

“Quebrando” a cabeça: proposta para o ensino de história indígena na rede básica

“Breaking” the head: proposal for the teaching of indigenous history in the primary network

Lucília Maria Santiso Dieguez*
historialucilia@gmail.com

RESUMO: O artigo apresenta um projeto desenvolvido na rede básica de ensino do Rio de Janeiro, sob a temática da História Indígena. Tomando como base inicial a discussão do termo “índio”, calcado no período colonial e discutido a partir da variedade de grupos indígenas demonstrada por Jecupé (2020), a tarefa propôs a confecção de um jogo de quebra-cabeça, pelos alunos, cujo tema foi povos originários. Intencionando a averiguação da aprendizagem histórica dos educandos, partindo da desconstrução de um estereótipo do indígena que fora sedimentado pelo colonialismo europeu (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019), o jogo foi apresentado na culminância de História.

PALAVRAS-CHAVE: Alunos; Aprendizagem; Ensino; História; Jogos.

ABSTRACT: The article presents a project developed in the basic education system in Rio de Janeiro, under the theme of Indigenous History. As an initial basis for the discussion of the term “indigenous”, based on the colonial period and discussed from the variety of indigenous groups demonstrated by Jecupé (2020), the task proposed the making of a puzzle game, by the students, whose theme was native peoples. Intending to investigate the students' historical learning, starting from the deconstruction of a stereotype of the indigenous that had been sedimented by European colonialism (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019), the game was presented at the culmination of History.

KEYWORDS: Students; Learning; Teaching; History; Games.

1. Aspectos introdutórios.

Estar em sala de aula exige traçar caminhos diariamente. Ver, rever, analisar e sobretudo escolher. Como uma estrada, o planejamento docente requer estabelecimento de metodologia, pontuações dos objetivos assim como muita observação, à medida que a proposta ande.

* Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense e mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense.

Compararia aqui um projeto elaborado em turma ao percurso de um carro. Tal qual um veículo é necessário muitas vezes parar, abastecer para que seja atingido o destino final: a análise de aprendizagem. Não há sala estática, o espaço por si só solicita movimentação, diálogo, exercício da escuta e troca de ideias. Se o que almejamos é um processo ensino aprendizagem ativo, é preciso ressaltarmos o perfil de aluno participativo. Bittencourt (2019) explicita a trajetória da área do Ensino de História, centralizando sua análise no incremento metodológico vivenciado nas salas de aula, que estabeleceram uma movimentação nas funções de suas peças: docentes e discentes. A autora comenta:

[...] Um aspecto inovador das reformulações metodológicas foi a aprendizagem centrada no aluno e pela motivação para estudar História. Nessa perspectiva, foi significativa a mudança do lugar do professor e do aluno na aula ao substituir o método expositivo pelo método dialogado. Essa recolocação do aluno tornou possível a criação de novos métodos de aprendizagem e redimensionava-se o método de ensino dos professores. Criavam-se atividades múltiplas, com crescimento de trabalhos de equipes e inovações de materiais didáticos. [...] Possibilitava a transformação do aluno aprendiz em aluno estudante. (BITTENCOURT, 2019, p. 165)

A possibilidade da proposição de tarefas diversificadas está intimamente relacionada aos caminhos traçados e, os trabalhos em grupos se referem às discussões, às formas encontradas para atingir o objetivo da aprendizagem. Aliás, estes momentos de exercício da fala e das atividades onde todos da equipe contribuem, merecem ser averiguados e considerados importantes para se evidenciar a aprendizagem histórica de cada educando e da classe como um todo.

Tal qual uma via de mão dupla, um projeto em escola não pode ser engessado, contendo somente os objetivos dos professores, mas ainda a perspectiva dos alunos, partindo é claro, da lapidação das ideias e da inclinação docente para o acolhimento das mesmas. Isto se refere à recolocação dos papéis de docentes e discentes tratados por Bittencourt (2019) e, conseqüentemente, da reformulação do espaço da sala de aula com novos métodos.

Intencionando a elaboração de uma atividade diferenciada, que serviria não só como uma das avaliações bimestrais, assim como se desdobraria como um dos trabalhos participantes da Semana de História da unidade escolar onde atuo, o artigo aqui apresentado, contemplará o projeto de um jogo de quebra-cabeça, elaborado por uma turma de 8º ano do corrente ano de 2022, com a temática dos povos originários. Aqui serão discorridos dois momentos da atividade: o primeiro deles referente às discussões e sua confecção e o segundo momento condizente à sua apresentação à unidade escolar no evento de História, tratando de sua

integração com demais estudantes, assim como professores e responsáveis presentes na culminância.

