



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARLEI BUDNY DOS SANTOS SOUZA

**LEIS FEDERAIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 NO ENSINO DE INGLÊS:
CONTRIBUIÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA NARRATIVA VISUAL, DO
LAPBOOK E DOS JOGOS *BOOLE***

Londrina
2020

MARLEI BUDNY DOS SANTOS SOUZA

**LEIS FEDERAIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 NO ENSINO DE INGLÊS:
CONTRIBUIÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA NARRATIVA VISUAL, DO
LAPBOOK E DOS JOGOS *BOOLE***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Letras Estrangeiras em Mestrado Profissional de Ensino de Letras Estrangeiras Modernas.

Orientadora: Prof^a. Claudia Cristina Ferreira
Coorientadora Prof^a. Dr^a. Amanda Pérez
Montañes

**LEIS FEDERAIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 NO ENSINO DE INGLÊS:
CONTRIBUIÇÕES SOB A PERSPECTIVA DA NARRATIVA VISUAL, DO
LAPBOOK E DOS JOGOS BOOLE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Letras Estrangeiras em Mestrado Profissional de Ensino de Letras Estrangeiras Modernas.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Cristina
Ferreira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Coorientadora Prof^a. Dr^a. Amanda Pérez
Montañes
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Marleide Rodrigues da Silva
Perrude
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Valdirene Filomena Zorzo-Veloso
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de _____ de 2020.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me permitir alcançar esse sonho e me capacitar para finalizar o curso.

Aos meus pais, Rubens e Marilene, por proporcionarem prioridade aos meus estudos acima de tudo.

Ao meu esposo, Dirceu, por ser meu esforço externo e apoio diário na conquista deste sonho.

Aos meus filhos, Gabriel e Davi, pela paciência e compreensão nos meus momentos de estresse, cansaço físico e mental e por serem minha força interna todos os dias da minha vida.

À minha orientadora, professora Cláudia Cristina Ferreira, pesquisadora, amiga e incentivadora incansável em ensinar, orientar, corrigir, incentivar e responder meus questionamentos, minhas dúvidas e minhas inseguranças, pela prontidão em orientar em um novo campo de conhecimento e por ampliar os meus horizontes para algo muito maior do que um dia imaginei.

À minha coorientadora, Amanda Pérez Montañez, por me auxiliar na construção final deste emaranhado de ideias.

Às professoras deste programa, tão desafiadoras e exigentes, mas também acolhedoras e insistentes na colaboração e na construção de conhecimentos durante o curso.

Aos colegas de trabalho do Colégio Estadual Professora Ubedulha Correia de Oliveira, pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados durante nossa participação em eventos, formações e estudos nas Equipes Multidisciplinares e projetos interdisciplinares construídos coletivamente.

À equipe diretiva do Colégio, por permitirem nossas 'loucuras' em propostas diferenciadas em sala de aula, em especial à Mônica Matos Ricardo e Andréa Fleury Bertocini.

Aos alunos formadores e transformadores da Equipe Mirim – Colégio Ubedulha, fonte de inspiração e razão desta proposta.

Aos familiares e amigos, por acreditarem que eu alcançaria este sonho.

Aos professores do curso de Magistério, responsáveis pela minha primeira formação.

À Universidade Estadual de Londrina, que carrego no peito e aos Departamentos de Línguas Estrangeiras e Modernas e de Letras Vernáculas, responsáveis pela minha segunda formação.

*Exijo mais pente afro
Menos ferro, menos favela.
Mais terra e condição
O duro não é o cabelo
São as escolas e suas deixas
O sistema e suas brechas
[...]*

*Orgulho negro é calombo
Insulta o país,
Nós contamos os tombos
A estatística diz
Conta pela cota
Rotulo pela rota
Um a menos na facu
Mais uma vítima morta
[...]*

*Tranças-labirintos
Fuga dos retintos
Da opressão
Duro não é o cabelo
É o sistema
E não alisa
Quebra na emenda
Entenda a persistência
De mantê-lo
Crespo na essência
É orgulho
Político
E resistência*

(Akins Kinte)

SOUZA, Marlei Budny dos Santos. **Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de inglês:** contribuições sob a perspectiva da narrativa visual, do *lapbook* e dos jogos *Boole*. 113 p. Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A cultura possui um papel relevante na educação por complementar o próprio currículo proposto. Segundo este viés, o presente estudo tem por objetivo valorizar e incentivar a implementação dos aspectos africano, afro-brasileiro e indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) em sala de aula por meio de propostas de atividades diversificadas e interdisciplinares, aqui representadas mediante confecção de um *lapbook* (NEBOT, 2017; SCOTT, 2018) temático a partir da leitura e análise da obra *500 Anos* (RENNÓ, 1999). A elaboração da teoria que embasa a construção deste instrumento pedagógico parte de estudos acerca de portfólio (COTTA; COSTA, 2016; SHORES, 2012; VILLAS BOAS, 2012). A proposta se inicia a partir da leitura de uma narrativa visual (FERREIRA, 2019, RODRIGUES, 2012) e a abrangência da temática proposta por meio de atividades interdisciplinares. Em língua inglesa, sugerimos a utilização dos jogos *Boole* (GIRELLI; BEZERRA, 2013a; GIRELLI; BEZERRA, 2013b; MELLO; MELLO, 2011), que envolve raciocínio lógico e afirmações para a resolução de problemas. Entendemos que práticas pedagógicas que abordem tais temas têm sido incorporadas ao currículo escolar, no entanto, muitas vezes, por obrigatoriedade de lei e de maneira que as comunidades a ela relacionadas nem sempre valorizadas de maneira positiva. Partimos de recursos que privilegiem ações afirmativas (JOHANN, 2017; MUNANGA, 2001) a fim de minimizar práticas de racismo e preconceito no ambiente escolar. Utilizamos como metodologia revisão bibliográfica e apresentação de instrumento de registro para avaliação de *lapbook*, além da elaboração do jogo propriamente dito. Deste modo, sugerimos uma prática pedagógica que valorize a inclusão mediante temáticas que a ela estejam relacionadas. Como contribuição, esperamos favorecer a inserção das culturas africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula de modo mais prático e de maneira que possibilite a interdisciplinaridade e, conseqüentemente, acarrete a (re)significação e (re)valorização da identidade nacional.

Palavras-chave: Leis 10.639/03 e 11.645/08. Narrativas visuais. *Lapbook*. Jogos *Boole*. Língua Inglesa.

SOUZA, Marlei Budny dos Santos. **Federal Laws no. 10.639/03 and 11.645/08 in teaching of English**: contributions from the perspective of the visual narrative, *lapbook* and *Boole* games. State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

Culture has a relevant role in education by complementing the curriculum itself. According to this view, this study aims at enriching and reinforcing the implementation of African, Afro-Brazilian and indigenous aspects (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) in classroom through diverse and interdisciplinary activities proposals, represented here by means of a thematic lapbook production. (NEBOT, 2017; SCOTT, 2018) based on the reading and analysis of the *500 Anos* book (RENNÓ, 1999). The elaboration of the theory that establishes the construction of this pedagogical instrument starts from studies about portfolio (COTTA; COSTA, 2016; SHORES, 2012; VILLAS BOAS, 2012). The proposal begins with the reading of a visual narrative (FERREIRA, 2019, RODRIGUES, 2012) and the scope of the proposed theme through interdisciplinary activities. In English, we propose the use of Boolean games (GIRELLI; BEZERRA, 2013a; GIRELLI; BEZERRA, 2013b; MELLO; MELLO, 2011), which involves logical reasoning and affirmations for problem solving. We understand that pedagogical practices which address such themes have been incorporated into the school curriculum, however, often, by law and in a way that these related communities are not always noticed in a positive way. We start from resources that favor affirmative action (JOHANN, 2017; MUNANGA, 2001) in order to minimize practices of racism and prejudice in the school environment. We used as its methodology bibliographical review and a registry instrument presentation for lapbook evaluation, besides the elaboration of the game itself. In this way, we suggest a pedagogical practice that values inclusion through themes that are related to it. As a contribution, we hope to favor the insertion of African, Afro-Brazilian and indigenous cultures in classroom in a more practical way and in such a way that allows interdisciplinarity and, consequently, entails (re) signification and (re) valorization of the national identity.

Keywords: Laws 10.639/03 and 11.645/08. Visual narratives. Lapbook. Boole Games. English classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Organização do trabalho das Equipes Multidisciplinares | 28 |
| Figura 2 – Linha do tempo da literatura infantil até sua vinda ao Brasil | 32 |
| Figura 3 – Ilustração dos elementos componentes da narrativa, presentes nas narrativas visuais | 39 |
| Figura 4 – Capa do livro, referência a Galdino Jesus dos Santos | 41 |
| Figura 5 – Imagem referente à notícia da morte do líder Pataxó | 42 |
| Figura 6 – Imagem-retrato do indígena pataxó Galdino, última página do livro, baseada em foto amplamente divulgada na época; foto de Galdino | 42 |
| Figura 7 – Exemplo de pasta (arquivo, no caso) | 56 |
| Figura 8 – Exemplo de montagem com o uso de pastas (colagem) | 57 |
| Figura 9 – Exemplo de <i>lapbook</i> e possíveis ‘dobraduras’ | 57 |
| Figura 10 – Exemplo de <i>lapbook</i> – tema: Inglaterra | 59 |
| Figura 11 – Exemplo de <i>lapbook</i> – tema: Costa do Marfim | 59 |
| Figura 12 – Exemplo de <i>lapbook</i> – tema: Fernando Pessoa | 60 |
| Figura 13 – Apresentação das cartas do livro vermelho dos jogos <i>Boole</i> | 68 |
| Figura 14 – Apresentação de algumas proposições do livro vermelho dos jogos <i>Boole</i> | 68 |
| Figura 15 – Apresentação das cartas do jogo <i>AfroBoole</i> | 73 |

Lista de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Diretrizes históricas no processo de libertação dos escravizados | 14 |
| Quadro 2 – Histórico da Educação das Relações Étnico-Raciais | 20 |
| Quadro 3 – Composição das Equipes Multidisciplinares | 26 |
| Quadro 4 – Características da Literatura Infantil..... | 31 |
| Quadro 5 – Relação entre imagens/ilustração | 36 |
| Quadro 6 – Sugestão de atividades de temática indígena a partir de <i>500 Anos</i> . | 43 |
| Quadro 7 – Classificação de portfólio – tipo/composição | 52 |
| Quadro 8 – Características diferenciais entre portfólio e <i>lapbook</i> | 53 |
| Quadro 9 – Ficha 1a | 62 |
| Quadro 10 – Ficha 1b | 63 |
| Quadro 11 – Aplicativos escolhidos e avatares | 70 |
| Quadro 12 – Acesso inicial ao aplicativo | 70 |
| Quadro 13 – Comparação entre avatares negros | 71 |
| Quadro 14 – Comparação entre aplicativos | 71 |
| Quadro 15 – Sugestão disciplina/conteúdo disciplinar | 79 |

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|-------|---|
| EM | Equipe Multidisciplinar |
| ERER | Educação das Relações Étnico-Raciais |
| FNLIJ | Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PSS | Processo Seletivo Simplificado |
| PTD | Plano de Trabalho Docente |
| QPM | Quadro Próprio do Magistério |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | O INÍCIO DOS 500 E POUCOS ANOS DE BRASIL | 13 |
| 2 | POR DENTRO DE LEIS, RESOLUÇÕES E ORIENTAÇÕES: A TEMÁTICA E SUA ABORDAGEM | 19 |
| 2.1 | O QUE DIZEM AS LEIS FEDERAIS | 19 |
| 2.2 | AÇÕES AFIRMATIVAS OU DISCRIMINAÇÃO POSITIVA | 23 |
| 2.3 | NO ESTADO DO PARANÁ | 25 |
| 2.3.1 | Equipes Multidisciplinares | 26 |
| 3 | ‘SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA’: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS POR MEIO DE IMAGENS | 30 |
| 3.1 | OS PRIMÓRDIOS DA <i>LITERATURA INFANTIL</i> | 30 |
| 3.2 | O NASCIMENTO DAS <i>IMAGENS</i> | 33 |
| 3.3 | OS EXÓRDIOS DAS <i>ILUSTRAÇÕES</i> NA LITERATURA INFANTIL | 35 |
| 3.4 | OS PRINCÍPIOS DAS <i>NARRATIVAS VISUAIS</i> | 38 |
| 3.5. | A OBRA 500 ANOS | 41 |
| 3.6 | APLICABILIDADE EM SALA DE AULA | 44 |
| 4 | DO PORTFÓLIO AO LAPBOOK | 48 |
| 4.1 | ELEMENTOS ESSENCIAIS NO DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: OS RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS EM SALA DE AULA | 48 |
| 4.2 | PROCEDIMENTOS ‘QUESTIONADOLÓGICOS’ | 49 |
| 4.2.1 | <i>Lapbook</i> e Suas Implicações | 50 |
| 4.2.2 | O Papel do <i>Lapbook</i> na Sala | 53 |
| 4.2.3 | <i>Lapbook</i> : Brincadeira ou Aprendizagem? | 55 |
| 4.3 | FICHA(S) DE REGISTRO DE PROCESSO DE APRENDIZAGEM OU DE ACOMPANHAMENTO | 61 |
| 4.3.1 | Momento ‘Reflexivo’ | 61 |
| 4.4 | LISTA DE TAREFA(S) | 64 |
| 5 | JOGOS MATEMÁTICOS EM SALA DE AULA | 66 |

| | | |
|-------|---|----|
| 5.1 | PRESSUPOSTOS | 66 |
| 5.2 | JOGOS BOOLE: UMA BREVE APRESENTAÇÃO | 67 |
| 5.3 | AFROBOOLE: UMA APRESENTAÇÃO MATEMÁTICA DA CULTURA | 69 |
| 5.3.1 | A escolha dos aplicativos e avatares..... | 69 |
| 5.3.2 | Aspectos da cultura africana e afro-brasileira | 70 |
| 5.4 | UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NAS SALAS DE AULA | 73 |
| 5.5 | E AÍ? | 74 |
| | | |
| 6 | <i>COLORÍN, COLORADO, ESTE CONTO ESTÁ (QUASE) TERMINADO</i> | 78 |
| | | |
| | REFERÊNCIAS | 82 |
| | | |
| | APÊNDICES | 89 |
| | APÊNDICE A – Jogos <i>Afroboole</i> | 90 |

1 O INÍCIO DOS 500 E POUCOS ANOS DE BRASIL

Destacamos que o principal objetivo deste trabalho final junto ao mestrado profissional é propor práticas pedagógicas que valorizem e incentivem a implementação de atividades diversificadas e interdisciplinares mediante a confecção de um *lapbook*¹ abordando as temáticas africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula. Nossas colocações visam trabalhar estes temas de maneira positiva (MUNANGA, 2001), ou seja, que culminem na valorização destas culturas na construção da cultura brasileira hoje existente, como forma de minimizar práticas de racismo e preconceito no ambiente escolar e, possivelmente, para fora dos muros escolares.

Compreendemos que a função da escola, dentre outras, é a de “formar cidadãos críticos e conscientes, na e para sociedade” (PEREIRA, 2011, p. 5) e que, para tal, o resgate da história que formou nosso país se faz urgente pois nossa identidade provém de uma formação diversa: europeus, indígenas e povos africanos. Apesar disso tudo, sabemos que a escola, até o momento, se encontra engessada em conteúdos eurocêntricos e fora da realidade cultural brasileira.

O espaço escolar é aquele em que compartilhamos não só saberes e conteúdos escolares. Também compartilhamos hábitos, crenças, valores, assim como pré-conceitos dos mais variados tipos (GOMES, 2002) e isso pode ser traduzido, por vezes, com práticas de racismo e preconceito racial das mais variadas origens, isto é, tanto de professores, quanto de funcionários ou até de colegas de sala.

O ‘privilegio’ que se dá ao se valorizar a cultura europeia em detrimento à brasileira reforça a inferiorização do negro frente à formação do povo brasileiro. É-nos necessário “promover a descolonização do saber e dar outra possibilidade de visão – que não seja eurocêntrica” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 24) para que contribuamos nas mudanças necessárias no que se refere a esta temática.

¹ O *lapbook* é um recurso material utilizado para organizar de forma esquemática toda informação aprendida sobre um tema. O suporte do mesmo pode ser uma cartolina com diferentes divisões. Torna-se, portanto, uma forma visual, simples e divertida de retomar o que se aprendeu, tradução nossa. No original: “Un lapbook es un recurso material que se utiliza para organizar de forma esquemática toda la información aprendida sobre un tema. El soporte del mismo suele ser una cartulina con diferentes secciones. Así pues, es una forma visual, simple y divertida de recopilar lo aprendido” (NEBOT, 2017, p. 12).

A luta pela igualdade de raças se iniciou antes mesmo da assinatura da Lei Áurea pois os direitos não foram estendidos à população negra. Sem trabalho digno, terra, saúde, educação, habitação, o Movimento Negro busca “pela formulação de atitudes em defesa da população negra” (JAROSKEVICZ, 2008, p. 2). Podemos observar na sequência uma série de fatores que ‘aceleraram’ a libertação e a culminância tardia de tal decreto.

Quadro 1 – Diretrizes históricas no processo de libertação dos escravizados

| ANO | ‘DIRETRIZ’ | ASSUNTO |
|------|------------------------|---|
| 1810 | Acordo inglês | gradual extinção gradual do comércio de escravos no país (tratado inglês) |
| 1827 | Proibição do tráfico | tráfico de escravos julgado como ilícito (tratado inglês) |
| 1845 | Bill Aberdeen | inspeção inglesa de embarcações brasileiras em qualquer oceano |
| 1850 | Lei Eusébio de Queirós | proibição do tráfico de escravos africanos |
| 1871 | a Lei do Ventre Livre | filhos de escravos nascidos no Brasil considerados livres |
| 1885 | Lei dos Sexagenários | alforria para escravos com 60 anos ou mais |
| 1888 | Lei Áurea | abolição ‘definitiva’ da escravatura |

Fonte: a própria autora (baseado em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-leis-contra-escravidao-abolicao.phtml>>. Acesso em 15 maio 2020)

Por ‘força’ de Lei, a escravidão foi extinta em 1888, mas vários movimentos anteriores a sua assinatura ocorreram para que isso de fato se concretizasse, como demonstrado anteriormente. O sistema econômico exploratório da escravidão já estava em decadência, o número de negros livres e alforriados já era maior do que o de escravizados e o trabalho assalariado já existia. As leis que antecederam a assinatura da princesa Isabel colaboraram para que essa mudança não tardasse, mesmo que o Brasil protelasse a tomar esta decisão.

A proibição do tráfico de africanos impossibilitava a renovação de mão de obra, somado a uma certa quantidade de negros que compravam sua própria alforria, além dos que fugiam para os quilombos, acrescidos também aos que ‘nasciam livres’, determinação também por lei, mas nem sempre respeitada pelos senhores.

Após a lei antitráfico, a imigração de europeus se fortalece e traz ideais de ‘embranquecimento’, ignorando a nova população livre e valorizando os brancos em detrimento de julgamentos de valor como serem menos preguiçosos, por exemplo.

Um dos abolicionistas de relevância na época era Luís Gonzaga Pinto da Gama, filho de pai branco e mãe africana livre, vendido como escravo por um amigo do pai, que trabalhou como escravo doméstico e aprendeu a ler e a escrever com um estudante de direito, reivindicando sua liberdade, porque assim nascera. Tornou-se rábula (advogado sem diploma) e dava entrada em ações na Justiça para libertar escravos nascidos livres e presos acusados de fuga.

Muito mais tarde, com a promulgação de Leis Federais, a 10639/03, por exemplo, “traz a perspectiva de uma educação para equidade racial, através da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 18) e é reflexo da luta deste povo desde meados de 1800 para garantir direito à igualdade.

Estas, a Lei 10639/03² e 11645/08³, posteriormente dispostas e discutidas, vieram para “estimular docentes e discentes na discussão do assunto, pois gera no professor a segurança para discutir o problema” (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 423), já que contribuem para o processo. Ressaltamos, porém, que se faz necessário uma proximidade maior entre teoria e prática uma vez que nem sempre os educadores têm acesso a materiais que contemplem o currículo escolar e o cumprimento das primeiras.

Neste contexto, compreendemos que a instituição escolar “constitui-se como um dos principais espaços de formação dos indivíduos e encontra-se, centralmente envolvida na questão da diversidade racial existente na sociedade brasileira” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 23). Quando o currículo privilegia a cultura ocidental, menospreza as demais etnias e culturas brasileiras advindas de saberes e culturas africana e indígena.

Reconhecemos que nossa história, diga-se o programa curricular já estabelecido, ignora a importância da participação dos negros, escravizados, e que foram fundamentais para consolidação de valores e costumes em nossa cultura,

² Lei nº 10. 639/03 torna obrigatória a inclusão das temáticas africana, afro-brasileira no currículo escolar.

³ Lei nº 11. 645/08 inclui a obrigatoriedade da temática indígena no currículo escolar, complementando a anterior.

nacional (PEREIRA, 2011). Defendemos, assim, uma “desconstrução do discurso e de práticas raciológicas presentes nos currículos escolares” (AMORIM; PAULA; ROCHA, 2015, p. 96), a fim de se reconhecer esta diversidade racial e étnica na formação de nosso país.

Para tanto, sugerimos, portanto, a utilização de um livro de literatura infanto-juvenil, com intenção de “rearticulação de ideologias, através de estratégias específicas” (LIMA, 2001, p. 102) com a finalidade de (re)construir positivamente a participação ativa e rica culturalmente no Brasil, bem como debater sobre as relações étnico-raciais presentes no ambiente escolar.

Nossa proposta parte, pois, de uma escola pública estadual situada à zona norte de Londrina, rodeada por uma comunidade heterogênea e composta, em grande parte, de alunos afrodescendentes e economicamente diversa. Sua história já vem marcada por momentos presenciais de práticas de repulsa e negação de raça por parte até mesmo de familiares, por isso a relevância do que neste nos propusemos a apontar.

