE e alunos que não assinarem o TALE.

O participante poderia sentir desconforto em algumas atividades, poderia sentir constrangimento ao responder a algumas perguntas ou com o resultado de algumas partidas do jogo. Para minimizar esses riscos, ele poderia se recusar a responder às perguntas que não soubesse ou não quisesse responder, não participar de atividades que lhe causasse desconforto e não participar do jogo. A pesquisadora se comprometeu em mediar as situações de conflito que pudessem surgir durante o jogo.

Esperou-se que com a participação na pesquisa, os estudantes conseguissem realizar uma pesquisa escolar, de forma autônoma. Isso foi importante não só para tarefas escolares como também para suas atividades futuras, sejam acadêmicas, sejam em atendimento às demandas de sua vida como cidadãos. Houve aprofundamento dos conhecimentos sobre mitologias, fortalecimento dos laços de amizade, a cooperação, e a criatividade já que foi criado um jogo em eles experimentaram todas as etapas dessa criação, da concepção e pesquisa de seus elementos ao debate das regras. Indiretamente espera-se que o material produzido possa ser replicado para outras turmas do CPEI e de outras escolas.

Para a geração de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas, não-estruturadas com perguntas motivadas pelo contexto da pesquisa, com o objetivo de investigar as fontes que os alunos costumavam utilizar para realizar suas pesquisas escolares, o grau de autonomia que possuíam para realizá-las e como costumavam reproduzir e apresentar as informações que encontravam. Essas perguntas foram baseadas nas leituras feitas durante o estudo e na experiência de vida da professora-pesquisadora. A opção por esse tipo de pesquisa, conforme Moreira e Caleffe (2008), é por ela trazer uma atmosfera em que os alunos se sintam mais à vontade para fornecer informações que podem ser bastante pessoais e pela possibilidade de introdução de novas questões durante a entrevista. Após essa etapa os alunos realizaram uma pesquisa escolar mediada e orientada pela professora-pesquisadora, durante as aulas de Literatura Infantil. A professora-pesquisadora anotou suas observações e fez vídeos das interações entre os sujeitos de pesquisa, que permitiram à pesquisadora revisitar os dados para aprimorar suas observações ou tirar dúvidas; também foram utilizados questionários semiestruturados respondidos pelos alunos. Moreira e Caleffe (2008, p.96) definem quatro vantagens para o uso desse instrumento numa pesquisa: “uso eficiente do tempo, anonimato para o respondente, possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas”, numa primeira etapa foi importante o uso do questionário, porque todos os participantes responderam aos mesmos itens e essas respostas geraram as perguntas para as entrevistas. Também foi utilizado o diário de bordo. Bortoni-Ricardo (2008) explica que os diários contêm textos que descrevem experiências do professor, narrativas de atividades, diálogos transcritos, descrição de eventos e sequências interpretativas, em que o professor-pesquisador anota suas especulações e avaliações para que esses elementos permitam que se desenvolva uma teoria sobre a ação que se está interpretando.

Para garantir o anonimato dos participantes, as intervenções dos estudantes que fundamentaram a investigação foram codificadas. Utilizamos uma enumeração em ordem alfabética, como A1, A2 e assim por diante. Cada vez que o código é mencionado, refere-se ao mesmo indivíduo.

Considerando que os cinco estudantes da turma que não consentiram com a pesquisa - conduzida durante o período de aula de Literatura - precisavam permanecer no grupo, sem prejudicar seu processo de aprendizado. Eles participaram das atividades, dos debates e dos exercícios, porém não foram alvo de entrevistas, filmagens ou fotografias.

É relevante destacar que, de acordo com as diretrizes éticas em pesquisas envolvendo seres humanos, o presente estudo foi submetido à avaliação da Plataforma Brasil e recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II, sob o número CAAE

63875322.7.0000.9047 (Anexo C). Além disso, foi autorizado pela Diretoria de Pesquisa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC/CPII) para ser realizado nesta instituição de ensino (Anexo D).

A técnica de análise de dados foi a análise qualitativa dos dados gerados nas atividades, através da análise de conteúdo, segundo os referenciais de Bardin (2016) e Franco (2007). Para Bardin (2016, p. 42), a análise de conteúdo é:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Análise das entrevistas e dos questionários (*survey*) geraram dados quantitativos que mostraram o que pensam os alunos a respeito das pesquisas escolares e como as realizam. A observação participante foi o instrumento principal da geração de dados e definirá o uso dos outros métodos. Biddle e Anderson (1986, *apud* Moreira; Caleffe, 2008, p. 201) explicam:

A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com objetivo de observar e tentar descobrir como é ser membro desse mundo. São feitas anotações detalhadas em relação aos eventos testemunhados, as quais são organizadas e classificadas de forma que o pesquisador possa descobrir os padrões de eventos que aparecem naquele mundo.

Sendo a professora-pesquisadora, professora de Literatura do grupo participante da pesquisa, a observação participante foi a melhor forma de conduzir o estudo e fazer as anotações dos eventos testemunhados.

## 6 O PRODUTO EDUCACIONAL

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Produto Educacional (PE) é o resultado de um processo criativo surgido a partir de uma atividade de pesquisa. Ele visa responder a uma pergunta ou a um problema de pesquisa ou satisfazer uma necessidade concreta da prática profissional.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (CAPES, 2019, p.15).

Na busca de um produto que auxiliasse o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição do Letramento Informacional, foi escolhido um jogo. Acreditou-se que sua confecção traria um caráter lúdico ao trabalho e faria com que a pesquisa escolar ocorresse com a motivação da construção desse desafio.

### 6.1 CONCEPÇÕES DO PRODUTO

**Figura 3:** Capa do Produto Educacional



Fonte: Produzida pela autora, 2024.

A escolha por esse produto surgiu a partir da experiência desta professora pesquisadora em sala de aula, onde observava a dificuldade dos alunos dos anos iniciais em elaborar suas pesquisas escolares, fosse na escolha das fontes, na delimitação do tema ou na organização das informações. Buscando uma forma mais atrativa de trazer mais autonomia para os educandos, o produto educacional será elaborado a partir do trabalho desenvolvido na grade curricular de Literatura do quinto ano do *Campus São Cristóvão I*, especificamente, o estudo de Mitologias, com a leitura dos mitos de criação existentes em diversas culturas. Um dos objetivos específicos que constam no Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) de Literatura do Departamento dos Anos Iniciais do Colégio Pedro II é:

Possibilitar o desenvolvimento das estruturas mentais, através do estabelecimento de relações, tais como: eu / outro, eu / as coisas verdadeiras / as coisas inventadas, e do contato com diferentes tipos de tempo e espaço, fazer a criança refletir sobre os problemas de seu tempo, levando-a a desenvolver o espírito crítico (Colégio Pedro II, 2018, p.168).

No Colégio Pedro II (CPII), a disciplina de Literatura está integrada ao currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental desde a criação desse ciclo educacional, em 1984. A matéria é lecionada em uma aula semanal, de 1 hora e 20 minutos, que ocorrem em uma sala específica conhecida como Sala de Literatura, por professores do Departamento dos Anos Iniciais. As aulas são oferecidas para todas as turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional do CPII, o propósito primordial do estudo da Literatura nos primeiros anos é "fomentar a formação de leitores aptos a discernir as nuances, características distintas, significados, alcance e profundidade das obras literárias" (Colégio Pedro II, 2018, p.127), com objetivos específicos:

Reconhecer a especificidade do texto literário e as inúmeras possibilidades de apropriação de seus elementos;  
Oportunizar ao aluno o contato com diferentes linguagens e não apenas com a linguagem-padrão, de uso social;  
Estimular o gosto pela leitura auxiliando a criança a acelerar o seu processo de maturação, através da relação real / imaginário;  
Possibilitar o desenvolvimento das estruturas mentais, através do estabelecimento de relações, tais como: eu / outro, eu / as coisas verdadeiras / as coisas inventadas, e do contato com diferentes tipos de tempo e espaço, fazer a criança refletir sobre os problemas de seu tempo, levando-a a desenvolver o espírito crítico;  
Incorporar o texto literário às práticas cotidianas na sala de aula (Colégio Pedro II, 2018, p.127).

Por toda a curiosidade que as histórias mitológicas despertam nas crianças, almeja-se que demonstrem, mais do que descobrir sobre esse universo, a reflexão sobre os problemas de seu tempo. Observando que o estudo dos mitos gera uma motivação para que realizem pesquisas

escolares, aguardou-se que a turma chegasse a esse conteúdo para o início da Pesquisa. Foram planejadas dez aulas de uma hora e vinte minutos cada para que se desenvolvesse o Produto e realizassem as observações. As atividades foram planejadas pela equipe de literatura do *Campus*, com participação da professora-pesquisadora e foram executadas por ela na turma selecionada para a Pesquisa.

Pelo fato de o colégio onde se desenvolveu a pesquisa estar enfrentando um ano letivo atípico, que teve seu início no mês de abril de 2022, em virtude das restrições sanitárias impostas pela pandemia, o conteúdo de Literatura nos anos iniciais precisou ter algumas adaptações e foi necessário fazer a seleção das mitologias que seriam trabalhadas com os alunos. Tradicionalmente, são trabalhadas as seguintes mitologias: indígena, yoruba, egípcia, grega, maia, cristã (israelita), inca, nórdica e japonesa. Conforme Cosson (2014, p.38), “As obras precisam ser diversificadas porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo”. Foi feito o estudo de apenas três mitologias. Inicialmente, os alunos leram uma mitologia indígena, do povo Karajá. Apresentou-se, também, um pouco da cultura desse povo e trabalharam-se em seguida as mitologias egípcia e grega. Em todas as aulas de leitura das mitologias, foi seguida a sequência básica do letramento literário na escola, proposta por Cosson (2014). Eis as etapas propostas pelo autor:

- motivação: é a primeira aproximação com a obra do autor e prepara o leitor para se envolver com o texto. Ocorre, preferencialmente de maneira lúdica e procura estabelecer laços estreitos com o que será lido. Pode ser feita, por exemplo, por meio de uma conversa introdutória sobre a temática do texto que será lido.
- introdução: é a apresentação do autor e da obra física. São apresentados elementos que compõem a estrutura física do livro, como capa, orelha, contracapa, prefácio, entre outros. Apresenta-se a narrativa de maneira simples e objetiva, de forma que os alunos recebam a obra de uma maneira positiva e sejam incentivados a criar hipóteses que poderão ser ou não comprovadas no momento seguinte.
- leitura: nessa etapa, são realizados os combinados para leitura do livro, que pode ser feita na sala de aula ou como atividade extraclasse. Nas aulas de Literatura, essa etapa é cumprida durante a aula, com uma leitura compartilhada em roda.
- interpretação: têm como princípio externalizar a leitura e produzir algum registro sobre esse conhecimento. São propostas organizadas com o cuidado de não restringirmos a interpretação a uma única visão. É o momento de compartilhar a compreensão que cada um teve da leitura.

Levando em conta também a conjuntura atual, na qual o conhecimento vem sendo comunicado por meio de diferentes linguagens, dialogamos com a BNCC, que indica:

as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil, 2017, p.68).

Portanto o produto desenvolvido traz essa possibilidade de trabalho com diferentes tipos de textos e de linguagens pois durante a pesquisa que envolveu a construção do jogo, os alunos tiveram contato com imagens, textos e vídeos.

Ressalta-se que o jogo é uma estratégia, dentre outras que existem, para ajudar no processo do LI. Busca-se, através do lúdico, desenvolver as habilidades necessárias para a pesquisa, para a leitura crítica das informações e para a escrita criativa, dando ferramentas para que nossos alunos futuramente exerçam sua cidadania de forma consciente e participem ativamente da vida em sociedade, dessa forma buscamos contribuir com um dos objetivos da agenda 2030:

Comprometemo-nos a fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, nos ensinos fundamental, médio, superior, técnico e profissional. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça ou etnia, assim como as pessoas com deficiência, os migrantes, os povos indígenas, as crianças e os jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Empenharemos-nos em proporcionar às crianças e aos jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e de suas capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas (Agenda 2030, 2018, p.9).

Pensando também na sustentabilidade, o jogo produzido tem o intuito de servir para outras turmas, por vários anos letivos. Ele pode ser replicado com reaproveitamento de material que seria descartado nas escolas, como pedaços de cartolina ou papel sulfite. Dessa forma busca-se a contribuição com o décimo segundo objetivo da Agenda 2030 (2018, p.20) “Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis”.

## **6.2 APLICAÇÃO**

### **Primeira aula**

Iniciou-se o trabalho levando os alunos a terem uma experiência sensorial, na qual observaram imagens projetadas na parede e sons de fenômenos que ocorrem na natureza. Eles se deitaram em esteiras dispostas no chão da sala, que teve as luzes apagadas para que pudessem

ficar mais imersos na experiência. Nessa aula, cumpriu-se a primeira etapa da sequência de Cosson (2014, p.58), a Motivação:

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária.

Foi narrado um texto (Anexo F) que os levou a refletir sobre como seria viverem num tempo em que as explicações científicas para os fenômenos observados eram desconhecidas. Eles deveriam imaginar como se sentiriam ou como reagiriam diante desses acontecimentos. Após essa experiência, as luzes foram ligadas e todos sentaram em roda para ouvir sobre as sensações e as reflexões que foram feitas. Abaixo a transcrição da percepção dos alunos sobre a experiência vivida:

A1: Devia ser bem apavorante ver essas coisas sem saber o que era.  
 A2: Por isso inventavam tantos monstros, tudo devia ser monstro...  
 A1: Mano, você tá de boa, do nada trovão, raio. (ri).  
 A3: Mas tem gente que acredita até hoje em pote de ouro depois do arco-íris.  
 A1: É porque todo mundo fala essa história.  
 A4: As crianças acreditam nos monstros também.  
 A5: Eu achava que chovia porque Deus lavava o céu quando eu era pequeno.  
 Professora-pesquisadora: Vocês já ouviram falar em Mitologias?

Começam a falar sem muita ordem, citam mitologia grega, nórdica, indígena, africana...falam de Hércules, Minotauro, Medusa...um aluno diz que estão falando de seres da Mitologia. Novamente falam juntos.

Professora-pesquisadora: “Não estamos conseguindo nos ouvir, vocês citaram várias mitologias que já ouviram falar, citaram mitos, vamos organizar tudo durante as aulas, mas deu para perceber que conhecem bastante coisa e poderão me ajudar a contar essas histórias.”

A professora-pesquisadora esclareceu que os povos antigos criavam histórias na tentativa de explicar essas forças da natureza quando ainda a Ciência não era suficientemente desenvolvida para compreendê-las. Utilizou-se a definição de Neil Philip (2000, p.8) para essa explicação:

Mitos são as histórias dos deuses e dos heróis divinos. Contam o começo e o final, criação e destruição, vida e morte. Explicam o como e o porquê da vida. A palavra “mito” vem do grego *muthos*, que significa uma fábula ou uma palavra. [...] Onde quer que as pessoas tenham vivido juntas, contaram histórias sobre como o mundo foi feito, como as pessoas e os animais passaram a viver nele, e as características e ações dos deuses que adoravam. Quando um mito é criado, as pessoas acreditam neles com o coração e a alma. Por isso os mitos são mais do que histórias. Cada mito é uma mina de verdade humana.

Nessa aula foram trabalhados alguns conceitos básicos de Mitologia, lidos diretamente do livro de Neil Philip (2012), onde o autor elucida que Mitos são histórias atemporais,

diversão, arte, lições, compreensão e não são comprovados. Portanto, deixou-se claro que Mitologias não têm nada a ver com lógicas racionais e científicas, assim como as histórias literárias, muitas vezes, também não.

O trabalho de avaliação dessa primeira aula foi a produção de acrósticos. De acordo com o dicionário HOUAISS da Língua Portuguesa (2004, p. 43), “Acróstico significa poesia na qual as primeiras letras formam, em sentido vertical, um ou mais nomes ou um conceito”. O acróstico foi produzido a partir da palavra “mitologia”, usando palavras que tivessem ouvido na aula e que servissem para defini-la ou tivessem relação com o termo (Anexo G).

## Segunda aula

Ao chegarem, todos sentaram-se em roda e cada aluno recebeu uma cópia do Mito Karajá *Inã Son Wéra* (Anexo H) que é a história que esse povo conta para explicar a criação do mundo. Após a leitura coletiva do texto, conversou-se sobre o que chamou mais atenção na leitura. Abaixo a transcrição de algumas falas:

A1: Engraçado, porque parece com as coisas que Deus foi criando na Bíblia. Ele também foi criando assim uma coisa depois da outra...acho que nessa ordem aí.

Professora-pesquisadora: Você acha que foi na mesma ordem que os Karajás contam?

A1: É. Acho que foi.

A2: É, acho que é igual da catequese.

A3: Os índios aprenderam na catequese e fizeram um mito para eles?

Professora-pesquisadora: O mito indígena é anterior a “catequese” dos índios brasileiros, eles não conheciam o mito cristão quando criaram esse mito.

A4: Engraçado o homem vir do peixe.

A5: É que o peixe é muito importante pros índios.

A6: É! Água...peixe...eles explicam com as coisas importantes para eles.

A1: Como a tia falou, usaram coisas da natureza para explicar as coisas que não entendiam.

A7: Gostei bastante.

A8: Gostei, mas achei um pouco estranho (ri) o homem-peixe. (ri).

Importante observar que os alunos buscam semelhanças entre o mito Karajá que estavam conhecendo e o mito cristão que eles conheciam de vivências externas. Cosson (2014) explica que essa é a etapa da interpretação do texto, que fecha o ciclo primeiro e imediato da leitura, em que o leitor realiza as inferências do texto lido.

Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. A interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e

aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura (Cosson, 2014, p. 44).

Depois foram mostradas imagens sobre os Karajás, os artesanatos que produzem, as festas, as pinturas corporais, danças e as bonecas que são consideradas patrimônio cultural imaterial do Brasil (Figura 5).

**Figura 4:** Arquivo digital com imagens relacionadas ao povo Karajá



Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2022.

Tendo como inspiração as bonecas produzidas pelo povo Karajá, os alunos foram convidados a produzir bonecas com massa de modelar. (figura 6). Tiveram liberdade para escolher as cores e preferiram que as bonecas ficassem na posição horizontal, visto que a massa de modelar trouxe dificuldade para que ficassem sentadas.

**Figura 5:** Bonecas produzidas pelos alunos



Fonte: Acervo da autora, 2022.

### Terceira aula

Chegaram e sentaram em roda. A roda é uma prática nas aulas de Literatura do CPII, sentam-se assim para ouvir as histórias, para debater suas ideias e combinar o que será feito no dia (Figura 7).

A Roda faz parte de uma prática social que envolve o encontro de um coletivo de pessoas. Este modo de se encontrar existe há muitos e muitos anos em diferentes locais do mundo e foi organizado pelos humanos como uma das possibilidades para reunir as pessoas para fazer coisas juntas e ou tratar de assuntos do interesse de todas. As Rodas de Samba, as Rodas de Capoeira, as reuniões dos Cavaleiros da Távola Redonda da lendária corte o Rei Arthur, são alguns exemplos destes encontros em Roda, em diferentes tempos, lugares e com diferentes pautas, mas como o mesmo sentido, estrutura e regras de funcionamento. Ou seja, ao longo da história da humanidade, a Roda está presente em diferentes instituições, com diferentes objetivos, em diferentes épocas, lugares e culturas; a Roda insiste e chega até os nossos dias, indicando que existe como produção humana significativa, fazendo, desde sempre e imprescindivelmente, no mundo contemporâneo, muito sentido à continuidade da produção da humanidade daqueles que a convocam e a colocam em funcionamento (Bombassaro, 2010, p.27).

Colocar-se em roda é parte importante das aulas de Literatura, é um resgate da ancestralidade, do tempo em que as pessoas estavam em roda para ouvir os contadores de histórias, os *griots*, os anciãos e também para se expressarem e tomar decisões importantes. Nas aulas de Literatura é na roda que se apresenta o planejamento das atividades do dia e onde as apresentações da história que será ouvida são feitas.

**Figura 6:** Alunos sentados em roda



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Nesta aula, como motivação, foi usado um arquivo digital, projetado no quadro, com algumas informações sobre o Egito Antigo (Figura 8).

Figura 7: Arquivo digital sobre o Egito Antigo



O país é cortado pelo grande rio Nilo. Ali, entre o ano de 3200 até 32 antes de Cristo, uma grande civilização se desenvolveu.



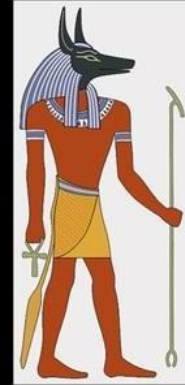
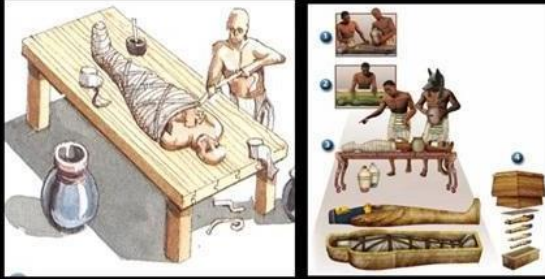
O Rio Nilo era usado como via de transporte de mercadorias e pessoas. Suas águas também eram utilizadas para beber, pescar e fertilizar as margens, nas épocas de cheias.

A sociedade egípcia estava dividida em várias camadas. O faraó era a autoridade máxima, chegando a ser considerado um deus na Terra.

Faraó Quéops (2638-2613 a.C.)      Museu do Cairo

Os egípcios acreditavam em vários deuses.

Acreditavam também na vida após a morte.  
 Para viver no outro mundo era preciso ter um corpo.  
 Por isso se faziam as múmias.



Anúbis (Anpu), que tinha cabeça de chacal, era o deus da mumificação



As múmias dos faraós tinham também máscaras com suas feições.



Máscara funerária do faraó Tutankamon.

As múmias eram postas em sarcófagos e depois levadas aos túmulos.



Faraó Ramsés I

Os sarcófagos de vários faraós foram guardados em pirâmides.



As principais e maiores pirâmides egípcias são as dos faraós

**Quéops, Quéfren e Miquerinos** em Gizé.




As esfinges eram guardiãs de pirâmides.




A escrita por hieróglifos.



**Escrita demótica.**

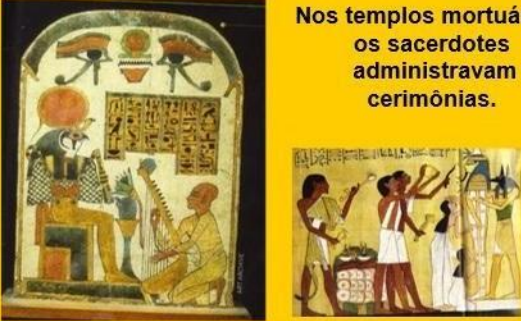


**Thot, com cabeça de íbis, é o deus da escrita, da sabedoria e da magia.**

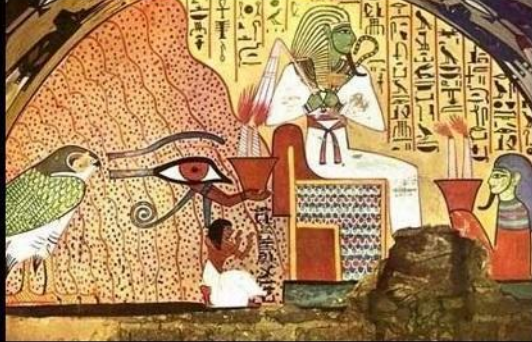


**SACERDOTES**


Nos templos mortuários, os sacerdotes administravam cerimônias.



As almas dos mortos se encontravam com o deus Osiris para serem julgadas.




**Osiris, Ísis, Néftis e Seth são filhos de duas divindades, GEB (o Céu) e NUT (a Terra).**



**Colégio Pedro II – USCI.**

**Coordenação de Literatura 2010.**



Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2010

Após a apresentação, houve uma pequena discussão, conduzida pela professora-pesquisadora, pois eles demonstraram estar ansiosos por comentar o que tinham visto. Citaram os “faraós que acreditavam ser deuses”, as pirâmides, os desenhos das figuras humanas com cabeças de animais, a escrita “diferente num papel em rolos”. Relataram conhecer os faraós por causa das novelas da Rede Record de televisão. Mas não conheciam as histórias mitológicas desse povo. O grupo teve o primeiro contato com a mitologia egípcia através do mito egípcio da criação do mundo. (Anexo I)

O texto gerou muitos comentários, lembraram que já tinham ouvido falar de Rá, embora não soubessem exatamente onde tinham ouvido. Comentaram que novamente a água aparece como um elemento na criação do mundo e um aluno disse que leu que a Ciência também diz que a vida no planeta começou na água. Ficaram curiosos para saber sobre os outros filhos citados no final texto e a professora-pesquisadora informou que seriam conhecidos na próxima aula.

#### Quarta aula

Chegaram empolgados e falantes, um aluno comentou que havia procurado sobre os filhos de Nut e Geb no YouTube e trouxe o nome do canal para a turma conhecer, chamado “Foca na História”. Em roda, receberam a cópia do texto que seria trabalhado na aula (Anexo J) e aceitaram a proposta de fazer uma leitura compartilhada.

Ficaram impressionados com o desfecho da história, com o fato do irmão esquarterar o outro irmão e comentaram que os deuses pareciam maus e não bons como eles julgam que os deuses devem ser.

Assistiram ao vídeo: O essencial da Mitologia Egípcia, não pôde ser usada a sugestão do aluno porque a sala não tem internet, então foi usado o que havia sido baixado previamente. Após o vídeo, houve uma conversa, dirigida pela professora-pesquisadora, cujo trecho está transcrito abaixo:

Professora-pesquisadora: Vocês comentaram que conheciam os faraós porque eles aparecem na novela da Record, aparecem deuses egípcios na novela também?

Vários: Não.

Professora-pesquisadora: O que a gente pode perceber sobre os aspectos físicos da representação desses deuses?

A1: Aparecem características de animais.

Professora-pesquisadora: Características?

A2: Partes do corpo.

Professora-pesquisadora: Quais partes do corpo do animal eles possuem?

A3: A cabeça do animal.

A4: Meio animal, meio humano.

Professora-pesquisadora: Isso! A cabeça do animal num corpo humano.

A2: Às vezes os pés também

Professora-pesquisadora: Como se chama essa representação? Foi falado o nome no vídeo.

A5: Antropomorfismo, igual anime, tem um anime que eu gosto, que tem antropomorfismo, meio humano, meio animal.

Professora-pesquisadora: Isso. E não é à toa, eles geralmente apresentam a característica mais marcante desse animal na sua personalidade.

A5: Igual o Anime, tem um anime que ele tem olho de águia e ele enxerga tudo.

Professora-pesquisadora: Exatamente, de alguma forma a característica do animal aparece nas atitudes, na forma de agir do deus.

Como demonstraram ter compreendido o vídeo e o texto, receberam a última tarefa do dia, que consistiu numa palavra cruzada sobre o mito de Ísis e Osíris (Anexo K). Quando terminaram foi feita a correção coletiva no quadro.