Os objetivos eram apontar os dados da aprendizagem histórica da classe, o estabelecimento de sentidos de todos com fatores que envolvem a temática dos povos originários desde a colonização aos dias de hoje, como etnofobia, racismo, aculturação e sobrevivência, assim como estimular o diálogo, a construção da dinâmica do jogo e sua demonstração ao público. Quando tratamos de enfatizar as relações de sentido, nos utilizamos dos argumentos de Jorn Rüsen (2020), ao explicar:

Aprendizagem histórica é um processo mental, no qual o acontecimento humano do passado passa de dado externo a dado interno. [...] Esta negação da História ordenada cronologicamente, refere-se à História “externa”. Ela deve e precisa ser internalizada e se tornar fator de orientação cultural no tempo. Tal é possível à luz desses critérios de sentido, pois sentido quer dizer, de certo modo, ter a ver com isso. (RÜSEN, 2020, p. 21)

E “ter a ver com isso” significa enxergar no tempo presente situações não apenas vivenciadas pelos alunos, mas em outras pessoas ao seu redor, sua comunidade, com aqueles que sejam suas referências. É entender que os silêncios impostos a determinados estratos sociais se estendem aos dias de hoje, sendo papel de cada cidadão transformar o meio que vive, assim como entender que historicamente estes grupos foram ignorados a fim de alijá-los das decisões referentes às suas vidas.

A fim de investigar os conhecimentos discentes acerca destes pontos que circundam os povos originários brasileiros, o texto propõe ainda a análise da consciência histórica de cada educando. Analisando os argumentos de Rüsen, os historiadores Bonete, Freitas (2015) ressaltam que a narrativa assume um papel preponderante, já que, é através dela que as relações de sentido ganham forma nas experiências do tempo. Partindo disso, a interpretação e a problematização dos fatos pelos sujeitos terão a ver com a vida prática.

Voltando nossos olhares para Rüsen mais uma vez, o mesmo explica o conceito de consciência histórica, explicitando os equívocos interpretativos que muitos fazem sobre isso:

A noção de consciência histórica pode ser mal entendida. Histórica, aqui quer dizer, o voltar-se do pensar (e do sentir) para o passado. Entende-se mal esse voltar-se ao concebê-lo como abandono do presente e dos problemas da vida prática humana, e como sua neutralização, mediante o empenho de fundamentar, objetiva e cientificamente, o saber sobre o passado, voltando, assim, as costas ao presente, com o fito de obter um ponto de referência seguro para refletir sobre sua dimensão temporal. Dá-se justamente o contrário. O pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas que envolvem a vida

presente em sua dimensão temporal. No mais das vezes, são questões quanto à própria identidade histórica, que aspira à estabilidade e ao conteúdo normativo-positivo. (RÜSEN, 2020, p. 17)

Portanto, essa experimentação do passado é torneada pelas inquietações e perguntas que se faz a respeito do mesmo. A produção do jogo é justamente a tentativa de uma atividade de expor estes questionamentos e um projeto de educação histórica na rede básica.

2. Discussões teórico metodológicas.

A tarefa em questão foi resultado das aulas sobre o processo de colonização brasileira, considerando, principalmente, os silêncios impostos aos povos originários. O projeto foi elaborado junto a uma turma do oitavo ano da rede básica do Rio de Janeiro, nos meses de junho e julho de 2022 e, com desdobramento no mês de agosto do mesmo ano, na Semana de História da unidade escolar.

Trabalhando questões sobre invisibilidade social no Brasil, estas ideias já foram raciocinadas com a mesma classe desde o ano anterior, 2021, a partir da leitura e análise de fragmentos do livro do escritor indígena Kaká Werá Jecupé, intitulado “A terra dos mil povos”. A abordagem inicial se deu a partir do próprio conceito de “índio”, instigando os estudantes a exporem sua compreensão para o termo e aí sim, realizar a leitura do texto escolhido, a fim de comentarmos a explicação do autor para o mesmo vocábulo.

Trazemos aqui um esboço do plano de aula a respeito desta temática, quando a classe era 7º ano, incluindo o material utilizado e os questionamentos propostos aos estudantes, a fim de discussões sobre:

Quadro 1. Plano de aula turma 1702- 2021:

<p>FONTE UTILIZADA: JECUPÉ, Kaká Werá. A terra dos mil povos.</p>	<p>1º momento: - Debate sobre o que significa “índio”. - Impressões dos estudantes.</p>
<p>2º momento: -Leitura de trechos da obra: Capítulo “O que é índio”. - Discussões sobre o uso do termo “índio”: a ótica discriminatória e generalizante. - Debate sobre a ignorância que discrimina; - o relato do autor sobre sua experiência;</p>	<p>3º momento: -Leitura da página 14 da mesma obra e discussões sobre a diversidade de povos indígenas no Brasil; - A questão cultural e a ideia que muitas pessoas tem sobre os indígenas; o que é etnofobia e racismo.</p>
<p>4º momento:</p>	<p>-Exercícios</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Leitura da página 15, item “Índios: os negros da terra”. - as descrições dos europeus colonizadores e o uso de termos para definirem os indígenas; 	
---	--

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro, 2021.