Reiteramos a necessidade de práticas pedagógicas que transponham os muros dos espaços escolares e auxiliem na diminuição de preconceito e racismo nas instituições. Acreditamos ser possível a aplicabilidade de leitura de narrativas visuais e atividades de portfólio para esse fim de maneira mediada pelos professores e com atividades diversificadas que visem práticas positivas no modo como são vistos esses povos.

Assim sendo, nesta introdução, situamos o leitor sobre os objetivos, as etapas metodológicas e o que cada capítulo deste trabalho aborda, por sua vez, no capítulo 2, fazemos uma breve análise das leis federais – nº 10.639/03 e 11.645/08 – que trazem a obrigatoriedade, no currículo escolar, destas questões de formação da cultura nacional a partir da história africana e indígena e das orientações (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) e resoluções propostas no estado do Paraná (PARANÁ, 2006; PARANÁ, 2008; PARANÁ, 2010a; PARANÁ, 2010b) para que este tema seja trazido para dentro do ambiente escolar.

No capítulo 3, dispomos as perspectivas que subsidiaram a seleção do nosso texto a partir do viés proposto: a proposição do uso de narrativas visuais (FERREIRA, 2019, RODRIGUES, 2012) para abordagem das temáticas africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula (RENNÓ, 1999). Dialogamos com estudos

que aprofundem a origem da literatura infantil e a valoração de seu uso em sala de aula, bem como a temática que nos propusemos a discutir.

Na sequência, capítulo 4, denotamos estudos desde portfólio (COTTA; COSTA, 2016; SHORES, 2012; VILLAS BOAS, 2012) e a aplicabilidade dos mesmos à teoria do uso de *lapbook* (NEBOT, 2017; SCOTT, 2018) nos espaços escolares. O estudo surgiu por volta dos anos setenta nos Estados Unidos e eram utilizados para educação domiciliar. Hoje, grandemente difundido com propostas já prontas na internet, dispomos o relato teórico com base em textos que embasam a aplicabilidade de portfólios e a possibilidade de variação temática em sua proposição, o que nos permite adaptar a nosso objetivo: atividades que estejam referenciadas ao cumprimento das Leis.

Posteriormente, na seção 5, retratamos um recorte bibliográfico sobre os jogos *Boole* (GIRELLI; BEZERRA, 2013a; GIRELLI; BEZERRA, 2013b; MELLO; MELLO, 2011) e sua aplicação nas aulas de inglês, bem como analisamos as opções de aplicativos de produção de avatares, a escolha na produção de cartas e o processo de construção de um jogo afrocentrado, abordando a cultura africana e afro-brasileira.

Para iniciar, começamos com levantamento bibliográfico de temas e palavras-chave a eles relacionados, bem como leitura e fichamento dos textos encontrados e expandimos nossos horizontes durante a construção da proposta final. Esclarecemos que, a princípio, nossa intervenção era apenas uma proposta de interferência sobre a temática escolhida, mas, com o tempo e o projeto proposto pela orientadora, passou a ser a utilização do livro infantil para uma mediação em sala de aula com a finalidade de se abordar a temática que nos alcança de maneira interdisciplinar por meio da leitura e análise de um livro infanto-juvenil.

Com as disciplinas do programa, leituras e orientações, aprimoramos e ampliamos nossa proposta para a utilização de *lapbook* em sala com abordagem interdisciplinar que, em vista da falta de referencial teórico, abordados aqui com base em estudos sobre portfólio. Reconhecemos que seria um subtipo pela proximidade de objetivos pedagógicos e pela proposta de demonstrar a produção dos alunos. Nossa sugestão para o ensino e a aprendizagem Língua Estrangeira foi a construção dos Jogos *Boole* em sala de aula, adaptada à cultura afro-brasileira e africana.

Meu desejo era criar uma proposta da temática por conta de participar ativamente da Equipe Multidisciplinar da escola, explicada mais detalhadamente à frente. Este grupo é formado a cada dois anos da escola e deve propor ações de enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação racial nos espaços escolares.

Conforme já exposto, não me propus a aplicar o objeto de estudo final proposto neste por motivos particulares, mas me foi permitida a pilotagem junto à Equipe Mirim do Colégio. Esta agremiação era preocupação em nossa escola desde 2016 e reuniu alunos de anos/séries diferentes para que os instrumentalizássemos a partir de debates, oficinas e rodas de conversa no processo de empoderamento e autoaceitação.

Convém sublinhar que o principal objetivo desta pesquisa de mestrado profissional é valorizar e incentivar a implementação dos aspectos africano, afro-brasileiro e indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008) em sala de aula por meio de propostas de atividades diversificadas e interdisciplinares, aqui representadas mediante confecção de um *lapbook* por meio de práticas pedagógicas que facilitem a inserção das temáticas referentes às leis que abarcam os temas africano, afro-brasileiro e indígena em sala de aula e que contemplem as diferentes áreas do conhecimento e que abordem os temas de maneira positiva, ou seja, que valorizem as culturas evidenciadas e que componham um *lapbook* temático a partir da leitura do livro *500 Anos* (1999), de Regina Rennó.

2 POR DENTRO DE LEIS, RESOLUÇÕES E ORIENTAÇÕES: A TEMÁTICA E SUA ABORDAGEM

Há pouco mais de 130 anos os escravos foram 'libertos' no Brasil por força da assinatura de uma lei, mas sua história nem sempre foi revelada de maneira mais favorável aos menos favorecidos e/ou descendentes. Para que houvesse um reconhecimento da cultura africana e indígena na formação do povo brasileiro, foram criadas duas leis que atingem diretamente a escola, que estudamos com maior profundidade em seguida.

2.1 O que dizem as Leis Federais

A lei nº 10.639, de 2003, propõe que se torne obrigatório o ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira e que seu conteúdo programático seja “a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003, s/p) e a criação de diretrizes curriculares que norteariam a implementação de ações afirmativas⁴, melhor descrita a frente, na valorização destes conteúdos para o enfrentamento de práticas discriminatórias por parte da população negra.

Sua aprovação “modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) ao instituir a obrigatoriedade dos sistemas de ensinos municipal, estadual e federal que precisam incluir aulas sobre questões étnico-culturais em seus currículos” (SILVA, 2015, p. 2). Para Jaroskevicz (2008), um passo relevante após a promulgação desta legislação é a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) pois a mesma traz princípios de implementação deste currículo nas escolas, algo inexistente enquanto sugestões para aplicabilidade em sala de aula.

Em seu Parecer 03/04, o Conselho Nacional de Educação, propõe uma análise que parta da “divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu

⁴ Políticas de ações afirmativas são “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (...) e busca[m] combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 10).

pertencimento étnico-racial” (BRASIL, 2004, s/p) seja referente aos procedentes indígenas, africanos, europeus ou asiáticos e que sua interação construa uma nação mais democrática e que tenham sua identidade valorizada e seus direitos garantidos.

Toda esta movimentação no que diz respeito aos princípios por meio dos documentos acima discutidos, mesmo que brevemente, permite-nos reiniciar o currículo para além da “perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 18) a questões étnicas e culturais formadoras de nosso país por influência destes povos por meio de uma nova perspectiva: a de valorização destas últimas.

A segunda lei, nº 11.645, de 2008, abrangeu a temática de África, africanos e luta dos negros para “diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira (...) e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2008, s/p) para que houvesse o resgate das contribuições sociais, econômicas e políticas pertinentes à história do Brasil.

Sublinhamos que os debates indígenas carecem de fortalecimento por conta dos estereótipos culturalmente reproduzidos na sociedade, como ‘preguiçoso’, por exemplo. Inferimos que há a necessidade de imersão cultural neste universo para que a visão idealizada do indígena seja aproximada da real, desconstruindo-as ou reconstruindo-as, por vezes.

Exibimos, na sequência, um quadro demonstrativo no qual sublinhamos alguns dos principais documentos que se referem a publicações de âmbito federal e que tenham como enfoque o debate das relações étnico-raciais, mais especificamente que retratem o histórico de sua construção. Observe como Silva (2007) faz esse recorte:

Quadro 2 – Histórico da Educação das Relações Étnico-Raciais

| ANO | PUBLICAÇÃO | ASSUNTO |
|------|----------------------|---|
| 1988 | Constituição Federal | Promoção do bem de todos, sem ‘preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação’ |

| | | |
|-------------------|---------------------------|---|
| 1999 ⁵ | Lei nº 7716 | Punição para crimes provenientes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião. |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases | Valorização das diferentes etnias e culturas e etnias na formação do povo brasileiro: africana, indígena e europeia |
| 2003 | Lei nº 10639 | Obrigatoriedade da inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira aos currículos escolares. |
| 2004 | CNE | Instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana |
| 2008 | Lei nº 11645 | Inserção da temática indígena aos currículos escolares. |

Fonte: a própria autora, adaptado de Silva (2007, p. 41-42).

Percebe-se, fundamentando-se nos aspectos antes salientados, que avançamos em duas questões: na abertura que se permite em discutir o assunto de maneira que mereça e a indispensabilidade da implementação de políticas que promovam a igualdade racial tornando as leis um instrumento de efetivação da diversidade enquanto relevância nacional (SILVA, 2015).

As questões neste ponto debatidas – inserção da temática africana, afro-brasileira e indígena aos conteúdos escolares – só nos são possíveis por debates e lutas anteriores as Leis, como a luta do movimento negro, a insubmissão à realidade, por exemplo. A reescrita da história afrocentrada se prevalece sobre a eurocentrada de um tempo para cá e nos falta muito estudo para dominá-las com grandeza.

Para efetivar os questionamentos até o momento levantados, convém “aprofundar o conhecimento teórico-metodológico sobre o tema e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática antirracista” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 24), seja por parte da equipe pedagógica, diretiva ou professores. A proposição de ações que reneguem preconceito e racismo colaboram na preservação dos alunos negros nas instituições escolares, uma vez que participam de um ambiente que favoreça seu reconhecimento étnico e valorize seu passado.

Para nós, a implementação destas ações “depende de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino/ aprendizagem” (SILVA,

⁵ O autor registra em seu texto o ano de 1999 como referência para esta Lei, mas, pesquisando, encontramos 1989 como data correta para tal.

2015, p. 4) e que estes alunos, negros ou não, precisam se sentir reconhecidos e evidenciados no espaço escolar e, conseqüentemente, na sociedade.

Evidenciamos que é necessário redobrar a atenção nas produções com este enfoque pois nem sempre reedições e publicações possuem uma perspectiva que some valor aos conceitos que devem ser relevantes nos aspectos das Leis, o de enaltecimento dos povos em questão na formação de nosso país (OLIVEIRA, 2008a). A diretriz em forma de lei colabora no processo de inclusão da temática gera “uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como [...] de estímulo à reconstrução da identidade afrodescendente” (SILVA, 2007, p. 50), com destaque aos valores culturais, resgate da memória e identidade destes povos e a ressignificação a história eurocêntrica em uma mais afrocêntrica, ignorada por vezes (PEREIRA, 2013).

Salientamos que estas ações devem ocorrer em outros ambientes, a saber “na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 25), não apenas na instituição escolar.

Diante da obrigatoriedade de leis que inserem as temáticas africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula, é incontestável o espaço aberto a propostas, sugestões e aplicabilidade possíveis a esta vertente. A implementação de ações que valorizam a história e a cultura destes seria ampliada em grandes proporções, mas isso não ocorreu de maneira tão significativa quanto se esperava, pelo menos em todas as áreas do conhecimento uma vez que “devemos partir do princípio que temos pouca, ou mesmo nenhuma familiaridade com os temas relativos ao cotidiano africano” (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 425), desenvolvidos em pesquisa e estudo sobre o tema, seja na graduação ou até mesmo no espaço escolar em que atuamos.

Em busca de dados, é possível perceber, por exemplo, que nas áreas de disciplinas ‘humanas’ ou de ‘linguagens’, mais especificamente em língua portuguesa, há um material muito mais expressivo em números do que na área de ‘matemática’, limitado, por vezes, à aproximação de currículo. Talvez isso ocorra porque as leis propõem abordagens de conteúdos como *luta, cultura, formação da sociedade nacional*, cuja adaptação se aproxima mais das primeiras áreas do que a última citada.

Essa dificuldade se reflete na escola. Equipe pedagógica, professores, funcionários encontram muitas adversidades em colocar os conteúdos das leis em prática no espaço escolar. Não provém de uma formação específica para tal primeiramente, nem tão pouco se deparam com este objeto na escola, nem mesmo nas formações específicas da Equipe Multidisciplinar, algumas vezes. As adequações são realizadas a partir do plano de ação organizado no início do ano letivo, a comunidade escolar é orientada por diretrizes, mas os obstáculos impedem que a mudança ocorra, por limitações próprias do profissional ou até mesmo do currículo em alguns momentos.

Nem sempre os materiais possíveis de serem aplicados na escola são adaptáveis para as mais diversas realidades, com exceção dos que já têm essa prática por proximidade curricular. Há também os que são mais apegados ao cumprimento do currículo e se justificam por ser ‘mais uma coisa’ e ‘que não há tempo’. Os que já tradicionalmente pertencem à Equipe Multidisciplinar se repetem nas mais diversas composições, assim como os que se recusam diariamente para ingressar no grupo. Dentre tantos outros aspectos, o trabalho na escola se torna repetitivo e de insistência cotidiana de convencimento.

No estado do Paraná é inegável o avanço já pela composição de um grupo específico nas escolas para a implementação da lei, discussões, materiais e formações ofertados, mas falta à comunidade escolar, algumas vezes, um pouco de vontade própria e sair da inércia de trabalhar apenas sobre os conteúdos curriculares, extrapolando-os.

Enfatizamos que “não basta dar as ferramentas para o trabalho, no caso uma educação de qualidade e sem discriminações, mas é preciso ensinar a usá-las” (GUEDES; NUNES; ANDRADE, 2013, p. 424), o que nem sempre ocorre nos ambientes escolares. Sabemos que os professores mais antigos não tiveram formação para tratar da temática; contrapondo-se a isso, nem mesmo os recém-formados usufruíram de tal conhecimento. Não basta ter apenas o acesso, é preciso formação específica para a reeducação com vistas a práticas de educação de relações étnico-raciais que modifiquem nossa prática pedagógica e colaborem com a diminuição de discriminação racial e racismo presentes no ambiente escolar, além de boa vontade.

2.2 Ações afirmativas ou discriminação positiva

Políticas de ações afirmativas são “políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade (...) e busca[m] combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004, p. 10).

Seriam igualmente definidos como “conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização” (BRASIL, 2004, p. 12), mantidas e criadas pela própria estrutura social e excludente existente no Brasil.

São denominadas de ‘ações compensatórias’ ou ‘discriminação positiva’ (JOHANN, 2017) e são bastante recentes como enfrentamento ao racismo (MUNANGA, 2001). Há as ‘impositivas’, ‘obrigatórias’ ou compulsórias’, propostas pelo Estado e as ‘voluntário-facultativas’, que incluem normas para que a igualdade ocorra de fato (JOHANN, 2017).

Sua proposta é que se ofereça compensação por situações racistas e discriminatórias (MUNANGA, 2001) e visam corrigir ‘injustiças históricas’ por meio de inclusão social (NOCE apud JOHANN, 2017). Objetiva um programa de benefício por cor, religião, origem e resgate da cidadania e enfrentamento ao preconceito através de oportunidades específicas (PAULA, 2004).

Similarmente, são “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional” (GOMES, 2002, p. 45) utilizadas na correção da prática de discriminação no passado objetivando a igualdade efetiva e acesso à educação e emprego, por exemplo.

Gomes (2002, p. 42) assinala que “é preciso assumir o compromisso pedagógico e social de superar o racismo, entendendo-o à luz da história e da realidade social e racial do nosso país” e que cabe aos professores a desnaturalização das desigualdades raciais na composição de uma pedagogia da diversidade.

O reconhecimento e valorização da importância de valores e lutas da população negra na formação da cultura brasileira deveria amenizar “formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (BRASIL, 2004, p. 12) e dar

condições de que estudantes negros não fossem rejeitados ou menosprezados por conta de sua cor de pele, ou condição de seus antepassados terem sido escravizados.

Para a aplicação destas diretrizes, houve a necessidade do desenvolvimento de “educação das relações étnico/raciais positivas [com objetivo de se] (...) fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16) mediante a oferta de conhecimentos que os fizessem orgulhosos de sua origem e que esse reflexo pudesse ser identificado pelos brancos por meio da contribuição, participação dessa história e cultura negra em seu próprio modo de viver, ser e se relacionar com os outros.

Conceitos e debates “como raça, racismo e preconceito tornam-se mais significativos quando refletimos a respeito de qual o impacto da discriminação sobre população negra e não negra” (SILVA, 2015, p. 2) e como o currículo escolar colabora na des-re-construção dessas concepções enquanto uma questão social na ressignificação de “uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual” (GOMES, 2002, p. 41).

À instituição escolar cabe, assim sendo, a tarefa de colaborar na desmarginalização da imagem do cidadão negro, a instituição de políticas que afrocentrem seus currículos e permitam o resgate da cidadania plena dos cidadãos em questão na reeducação das relações étnico-raciais.

2.3 No estado do Paraná

A instrução nº 017/2006 (SUED) estabelece que, no estado do Paraná, o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana sejam obrigatórias em todos os níveis e modalidades nas redes públicas estaduais de ensino de educação básica. Também afirma a necessidade de que no próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) do estabelecimento de ensino deva constar a organização dos conteúdos que abranjam a temática e que seja também composta uma *equipe multidisciplinar*, doravante EM, formada com membros da equipe pedagógica, direção, professores e funcionários para que orientem e auxiliem no desenvolvimento de ações propostas na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ao longo do ano letivo.

No referido estado há o estabelecimento destes grupos a partir das demandas das escolas públicas (por número de alunos), e o material de estudo ofertado para formação das primeiras é voltado para conteúdos mais abrangentes como textos teóricos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, vídeos sobre identidade negra/indígena, entrevistas, textos científicos, entre outros.

2.3.1 Equipes Multidisciplinares

As *EMs* das escolas públicas do estado do Paraná são formadas segundo Orientações publicadas e reformuladas de dois em dois anos pela Secretaria de Estado. O documento de 2018 veio com uma nova ‘fórmula’ de composição. Nos estabelecimentos de ensino que atendem até 500 estudantes, por exemplo, a composição seria de 15 integrantes (11 estatutários – pedagogo, agente educacional I, agente educacional II – um de cada; professores da área de ciências humanas, matemática, ciências da natureza, linguagens – dois de cada; 2 convidados – mães/pais/responsáveis/representantes das instâncias colegiadas/movimentos sociais negros/quilombolas/indígenas e 2 alunos).

Acolhendo de 501 a 1000 estudantes: 22 integrantes (18 estatutários – pedagogo, agente educacional I, agente educacional II – dois de cada; professores da área de ciências humanas, matemática, ciências da natureza, linguagens – três de cada; 2 convidados – mães/pais/responsáveis/representantes das instâncias colegiadas/movimentos sociais negros/quilombolas/indígenas e 2 alunos). Assistindo a mais de 1001 alunos, composição de 30 integrantes (26 estatutários – quatro pedagogos, agente educacional I e agente educacional II – três de cada; professores da área de ciências humanas, matemática, ciências da natureza, linguagens – quatro de cada; 2 convidados – mães/pais/responsáveis/representantes das instâncias colegiadas/movimentos sociais negros/quilombolas/indígenas e 2 alunos). Observe abaixo um quadro-resumo das orientações para sua composição:

Quadro 3 – Composição das Equipes Multidisciplinares

| Porte escolar / Função exercida | 500 alunos | De 501 a 1000 alunos | Acima de 1000 alunos |
|---------------------------------|------------|----------------------|----------------------|
| Pedagogos | 1 | 2 | 4 |
| Agente Educacional I | 1 | 2 | 3 |
| Agente Educacional II | 1 | 2 | 3 |
| Ciências Humanas | 2 | 3 | 4 |
| Matemática | 2 | 3 | 4 |
| Ciências da Natureza | 2 | 3 | 4 |
| Linguagens | 2 | 3 | 4 |
| Convidados | 2 | 2 | 2 |
| Alunos | 2 | 2 | 2 |
| TOTAL | 15 | 22 | 30 |

Fonte: a própria autora, adaptado de Paraná (2010b).

Entre os classificados enquanto ‘professores’ (incluindo pedagogos neste grupo) há maior representatividade; no que se refere a funcionários o número de vagas são menores do que os da comunidade externa e interna – convidado ou aluno - em especial nas escolas de menor porte. No entanto, conforme a capacidade de atendimento da escola cresce, há um desequilíbrio entre as vagas, depreciando alunos e convidados da comunidade..

Como pode-se perceber, há variação entre as quantidades de ‘professores’ (incluímos pedagogos a este grupo) e maior representatividade enquanto a funcionários, agentes educacionais I e II, o número de vagas são menores do que as da comunidade externa e interna – convidado ou aluno – em especial nas escolas de menor porte. Contudo, conforme a capacidade de atendimento da instituição se expande, há um desequilíbrio entre as vagas, depreciando os mesmos.