#### Quinta aula

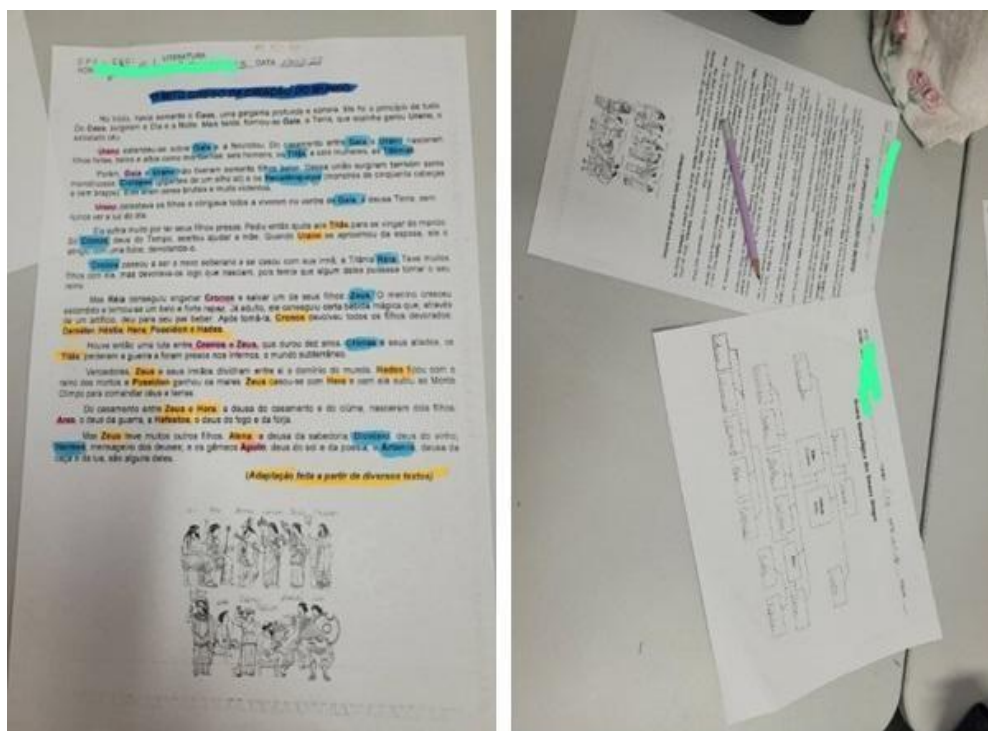
Dia do encerramento da Mitologia Egípcia. Não havia um aprofundamento porque a proposta era que pesquisassem a mitologia que achassem mais interessante para poderem montar o jogo. Receberam a folha dos Deuses Egípcios (Anexo L) e a folha Os Deuses Egípcios e você (Anexo M), que traz as influências positivas e negativas dos deuses na personalidade das pessoas, de acordo com a data do aniversário delas, como se fosse um horóscopo. As folhas foram arquivadas na pasta de Literatura e a turma retornou para a roda onde conversaram sobre o que conheciam da Mitologia Grega. Falaram os nomes de alguns deuses: Zeus, Hera, Afrodite, Apolo, citaram Hércules, Pégasus, Cavalo de Troia, Percy Jackson, Minotauro e Centauro. Disseram que ouviram algumas coisas nas aulas de Literatura, que viram em filmes, desenhos animados, livros e vídeos na internet. A turma já conhecia Hércules, pois houve um trabalho no ano anterior, onde ele foi apresentado como um herói clássico e por isso já havia um conhecimento prévio da cosmogonia grega e de alguns deuses. Para resgatar este trabalho, assistiram a um vídeo sobre os deuses do Olimpo e depois houve a leitura da folha O mito grego da criação do mundo (Anexo N). Falaram um pouco sobre o que recordavam das aulas sobre Hércules, citando algumas lembranças sobre a interferência dos deuses em sua história. Sentaram-se nas mesas, divididos em grupos de quatro componentes e realizaram a atividade que consta no Anexo O, houve uma correção oral e todos concluíram a tarefa de forma satisfatória, acertando todos os itens (figura 9, 10 e 11).

**Figura 8:** Alunos realizando atividade do anexo O



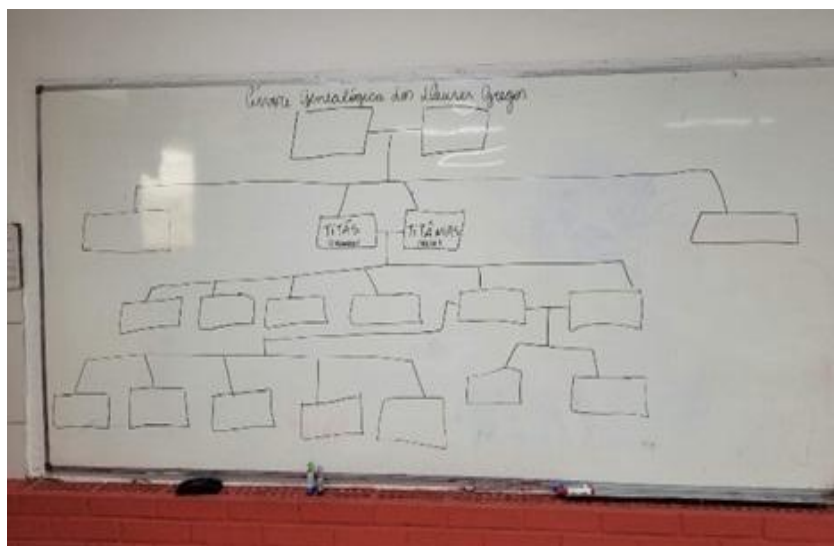
Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 9:** Atividade com marcação do aluno



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 10:** Correção da atividade



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

## Sexta aula

Em roda, assistiram ao arquivo digital que mostrava imagens da Grécia, sua localização no mapa, templos, imagens de deuses e um trecho de um texto escrito em grego, conforme imagens apresentadas a seguir (Figura 11).

**Figura 11:** Arquivo digital sobre a Grécia e os deuses da mitologia grega

Oi Europeáioi enwóméno méssa apó th diaforetikóthta  
 H Eurwpaikí 'Énwsh (EE) éina mia oikogéneia eurwpaikón dhmokratikón chwρών, oi opoiéx éxoun desmeuteí na sunerwázontai gia thn eirính kai thn suhméria. H Eurwpaikí 'Énwsh den éina éna krátos pou epiðiwókei na antikatasthísei ta upárwonta krátta kai éina megalúterh apó káthe állo dieθνh organismó.

- A Grécia se situa na Europa.
- Uma parte do país fica no continente, mas ele tem, também, mais de 6000 ilhas.
- Foi ali que a civilização ocidental começou, há mais de dois mil e oitocentos anos.

**(Ellīnikí Dīmokratía)**  
 República Helēnica

- Capital: Atenas
- Superfície total: 131.957 km<sup>2</sup>
- População: 11,2 milhões de habitantes
- Moeda: euro
- Língua oficial do país: grego

### Atenas

### Ilha de Creta

### Creta

Palácio de Gnossoz

### Monte Olimpo

É a mais alta montanha da Grécia. Tem 2917 m de altitude

Para os antigos gregos, lá em cima, num palácio de ouro e cristal, moravam os doze deuses do Olimpo.

### Zeus, deus dos deuses, do céu e da terra, senhor do Olimpo

*Hera, esposa de Zeus, deusa do casamento*



*Poseidon, deus dos mares*



*Hades, deus do mundo dos mortos*



*Palas Atena, deusa da inteligência*



*Hefestos, deus do fogo e da metalurgia*



*Afrodite, deusa do amor e da beleza*



*Ares, deus da guerra*



*Apolo, deus do sol, das artes e das profecias*



*Ártemis, deusa da Lua e da caça*



*Hermes, o mensageiro dos deuses*



Dioniso, deus do vinho e do teatro



Em homenagem a Dioniso, os gregos criaram o teatro



Reconstituição do teatro de Dioniso (séc. XIX)

Anfiteatro em Atenas



Anfiteatro na Sicília



Anfiteatro de Epidauro



Anfiteatro em Delfos



Os gregos fizeram muitos templos em homenagem aos deuses. Alguns ficavam na acrópole de Atenas.



O parthenon, para a deusa Atena



480 a.C.

Erecteion, para Atena e Poseidon



Templo de Zeus em Atenas





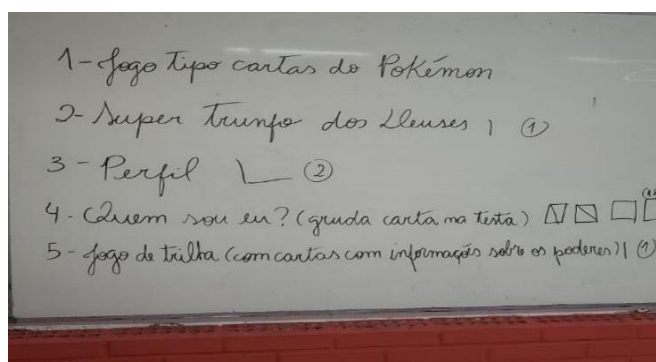
Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2011.

Após uma breve conversa, foi apresentada a proposta da construção do jogo e explicado que precisariam escolher uma das mitologias que tinham visto nas aulas para se aprofundarem e obter mais informações para confeccionarem o jogo. Cada aluno declarou o voto levantando a mão. A mitologia grega venceu com 63% dos votos.

Definida a mitologia que seria pesquisada, passaram para a escolha do jogo que seria produzido. Foram sugeridos cinco tipos de jogos: Jogo de cartas - estilo batalha de Pokémon, Super Trunfo, Jogo Perfil, Quem sou eu? e Jogo de Trilha (com cartas com informações sobre os deuses). Foi escolhido o jogo Eu sou... que eles deram o nome de Quem sou eu? (Figura 13), com 18 votos.

O jogo "Eu Sou..." da Estrela é um jogo de adivinhação e dedução que tem como objetivo principal desvendar qual personagem, objeto ou animal está sendo representado pelo jogador. Ele é projetado para ser jogado por duas ou mais pessoas e é adequado para crianças e adultos. Um dos jogadores recebe uma carta e insere numa divisória de plástico que é colocada em sua cabeça, ele não tem conhecimento da figura representada em sua carta, para descobrir faz perguntas aos outros jogadores, que respondem apenas sim ou não. Possui 50 cartas, uma ampulheta e 6 suportes de plástico para encaixar as cartas na cabeça dos jogadores (Anexo Q).

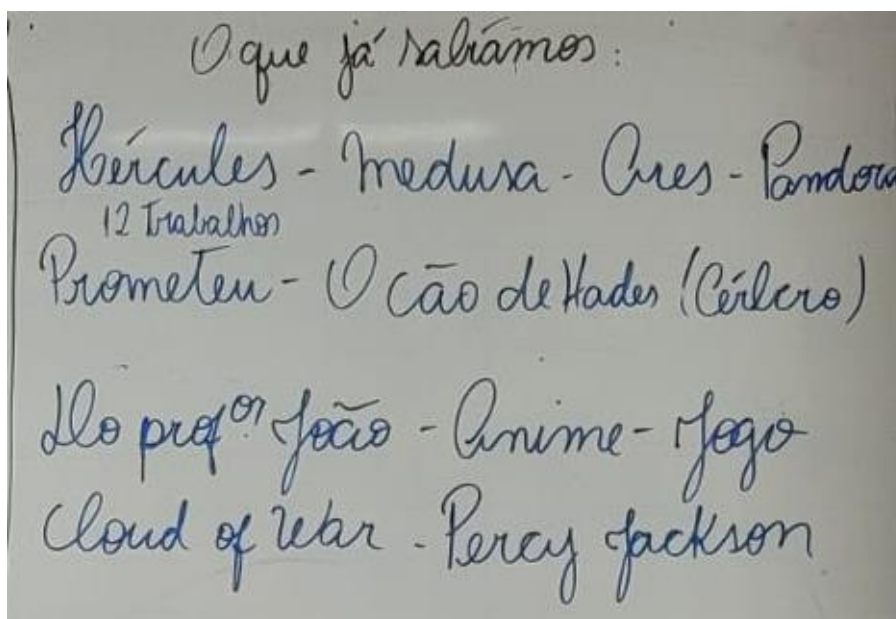
**Figura 12:** Escolha do jogo



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Definido o jogo, a professora-pesquisadora sugeriu que a turma listasse os conhecimentos que já tinham sobre a mitologia escolhida (Figura 14), a lista foi feita no quadro e os conhecimentos que os alunos citaram foram: Hércules, Os 12 trabalhos, Medusa, Ares, Pandora, Prometeu, Cérbero – o cão de Hades, as aulas que o professor de Literatura do quarto ano deu sobre Gaia, Urano e Zeus também foram lembradas, falaram do jogo Cloud of War, animes que usam elementos da mitologia grega e os livros e filmes do personagem Percy Jackson.

**Figura 13:** Listagem dos conhecimentos prévios



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

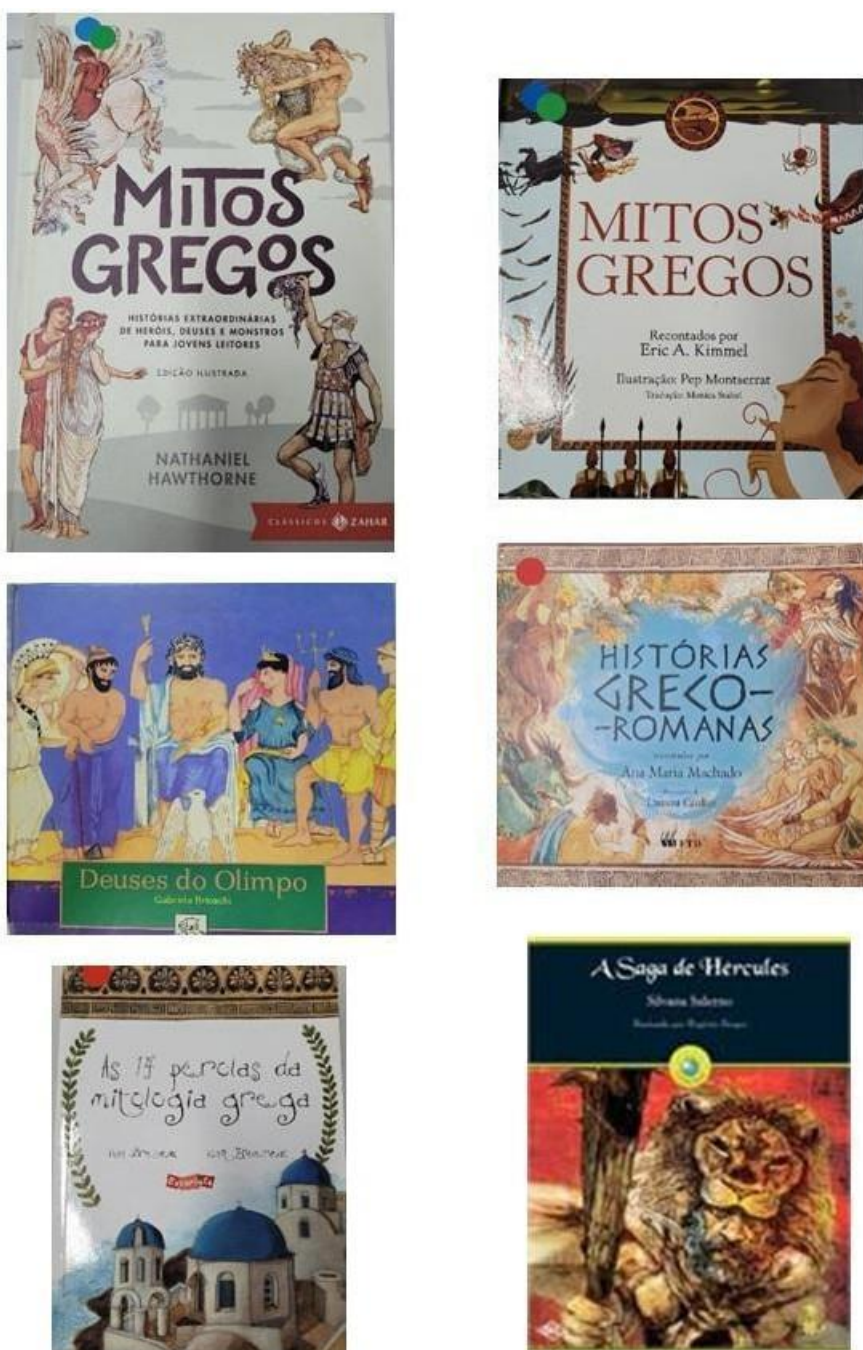
A partir deste registro, elaboraram o que precisariam pesquisar para produzir o jogo, foi dito que seria necessário conhecer outros mitos e deuses e ouvir mais histórias da mitologia grega, foi combinado que o trabalho iniciaria na próxima aula.

#### Sétima aula

Responderam ao questionário da pesquisa. Ouviram o mito de Pandora, que haviam citado mas não tinham ouvido a história completa. Conversaram brevemente sobre a história. Após esse momento, sentaram-se em grupos com quatro integrantes cada. Os grupos receberam livros de Literatura infantil (Figura 15), que são os livros que geralmente a equipe de Literatura do *Campus SCI* utiliza em suas aulas de mitologia grega e textos informativos (anexo P), de uma pesquisa prévia, realizada pela professora pesquisadora, sobre mitologia grega. Cada grupo recebeu livros e textos distintos. A tarefa era conhecer o material, identificando autores, ano e

local de publicação contido neles. Houve uma conversa sobre a importância de sempre colocar a fonte nas pesquisas que eles realizam e uma explicação sobre o que é plágio. Alguns relataram conhecer o termo por ouvir notícias de ocorrência de plágio em músicas.

**Figura 14:** Capas dos livros distribuídos nos grupos

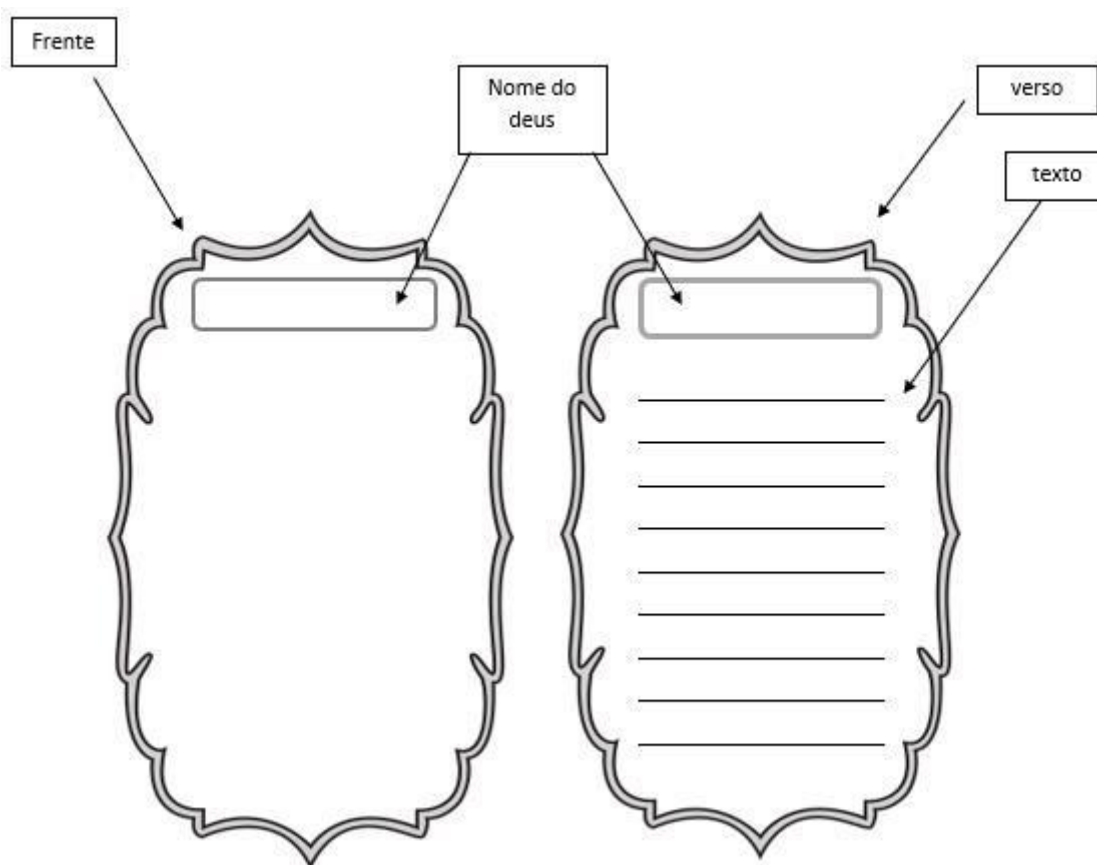


Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Foi combinado que cada grupo deveria escolher quatro deuses para trabalhar e que não poderia haver escolhas repetidas entre os grupos, para que não houvesse cartas repetidas no jogo. Portanto, assim que os grupos faziam suas escolhas, elas eram anotadas no quadro e caso algum outro aluno tivesse escolhido o mesmo deus ou mito, eles entravam num acordo para que um trocasse. Dessa forma, ao final da aula, todos haviam escolhido com qual personagem iria trabalhar.

Também observaram alguns formatos de bordas e formato para as cartas e escolheram o que seria mais adequado ao jogo (Figura 16).

**Figura 15:** Layout escolhido para o jogo



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

## Oitava aula

Assistiram um arquivo digital, preparado pela professora pesquisadora, com marcas que possuem nomes de deuses gregos (Figura 17), ficaram surpresos porque realmente não

associavam alguns nomes à mitologia grega. Houve um debate para que tentassem explicar a relação entre o produto e a escolha do nome e perceberam que a história ou as características dos personagens estavam ligadas ao papel que o produto prometia cumprir. Assim puderam conhecer outros deuses e ter a possibilidade de incluí-los no jogo. Após esse momento, voltaram a sentar nos grupos de trabalho. Como nem todos os alunos trouxeram a autorização para participar da pesquisa, houve um grupo formado apenas com esses alunos.

**Figura 16:** Arquivo Digital - Marcas que usam nomes da mitologia grega

**Equipe de Literatura SCI**

## Marcas famosas e Mitologia Grega

**NIKE**

Nike era a deusa grega mais comumente associada com a vitória. Era adorada pela força, velocidade e vitórias. Todos os Deuses, atletas e guerreiros desejavam Niké ao seu lado, pois assim, a vitória estaria garantida. Premiava aqueles que tinham a melhor estratégia, foco, disciplina e controle emocional.

**AUTOMÓVEIS**

**01 Buick Electra**  
 O nome era inspirado na mitologia grega. O nome, que se refere a vitória, não, para originar o nome, do pai. Cada vez que um carro pertence ao proprietário. Por ter um nome que significa vitória, foi associado a "vitória sobre a morte".

**02 Volkswagen Eos**  
 Eos é a deusa grega associada a madrugada.

**LIMPADOR AJAX**

O herói grego Ajax foi descrito como sendo mais alto e mais forte do que seus companheiros. Diz-se que lutou na Guerra de Tróia e era conhecido como "Ajax, o Grande".

**ATLAS**

Atlas foi responsável por segurar os céus depois ter sido condenado. Nos anos 1500, um cartógrafo colocou uma imagem de Atlas na frente de uma coleção de mapas. Desde aquele tempo, as coleções de mapas são conhecidas como Atlas.

**AMAZON**

Na Mitologia Grega, as amazonas eram uma raça de guerreiras muito poderosas. Há histórias de diversas amazonas individuais na mitologia grega.

**PANDORA**

Pandora é a deusa grega famosa por ter aberto uma caixa cheia de maus espíritos, libertando-os para trazerem desgraça aos seres humanos. Essa caixa também continha esperança.

**Fontes**

- 1 [www.eshowprodutos.com/nomes-baseados-mitologia-grega](http://www.eshowprodutos.com/nomes-baseados-mitologia-grega)
- 2 [www.spartacusbrasil.com](http://www.spartacusbrasil.com)
- 3 [Imagens do Canva](#)

Foi explicado que precisariam ler as informações sobre o deus que cada um havia escolhido e separar as que julgassem mais importante, deixou-se claro que não poderiam copiar o texto, que era necessário ler, resumir escrever um texto autoral, pois o espaço da carta era bastante restrito (Figura 16), propositalmente, para que trabalhassem a síntese do texto, de forma a deixar apenas o que fosse relevante para o jogo. Hoje se ocuparam dessa leitura e escrita apenas (Figura 18). A professora pesquisadora percorreu os grupos, auxiliando na escolha das características mais importantes, revendo e corrigindo a escrita dos alunos que terminavam. Alguns precisaram de mediação pois selecionavam muito mais informações do que poderia caber na carta, então foram selecionando, dentro dos próprios resumos, até chegarem ao que coubesse no jogo. Os alunos que conseguiram terminar o texto, escreveram-no na carta e iniciaram o desenho (Figuras 18 e 19).

**Figura 17:** Alunos trabalhando com os textos e livros disponibilizados



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 18:** Aluno auxiliando colega na tarefa



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 19:** Início da confecção do jogo



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Nona aula

O objetivo do dia era terminar as cartas (Figura 20) e iniciar a discussão sobre as regras. Todos terminaram, os mais adiantados auxiliaram os alunos que estavam mais atrasados. Começaram a definir as regras do jogo e essas foram anotadas no quadro (Figura 21), no final

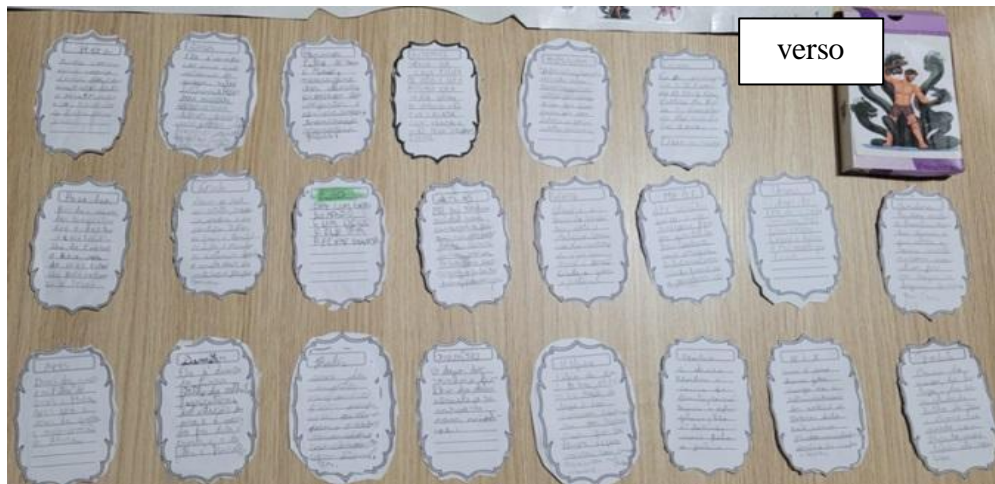
releram para decidir o que ficaria e o que sairia do jogo. Combinaram de jogar uma partida na próxima aula para ver se as regras funcionavam ou se haveria necessidade de ajustes. Definem o *layout* da peça que usariam na cabeça para prender a carta (Figura 22) e a professora-pesquisadora ficou responsável por trazê-lo na aula seguinte. As regras definidas estão no quadro a seguir:

**Quadro 10:** Regras definidas para o jogo

<b>REGRAS QUEM SOU EU? MITOLOGIA</b>	
<b>1.</b>	Embaralhar as cartas
<b>2.</b>	Fazer 0 ou 1 para saber quem inicia o jogo
<b>3.</b>	A pessoa escolhida recebe uma carta, que não pode ver, e coloca na testa.
<b>4.</b>	A pessoa tem 2min para descobrir o personagem que recebeu, perguntando as suas características aos outros participantes.
<b>5.</b>	Os outros participantes só podem responder “sim” ou “não”.
<b>6.</b>	Só vale perguntar as características. Se chutar um nome e errar, perde a vez.
<b>7.</b>	Só pode chutar um nome após perguntar pelo menos 3 características.
<b>8.</b>	Ganha o jogo quem acertar em menos tempo ou quem acertar mais deuses em 3 rodadas.