Abordar questões étnico-raciais na rede básica requer, de fato, considerar o que os alunos trazem em sua bagagem para, aí sim, sensibilizar seus olhares para os povos que nos formaram e nos formam, chamando a atenção sobre como estes grupos em questão foram e são estigmatizados, impondo-lhes apagamentos perante demais estratos da sociedade brasileira. Logo, o suporte teórico a partir da utilização de uma literatura e de uma narrativa de um escritor indígena, levantou possibilidades importantes de debate, principalmente rever o uso de termos que sedimentam preconceitos e atribuições de inferioridade destes povos. Além disso, apresentar aos educandos este tipo de fonte atende às expectativas de trabalhar a história indígena em sala de aula da rede básica de ensino, conforme orientações da Lei 11.645/08, que estabelece a inserção nas aulas das lutas, culturas e diversidade dos povos indígenas brasileiros.

A proposição de trabalhar com este material representou uma contribuição com a ruptura de discursos que naturalizam as sujeições e o racismo historicamente construídos por demais grupos da sociedade aos povos originários. À medida que os debates fluíram com a turma, ainda foi possível detectar falas deste tipo, que consideravam os indígenas ainda como grupos que viviam a parte e nus; no entanto, grande parte da classe se mostrou receptiva às pontuações do texto de Jecupé (2020), perguntando e respondendo, quebrando preconceitos.

Oliveira, Oliveira (2019), num recorte sobre a questão indígena amazônica, comentam as ações sobre esta temática nas salas de aula, enfatizando a importância da escola como locus de quebra de paradigmas historicamente erguidos. Dizem as autoras:

A imagem do índio genérico, que vive nu, numa oca, usa arco e flecha, e que não alcançou a civilização, são estereótipos que ainda cercam o imaginário popular. Atribui-se a esse pensamento o total desconhecimento da população acerca da história e historicidade desses sujeitos enquanto agentes à História. Outro aspecto que chama atenção à temática é o quanto as sociedades indígenas apresentam diferenças, tanto entre não índios quanto entre si, e nesse sentido, sua multiplicidade sociocultural deve ser reconhecida e respeitada. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 112)

A fala das autoras convergem com o relato do próprio Jecupé (2020), ao dizer:

Antes de existir a palavra índio para designar todos os povos indígenas, já havia o espírito índio espalhado por centenas de tons. Os tons se dividem por afinidades, formando clãs, que formam tribos, que habitam aldeias, constituindo nações. (JECUPÉ, 2020, p. 13)

Entendemos que a narrativa, desvinculada dos vícios estereotipados colonizadores, auxiliam os estudantes a exercitarem sua cidadania e a compreenderem a diversidade na qual estão inseridos enquanto agentes sociais. Torna-se fundamental que o docente lance mão de recursos didáticos diversificados que apoiem seus esforços a fim de construir, junto ao público discente, o processo ensino aprendizagem. Cabe ainda enfatizar que, ainda vemos muitos livros didáticos corroborando para uma visão puramente colonizadora acerca dos povos indígenas.

Uma vez realizada esta atividade no final do ano de 2021 e alcançando os estudantes os resultados esperados, de enxergar o tempo presente destes estratos indígenas a partir de indagações ao passado, em 2022 outro projeto foi pensado, planejado e gestado a respeito da temática com a mesma turma, que agora viria a ser 8º ano. Considerando que a Prefeitura do Rio de Janeiro optou por edificar uma matriz curricular diferenciada, trabalhando um biênio 2021/2022, em decorrência do período de afastamento das atividades presenciais na pandemia que se deu do início de 2020 até parte de 2021, o encaixe da temática se ajustou às orientações da secretaria de educação.

Para tanto, é preciso dizer que o conjunto que desenvolveu a tarefa abrangia em torno de trinta e dois estudantes, na faixa etária dos treze anos. Intencionando o estabelecimento de estratégias diferenciadas para averiguar a aprendizagem dos alunos sobre o tema escolhido, foi proposta a confecção de um jogo de quebra-cabeças, onde constassem pontos discutidos e escolhidos pelos mesmos e, em especial a questão etnofóbica, ainda muito presente nos meios sociais.