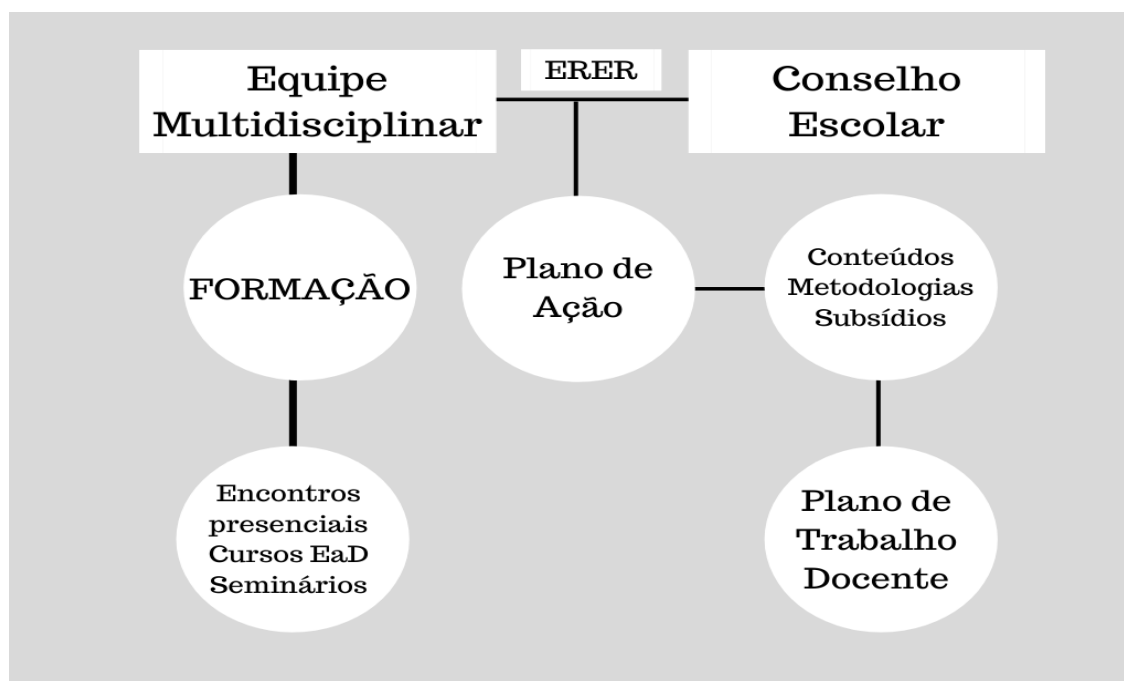
Para candidatar-se as vagas é necessário seguir alguns critérios (PARANÁ, 2010b), estabelecidos pelo artigo 6º da Resolução Nº 3399/2010 (GS/SEED), tais como

professores e funcionários, que serão aclamados em assembleia, respeitando os critérios abaixo: I. em exercício no estabelecimento de ensino por no mínimo 3 (três) meses (QPM e PSS); II. apresentar propostas de ações para implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais ou História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e/ou Indígena; III. preferencialmente ter participado de eventos de formação continuada sobre a temática das Relações Étnico-Raciais ou História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e/ou Indígena; IV. preferencialmente ter desenvolvido trabalhos ou ações

voltadas à temática no Estabelecimento de Ensino ou em outras áreas de âmbito educacional.

Conforme a Instrução nº 010/2010 (SUED/SEED) à Equipe Multidisciplinar compete a elaboração e aplicação de um Plano de Ação que abranja conteúdos e metodologias sobre Educação das Relações Étnico Raciais – ou EREER – e ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, além de fornecer subsídios para elaboração do Plano de Trabalho Docente (PTD) que abordem a temática e ações de enfrentamento ao racismo, preconceito e discriminação racial junto ao Conselho Escolar⁶. A organização dos trabalhos das Equipes é estabelecida por cronograma de formação através de encontros presenciais, curso de Ensino a Distância, seminários e orientações à comunidade escolar, como descrito previamente e melhor exemplificado em seguida:

Figura 1 – Organização do trabalho das Equipes Multidisciplinares



Fonte: a própria autora, adaptado de Paraná (2010a)

⁶ O Conselho Escolar é o “órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no interior de uma escola” e é formado por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar (professores, alunos, pais ou responsáveis, pedagogos, funcionários, direção e comunidade externa). Para saber mais, pesquise em <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=279>>. Acesso em 15 maio 2020.

A Equipe Multidisciplinar é aquela que organiza e direciona as ações de enfrentamento ao racismo e preconceito racial nas escolas. Sua composição é de grande valia para que práticas do tipo sejam minimizadas e tratadas com atenção especial a fim de que não ocorram mais. Cada equipe organiza e propõe, todos os anos, planos de ação específicos para serem realizados nas escolas. Ações de combate e conscientização percorrem o ano letivo com atividades programadas, evitando-se evidenciar apenas o *dia do índio* ou o *dia da consciência negra*, por exemplo. Há palestras, oficinas, exposições de trabalho sobre as discussões ocorridas, entre outros, ou pelo menos deveriam acontecer.

Após a análise deste cenário, convém justificar a necessidade de desenvolvimento de um material na área, pois, nas escolas de periferia, uma grande parte dos alunos são negros/pardos, mas não se autodeclaram como tal. A falta de reconhecimento a que raça/cor pertençam, provavelmente, a algumas práticas de valorização da cultura eurocentrista e desprezo pela história do Brasil e falta de conhecimento da mesma. A idealização de que ser escravo era ruim, sem olhar para a cultura, luta, valorização deste povo faz com que muitos não se reconheçam por vergonha de a este grupo pertencer.

Sabe-se que, apesar de ser lei e obrigatório o desenvolvimento de atividades de todas as disciplinas com a temática, isso nem sempre ocorre dentro dos estabelecimentos escolares. Ora por comodismo, ora por desconhecimento ou até dificuldade em adaptar/aproximar o currículo ao tema, pois faltam materiais de apoio e específicos quanto à disciplina curricular nas mais diversas áreas. Formações são realizadas para minimizar este problema, mas nem sempre dão conta de alcançar e sanar as dificuldades encontradas por alguns professores. Um bom exemplo disso é o que acontece na área de exatas. Os conteúdos específicos não se aproximam facilmente ao propósito da lei. Não há muito material para pesquisa, nem formação mais específica para dar conta destas dificuldades, conforme já discutido inicialmente.

Sabemos que ações reprodutoras de racismo atingem a população afro-brasileira até hoje, mesmo com publicações de leis federais assegurando que as culturas africana, afro-brasileira e indígena estejam presentes no currículo escolar de escolas nos mais diversos níveis de ensino, infelizmente, ainda é possível identificar/reconhecer/presenciar atos discriminatórios por conta de raça/cor de pele nas instituições escolares cotidianamente.

3 ‘SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA’: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS POR MEIO DE IMAGENS

Nesta seção, revisamos a literatura sobre a perspectiva infantil, desde suas origens até seu aprimoramento por meio dos livros de narrativas visuais, escolhidos para recorte neste texto e como a temática abordada na obra de Rennó (1999), detalhado mais a frente.

3.1 Os primórdios da *Literatura Infantil*

Sabemos que, hoje, “muitas são as maneiras de contar histórias, oralmente, por meio da escrita, de gestos em sequência, como na dança, por meio de encenações teatrais, óperas musicais ou, então, com imagens” (FITTIPALDI, 2008, p. 109), mas nem sempre a arte da contação existiu de maneira tão diversificada.

Mesmo que consideremos que antes do século XVII não havia nada que se aproximasse do que hoje chamamos de literatura infantil, sua origem se deu, primeiramente, a começar de histórias orais (AZEVEDO, 1999; FERREIRA, 2019; RODRIGUES, 2012).

Segundo Rodrigues (2012, p. 39), “[...] a gênese dessa literatura está nos contos de fada e nas fábulas de origem popular oral, que posteriormente foram registrados em linguagem escrita” e crianças e adultos sentavam-se juntos para ouvir os contadores de histórias cantadas num ambiente misto e não eram pensadas para crianças (AZEVEDO, 1999; FERREIRA, 2019; RODRIGUES, 2012).

Contos populares sobreviveram à história sendo transmitidos oralmente com linguagem própria, frases feitas, ditados, vocabulário acessível, para alcançar a plateia de maneira clara e direta (AZEVEDO, 1999).

Como assinala Ramos (2013, p. 16), “[...] o mundo da infância está repleto de signos e símbolos” e são usados como temas “crença em fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos e países utópicos e mágicos” (AZEVEDO, 1999, p. 03), muitos deles recorrentes ao universo infantil e juvenil até hoje e que, com a soma de crianças, livros e personagens, chega-se a “ideias, conceitos e emoções” (LIMA, 2001, p. 101) e nem sempre a temática por nós discutida neste trabalho é representada positivamente nas obras.

Com o passar do tempo, no Ocidente, a narração dos manuscritos medievais passou a ser sequencial e em páginas, através da combinação de imagens e textos nas diferentes narrações (ALARCÃO, 2008; RODRIGUES, 2012).

Quadro 4 – Características da Literatura Infantil

| Autor/ano | Características da Literatura Infantil |
|-------------------|--|
| Azevedo (1999) | Linguagem composta de expressões orais, ditados, frases feitas, vocabulário popular e acessível; Presença de fadas, gigantes, anões, bruxas, castelos encantados, elixires, tesouros, fontes da juventude, quebrantos, países utópicos e imaginários. |
| Fittipaldi (2008) | Contadas oralmente, por meio de escrita, sequência de gestos (danças, encenações), ou com imagens. |
| Ramos (2013) | Faz uso de signos e símbolos. |
| Rodrigues (2012) | Origem nos contos de fada e fábulas de origem oral popular. |

Fonte: a própria autora

A partir do século XVII apareceram as primeiras histórias infantis e juvenis e a concepção de infância só surge nesta época, intensificando-se no século XVIII por conta do surgimento da burguesia, classe social despontada na época, e com a fundação de um sistema educacional que objetivava educar esta classe (FERREIRA, 2019; RODRIGUES, 2012), com destaque para a retração apenas de personagens brancos, uma vez que evidenciavam apresentações europeias.

Salientamos que os registros históricos elevam o nome de Esopo, figura lendária, que teria adaptado a literatura infantil a fábulas e se valem pela relevância do desenvolvimento na área.

No século XVIII, surgem os *chapbooks*, impressos em uma folha dobrada, em 12 ou 16 partes, com ilustração em xilogravura na capa. Em 1744, John Newberry lança o primeiro livro infantil, *A little pretty pocket-book*. O objeto vinha acompanhado de um brinquedo, novidade até este momento.

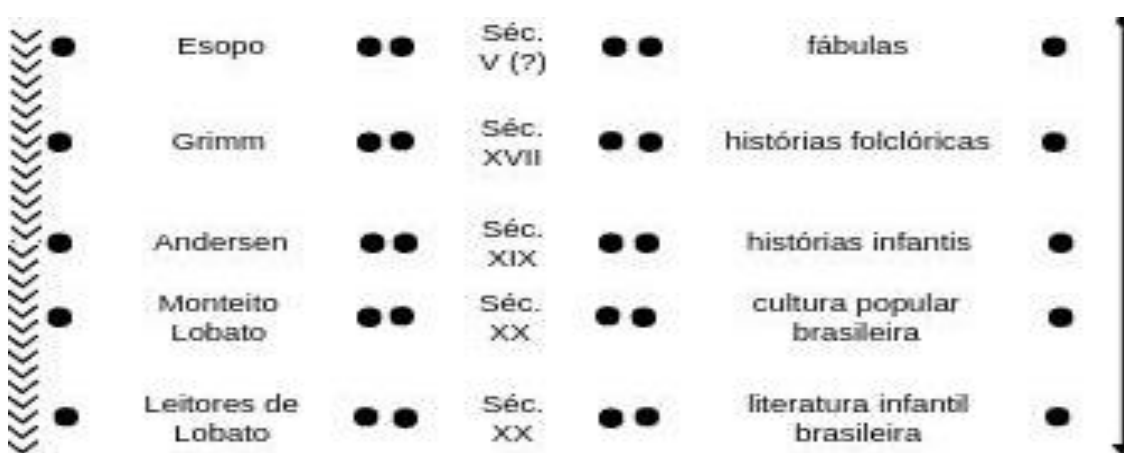
Os irmãos Grimm surgem na segunda metade do século XVII e, apesar de espalharem histórias folclóricas alemãs, não eram direcionadas ao público infantil. Hans Christian Andersen, no século XIX, criou as primeiras histórias infantis e é considerado o pai da literatura infantil no mundo.

Ressaltamos que, no contexto brasileiro, as grandes obras de referência se originam nas traduções europeias e que “[...] a primeira pessoa a escrever alguma

coisa tipicamente brasileira e específica para crianças foi Monteiro Lobato” (RODRIGUES, 2012, p. 46) e seu papel foi primordial no que se refere à qualidade e quantidade de obras.

Lobato inovou nos temas, uma vez que retratava a cultura popular, mitos e lendas brasileiras. Suas criações exploram a imaginação de seus leitores, divertem e ensinam sobre folclore e mitologia, por exemplo, influenciando de tal forma que seus leitores Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Ziraldo, Marina Colasanti, Lygia Bojunga, entre outros, tornaram-se escritores de livros infantis.

Figura 2 – Linha do tempo da literatura infantil até sua vinda ao Brasil



Fonte: a própria autora, adaptado de Rodrigues (2012).

Entre os anos de 1900 e 1920 “as personagens negras praticamente não existiam e os exemplos raros eram remetidos ao passado escravocrata” (SILVA, 2014, p. 63) nas produções de literatura infanto-juvenil brasileiras. Para o autor supracitado, no decênio seguinte, eram construídos com ‘estereotípias’ e traços de ‘primitivismo’ e até mesmo ‘animalizados’, o que não trazia valor aos retratados, mas sim repulsa.

Com o desenvolvimento de obras infantis e juvenis em maior escala, em 1968, criou-se um órgão, sem fins lucrativos, para promoção da leitura no Brasil: a FNLIJ, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, organização responsável pela valorização, manutenção da qualidade e premiação das obras escritas a partir de 1974, por categorias como “[...] melhor livro de imagem, de criança, de jovem, de poesia, informativo, de tradução e de projeto editorial, revelação (autor e ilustrador), melhor ilustração, livro-brinquedo e teatro” (RODRIGUES, 2012, p. 49).

A partir de 1970, os papéis de representantes “‘com a pele cor de chocolate’, no entanto, entraram (...) [em uma] movimentação mais significativa na difusão da alteridade afro” (SILVA, 2014, p. 65), o que geraria mais proximidade aos alunos da identificação positiva com as histórias e não mais depreciativas ou desprezíveis destes personagens.

Cabe ressaltar que, conforme Lima (2001, p. 101),

[...] relacionando personagens a chaves emocionais, como abandono, perda, competitividade, autonomia, etc., que auxiliariam na ordenação da caótica vida interna da criança em formação. Para além de uma função, a terapêutica, as narrativas voltadas para um leitor jovem apresentam o dinamismo das diferentes culturas humanas e o que imaginamos ser um espaço de significações, aberto às emoções, ao sonho e à imaginação.

Com base nos argumentos evidenciados até o momento, justifica-se a relevância de representatividade positiva em livros e que reflitam na valorização de sua história enquanto negro, a auto-aceitação de suas características e ressignificação de seu presente e futuro com base no re-conhecimento de seu passado e “que tenhamos um novo olhar sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira” (PEREIRA, 2013, p. 50) baseados na reelaboração do currículo escolar à luz das diretrizes estabelecidas para este fim, a saber, Leis Federais, Diretrizes Curriculares Nacionais e Instruções/Orientações estaduais.

Reiteramos que as literaturas infantil e juvenil são de grande valia no desenvolvimento da criatividade, compreensão de valores e experiências únicas e particulares de cada leitor, além de ser uma possibilidade do reconhecimento da cultura do outro. Evidenciamos sua utilização em ambiente escolar nas mais diversificadas formas e pretendemos sugerir propostas de implementação de atividades pedagógicas a partir da leitura de um exemplar de narrativas visuais e a oportunidade de ressignificar a história.

3.2 O nascimento das *imagens*⁷

⁷ Nossa compreensão de imagem para este texto é que a mesma seja a “representação do aspecto ou formato de pessoa ou objeto através de desenho, gravura, escultura”. Uma forma mais geral de representar algo ou alguém (Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 18 jun. 2019).

O histórico de desenvolvimento do livro infantil teve suas particularidades, no entanto, nem sempre as imagens estiveram presentes nas obras. Com o passar do tempo, obra e ilustração eventualmente estavam relacionadas.

Azevedo (1993, p. 01) pontua que “[...] as cópias de cópias de cópias, feitas por diversos desenhistas, acabavam, com o passar do tempo, ficando muito diferentes das ilustrações da obra original”. Isso ocorria porque cada desenhista tinha sua particularidade no que se refere a traço, estilo, critério, enfim, personalidade. Como não era uma só pessoa que ilustrava, uma obra ficaria diferente de outra por se tratar de um afazer manual.

Sublinhamos que “[...] a imagem [é] um texto visual promotor de valores, culturas distintas e conhecimento” (RODRIGUES, 2012, p. 53) e de grande valor no que se refere à ampliação de consciência e na formação ética e intelectual de cada um (AZEVEDO, 2014).

Nosso mundo é traduzido por imagens e nos é necessário interpretá-las. Elas complementam e dialogam com o texto verbal, substituindo-o, muitas vezes, e as histórias são contadas por meio das linguagens visual e verbal.

Conforme Rodrigues (2012), a literatura infantil e juvenil se apropria das linguagens verbal e visual, que, mesmo distintas, se completam. Por vezes, a visual se ressalta ou se torna a única representada em um exemplar, por isso a sua relevância e utilização nesta especificidade.

Azevedo (1998, p. 03-04) comenta sobre a composição de um livro ilustrado, no que diz respeito ao nível de linguagem. Assim, apregoa que o livro ilustrado

[...] é composto de, pelo menos três sistemas narrativos que se entrelaçam: a) o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, seu tom, suas imagens, seus motivos e temas); b) as ilustrações (seu suporte: desenho? colagem? fotografia? pintura? e também, em cada caso, sua forma, seu estilo e seu tom); c) o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipologia escolhida, o formato e o tipo de papel).

Lima (2001, p. 102) aponta que, ao descolar as figuras “do autor “ do ilustrador, a obra da editora, podemos observar melhor a conexão de um sistema de crenças e valores que se reconstrói através das imagens” e que a literatura, nesse caso, se mostraria um espaço neutro de representação e igualmente

composto por lógicas e enredos em que ‘ao se representar, nos criamos, e, ao criar, nos repetimos’.

Isso se explica porque a junção de imagens ao texto propriamente narrativo torna-se um único objeto, passível de diferentes interpretações, leituras, análises, vivências, tudo isso depende de nosso conhecimento anterior sobre o texto proposto no livro. Cada interpretação se torna individual, própria, única.

A obra literária em si não apenas transmite mensagens, similarmente as imagens refletem enredos e percepções sobre o mundo ali posto. Ao examiná-las em conjunto, descortinam expressões culturais de uma sociedade, com seus valores, crenças, arranjos simbólicos e que direcionam a percepção do mundo daquele que lê. Se pensarmos neste mundo como um espelho, seria onde me reconheço por meio de ambientes, personagens e sensações? (LIMA, 2001).

Salientamos que a ilustração reproduzia fielmente o texto verbal em livros e, hoje, os ilustradores participam ativamente do projeto gráfico, da disposição das ilustrações e da organização das páginas das obras, o que demonstra a relevância e o valor assumidos pelas imagens nos dias atuais (ALARCÃO, 2008; MORAES, 2008).

Apontamos, para além do que já foi previamente posto, como está retratada a imagem do negro dos livros que já lemos um dia: uma ‘figura icônica’, pitoresca, animalesca por vezes, o vilão ‘bandidinho’ ou o herói e personagem principal, aquele que conquista os finais felizes por meio do clímax?

Esperamos ter esclarecido sobre a necessidade da presença das imagens nas obras e da valoração de livros infantis e juvenis e deste processo na participação conjunta do ilustrador, denominado, por vezes, como coautor da obra e a necessidade de mais a representatividade dos negros nas obras infantis de maneira que seja um exemplar positivo na formação de nossas crianças, a fim de que o respeito e valorização do outro seja posto em suas entranhas desde muito cedo.

3.3 Os exórdios das *ilustrações*⁸ na literatura infantil

⁸ Nossa compreensão de ilustração para este texto é que a mesma seja a “forma de interpretar o significado de uma idéia sem utilizar a escrita” (disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/ilustra%C3%A7%C3%A3o/imagem/>>. Acesso em 15 jun. 2019), ou seja, algo com mais profundidade do que apenas uma figura ou desenho, cujo significado seja mais profundo e representativo.

Antes de iniciarmos este recorte especificamente com teóricos de narrativas visuais, faz-se necessário compreender o mundo das imagens/ilustração e como elas adentram o mundo das letras por meio dos livros infantis.

Ilustrar um texto é criar imagens narrativas, traduzir dois códigos diferentes e com recursos de linguagem próprios que não sejam apenas tradução ou transferir de uma linguagem para outra, mas de expansão entre imagem e palavra de maneira colaborativa (FITTIPALDI, 2008).

É possível dizer que sua presença inovou e hoje se sobrepõe, por vezes, a palavras e até mesmo as dispensa em alguns casos, mas a reprodução em cores tornou-se mais frequente apenas a partir da segunda metade do século XIX.

A arte de ilustrar se torna relevante na representação que substituem seres, coisas, ações, sentimentos e uma de suas funções primordiais é que cria memórias afetivas na criança (OLIVEIRA, 2008b) e a importância do ilustrador se dá a partir do momento em que ele transforma o discurso textual em um discurso visual por meio do invisível através das imagens por ele criadas.

Percebemos que a ilustração se torna o discurso textual (RIBEIRO, 2008) e, mesmo assim, não limita a criação de outras e novas imagens do imaginário do leitor (FITTIPALDI, 2008).

O uso de ilustrações por meio de imagens narrativas não pretende anular o texto, mas sim ampliá-lo, proporcionando uma leitura mais prazerosa e libertando as asas da imaginação dos leitores, uma vez que as imagens visuais proporcionam uma perspectiva diversificada, já que abrem espaço no imaginário, criam experiências que o alimentam.

De acordo com Ramos (2013), é essencial que a ilustração faça o leitor imaginar a narrativa do ilustrador, uma vez que o trabalho de quem ilustra é parte do trabalho escrito e parte da palavra e, costuradas por um projeto gráfico, desenvolvem a história (MORAES, 2008).

Podemos verificar, na sequência, a relação entre imagens/ilustrações encontrada pelos autores listados.

Quadro 5 – Relação entre imagens/ilustração

| Autor/ano | Relação entre imagens/ilustração |
|------------------|---|
|------------------|---|

| | |
|-------------------------------|---|
| Azevedo (1993) | 'cópias de cópias de cópias' diferentes das ilustrações originais porque eram feitas por diversos desenhistas |
| Cagneti (apud Rodrigues 2012) | Complementam o texto verbal, dialogando com o mesmo |
| Fittipaldi (2008) | Não só tradução da linguagem verbal, mas também de expansão colaborativa |
| Ramos (2013) | Representações – seres, coisas, sentimentos, ações |
| Rodrigues (2012) | Obra e ilustração relacionadas eventualmente |

Fonte: a própria autora

Conforme aponta Fittipaldi (2008, p. 103), o texto visual vai além do que os olhos enxergam, sua natureza reside na figurativização, que pode auxiliar na compreensão do texto. Em outras palavras,

Suas configurações [das imagens] e até mesmo formas abstratas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar. A menor presença formal num determinado espaço já é capaz de produzir fabulação e, portanto, narração. Claro que a figurativização torna a narrativa mais acessível, pois a comunicação é mais imediata, o processo de identificação das figuras como representações é mais rápido do que numa expressão gráfica ou pictórica formalmente abstrata.