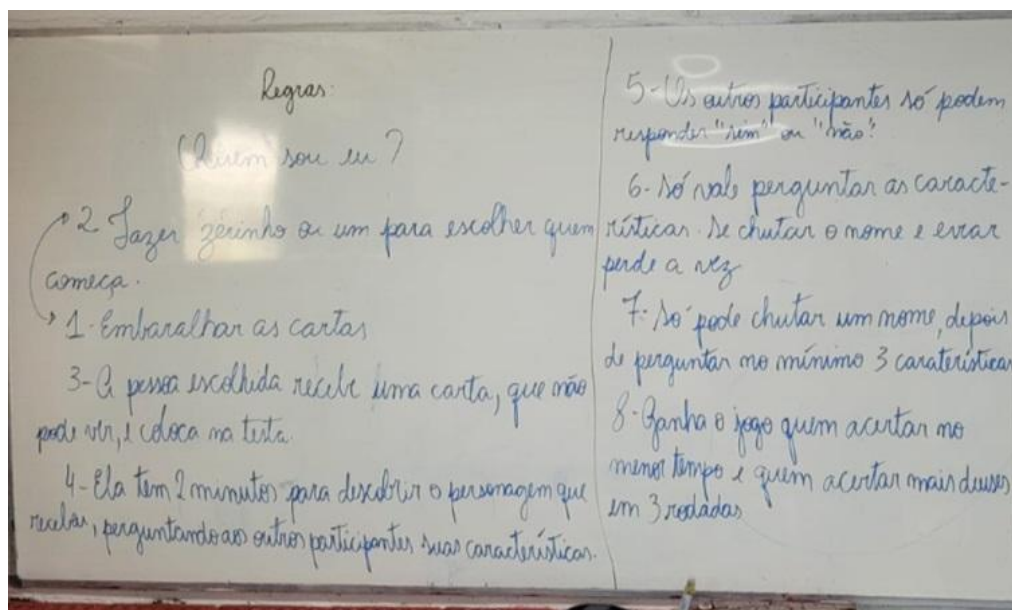
Fonte: Autoria própria, 2023.

**Figura 20:** Cartas do jogo



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 21:** Anotação das regras no quadro



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

**Figura 22:** Peça usada para prender as cartas na cabeça dos jogadores



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

### Décima aula

Em roda, cada um apresentou a carta que produziu, como forma de apresentar os deuses pesquisados ao grupo. Julgaram que essa etapa seria importante para conseguirem jogar, pois assim seria possível elaborar perguntas mais eficientes e seria mais fácil ter êxito nas jogadas. Feito isso, iniciaram o jogo (Figura 23). Estavam empolgados e pareciam estar se divertindo, não houve tempo que todos jogassem, então pediram mais uma aula para que pudessem jogar e avaliar as regras e o jogo em si. Não haveria outra aula de Literatura disponível, então foi solicitado que o professor de Artes cedesse aula para que isso fosse feito, o professor disse que não haveria problema e com isso houve um encontro extra.

**Figura 23:** Alunos jogando



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

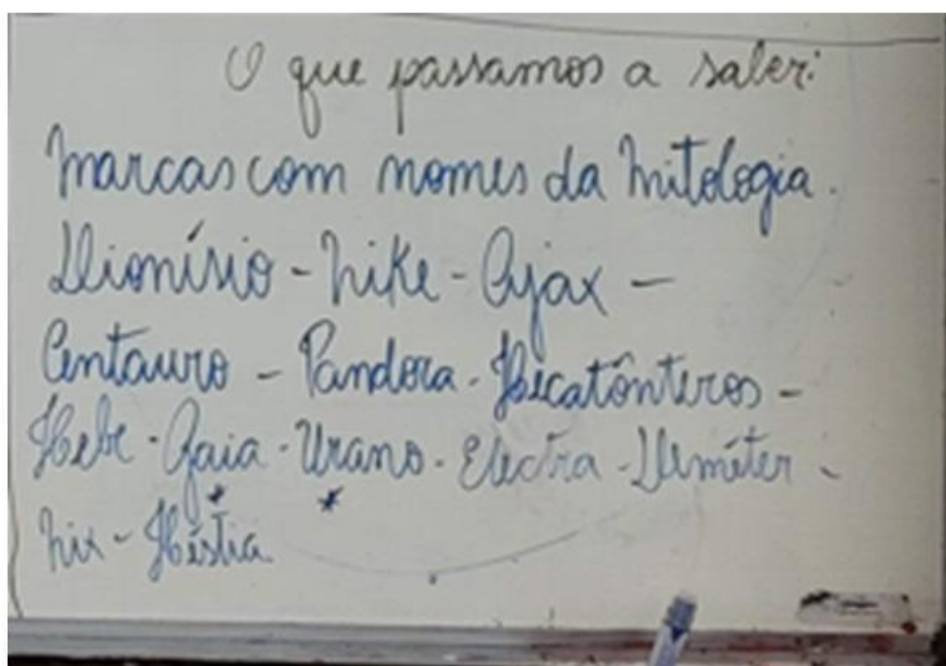
### Décima primeira aula

Decidiram começar pelos que não tiveram oportunidade de jogar na aula anterior. Antes de repetir os que já haviam jogado, houve uma pausa para avaliarem uma possível mudança de regras e avaliação do jogo, abaixo a síntese dessa avaliação:

- 1- Não haveria necessidade de mudar ou incluir regras;
- 2- O jogo estava divertido, bom de jogar e educativo.
- 3- A ideia de colocar os nomes dos deuses nos desenhos tinha sido muito boa, nem todos entendem o desenho do colega, talvez fosse bom aumentar a letra para o nome ficar mais visível sempre.
- 4- Importante as pessoas estudarem mitologia grega antes de jogar ou ler todas as cartas.
- 5- Talvez fosse melhor digitar a parte escrita das cartas para as outras turmas poderem jogar. Nem sempre é fácil compreender as letras dos colegas.
- 6- O adereço da cabeça está bom e as cartas estão com um bom tamanho.
- 7- Seria legal fazer com todas as mitologias que eles estudam.

Foram convidados a pensar sobre o que conheceram ou passaram a saber da mitologia grega por conta da pesquisa da montagem do jogo, as respostas foram anotadas no quadro (Figura 24), citaram: marcas com nomes de figuras da mitologia grega, as histórias de Dionísio, Nike, Ajax, Gaia, Urano, Eléctra, Centauro, Pandora, Hecatônteros, Hebe, Deméter, Nix e Héstia.

**Figura 24:** O que passaram a saber



## 7 ANÁLISE

Os participantes da Pesquisa pertenciam a uma turma de quinto ano, composta por 27 alunos, 13 meninos e 14 meninas, do turno da manhã, do Colégio Pedro II, *Campus* São Cristóvão I.

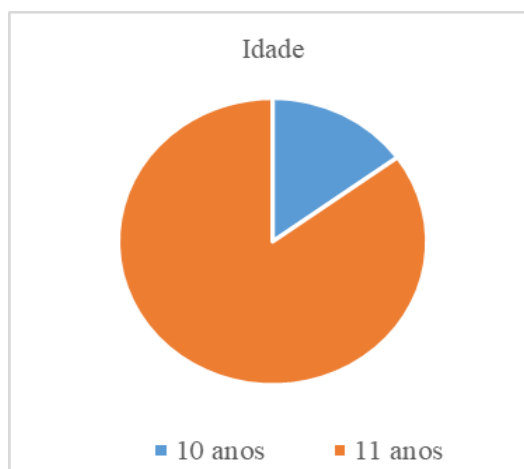
Participaram da pesquisa 22 alunos, 1 aluno não quis assinar o TALE, alegando questões religiosas, 1 aluna assinou o TALE, mas o responsável legal não assinou o TCLE também alegando questões religiosas, explicaram que as mitologias falam sobre deuses e que a religião que professam acreditam em um só deus. 3 alunos não trouxeram o TCLE assinados, alegaram esquecimento. Como o trabalho com mitologias pertence ao conteúdo das aulas de Literatura do *Campus* São Cristóvão I, todos os alunos participaram das aulas, mas os que não possuíam TALE ou TCLE assinados não tiveram os dados computados. Para facilitar a observação e o recolhimento dos dados, eles realizaram o trabalho em grupo, num grupo formado somente por eles.

O questionário de sondagem, que buscava identificar como os alunos realizavam suas pesquisas escolares, foi respondido por 20 alunos, dois não estavam presentes no preenchimento do questionário. Os dados obtidos através dos questionários foram tabulados e analisados, seguindo as seguintes etapas: exploração do material através de uma leitura exploratória, buscando compreender a constituição do grupo de participantes; tratamento e interpretação de dados, com a utilização da técnica de análise de conteúdo temática por frequência, segundo Bardin (2016):

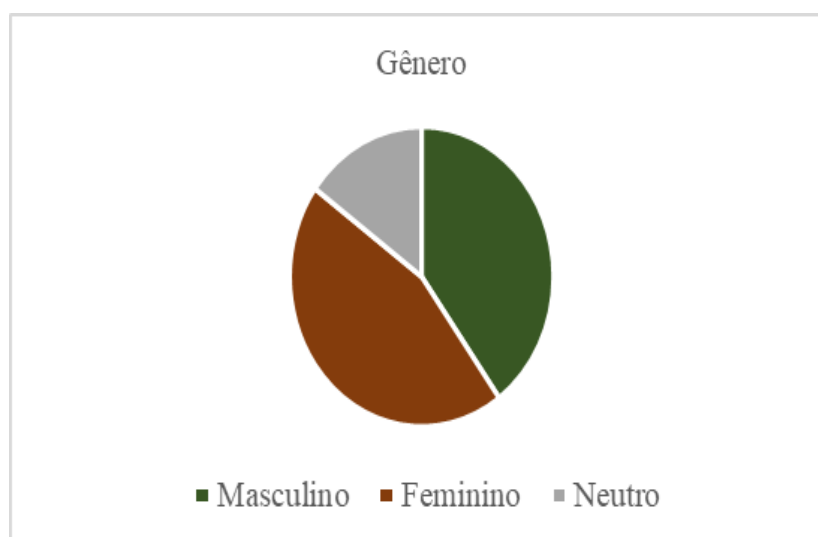
Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (Bardin, 2016, p.133).

Na etapa seguinte foram estabelecidas as categorias de análise, revisitando os questionários e posteriormente o diário de bordo para realizar os recortes do texto.

Buscando esses núcleos de sentido desde a apresentação, os participantes podem ser assim apresentados, nos gráficos abaixo, de acordo com as respostas dadas:

**Gráfico 2:** Participantes de acordo com a idade

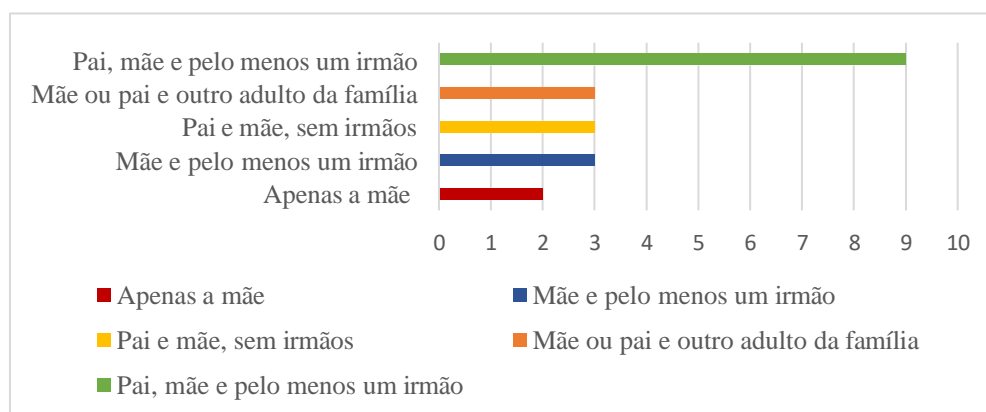
Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

**Gráfico 3:** Participantes de acordo com o gênero

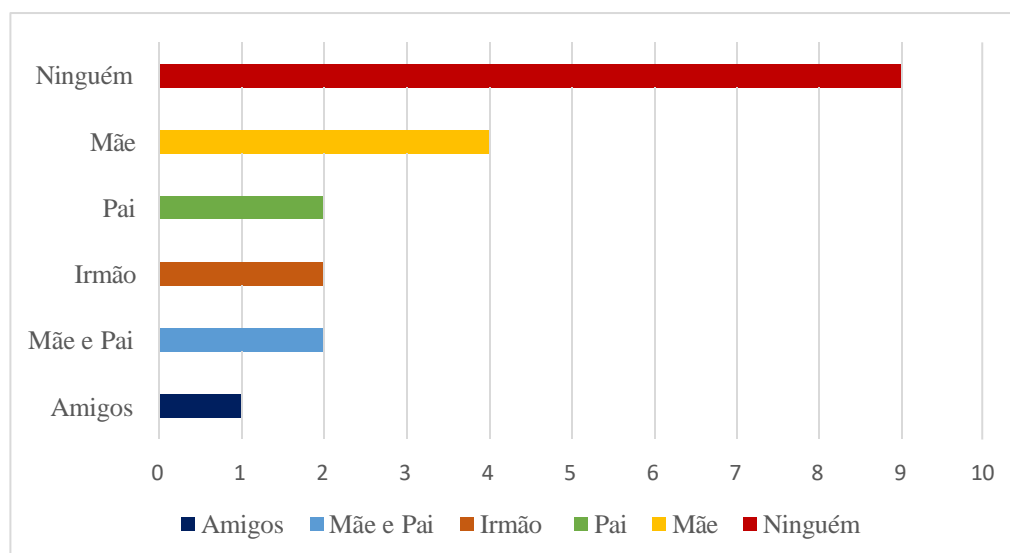
Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Praticamente todos os participantes da pesquisa ingressaram no CPII no primeiro ano, apenas dois alunos ingressaram depois, um no segundo ano e outro no quinto ano de escolaridade.

Primeiro procuramos compreender a dinâmica de confecção das tarefas escolares que são enviadas para casa. Foram encontradas duas categorias, divididas em subcategorias, expressas nos gráficos abaixo:

**Gráfico 4:** Categoria I – Com quem os estudantes moram

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

**Gráfico 5:** Categoria II – Quem os auxilia nas tarefas que a escola envia para casa

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Os alunos do quinto ano costumam apresentar certa autonomia para realizar os trabalhos de casa, isso está expresso na quantidade de estudantes que não recebem ajuda nas tarefas, que são cerca de 45%. Dos 55% que relatam ter alguma ajuda, metade afirmou que a recebe apenas quando solicitam. Como relatado por alguns indivíduos:

A11: “Às vezes, minha irmã ajuda quando eu tenho dúvidas”.

A13: “Tenho mais ou menos ajuda, meu irmão ajuda quando preciso”.

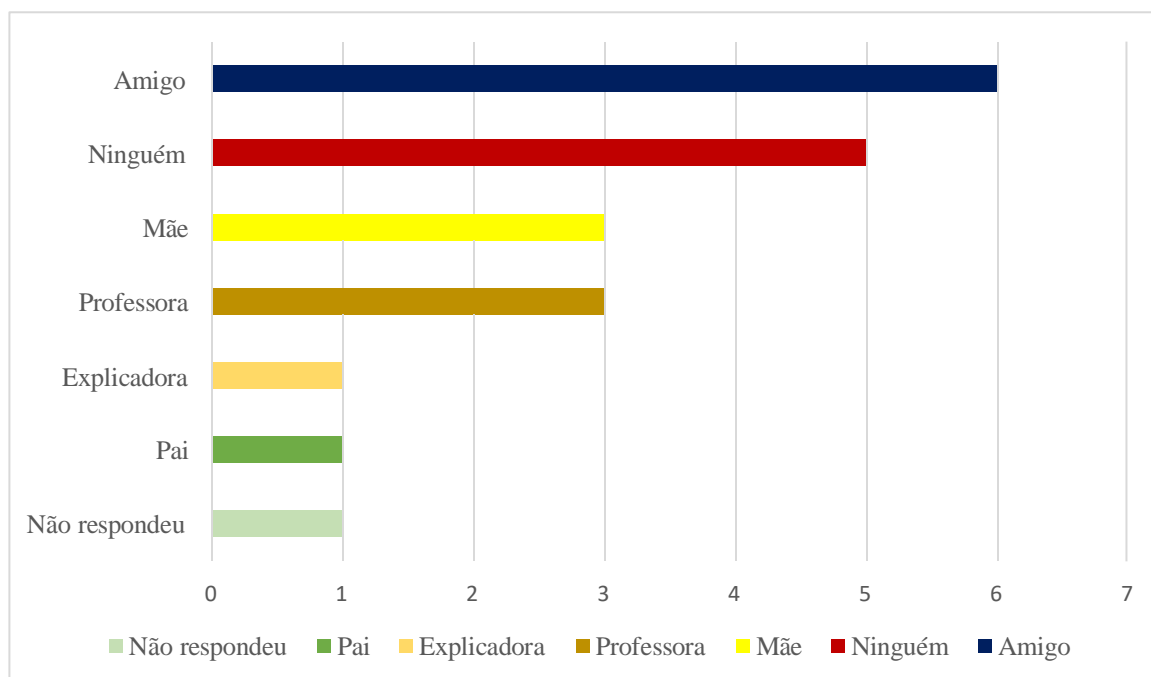
A15: “depende...quando preciso, minha mãe”.

Perguntados sobre as pesquisas escolares, apenas um aluno disse não se recordar de já ter feito. Dois não recordavam sobre qual assunto pesquisaram e os demais citaram dois trabalhos realizados no quinto ano, uma pesquisa realizada na aula de Informática sobre

mulheres negras e outro que foi feito na aula de Literatura, mas com informações trazidas de casa, sobre a cultura árabe.

Questionados sobre se receberam ajuda para realizar a atividade, as respostas que apareceram estão expressas no gráfico seguinte:

**Gráfico 6:** Categoria III – Ajuda recebida para realizar pesquisas escolar



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Observa-se uma redução na quantidade de alunos que realizam esse tipo de atividade com autonomia. Os irmãos não são citados e entram outros adultos como a explicadora e a professora para auxiliá-los. Como uma das pesquisas foi realizada em sala, os colegas de turma também são mais citados, pois as atividades foram realizadas em grupo. Ressalta-se que apenas um aluno, do grupo que possui ajuda constante para a realização dos trabalhos, não utilizou a ajuda disponível.

Dos 5 alunos que realizaram a pesquisa sozinhos, 4 relataram que tiveram facilidade para encontrar as informações, um não quis responder. Entre os 11 alunos que tiveram ajuda, apenas 3 consideraram a pesquisa fácil, 2 mais ou menos e o restante relatou ter dificuldade para encontrar as informações buscadas, mesmo com ajuda de uma outra pessoa. Gasque e Tescaloro (2010), comentam sobre essa dificuldade na autonomia na busca das informações, ao defenderem o desenvolvimento do Letramento Informacional nas escolas:

As pessoas, na maioria das vezes, não têm oportunidade de sistematizar o conhecimento necessário para buscar e usar informação, agindo quase sempre de forma intuitiva. No entanto, para a resolução dos problemas mais complexos, a

literatura especializada menciona que a eficácia do processo de aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade da informação, considerando-se os critérios de confiabilidade, atualidade e autoridade, bem como da análise das diversas concepções na área de estudo, o que pressupõe o desenvolvimento do *letramento informacional* (Gasque; Tesaloro, 2010, p.44).

Ressalta-se que eles receberam orientações que visavam auxiliá-los nessa busca, mas conforme explicado na metodologia, era a primeira vez que o grupo realizava esse tipo de atividade na escola e possivelmente depararam-se com o obstáculo da quantidade de informações disponíveis e com o fato de que somente a intuição não seria suficiente para realização de uma busca eficiente.

Ao serem perguntados sobre onde buscaram informações para a pesquisa, 98% citaram o Google, 1% a Internet e 1% a Wikipédia, junto com o Google. Não chegou a ser um resultado inesperado, pois o Google oferece a facilidade de trazer respostas rápidas para muitos temas e é uma ferramenta presente no cotidiano desse grupo, que pode ser classificado no que Santaella (2004, p. 47) chama de leitores imersivos:

Trata-se, de fato, de um leitor, na medida em que se entenda a palavra “leitor” como designando aquele que desenvolve determinadas disposições e competências que o habilitam para a recepção e resposta à densa floresta de signos em que o crescimento das mídias vem convertendo o mundo. É, no entanto, um tipo especial de leitor, o imersivo, quer dizer, aquele que navega através de dados informacionais híbridos — sonoros, visuais e textuais — que são próprios da hipermídia, como será visto abaixo (Santaella, 2004, p.47).

Buscando compreender como utilizam o Google e que estratégias usam para escolher a informação que necessitam, dentro da lista imensa de opções que essa ferramenta de busca proporciona: 20% disseram que vão abrindo cada link ou ao menos os primeiros links da lista e vendo se as informações estão de acordo com a busca, um relatou que “vai olhando até cansar” (A12). Apenas 15% recorreram a uma lista de sites sugeridos pelas professoras. Seguem algumas das respostas que surgiram:

A8: Vou abrindo cada link até encontrar.  
 A3: Segui uma lista que a professora deu.  
 A6: Cliquei nos primeiros links que apareceram e já foi bom.

Foi possível observar que alguns já se preocupam em verificar se podem confiar na fonte da pesquisa, pois 20% citaram que entram em links confiáveis. A esses perguntou-se como sabiam se o site era ou não confiável, essas foram as respostas:

A4: Pelo símbolo do verificado que aparece ao lado dos sites confiáveis.  
 A10: Pesquisa no próprio google para saber se o site é confiável.  
 A17: Vou olhando se a informação se repete em outros sites.

Os demais relataram ir pela intuição como

A13: Escolho o que me interessar mais.  
 A9: Tento escolher o que acho melhor para o assunto.

Gasque e Tescarolo (2010) explicam que essa escolha intuitiva acontece com recorrência, mas com aquisição do Letramento Informacional, ela é abandonada:

As pessoas, na maioria das vezes, não têm oportunidade de sistematizar o conhecimento necessário para buscar e usar informação, agindo quase sempre de forma intuitiva. No entanto, para a resolução de problemas mais complexos, a literatura especializada menciona que a eficácia do processo de aprendizagem depende, em grande parte, da qualidade da informação, considerando-se os critérios de confiabilidade, atualidade e autoridade, bem como da análise das diversas concepções na área de estudo, o que pressupõe o desenvolvimento do letramento informacional (Gasque; Tescarolo, 2010, p.44).

É possível perceber que alguns alunos já estão preocupados com a confiabilidade das informações buscadas, mesmo que nem todos conheçam a melhor forma de verificar a credibilidade da fonte, já procuram meios para descobrir se a informação está correta.

Aos quatro alunos que relataram facilidade para encontrar as informações, foi perguntado como trabalhavam com as informações encontradas:

A7: Copio e colo no word.  
 A12: Colando e imprimindo.  
 A15: Eu fui escrevendo num papel, copiando.  
 A16: Anoto num papel.

Não houve menção a tentativa de um texto autoral, não houve uma resposta que caminhasse no sentido de ler, compreender e escrever a informação com as próprias palavras.

A partir dos dados obtidos no questionário de sondagem e nas perguntas complementares feitas aos alunos, tentou-se buscar na literatura especializada se haveria uma divisão em etapas no desenvolvimento do letramento informacional, para fazer uma classificação de acordo com o que foi percebido. O mais semelhante isso foi encontrado num artigo de De Lucca, Caldin, Righi (2015), onde identificou-se o desenho de algumas etapas. De acordo com o percurso apresentado por esses autores e pela base teórica desta pesquisa, buscou-se organizar essas etapas de forma simplificada, buscando encontrar uma sequência pedagógica para o desenvolvimento do LI:

- Primeira etapa - alfabetização informacional: segundo Gasque (2012), o indivíduo desenvolve habilidades relacionadas aos suportes de informação, aprende sobre organização de livros, entre outras habilidades básicas relacionadas com fontes e suportes informacionais.
- De acordo com De Lucca, Caldin e Righi (2015), a American Library Association explica que depois de alfabetizado informacionalmente, o indivíduo começa a desenvolver a capacidade de reconhecer quando uma informação é necessária, bem

como de localizar, acessar avaliar, utilizar, aplicar e criar essa informação, esta poderia ser considerada uma segunda etapa.

- Terceira etapa apareceria quando Gasque e Tescarolo (2010), explicam que é possível atingir um conjunto de competências que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas.
- Os mesmos autores esclarecem que, o que aqui classificou-se como etapas, levam o indivíduo a aprender a aprender e o formar-se cidadão competente e autônomo na busca e no uso da informação, sendo esta a última etapa do LI.

A partir desta divisão, pode-se relacionar os alunos às etapas descritas, percebendo que todos já passaram pela primeira etapa, da alfabetização informacional, já conhecem os suportes de informação e já optam pelo o que lhes é mais conveniente.

Os 20% que já se preocupam com a veracidade das informações, definiram critérios de seleção e já começaram a fazer anotações de acordo com suas leituras, estão na segunda etapa, juntamente com os demais, mas demonstram já ter adquirido mais ferramentas em seu letramento, por já terem deixado a fase meramente intuitiva de seleção das informações.

De Lucca, Caldin e Righi (2015) destacam que o LI, que eles denominam competência informacional, pode ocorrer em qualquer fase da vida:

Por ser um movimento que estimula a aprendizagem ao longo da vida, a Competência Informacional pode se desenvolver em qualquer idade: infância, adolescência, senescência, porém de forma diferente, ao observar os diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo do ser humano (De Lucca; Caldin; Righi, 2015, p. 196).

Kenski (2003, p.38) também alerta que “como o avanço tecnológico é intenso e contínuo, os usuários das redes precisam estar abertos para as inovações, em estado de permanente aprendizagem”. Portanto, além de poder adquirir o LI ao longo da vida, como nossos alunos demonstram preferir pesquisas em meios digitais, isso trará a necessidade de um aprendizado contínuo.

Após a análise dos questionários, iniciou-se o trabalho de construção do PE. Ao ouvirem a proposta de montagem do jogo, 60% dos alunos sugeriram que fosse um jogo on-line, que simulasse uma guerra entre os deuses. Debateu-se com o grupo sobre a proposta e as conclusões foram:

98% da turma declarou que não tinha os conhecimentos necessários de programação, portanto já tornaria a proposta inviável.

70% achou que demoraria demais para construir esse tipo de jogo.

Todos concordaram com a colocação de um dos alunos que o jogo on-line só poderia ser jogado na sala de informática e não nas aulas de Literatura.