Acreditando ser a escola um espaço onde as possibilidades ganham formas para aí sim, gerarem seus desafios, a atividade trouxe à tona várias pontuações: receio da classe em alcançar o que lhe fora dado, logística enquanto grupo, produção das hipóteses e providência do material que seria utilizado. Somados a isso, a tarefa teve início no momento que ocorreu o assassinato do indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Phillips, na região amazônica do Vale do Javari, onde ambos desenvolviam trabalhos de suma relevância com povos indígenas isolados. A reboque disso, as notícias acerca foram também utilizadas como fontes a serem debatidas em sala de aula, junto às outras relacionadas à visão etnocêntrica que se tinha sobre o indígena ao longo do período colonial em diante.

Vislumbrando o estabelecimento do diálogo entre docente e discentes, o planejamento de aula e do projeto foi edificado da seguinte maneira:

Quadro 2. Plano de aula/Projeto Quebra-cabeça povos originários. Turma 1802



<p>FONTE 1 UTILIZADA:</p> <p>- Recortes de jornal a respeito da invasão garimpeira, frequente, ao território Yanomami;</p>	<p>QUEBRA-CABEÇA:</p> <p>Tempo de confecção: 2 meses: junho e julho/2022.</p>
<p>FONTE UTILIZADA 2:</p> <p>- Iconografia de Jean Baptiste Debret, retratando várias etnias indígenas brasileiras.</p>	<p>Espaço utilizado: sala de aula.</p> <p>Logística: classe separada em três equipes:</p> <p>1- material usado;</p> <p>2- pesquisa/textos;</p> <p>3- arte.</p>
<p>Proposta:</p> <p>Atividade de análise crítica sobre a iconografia; debates sobre os recortes; cruzamentos de dados;</p> <p>Identificação das questões etnofóbicas, racistas praticadas contra os indígenas; identificações de como são os indígenas no século XXI- relatos e perspectivas</p>	<p>Disponibilidade de tempos de aula utilizados para a realização do projeto:</p> <p>- 2 tempos semanais.</p>
	<p>Objetivo: Alcance da aprendizagem histórica sobre os apagamentos impostos aos povos originários; informações ao público do que era racismo, etnofobia, estereótipo.</p>

Fonte: Autoria própria. Rio de Janeiro, jun 2022.

Pautamos nossos argumentos ainda na ênfase que Oliveira e Oliveira (2019) dão a respeito do espaço escolar como ambiente combativo aos preconceitos e às intolerâncias às sociedades indígenas, ponderando que a sanção da Lei 11. 645/08 contribuiu bastante para as discussões sobre a história indígena nas aulas, se fazendo presente nas escolas. (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2019)

Borges, Silva (2022), analisando os impactos da Lei 11.645/08, apontam ainda a existência de hiatos nas estruturas curriculares, materiais didáticos e práticas docentes quanto à história indígena. A ausência destes preenchimentos contribui para que alunos ainda tenham uma visão eurocêntrica do território e da sociedade brasileira, desprendendo-se de uma visão reflexiva acerca de como são os reais povos originários do país. As pesquisadoras inferem que:

Mas, todo esse aparato decorrente da Lei nº 11.645/08 significa a garantia de que a temática indígena está resguardada na educação básica, com uma discussão crítica e reflexiva? Está assegurado que os alunos das escolas não indígenas passarão a conhecer que os indígenas são os verdadeiros povos originários do Brasil, e não os portugueses com suas caravelas? Bem, em nossa perspectiva, ainda é cedo para afirmar. Sem querer apontar para uma visão pessimista, mas, analisando o contexto desde a promulgação da Lei até a publicação da BNCC, em 2017, e aplicação em 2018, temos aí um espaço

de dez anos. Nesse intervalo, percebemos mudanças muito sutis, seja nas práticas metodológicas docentes, seja nas estruturas curriculares. (BORGES, SILVA, 2022, p. 135)

As autoras traçam, inclusive, um panorama analítico a respeito de alguns livros didáticos, verificando as abordagens percorridas nestas obras sobre a temática indígena. Em grande parte prevalece ainda a imagem da selvageria, da interpretação dos povos originários como “ingênuos”, destituindo-os de papéis preponderantes, colocando-os como coadjuvantes na construção do território, além de não referenciarem as muitas produções bibliográficas, culturais em geral, nem de autoria de pensadores indígenas. (BORGES, SILVA, 2022)

Voltemos, neste momento, às atenções para a produção do quebra-cabeça, especificamente. Uma vez decidida pela turma, sua separação em três equipes, cada uma com incumbências diferentes, era hora de colocar em prática o que pensaram. Para isso, um tempo de aula, com cinquenta minutos, foi destinado às decisões de cada grupo. A equipe 1, responsável pelo material, estabeleceu uma troca de ideias com as equipes 2 e 3, a fim de esboçarem tamanho do jogo, dos textos criados, além dos desenhos a serem feitos.