Ao fazermos a leitura de imagens, é necessário compreender que as mesmas possuem semântica e sintaxe próprias, bem como conteúdo, forma e expressão. Criar e expandir formas visuais enriquecem nosso acervo de experiências interpretativas.

Para repensar o uso de imagens na literatura atual Castanha (2008, p. 149-150) assinala que

[...] a ausência de um ou mais elementos [linhas, cores, volumes, superfície e luz] também é muito importante. Muitas combinações serão intuitivas, outras não. Uma história pode ser contada com um exagero de cores, outras com o preto-e-branco. As diferentes escolhas são também observadas no estilo de cada ilustrador. Determinado ilustrador trabalha basicamente com linhas e superfícies, sugerindo situações serenas e poéticas; outro é totalmente gestual, com traços graves e vigorosos. Um terceiro trabalha com volume, tridimensionalidade, espaços cheios de perspectivas, sombras, profundidade. Em outro, há ainda traços que lembram a espontaneidade presente nos desenhos infantis. Pela proximidade, distanciamento, repetição ou não de certos elementos vemos também o ritmo, a marcação do tempo em uma imagem.

O projeto gráfico não se resume meramente a ilustrações, mas ao tipo de letra que será utilizado, tamanho, espaçamento e entrelinhamento, como se dará o ritmo das páginas e, conseqüentemente, a leitura e até mesmo o tipo de papel que será utilizado como base da história (RAMOS, 2013).

Para Gevehr e Alves (2016, p. 18), a aprovação de leis que fortaleçam a valorização das culturas afro-brasileira, africana e/ou indígena, enraizadas na linhagem histórica brasileira, trouxe “uma reflexão sobre o currículo instituído em nossas escolas, que, historicamente, tem negligenciado as diferenças culturais e valores civilizatórios africanos e afrodescendentes em nossa sociedade” por meio de livros que perpetuem um enredo erroneamente contado e que precisa ser ressignificado.

Segundo Lima (2001), não há tanta invisibilidade dos negros nas produções brasileiras, mas a autora coloca em questão a maneira como as associações são feitas, que representação ou valor daquele personagem aquela história retrata ou como é tratado o indivíduo que ali se explicita por parte do autor ou a que enredo o mesmo estaria capturado.

Compete a nós, educadores, a tarefa de buscar por uma formação teórica ajustada à realidade histórica, bem como valorizar e incluir esta temática tão relevante aos espaços da instituição escolar, bem como reformular nossos conceitos a respeito para, diante disso, colaborar na ressignificação desta questão aos colegas e alunos com quem nos relacionamos pedagogicamente.

3.4 O princípio das *narrativas visuais*

É preciso compreender que ver e ler as imagens ilustrativas está diretamente relacionado a vivências e fantasias individuais já percebidas outrora por meio de experiências próprias.

Convém saber que, para a elaboração de um livro, segundo Moraes (2008, p. 50),

[...] o projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam à narrativa.

Para Rodrigues (2012), textos verbais e visuais encontram-se de maneira que exigem do leitor um olhar de referência a outros textos, o que gera uma nova forma de ler: o leitor é autor e participante ativo baseado em sua vivência pessoal estabelece relações com o texto.

As imagens em livros sem texto são reforçadas pela tridimensionalização das páginas, expandidos para além de altura e largura, bidimensionalidade, o que reforça a materialidade do livro em si (DOMICIANO; COQUET, 2008).

Pausamos brevemente para fazer uma reflexão sobre a nomenclatura que utilizamos neste texto: *narrativa visual*. Por ser um gênero relativamente novo, sua classificação/nomenclatura por vezes é confusa (RODRIGUES, 2012). Podemos encontrar termos como *livro mudo*, *livro de ilustração*, *livro de imagem*, *álbum de figuras* como outros nomes, mas nem sempre se referem a todo o significado que é traduzido pelo termo 'narrativa visual'.

Optamos pelo último termo, pois conta com todos os elementos narrativos, independentemente da linguagem escolhida – verbal ou visual – e se torna um termo mais claro para sua denominação, conforme podemos ver em seguida:

Figura 3 – Ilustração dos elementos componentes da narrativa, presentes nas narrativas visuais



Fonte: a própria autora, baseado em Rodrigues (2012).

Para esclarecer, utilizamos a nomenclatura adotada por Rodrigues (2012, p. 72), que afirma que

[...] as narrativas visuais em livros são histórias contadas por imagens que só ocorrerão plenamente ao virar das páginas, e não de maneira isolada. A sua forma narrativa pode variar: ser linear e, claro, dar saltos e deixar lacunas para o leitor pensar. Contudo haverá sempre um fio condutor que levará à próxima página e se manifestará com um começo, um meio e um fim, e o fim caracteriza o término do livro, não da história.

Essas histórias, mesmo com final 'aberto', possuem os principais elementos que compõem uma narrativa: personagens, enredo, tempo, espaço, narrador e foco narrativo (FITTIPALDI, 2008) e sua logicidade de sentido se faz por intermédio do enredo representado por um 'fio condutor', sendo um objeto ou uma personagem, a temporalidade psicológica, cronológica (ou as duas) e um espaço em que tudo acontece (RODRIGUES, 2012).

Podemos perceber que a literatura infantil é um espaço privilegiado de reprodução simbólica de sentidos, o que pode colaborar para a valorização das identidades (SOUZA; SODRÉ, 2011) e por isso optamos por escolher um título que abrangesse a que mais se aproximasse de nossa comunidade escolar – a africana. Apesar disso, enfatizamos que a obra escolhida é amplamente passível de atividades também referentes à identidade indígena e amplia-se para discussões das mais variadas temáticas a ela relacionadas.

Munanga (2001, p. 31) afirma que “as chamadas políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista” e Gomes (2002, p. 43) ainda acrescenta que “a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil”. O que podemos (e devemos) fazer diferente em nossas práticas pedagógicas em sala de aula seria por meio de propostas que revisitem os espaços históricos e desagreguem o que nos foi contado e reflitam a história real e verdadeira, a que não nos foi revelada.

Frisamos que, para os ensinos fundamental e médio, as leis evidenciam práticas que se voltem à valorização da cultura, história e identidade da população afrodescendente e indígena, experiências que possam auxiliar no combate ao racismo e discriminação por meio do reconhecimento da formação cultural de nosso

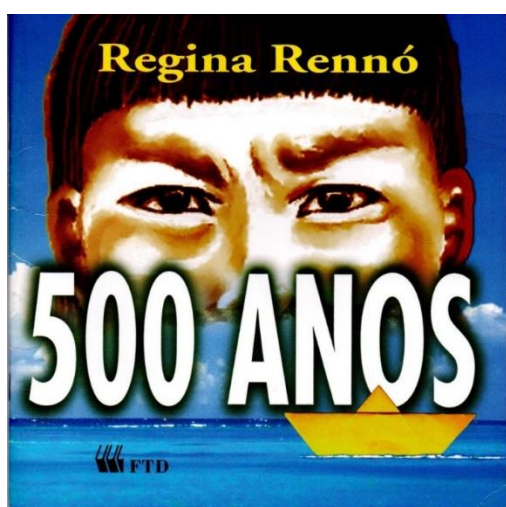
país, uso de recursos pedagógicos por intermédio de procedimentos que retratem modos positivos de ver e pensar o negro e sua relevância na formação do Brasil.

3.5 A Obra *500 Anos*

O livro por nós escolhido foi *500 Anos* (1999), de Regina Rennó. Apesar de livros de narrativas visuais serem consideradas obras 'infantis', avaliamos este livro como juvenil, uma vez que trata de acontecimentos históricos relevantes e de complexibilidade visual como a morte do indígena Pataxó Galdino Jesus dos Santos (Bahia, 1952 – Brasília, 20 de abril de 1997), a Independência do Brasil, o enforcamento de Tiradentes, a primeira missa, sendo facilmente relacionados a conteúdos de 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, explicitamos a capa logo na sequência.

A autora do volume é mineira, artista plástica, escritora, ilustradora, roteirista e diretora de cinema e formou-se em Artes Plásticas pela Fundação Escola Guignard e em Cinema pela Escola Livre de Cinema de Belo Horizonte. Tem 22 obras de narrativas de imagem, além de outras publicações. Recebeu indicações a prêmios de livros infantis e juvenis, dentre eles, em 1996, foi finalista do Prêmio Jabuti de Ilustração. A obra *500 Anos* foi por ela escrita e ilustrada. Na Figura 4, retratamos a capa do exemplar.

Figura 4 – Capa do livro, referência a Galdino Jesus dos Santos



Fonte: a própria autora.

O livro traz a história da viagem de um menino pelo Brasil, redescobrimo momentos históricos, desde o movimento de caras-pintada até a primeira missa brasileira, trazendo com ele a notícia da morte de Galdino, líder da etnia pataxó-hã-hã-hãe, queimado vivo enquanto dormia em um ponto de ônibus, após participar de manifestações do Dia do Índio.

Figura 5 – Imagem referente à notícia da morte do líder Pataxó



Fonte: a própria autora.

O exemplar retrata, em suas páginas, visitas do menino a declaração da Independência, o enforcamento de Tiradentes, a escravização de africanos, até a celebração religiosa primeira de nosso país, alinhavados pela Carta de Caminha, enredo que encaminha as cenas e questionamentos sugeridos pelo anexo do volume, facilmente relaciona à dobradura de papel pelo personagem feita na primeira página, aparentemente uma folha com que faz um barco, que carrega por sua jornada.

Na última página temos a ilustração do indígena que permeia o conflito do menino, como podemos ver na sequência, na Figura 6a e uma foto divulgada na época.

Figura 6 – à direita, imagem-retrato do indígena pataxó Galdino, última página do livro, baseada em foto amplamente divulgada na época; à esquerda, foto de Galdino



Fonte: a própria autora; **Fonte:** <<https://gcn.net.br/noticias/291753/brasil-e-mundo/2015/07/aprovado-em-concurso-da-policia-e-barrado-por-ter-ateado-fogo-em-indio>>. Acesso em 21 abr. 2019.

Mais à frente, em seção específica sobre nossa proposta, exemplificamos conteúdos próximos a serem explorados da cultura africana e indígena, nosso enfoque pelo contexto em que atuamos. Explicitamos, também, algumas sugestões, por disciplina curricular, de conteúdos que podem ser ajustados a partir da obra e explorados pelos professores em sala. Demos relevância a adaptações relacionadas à etnia Pataxó pela representatividade de Galdino.

Quadro 6 – Sugestão de atividades de temática indígena baseado em *500 Anos*

| Disciplina | Sugestão | Disponível em |
|-----------------|---|--|
| Arte | Exploração de esculturas – Praça do Compromisso – uma retrata uma pessoa em chamas, outra, representa uma pomba, o símbolo da paz | < https://pt.wikipedia.org/wiki/Galdino_Jesus_dos_Santos >. Acesso em 12 ago. 2018. |
| Ciências | Medicina, plantas medicinais | < https://pt.wikiversity.org/wiki/Wikinativa/Patax%C3%B3 >. Acesso em 16 maio 2020. |
| Educação física | Jogos Pataxó | < https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3 >. Acesso em 12 ago. 2018 |
| Geografia | Terras Pataxó | < https://terrasindigenas.org.br/pt-br/pesquisa/povo/203 >. Acesso em 16 maio 2020. |

| | | |
|-------------------|--|--|
| História | Histórico | < https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3 >. Acesso em 12 ago. 2018 |
| Inglês | Atividades relacionadas ao texto ' <i>4 in Brazil Cleared of Murder in Burning of Indian</i> ' | < https://www.nytimes.com/1997/08/14/world/4-in-brazil-cleared-of-murder-in-burning-of-indian.html >. Acesso em 12 ago. 2018. |
| Língua portuguesa | Poema 'A vida do índio' de autoria de Edmar Batista de Souza (Itohã Pataxó) | < https://www.indiosonline.net/vida_de_indio >. Acesso em 12 ago. 2018. |
| | Palavras do vocabulário Pataxó | < http://www.indiosonline.net/linguistica_pataxo >. Acesso em 12 ago. 2018. |
| Matemática | Trançado/cestaria padrão geométrico | - < http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23737 >. Acesso em 12 ago. 2018. |

Fonte: a própria autora

Ressaltamos que acima listamos algumas das possibilidades pedagógicas a serem exploradas em sala de aula, sendo apenas exemplos de conteúdos mais elementares de produção de atividades relacionadas a uma obra. Muitas outras podem ser possíveis, uma vez que a História permeia a narração e permite uma re-visita e uma nova descoberta aos explorar os acontecimentos, sendo possível a ressignificação destes momentos históricos.

3.6 Aplicabilidade em sala de aula

Mesmo que já justificadas nossas escolhas pelo uso do *livro 500 Anos*, sabemos que, preferencialmente, alguns educadores optam pela utilização de literatura para salientar e debater o tema discutido no espaço escolar. Essa escolha nos permite observar que esta área tem publicado bibliografia para dar visibilidade às africanidades brasileiras e dá abertura à discussão de personagens e cenas da rotina brasileira (GEVEHR; ALVES, 2016).

Defendemos “a necessidade de trazer para o ensino da diversidade as diversas experiências culturais e conhecimentos sobre as ancestralidades” (GEVEHR; ALVES, 2016, p. 18), nem sempre privilegiadas em ambiente escolar, carecendo de preparo prévio para a mediação por parte do professor, a quem cabe “a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (GOMES, 2002, p. 42).

Compreendemos, com a abordagem no sentido de reconstrução curricular, que a identidade do negro não se dá apenas pela oposição à do branco, mas, também, por meio de diálogo, negociação e conflito com o segundo, num processo que Gomes (2002) nomeia de 'aproximação' e 'distanciamento' pois muitos de nós já temos estereótipos formados (e mal formados, por vezes) em relação ao outro. Podemos exemplificar a estereotipia africana como sendo, no imaginário de várias pessoas, como um local onde a miséria impera e há uma grande variedade de animais selvagens, imagem que em muitas parcelas são até reproduzidas no espaço escolar.

Com uma nova postura, seria mais adequado dar espaço a autores, teorias, pensamentos de origem africana, por exemplo, além de ressignificar a herança europeia por nós centrada curricularmente mais distante de nossa realidade múltipla de culturas na formação do povo brasileiro (PEREIRA, 2011), uma vez que esse reconhecimento caracteriza uma transformação na formação social dos indivíduos e até mesmo histórica do Brasil (GEVEHR; ALVES, 2016) .

Convém ressaltar que os negros e sua história não retratam apenas a escravidão (ou escravização) (GUEDES, NUNES; ANDRADE, 2013), episódio que ignora sua historicidade e matriz cultural que em muito contribuiu para a formação de nossa cultura, mas que, a re-educação com pauta étnico-racial reconhece e valoriza a formação do povo brasileiro também em outros episódios. Para buscar por esta re-construção curricular, devemos esquadrihar políticas que enfrentem os estereótipos e centrem em ações de promoção da igualdade racial e combatam o racismo na escola.

Para Gomes (2002), o negro é, por muitas vezes, representado unicamente como escravo e com poucas influências na formação brasileira, sem passado, sem história. Além de, quando liberto, carregar 'malandro', ou a marginalidade como característica histórica. A autora acredita que, para amenizar o processo de 'coisificação' dos negros na história do Brasil, é necessário (re)valorizar e (re)significar os elementos culturais africanos presentes no cotidiano brasileiro, como capoeira, congadas, penteados afro, luta dos movimentos sociais, estética negra, entre outros. Esses 'processos identitários' precisam fazer parte do cotidiano escolar por meio de novas posturas e requalificar o discurso histórico e social presente nos currículos atuais e é obrigação da escola reverter estrategicamente as

desigualdades sociais e raciais por meio de 'discriminação positiva, as chamadas ações afirmativas.

Oliveira (2008b) aponta que não basta apenas incluir protagonistas negros no mercado editorial ou espaço escolar, e Silva (2007, p. 47) complementa com a necessidade de "releitura dos fatos históricos que marcaram a formação, o desenvolvimento e a consolidação do continente na dinâmica histórica ocidental", bem como é precisa uma revisão da historiografia africana com fins de reelaboração das múltiplas diversidades pertencentes a este continente, ignoradas por vezes e tratada como uniforme.

Para Pereira (2013, p. 51), "faz-se urgente o resgate dessa história e o compromisso com o conhecimento/reconhecimento das culturas diversas que conformam nossa identidade", uma vez que os conteúdos escolares e a escola estão fora desta realidade. Essa reconstrução curricular parte da elaboração de novas práticas pedagógicas, uso de novos materiais didáticos, debates, diálogo com o movimento negro, por exemplo, na busca de pontos relevantes tratados na escola os que serão denotados com "diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura e a sua história. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão [dos alunos] e experiência da negritude" (GOMES, 2002, p. 40).

Atualmente, há duas vertentes sobre a temática das relações étnico-raciais: as que enfocam as relações de poder e exclusão e as que tentam visualizar os grupos identitários por meio da luta e valorização das culturas e sujeitos afro-brasileiros, práticas e espaços de matriz africana (SOUZA; SODRÉ, 2011). Buscamos escolher uma obra que retratasse de maneira positiva, mas avaliamos a escolhida como de grande riqueza temática quanto a novas 'descobertas' da história e (re)visitação ao que ocorreu nos quinhentos anos de desenvolvimento de nosso país, mesmo que seu enredo não retratasse o que buscássemos primeiramente.

Ao tratar da cultura africana em sala, não só reconstruímos positivamente a imagem do continente para alunos e até professores, mas a autoestima se eleva e há um confronto com a cultura eurocêntrica, perpetuada pelo currículo escolar (PEREIRA, 2011). Para este autor, há muitas maneiras de alcançar este objetivo e a utilização de literatura é uma delas pois a obra literária traduz ideais, emoções, valores e até denúncias sociais na busca por uma educação afrocentrada. Silva (2007, p. 43) acrescenta que essa educação, multicultural, presume diálogo

constante com a sociedade, a fim de “desfazer preconceitos, promover a igualdade de oportunidades e adotar políticas de valorização de culturas historicamente marginalizadas”. O propósito da integralização de culturas é possibilitar a importância da cultura africana na formação brasileira etnicamente (GUEDES, NUNES; ANDRADE, 2013).

Assim sendo, é necessária uma compreensão mais ampla da formação, consolidação e desenvolvimento do continente africano, para que não se estabeleçam estereótipos e sejam desprezadas as múltiplas facetas presentes naquele espaço geográfico (SILVA, 2007) com a finalidade de desconstrução do imaginário social dos negros como inferiores ou desprezíveis em termos de conhecimentos ou cultura (AMORIM, PAULA; ROCHA, 2015), construindo uma visão que faça com que o aluno sintam-se como herdeiro de uma cultura plural e que a influência negra esteja refletida em sua realidade (GUEDES, NUNES; ANDRADE, 2013).

É de extrema relevância que (re)preensem as relações étnico-raciais somadas à educação, bem como que valorizemos as identidades afro-brasileiras e indígenas pela inserção nos currículos e materiais pedagógicos específicos para estes fins, objetivando a relevância dos processos de resistência enfrentados por estes grupos étnicos de maneira que o racismo e práticas de preconceito sejam minimizadas nos espaços escolares e que isso se reflita dos lados externos da comunidade escolar e isso pode, sim, se dar por meio da literatura, seja ela narrativa visual ou de outra classificação.

4 DO PORTFÓLIO AO LAPBOOK

Acreditamos que o *lapbook* é um aliado rumo a um ensino e uma aprendizagem interativa, lúdica, prazerosa e mais significativa, uma vez que se trata de recurso multimodal permeado de estratégias motivadoras que incitam e aprimoram tanto o ensino, quanto a aprendizagem. Nesse sentido, temos por objetivo analisar, neste capítulo, o papel do *lapbook* no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa/estrangeira e repensar o instrumento de registro de produção/avaliação de produção desta ferramenta pedagógica.

Nesta seção, traçamos análises baseadas a partir do estudo de portfólio, um instrumento mais amplo em que se organizam as atividades produzidas pelos alunos. *Lapbook* é mais específico a um tema, mesmo que destaques neste ponto sua interdisciplinaridade e fácil adequação a qualquer temática. Utilizamos de teorias que embasam portfólio e a adaptamos para elaborar esta seção. Na sequência, relatamos o percurso percorrido e as conclusões a que chegamos.

4.1. Elementos essenciais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: os recursos didático-pedagógicos em sala de aula

Os recursos didático-pedagógicos diferenciados nem sempre são explorados em sala de aula, ora pela correria do cotidiano em cumprir o currículo, ora pela desorganização (bagunça) que isso pode gerar na sala de aula. Por esses, e outros motivos, os instrumentos de avaliação se restringem, em sua maioria, apenas a provas escritas ou, no máximo, seminários.

Na busca para variar os instrumentos de avaliação, encontramos o *lapbook*, usado tradicionalmente em *educação escolar domiciliar*⁹, nos Estados Unidos. Devido a seu aspecto diversificado, uma vez que é criado a partir da colagem de pastas de papel e recortes e colagens de materiais diversos, resolvemos experimentá-lo em sala de aula, primeiro em aulas de língua portuguesa explorando literatura, depois em língua inglesa.

Compreendemos recurso didático como um material de apoio no processo de ensino e aprendizagem que auxilia na assimilação do conteúdo proposto e que desenvolve “criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos

⁹ Tradução nossa para *homeschooling*.

diversos que poderão ser usados pelo professor na aplicação de suas aulas” (SOUZA, 2007, p. 112).

Ressaltamos que seriam intermediários no processo de ensino aprendizagem e o foco seria a interação entre professor aluno conhecimento e que o educador precisa organizar-se quanto à utilização de recursos, ter domínio de conteúdo e ter um propósito claro ao propor seu uso em sala de aula.