Quando souberam que o jogo precisaria conter alguns conhecimentos sobre mitologia e que seria necessário que fizessem leituras e pesquisas para o desenvolvimento do mesmo, ninguém demonstrou descontentamento nas falas, 8 alunos perguntaram se precisavam pesquisar em casa e 4 sugeriram que a pesquisa fosse feita na sala de informática, trazendo para a conversa o Google como única fonte de pesquisa:

A14: Vamos precisar de internet, né? Por que como vamos pesquisar aqui nessa sala?

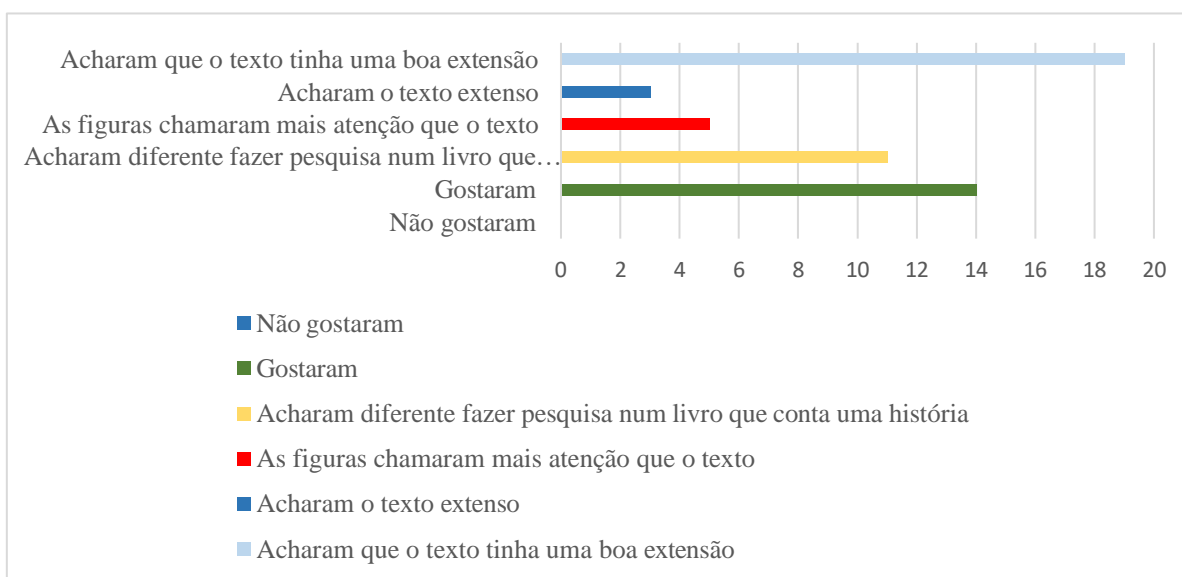
A20: Vamos pesquisar no Google, em casa e trazer as coisas?

A6: Vai poder consultar o Google aqui na sala, no celular?

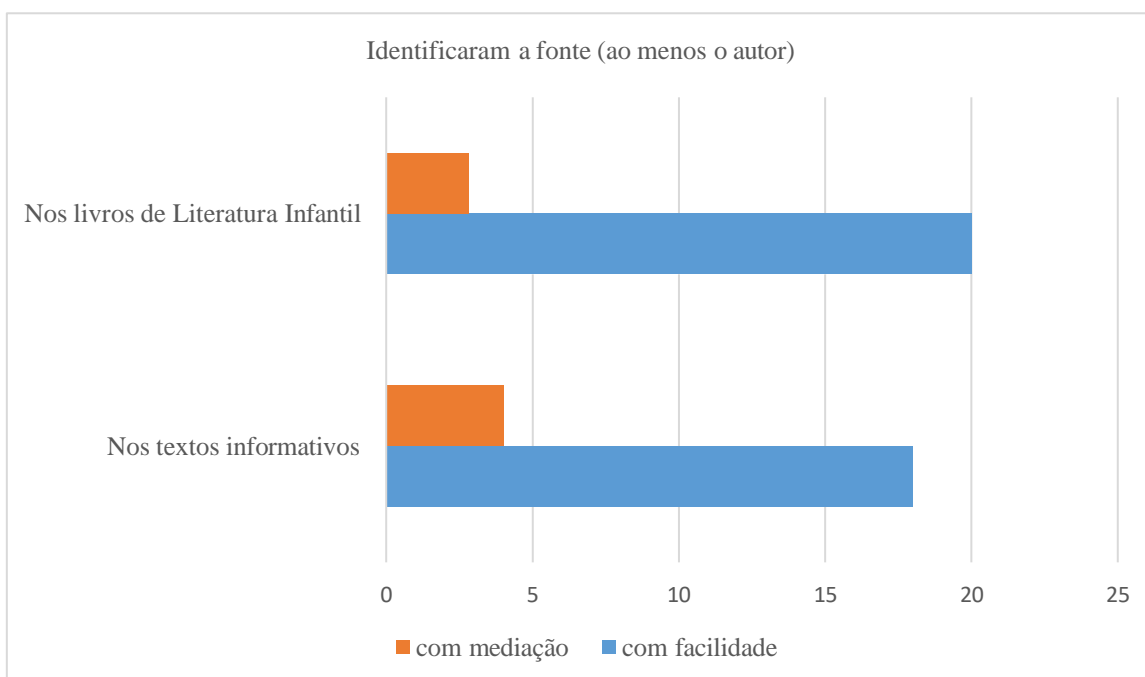
Ao serem perguntados quem concordava que a pesquisa teria que ser feita no Google, houve 100% de concordância, com todos erguendo as mãos. Não havendo possibilidade de acessar a internet em sala, pois não há rede disponível e não sendo viável levar a turma para a sala de informática, ficou acordado que a professora-pesquisadora disponibilizaria textos e livros para que eles pudessem selecionar as informações que julgassem pertinentes. Houve abertura para que trouxessem materiais que encontrassem em casa e esclarecido que não seria obrigatório trazer nada. Diante disso, em outro encontro, apenas 3 alunos relataram ter assistidos a vídeos no Youtube e adquirido informações, mas não souberam relatar para o grupo o que exatamente encontraram nos vídeos.

Abaixo, os dados recolhidos, através das anotações contidas no diário de bordo, vídeos e áudios das atividades, de acordo com as observações feitas durante o trabalho de pesquisa de informações para montagem do jogo, realizado pelos alunos, sujeitos desta pesquisa. Esse conjunto de dados foi submetido à análise de conteúdo linguístico, segundo Bardin (2016, p.50) “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. Realizou-se o que Bardin chama de “leitura flutuante” dos dados brutos para formulação de hipóteses e categorização dos discursos e respostas, seguindo a sequência definida para aquisição do LI.

### **Primeira etapa: Alfabetização Informacional**

**Gráfico 7:** Categoria I – Exploração do material de pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

**Gráfico 8:** Categoria II – Exploração das fontes de pesquisa

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

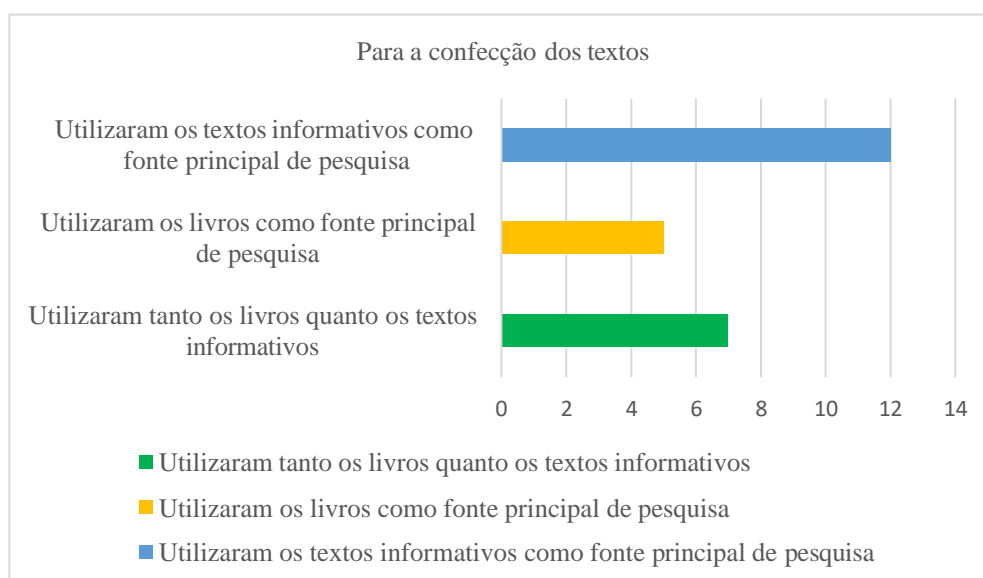
É possível, analisando esses dados, perceber que realmente a primeira fase está consolidada pelo grupo, o único estranhamento, foi o uso do que eles chamaram de “livros de história” porque não é utilizada como suporte de informação habitualmente, mas houve percepção de que reconheciam os outros suportes, extraídos de sites da internet. Nesta pesquisa os livros foram oferecidos por dois motivos: por tratar-se de um conteúdo explorado nas aulas de Literatura Infantil e para seguir uma sugestão de Albino (2006), de fornecer fontes impressas

para as pesquisas escolares, buscando possibilitar que conheçam outros meios além da internet para buscar as informações necessárias para a realização do trabalho.

Quanto ao reconhecimento das fontes, há trabalho intenso nas aulas de Literatura para que aprendam a reconhecer autores, ilustradores, por vezes ano de publicação, quando comparam diferentes edições de um mesmo livro, portanto o resultado de cerca de 2% dos alunos precisarem de mediação está dentro do esperado. Nos textos informativos, além da informação da fonte estar bastante clara, já haviam passado por esse aprendizado nas aulas de informática, o que também justifica o baixo índice de mediação.

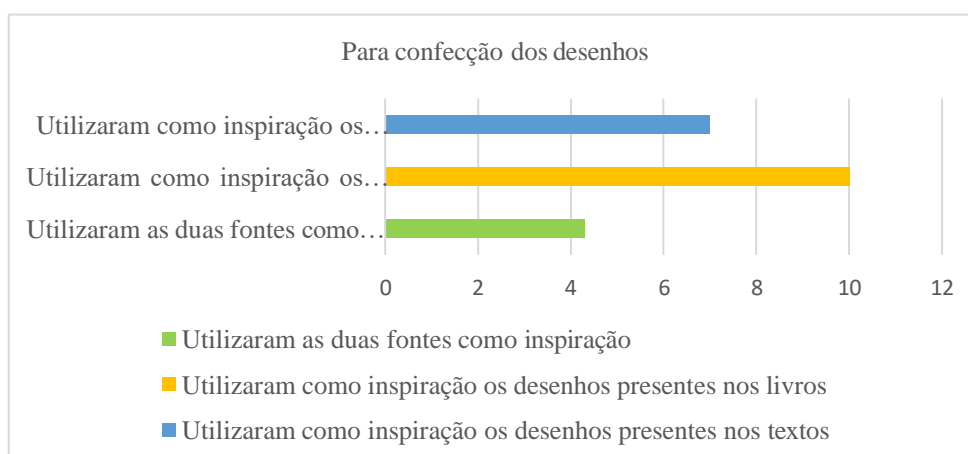
### Segunda etapa: O trabalho inicial com a informação

**Gráfico 9:** Categoria I – Consulta às fontes de textos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

**Gráfico10:** Categoria II – Consulta às fontes de imagens



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Através das falas foi possível notar que para selecionarem informações que serviriam para compor a escrita, os textos da internet foram os preferidos, por se aproximarem do formato que estão acostumados e por acharem que os textos estavam mais resumidos:

A12: Ah, esse texto aqui, na folha, é igual...como os do Google, tô acostumado assim, fica melhor pra mim!

A20: Esse já está mais separado por deuses, não tem a história inteira, só as coisas dos deuses.

A3: Tem bastante coisa na folha, mas quando vi a parte do deus que escolhi, está com as informações mais importantes, então escolhi esse.

No momento que precisaram desenhar os deuses, as gravuras da internet já não foram suficientes. A busca por mais detalhes, fez com que recorressem aos livros e que consultassem livros que estavam em outros grupos, quando julgavam que o traço de um ilustrador era melhor que o de outro. Como não havia a possibilidade de copiar os desenhos, foram buscando a melhor representação que conseguiriam fazer, observando cada detalhe das ilustrações disponíveis.

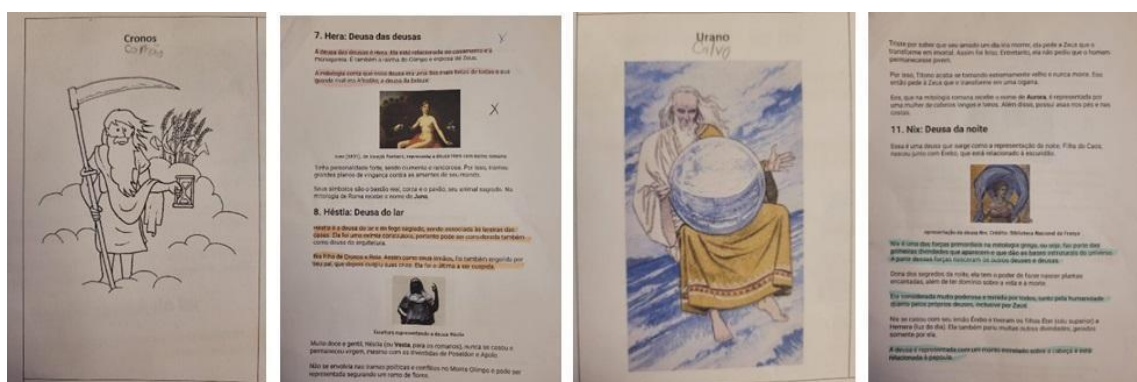
A20: O desenho está melhor nos livros, são ilustradores profissionais, né? E os desenhos são maiores, consigo ver bem o que precisava fazer.

A11: Se pudesse ampliar no computador, eu ia ver bem direitinho esse da folha e ia escolher esse, porque eu gostei, mas o do livro tá mais fácil.

A15: O livro tá bem mais bonito, mais detalhista.

Avalia-se que atingiram a segunda etapa do LI, pois reconheceram as informações necessárias, acessando e localizando-as e começaram a buscar sua aplicação tanto na parte escrita como na ilustração. Nessa etapa de localização não necessitaram de mediação, da professora, os próprios membros dos grupos auxiliaram uns aos outros. Na figura abaixo, os textos com algumas marcações feitas pelos alunos:

**Figura 25:** Material com marcações dos alunos



Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

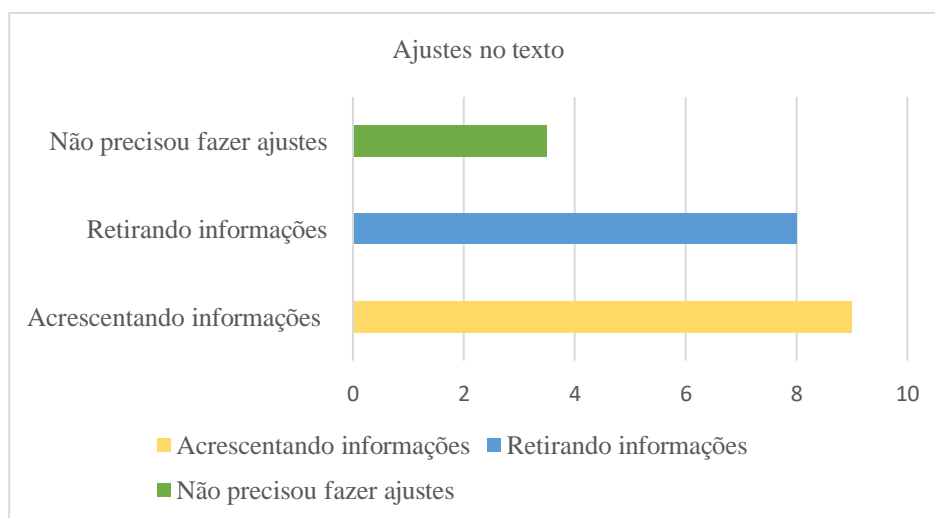
Ao precisarem organizar as informações destacadas, compreendê-las e transformar num texto autoral, começaram a apresentar maior dificuldade. Conforme apresentado no questionário de sondagem, eles costumam apenas copiar as informações e o espaço apresentado para a escrita não possibilitava a cópia. Trabalharam com um rascunho e foi preciso mediação

para que relessem, percebessem se a informação era adequada e suficiente para o jogo e dessa forma pudessem chegar a um texto autoral.

Dessa forma, buscou-se trabalhar conforme o proposto por Abranches (2008), fazendo que os alunos fossem autores-colaboradores da atividade e por Barreto; Melo; Steval (2016), que propõem o trabalho com informações curtas e textos menos extensos para iniciar a prática da escrita criativa em textos informativos.

O gráfico 11 representa as observações sobre a construção dessa escrita:

**Gráfico 11:** Construção do texto informativo da carta do jogo



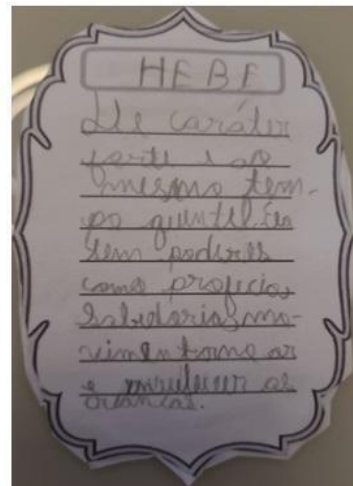
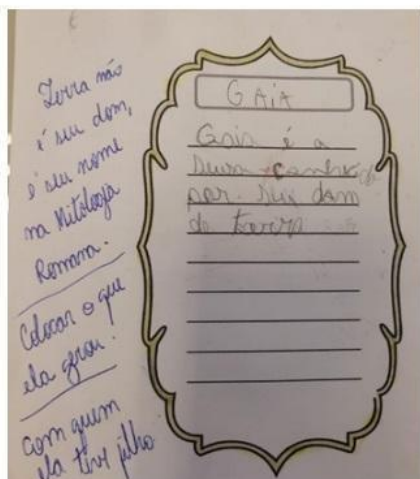
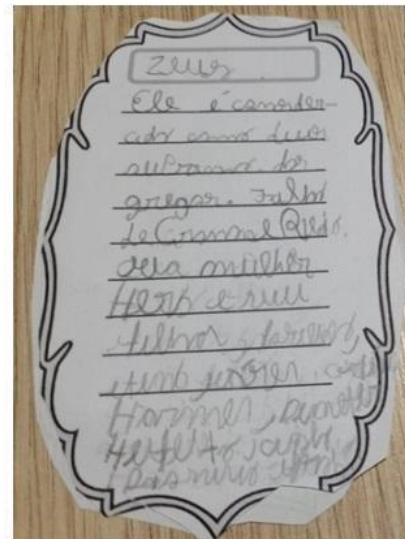
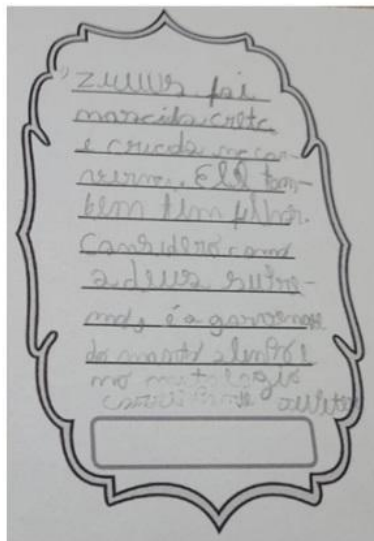
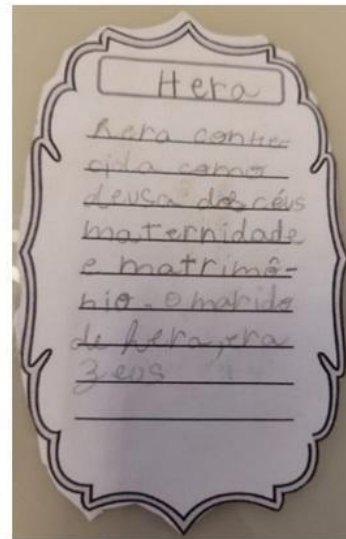
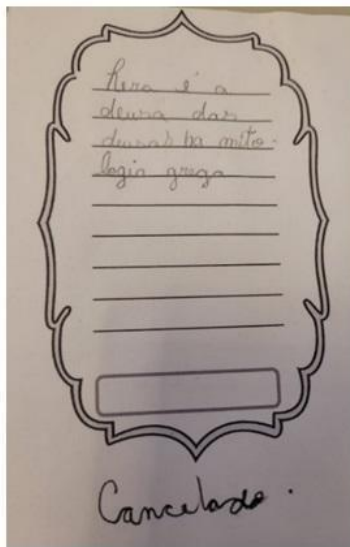
Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

Pode-se perceber que 77% dos alunos precisaram de mediação. Os que precisaram acrescentar informações, demonstram muita preocupação com o espaço destinado à escrita e acabaram por escrever menos, mas conseguiram completar o que faltava. Os que precisaram retirar, foram os que, a princípio, tentaram fazer a cópia da fonte. Na primeira mediação apenas apagaram o que não cabia, sem fazer uma seleção das informações e sem tentar escrever de outra forma, precisaram de mais tempo, mas conseguiram progredir, a figura XXVII ilustra como ocorreram esses processos de construção de escrita:

Figura 26: Escrita das cartas do jogo

Antes

Depois



Quis trocar a deusa

Fonte: Arquivo pessoal, 2024.

A questão norteadora deste trabalho era se o desafio da construção de um jogo, através de uma proposta de pesquisa, poderia ajudar os educandos a buscarem estratégias adequadas para iniciarem seu processo de pesquisa. Analisando este processo de construção, foi perceptível que mantiveram-se motivados para as atividades, o que ficou evidente pela postura desde a chegada na sala, chegavam contando de outros vídeos que assistiram, de livros que encontraram na Biblioteca, organizavam-se rapidamente para fazer o trabalho. A pesquisa escolar, numa proposta de LI, poderia trazer algum estranhamento, pois não haveria cópia, a seleção de informações era bastante criteriosa, envolveu discussões e para mais de 70% o trabalho foi refeito mais de uma vez. Foram questionados se haveria problema na reescrita, na melhoria da apresentação e nenhum recusou-se a fazer, as respostas consideradas mais significativas foram colocadas abaixo:

A1: Vou fazer agora, quero jogar logo!

A12: Tudo bem, mas essa carta vai pro jogo, né? Vou melhorar a letra pra todo mundo ler.

A8: Precisa ficar bom para as outras turmas jogarem quando a gente estiver lá no Pedrão.

Cabe ressaltar que escolheram as histórias da Mitologia que gostariam de conhecer, isso foi possível por terem os livros de literatura à disposição nos grupos, além das que foram lidas pela professora, narraram entre si as seguintes histórias: Dédalo e Ícaro, Perseu e Medusa, Teseu e o Minotauro e Perséfone e Hades. Mostrando que o trabalho despertou a curiosidade para conhecerem mais sobre o tema.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Mestrado Profissional, com sua proposta de melhorar a práxis dos professores em sala de aula, proporcionou a oportunidade de buscar, desde a concepção desta pesquisa, uma fundamentação teórica que possa orientar as práticas cotidianas de pesquisas, realizadas por alunos, na educação básica. Sempre houve o propósito de contribuir para a formação de indivíduos críticos e criativos.

A compreensão do Letramento Informacional, foi construída a partir das contribuições teóricas provenientes das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, uma vez que não existe um arcabouço teórico sobre esse tema na Educação. Para embasar este trabalho, revisaram-se os estudos de Soares (1998), as contribuições que outros letramentos, como o letramento digital e a pedagogia dos múltiplos letramentos de Rojo (2012), destacando a importância do letramento crítico em todo processo de trabalho com informação, pois acredita-se na construção de um currículo que dê ênfase aos procedimentos de investigação, possibilitando que os alunos trabalhem com a resolução de problemas por meio de projetos de pesquisa.

A proposta de utilizar as metodologias ativas de Morán (2018), trabalhada à luz dos saberes fundamentais à prática educativa progressiva em favor da autonomia dos estudantes de Freire (1996), foi apresentada como um caminho possível para o desenvolvimento do LI com criticidade em sala de aula. Essas abordagens foram cuidadosamente relacionadas visando à construção de uma proposta diferenciada para o planejamento e mediação das pesquisas escolares nos anos iniciais.

Como contribuição prática apresenta-se a construção de um jogo, desenvolvido dentro da proposta de elaboração do Produto Educacional (PE). Os alunos optaram pelo jogo “Quem sou eu” e selecionaram as informações necessárias para a sua estruturação. Optou-se por realizar a atividade durante as aulas de Literatura Infantil, não com o intuito de impor um caráter didático à leitura literária, fazendo dessa prática um instrumento para aquisição de conteúdos curriculares de outras áreas de estudo. Justifica-se a escolha do trabalho com o texto por haver concordância com o Campelo (2003) na ideia de que a leitura estimula o pensamento crítico. A Literatura Infantil é capaz de estimular a imaginação, ampliar o vocabulário, despertar a curiosidade para outros povos, culturas e realidades. Esse despertar da curiosidade que ocorre quase de maneira natural durante a narrativa de histórias mitológicas fez com que a proposta de pesquisa de mais informações para criação do PE fosse recebida pelos alunos com entusiasmo.

Portanto nosso problema de pesquisa que buscava compreender em que medida, o desafio da construção de um jogo, pré-estruturado pelo professor e elaborado com as

informações trazidas pelos alunos, através de uma proposta de pesquisa, poderia ajudar os educandos a buscarem estratégias adequadas para iniciarem seu processo de pesquisa, foi respondido com a observação de que, durante o processo de construção do jogo, os estudantes precisaram ajustar suas práticas de pesquisa para trabalharem de forma mais eficaz com as informações e buscar uma escrita mais autoral, o que foi realizado de forma lúdica, trazendo leveza ao processo de aprendizagem.

Da mesma forma o objetivo geral que visava desenvolver nos alunos as habilidades de busca, seleção e uso da informação, por meio do Letramento Informacional, tendo como motivação a construção de um jogo, numa turma de quinto ano do ensino fundamental foi atingido. Através deste trabalho, ao menos os primeiros estágios do LI foram alcançados por todo o grupo, com alguns alunos aproximando-se dos estágios mais avançados. Os objetivos específicos: 1) investigar em que consiste o letramento informacional e os meios de se desenvolverem as habilidades necessárias para sua aquisição; 2) analisar o processo dos estudantes para obtenção de informações na realização das pesquisas escolares sem orientação; foram atingidos com a fundamentação teórica, análise das respostas obtidas através do questionário e das perguntas da entrevista e com a observação do processo de pesquisa dos alunos. Os demais objetivos: 3) propor a confecção de um jogo, que teve o formato (tabuleiro, trilha, cartas ...), a metodologia e as regras decididas coletivamente, como estratégia para realização de uma pesquisa escolar com orientação; 4) construir o jogo, analisando as estratégias adotadas pelos alunos para a sua confecção; 5) elaborar o produto educacional voltado para o letramento informacional de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como estratégia a confecção de um jogo; também foram atingidos através da participação ativa dos alunos na elaboração do jogo. com a elaboração e finalização deste, que serviu como recurso educacional para promover o letramento informacional.