Questionei-lhes quais materiais seriam usados, orientando-lhes que seria prático e recomendável, lançarem mão do que fosse acessível na própria escola, sem haver a necessidade de realizarem gastos extras. Assim, no círculo de debate inicial, foi acordado que utilizariam papelão como base das peças, intencionando um material mais reforçado e entendendo que o manuseio por muita gente, poderia acarretar danos ao jogo, logo a necessidade de algo mais resistente; tesoura; estilete; papel 40 kg de cor branca, pois, segundo a equipe de desenho, facilitaria o processo de arte e a dimensão de visualização dos jogadores; lápis preto; cola; hidrocor; canetas esferográficas; papel contact transparente, que serviria de revestimento às peças. Inicialmente, cogitaram a possibilidade de trocarem o papelão por folhas de e.v.a. preta, entretanto foi logo refutada, pois os pedaços do jogo ficariam muito frágeis.

Já que a primeira etapa, correspondente às decisões estruturais, foram consensuais, o projeto avançou para a segunda fase de organização: a produção do texto do quebra-cabeça. Após algumas discussões, a equipe 2, responsável pela produção disto, sugeriu que as mensagens do jogo deveriam ser pontuais, diretas e informativas, de maneira que coubessem não só nas peças construídas, mas também facilitassem a montagem dos jogadores. Somados a isso, a parte principal: decidiram redigir sobre o que era etnofobia, com mensagens de chamamento ao combate ao preconceito, além de pesquisarem quatro grupos indígenas que

habitavam o território brasileiro, informando sobre suas culturas, práticas e localização geográfica.

Como terceiro e último processo metodológico, foi o ponto levantado pela equipe de desenho. Seus componentes decidiram que, seu trabalho de arte acompanharia o ritmo dado pela equipe de texto, já que não seria possível desenvolver desenhos que estivessem em descompasso com as mensagens e temáticas escritas. Assim que os ajustes foram feitos por toda classe, optaram por ilustrar o quebra-cabeça com um contorno do mapa do Brasil, centralizando-a no papel 40kg, com seu interior preenchido com os rostos dos quatro grupos indígenas representados nos textos. No entorno da silhueta do mapa estariam as mensagens e demais registros escritos.

3. Construindo as peças: caminhos para um ensino de história indígena.

À medida que as ideias foram elaboradas e cada equipe demonstrou sua intenção na confecção do jogo, um aspecto foi ressaltado por mim à turma: os registros escritos não deveriam ser meramente informativos, mas sim didáticos, de maneira que, ao fim de cada rodada de montagem do quebra-cabeça, o jogador ou os jogadores deveriam raciocinar sobre a atividade, entendendo ser aquela uma ferramenta de aprendizagem para a construção de uma sociedade livre de preconceitos.

Como já foi explanado aqui neste texto, informei à classe que sempre dois dos três tempos semanais das aulas de História serviriam de espaço para a criação do jogo, correspondendo a pouco mais de uma hora e meia de aula. Em se tratando de um trabalho prático, manual, artesanal, o tempo para a entrega da atividade deveria ser elástico, tendo início no começo de junho onde o prazo limite era a metade do mês de julho, período antes do recesso de meio de ano.

Após os caracteres decisórios iniciais, a equipe 1 se encarregou do material já descrito, sendo bastante importante dizer aqui, a participação de alguns responsáveis dos adolescentes para que isto fosse possível. O que não havia em quantitativo suficiente na escola, os membros dos grupos dividiram custos- que foram poucos- e foram com seus pais à papelaria para providenciarem; o avô de uma das alunas da equipe 1, inclusive, trabalhador da construção civil, cedeu um rolo enorme de folha contact para a concepção da atividade.

As duas primeiras semanas de gestação do projeto foram cruciais para a análise da aprendizagem histórica dos estudantes. Utilizando o material das aulas, recorrendo a mim para

as dúvidas nas redações, a equipe de texto construiu os esboços do que seriam os registros que constariam no jogo. Para eles, as relações de sentido foram muito fortes em relação aos estereótipos e aos estigmas atribuídos aos povos originários. De acordo com os discentes, as mensagens deveriam ser bem diretas, a fim de que a compreensão fosse fácil e impactante.