A partir da implementação do *lapbook* em sala anteriormente¹⁰, surgiram questionamentos sobre como avaliar os resultados obtidos por meio desse instrumento (cada grupo com suas habilidades, dificuldades em construir o mesmo) de maneira a tornar o processo válido e a registrar o desempenho do aluno. Fomos orientadas pela equipe pedagógica da escola na época a criar uma ficha de registro com anotações processuais em sua construção e que o *lapbook* pode ser facilmente classificado de acompanhamento e que orientasse a atribuição da nota final.

Sem conhecer uma teoria que nos embasasse sobre esse instrumento, novidade em terras tupiniquins, utilizamos, portanto, os critérios que usávamos para avaliar a produção de portfólios, uma vez que julgamos os dois instrumentos como portfólio, pois permite abordar um tema mais específico ou geral, é uma ferramenta educativa diferenciada e interativa, já que permite explorar temáticas variadas e disposições curriculares diversificadas¹¹.

Inserimos uma ficha de autoavaliação neste capítulo para auxiliar os alunos a refletirem sobre o processo e o instrumento final criado por eles, bem como uma de registro para que ao professor seja possível o acompanhamento processual da ferramenta pedagógica.

4.2 Procedimentos ‘questionadológicos’¹²

¹⁰ Utilizamos este instrumento em sala em 2014 pela primeira vez e aprimoramos seu uso com diversas possibilidades pedagógicas que o permeiam, visto sua interdisciplinaridade característica e amplitude de exploração temática.

¹¹ Para saber mais sobre a especificidade do uso de *lapbook*, pode-se consultar a página < <https://www.rosettastone.com/homeschool/articles/what-is-lapbooking/>>. Acesso em 17 dez. 2018.

¹² A partir da reflexão, utilizamos o termo para unificar as palavras questionamentos a metodológicos, pois inferimos que o momento exigiu a unificação das duas para refletir o processo de aplicação das teorias na elaboração dos instrumentos de registro até agora retratados.

Nesta seção, trazemos nossos questionamentos metodológicos no registro e acompanhamento da composição de atividades diferenciadas em sala –*lapbook* – utilizadas como instrumento avaliativo em nossa prática pedagógica, uma vez que encontramos modelos ‘prontos’ e a teoria foi por nós traçada nos passos descritos na sequência pela falta de referencial teórico específico para tal.

De início, já salientamos que processo de avaliação da aprendizagem por nós é compreendido como “construção do conhecimento elaborados e edificados” pelo aluno e cabe ao professor definir que meios e modos de superar as dificuldades e a efetivação do que foi aprendido (RAIZER, 2007, p. 52). Partimos dessa premissa para estabelecer enquanto avaliação o comprometimento de promoção da aprendizagem de modo que alcance a todos os alunos, sem excluir ou classificá-los com instrumentos que traduzam apenas notas.

Para Raizer (2007), no cumprimento de seu propósito, a avaliação deve, também, abranger objetivos e resultados, processo e produto, adaptando o processo didático a necessidades e progressos observados pelo professor durante o processo, formativamente.

Assim sendo, o *lapbook* não se denota como um produto final, mas utilizado como processo de construção e reelaboração de uma prática pedagógica diferenciada, uma vez que, para Raizer (2007), permite ao professor organizar as ações e contribui para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno à medida de que seu envolvimento fornece informações sobre sua aprendizagem.

Raizer (2007) acrescenta também que o produto final reflete o processo detalhado e os diferentes atores a ele relacionados: professores, alunos, equipe pedagógica, pais ou responsáveis. É uma documentação positiva de experiências que facilitam o aprendizado por meio da interação com os colegas e com novas experiências.

4.2.1 *Lapbook* e suas implicações

Sabemos que quanto mais diversificado e inovador o processo de ensino e aprendizagem, mais dinâmico e prazeroso será. Convém romper com o usual e trazer novos elementos em sala para afastar a monotonia e motivar os aprendizes no passeio instigador rumo à aprendizagem. Acreditamos que o *lapbook*, tipo de

portfólio por nós abordado neste recorte, representa um recurso adequado para diferentes níveis de aprendizagem e faixa etária, posto que atrai, motiva e envolve aprendizes de diferentes perfis.

Artisticamente, Cotta e Costa (2016, p. 20) definem portfólio como “um ‘compilado de documentos’ para um instrumento de crítica e reflexão, transformando-o em uma potencial ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação” e é visto “como método de ensino, aprendizagem e avaliação, [...] oferecendo evidências a partir de uma variedade de fontes: a prática, a literatura, os estudos e pesquisas realizadas” (KLENOVSKI, 2002; PEARCE, 2003 apud COTTA; COSTA, 2016, p. 27), transposição por nós utilizada para *lapbook*.

O portfólio abrange registros, fichamentos/resumos, relatórios, anotações pessoais, representações visuais, fotos, reportagens, textos, desenhos, atividades de recorte e colagem, dados, composições, provas, testes e pode também ser definido como “uma coleção proposital do trabalho do aluno que conta a história dos seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área” (ARTER; SPANDEL apud VILLAS BOAS, 2012, p. 38), sendo também possível explorar no *lapbook* as mesmas atividades.

O último é uma ferramenta útil no processo de avaliação, pois valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e permite “a expressão da criatividade, crítica, análise e reflexão” (KROZETA et al., 2008, p. 615), acrescentamos também que seu uso permite *reflexão, ação e avaliação* e que cada um siga seu próprio ritmo e supere desafios próprios encontrados em busca de autonomia na sua construção.

A utilização deste instrumento enquanto avaliação processual é vantajosa porque demonstra o processo de construção de pensamento, acompanha a evolução do processo, há participação ativa no parecer, expressa os avanços e progressões. Além de ser de caráter reflexivo, é um produto autêntico, valoriza a reflexão e a ação do aluno, permite a interação professor-aluno-conhecimento, reconstrói saberes e constrói autonomia, além de desenvolver a competência comunicativa e avaliar o processo de produção de conhecimento.

Sua construção permeia a “capacidade de organização, de análise e síntese, o acompanhamento do trabalho pelo discente e pelo docente, a avaliação conjunta da aprendizagem articulação e conclusão das ideias” (KROZETA et al., 2008, p. 613) e permite ao aluno “a oportunidade de aprender de forma mais efetiva e marcante para toda sua vida” (SOUZA, 2007, p. 111).

Segundo Cotta e Costa (2016), os portfólios podem ser classificados como:

Quadro 7 – Classificação de portfólio – tipo/composição

| TIPO | COMPOSIÇÃO |
|--------------------------------|---|
| De aprendizagem ou de formação | Experiências, coleta e seleção de trabalhos sobre um tema contendo reflexões críticas |
| De avaliação | Reflexão e autoavaliação de seu trabalho |
| Multiuso | Conciliação de aprendizagem e avaliação |
| Demonstrativo | Artes |
| Narrativo | Diários de campo, de classe etc. |
| Reflexivo | Relatos, narrativas, fotografias, observações, instrumentos de pesquisa, textos de apoio, charges, reportagens, situações problema etc. |

Fonte: a própria autora, adaptado de Cotta e Costa (2016, p. 21-24)

O portfólio reflexivo é, também, definido pelas autoras como um método didático que unifica “os conteúdos estudados no portfólio com conhecimentos prévios, com a experiência pessoal” (COTTA; COSTA, 2016, p. 41) e defendem que seu objetivo final é “construir e reconstruir saberes” (COTTA; COSTA, 2016, p. 37), além de abranger a avaliação em três aspectos: forma processual, somativa e formativa, e é como classificamos o *lapbook*, pela diversidade por ele alcançada .

Cabe ao aluno ter uma “iniciativa criadora, curiosidade científica, espírito crítico e reflexivo, capacidade para autoavaliar-se, cooperação para o trabalho de equipe, senso de responsabilidade, ética e sensibilidade” (MITRE, 2006 apud COTTA; COSTA, 2016, p. 42) e é “organizado por ele próprio [aluno] para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso” (VILLAS BOAS, 2012, p. 38).

Vale mencionar que o uso desse instrumento em sala de aula alcança todos os alunos: “o desinibido, o tímido, o mais e o menos esforçado, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais e o menos motivado [...], o que gosta de escrever e até o que não gosta” (COTTA; COSTA, 2016, 2012, p. 41) e que o tempo utilizado para sua confecção é flexível, ou seja, pode ser durante um mês, um bimestre, para um projeto, temático, para uma disciplina ou um trabalho interdisciplinar...

Atividades realizadas por meio da confecção do instrumento proporcionam a “interdisciplinaridade, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos construídos em diferentes disciplinas, pode[m] promover a autoestima, a motivação,

o exercício da autonomia, da responsabilidade e do compromisso do aluno diante de seus atos” (KROZETA et al., 2008, p. 613) E o processo de confecção permite ao aluno a tomada de decisões e escolhas mediante estímulo pelo prazer em realizar aquela tarefa (produção) (VILLAS BOAS, 2012).

São apontadas sete características essenciais para o desenvolvimento de portfólios, estendidas também ao *lapbook*: múltiplos recursos; autenticidade; forma dinâmica de avaliação; explicitação dos seus propósitos; integração; pertencimento ao aluno; e natureza multiproposital (BARTON; COLLINS apud VILLAS BOAS, 2012), portanto sua aplicabilidade em atividades escolares é viável para todas as áreas de ensino.

Como podemos conferir no quadro sequencial, diferenciamos as características específicas que distinguem portfólio e *lapbook*:

Quadro 8 – Características diferenciais entre portfólio e *lapbook*

| | |
|---------------------------|-----------------------|
| Portfólio | <i>Lapbook</i> |
| Analítico | Sintético |
| De registro de atividades | De construção |
| Organização | Elaboração |
| Ampla | Específico |
| Amostra de trabalhos | Produção de trabalhos |

Fonte: a própria autora.

Como demonstrado, o portfólio serve mais à análise de produção no registro e organização da variedade de trabalhos produzidos, enquanto o *lapbook*, à construção sintética e específica de produção de trabalho, uma vez que há um recorte temático a ser explorado.

Para finalizar, adicionamos uma colaboração de Jacobs (2008) sobre o objetivo do trabalho cooperativo, uma vez que o mesmo permite uma progressão mais rápida do que quando se trabalha sozinho por meio da interação entre os alunos auxiliando, assim, o aprendizado, além de que as atividades em grupo “oferecem aos alunos a oportunidade de desempenhar um papel mais ativo em seu próprio aprendizado” (COTTA; COSTA, 2016, p. 52).

4.2.2 O papel do *Lapbook* na aula

Lapbook é uma espécie de portfólio interativo ou ‘livro com abas’ que permite refletir conhecimentos adquiridos por meio de textos, desenhos, gráficos, contos, mapas, diagramas e linhas do tempo. A informação é evidenciada de maneira criativa em uma cartolina dobrada em forma de ‘janelas’ ou abas que caiba no colo. (WHITTAKER, 2008 apud SCOTT, 2018, p. 14. Tradução e grifos nossos)¹³.

É, por conseguinte, um recurso de *educação escolar domiciliar* e sua tradução literal é ‘livro de colo’. É fácil de manusear e pode ser confeccionado com pastas de papel (tipo orelha ou arquivo) ou cartolina colorida dobrada formando abas. Pode ser recheada de papeis coloridos, imagens, recortes variados e dobraduras diversas. Ferramenta didática completa que oferece todas as vantagens do portfólio e promove a aprendizagem autorreguladora (SCOTT, 2018, p. 18. Tradução nossa)¹⁴.

É uma maneira simples de organizar o conhecimento, amplia a coordenação motora fina por meio de dobraduras e recortes e motiva o aprendizado. Pode ser produzido sobre qualquer temática e há moldes disponíveis na internet¹⁵, além de modelos prontos para baixar. Sua produção é coletiva, de maneira que motiva a participação de todos em um grupo, por exemplo, uma vez que cada um possui desenvoltura em uma área diferente: um organiza, um recorta, um escreve, outro cola...

Compreendemos a definição de *lapbook* que converge com nosso entender e que permeia esse texto, assim,

O lapbook é um recurso material utilizado para organizar de forma esquemática toda informação aprendida sobre um tema. O suporte do mesmo pode ser uma cartolina com diferentes divisões. Torna-se, portanto, uma forma visual, simples e divertida de retomar o que se aprendeu. (NEBOT, 2017, p. 12)¹⁶

¹³ No original: El lapbook es una especie de portafolio interactivo o libro con solapas que permite reflejar conocimientos adquiridos mediante texto, dibujos, gráficos, cuentos, mapas, diagramas y líneas del tiempo. La información se plasma y se expone de una manera creativa en un cartón normalmente doblado en forma de ventana que se cabe en el regazo (WHITTAKER, 2008 apud SCOTT, 2018, p. 14).

¹⁴ No original: Herramienta didáctica completa que ofrece todas las ventajas de los portafolios y que promueve el aprendizaje autorregulado (SCOTT, 2018, p. 18).

¹⁵ Link sugerido para *templates* <<https://www.homeschoolshare.com/lapbook-templates.php>>. Exemplos ‘prontos’ (em inglês): <<https://www.freehomeschooldeals.com/free-homeschool-lapbooks/>> e <<https://practicalpages.wordpress.com/free-pages/free-lapbook/>>. Acesso em 15 maio 2020.

¹⁶ No original: Un lapbook es un recurso material que se utiliza para organizar de forma esquemática toda la información aprendida sobre un tema. El soporte del mismo suele ser una

Como possíveis contribuições desse recurso auxiliar no labor pedagógico, acreditamos que o *lapbook* “permite ser um material de referência e reforço para se retomar os conhecimentos adquiridos” (SCOTT, 2018, p. 18. Tradução nossa).

Após a finalização do trabalho, há a apresentação oral aos colegas e justificativa de suas escolhas, recortes, proposições, hora de falar, de ouvir, de contribuir e se autoavaliar. O processo é realizado na evolução/construção do objeto final e, ao fazê-lo, os alunos refletem sobre a avaliação enquanto o caminho percorrido para se chegar ao objetivo final: o trabalho pronto.

O processo de autoavaliação inclui motivação, autoestima, aumento das expectativas individuais e do grupo, criatividade e “o aluno torna-se participante ativo de sua própria avaliação, passa a refletir sobre seu próprio desempenho” (KROZETA et al., 2008, p. 615).

Outro ponto a ser considerado é que, “ao definir os objetivos e atividades (...), é necessário um planejamento adequado para que o processo não seja desgastante nem desmotivador” (COTTA; COSTA, 2016, p. 61) e que “parte de um processo de avaliação que ensina os alunos a avaliar e apresentar seus próprios trabalhos” (EASLEY; MITCHELL apud VILLAS BOAS, 2012, p. 39) e por meio da reflexão, inclusão, exclusão, analisa-se as produções feitas e, quando necessário, refazê-las (VILLAS BOAS, 2012).

Acrescentamos a necessidade de se pré-estabelecer critérios antes do início dos trabalhos. A descrição detalhada de sua proposta/tarefa facilitará a listagem de descritores e critérios para avaliação final. A lista elaborada encontra-se na seção 4.4.

4.2.3 *Lapbook*: brincadeira ou aprendizagem?

O processo utilizado para confecção é iniciado com apoio de textos-base (pesquisa, como tarefa, da temática a ser explorada). Incentivamos os alunos a terem referências diferentes para comparar e completar o que for necessário. Isso tudo é discutido em uma aula com um roteiro pré-planejado para auxiliar, inclusive na avaliação do produto final produzido. A partir da leitura do material reunido nas

cartulina con diferentes secciones. Así pues, es una forma visual, simple y divertida de recopilar lo aprendido. (NEBOT, 2017, p. 12)

aulas seguintes, os alunos são incentivados a elaborar textos curtos, resumos, após a leitura e discussão dos mesmos.

Depois disso, são orientados a (re)organizar as informações escolhidas: o que tem potencial para dobradura, mini-livro, imagem, etc. e registram essa divisão em uma folha de sulfite, esquematizando o 'esqueleto' de seu planejamento em uma aula. O professor supervisiona o processo, colabora sempre que solicitado e intervém quando acha necessário sugerindo modificações ou questionando sobre o plano traçado para execução do trabalho.

É hora de, logo após, recortar, colar, dobrar, escrever, combinar papéis e cores para dar significado àquilo já exposto. Por vezes, pode demorar até três aulas. Iniciamos com a montagem/colagem das pastas – *Figura 8* – e a organização em relação aos papéis que serão utilizados, pensam sobre cor, distribuição nos espaços, imagens que serão e onde serão utilizadas – *Figura 9*.

Figura 7 – Exemplo de pasta (arquivo, no caso)

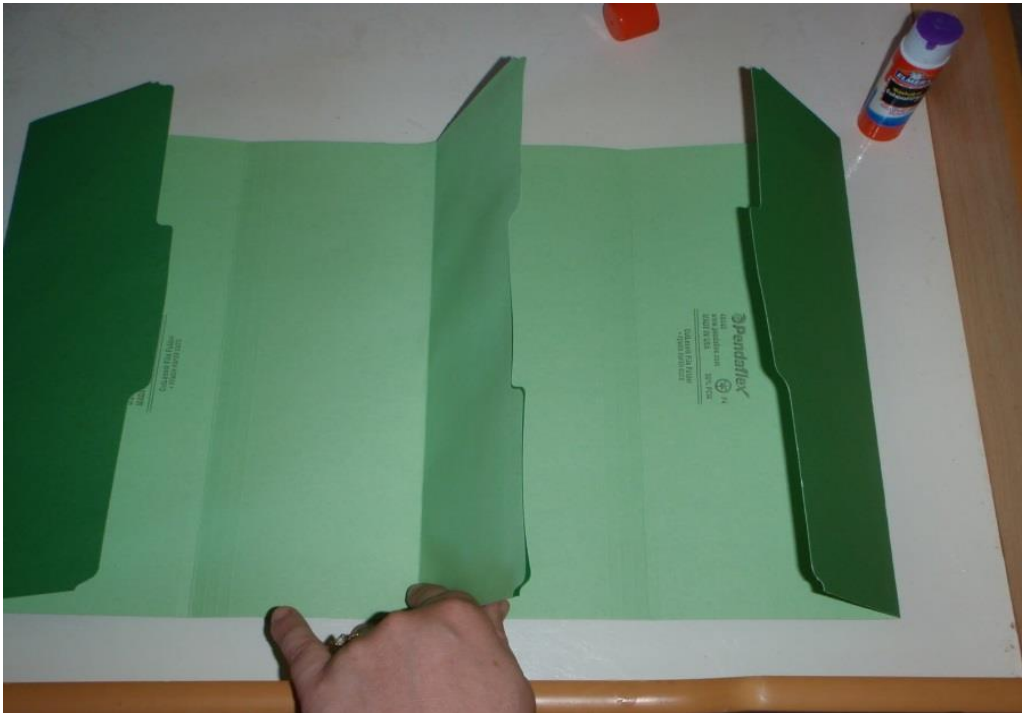


Fonte: <https://www.123homeschool4me.com/2011/09/how-to-make-lapbook_49.html>. Acesso em 23 set. 2018.

Na *figura 7* ilustramos com um dos tipos possíveis de pasta de papel a ser utilizado na confecção de *lapbook*.

Na *figura 8*, uma sugestão de montagem a partir da colagem de pastas (lembrando que nunca usamos apenas uma).

Figura 8 – Exemplo de montagem com o uso de pastas (colagem)



Fonte: <https://www.123homeschool4me.com/2011/09/how-to-make-lapbook_49.html>. Acesso em 23 set. 2018.

Na *figura 9*, vemos já um exemplo pronto com formas e colagens diferentes, a serem escolhidas por quem estiver confeccionando-o.

Figura 9 – Exemplo de *lapbook* e possíveis ‘dobraduras’



Fonte: <<https://ar.pinterest.com/pin/864409722203445126/>>. Acesso em 23 set. 2018.

Após a finalização do trabalho, é hora de mostrar aos colegas a produção final (Figuras 7, 8 e 9) e justificar suas escolhas, recortes, proposições, hora de falar, de ouvir, de contribuir e se autoavaliar. O processo é realizado na

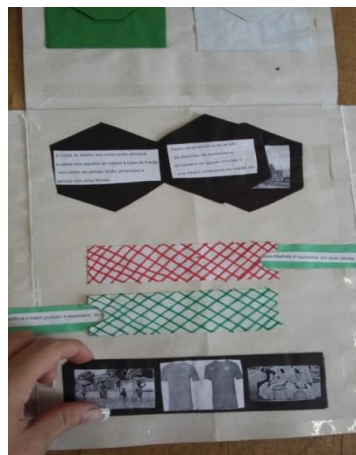
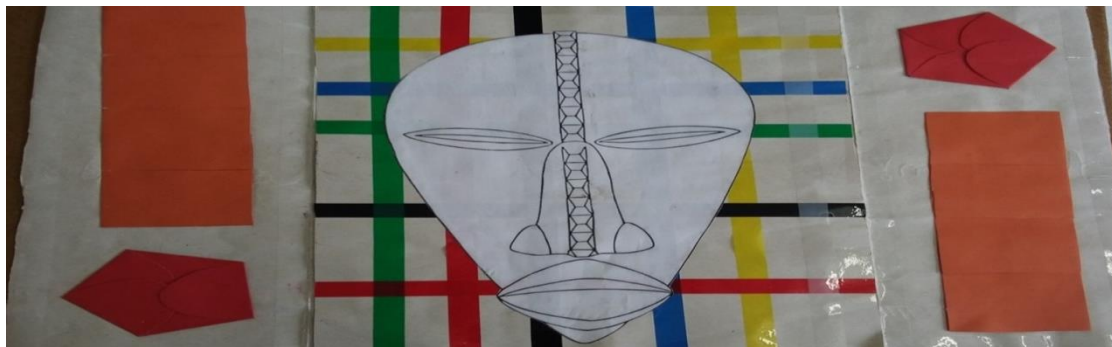
evolução/construção do objeto final e, ao se finalizar, os alunos refletem sobre a avaliação enquanto o caminho percorrido para se chegar ao objetivo final: o trabalho pronto.