Encontrar o referencial teórico para fundamentar o PE não foi uma tarefa fácil, conforme mencionado na seção sobre jogos, esperava-se encontrar mais estudos sobre a utilização dos jogos nos anos iniciais, porém, constatou-se que esses estudos estão fragmentados por áreas de conhecimento. Esse cenário levanta reflexões sobre o lugar que o lúdico ocupa, principalmente, no quarto e no quinto ano do Ensino Fundamental. Alinhando-se às fontes existentes, destacou-se a importância que os jogos e o lúdico merecem durante toda a vida escolar, principalmente, no Ensino Fundamental.

Por tratar-se de um estudo que foi realizado no primeiro ano pós-pandemia, com a escola funcionando presencialmente após dois anos fechada, o atraso no cumprimento do currículo impactou o tempo disponível para confecção e aplicação do Produto, apesar do

comprometimento do grupo. A turma escolhida não possuía casos de exclusão digital, contudo, a falta de um sinal de *internet* satisfatório na escola impossibilitou a utilização desse recurso. Com as chuvas que ocorreram na cidade do Rio de Janeiro, em fevereiro do ano de 2023, as salas de Informática sofreram danos e ficaram fechadas alguns dias. O cronograma de pesquisa não comportava mais atrasos, por isso, foi necessário que os textos informativos fossem disponibilizados ao invés de os alunos fazerem as buscas. Para amenizar o dano, possibilitou-se que trocassem os textos entre os grupos e fizessem a seleção em mais de um texto.

Havia intenção de cruzar dados como renda familiar e autodeclaração de raça, que não estavam no questionário, para observar possíveis relações entre a escolha da mitologia pesquisada e o poder aquisitivo e a raça dos estudantes, mas não foi possível a obtenção desses dados nos setores responsáveis. O setor de orientação pedagógica disponibilizou a informação dos bairros de moradia dos estudantes, mas não foram utilizadas este trabalho devido à necessidade de um aprofundamento que não seria possível no momento.

Um aspecto que chamou nossa atenção foi a observação de que questões religiosas impediram alguns alunos de participarem da pesquisa, apesar de estarem envolvidos nas aulas de Literatura sobre mitologias. As alegações de que não participariam de um trabalho que abordasse outros deuses, porque isso feriria suas crenças, mesmo após a explicação de que trataríamos a mitologia pelo viés literário e não com conotação religiosa, nos preocupa, pois pode representar um obstáculo ao trabalho com a informação. Há uma recusa em buscar conhecer ou compreender algo que esteja fora de suas convicções religiosas.

Como sugestão para futuras pesquisas, propõe-se o acompanhamento de um grupo ao longo do Ensino Fundamental I, para desenvolver estratégias que contemplem cada etapa do Letramento Informacional, gerando dados e avaliações para a aquisição das competências de cada fase, observando se existem desdobramentos ainda não contemplados na fundamentação teórica. Este estudo observou até a penúltima etapa, mas a última, caracterizada pelo desenvolvimento da plena autonomia na busca e no tratamento da informação, por meio de leitura crítica, não foi contemplada, uma vez que o objetivo era construir uma estratégia para iniciar o desenvolvimento do Letramento Informacional.

Uma investigação mais aprofundada sobre a utilização do Letramento Digital e da Inteligência Artificial no contexto do Letramento Informacional é sugerida, dada a predominância da *internet* como meio pesquisa dos alunos. É preciso desenvolver estudos sobre o impacto do uso da Inteligência Artificial nas escolas. Outra proposta é a criação de cursos de extensão para que os professores compreendam o conceito do Letramento Informacional e o apliquem em sala de aula. Percebemos que essa demanda existe e é urgente trabalhar com a

formação de professores. No curso de extensão que oferecemos, através do Colégio Pedro II, observou-se uma demanda significativa, com mais de duzentos inscritos. Inicialmente, foram disponibilizadas vinte vagas, contudo, em virtude da necessidade de atender ao maior número possível de educadores, a oferta foi ampliada para sessenta vagas. Tal medida foi tomada em consonância com a compreensão de que a formação dos profissionais da educação, especialmente no que concerne ao Letramento Informacional, é uma etapa crucial. Investir na capacitação dos educadores é premissa fundamental para assegurar a eficácia do trabalho com a informação no contexto educacional.

## 9 REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio Paulino. O que fazer quando eu recebo um trabalho ctrl c+ ctrl v? autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. *In: Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: multimodalidade e ensino. Anais eletrônicos [...]*. Recife: Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional, 2008.

AGENDA 2030. **Acompanhando o desenvolvimento sustentável até 2030**. 2018. Disponível em: Agenda2030.pdf (mds.gov.br). Acesso em: 22 de abril de 2023.

ALBINO, Sirlei de Fátima. **Estudo evolutivo das percepções infantis no uso de ferramentas computacionais**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é como se faz**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **Revista e-escrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo: edição revista e ampliada**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Maria de Fátima Teixeira; MELO, Keila Matilda de; STIVAL, Beatriz Pita. Pesquisa on-line nos anos iniciais: convite ao plágio? **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 33-60, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BLANK, Cintia Kath. **Pesquisa e letramento informacional no contexto escolar**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: Aprendendo a Roda**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 29 de abril de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/192-metodologia-de-pesquisa-na-escola>. Acesso em: 10 de agosto de 2023.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação [online]**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, 2003.

CAPES. **Documento Orientador de APCN Área 46: Ensino**. 2019. Disponível em ENSINO.pdf — CAPES ([www.gov.br](http://www.gov.br)). Acesso em: 27 de abril de 2023.

CERIGATTO, Mariana Pícaro. Promovendo a literacia midiática e informacional no contexto emergente da desinformação: proposta para o ensino fundamental. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 6, p. 1-22, 2020.

CHRISTIE, James F. La fonction de jeu au niveau des enseignements préscolaires et primaires (1<sup>ème</sup> partie). **L'éducation par le jeu et l'environnement**, 3<sup>ème</sup> trimestre, n. 43, p. 3-8, 1991.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político Pedagógico Institucional**: Colégio Pedro II 2017/2020. Rio de Janeiro: CPPI, 2018. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 19 agosto 2020.

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

SILVA, Geraldo Emanuel de Abreu. **Desenvolvimento do letramento crítico**: possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1996.

DE LUCCA, D. M.; CALDIN, C. F.; RIGHI, J. P. R. O desenvolvimento da Competência Informacional nas crianças a partir da literatura infantil. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 192–206, 2015.

DEMO, Pedro. **Formação de Formadores Básicos**. Brasília: INEP, 1992.

DIAS, Cynthia Macedo; VASCONCELLOS, Marcelo Simão de; BARRETO, Jéssica Oliveira. Jogo e Educação: menções e concepções em documentos oficiais. *In*: XVI Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital – SBGames. **Anais [...]**. Curitiba, 2017.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

FIALHO, N.N. **Os jogos como ferramentas de ensino**. 2021. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/293\\_114.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2008/anais/pdf/293_114.pdf). Acesso 15 de abril de 2021.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 12 de março de 2022.

GASQUE, K. C. G. D. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: FCI/UnB, 2012.

GASQUE, Kelley Cristine Goncalves Dias; FIALHO, Janaina Ferreira. Letramento informacional e currículo. **Instituto de Ciência da Informação da Universidade Federal da Bahia (UFBA)**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 70-89, 2017.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 41-56, 2010.

HENRIQUES, T. Tecnologia como aliada ou inimiga da criatividade humana: a discussão em torno do ChatGPT. **The Trends Hub**, Porto, n. 3, 2023.

HOUAISS, A; VILLAR, M de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IBM (Brasil). O que é o Deep Learning?. *In*: IBM (Brasil). **O que é o Deep Learning?**, [2023?]. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/deep-learning>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus Editora, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento**. Não basta ensinar a ler e a escrever, v. 1, 2005. Disponível em [Kleiman\\_-\\_letramento-libre.pdf](https://www.kleiman.org.br/letramento-libre.pdf) (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em 15 de abril de 2023.

KUMAR, J. A. Educational chatbots for project-based learning: investigating learning outcomes for a team-based design course. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 18, n. 65. p. 18-65, 2021.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014.

Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1, Brasília, 13 jul. 2022.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Ana Lúcia. O analfabetismo funcional e os não leitores. *In*: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla; CASTANHA, André Paulo. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno no ensino fundamental**. Paraná, p. 1-11, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Gisele Klein.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 02-25.

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

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MOTA, A. R.; WERNER DA ROSA, C. T. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018.

MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane Helena R (orgs). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Pesquisa na escola: que espaço é esse? O do conteúdo ou o do pensamento crítico? **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35, 2008.

NUNES, R. C. A.; DUTRA, C. M. Produção escrita, autoria e conhecimentos sobre o plágio no Ensino Fundamental I. **Conjecturas**, v. 22, n. 17, p. 77–93, 2022.

OCDE. **Pisa para escolas**: Guia do leitor para o relatório da escola. Paris: OCDE Publishing, 2020. 57 p. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/5GuiaDoLeitor-Portugues-FigurasEmPortugues%20\(1\).pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-schools/5GuiaDoLeitor-Portugues-FigurasEmPortugues%20(1).pdf). Acesso em: 12 de março de 2022.

OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; COSCARELLI, Carla Viana; MELO, Maikel Fontes de. Letramento digital: concepções e possibilidades. **Boletim**, Minas Gerais, n. 1948, p.1-1, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1977.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.). **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PHILIP, Neil. **O livro ilustrado dos mitos, contos e lendas do mundo**. 4. ed. São Paulo: Marco Zero, 2000. Tradução Felipe Lindoso.

PHILIP, Neil. **Mitos e lendas para crianças**: entre no encantado universo de criaturas e narrativas fantásticas do folclore mundial. São Paulo: Publifolha, 2012. Tradução Ana Ban.

PIAGET, Jean. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTEL, Mariano. **CHATGPT substituirá professoras e professores?** Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2023/03/chatgpt-substituira-professoras-e-professores/>. Acesso em: 26 de outubro de 2023.

PIRES, Michele Claudino; TERRA, Uíliam Teixeira. Letramento informacional por meio da pesquisa escolar: relato de uma oficina com o 5º ano do ensino fundamental. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 189-205, 2018.

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

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Língua portuguesa no Ensino Fundamental**, v. 9, p. 15-36, 2010.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Ademar Alves dos *et al.* A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 15, n. 2, p. 1155-1172, 2023.

SARON, Eduardo. Leitura, uma questão de política pública. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. **Projetos Acadêmicos de Pesquisa-Ação em Educação: Orientações para elaboração**. 1. ed. Rio de Janeiro: Papel & Virtual, 2003. 168 p.

SILVA, Vinicius Lopes da *et al.* **Ética e responsabilidade na era da inteligência artificial: aprendizagem digital no chat GPT**. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/bitstream/rii/8334/1/Vinicius%20Lopes%20da%20Silva%202023.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143–160, 2002.

SOARES, Vanessa Sousa. **Plágio e pesquisa na internet: do discurso docente ao conteúdo do livro didático das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

TEIXEIRA, Ricardo Roberto Plaza; APRESENTAÇÃO, Katia Regina dos Santos da. Jogos em sala de aula e seus benefícios para a aprendizagem da matemática. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 302-323, 2014.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TORT, Paulliny. Mais livros: governo quer retomar políticas públicas para leitura: Construir uma nação que lê é desafio, diz secretário. **EBC**, Brasília, p.1-1, 2023.

WILSON, Carolyn *et al.* **Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores**. Brasília, DF: Unesco: UFTM, 2013.

XAVIER, José Angelo. É urgente melhorar esse “retrato”. In: FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

**APÊNDICES E ANEXOS**  
**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDA GEM**

Nome:

Idade:

Data:

1-Como você se identifica?

( ) menino      ( ) menina

2-Em qual ano de escolaridade você entrou para o CPEI?

( ) Educação Infantil

( ) 1<sup>o</sup> ano

( ) 2<sup>o</sup> ano

( ) 3<sup>o</sup> ano

( ) 4<sup>o</sup> ano

( ) 5<sup>o</sup> ano

3- Quem mora na mesma casa que você?

4- Você costuma ter ajuda nos trabalhos de casa? Quem ajuda?

5- Você lembra de ter feito alguma pesquisa para a escola?

6- Lembra sobre qual assunto foi?

7- Alguém ajudou você a realizar a pesquisa? Quem?

8- Onde você encontrou as informações para a sua pesquisa?

9- Você achou fácil encontrar as informações que buscava?

10- Como você selecionou as informações que encontrou?

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **MITOLOGIA EM JOGO: uma estratégia para o letramento informacional**, realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II e que diz respeito a uma dissertação de mestrado. A pesquisa que será realizada no *Campus* São Cristóvão I do Colégio Pedro II, nas aulas de Literatura Infantil.

1. OBJETIVO: Indicar uma proposta educacional que ajude os alunos a desenvolver as habilidades de buscar, selecionar e usar informações nas pesquisas escolares.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do(a) menor consistirá em: responder a um questionário, realizar uma pesquisa escolar sobre uma das mitologias que são parte do conteúdo de Literatura Infantil no quinto ano, apresentar a pesquisa para a turma. Montar, coletivamente, um jogo com as informações obtidas. As informações para a pesquisa serão trazidas de casa e as apresentações, debates e montagem do jogo serão realizados na escola, no período de aula, como parte do processo pedagógico. Os registros serão feitos por meio de um caderno de anotações no qual a pesquisadora anotará as observações, havendo também a possibilidade de registros por meio de fotografia das atividades realizadas pelo(a) participante, bem como a gravação das aulas em forma de áudio e/ou vídeo para posterior análise.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o(a) participante pode apresentar vergonha ou constrangimento nas diversas etapas da pesquisa. Objetivando minimizar esses riscos, a pesquisadora se compromete a estar atenta a quaisquer sinais verbais e não verbais de desconforto, utilizar uma abordagem mais lúdica e garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: Os possíveis benefícios da pesquisa incluem ganhos de conhecimento, ampliação do repertório literário, maior interação com seu grupo, debatendo ideias e conceitos para criação de um jogo, trabalho com raciocínio lógico, autonomia e articulação de ideias para o desenvolvimento das regras do jogo.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do(a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Renata de Mello Santos Leviski pelo telefone (21) 98669-9894 ou pelo e-mail: [renata.leviski.1@cp2.edu.br](mailto:renata.leviski.1@cp2.edu.br). Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

### CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo com a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ____/____/____
---	----------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ____/____/____
---------------------------------	----------------------

## ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **MITOLOGIA EM JOGO: uma estratégia para o letramento informacional**. Queremos ajudar os alunos a desenvolver as habilidades de buscar, selecionar e usar informações nas pesquisas escolares.

As pessoas que irão participar desta pesquisa têm de 9 a 11 anos de idade. A pesquisa será feita no(a) *Campus São Cristóvão I* do Colégio Pedro II. Durante a pesquisa, você irá responder a um questionário, realizar uma pesquisa escolar sobre uma das mitologias que são parte do conteúdo de Literatura Infantil no quinto ano, apresentar sua pesquisa para a turma e construir, coletivamente, um jogo com as informações obtidas. Para isso, serão usados livros de Literatura Infantil, lápis, borracha, papel, lápis de cor, giz de cera, tesoura, cola, canetinha, um gravador de áudio e uma câmera de celular. O uso destes materiais é considerado seguro, mas é possível você se sentir com vergonha ou incomodado(a) em uma ou mais atividades.

Caso aconteça algo errado, você pode procurar o(a) pesquisador(a) Renata de Mello Santos Leviski pelo telefone (21) 98669-9894. Mas há coisas boas que podem acontecer, pois essa pesquisa pode contribuir para ganhos de conhecimento, ampliação do repertório literário, maior interação com seu grupo, debatendo ideias e conceitos para criação de um jogo, trabalho com raciocínio lógico, autonomia e articulação de ideias para o desenvolvimento das regras do jogo.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. Ninguém ficará irritado(a) ou chateado(a) com você se você disser “não”: a escolha é sua. Você pode pensar nisto e falar depois se você quiser. Você pode dizer “sim” agora e mudar de ideia depois e tudo continuará bem. É importante que você converse com seus responsáveis sobre a sua decisão. Saiba o que eles acham, fale a eles o que pretende fazer, se quer ou não participar. Você tem o tempo que precisar para isso. Também pode discutir com o(a) pesquisador(a), quando quiser. Ele(a) responderá todas as suas dúvidas, em qualquer momento.

Você não receberá nenhum dinheiro nem terá que pagar nada para participar da pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa.

### ASSENTIMENTO

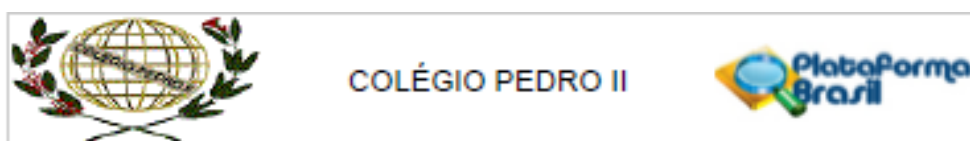
Eu \_\_\_\_\_ li este termo e aceito participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Assentimento Livre e Esclarecido do participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a).	Data: ____/____/____
----------------------------------	----------------------

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO – PLATAFORMA BRASIL



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Mitologia em Jogo: uma estratégia para o letramento Informacional

**Pesquisador:** RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 63875322.7.0000.9047

**Instituição Proponente:** COLEGIO PEDRO II

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.929.288

**Apresentação do Projeto:**

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB\_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO\_2014390.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 28/02/2023).

**INTRODUÇÃO:**

Este estudo se propõe a investigar de que forma estudantes das séries iniciais do ensino fundamental buscam informações para as pesquisas escolares, incluindo as fontes de busca utilizadas e os caminhos percorridos para a selecioná-las. Posteriormente, através da construção de um jogo, buscaremos elaborar estratégias para que aprendam a realizar pesquisas escolares de forma autônoma. O interesse pelo estudo surgiu a partir da observação da professora pesquisadora, das dificuldades apresentadas por estudantes das séries iniciais para buscar e delimitar material para a realização de pesquisas escolares. Em vinte e sete anos de docência no ensino fundamental, essa observação sempre causou angústia que cresceu à medida que a dificuldade aumentava, na mesma proporção em que o acesso à informação também crescia. Isso aparece em trabalhos apresentados por alunos da escola básica, que são, via de regra, simples cópias de textos com informações além das necessárias. Se outrora era comum o recebimento de textos integralmente copiados de enciclopédias, hoje recebem-se textos impressos de sites que, algumas vezes, sequer contêm informações corretas sobre os assuntos pesquisados. Cabe aqui

<b>Endereço:</b> Campo de São Cristóvão 177	<b>CEP:</b> 20.921-903
<b>Bairro:</b> São Cristóvão	
<b>UF:</b> RJ	<b>Município:</b> RIO DE JANEIRO
<b>Telefone:</b> (21)2163-5730	<b>E-mail:</b> cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Pensar: 5.929.288

uma distinção entre pesquisa acadêmica e pesquisa escolar. A primeira define uma questão, objetivos e métodos que são propostos pelo pesquisador e validados por uma comissão acadêmica e a segunda surge dentro de problematizações levantadas em sala de aula, de conteúdos trabalhados ou do currículo da escola. Tem uma proposta de investigação acerca de um tema ou fenômeno previamente delimitado pelo professor ou pelo grupo e ocorre por meio de fases ou passos. A inquietude da observação da condução e execução desse processo de busca da informação levou a descoberta de que, nas pesquisas voltadas ao Letramento, existe uma modalidade que estuda o Letramento Informacional, ou seja, o processo de aprendizagem para desenvolver a capacidade de buscar e utilizar a informação.

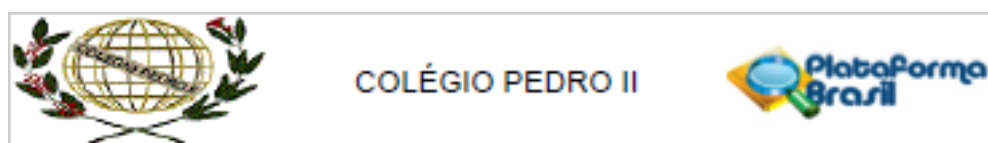
#### HIPÓTESE:

Na busca por estudos acadêmicos voltados para o letramento informacional, num primeiro levantamento foram encontrados 6 estudos que abordam o tema, realizados entre 2004 e 2015. Os estudos foram feitos na área de Biblioteconomia e os autores mostram a necessidade de um diálogo mais estreito entre pedagogos e educadores, principalmente, os atuantes nas séries iniciais. Há poucos estudos na área da Educação. No que diz respeito aos anos iniciais, existe uma identificação do problema, mas não foram encontradas propostas que busquem atenuá-lo já no início da vida escolar dos alunos. Na busca de uma proposta para iniciar o Letramento Informacional nas séries iniciais, o Produto Educacional será um jogo de cartas, que deverá ser definido pelo grupo. O requisito para a montagem do jogo e a pesquisa prévia sobre a mitologia que o grupo escolher. Os alunos irão delimitar os aspectos a serem pesquisados, definir os atributos que constarão nas cartas, escolher as ilustrações e o layout delas, também, irão discutir e definir as regras do jogo. A questão norteadora deste estudo é: em que medida, o desafio da construção de um jogo, pre-estruturado pelo professor e elaborado com as informações trazidas pelos alunos, através de uma proposta de pesquisa, pode ajudar os educandos a buscarem estratégias adequadas para iniciarem seu processo de pesquisa?

#### METODOLOGIA PROPOSTA:

Este estudo se caracteriza como uma Pesquisa qualitativa. De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), a sala de aula é um espaço privilegiado para a condução desse tipo de pesquisa, pois permite que os docentes conjuguem suas práticas pedagógicas diárias com o trabalho de pesquisa, podendo fazer uma observação participante, estando com atenção voltada para o processo que irá ocorrer e buscando saber como os alunos envolvidos atuam nesse processo e o percebem. A pesquisa qualitativa será baseada no método da Pesquisa-ação, já que ocorrerá durante uma atividade educacional, com a professora-pesquisadora em sala de aula, buscando colaboração das partes.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.929.258

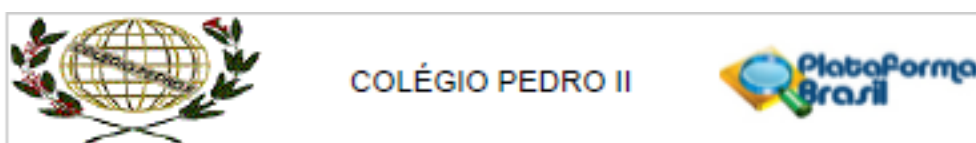
envolvidas. Segundo Senna (2003), a pesquisa-ação em educação possui estações de trabalho instaladas no próprio contexto de mundo do objeto de pesquisa, no caso, uma sala de aula, que possui seus próprios princípios e sistema de leis, que só podem ser transformados a partir de movimentos surgidos em seu próprio interior. Thiollent (2011, p.20) assim define a pesquisa-ação: Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. A população e amostra desta pesquisa serão alunos, com uma média de 10 anos de idade, de uma turma de Literatura, do quinto ano do Ensino Fundamental I, do Colégio Pedro II, Campus São Cristóvão I. Foi escolhido esse ano por conter em sua grade curricular o estudo de Mitologias, com a leitura dos mitos de criação existentes em diversas culturas; Isso será importante para a construção do PE proposto. Também, pelo fato de que os alunos envolvidos tenham estado afastados do contexto escolar desde o início do terceiro ano, provavelmente, tenham pouca experiência na realização de pesquisas escolares com autonomia, pois a pandemia fez com que ficassem em casa, num contexto de aulas remotas por quase dois anos. Caracterização geral do campo: O Campus São Cristóvão I, localizado no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro, é o maior campus da Instituição em número de alunos e em espaço físico. Esses estudantes, oriundos de diversos bairros do Rio, ingressam na Instituição através de sorteio público e pertencem a diferentes classes sociais. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas com perguntas exploratórias, baseadas nas leituras feitas durante o estudo e na experiência de vida da professora-pesquisadora e vídeos das interações entre os sujeitos de pesquisa, que permitam a pesquisadora revisitar os dados para aprimorar suas observações ou tirar dúvidas, questionários semiestruturados e diário de bordo. Bortoni-Ricardo (2008) explica que os diários contêm textos que descrevem experiências do professor, narrativas de atividades, diálogos transcritos, descrição de eventos e também sequências interpretativas, em que o professor-pesquisador anota suas especulações e avaliações para que esses elementos permitam que se desenvolva uma teoria sobre a ação que se está interpretando.

#### CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

Uma turma de alunos matriculados no quinto ano do Ensino Fundamental, no turno da manhã, do campus São Cristóvão I. Assinatura do TCLE pelos responsáveis. Assinatura do TALE pelos estudantes.

#### CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-909
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer 5.929/200

Estudantes matriculados em anos diferentes daquele definido no critério de Inclusão. Estudantes de outras turmas de quinto ano, diferentes da definida no critério de Inclusão. Alunos cujos os responsáveis não assinarem o TCLE. Alunos que não assinarem o TALE.

**Objetivo da Pesquisa:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

Desenvolver nos alunos as habilidades de busca, seleção e uso da informação, por meio do Letramento Informacional, tendo como motivação a construção de um jogo.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o(a) pesquisador(a):

**Riscos:**

O participante poderá sentir desconforto em algumas atividades, poderá sentir constrangimento ao responder a algumas perguntas ou com o resultado de algumas partidas do jogo. Para minimizar esses riscos, o participante pode se recusar a responder as perguntas que não saiba ou não queira responder, não participar de atividades que lhe causem desconforto e não participar do jogo. A pesquisadora compromete-se a mediar as situações de conflito que possam surgir durante o jogo.

**Benefícios:**

Espera-se que com a participação na pesquisa, os estudantes consigam realizar uma pesquisa escolar, de forma autônoma, isso será importante não só para tarefas escolares como também para suas atividades futuras, sejam acadêmicas, sejam em atendimento as demandas de sua vida como cidadão. Haverá aprofundamento dos conhecimentos sobre mitologias. Fortalecimento dos laços de amizade, a cooperação, e a criatividade já que será criado um jogo e eles experimentarão todas as etapas dessa criação, da concepção e pesquisa de seus elementos ao debate das regras. Indiretamente espera-se que o material produzido possa ser replicado para outras turmas do CPII e de outras escolas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP nº 5.880.596, datado de 07 de fevereiro de 2023.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

**Recomendações:**

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.929.200

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:****1. Quanto ao Projeto detalhado:****1.1 PENDENCIA:**

De acordo com a Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde Art. 3o, Inciso VI, e garantia do participante o consentimento, entendido como processo de comunicação clara e objetiva. Solicita-se que a pesquisadora esclareça (no documento "Projeto\_RENATA\_LEVISKI.pdf", postado em 28/09/2022) em que momento da pesquisa será realizado o convite e o processo de consentimento de alunos e responsáveis.

RESPOSTA: Os responsáveis dos alunos da turma que participará da pesquisa serão convidados para uma reunião com a professora-pesquisadora em que poderão tomar conhecimento dos objetivos do estudo e tirar suas dúvidas. Os alunos também terão um reunião, com formato semelhante, para esclarecimento dos objetivos do estudo e da sua participação.