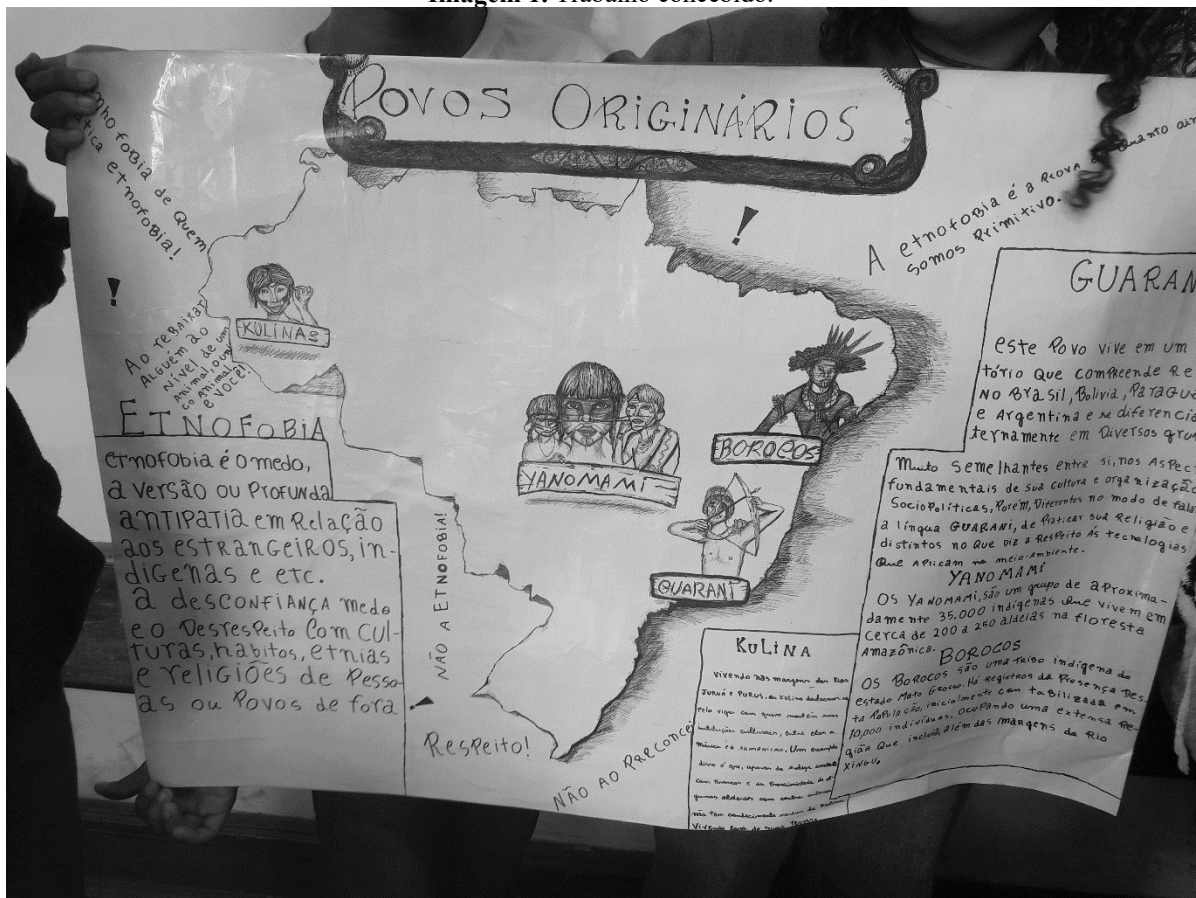
Conforme o trabalho ganhava volume, a equipe 2 passava seus registros à equipe 3- responsável pelos desenhos- que iniciou o processo de ilustração do projeto. Uniram quatro mesas escolares, pousaram o papel 40 kg e um dos alunos, que tinha maiores habilidades artísticas, deu o pontapé para os traçados do mapa do Brasil, no centro da folha. Neste momento, os três grupos aventaram a necessidade de haver um título acima do mapa, algo que servisse de nome para o jogo. Chegaram, pois, ao consenso de colocarem “povos originários”, escrito em letras maiúsculas.

A fabricação da tarefa seguiu cumprindo o prazo estipulado, porém foi preciso ocupar espaços além da sala-de-aula, à medida que os desenhos eram finalizados e o material coletado pela equipe 1 foi averiguado. Os passos de medição do papelão junto à folha 40kg, as arestas aparadas dos mesmos, a equipe 2 também podendo alguns traços de seus textos para serem mais sucintos e caberem no espaço destinado perto do mapa, porém sem perder as relações de sentido à temática, tudo isso exigiu diariamente mais e mais atenção e cuidados dos grupos de trabalho.