Figura 10 – Exemplo de *lapbook* – tema: Inglaterra



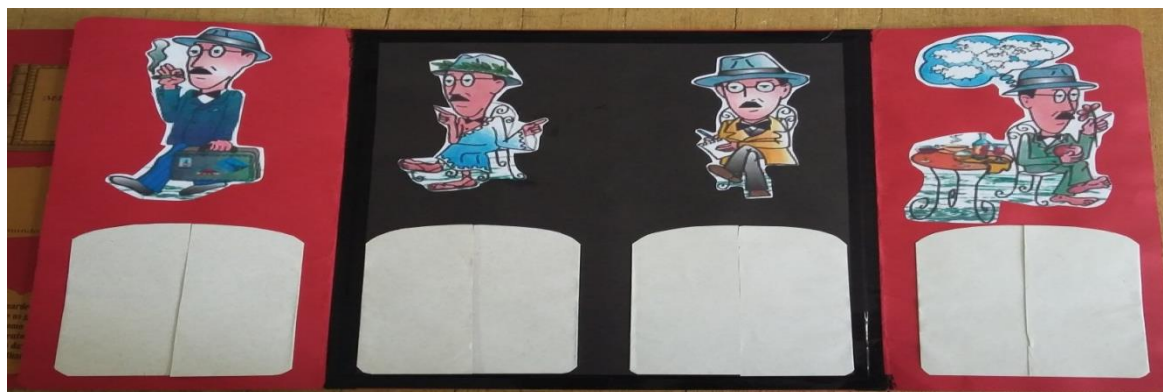
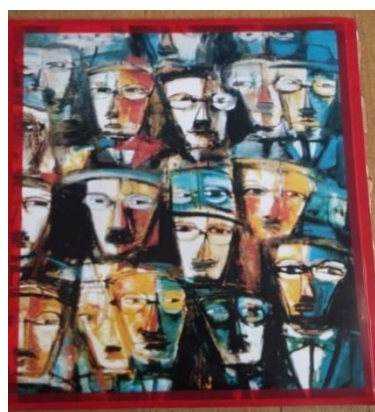
Fonte: a própria autora.

Figura 11 – Exemplo de *lapbook* – tema: Costa do Marfim



Fonte: a própria autora.

Figura 12 – Exemplo de lapbook – tema: Fernando Pessoa



Fonte: a própria autora

Nas *figuras 10, 11 e 12*, podemos ver os trabalhos produzidos sobre temas propostos em sala. Dois sobre países – Inglaterra e Costa do Marfim – para as aulas de inglês e outro sobre Fernando Pessoa, para as aulas de língua portuguesa. Reiteramos que sua produção foi feita em sala de aula com orientação da professora e as atividades foram propostas em grupo para a confecção dos mesmos.

4.3 Ficha(s) de registro de processo de aprendizagem ou de acompanhamento

Registramos, logo mais, nossa sugestão de ficha de registro. Salientamos ser um pedido da Equipe Pedagógica da escola anexar esta(s) ao livro de registro de classe na época de utilização deste instrumento para que se pudesse visualizar os caminhos pedagógicos e avaliativos do produto final, uma vez que é um recurso processual de avaliação, não apenas final, o que ficaria aparente sem esse registro à parte.

4.3.1 Momento ‘reflexivo’

Em uma das disciplinas deste programa, foi-nos pedido para que trouxéssemos um de nossos questionamentos de sala de aula para debate a fim de que a professora e nossos colegas colaborassem na (re)significação do nosso momento questionador de avaliação e que aprimorássemos nosso instrumento processual deste momento. Colocamos em discussão nossa ficha-registro sobre portfólio/*lapbook*.

Após a análise das fichas criadas para este objetivo (registro pedagógico-avaliativo), o processo de junção e melhoramento foi trabalhoso porque não estamos habituados a repensar nossas práticas cotidianas, nem avaliar as mesmas, ou sequer repensar aquilo praticado primeiramente.

O processo é muito mais valioso do que uma nota, por isso essa parte foi retirada pois compreendemos que, se os critérios avaliativos para a elaboração do trabalho forem claros e especificados à sala desde o início, a avaliação final apenas refletirá o que foi alcançado desde a proposta inicial à produção final no seu

cumprimento, ou não. Retratamos as fichas reformuladas, sugestão para uso desta proposta, uma vez que foi elaborada sobre os critérios/descriptores requisitados como avaliação do processo.

Para o instrumento final a seguir (*Fichas 1a/b*, na sequência), realinhamos com 'eixos' separados (*adequação linguística, ao conteúdo, participação, formato e autoavaliação*) para aproximar da lista de tarefas requisitada para a execução do trabalho. Para cada eixo foram distribuídos critérios e descritores para marcação individual do que foi feito ou não por aquele aluno durante o processo, desde a pesquisa/tarefa proposta até a finalização do produto final, realizada oralmente em sala. Além da permanência da ficha individual do aluno, convém ressaltar a retirada do registro de nota que a acompanhava, pois concluímos que não é válida a composição de um momento de reflexão tão importante como esse a presença de nota que nem sempre representa o desempenho do aluno e nem deve ser ali registrado.

Acreditamos que este instrumento é apenas um exemplo adaptado à realidade da escola pública de nosso contexto (periferia de Londrina) e que possa ser modificado, conforme outras necessidades e requisitos necessários aos alunos para a execução do *lapbook*.

Quadro 9 – Ficha 1a

| <i>(Parecer - professor)</i> | | | |
|--------------------------------|--|---|--|
| Adequação linguística | | | |
| Ortografia | Utiliza ortografia adequada | Utiliza ortografia parcialmente adequada | Não utiliza ortografia adequada |
| Adequação ao tema apresentado* | Apresenta o tema proposto | Apresenta o tema proposto parcialmente | Não apresenta o tema proposto |
| Adequação ao conteúdo | | | |
| Adequação ao conteúdo proposto | Apresenta o conteúdo proposto | Apresenta o conteúdo proposto parcialmente | Não apresenta o conteúdo proposto |
| Uso de informações | Apresenta informações adequadas à temática | Apresenta informações parcialmente adequadas à temática | Não apresenta informações adequadas à temática |
| Participação | | | |
| Cooperação | Coopera com os colegas na produção | Coopera parcialmente com os colegas na produção | Não coopera com os colegas na produção |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Partilha com os colegas | Partilhou com os colegas na apresentação | Partilhou parcialmente com os colegas na apresentação | Não partilhou com os colegas na apresentação |
| | | | |
| Tarefas | Realizou as tarefas propostas | Realizou as tarefas propostas | Realizou as tarefas propostas |
| | | | |
| Prazo | Entregou no prazo | Não entregou no prazo | |
| | | | |
| Apresentação oral para a sala | Apresentou | Não apresentou | |
| | | | |
| Adequação ao formato¹⁷ | | | |
| Lapbook (livro com abas) | Utiliza disposição adequada de pastas-orelha | Utiliza disposição parcialmente adequada de pastas-orelha | Não utiliza disposição adequada de pastas-orelha |
| | | | |
| Uso de imagens | Utiliza imagens adequadas à temática | Utiliza imagens parcialmente adequadas à temática | Não utiliza imagens adequadas à temática |
| | | | |
| Uso de cores (recortes e colagens) | Utiliza cores adequadas à temática | Utiliza cores Parcialmente adequadas à temática | Não utiliza cores adequadas à temática |
| | | | |
| Coerência (imagem/texto) | Estabelece relação entre imagens e o texto apresentado | Estabelece relação parcial entre imagens e o texto apresentado | Não estabelece relação entre imagens e o texto apresentado |
| | | | |
| Autoavaliação | | | |
| Preenchimento | Sim | Não | X |
| | | | X |
| *gênero ou temática literária, por exemplo. | | | |

Fonte: a própria autora.

Nesta (1a) adequamos descritores específicos para serem apenas assinalados pelo professor como registro do processo de construção do *lapbook*.

Quadro 10 – Ficha 1b

| Autoavaliação (Parecer individual - aluno) | SIM | NÃO | PARCIALM |
|---|------------|------------|-----------------|
| Apresentei as atividades no prazo | | | |
| Assimilei o conteúdo trabalhado | | | |
| Cooperei com os colegas | | | |
| Esforcei-me | | | |
| Estava presente na realização das atividades | | | |
| Fui persistente na realização de tarefas | | | |
| Participei na construção do conteúdo trabalhado | | | |
| Prestei atenção nas aulas | | | |

¹⁷ Criatividade e senso estético foram sugeridos como critérios a serem adicionados se houver uma prática interdisciplinar com a disciplina de Arte, por exemplo.

| | | | |
|--|--|--|--|
| Resolvi minhas dificuldades na realização das atividades | | | |
| Tive facilidade em me expressar | | | |
| Tive iniciativa na realização das atividades | | | |
| Tive interesse na realização das atividades | | | |
| Tive registros criativos e independentes | | | |
| Trouxe o material pedido | | | |

Fonte: a própria autora

(Parecer descritivo individual)

Se fizesse este trabalho novamente, o que modificaria? (espaço para texto descritivo).

Utilizamos a mesma ficha (1b) de registro da autoavaliação, apenas com os descritores a serem analisados pelos alunos após a finalização do trabalho. É uma tarefa individual e realizada em sala de aula, antes da socialização com os colegas.

Convém sublinhar que a ficha (1a/b) foi reelaborada a partir das discussões em sala de aula da disciplina de avaliação e da análise reflexiva da prática pedagógica, necessária ao processo de construção e avaliação final do instrumento *lapbook*.

4.4 LISTA DE TAREFA(S)

Para se realizar uma avaliação processual e com critérios/descriptores que contemplem o processo e o que foi pedido inicialmente – e será analisado ao final – é preciso estar estabelecido previamente. A lista foi criada a partir das reflexões discutidas no cumprimento da disciplina de avaliação do programa de Mestrado e com base na ficha final (*Quadros 9 e 10*). Observe que seus ‘componentes’ estão presentes na ficha de registro (1a) e serão parâmetros de valoração de nota final:

TAREFA:

Elaborar um *lapbook* baseado em pesquisa (em mais de uma fonte) sobre o tema..... (*pré-determinado pelo professor ou escolhido pelo grupo coletivamente*). Atente-se para:

- utilizar textos curtos e informações relevantes;
- utilizar imagens que representem o tema do trabalho;
- utilizar cores adequadas ao tema;
- unificar imagens e textos de maneira coerente;
- utilizar ‘pasta-orelha’ de papel e papeis coloridos diversos;
- cooperar com os colegas na elaboração do *lapbook*;

- participar ativamente na elaboração do *lapbook*;
- adequar o conteúdo aos espaços criados no *lapbook*, sem minimizar informações relevantes;
- adequar a linguagem ao conteúdo abordado;
- entregar o trabalho pronto na data estabelecida;
- colaborar na organização do material a ser utilizado;
- realizar a autoavaliação;
- apresentar oralmente para a sala o trabalho finalizado.

Conforme mencionado, esta lista deve estar em conformidade com os critérios/descriptores a serem utilizados como avaliação. Se feito previamente para os alunos, no início do processo, a 'nota' já estará relacionada à sua produção desde o início, uma vez que eles já saberão o que será cobrado deles na proposição do trabalho final. O ideal é que a *Ficha 1a* seja elaborada pelo professor antes que o mesmo seja confeccionado, pois fica estabelecida a relação entre critérios/descriptores avaliativos e trabalho produzido/apresentado.

Ao fazermos a evidenciação concisa das fichas de registro das atividades propostas para avaliação processual ou também dos descritores da ficha de autoavaliação por nós proposta, assinalamos que é apenas uma possibilidade, adaptável a outros contextos conforme a necessidade.

5 JOGOS MATEMÁTICOS EM SALA DE AULA

5.1 Pressupostos

Jogos são ferramentas eficazes “na construção do conhecimento matemático, como também no desenvolvimento da ludicidade, cognição e socialização” (NUNES et al., 2014, p. 02), são espaços de motivação para o estudo individual ou coletivo, para formas novas de resoluções de problemas e permitem ao aluno ser sujeito ativo durante a aprendizagem, aproximando-o ao conhecimento científico por meio de regras, cultura, ou conhecimentos mais elaborados.

O uso de jogos em sala de aula permite que o aluno perceba a matemática de maneira contextualizada, divertida, positiva e pode despertar seu interesse pela mesma, tornando os alunos mais críticos e autônomos (NUNES et al., 2014) no seu cotidiano.

Müller (2015) afirma que ao trabalhar leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento, colaboramos para que os alunos contextualizem os conhecimentos e tornamos as aulas mais motivadoras. Para se resolver problemas matemáticos, é importante a utilização de textos matemáticos possíveis de leitura, interpretação e compreensão e que o desafio proposto pelo professor seja alcançado na construção das relações de pensamento lógico.

Müller (2015, p. 18) pontua que para obstáculos encontrados em análise e interpretação de problemas e que esses estariam “relacionados à dificuldade de leitura e análise e à barreira da linguagem escrita, resultando em problemas com a compreensão e interpretação” na resolução dessas questões.

Dificuldades encontradas na interpretação de problemas podem ser superadas com a aproximação de matemática e língua materna. Por meio do uso de leitura e escrita durante as aulas, pode-se auxiliar na resolução de problemas matemáticos, de acordo com os objetivos a serem alcançados com as turmas (MÜLLER, 2015).

A proposição de desafios nas aulas “auxiliam o aluno a compreender o mundo que os rodeia” (LIMA; SOUZA; MORAES, 2019, p. 02), pois explora a organização de um plano de ação para aprendizagem matemática ali sugerida e também culturalmente falando, uma vez que seus componentes podem explorar diversas faces assim evidenciadas pelo jogo.

5.2 Jogos Boole: uma breve apresentação

Uma das possibilidades pedagógicas a serem utilizadas na escola hoje seria a utilização dos Jogos Boole, pois o processamento de informações que se denota em sua organização é de suma importância. Na manipulação das cartas proposta pelo passatempo, que representam ali os elementos que constituem o problema, pode-se passar do pensamento concreto ao abstrato no raciocínio matemático (MELLO; MELLO, 2011).

Para Nunes et al. (2014, p. 02), o objetivo principal do jogo proposto é o desenvolvimento “da capacidade de raciocínio lógico por meio de histórias fundamentadas sobre estruturas lógico-matemáticas na forma de enigmas ou problemas”, mediante o jogo de cartas, que ali expressam personagens e questões indagadoras.

A estrutura do jogo explicitada neste ponto se baseia na álgebra booleana, organizado em material comercial por Procópio Mendonça Mello e Dora Anita Mello, e retrata histórias lógicas na resolução dos problemas apontados e a utilização de cartas próprias para auxiliar na organização e resolução das situações-problema. O jogo é composto por cartas que representam as proposições e livros de diferentes níveis de complexidade de raciocínio, que se completam em um jogo integralizado. Sua finalização se dá ao utilizar todas as cartas e encontrar a resolução do problema retratado em cada página do livro, relacionando a carta correta à sentença formulada (BITENCOURT, 2009; GIRELLI; BEZERRA, 2013a; GIRELLI; BEZERRA, 2013b).

O objetivo principal deste jogo é desenvolver o raciocínio lógico por meio dos enigmas criados, com auxílio das cartas ilustradas da história criada e as ligações narradas para a resolução do problema proposto, permeados pelo raciocínio lógico estrutural do pensamento (LIMA; SOUZA; MORAES, 2019).

A organização do pensamento se dá pela proposição afirmativa criada pelo narrador, o que nos faz chegar à conclusão da resposta, tornando possível a resolução do questionamento relatado (LIMA; SOUZA; MORAES, 2019) a cada história discursada nas diferentes páginas (MELLO; MELLO, 2011).

Evidenciamos um exemplo das cartas e problemas do livro vermelho, composto por nove cartas, acumuladas até o último nível na resolução das proposições retratadas nos jogos (cumulativas por cor):

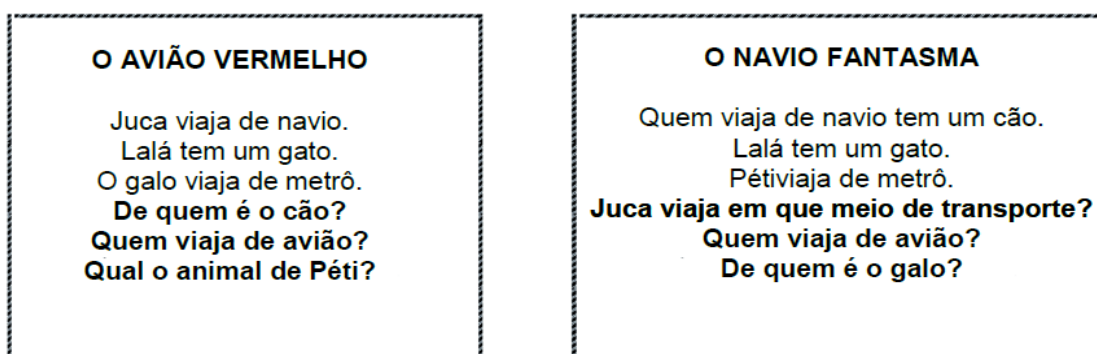
Figura 13 – Apresentação das cartas do livro vermelho dos jogos *Boole*



Fonte: Girelli e Bezerra (2013b, p. 08).

Acima podemos ver a simplicidade das figuras propostas pelo jogo (possível de ser adquirido na internet) e que estão dispostas no livro vermelho (nível iniciante).

Figura 14 – Apresentação de algumas proposições do livro vermelho dos jogos *Boole*



Fonte: Adaptado de Girelli e Bezerra (2013b, p. 10).

Na figura (14) é possível perceber que a lógica booleana se relaciona a deduções para se chegar à resposta correta, caminho este percorrido pela conclusão que se chega dependendo da hipótese relacionada ao problema proposto (GIRELLI; BEZERRA, 2013b). para isso se faz necessária a leitura, organização de cartas e montagem da sequência de cartas que auxilia na solução final. A disposição de cartas normalmente é vertical e o jogo acaba quando todas forem utilizadas. Os jogos Boole podem ser adquiridos em site próprio ou confeccionados com papel sulfite ou cartolina.

5.3 AfroBoole¹⁸: uma apresentação matemática da cultura

Muitas vezes os problemas matemáticos retratados na escola são de difícil compreensão por parte dos alunos, ora por falta de leitura a um nível mais profundo, ora por aspectos que envolvem a própria alfabetização matemática. Ao utilizarmos a ludicidade juntamente com o currículo de matemática, o jogo pode ser um diferencial para evidenciar a disciplina de uma maneira positiva e possível de despertar o interesse da turma para seus conteúdos (NUNES et al., 2014).

Atividades mais lúdicas aplicadas em sala podem colaborar na promoção de desafios e motivação para descoberta, exploração, cooperação entre os colegas e ampliação de conhecimento, independente da área que for explorada.







5.3.1 A escolha dos aplicativos e avatares

Iniciamos nosso trabalho por pesquisas de aplicativos que traduzissem os avatares mais próximos da realidade proposta pela pesquisa – negros – e a escolha se deu com base em três opções, abaixo exemplificadas. Iniciamos com a instalação dos programas nos celulares e testagem ao criar, um personagem, em cada aplicativo para comparação de características e exploração do que se podia chegar mais próximo do real (especialmente em cores de pele e cabelos/penteados

¹⁸ Renomeamos nossa versão assim porque retrata questões de temática africana e afro-brasileira. O jogo completo encontra-se nos Apêndices deste trabalho (página 90), bem como os demais materiais apresentados neste trabalho (Fichas de registro, por exemplo) e pode ser baixado em <<https://sites.google.com/view/jogosafro/in%C3%ADcio>> (criado em abr./2020).

mais tradicionais em pessoas negras). Primeiro fiz o teste com base em mim mesma e podemos ver abaixo as diferenças significativas:

Quadro 11 – Aplicativos escolhidos e avatares

| Aplicativo utilizado | Avatar |
|--|--|
|  <p>Rosto de Doodle Doodle Mobile Ltd. Contém anúncios</p> |  |
|  <p>Bitmoji Bitstrips</p> |  |
|  <p>Dollify Dave XP Compras no app</p> |  |

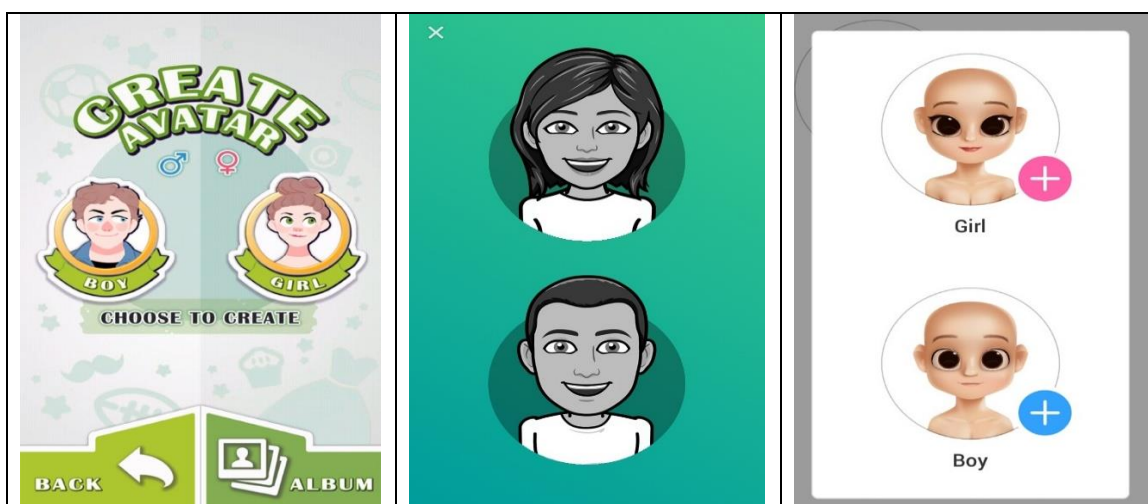
Fonte: a própria autora.

Como podemos perceber, o *Doodle* é o mais limitado em características específicas, O *Bitmoji* permite ao usuário uma selfie, o que garante a proximidade de foto com o avatar criado, mas *Dollify* conquista pela expressão de ternura – até mesmo fofura – com que retrata os personagens criados. Foi nossa escolha porque capturou nosso coração.