ANÁLISE: Pendência atendida.

**1.2 PENDENCIA**

Solicita-se maior detalhamento, no documento "Projeto\_RENATA\_LEVISKI.pdf", postado em 28/09/2022, do desenho da pesquisa, com explicitação das etapas e dos objetivos do uso dos instrumentos de geração dos dados, de forma que possibilite uma avaliação mais precisa dos riscos aos participantes da investigação.

RESPOSTA: Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas com perguntas exploratórias, com o objetivo de investigar as fontes que os alunos costumam utilizar para realizar suas pesquisas escolares, o grau de autonomia que possuem para realizá-las e como costumam reproduzir e apresentar as informações que encontram, essas perguntas estão baseadas nas leituras feitas durante o estudo e na experiência de vida da professora-pesquisadora. Após essa etapa os alunos realizarão uma pesquisa escolar mediada e orientada pela professora-pesquisadora, durante as aulas de Literatura Infantil. A professora-pesquisadora anotará suas observações e fará vídeos das interações entre os sujeitos de pesquisa, que

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.929.208

permitam pesquisadora revisitar os dados para aprimorar suas observações ou tirar dúvidas; também poderão ser usados questionários semiestruturados e diário de bordo. Bortoni-Ricardo (2008) explica que os diários contêm textos que descrevem experiências do professor, narrativas de atividades, diálogos transcritos, descrição de eventos e também sequências interpretativas, em que o professor-pesquisador anota suas especulações e avaliações para que esses elementos permitam que se desenvolva uma teoria sobre a ação que se está interpretando.

Previsão da técnica de análise de dados será a análise qualitativa dos dados gerados nas atividades, através da análise de conteúdo, segundo os referenciais de Bardin (2016) e Franco (2007). Para Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Análise das entrevistas e dos questionários (survey) deverão gerar dados quantitativos que mostrem o que pensam os alunos a respeito das pesquisas escolares e como as realizam. A observação participativa será o método principal da coleta de dados e definirá o uso dos outros métodos.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

### 1.3 PENDENCIA:

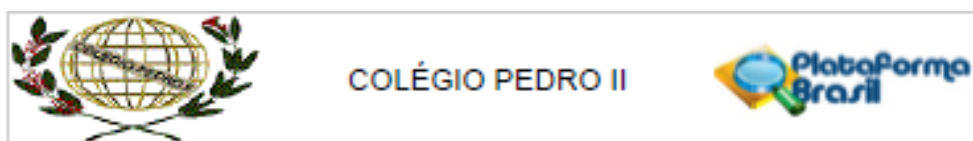
O cronograma apresentado no documento “Projeto\_RENATA\_LEVISKI.pdf”, postado em 28/09/2022, indica que a pesquisa já foi iniciada. Solicita-se esclarecimentos.

**RESPOSTA:** Houve um erro no momento de salvar o cronograma e o arquivo seguiu com as datas antigas. O cronograma tinha sido refeito, tanto que as datas postadas na plataforma eram diferentes e eram as datas corrigidas.

**ANÁLISE:** Pendência atendida.

## 2. Quanto ao cronograma

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer 5.929.208

## 2.1 PENDÊNCIA:

As datas do cronograma apresentado no documento "CRONOGRAMA.pdf", postado em 28/09/2022, diferem das datas do cronograma apresentado no documento "Projeto\_RENATA\_LEVISKI.pdf", postado em 28/09/2022. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: Conforme esclarecido na "pendência 3", segue o cronograma correto:

ANÁLISE: Pendência atendida.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. De acordo com o Item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio\\_final\\_encerramento.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf)>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo Intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (Item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 Item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da

Endereço: Campo de São Cristóvão 177	CEP: 20.921-903
Bairro: São Cristóvão	
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730	E-mail: cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.929.288

pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional n° 001/2013 Item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades Intelectuais e patentes Industriais (Norma Operacional n° 001/2013 Item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 Item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2014390.pdf	28/02/2023 16:50:19		Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_RENATA_LEVISKI_corrigido.pdf	28/02/2023 16:49:26	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_corrigido.pdf	28/02/2023 16:40:54	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	Documento_de_resposta_pendencias_corrigido.pdf	28/02/2023 16:40:30	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	Documento_de_resposta_pendencias.pdf	29/11/2022 15:43:19	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_RENATA_LEVISKI.pdf	28/09/2022 14:41:27	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	Instrumento_de_Coleta.pdf	28/09/2022 14:40:07	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	carta_apresentacao_Renata_Leviski.pdf	28/09/2022 14:36:50	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Renata_Leviski.pdf	28/09/2022 14:32:57	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	Lattes_Renata_Leviski.pdf	28/09/2022 14:32:06	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	28/09/2022 14:18:17	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	Declaracao_de_Anuencia.pdf	28/09/2022 14:14:01	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	DECLARACAO_ISENCAO_DE_CUSTO_S.pdf	28/09/2022 14:11:01	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR	28/09/2022	RENATA DE MELLO	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão 177

Bairro: São Cristóvão

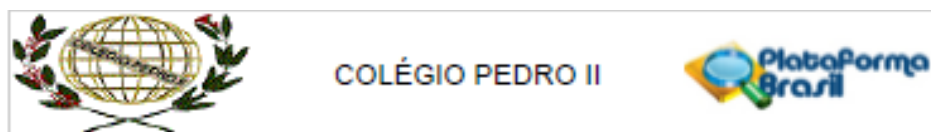
CEP: 20.021-903

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2163-5730

E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.929.203

Outros	E_ESCLARECIDO.pdf	14:05:19	SANTOS LEVISKI	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	28/09/2022 13:59:06	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	28/09/2022 11:14:25	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/09/2022 11:11:34	RENATA DE MELLO SANTOS LEVISKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 07 de Março de 2023

Assinado por:  
ROGERIO MENDES DE LIMA  
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177  
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903  
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO  
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br

## ANEXO D – PARECER FINAL – DIRETORIA DE PESQUISA – CPII



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

### PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa: **Mitologia em jogo: uma estratégia para o letramento informacional**, a ser elaborada por Renata de Mello Santos Leviski, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sob a orientação da Profa. Dra<sup>a</sup> Aira Suzana Ribeiro, conta com a aprovação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no Colégio Pedro II.

O projeto será desenvolvido junto aos alunos da turma do quinto ano do Ensino Fundamental I, turno da manhã, do Campus São Cristóvão I. A pesquisa se propõe a investigar de que forma estudantes das séries iniciais do ensino fundamental buscam informações para as pesquisas escolares e tem como objetivo desenvolver nos mesmos as habilidades de busca, seleção e uso da informação, por meio do Letramento Informacional, tendo como motivação a construção de um jogo.

A pesquisadora se compromete a solicitar a todos(as) a autorização para uso de informações obtidas, tais como o uso de imagem e depoimentos, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, a pesquisadora também se compromete a preservar a identidade dos mesmos, bem como o bom nome da instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

A pesquisadora, conforme o Termo de Compromisso assinado no requerimento, deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, bem como fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (Dissertação) referentes à pesquisa realizada no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II e, caso esta julgue necessário, divulgar os resultados em evento a ser agendado pela PROPGPEC.

Rio de Janeiro, 09 de março de 2023.

CAROLINA  
MARY  
MEDEIROS:08  
020356711

Assinado de forma digital  
por CAROLINA MARY  
MEDEIROS:0800008711  
Dados: 2023.03.09  
13:22:27 -03'00'



Fundado em 2 de dezembro de 1837

**ANEXO E – PLANO DE AULA DE INFORMÁTICA – 5º ANO – COLÉGIO PEDRO II  
CAMPUS SÃO CRISTÓVÃO I**

Base:

<https://curriculo.cieb.net.br/curriculo>

<https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/203-educacao-basica/1220-brcc-sm-dinamico-informativo-computacao-2>

BLOCO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1 Cultura digital	Letramento Digital	Integrar os diferentes formatos de arquivos em um único documento, por exemplo, salvando um texto com imagem e link para vídeo. (CIEB) - OK
		Reconhecer e explorar o armazenamento em nuvem.
		Experimentar as mídias digitais e suas convergências. Usando recursos de produção de texto, planilhas e apresentações. (CIEB) - OK
	Cidadania Digital	Distinguir informações verdadeiras e falsas, conteúdos bons dos prejudiciais, e conteúdos confiáveis. (CIEB) - OK
		Citar fontes e materiais utilizados, levando em consideração o respeito à privacidade dos usuários e as restrições pertinentes. (CIEB) - OK
		Reconhecer e refletir sobre os jogos on-line e as informações do usuário. (CIEB) - OK
	Expressar-se crítica e criativamente na compreensão das mudanças tecnológicas no mundo do trabalho e sobre a evolução da sociedade. (CIEB) - OK	
2 Tecnologia Digital	Representação de Dados	Conhecer as medidas usuais de informação digital (byte, Kilobyte, Megabyte, Terabyte). (CIEB)
	Hardware e Software	Conhecer sistemas operacionais. (CIEB) - OK

		Identificar os componentes básicos de um computador (dispositivos de entrada/ saída, processadores e armazenamento). <b>S19C</b>
	Comunicação e Redes	Realizar pesquisas avançadas na internet. <b>(CIEB) - OK</b>
	<b>Robótica</b>	
<b>3</b> <b>Pensamento Computacional</b>	Abstração	Interpretar um algoritmo em linguagem natural e convertê-lo em linguagem de programação (Ex. Blocos)
	Algoritmos	Conhecer e utilizar algoritmos com repetições. <b>(CIEB) - ok</b>
		Experienciar e construir algoritmos com repetições e desvios condicionais utilizando uma linguagem de programação visual (blocos). <b>ok</b>
	<b>Decomposição</b> com o scratch ?	Encontrar e solucionar problemas em programas (depurar) utilizando uma linguagem de programação visual (blocos)
<b>Reconhecimento de Padrões</b> com o scratch?	Reconhecer um padrão em um algoritmo e converter em uma função. <b>(CIEB)</b>	

## ANEXO F – TEXTO SOBRE FENÔMENOS DA NATUREZA

### MITOLOGIA – 8º ANO- SUGESTÃO PARA COMEÇAR

#### Mitos de criação

##### 1ª aula

Devemos considerar alguns conhecimentos prévios a respeito da origem do universo/arrogimento da Terra trazidos pelos alunos das aulas de Ciências. Eles vêm tendo contato com a explicação da ciência, portanto. Isto me parece ser um bom gancho para o início da conversa.

\*Podem-se fazer perguntas que versem sobre os conhecimentos científicos dos alunos, sem dizer de antemão o assunto que vamos começar a estudar. O que vocês sabem sobre o SOL/TERRA/FOGO/VULCÕES/TERREMOTOS/MAREMOTOS etc.? Como vos sabem disso? (o objetivo é chegar a explicitar que foram os cientistas que descobriram ou então que são hipóteses científicas) MAS E ANTES DA CIÊNCIA EXPLICAR, SERÁ QUE ACONTECIA?

\*Propor fazer uma atividade na qual eles vão precisar usar a imaginação para fazer uma viagem para um tempo muito antigo, quando ainda não existiam as explicações científicas.

Colocar uma música bem calma, tipo Enya. Pedir que eles se deitem (esterecinhas) e dizer as regras: não pode abrir os olhos, nem ficar se mexendo, pra não se desconcentrar nem atrapalhar os outros.

Começar pedindo que respirem fundo e devagar para se preparar para a viagem. Quando sentir que eles entraram no ritmo, começar a dizer os caminhos da viagem, por exemplo:

Vocês são pessoas de um tempo muito antigo. Nesse tempo, ainda não existia a luz elétrica e, portanto, tv, rádio, nenhum aparato tecnológico. Vocês vivem de maneira simples: plantam e criam animais para comer.

No dia-a-dia, vocês percebem que coisas estranhas e curiosas acontecem. O sol surge de manhã e, no fim do dia, ele some misteriosamente. Para onde terá ido? De onde virá a escuridão? Vocês vêem que, no escuro, outras coisas surgem: a luz, que muda de forma com o passar das semanas. Por que a luz vai perdendo partes, até desaparecer por completo? Para onde irá quando some do céu? E esses pontos luminosos que também se movimentam na noite?

Vocês também percebem que o tempo não é sempre igual. Agora, por exemplo, é dia ainda, mas o céu de vez em quando escurece e uns barulhos muito fortes são produzidos no céu. Vocês olham e vêem raios luminosos se seguindo ao barulho. O que será isso? Começa então a cair água do céu... E depois, às vezes, aparece um arco cheio de cores... (Podemos, também, abordar outros fenômenos climáticos, como as estações do ano. O congelamento dos lagos, o calor, a perda de folhas das árvores etc.) Como será que essas coisas acontecem? Quem as faz acontecer?

Nessa viagem, cada professora pode ir criando as paisagens que deseja imaginadas. Vulcões, ondas gigantes, terremotos e afins.

Ir fazendo o jogo até sentir que basta. Pedir que eles, devagar, venham de volta pro presente. Ir se mexendo devagar, se espreguiçando e voltar a sentar.

Podem-se solicitar que quem quiser fale como se sentiu, o que "viu"... E cada um pode fazer um desenho que expresse algo de sua viagem.

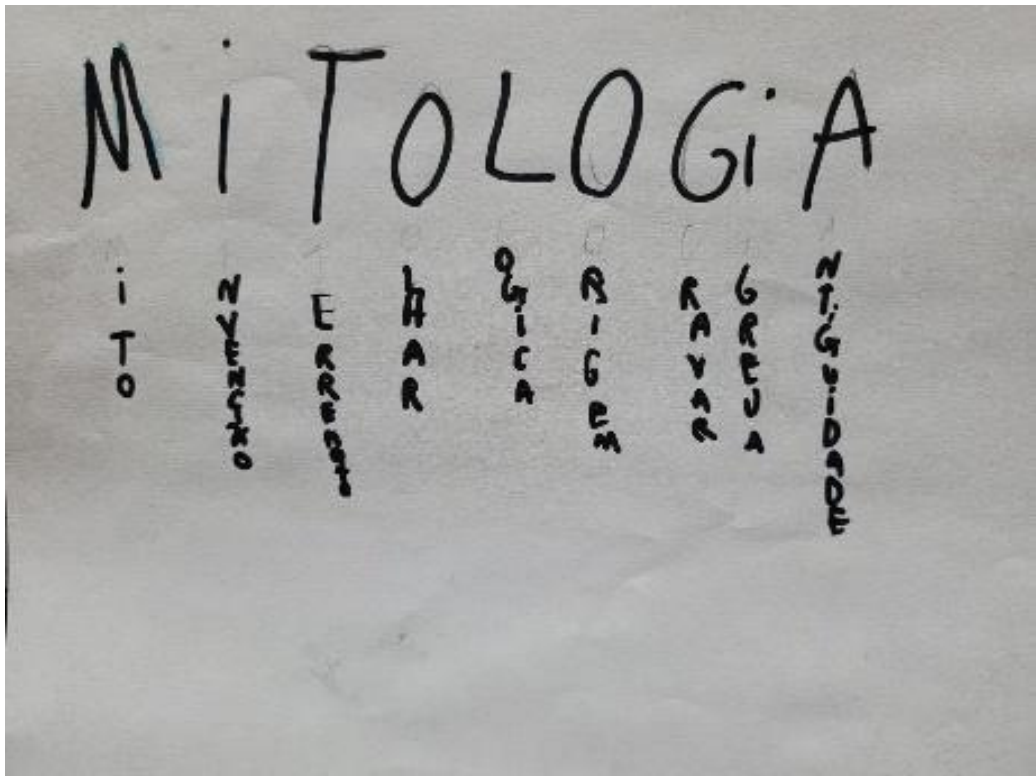
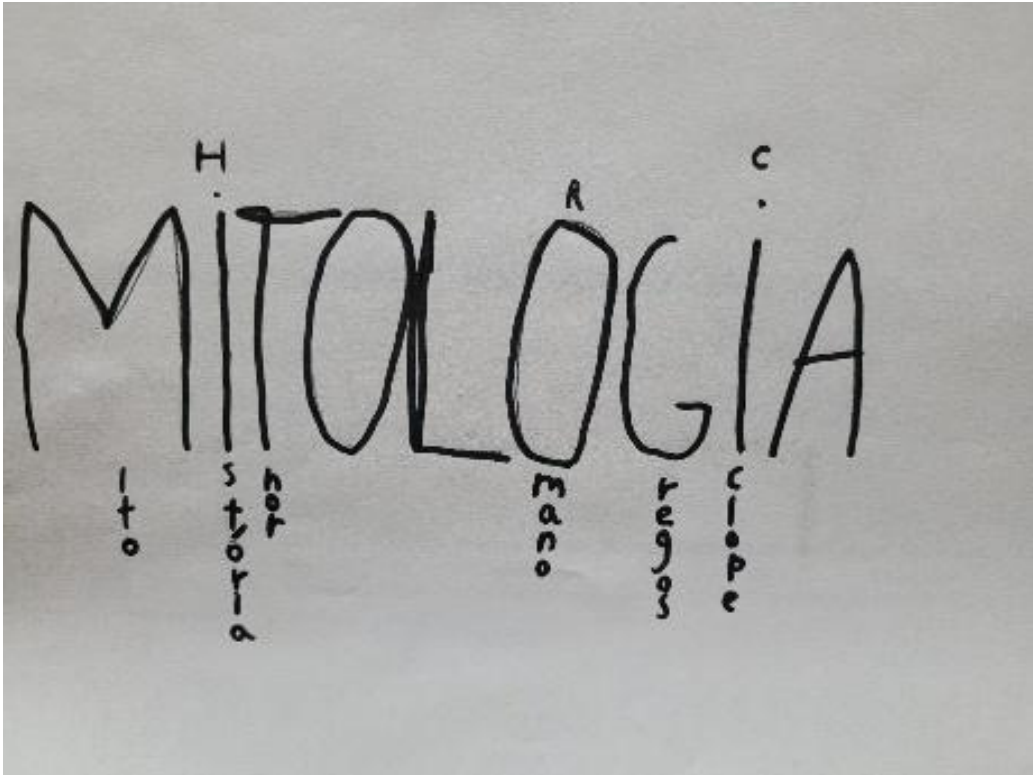
Dizer a eles que os homens antigos também tinham necessidade de explicar os fenômenos e a vida. Como não tinham o instrumental que temos hoje, iam criando as explicações que podiam. E atribuíam aos deuses a responsabilidade por essas coisas.

Dizer que agora vamos ter acesso a histórias que mostram como os homens antigos explicavam a existência.

Essas são sugestões que lhes faço, que podem (e devem) ser enriquecidas com a imaginação de vocês. Como lhes disse, eu já fiz e deu bastante certo.

Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2022.

## ANEXO G - ACRÓSTICOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

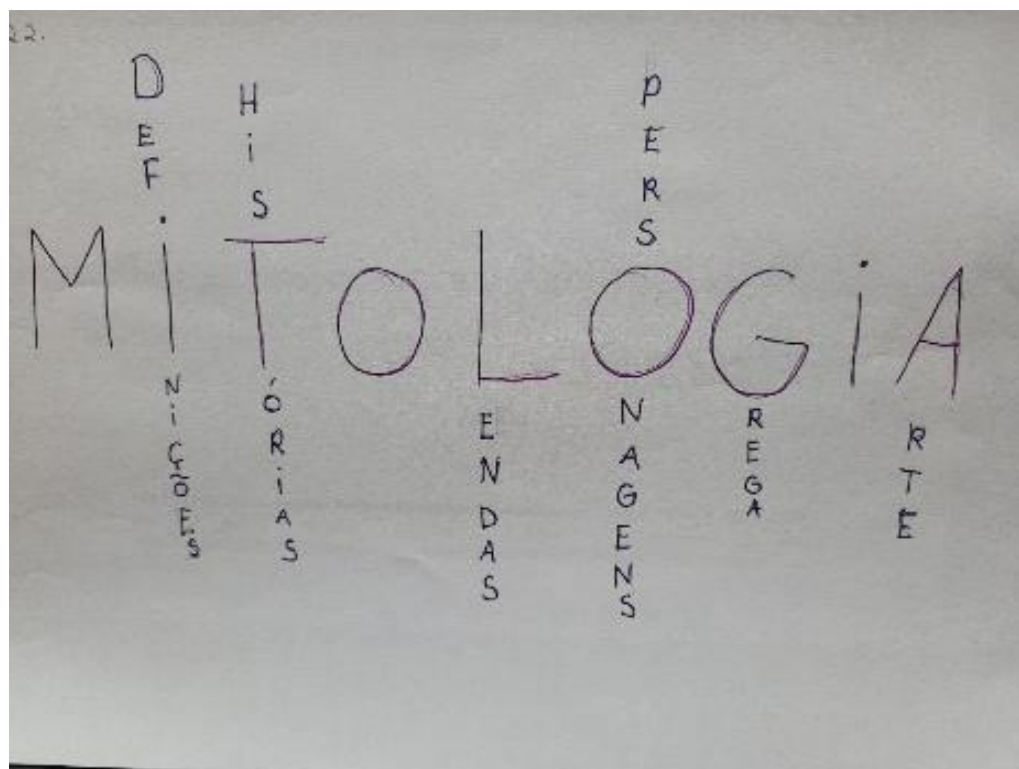


M  
 I  
 T  
 O  
 L  
 O  
 G  
 I  
 A

-ton  
 -ROCK  
 -ZEN  
 -DOR  
 -DOR  
 -DOR  
 -DOR  
 -DOR

M  
 I  
 T  
 O  
 L  
 O  
 G  
 I  
 A

-ton  
 -ROCK  
 -ZEN  
 -DOR  
 -DOR  
 -DOR  
 -DOR  
 -DOR



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Colégio Pedro II - CSC I

Nome:----- Turma: ----- Data: ---/---/---

**Inã Son Wéra**

Os índios Karajá têm uma história para explicar a criação do mundo.

**Kananciué** (o Criador) não nasceu, ele sempre existiu... Ele é a origem das coisas. Ele não teve pai nem mãe ou qualquer companheiro. Era só e único. Nem sequer tinha corpo como nós.

Do nada, **Kananciué** fez a Terra. No princípio ele era plana, lisa e pelada. Não havia uma só gota d'água. E para que iria ter água, se não havia ninguém para beber? A terra era seca, torrada.

Mas o Criador estava muito só e, aos poucos, foi transformando a Terra. Primeiro, ele foi cavando o chão, abrindo valas e acumulando montes de terra – os morros e as montanhas. Depois, ele fez surgirem cabaças com água e as foi entornando sobre as montanhas. A terra foi bebendo, bebendo, até ficar encharcada e começar a vazar pelas ribanceiras em forma de cascatas, inundando as valas profundas e rasgando outras pelo caminho, formando rios e lagos.

Ele fez crescerem os cabelos da terra – as árvores. As raízes rasgavam o chão e os troncos subiam, ramificando-se em galhos que se cobriam de folhas. Então brotaram as flores perfumadas, que deram origem às florestas. Outras plantas rasteiras inundaram as baixadas, num emaranhado de flores e folhas.

O poderoso feiticeiro não parou aí. Criou também o céu, morada da chuva.

Por fim, **Kananciué** criou o reino animal, que alegre e encanta a vida, numa canção de muitos ritmos e cores maravilhosas.

Naquele tempo, os animais conversavam com o Criador. Foi assim que, em certa ocasião, os peixes **aruanã** pediram ao deus que os transformasse em outra espécie animal. **Kananciué** respondeu que era melhor para eles continuar a viver nas águas do maravilhoso rio Araguaia. Porém, os **aruanã** responderam que queriam muito morar nas encantadoras praias daquele rio.

Então, **Kananciué** permitiu a transformação lenta e progressiva em outra espécie, que antes não havia. Assim, surgiram os seres mais inteligentes da e alegres que habitam a Terra: os **Inã-Son-Wéra** (povo verdadeiro – único ser humano verdadeiro).

**Mito Karajá**

Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2022.

## ANEXO I: MITO EGÍPCIO DE CRIAÇÃO DO MUNDO

CP II - UESC I.

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## LITERATURA

*O nascimento do mundo*

Os antigos egípcios diziam que, no princípio, antes que existisse o ar, a terra ou mesmo o céu, não havia nada, apenas o Num. Num era um oceano sem praias, de águas turbulentas e borbulhantes, cujas ondas iam estourar na imensidão das trevas.

Então, do fundo das águas, foi emergindo uma massa feita de areia e lama, formando uma pequena ilha. Foi naquela ilhota que surgiu um ovo de superfície lisa e perfeita. De dentro desse ovo, irrompeu triunfante o primeiro deus: Rá, o Sol, que inundou o espaço com sua luz ofuscante.

Esse deus era perfeito, porém solitário. Rá ansiava por ganhar companhia e se dedicou à tarefa de dar à luz seus filhos, desse modo, criando e ordenando o mundo. Fazendo a água recuar até deixar uma ponta fora - o topo de uma montanha -, Rá gerou Geb, o deus da Terra. Ele também gerou Nut, deusa do Céu, e Chu, o Ar.

Aconteceu que Céu e Terra se apaixonaram. Então, Nut se recurvou em volta da Terra com seu imenso corpo repleto de estrelas, até que os braços e as pernas se encontrassem, envolvendo-a totalmente. No centro, ficava Chu, que erguendo o corpo de Nut, sustentava-o acima do corpo de Geb.

Depois disso, Nut e Geb tiveram vários filhos, também deuses.

Mito egípcio

Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2023.

**ANEXO J – MITO DE ÍSIS E OSÍRIS**

CP II - CSC I **ressou-se em apossar-se do trono de Osíris e se pôs a perseguir**

Nome: ----- Turma:----- Data:---/---/---

## LITERATURA

### Mito de Ísis e Osíris

O caixão com o corpo de Osíris havia ido parar muito longe, na Fenícia.

Mes **Rá**, o deus Sol, é pai de **Geb** (a Terra) e **Nut** (o Céu). Mesmo contra a vontade do pai, Geb e Nut se casaram e tiveram quatro filhos: Osíris, deus de pele escura e muito alto; **Set**, o deus ruivo; e duas meninas: **Ísis** e **Néftis**. Desde o começo, **Osíris** e **Set** se desentenderam. **Set**, pelo ódio, jogou-se sobre o corpo de Osíris.

Quando **Rá** resolveu deixar a terra e se retirar para o céu, entregou o trono para Osíris, que se casou com **Ísis**. **Set** se casou com **Néftis** e passou a reinar sobre o deserto e os oásis.

**Osíris** e **Ísis** ensinaram aos egípcios a cultivar a terra, a cuidar dos animais, a curar as doenças, a usar os metais etc. Sob seu reinado, o Egito se tornou uma grande nação e seu povo, próspero e feliz.

Mas **Set** não se conformou com tanta paz e tranquilidade. Seu único desejo era vencer o irmão e tomar-lhe o trono do Egito. Para isso, preparou uma armadilha: convidou o irmão para um grande banquete. Durante a festa, foi trazido para o salão um grande cofre que **Set** mandara preparar. Ele anunciou que o cofre seria dado de presente para o convidado que coubesse perfeitamente dentro dele. Os conspiradores convidados fingiram experimentar o cofre, que ficava muito grande para todos eles. Quando chegou sua vez, sem desconfiar de nada, **Osíris** se deitou no cofre. Imediatamente, **Set** e os outros trancaram a pesada tampa. Então, eles jogaram o caixão no rio Nilo. E o corpo do deus justo e bom foi embora, flutuando rumo a lugares distantes.