A observação de todo o processo foi bastante importante, a fim de incentivar os alunos para o exercício da escuta de seus pares, afirmando-lhes que o conhecimento é construído e não vem pronto e que, cada passo por eles percorrido, estabelecia a relação de sentidos que tinham entre tema e trabalho.

A metade do mês de junho em diante foi bastante significativa para a realização do quebra-cabeça, justamente pela proximidade do prazo limite que foi dado à turma, tendo em vista que julho havia o recesso na segunda quinzena, além de já ser evidente o jogo com formas e cores. Para tanto, alunos de cada equipe puseram o papel contact sobre o papelão e a folha 40 kg, onde constam desenhos e textos e outra estudante aferiu o tamanho que seria cada uma das peças, junto aos demais colegas da turma. A seguir há um registro fotográfico do momento em que o trabalho já estava concebido no papel:

Imagem 1. Trabalho concebido.

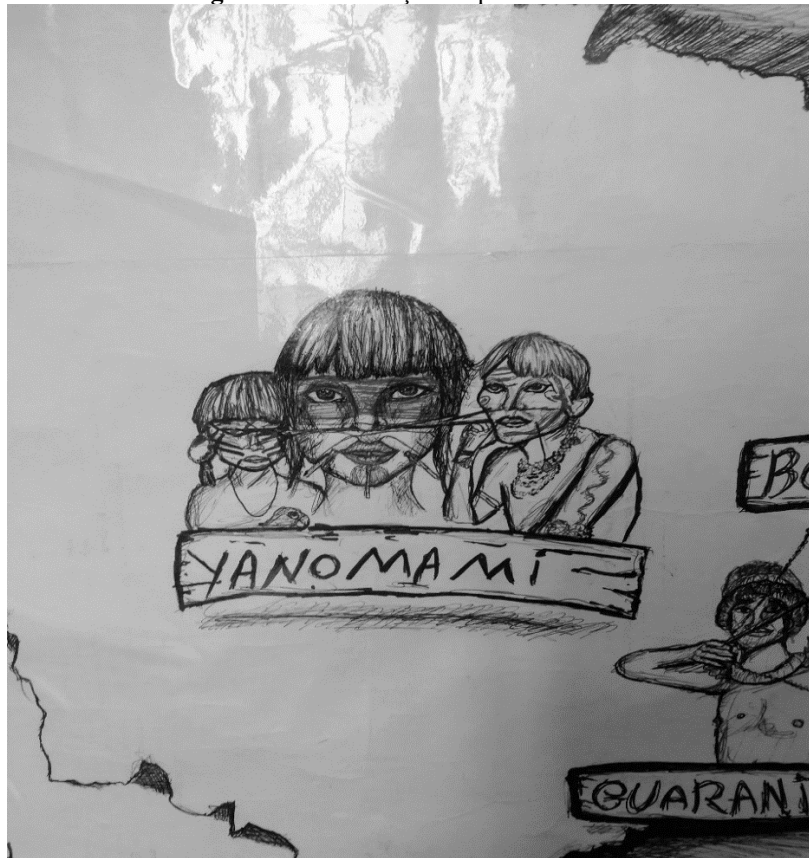


Fonte: Autoria própria. Arquivo pessoal. RJ, jun 2022.

A fotografia acima indicava o que seria, em seguida, acoplado ao papelão, para iniciar o corte das peças do jogo quebra-cabeça. No centro da imagem, percebemos o desenho de um indígena Yanomami se destacando e em maior proporção que os demais, sinalizando a acentuação dos registros de violência veiculados nos últimos tempos, referentes à invasão das terra deste grupo por garimpeiros e grileiros.

Na sequência, os estudantes iniciaram o processo de corte das peças do jogo, priorizando parte do mapa do Brasil e as laterais com texto. Para isso, foram feitos registros, a fim de visualizarmos as etapas que viriam. A cada corte, os alunos recompunham as peças para ver erros e acertos. Selecionamos algumas dessas imagens para demonstrarmos os estágios do projeto e fazermos algumas observações pontuais:

Imagem 2. Centralização do povo Yanomami.