Quadro 12 – Acesso inicial ao aplicativo

| | | |
|------------------------|------------------------------|----------------|
| Rosto de <i>Doodle</i> | <i>Bitmoji</i> ¹⁹ | <i>Dollify</i> |
|------------------------|------------------------------|----------------|

¹⁹ *Bitmoji* acessa primeiro à página de cadastro para inserção de e-mail e senha, mas preferimos destacar esta pela proximidade de abordagem necessária neste momento.



Fonte: a própria autora.

Conforme observado na tabela acima, a 'entrada' dos aplicativos é bastante simples e próxima, já se define por avatar feminino ou masculino e se pode perceber a diferença no resultado final. Na sequência, vemos claramente a diferença entre os avatares negros, imaginando um mesmo personagem, as características são bastante diversas.

Quadro 13 – Comparação entre avatares negros

| Rosto de <i>Doodle</i> | <i>Bitmoji</i> | <i>Dollify</i> |
|------------------------|----------------|----------------|
| | | |

Fonte: a própria autora.

Na tabela – *Quadro 13* – podemos verificar diferença entre tons de pele, definição de cabelo, bochechas rosadas, reflexo/brilho na pele, e até mesmo a definição em qualidade do óculos. Comparamos as características presentes nos aplicativos e as analisamos na sequência:

Quadro 14 – Comparação entre aplicativos

| Aplicativo | Rosto de <i>Doodle</i> | <i>Bitmoji</i> | <i>Dollify</i> |
|------------------------------------|---|---|--|
| Características | | | |
| Cor de pele | 12 | 52 | 31 |
| Cor de cabelo | 21 | 52 | 38 |
| Estilos de cabelo (corte/penteado) | 101 | 112 | 35 |
| Óculos | 28 | 132 | 11 |
| Acessórios ²⁰ | 205 | 76 | 22 |
| Destaque | Maior variedade de acessórios (controle de videogame, balde de pipoca, bolas, máquina fotográfica, por exemplo) | A partir do avatar, o programa o utiliza para criar 'adesivos' ou figurinhas variadas, com interjeições e expressões cotidianas | Maior variedade de estilos de cabelo afro (por exemplo, dreadlocks, black power, twist, coque abacaxi, topete) |
| Desvantagem | Limitação de cores | Necessidade de login com e-mail e senha para acesso | Acesso pago à variedade de itens |

Fonte: a própria autora.

O Doodle sobressalta-se pela variedade de acessórios possíveis a serem incorporados no avatar. *Bitmoji* traz como vantagem as 'figurinhas' com frases montadas pelo próprio aplicativo, mas escolhemos utilizar o *Dollify* porque é o que retrata mais diversidade de cabelos afro, além de ser mais encantador.

5.3.2 Aspectos da cultura africana e afro-brasileira

Para elaboração do jogo, além dos avatares com características afro, buscamos pesquisar locais relevantes no Brasil e que fossem primordiais na 'história' brasileira, optamos por utilizar o *Museu AfroBrasil*, referência nacional da história e cultura afro-brasileira, o *quilombo*, pela desmistificação necessária a este espaço, e a *Casa do NEAB*, braço da Universidade Estadual de Londrina e responsável por formação, acolhimento e discussões sobre a temática.

Pesquisamos também penteados que se relacionassem diretamente ao assunto – escolhemos *tranças nagô*, *box braids* e *afropuff* - e danças que dessem

²⁰ como acessórios, somamos ainda chapéu, boné, bandana, turbante, laço, tiara, colar, brinco, touca, lenço, entre outros

notoriedade por sua dimensão e ligação com a cultura africana – *semba*, *quizomba* e *jongo*. Apresentamos abaixo as cartas organizadas para a edição deste trabalho:

Figura 15 – Apresentação das cartas do jogo *AfroBoole*



Fonte: a própria autora.

Elaboramos nosso jogo inicial com 12 cartas, mas cada página utiliza apenas 9 pois foi organizado para ser de nível iniciante. As cartas são organizadas no início da partida e, posteriormente, podem ser criados novos jogos com mais informações para que avance em nível de dificuldade. Usamos imagens do Google e os avatares que criamos para este fim, mas pode-se fazer mesmo com papel sulfite, cartolina, desenhos ou figuras recortadas de revistas, por exemplo.

5.4 Utilização dos jogos nas salas de aula

Jogos são oportunidades de aplicação de atividades matemáticas, mas de maneira lógica e ligados a objetivos pedagógicos, em especial em jogos de observação, memória, estratégia contribuem para o desenvolvimento social e pessoal dos participantes pois articulam o desenvolvimento de capacidades

matemáticas juntamente à individualidade dos jogadores (GIRELLI; BEZERRA, 2013a).

As partidas em grupo favorecem aspectos como socialização, respeito a regras e limites, análise de possibilidades e restrições e os prepara para compreender questões mais teóricas nas aulas de matemática, como cálculos abstratos, dificuldade apontada por alguns alunos pela deficiência em raciocínio lógico (GIRELLI; BEZERRA, 2013a).

Ao aproximar a ludicidade dos conteúdos curriculares da disciplina exata, as atividades podem ser o meio “de comunicação que permitem ressignificar o real, permitindo que o educando se envolva interagindo em situações lógicas, afetivas e sociais” (GIRELLI; BEZERRA, 2013a, p. 03) e os aspectos qualitativos precisam prevalecer sobre os quantitativos na busca de vencer o currículo e uma sugestão seria a aplicação de jogos durante as aulas, uma vez que eles podem estimular a capacidade de memorizar e pensar, conforme já afirmado previamente.

Para Girelli e Bezerra (2014, p. 02), “dados, dominós e baralhos permitem o exercício da correspondência termo a termo, figurativa e numeral, a classificação, a seriação e a compensação”, capacidades essenciais no trabalho com números. O problema matemático é um ciclo de aprendizagem no qual se desenvolvem técnicas de resolução do concreto e do raciocínio lógico.

O jogo valida a possibilidade de criação das mais diversas histórias, o que desenvolve capacidades como raciocínio, percepção e criatividade e permite a interdisciplinaridade, que pode abordar qualquer tema de interesse da sala e estar em conjunto com o trabalho pedagógico com outros colegas de trabalho meios de comunicação que permitem ressignificar o real, permitindo que o educando se envolva interagindo em situações lógicas, afetivas e sociais (GIRELLI; BEZERRA, 2014). As possibilidades aplicadas a esta prática se mostram inúmeras e legitimam as práticas pedagógicas diversificadas no ambiente escolar.

5.5 E AÍ?

Sabemos que o racismo se salienta em muitos de nossos discursos e está cotidianamente presente no íntimo de nossos pensamentos. Silva (2014, p. 67) afirma que precisamos enfrentá-lo de modo que assumamos “uma postura crítica e

aberta, ao invés de esconder a cabeça na areia como fazemos muitas vezes (diversas delas como estratégia de manutenção de poder)”.

Para tal, devemos considerar a identidade dos negros ao propor o currículo, como o brasileiro é o que é e a influência africana grandemente presente na formação de nossa história pois sua proposição colabora na construção de identidades e o fortalecimento das mesmas, um re-pensar a relação com o outro e em seu re-conhecimento (SILVA, 2015). Isso posto, discutimos um novo currículo, baseado em respeito e promoção cultural, racial e étnica que parte de estudos sobre África e Brasil e sua constituição com vistas a um novo documento, afrocentrado e re-visitado.

Gomes (2002, p. 46) reitera que a escola deve problematizar a questão racial e que isso “implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade” e Gevehr e Alves (2016) complementam que os temas transversais, passíveis destas práticas, devem perpassar as diversas disciplinas curriculares e alcançar a interdisciplinaridade.

Cabe ao professor a busca por materiais que contemplem as temáticas questionadas e que as evidenciem de modo que seja possível a construção de novas identidades, baseadas no reconhecimento do outro; Silva (2015, p. 4) acrescenta, mesmo que “o uso da literatura é um caminho para a elaboração de novas práticas escolares e uma forma lúdica de ensinar valores e novas culturas” e o qual decidimos trilhar para nossa investigação.

Gomes (2004) vê a escola como espaço de sociabilidade constitui-se em um local privilegiado para a superação dos conflitos e preconceitos raciais. Sendo assim, o trabalho com a literatura infantil afro-brasileira pode ser um elemento potencializador das discussões e superações dos mitos raciais no âmbito escolar, uma vez que a “leitura e a contação de histórias para as crianças que contribuem para a construção de uma auto-estima elevada, para uma auto-conceituação afirmativa de meninos e meninas negras” (SILVA, 2015, p. 4), com o propósito de reelaboração de identidades dos sujeitos presentes na instituição.

Sugerimos que, a partir da obra literária selecionada – *500 Anos*, de Regina Rennó – cada professor elenque questões relevantes à sua matéria, organize ações pedagógicas a serem propostas aos alunos, crie sua lista de critérios avaliativos e as evidencie para os alunos de maneira que surja daí as atividades interdisciplinares

que possam colaborar na (re)construção de novos valores étnico-raciais e que colaborem na valorização da imagem dos sujeitos em questão – negros e/ou indígenas.

Lembramos que é uma proposição a que relatamos na sequência, podendo a mesma ser adaptada à realidade em que se encontra a comunidade escolar em questão, além da obra também poder ser substituída conforme a necessidade e/ou objetivos a serem alcançados. Como nosso enfoque é em língua inglesa, trabalhamos a elaboração de um jogo para complementação da proposta interdisciplinar apontada, a saber, *Jogos Boole*.

Jaroskevicz (2008) comenta que a criança negra é exposta diariamente à violência, explícita ou simbolicamente nos espaços escolares, o que influencia de maneira negativa a construção de sua própria identidade, uma vez que reflete a maneira como a sociedade se comporta, reproduzindo padrões de beleza e ‘conhecimentos’ de senso comum: os brancos como ‘superiores’ aos negros.

As imagens relatadas, como ‘escravizados como escravos’ com feições idiotizadas e inferiorizados, ‘as empregadas’ representadas com proximidade à escravidão, as Nastácias de Monteiro Lobato’ retratadas de maneira grotesca, ‘a África’ retratada com estereotípias primitivas, ‘a violência’ na associação a imagens como banana ou martírio de personagens e que “o problema não está em contar histórias de escravos, mas na abordagem do tema” (LIMA, 2001, p. 103-104).

Neste momento, salvaguardamos a escolha de obra infantil - 500 Anos - uma vez que retrata a escravização e a morte de um indígena, mas, nosso objetivo principal, nesta escolha, é questionar a história que nos foi contada, confrontá-la com a real, (des)construir e (re)construir novos conceitos e conhecimentos a respeito da mesma na adaptação de atividades descritas na sequência (seção 6) partindo da construção coletiva de atividades variadas e construídas por meio de *lapbook*.

Ao expor o referencial sobre portfólio/*lapbook* e o processo de registro do mesmo, gostaríamos de ressaltar que apenas sugerimos um instrumento de ação pedagógica interdisciplinar que pode auxiliar no trabalho escolar atendendo ao proposto pelas Leis de inserção da temática africana e indígena em sala. É possível cada disciplina propor uma (ou mais) atividade a partir do assunto e que se completariam ao aproximá-las na construção do *lapbook*.

Salientamos que é um instrumento de fácil adaptação pedagógica no que se refere ao tema e possível de abranger vários conteúdos curriculares ao mesmo tempo, desde que planejado com antecedência, pois, como vimos, este é um critério para seu uso: planejamento.

6 *COLORIN, COLORADO, ESSE CONTO ESTÁ (QUASE) TERMINADO*

Esclarecemos que nosso contexto de ensino é uma escola estadual situada à zona norte de Londrina. Temos cerca de 1000 alunos matriculados entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Situada em uma região composta por vários bairros classificados como periféricos, nossa comunidade escolar é composta por maioria de alunos negros e/ou pardos.

Considerando a natureza deste programa de pós-graduação, propomos um produto educacional que abranja mudanças no que tange ao tratamento do próximo, valorização da cultura do outro e até mesmo autoaceitação por parte dos alunos no que se refere à auto-declaração e a que raça/etnia/cor pertence com a proposição de um jogo.

Entendemos que a integração das culturas em debate neste trabalho tornam possíveis sua relevância, mesmo porque estão presentes em nossa formação étnica. “Afrocentrismo” reflete a significância da importância destes povos na constituição das colunas sociais e étnicas brasileiras.

Semelhantemente, relevamos a magnitude da recusa pela reprodução de práticas racistas e discriminatórias ao se propor uma escola centrada em respeito à diversidade e diferenças entre os que deste espaço fazem parte e a proporção que podemos alcançar com pequenas ações no cotidiano de um recinto tão múltiplo e misto, uma vez que respeita as diferenças presentes na instituição.

Registramos, nesta pesquisa, nossa sugestão para Língua Estrangeira, inglês, no nosso caso, com a elaboração de uma sequência de Jogos *Boole*. Estes são baseados em problemas-desafios e raciocínio lógico, o que, a nosso ver, pode também colaborar no ensino de matemática.

Propomos, para a construção do jogo, a utilização de aspectos como personalidades negras em destaque ou debatidas em sala, locais que sejam referência positiva – NEAB/UEL²¹, por exemplo – penteados e instrumentos musicais que retratem a cultura africana, entre outros. Não conseguimos elaborar o referencial teórico sobre o jogo, pois nosso enfoque no início era o *lapbook*, o que

²¹ NEAB/UEL refere-se ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Estadual de Londrina, o qual desenvolve seminários, oficinas, cursos, conferências e publicações sobre estudos africanos e afro-brasileiros nos diferentes contextos da sociedade.

não nos satisfiz por deixar a proposta específica para a disciplina de inglês muito ‘aberta’, ou seja, sem sugestão de aplicabilidade em sala.

A elaboração de um *lapbook* interdisciplinar com inserção de atividades específicas para as diversas áreas de conhecimento segue abaixo descrita com sugestões para cada campo de conhecimento e pode ser adaptada conforme a necessidade pedagógica de cada comunidade escolar.

Quadro 15 – Sugestão disciplina/conteúdo curricular

| | |
|------------------------|---|
| <i>Artes</i> | estudo e análise de obras/pinturas de artistas negros ou que retratem a cultura africana ou afro-brasileira |
| <i>Ciências</i> | estudo sobre vitiligo ou sobre pele que abranjam as diversas ‘cores’, a fim de que percebam as particularidades e diversidades que compõem o povo brasileiro |
| <i>Educação Física</i> | uma prática colaborativa de atividade para que os envolva e faça com que se relacionem mais proximamente, sem competir, mas colaborando mutuamente |
| <i>Geografia</i> | nossa sugestão é marcar em um mapa brasileiro cada espaço a que se refira o livro e associá-la ao fato histórico/tempo a ela relacionado, além de identificar na Europa e África de onde vieram os que deram origem ao Brasil na época do descobrimento e de onde vieram alguns dos povos africanos |
| <i>História</i> | um breve aprofundamento em cada segmento histórico que apareça na obra... Tiradentes, caras pintadas, Independência, primeira missa e também sobre o índio Galdino, foco da obra escolhida |
| <i>Matemática</i> | Jogos Boole e reprodução de trançados indígenas em folha quadriculada |

Fonte: a própria autora.

Em *Língua Inglesa*, enfoque principal, propomos atividades que partam da análise biográfica de personalidades negras relevantes para a produção de um jogo de cartas²², o *Boole*²³, composto a partir da noção matemática de situações-problema e hipóteses a serem consideradas para resolvê-los, como já dito antes.

²² Disponível para acesso e download em: <<https://drive.google.com/open?id=1xWTwSnq7c5jzYT5BN8cOaEcr16nF3DjS>>. Postado em maio 2020.

²³ Para conhecer um pouco mais sobre o jogo, é possível acessar seu próprio site: <<http://www.jogosboole.com.br/>>. Acesso em 21 abr. 2019.

Sublinhamos que o trabalho partiria da leitura, análise e discussão do livro *500 Anos*, primeiramente nas aulas de língua portuguesa, para entrelaçar com as outras disciplinas, adaptando-se ao currículo conforme a necessidade de cada comunidade escolar.

Acreditamos ser necessário registrar a escassez de textos teóricos sobre *lapbook*, visto que é um recurso da década de 70 nos Estados Unidos, mas que até o presente não é amplamente divulgado e pesquisado na área de educação ou afins. São poucos os textos que carregam teorias sobre sua aplicação em sala de aula, o que torna mais difícil sua implementação ou validação enquanto instrumento de avaliação em sala de aula. Os textos teóricos utilizados na elaboração deste trabalho conseguem facilmente classificá-lo como um tipo de portfólio, construído a partir de outras ferramentas (pasta-orelha, cola, tesoura) e outras habilidades (colar, dobrar), além das tradicionais pastas de arquivo usadas nos modelos mais tradicionais.

O uso de portfólios ou *lapbooks* são recursos eficazes no processo de ensino e aprendizagem e também um instrumento avaliativo, uma vez que envolvem os participantes (professor e aluno), motivando-os e diversificando as aulas, tornando o saber mais lúdico, significativo e prazeroso.

O que pretendemos é propor atividades pedagógicas que valorizem e incentivem a implementação dos aspectos africano, afro-brasileiro e indígena em sala de aula, diversificadas e interdisciplinares, representadas pelo instrumento denominado *lapbook* e que as ações afirmativas discutidas alcancem os alunos de maneira que os faça refletir sobre novas práticas de olhar para o outro, com respeito e consideração à história vista com novos olhos para estes povos tão desprezados pela cultura eurocêntrica, origem de nossa formação: indígena e africana e a possibilidade de se iniciar com a leitura de um livro para criar estratégias interdisciplinares de discussão do tema.

Sabemos que ações reprodutoras de racismo atingem a população afro-brasileira até hoje, mesmo com publicações de leis federais assegurando que as culturas africana, afro-brasileira e indígena estejam presentes no currículo escolar de escolas nos mais diversos níveis de ensino, infelizmente, até esse momento é possível identificar/reconhecer/presenciar atos discriminatórios por conta de raça/cor de pele nas instituições escolares cotidianamente.

Esperamos, mesmo com pouco, contribuir em nossa comunidade escolar com ações de enfrentamento a práticas de racismo e preconceito e que a auto-declaração e aceitação de sua cor seja vislumbrada pelos alunos com um novo olhar, o de pertencimento e orgulho.

Sugerimos que haja ampla pesquisa de novas obras literárias em que sejam possíveis práticas pedagógicas positivas e que objetivem construir novos modos de olhar o(s) outro(s) e a si mesmo(s) com relevância e, acima de tudo, respeito e que os professores possam contribuir nessa (re)visitação ao passado e colaborar na construção de um novo futuro mediante a modificação do presente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Renato. As diferentes técnicas de ilustração. *In*: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008, p. 61-73.

AMORIM, Rosendo Freitas de; PAULA, Paulo Venicio Braga de; ROCHA, Jefrei Almeida. Análise da implementação e gestão da lei 10.639/03 nas escolas estaduais do Ceará. *In*: **Revista Fórum Identidades**, ano 9, volume 17, jan./abr. 2015, p. 91-114. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4739/3963>>. Acesso em 02 dez. 2019.

AZEVEDO, Ricardo. **Pensando em ilustrações de livros**, 1993. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Pensando-em-ilustracoes.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2019.

AZEVEDO, Ricardo. **Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro**, 1998. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2019.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**, 1999. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-infantil.pdf>>. Acesso em 22 jan. 2019.

AZEVEDO, Ricardo. **Imagens iluminando livros**, 2014. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/2014_imagens_iluminando_final_3_bx.pdf>. Acesso em 22 jan. 2019.

BITENCOURT, Ligia Cristina. **Descrição e análise do comportamento de crianças na resolução de problemas lógicos**. São Paulo: PUC, 2009, Mestrado em Psicologia experimental: análise do comportamento, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16866>>. Acesso em 02 abr. 2020.

BRASIL. Decreto-lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Decreto-lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais-MEC.pdf>>. Acesso em 18 jan.2018.

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. *In*: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 141-161.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; COSTA, Glauce Dias da. **Portfólio reflexivo**: método de ensino, aprendizagem e avaliação. Viçosa: Ed. UFV, 2016.

DOMICIANO, Cassia Leticia Carrara; COQUET, Eduarda. **Livros sem texto**: modos de leitura. 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança - Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança, fev. 2008. Disponível em: <http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_indices/001388_ML.pdf>. Acesso em 22 mar 2019.

FERREIRA, Claudia Cristina. Encantamento e reflexões à luz do imagético: a narrativa visual na contação de histórias. *In*: MIRANDA, Caio Vitor Marques; FERREIRA, Claudia Cristina. (Orgs.) **Reflexões, diálogos e perspectivas sobre literatura e ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa. *In*: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

GEVEHR, Daniel Luciano; ALVES, Darlã de. Educação étnico-racial na escola: a lei 10639/03 e os desafios da interdisciplinaridade para além das aulas de História. *In*: **Ágora**, v.17, n. 02, p. 17-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/agora/article/viewFile/8294/5676>>. Acesso em 02 dez. 2019.

GIRELLI, Marivete; BEZERRA, Renata Camacho. **Jogos Boole**: estratégias lúdicas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico na aprendizagem matemática, 2013. Artigo PDE, vol, I. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_mat_artigo_marivete_girelli.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

GIRELLI, Marivete; BEZERRA, Renata Camacho. **Jogos Boole**: estratégias lúdicas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico na aprendizagem matemática, 2013. Artigo PDE, vol. II. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_mat_pdp_marivete_girelli.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

GIRELLI, Marivete; BEZERRA, Renata Camacho. Matemática e raciocínio lógico: trabalhando e discutindo os jogos Boole. *In: XII Encontro Paranaense de Educação Matemática*, 2014. **Anais...** Campo Mourão, 2014. Disponível em: <<http://sbemparana.com.br/arquivos/anais/epremxii/ARQUIVOS/POSTERES/Autores/POA011.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *In: Aletria*, Revista de estudos em literatura – Alteridades em questão, v. 06, n.09. dez, 2002, p. 38-47. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>>. Acesso em 2 dez. 2019.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. *In: Revista Latino-Americana de História*, vol. 2, nº. 6, ago. 2013, p. 421-430. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159>>. Acesso em 02 dez. 2019.