**Set** apressou-se em apossar-se do trono de **Osíris** e se pôs a perseguir os amigos do irmão.

**Ísis**, esposa de **Osíris**, que estava grávida, teve que fugir e esconder-se na foz do rio Nilo para esperar o nascimento do filho. Ao chegar, deu à luz seu filho, **Hórus**, que tem a cabeça de falcão. Deixou-o, então, ao cuidados de outra deusa e partiu em busca do corpo de **Osíris**.

O caixão com o corpo de **Osíris** havia ido parar muito longe, na Fenícia. Mesmo assim, **Ísis** conseguiu achá-lo e levá-lo de volta ao Egito. Escondeu-o entre os caniços nas margens do Nilo e foi ver seu filho.

Enquanto isso, **Set** foi avisado e partiu à procura do caixão. Quando o encontrou, teve um acesso de loucura. Tomado pelo ódio, jogou-se sobre o corpo do irmão e dilacerou-o em 14 pedaços, que espalhou pelo rio.

Ao descobrir mais esse terrível crime, **Ísis** se desesperou. Numa frágil canoa, percorreu o Nilo em busca dos pedaços do corpo do seu amado. Ao conseguir reunir seus achados macabros, **Ísis** fez uma emocionante prece a **Rá**. Comovido, o Sol enviou dois outros deuses para ajudá-la: **Thot** e **Anúbis**.

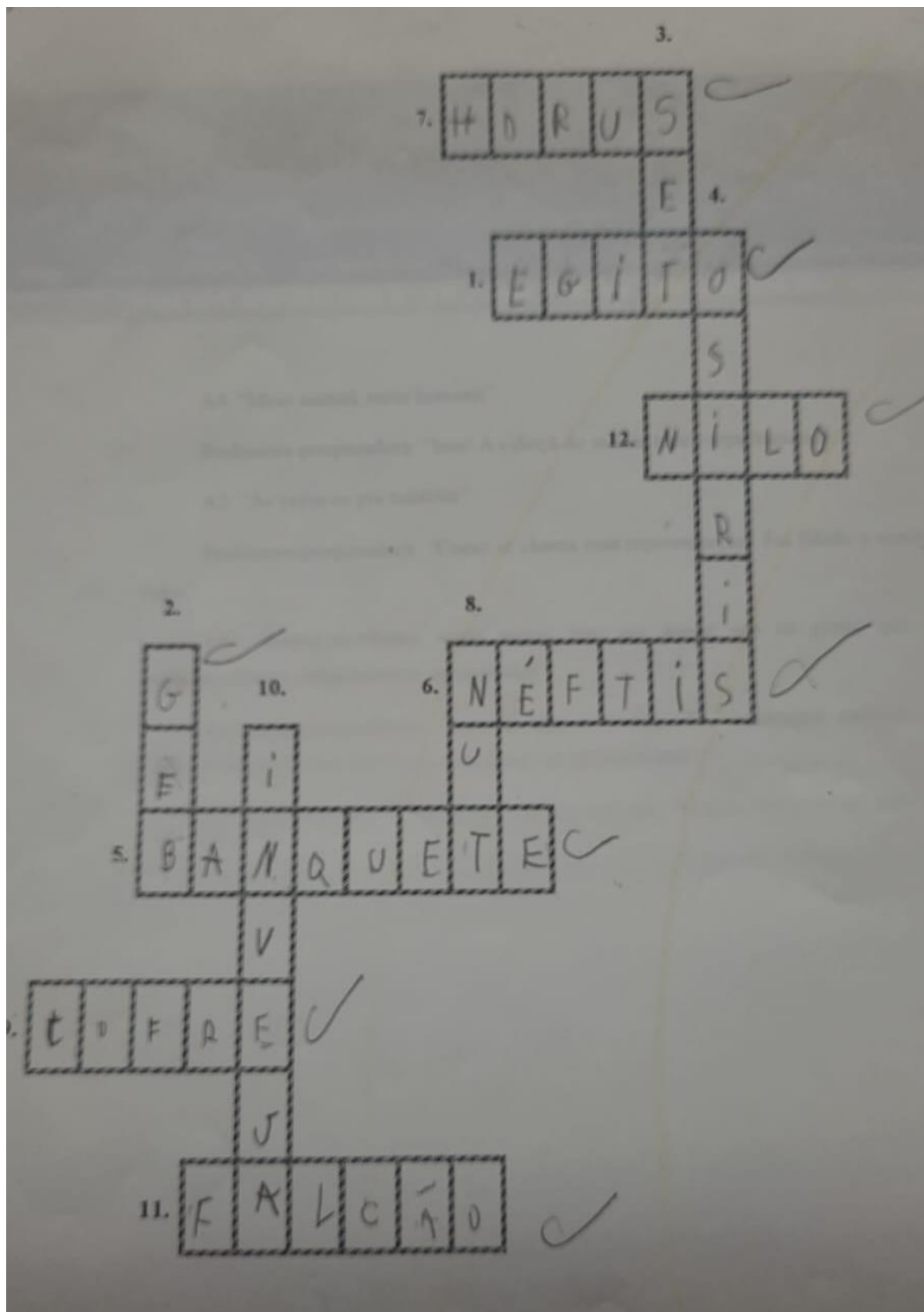
O corpo de **Osíris** foi reconstituído, embalsamado e envolto em bandagens. Teve início uma longa cerimônia. **Ísis** fez muitos encantamentos, pronunciando palavras sagradas e colocando amuletos sobre a múmia. Finalmente, agitou suas asas sobre o corpo de **Osíris**. Nesse momento, seus olhos se abriram e o deus assassinado despertou para uma nova vida.

**Osíris**, seguindo as ordens de **Rá**, não voltou à vida terrestre: ele se tornou senhor do reino dos mortos.

**ANEXO K – PALAVRAS CRUZADAS SOBRE O MITO DE ÍSIS E OSÍRIS****LITERATURA**

Você conheceu o mito de Ísis e Osíris. Agora, pensando na história, será que consegue resolver estas cruzadas?

- 1- Grande nação africana onde, na mitologia, reinaram Osíris e Ísis.
- 2- Casou-se com a irmã, mesmo sem a aprovação do pai.
- 3- Deus ruivo e invejoso.
- 4- Deus negro e muito alto, que foi terrivelmente traído.
- † 5- Jantar para o qual Set convidou seu irmão.
- 6- Irmã e esposa de Set.
- ✓ 7- Filho de Ísis e Osíris.
- 8- Filha de Rá.
- 9- Local onde Osíris foi preso.
- 10- <sup>o</sup>Osíris sentia muita ~~raiva~~ INVEJA de Osíris.
- 11- Animal que define a cabeça de Hórus.
- 12- Rio por onde foram espalhados os pedaços do corpo de Osíris.



Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus* São Cristóvão I, 2023.

### ANEXO L – FOLHA DEUSES EGÍPCIOS

# Deuses egípcios

Os habitantes do Egito Antigo tinham mais de **2 mil deuses**, alguns adorados amplamente e outros apenas em algumas regiões. Os egípcios tinham **pavor** dos espíritos maléficos e temiam a insatisfação dos deuses por acreditar que eles comandavam e afetavam **todos os aspectos** de sua vida.

**Atum-Rá**  
Deus do Sol  
Foi o primeiro ser a surgir das vastas águas encobertas de Nun, no início de tudo. Atum-Rá era o deus criador, que fez e nomeou todos os seres.

**O primeiro faraó**  
O povo do Egito Antigo acreditava que seus reis, como Narmer (Unas), eram filhos deuses e, portanto, filhos dos descendentes diretos de Atum, que, como a forma de homem e foi o primeiro faraó. Ele se ergueu e conseguiu que ele lhe passasse o segredo nome de poder. Com isso, seu filho Hórus se tornou o faraó vivo e, seu irmão, Osiris, o deus morto que voltava sobre o submundo.

**Shu** Deus do ar  
Dito-se que trouxe o Sol à vida toda manhã. Ele e Tefnut foram conhecidos na forma de leão, e as pessoas adoravam com desenhos de cabeça em formato de leão para acreditar na medida seguinte, como o Sol. Shu também guardava o céu no devido lugar.

**Tefnut** Deus da chuva  
Dito-se que ela causou o clima fértil que domina o Egito em 2200 a.C. por ter discutido com Shu e deixado o Egito. Então, terra se transformado em gelo, destruiu qualquer um que se aproximasse. Muitas vezes, figurava com cabeça de leão.

**Geb** Deus da terra  
Apresenta deitado no solo apoiado em um braço e um pé, representando as montanhas e os vales. O povo do Egito Antigo acreditava que sua filha Anubis, representava.

**Nut** Deusa do céu e das estrelas  
Esta deusa protegia as pessoas depois que entravam na vida após a morte. As vezes era mostrada como um pântano, pois a madeira deusa árvore era usada para fazer caixões. Outras imagens a mostram recurvada em arco e coberta de estrelas, separando o céu da terra do universo ordenado abaixo.

**OS GEMEOS SE CASARAM E TIVERAM DOIS FILHOS, CHAMADOS GEB E NUT.**

**GEB E NUT TIVERAM QUATRO FILHOS: ISIS, OSIRIS, NEFTIS E SETH.**

**Isis** Deusa da magia e da vida  
Como mulher dedicada de Osiris e mãe espiritual de Hórus, esta deusa tem poderes mágicos em toda das doenças e cura populares do Egito.  
*Os primeiros era o símbolo de sua nome.*

**Osiris** Deus dos mortos  
Foi assassinado pelo irmão Seth. Os corpos pedregos de seu corpo foram recolhidos por Isis e reanunciados por sua magia.  
*Os faraós mortos eram representados em sua forma, como múmia, segurando um cetro e um disco, com a coroa egípcia.*

**Néftis** Deusa da assistência e da proteção divina  
Construía os embalsamos e acompanhava os mortos no barco noturno até o submundo.  
*As vezes era representada com asas de falão abertas, como símbolo de proteção.*

**Seth** Deus da violência e do deserto (terras estrangeiras)  
Este deus poderoso se ligava à cor vermelha; seu nome é uma palavra que lembra o deserto. Matou o irmão para tomar o poder no Egito.  
*Tinha a cabeça de um crocodilo amarelado.*

**ISIS E OSIRIS SE CASARAM E TIVERAM UM FILHO: HORUS.**

**OSIRIS FOI SEDUZIDO POR NEFTIS E ELA TIVERAM UM FILHO: ANUBIS.**

**Anúbis** Deus do embalsamamento  
Era o deus dos mortos, mas foi subjugado por Osiris e se tornou o guia dos mortos ao submundo.  
*Tinha cabeça de chacal, animal associado com o caçador que remedia.*

Fonte: Acervo da equipe de Literatura Campus São Cristóvão I, 2023.

## ANEXO M – OS DEUSES EGÍPCIOS E VOCÊ

### Os Deuses egípcios e você

A qual Deus Egípcio corresponde o dia de seu aniversário?

Quais são as influências positivas e negativas dos deuses sobre sua personalidade?

#### 16 de Janeiro a 15 de Fevereiro

**Bastet** representa o poder benéfico dos raios do sol; é uma das esposas de Rá, divindade dos gatos selvagens, com muita agilidade e vigor.

As pessoas que nasceram sob sua proteção são bondosas, humanitárias, leais e muito cordiais e gostam de trabalhar em favor dos mais fracos. São independentes como os gatos, gostam de carinho mas se mantêm muito distantes, são geralmente alegre e divertidos, gostam de brincar e têm aptidão para a carreira artística. Devem controlar a rebeldia.

#### 16 de Fevereiro a 15 de Março

**Tauret**, a deusa da felicidade, protetora das mulheres grávidas, do nascimento, do renascimento no reino dos mortos, o Duad.

As pessoas que nasceram sob sua proteção têm grande sensibilidade e intuição, tendência para assuntos místicos, esotéricos, astrológicos ou mágicos. Elas têm enorme bondade e capacidade de entendimento; possuem um olhar profundo e doce. As pessoas devem desenvolver inata em prol do bem ao próximo, mas devem evitar desperdício de energia.

#### 16 de Março a 15 de Abril

**Sekhmet**, a poderosa deusa da força e da guerra, encarregada de destruir os inimigos de Rá e do faraó; é considerada o olho do Sol.

As pessoas nascidas sob sua proteção têm consciência da própria força, da grande vitalidade e potência física, são igualmente pessoas de grande magnetismo, com senso de organização e muita energia, aventureiros ou inovadores. É necessário ter cuidado com os excessos, com os impulsos descontrolados para não destruírem o que está a sua volta. Só encontram o equilíbrio com o casamento. A energia e a força devem ser usadas para construir o bem próprio e dos outros.

#### 16 de Abril a 15 de Maio

**Ptah**, o grande deus da fertilidade masculina, criador de tudo que existe. Ele representa as forças criadoras espirituais, sendo considerado o Grande Construtor ou Divino Artesão, protetor das belas-artes e dos artistas.

As pessoas que nasceram sob sua proteção têm firmeza de temperamento, paciência, perseverança, um grande talento para as artes e tudo que se relaciona à construção de objetos. Para alcançar a felicidade devem canalizar todas as virtudes para a realização de coisas que tenham valor espiritual e despertem sentimentos de beleza e harmonia, caso contrário correm o risco de se transformarem em pessoas que vivem em constante

## ANEXO N: O MITO GREGO DA CRIAÇÃO DO MUNDO

### O MITO GREGO DA CRIAÇÃO DO MUNDO

No início, havia somente o **Caos**, uma garganta profunda e sonora. Ele foi o princípio de tudo. Do **Caos**, surgiram o Dia e a Noite. Mais tarde, formou-se **Gaia**, a Terra, que sozinha gerou **Urano**, o estrelado céu.

**Urano** estendeu-se sobre **Gaia** e a fecundou. Do casamento entre **Gaia** e **Urano** nasceram filhos fortes, belos e altos como montanhas: seis homens, os **Titãs**, e seis mulheres, as **Titânias**.

Porém, **Gaia** e **Urano** não tiveram somente filhos belos. Dessa união surgiram também seres monstruosos: **Ciclopes** (gigantes de um olho só) e os **Hecátônquirps** (monstros de cinquenta cabeças e cem braços). Eles eram seres brutais e muito violentos.

**Urano** detestava os filhos e obrigava todos a viverem no ventre de **Gaia**, a deusa Terra, sem nunca ver a luz do dia.

Ela sofria muito por ter seus filhos presos. Pediu então ajuda aos **Titãs** para se vingar do marido. Só **Cronos**, deus do Tempo, aceitou ajudar a mãe. Quando **Urano** se aproximou da esposa, ele o atingiu com uma foice, derrotando-o.

**Cronos** passou a ser o novo soberano e se casou com sua irmã, a Titânia **Réia**. Teve muitos filhos com ela, mas devorava-os logo que nasciam, pois temia que algum deles pudesse tomar o seu reino.

Mas **Réia** conseguiu enganar **Cronos** e salvar um de seus filhos: **Zeus**. O menino cresceu escondido e tornou-se um belo e forte rapaz. Já adulto, ele conseguiu certa bebida mágica que, através de um artifício, deu para seu pai beber. Após tomá-la, **Cronos** devolveu todos os filhos devorados: **Deméter**, **Héstia**, **Hera**, **Poseidon** e **Hades**.

Houve então uma luta entre **Cronos** e **Zeus**, que durou dez anos. **Cronos** e seus aliados, os **Titãs**, perderam a guerra e foram presos nos Infernos, o mundo subterrâneo.

Vencedores, **Zeus** e seus irmãos dividiram entre si o domínio do mundo. **Hades** ficou com o reino dos mortos e **Poseidon** ganhou os mares. **Zeus** casou-se com **Hera** e com ela subiu ao Monte Olimpo para comandar céus e terras.

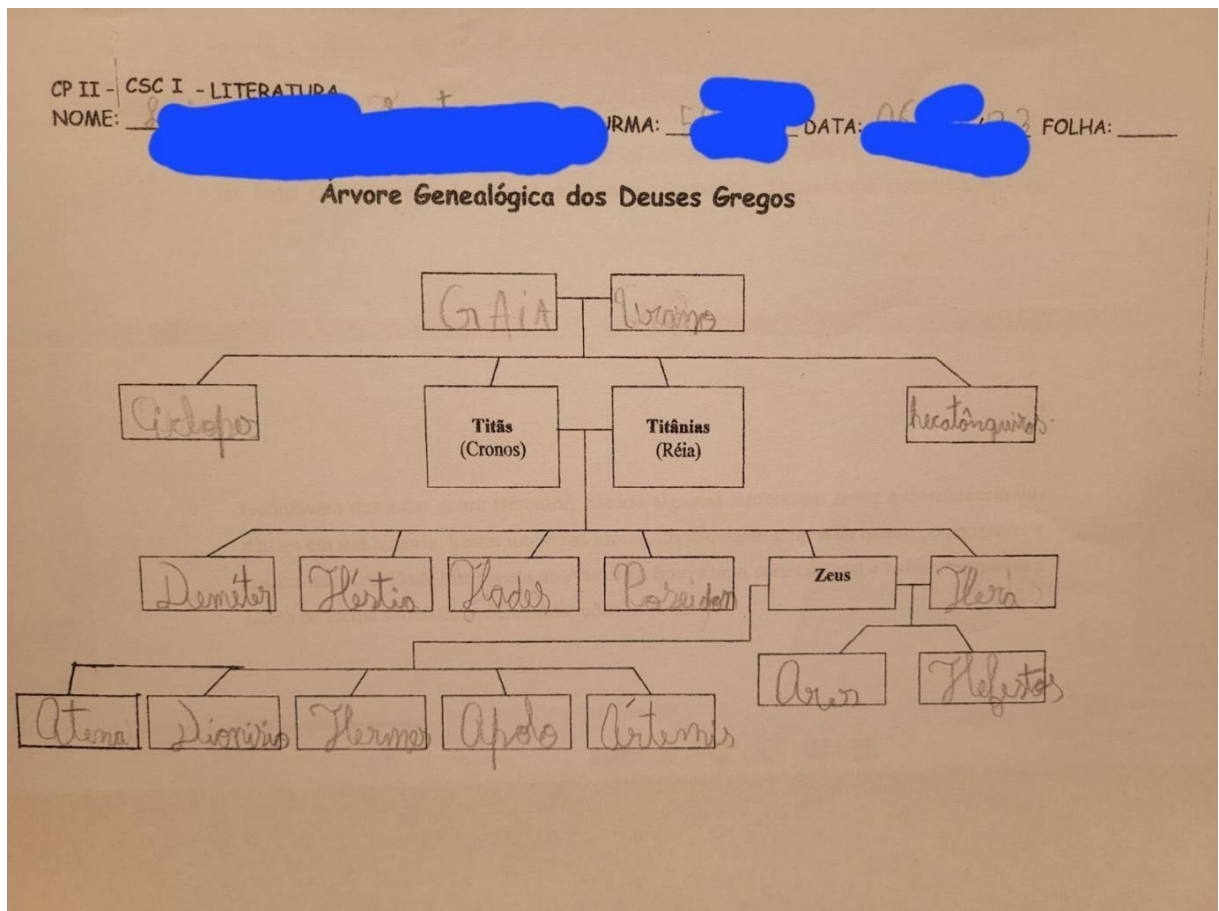
Do casamento entre **Zeus** e **Hera**, a deusa do casamento e do ciúme, nasceram dois filhos: **Ares**, o deus da guerra, e **Hefestos**, o deus do fogo e da forja.

Mas **Zeus** teve muitos outros filhos. **Atena**, a deusa da sabedoria, **Dionísio**, deus do vinho; **Hermes**, mensageiro dos deuses; e os gêmeos **Apolo**, deus do sol e da poesia, e **Ártemis**, deusa da caça e da lua, são alguns deles.

(Adaptação feita a partir de diversos textos)



## ANEXO O – ÁRVORE GENEALÓGICA DOS DEUSES GREGOS



Fonte: Acervo da equipe de Literatura *Campus São Cristóvão I*, 2023.

## ANEXO P – TEXTOS INFORMATIVOS DISPONIBILIZADOS AOS ALUNOS

### Grupo 1:

#### Surgimento dos deuses gregos

A teogonia é o estudo sobre a origem dos deuses. Esse nome vem do título que o poeta Hesíodo deu ao seu livro, que trouxe uma narrativa sobre a genealogia dos deuses e a hierarquia entre eles. **De acordo com a mitologia grega, a maioria dos deuses habitou o Monte Olimpo.** Nesse local, existiu um palácio onde os deuses moraram de acordo com a hierarquia de poder. No entanto, nem todas as divindades habitaram o Olimpo. Poseidon, por exemplo, habitou o mar.

De acordo com a mitologia grega, **o Universo era uma massa cósmica, composta pelos quatro elementos:** terra, céu, fogo e água, que estava em desordem e foi denominada Caos. Logo após essa desordem, **a Terra se organizou, dando origem à Gaia**, deusa conhecida por ter o formato da Terra. Na religião grega, os deuses tinham forma humana e se alimentavam de ambrosia e néctar.

Apenas as divindades podiam consumir esses alimentos. É costume, hoje em dia, denominar um alimento saboroso “comida dos deuses”. Logo após Gaia ter se formado, **Urano, um céu estrelado, também surgiu e se uniu à Gaia, dando origem a filhos** chamados titãs. Esses eram seres enormes que habitavam a Terra antes do surgimento dos primeiros seres humanos. Cronos era um titã, e se rebelou contra o pai.

Urano não perdoou a rebelião do filho, e o amaldiçoou por isso. **Cronos se tornou o rei do Universo, e casou-se com Reia**, uma titânide. Temendo que seus filhos fizessem o mesmo que ele fez com seu pai, cada um que nascia, Cronos o devorava.

**O filho Zeus nasceu, e sua mãe o salvou de ser devorado pelo pai.** Crescendo escondido, Zeus entrou em combate com o pai e o derrotou. Cronos foi aprisionado em Tártaro, e os irmãos foram libertos. O filho vitorioso foi recompensado recebendo o raio e o trovão. **Zeus dividiu a Terra com seus irmãos:** ele ficou com o céu, Hades, com o submundo, e Poseidon, com as águas.

Zeus se tornou o rei do Universo e estava acima dos outros deuses. As divindades que habitavam o Olimpo tinham o domínio sobre a Terra e os homens. Ele **se casou com Hera**, uma deusa que habitava o monte sagrado na mitologia grega.

### 1. CARACTERÍSTICAS DOS DEUSES GREGOS

Os gregos mantiveram suas crenças nas divindades, e **as cidades-estados tinham seus patronos.** Atenas era uma homenagem à deusa Atena. O templo mais conhecido da cidade é uma homenagem à deusa da sabedoria. **As principais obras arquitetônicas da Grécia Antiga têm ligações com a religiosidade**, já que foram construídos inúmeros templos para os deuses cultuados pelos gregos. Os primeiros Jogos Olímpicos, ocorridos nos séculos VIII a.C. ao V a.C. tiveram a participação dos deuses.

Apesar da imortalidade, **os deuses gregos tinham sentimentos comuns aos mortais**, como o amor, o ódio, a inveja. Na mitologia grega, encontram-se várias narrativas sobre deuses que se

relacionaram com seres humanos e tiveram filhos. Apesar de habitarem o Monte Olimpo, um lugar que seria inacessível aos mortais, **os deuses poderiam atuar no cotidiano dos gregos**, colaborando em batalhas.

As narrativas que traziam a origem das divindades e suas ações ao longo do tempo, em um primeiro momento, eram transmitidas de forma oral, de geração para geração. Com o desenvolvimento da escrita, poetas como **Homero e Hesíodo começaram a fazer o registro dessas narrativas em livros**, para que não se perdessem com o passar do tempo e para a posteridade. Homero escreveu os livros *Ilíada* e *Odisseia*, enquanto Hesíodo escreveu *Teogonia*.

### Quais são os principais deuses gregos?



### Alguns dos deuses gregos.

Os principais deuses gregos são:

- **Zeus**: rei dos deuses e governante do Monte Olimpo.
- **Hera**: esposa de Zeus e, por isso, rainha dos deuses e deusa do casamento e da família.
- **Poseidon**: deus dos mares e das águas.
- **Atena**: deusa da sabedoria e do artesanato, bastante cultuada e homenageada em Atenas.
- **Apolo**: deus da luz e do Sol.
- **Afrodite**: deusa do amor.
- **Dionísio**: deus do vinho, do teatro.

- **Hermes**: mensageiro dos deuses.
- **Ares**: deus da guerra.
- **Deméter**: deus da agricultura.
- **Ártemis**: deusa da caça.
- **Hefesto**: deus da metalurgia.
- **Héstia**: deusa do fogo.

Publicado por **Carlos César Higa**

Fonte: Deuses gregos: nomes, surgimento, características - Mundo Educação (uol.com.br)  
acesso em 30/01/2023 às 11:02h.

## Grupo 2:

### Kc"scs Gícgos



**Autor: Thiago Souza** - Professor de História

**Fonte:** Deuses gregos: nomes e história | Mitologia - Toda Matéria (todamateria.com.br)

acesso em 30/01/2023 às 12:00h.

Os **Deuses Gregos**, cultuados pelos antigos habitantes da Grécia, eram representados sob a forma humana e simbolizavam os anseios e temores humanos.

Eles regiam as forças da natureza, comandavam o céu, a terra, o sol, a lua, os rios, o mar, o vento, etc. Os deuses se comportavam como criaturas humanas, ou seja, tinham ciúme, inveja, ódio e amor. Eles eram imortais e estavam dispostos numa hierarquia.

Embora profundamente arraigado no contexto geral da cultura em que se formou, um deus podia, como qualquer elemento cultural, passar de um grupo para outro, mudando de significado e função, para ajustar-se aos interesses do novo meio social.

Um exemplo são os deuses cultuados na Roma antiga, denominados de deuses romanos, que provinham na sua maioria da Grécia. Esses apenas mudaram de nome quando foram adotados em Roma.

## 2. PRINCIPAIS DEUSES GREGOS



Representação de Alguns Deuses Gregos do Olimpo

Veja abaixo uma lista dos principais deuses da mitologia grega:

- Afrodite - deusa da beleza e do amor
- Apolo - deus do Sol
- Ares - deus da guerra
- Ártemis - deusa da caça
- Atena - deusa da sabedoria
- Deméter - deusa da terra fértil
- Dionísio - deus da festa, do vinho e do prazer
- Éos - deusa do amanhecer
- Eros - deus do amor
- Hades - deus do submundo
- Hélios - deus do sol
- Hermes - deus das comunicações e das viagens
- Hera - deusa dos céus, maternidade e matrimônio
- Héstia - deusa do fogo
- Horas - deusa que representavam as estações do ano
- Mnemósine - deusa da memória
- Perséfone - rainha do submundo
- Poseidon - deus dos mares
- Selene - deusa da lua
- Têmis - deusa das leis
- Zeus - deus dos deuses

Heróis Gregos

Além dos deuses gregos, saiba quem são os principais heróis da mitologia:

### ***Belerofonte***

Quase deuses eram também os heróis. Eram admirados por suas qualidades humanas e não pela possível ajuda divina que acaso recebessem.

Belerofonte era um herói e sozinho matou a Quimera, terrível monstro que vomitava fogo.

Atena, a deusa da sabedoria, presenteou-lhe com uma rédea de ouro. Com esse objeto Belerofonte apanhou Pégaso, o cavalo voador que o conduziu pelos céus até o covil de Quimera.

### ***Perseu***

Perseu, filho de Zeus, matou a Medusa, cujos olhos transformavam em estátuas de pedra todos aqueles que a encarassem. Hermes, deus do vento, ajudou-o emprestando-lhe suas sandálias aladas e Atena deu-lhe seu escudo.

### ***Teseu***

Teseu não recebeu auxílio, mesmo assim libertou Atenas de um cruel tributo ao Rei Minos, de Creta.

Todos os anos, Minos exigia sete mancebos e sete donzelas atenienses para serem devorados pelo Minotauro. Esse era um monstro com corpo humano e cabeça de touro que estava preso no Labirinto de Cnossos.

### ***Herácles***

**Herácles** (Hércules, para os romanos) assassinou sua esposa, Mégara, e por isso recebeu doze difíceis tarefas:

1. matar um leão que assolava o vale da Neméia;
2. exterminar a quase invencível Hidra de Lerna, monstro de nove cabeças;
3. capturar a corça Crinéia, que tinha os pés de bronze;
4. capturar o javali de Erimanto;
5. limpar os estábulos do rei Áugias, onde três mil animais viviam acumulados;
6. matar as aves de rapina do lago Estinfália;
7. apoderar-se do touro de Creta;
8. pegar os cavalos selvagens de Diomedes;
9. encontrar o cinturão de Hipólita, rainha das amazonas;
10. Achar os bois de Gerião;
11. Ter as maçãs de ouro das Hespérides;
12. Vencer o cão Cérbero, guarda do inferno.

Após vencer as doze tarefas, Hércules libertou o titã Prometeu, que estava acorrentado a uma rocha.

### *Outros Heróis da Mitologia Grega*

Entre os heróis da mitologia grega, estavam ainda:

- **Agamenon:** comandante da guerra de Troia
- Aquiles: participou do cerco à cidade de Troia
- **Édipo:** decifrou o enigma da esfinge
- **Atlanta:** heroína que participou da caça ao javali de Caridon
- **Ajax:** herói da guerra de Troia
- **Cadmo:** que venceu o dragão que controlava a cidade de Tebas

Musas Gregas

Entre os homens mortais e os deuses imortais havia criaturas **semidivinas** que os gregos veneravam como **musas**, entre elas, as filhas de Zeus e de Mnemósine:

- **Clio:** musa protetora e inspiradora da história.
- **Polímnia:** musa da oratória e poesia sacra.
- **Urânia:** musa da astronomia.
- **Erato:** musa da poesia amorosa.
- **Euterpe:** musa da música.
- **Calíope:** musa da poesia épica e da eloquência.
- **Melpomene:** musa da poesia trágica
- **Terpsícore:** musa da dança e canto
- **Tália:** musa da comédia e da poesia

### **Grupo 3:**

#### **Deusas Gregas**



**Autora: Laura Aidar** - Arte-educadora, fotógrafa e artista visual

Fonte: [Deusas gregas: nomes, poderes e características - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](http://todamateria.com.br)

Acesso em 30/01/2023 às 12:35h.

As deusas gregas são figuras elementares na mitologia da Grécia Antiga.

Essas mulheres extraordinárias fazem parte de um conjunto de personagens que apresentam histórias carregadas de simbologias.

Em geral, são narrativas sobre a vida e a maneira de lidar com diversas emoções, como confiança, medo, coragem, ciúmes e inveja.

Além disso, cada deusa apresenta um significado e mensagem a transmitir.

**Afrodite: Deusa da beleza**

Afrodite é uma deusa que traz como símbolos a beleza, o amor e o sexo.

Segundo a mitologia, essa divindade originou-se a partir da união entre o céu e o mar. Isso porque o deus Urano (que representa o céu), teve seu órgão genital cortado por Cronos (o tempo), e esse foi lançado ao mar.



*O nascimento de Vênus* (1485), de Sandro Botticelli, representa a deusa Afrodite, mas com o nome romano, Vênus

Então, formou-se nas águas uma espuma de onde emergiu Afrodite. Por isso o significado do seu nome é "oriunda da espuma".

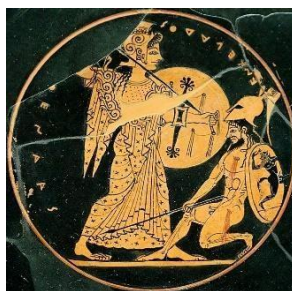
Era uma mulher lindíssima e deixou todos os deuses do Olimpo encantados com tamanha perfeição. A mitologia romana batizou Afrodite com o nome de **Vênus**.

### **Atena: Deusa da sabedoria e da guerra**

A deusa Atena possui muitos atributos, sendo relacionada à sabedoria, arte e criação. Além disso, seu nome está associado à guerra e à justiça.

A história conta que ela nasceu da cabeça de seu pai, o poderoso Zeus. Ele havia engolido sua esposa grávida, pois soube através de um oráculo que a criança nasceria mais forte do que ele.

Então, depois de um tempo, Zeus sentiu uma terrível dor de cabeça e pediu a Hefesto que lhe abrisse o crânio. De dentro dele, surgiu a sábia Atena.



Prato grego pintado em 525 a.C. mostra a deusa Atena em combate

A deusa era uma moça muito bela e compenetrada. Suas vestes eram uma armadura e capacete e trazia nas mãos um escudo com a imagem da Medusa, ser mitológico que o herói Perseu matou.

Essa é uma divindade cultuada como a protetora das cidades, arquitetos, ourives e tecelões. Leva o nome de **Minerva** na mitologia romana.

### **Deméter: Deusa da fertilidade**

Deméter é a deusa das terras férteis, da colheita, agricultura e estações do ano. Ela foi responsável por ensinar os seres humanos a plantar e, por isso, o trigo é uma planta dedicada a ela.

Seus pais eram Cronos e Reia. Um de seus irmãos era Zeus, com quem teve uma filha, a jovem Perséfone.

Deméter ficou muito abalada quando sua filha foi levada ao inferno por Hades. As estações do ano então, pararam. As plantas não cresciam e houve escassez na Terra.



Réplica romana de escultura grega representando a deusa Deméter feita no século IV a.C.

Por interferência de Zeus, foi permitido que a filha ficasse com Deméter durante um período do ano. Assim, as estações voltaram a acontecer.

A deusa é representada geralmente como uma matriarca sentada com uma tocha e seus animais de poder são a cobra e o porco. **Ceres** é seu nome para os romanos.

### **Ártemis: Deusa da caça**

Ártemis é a divindade da caça, da vida selvagem e da Lua. Ela também era parteira e, por isso, protege os jovens e as crianças.

Filha de Zeus e Leto, é irmã gêmea de Apolo. Esse deus é relacionado à luz solar, enquanto Ártemis tem ligação com o universo lunar.



Prato grego representando a deusa Ártemis junto ao deus Apolo

Conta a mitologia que sua mãe teve um parto muito difícil. A primeira a nascer foi Ártemis, que vendo o sofrimento da mãe, a ajudou a parir seu irmão Apolo.

Certa vez, quando questionada por seu pai sobre os seus desejos mais profundos, Ártemis lhe respondeu que gostaria apenas de caminhar livre pela mata e nunca se casar.

Assim foi feito, e ela por ter uma personalidade forte e vingativa, matou aqueles que a desafiaram, como Actaeon, Orion e Agamenon.

Essa figura está sempre rodeada de bichos selvagens, sendo o urso seu animal sagrado. Carrega um arco e várias flechas e usa uma túnica curta com pregas.

A mitologia romana deu o nome de **Diana** a essa deusa.

Gaia: Deusa da Terra

Gaia é a deusa primordial da Terra. Sua origem ocorre quando o caos universal encontra a ordem. Assim, ela é sua mãe e pai, a responsável pela sua própria criação.



*Gaia* (1875) é uma pintura de Anselm Feuerbach, artista alemão que viveu na Itália

É, portanto, a primeira deusa grega. Ela gerou o planeta, a natureza, os mares e também os outros deuses, sendo a primeira de suas criações o deus Urano, com quem teve outros filhos.

Essa deusa é vista com uma mulher de feição maternal e corpo forte, emergindo da terra.

**Terra** é seu nome na mitologia romana.

Perséfone: Deusa do submundo

A deusa Perséfone é, junto com sua mãe Deméter, a deusa da agricultura e das estações do ano. É também associada ao submundo, sendo a guardiã dos mistérios e mundo dos mortos.

A história dela se entrelaça a de Deméter. Por conta de sua extrema beleza, foi raptada por seu tio Hades e passa a viver no submundo, retornando de tempos em tempos aos braços de sua mãe. Assim, ajuda a regular as estações do ano.



O retorno de Perséfone (1891), de Frederic Leighton

Muitas vezes surge com uma romã nas mãos, fruto que comeu no mundo subterrâneo.

Essa é uma deusa que está entre os dois mundos e dessa forma representa a ligação com a vida mais íntima e a vida coletiva.

Para os romanos ela tem o nome de **Proserpina**.

Hera: Deusa das deusas

A deusa das deusas é Hera. Ela está relacionada ao casamento e à monogamia. É também a rainha do Olimpo e esposa de Zeus.

A mitologia conta que essa deusa era uma das mais belas de todas e sua grande rival era Afrodite, a deusa da beleza.



*Juno* (1831), de Joseph Paelinck, representa a deusa Hera com nome romano

Tinha personalidade forte, sendo ciumenta e rancorosa. Por isso, tramou grandes planos de vingança contra as amantes de seu marido.

Seus símbolos são o bastão real, coroa e o pavão, seu animal sagrado. Na mitologia de Roma recebe o nome de **Juno**.

Héstia: Deusa do lar

Héstia é a deusa do lar e do fogo sagrado, sendo associada às lareiras das casas. Ela foi uma exímia construtora, portanto pode ser considerada também como deusa da arquitetura.

Era filha de Cronos e Reia. Assim como seus irmãos, foi também engolida por seu pai, que depois cuspiu suas crias. Ela foi a última a ser cuspidada.



Escultura representando a deusa Héstia

Muito doce e gentil, Héstia (ou **Vesta**, para os romanos), nunca se casou e permaneceu virgem, mesmo com as investidas de Poseidon e Apolo.

Não se envolvia nas tramas políticas e conflitos no Monte Olimpo e pode ser representada segurando um ramo de flores.

Irene: Deusa da paz

A deusa da paz e da primavera é Irene. Essa divindade é associada ainda a reconciliação e à cooperação.

Essa é uma personagem mitológica que integra as "Deusas Horas", um trio de deusas responsáveis pelas estações do ano e a justiça.



Réplica romana de escultura representando a deusa grega Irene

É filha de Zeus e Themis e tem como símbolo a cornucópia (uma cesta de frutos feita com chifres) e uma tocha.

Na mitologia romana, Irene recebe o nome de **Pax**.

Eos: Deusa do amanhecer

Eos é uma divindade responsável pelo amanhecer do dia.

A bela jovem é filha de Hipérion e Téa. Seus irmãos são Selene (a Lua), e Hélios (o Sol). A ela, é atribuída a função de abrir as portas do céu para que seu irmão possa passar com a luz do sol e faça a claridade chegar à Terra.

Assim, ela tem o poder de despertar todos os seres de seus sonhos e fazer o dia começar.



*Eos* (1895), da pintora Mary Evelyn De Morgan

Uma das histórias relacionadas a essa deusa diz que ela foi muito apaixonada por Titono, um homem mortal com quem teve dois filhos.

Triste por saber que seu amado um dia iria morrer, ela pede a Zeus que o transforme em imortal. Assim foi feito. Entretanto, ela não pediu que o homem permanecesse jovem.

Por isso, Titono acaba se tornando extremamente velho e nunca morre. Eos então pede à Zeus que o transforme em uma cigarra.

Eos, que na mitologia romana recebe o nome de **Aurora**, é representada por uma mulher de cabelos longos e loiros. Além disso, possui asas nos pés e nas costas.

Nix: Deusa da noite

Essa é uma deusa que surge como a representação da noite. Filha do Caos, nasceu junto com Érebo, que está relacionado à escuridão.



Representação da deusa Nix. Crédito: Biblioteca Nacional da França

Nix é uma das forças primordiais na mitologia grega, ou seja, faz parte das primeiras divindades que aparecem e que dão as bases estruturais do universo. A partir dessas forças nasceram os outros deuses e deusas.

Dona dos segredos da noite, ela tem o poder de fazer nascer plantas encantadas, além de ter domínio sobre a vida e a morte.

Era considerada muito poderosa e temida por todos, tanto pela humanidade quanto pelos próprios deuses, inclusive por Zeus.

Nix se casou com seu irmão Érebo e tiveram os filhos Éter (céu superior) e Hemera (luz do dia). Ela também pariu muitas outras divindades, geradas somente por ela.

A deusa é representada com um manto estrelado sobre a cabeça e está relacionada à papoula.

#### Grupo 4:

#### Deuses do Olimpo



Autora: **Daniela Diana** - Professora licenciada em Letras

Fonte: [Os 12 Deuses do Olimpo na mitologia grega - Toda Matéria \(todamateria.com.br\)](https://todamateria.com.br)

Acesso em 30/01/2023 às 13:00h.

Os Deuses do Olimpo, também chamado de Deuses Olímpicos, são os 12 deuses que formam o panteão grego.

Todos viviam no topo do Monte Olimpo e por isso, recebem esse nome. São eles: **Zeus, Hera, Poseidon, Atena, Ares, Deméter, Apolo, Ártemis, Hefesto, Afrodite, Hermes e Dionísio.**

Em algumas versões, os nomes desses deuses podem variar, mas geralmente são esses que compõem o panteão. Podemos também citar Hades, deus do submundo, que por vezes é incluído como deus do Olimpo. Além dele, em algumas versões, Héstia, irmã de Zeus, é incluída também.

Os deuses do Olimpo são considerados as **principais divindades gregas**. Ali, eles moravam num imenso palácio e outros deuses os serviam. Os alimentos que consumiam, considerados divinos, eram a ambrosia e o néctar.

Zeus

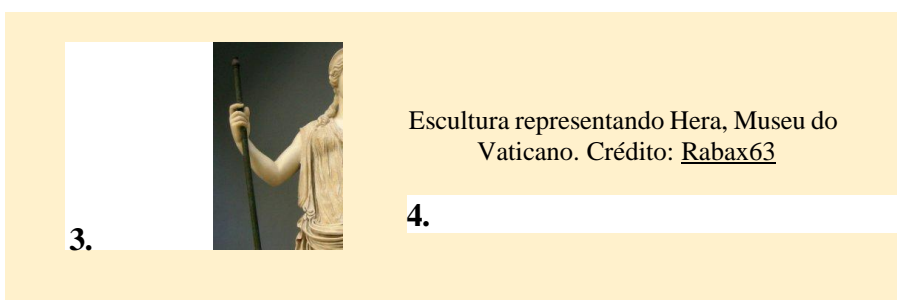


Escultura de Zeus em Roma, Itália. Crédito: Flory

Nascido na ilha de Creta e criado na caverna no monte Ida, Zeus é filho mais novo de Cronos e Reia. Ele teve cinco irmãos: Héstia, Hades, Hera, Poseidon e Deméter. Além disso, teve diversas esposas e filhos, sendo sua união mais conhecida com Hera, sua irmã.

Considerado o deus supremo dos céus, ele é o pai dos deuses e dos homens. Além disso, é o governante do Monte Olimpo e na mitologia romana seu correspondente é **Júpiter**.

## Hera

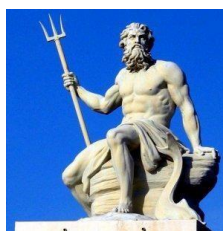


Escultura representando Hera, Museu do Vaticano. Crédito: [Rabax63](#)

Filha de Cronos e Reia, Hera é a irmã e esposa de Zeus. Considerada a rainha dos deuses, era também cultuada como deusa da maternidade, do casamento e das mulheres. Com um temperamento difícil, Hera era muito fiel e não teve casos extraconjugais, como seu marido, Zeus.

Seus filhos são: Hebe, Ares, Hefesto, Ênio, Éris e Ilítia. Na mitologia Romana ela corresponde a deusa **Juno**.

## Poseidon



Escultura de Poseidon em Copenhagen. Crédito: [Hans Andersen](#)

Filho de Cronos e Reia, Poseidon é o deus dos mares, das tempestades e dos terremotos. Isso porque tem como característica um comportamento violento e instável. Como é o deus dos mares, em algumas versões ele habita as profundezas do oceano.

Teve diversos filhos, dos quais se destacam Belerofonte e Teseu. Na mitologia romana seu correspondente é **Netuno**.

## Atena



Filha de Zeus e Métis, Atena, também chamada de "Palas Atena", é a deusa da sabedoria e das artes. Em algumas versões, ela nasceu da cabeça de Zeus e por isso, era muito inteligente. Protetora das cidades, Atena era uma guerreira que já nasceu armada com um escudo e um capacete.

A cidade de Atenas na Grécia era a principal e recebeu o nome por conta da deusa. Com forte senso de justiça, ela permaneceu virgem. Em outras versões do mito, teve um filho com Hefesto chamado Erictônio de Atenas. Na mitologia romana ela é chamada de **Minerva**.

## 5. ARES



Ares Ludovisi, cópia de escultura grega

Filho de Zeus e Hera, Ares era o deus da guerra e meio-irmão de Atena. Possuía um temperamento muito selvagem, típico de sua figura belicosa. Teve um relacionamento com Afrodite que era esposa de Hefesto e por isso, foi banido do Monte Olimpo durante um tempo.

Com ela, teve alguns filhos dos quais se destacam Eros e Harmonia. Na mitologia romana seu equivalente é o deus **Marte**.

Deméter



Filha de Cronos e Reia, Deméter era a deusa das estações e da agricultura. Com seu irmão Zeus, ela teve uma filha chamada Perséfone, que foi raptada por Hades, o deus do submundo.

Esse momento foi muito marcante no mito da deusa e por meio de um acordo, passou a ter sua filha ao seu lado durante três estações do ano. Ela teve ainda outros relacionamentos e com isso, outros filhos como Despina e Pluto. Na mitologia Romana ela é conhecida como **Ceres**.

Apolo



Irmão gêmeo de Ártemis, Apolo é filho de Zeus e de Leto. Nascido na ilha de Delos, ele é Deus do sol, das artes, da profecia, da ordem e da justiça, sendo um dos deuses mais cultuados do Olimpo.

Foi alimentado com Ambrosia e néctar dos deuses, o que lhe transformou em um homem adulto e destemido. Teve diversos relacionamentos, do qual merece destaque o da ninfa Dafne. Note que Apolo é o único deus da mitologia grega e romana que possui o mesmo nome em ambas.

### Ártemis

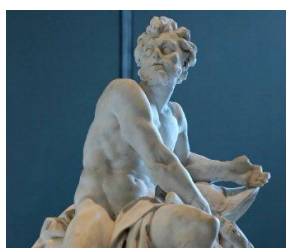


Crédito: Commonists

Filha de Zeus e Leto, Ártemis era irmã gêmeo de Apolo. Deusa da caça, dos animais, da vida selvagem, da virgindade e da Lua, ela possuía um temperamento vingativo, mas, por outro lado, era protetora e amorosa.

Não foi casada com ninguém e, portanto, permaneceu virgem e não teve nenhum filho. Na mitologia Romana seu correlato é a deusa **Diana**.

### Hefesto



Filho de Zeus e Hera, Hefesto é o deus do fogo e dos metais. Foi um grande forjador e trabalhava próximo dos vulcões com a ajuda dos gigantes de um olho só, os ciclopes.

Considerado um dos deuses mais feios do Olimpo, Hefesto nasceu com uma deficiência que o deixou manco. Sua mãe ficou com vergonha da criança e o lançou do Monte Olimpo. Já adulto, ele retorna ao local de origem e se vinga de sua mãe. Na mitologia Romana ele é chamado de **Vulcano**.

### Afrodite

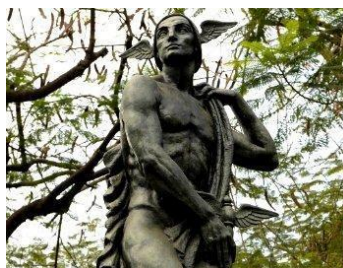


Filha de Zeus e Dione, Afrodite é deusa do amor, da beleza e da sexualidade. Muito bela, ela foi obrigada a casar com Hefesto mas ele não lhe agradava e, portanto, o traiu com Ares.

Foi com Ares que Afrodite teve sete filhos: Eros, Antero, Deimos, Fobo, Harmonia, Himeros e Pothos. A deusa ainda teve outros casos extraconjugais com Hermes, Apolo, Dionísio, Adônis e Anquises.

Na mitologia romana recebe o nome de **Vênus**.

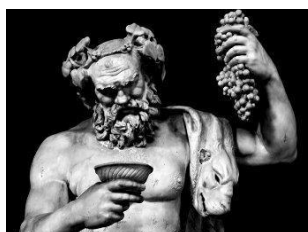
Hermes



Mensageiro dos deuses, Hermes era filho de Zeus e da ninfa Maia. Seu nome está associado a diversos atributos como o comércio, a riqueza, a sorte, a magia, as viagens, as estradas e os ladrões.

Criador do fogo, uma de suas funções foi de guiar os mortos para o mundo subterrâneo de Hades. Na mitologia romana seu equivalente é o deus **Mercúrio**.

## DIONÍSIO



Também chamado de Dioniso, esse era o deus do vinho e das festas. Filho de Zeus e Sêmele, sua mãe sofreu uma armadilha de Hera e nesse episódio, ela acabou morrendo e seu corpo foi desfeito em diversos pedaços.

Zeus resolveu pegar o coração da criança e o costurou na coxa, até ele nascer. Casou-se com Ariadne e ainda teve outros casos com deuses e mortais. Um dos casos mais conhecidos é sua

relação com Afrodite, com quem teve o filho Priapo. Na mitologia romana ele é conhecido por **Baco**.

## Grupo 5:

### Principais deuses gregos

Conhecimento Geral - Manual do Enem

Fonte: Principais deuses gregos Conhecimento Geral - Manual do Enem

Acesso em 31/01/23 – 17h:07min

Assim como os egípcios e a maior parte dos povos da antiguidade, os gregos eram também **politeístas**, ou seja, acreditavam em vários deuses. De igual forma, na Grécia, a religião também era praticamente indissociável das artes, da cultura e da forma de vida.

Para os gregos, no momento que os humanos praticavam atos contrários ao que os deuses pregavam, eram **punidos e sentiam a revolta e força das divindades**. O seu panteão de deuses também estava à disposição da sociedade para ajudar a **solucionar problemas e conflitos, quando necessário**, tanto que muitos deuses e deusas eram patronos de cidades gregas.

A maior parte dos deuses e deusas é associado a **fenômenos e elementos naturais**. Por exemplo, Zeus, quando tomado pela raiva, lançava na terra raios e trovões. Sua principal arma era um longo e luminoso raio.

A relação entre os deuses gregos e os humanos era bastante próxima. Os **deuses** assim como os humanos, **possuíam qualidades, defeitos, sentiam raiva, amor** e uma série de sentimentos. A **imortalidade divina** era a única coisa que diferenciava deuses e homens.

As **características humanas** aproximavam deuses e mortais, tanto as divindades quanto os humanos, lutavam em batalhas e participavam das atividades do dia a dia. Inclusive, muitos deuses e deusas se relacionavam com humanos. Os **filhos dos deuses e humanos** eram chamados de **semideuses ou heróis**.

Os semideuses assim como o pai ou mãe humano, eram mortais, mas possuíam poderes, tais como os deuses, e serviam de ligação entre o **Monte Olimpo**, lugar da morada dos deuses, e a terra, local de morada dos humanos e dos próprios semideuses.

#### Representação dos Deuses

As deusas e deuses gregos possuíam **características humanas** e eram sempre representados como tal, a representação era portanto, **antropomorfa**. Além disso, assim como os humanos possuíam uma série de **sentimentos** como raiva, rancor, ódio, amor e inveja. A semelhança aproximava os deuses e os humanos.

A religião e a presença dos deuses fazia parte do cotidiano dos gregos. As divindades eram homenageadas com a construção de, **grandes templos**. As festas e rituais de comemoração e agradecimento também eram frequentes e conduzidas por **sacerdotes** ou **sacerdotisas**, que dedicavam-se à vida religiosa.

### Principais Deuses

O Monte Olimpo era habitado por uma série de divindades, entre as principais estão:

- **Zeus:** O principal deus do Olimpo, líder dos deuses e semideuses gregos. Filho mais novo de Cronos (deus do tempo) e Réia (deusa da fertilidade). Zeus teve diversas esposas e vários filhos deuses e semideuses, sendo o mais famoso deles, **Hércules**.
- **Hera:** Terceira e mais famosa esposa de Zeus, conhecida como a rainha do Olimpo. Deusa do matrimônio e do parto. Junto com Zeus simboliza a importância e a estabilidade da união entre homem e mulher. A deusa era descrita como vingativa e com frequência, lançava maldições sobre as amantes e filhos semideuses de Zeus.
- **Hefesto:** Filho de Zeus e Hera foi abandonado pela mãe, que considerou o bebê feio demais. Hefesto foi resgatado por ninfas e levado de volta ao Olimpo. É O deus do fogo e do artesanato.
- **Ares:** Também filho de Zeus e Hera, deus da guerra. Com frequência luta entre os mortais e é capaz de matar inimigos ao entoar seus gritos de batalha. Pai de vários heróis gregos.
- **Hermes:** Filho de Zeus com a deusa Maia, deusa da fecundidade e energia vital. Hermes é o mensageiro dos deuses, protetor dos viajantes e comerciantes. É o responsável pela transmissão de mensagens entre a Terra e o Olimpo. A fim de arrumar intrigas, Hermes transmitia mensagens falsas aos deuses e humanos.
- **Atena:** Filha de Zeus e da deusa Métis, deusa da saúde, proteção e virtudes. Atena é a deusa da sabedoria, por isso está sempre com uma coruja. Atena é também uma deusa guerreira, especialista em proteção e nas artes da guerra. A deusa ainda é protetora da cidade de Atenas, que leva seu nome.
- **Poseidon:** Irmão mais velho de Zeus e Hades, Poseidon é o deus dos mares. Descrito pelos gregos como furioso, carrega consigo um tridente que causa tempestades e maremotos.
- **Hades:** Deus dos mortos, responsável por acompanhar as almas, Hades não é descrito como um deus maldoso ou cruel. Diferente das outras divindades, não vive no Olimpo e governa seu próprio território, o mundo dos mortos.
- **Apolo:** Deus da luz e do sol, é filho de Zeus com uma Titã. É considerado um deus que oscila entre a vingança e a calma. Faz uso de seus poderes para curar feridos e fazer previsões sobre o futuro.

**Ártemis:** Irmã gêmea de Apolo, é a deusa da caça e protetora dos animais. Quando ameaçada, usa seu arco contra os inimigos.

## ANEXO Q: JOGO EU SOU... DA ESTRELA



Fonte: Jogos - Jogo Eu Sou...? - Estrela (cirandabrinquedos.com.br), 2024.