JACOBS, George M. **O aprendizado cooperativo na sala de aula**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2008.

JAROSKEVICZ, Elvira Maria Isabel. **Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afro-brasileira, na educação pública: da legalidade à realidade**, 2008. Artigo PDE. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_elvira_maria_isabel_jaroskevicz.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

JOHANN, Clarissa Werner. **Ações afirmativas perante a Constituição Federal de 1988**: a discriminação positiva como consagração do princípio da igualdade. 2017. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade do Vale do Taquari - Univates,

Lajeado, jun. 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/1749>>. Acesso em 20 jun. 2019.

KROZETA, Karla; MEIER, Marineli Joaquim; DANSKI, Mitzy Reichembach. A auto-avaliação: uma possibilidade de mudança na formação profissional. *In: Revista Cogitare Enferm*, out/dez 2008, p. 612-615. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/13126/8885>>. Acesso em 17 dez. 2018.

LIMA, Andressa Fülber; SOUZA, Dionathan Felipe França; MORAES, Monique de. Construindo jogos Boole nos anos finais do ensino fundamental. *IN: II Conferência Nacional de Educação Matemática I Encontro Nacional Pibid/ Residência Pedagógica / Matemática - FACCAT VII Jornada Pedagógica de Matemática do Vale do Paranhana (JOPEMAT) XXV Encontro Regional de Estudantes de Matemática*, 2019. **Anais...** Taquara, 2019. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/2%20OF.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2020.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: Um breve perfil na literatura Infanto-Juvenil. *In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2001, p. 101-115. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/superando-o-racismo-na-escola.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2019.

MELLO, Procópio Mendonça; MELLO, Dora Anita. **Jogos Boole: a maneira divertida de ficar inteligente** (2011). Disponível em: <www.jogosboole.com.br>. Acesso em 20 ago. 2019.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. *In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008., p. 49-59.

MÜLLER, Ana Paula Krein. **Resolução de problemas matemáticos no ensino fundamental**: possibilidades a partir da leitura e da escrita. 2015. Dissertação (Mestrado - Ensino de Ciências Exatas) - Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10737/797>>. Acesso em 02 abr. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa de cotas. *In: Sociedade e Cultura*, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-43.

NEBOT, Andrea Llorens. **Promover una sociedad abierta a otras culturas y otras lenguas: una propuesta didáctica para educación infantil**. Castellón: Universitat

Jaume I: 2017. Disponível em: <<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/168613>>. Acesso em 21 set. 2018.

NUNES, Juliana Coelho Araujo; BERNSTEIN, Tatiane Cristine; MONTEIRO, Sabrina; DICK, Ana Paula; SCHEEREN, Ana Paula; POSTAL, Rosane Fátima; MAMAN, Andréia Spessatto de. Jogos didáticos de matemática. *IN: Anais da 4ª Escola de Inverno de Educação Matemática, 2º Encontro Nacional PIBID – Matemática*. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2014, vol. 2, n. 1. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/ceem/eiemat/Anais/arquivos/ed_4/MDC/MCD_PIBID_nunes_juliana.pdf>. Acesso em 03 jun. 2019.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. *In: Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências*, 11., 2008, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2008, p. 1-18. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/024/MARIA_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019

OLIVEIRA, Rui. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. *In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

PARANÁ, Instrução nº 017/2006. **Assunto: Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena**. Secretaria de Estado da Educação – Superintendência da Educação. – Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao172006.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Educando para as relações étnico-raciais**. Secretaria do Estado de Educação. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Instrução nº 010/2010. **Assunto: Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena**. SUED/SEED. Disponível em: <www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PARANÁ. Resolução nº. 3399 / 2010. **Assunto: trata da formação das Equipes Multidisciplinares para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e para**

o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. Curitiba, GS/SEED, 05 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/resolucao_3399210_gsseed.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PAULA, Alexandre Sturion de. Ação afirmativa: instrumento de cidadania ou discriminação reversa? *In: Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 25, set. 2004, p. 3-17. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3809>>. Acesso em 02 dez. 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira. Africanidade e letramento literário: a Lei 10.639/03 e a questão étnico-racial na escola. *In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, 1., 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Edufu, 2011. v. 2, n. 2, p. 1-11. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_237.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

PEREIRA, Márcia Moreira. A lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais: uma discussão sobre o currículo escolar. *In: Interfaces da Educação*, v. 3, n. 7, 2013, p. 49-57. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/571>>. Acesso em 02 dez. 2019.

RAIZER, Cassiana Magalhães. **Portfólio na educação infantil**: desvelando possibilidades para a avaliação formativa. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20RAIZER,%20Cassiana%20Magalhaes.pdf>>. Acesso em 13 maio 2020.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RENNÓ, Regina. **500 anos**. São Paulo: FTD, 1999.

RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. *In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.. p. 123-139

RODRIGUES, Maria Lúcia Costa. **A narrativa visual na literatura infantil brasileira**: histórico e leituras analíticas. Joinville: Editora da Univille, 2012.

SCOTT, Yolanda Isabel. **El lapbook como recurso motivador para desarrollar la autorregulación en el área de Lengua Inglesa em 4º curso de Educación Primaria**. Castelldefels: Universidad Internacional de La Rioja – Facultad de Educación, 2018. Disponível em: <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/6812>>. Acesso em 21 set. 2018.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **The portfolio book**. Lewisville: Gryphon House, 2012 (reimpressão).

SILVA, Delydia Cristina Cosme. A inserção da cultura afro-brasileira nos currículos escolares. *In: Revista Eletrônica*, 3 ed., set. 2015, p. 1-8. Disponível em: <<https://www.fsd.edu.br/wp-content/uploads/2019/12/artigo19-DELYDIA.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2019.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. *In: EccoS – Revista Científica*, vol. 9, núm. 1, jan./jun. 2007, p. 39-52. Disponível em: <<https://www.redalc.org/pdf/715/71590103.pdf>>. Acesso em 02 dez. 2019.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Negros e brancos na literatura e literatura infanto-juvenil. *In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (Orgs.). Olhando para nós mesmos: alfabetização da diáspora e educação das relações étnico-raciais*. Curitiba: NEAB-UFPR, 2014, p. 55-70. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/eventos/relacoes_etnico_raciais/documentos/e-book_diaspora.pdf>. Acesso em 02 dez. 2019.

SOUZA, Ângela; SODRÉ, Patrícia. **Literatura Infanto-Juvenil e Relações Étnico-raciais no Ensino Fundamental**. Departamento de Educação. PUC: Rio de Janeiro, 2011. p. 1-21. Disponível em: <http://www.pucRio.br/Pibic/relatorio_resumo2011/Relatorios/CTCH/EDU/EDU%20%82ngela%20Souza%20e%20Patricia%20Sodr%C3%A9.pdf>. Acesso em 20 jun. 2019.

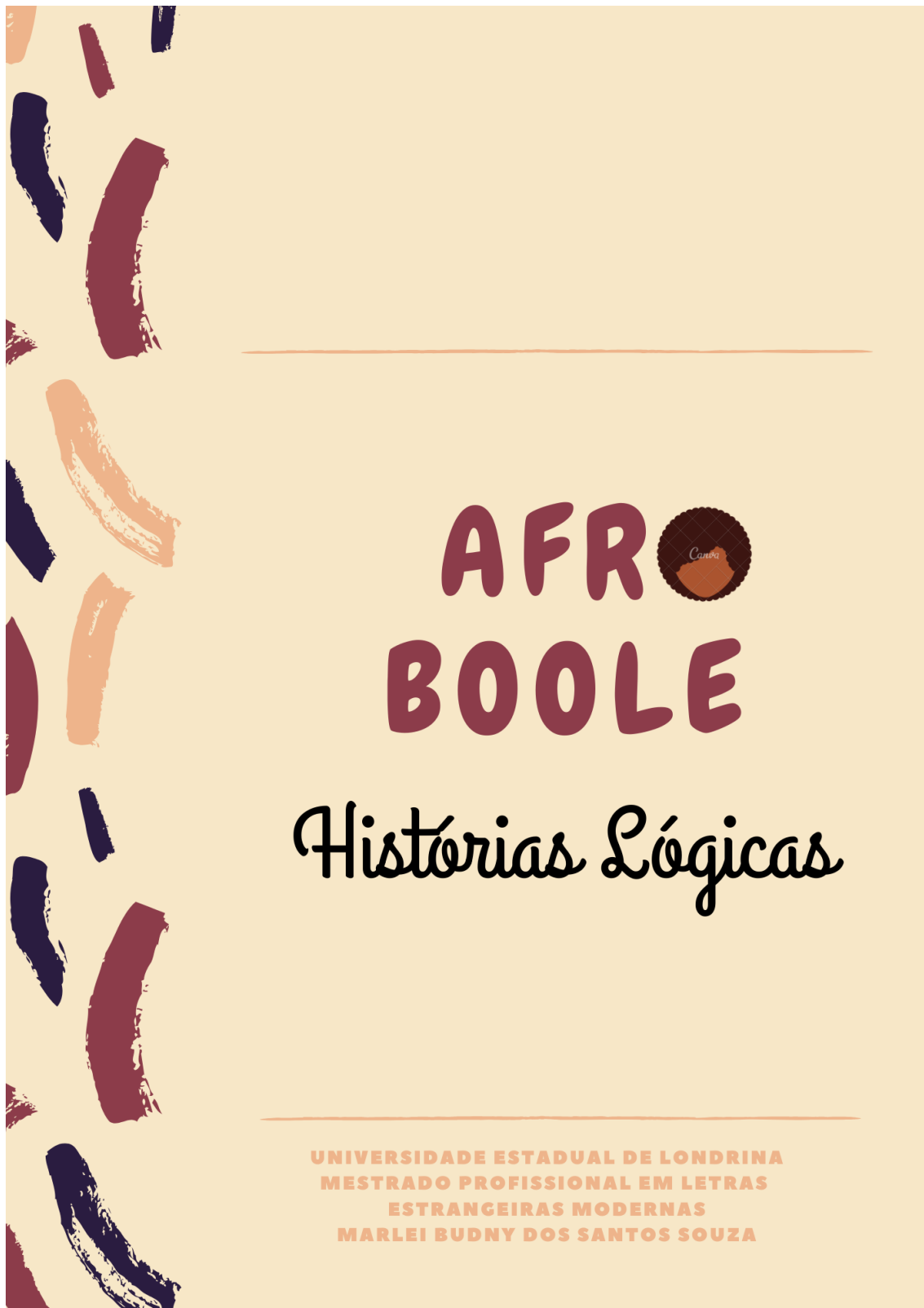
SOUZA, Salete Eduardo. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: Encontro de Pesquisa em Educação*, 1: Jornada de prática de ensino, 4: Semana de pedagogia da UEM, 13: infância e práticas educativas. Maringá, PR, 2007. Disponível em: <<http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>>. Acesso em 23 set. 2018.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2012.

APÉNDICES

APÊNDICE A

APRESENTAÇÃO DO JOGO AFROBOOLE



Organização

| | |
|-----------------------------------|----|
| Apresentação dos Jogos | 03 |
| Regras dos Jogos Boole | 04 |
| Cartas para os Jogos Boole | 18 |
| Seu espaço | 19 |
| Regras do Jogo da Memória | 20 |
| Cartas para o Jogo da Memória | 21 |
| Biografia de George Boole | 22 |
| Dicas para a conservação de jogos | 23 |
| Solução dos jogos | 24 |

AFR BOOLE

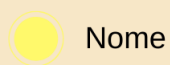
03

Histórias Lógicas

Por meio de histórias lógico-matemáticas, os Jogos Boole objetivam desenvolver a capacidade de raciocínio lógico através de situações-problema.

Também contribuem para a organização das informações propostas e resolução dos problemas apresentados, além de estimular o usuário para descoberta de soluções.

- No rodapé de cada página está uma nota explicativa sobre os termos utilizados no jogo;
- As cartas (Boole) estão organizadas e indicadas para cada jogo por bolinhas coloridas no canto inferior à esquerda. Tenha atenção ao organizá-las. A indicação de quais serão usadas está no canto superior de cada página deste encarte.



Nome



Dança



Penteado



Lugar

Universidade Estadual de Londrina - MEPEM
Marlei Budny dos Santos Souza

REGRAS

Jogo Boole

- Leia as afirmações com atenção;
- Relacione corretamente que lugar foram visitar, o penteado de cada personagem e a dança relacionada a cada uma;
- Responda as perguntas no final da história;
- Use as cartas como auxílio na descoberta da resposta das questões.

Atenção:

Na página 19 há um espaço especial para você criar suas próprias cartas... Na 21, um encarte especial, sem marcações, para utilização enquanto jogo da memória, como sugestão para outra atividade. Não se esqueça de imprimir duas vezes a página para se divertir

Universidade Estadual de Londrina - MEPEM
Marlei Budny dos Santos Souza

05



Aziza visita o NEAB.

Malaika dança jongo.

Quem dança kizomba foi
visitar o Museu Afro Brasil.

- *Quem foi conhecer o quilombo?*
- *Quem dança kizomba?*
- *Quem dança semba?*

Museu Afro Brasil - possui um acervo de mais de 6 mil obras (gravuras, esculturas, documentos, pinturas, fotografias) das culturas africana e afro-brasileira com temáticas diversas, como trabalho, escravidão, religião, arte e sua influência na sociedade brasileira.



Aziza dança kizomba.

Niara foi ao Museu Afro
Brasil.

Quem dança semba foi ao
NEAB.

- *Quem dança jongo?*
- *Quem está no quilombo?*
- *Quem está no NEAB?*

Jongo - de origem africana, dança de roda acompanhada de tambores e presença eventual de umbigada (toque de corpos pelo umbigo).



Niara visita o NEAB.

Malaika dança kizomba.

Quem dança jongo foi ao quilombo.

- *Quem dança semba?*
- *Quem está no Museu Afro Brasil?*
- *Quem dança jongo?*

Afropuff - penteado a partir do posicionamento de uma faixa ou elástico ao redor da cabeça, como uma tiara . Ao ajustar o acessório para cima, ajeita-se o cabelo gradualmente na mesma direção.



Malaika está no quilombo.
Niara dança jongo.
Quem dança kizomba
visitou o Museu Afro Brasil.

- *Quem dança semba?*
- *Quem está no NEAB?*
- *Quem dança kizomba?*

Aziza - significa 'preciosa', 'poderosa'.



Niara dança semba.

Aziza está no NEAB.

Quem dança kizomba está
no Museu Afro Brasil.

- *O que Aziza dança?*
- *Quem está no quilombo?*
- *Quem está no Museu Afro Brasil?*

NEAB/UEL - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Estadual de Londrina, desenvolve seminários, oficinas, cursos, conferências e publicações sobre estudos africanos e afro-brasileiros nos diferentes contextos da sociedade.



Malaika dança jongo.

Aziza está no Museu Afro Brasil.

Quem dança kizomba está no quilombo.

- *Quem está no NEAB?*
- *Quem dança semba?*
- *Quem está no quilombo?*

Kizomba - estilo musical angolano, fusão de semba, zouk, merengue e Música Popular Brasileira (MPB).



Malaika usa box braids.

Niara está no Museu Afro Brasil.

Quem está no quilombo usa tranças nagô.

- *Quem está no NEAB?*
- *Quem usa afropuff?*
- *Quem está no quilombo?*

Box braids - trançado entre fios naturais e fios sintéticos a partir de mechas quadradas.



Malaika está no quilombo.

Aziza usa tranças nagô.

Quem está no NEAB usa box braids.

- *Quem está no Museu Afro Brasil?*
- *Quem usa afropuff?*
- *Quem usa box braids?*

Malaika - significa 'doce princesa'.



Aziza usa box braids.

Malaika está no quilombo.

Quem está no Museu Afro
Brasil usa afropuff.

- *Quem está no NEAB?*
- *Quem usa tranças nagô?*
- *Quem está no Museu Afro
Brasil?*

Quilombo - local onde se refugiavam os negros, fugidos das senzalas. Normalmente eram locais escondidos em meio à mata. Representam resistência e combate à escravidão.



Niara usa afropuff.

Aziza está no Museu Afro Brasil.

Quem está no quilombo usa tranças nagô.

- *Quem está no NEAB?*
- *Quem está no quilombo?*
- *Quem usa box braids?*

Semba - de origem angolana, deu origem à kizomba; caracteriza-se por movimentos de encontro do corpo da mulher com o homem, ou choque entre os dois com passadas improvisadas.



Aziza está no NEAB.

Malaika usa box braids.

Quem está no quilombo usa tranças nagô.

- *Onde está Malaika?*
- *Quem usa afropuff?*
- *Quem usa tranças nagô?*

Tranças nagô - tranças feitas a partir da raiz, bem presas ao couro cabeludo. Podem ser a partir do próprio cabelo ou com cabelo sintético, ter diferentes formatos e produzir desenhos na cabeça.



Niara está no Museu Afro Brasil.

Malaika usa tranças nagô.

Quem está no quilombo usa afropuff.

- *Quem usa box braids?*
- *Quem está no NEAB?*
- *Quem usa afropuff?*

Niara - significa 'mulher em busca de grandes objetivos'.

CARTAS

BOOLE

18



Universidade Estadual de Londrina - MEPLEM

Idealização: Marlei Budny dos Santos Souza

Imagens: Google/Dollify

Arte: www.canva.com

ESTE ESPAÇO É SEU... 19

| | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |



Universidade Estadual de Londrina - MEPEM
Idealização: Marlei Budny dos Santos Souza
Arte: www.canva.com

REGRAS

Jogo da Memória

As cartas são embaralhadas e postas com os desenhos virados para baixo.

Cada jogador pode virar apenas duas cartas por vez. Se elas formarem um par, quem virou fica com ele e joga novamente. Se não, deve voltar as cartas na posição inicial, viradas com a figura para baixo.

Ganha quem tiver mais cartas ao final.

Pode-se jogar sozinho ou com vários jogadores.

- *Imprima as cartas do jogo (página 21). Recorte com atenção. Se possível, plastifique para maior durabilidade e use papel de maior gramatura para melhor conservação do seu jogo.*
- *Não se esqueça de fazer 2 cópias de cada página para duplicar as imagens.*

Boa diversão!

JOGO DA MEMÓRIA 21



Universidade Estadual de Londrina - MEPLEM

Idealização: Marlei Budny dos Santos Souza

Imagens: Google/Dollify

Arte: www.canva.com

BIOGRAFIA ²²

George Boole

Foi um matemático britânico (1815-1864).

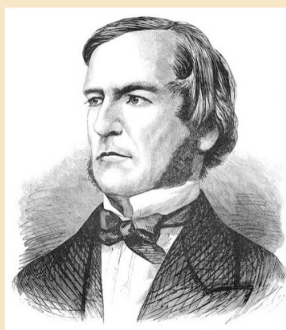
Interessava-se por línguas e aos 16 já era professor assistente.

Em 1835 fundou sua própria escola e se dedicou à matemática.

Em 1840 ocupava o cargo de professor principal de matemática em uma escola irlandesa.

Faleceu com 49 anos de idade, vítima de pneumonia.

Sua teoria algébrica (sistema binário) foi aplicada em linguagem da computação 75 anos após sua morte.



Universidade Estadual de Londrina - MEPEM
Marlei Budny dos Santos Souza

DICAS

23

Como conservar os jogos?

Nossa proposta contém cartas de papel, que são fáceis de perder e danificar. Para evitar isso, sugerimos que utilize um papel de maior gramatura (folha mais grossa) para impressão e que plastifique suas cartas, além de acomodá-las em um local de fácil acesso e organização.

Pode-se separar os 2 jogos aqui propostos em sacos plásticos diferentes, por exemplo. Uma outra ideia é guardar em potes de plástico etiquetados.

Este encarte pode ser encadernado ou armazenado em uma pasta tipo 'arquivo' (daquelas com grampo) ou até em uma caixa especial.

Esperamos que nossas dicas ajudem e que sua diversão seja imensa... Bora jogar?

Universidade Estadual de Londrina - MEPLEM
Marlei Budny dos Santos Souza

SOLUÇÕES

24

| | | | | | |
|------------------|----------|------------|------------------|----------|------------|
| Página 05 | | | Página 06 | | |
| AZIZA | NEAB | SEMBA | AZIZA | QUILOMBO | KIZOMBA |
| MALAIKA | QUILOMBO | JONGO | MALAIKA | NEAB | SEMBA |
| NIARA | MUSEU | KIZOMBA | NIARA | MUSEU | JONGO |
| Página 07 | | | Página 08 | | |
| AZIZA | QUILOMBO | JONGO | AZIZA | MUSEU | KIZOMBA |
| MALAIKA | MUSEU | KIZOMBA | MALAIKA | QUILOMBO | SEMBA |
| NIARA | NEAB | SEMBA | NIARA | NEAB | JONGO |
| Página 09 | | | Página 10 | | |
| AZIZA | NEAB | JONGO | AZIZA | MUSEU | SEMBA |
| MALAIKA | MUSEU | KIZOMBA | MALAIKA | NEAB | JONGO |
| NIARA | QUILOMBO | SEMBA | NIARA | QUILOMBO | KIZOMBA |
| Página 11 | | | Página 12 | | |
| AZIZA | QUILOMBO | TRANÇAS | AZIZA | MUSEU | TRANÇAS |
| MALAIKA | NEAB | BOX BRAIDS | MALAIKA | QUILOMBO | AFROPUFF |
| NIARA | MUSEU | AFROPUFF | NIARA | NEAB | BOX BRAIDS |
| Página 13 | | | Página 14 | | |
| AZIZA | NEAB | BOX BRAIDS | AZIZA | MUSEU | BOX BRAIDS |
| MALAIKA | QUILOMBO | TRANÇAS | MALAIKA | QUILOMBO | TRANÇAS |
| NIARA | MUSEU | AFROPUFF | NIARA | NEAB | AFROPUFF |
| Página 15 | | | Página 16 | | |
| AZIZA | NEAB | AFROPUFF | AZIZA | QUILOMBO | AFROPUFF |
| MALAIKA | MUSEU | BOX BRAIDS | MALAIKA | NEAB | TRANÇAS |
| NIARA | QUILOMBO | TRANÇAS | NIARA | MUSEU | BOX BRAIDS |