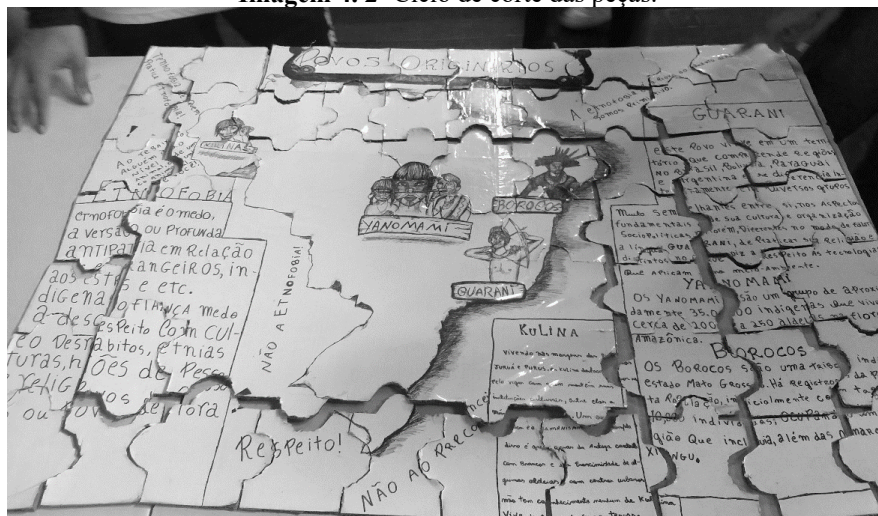
Fonte: Autoria própria. Arquivo pessoal. RJ, jun 2022.

Imagem 3. 1º Ciclo de corte das peças.



Fonte: Autoria própria. Arquivo pessoal. RJ, 24 jun 2022.

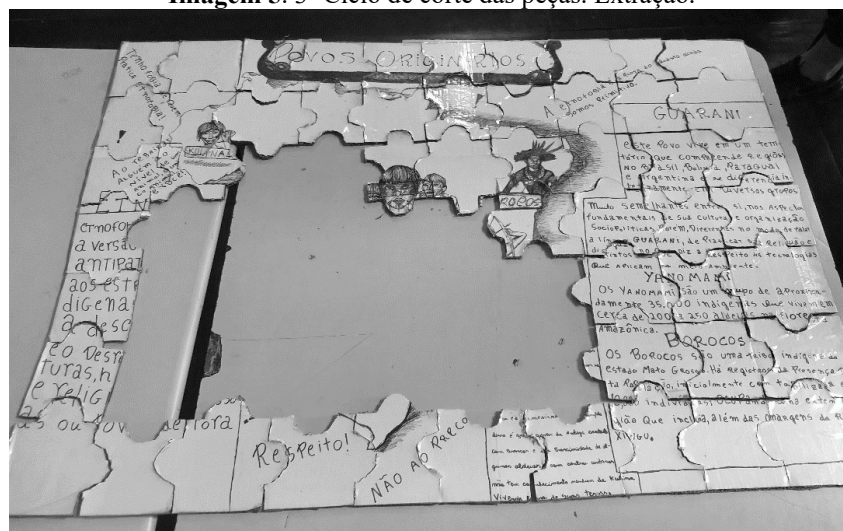
Imagem 4. 2º Ciclo de corte das peças.



Fonte: Autoria própria. Arquivo pessoal. RJ, 29 jun 2022.

A distribuição dos desenhos no mapa se deu de forma aleatória, não seguindo exatamente a localização geográfica de cada grupo indígena. Como já foi explicitado, a escolha dos alunos se deu de maneira que o povo Yanomami estivesse em destaque, seguido dos demais e ainda tomando cuidado para que as ilustrações não se misturassem aos textos e comprometessem a dinâmica de montagem posteriormente. De qualquer maneira, ativaram pequenas biografias de cada grupo indígena e as mensagens relacionadas ao o que era etnofobia foram inseridas do lado oposto, para, exatamente, chamar a atenção dos participantes. A seguir temos outra imagem onde aparece uma parte do jogo extraído, tendo em vista o recorte das peças:

Imagem 5. 3º Ciclo de corte das peças. Extração.



Fonte: Autoria própria. Arquivo pessoal. RJ, 29 jun 2022.

Esta fotografia explicita o contorno do corte das peças do quebra-cabeça, com alguns pedaços retirados para montarem e apararem o necessário. Os dias que seguiram até julho serviram para a finalização da atividade e ainda para pensarmos a dinâmica apresentada na Semana de História, que ocorreu em agosto de 2022.

4. Dinamizando para a comunidade escolar.

A última parte deste artigo contempla a culminância do trabalho edificado pela/com a turma do oitavo ano. O momento se deu na Semana de História, por mim idealizada, a fim de que os estudantes se integrassem com demais colegas e a comunidade escolar.¹ O evento ocorreu em dois dias, na semana de comemoração ao Dia do Historiador.

Foi solicitado aos alunos que criassem uma dinâmica de apresentação ao público, onde pudessem explicar a proposta do trabalho e o objetivo da temática eleita. Mais uma vez o exercício da escuta foi relevante, a fim de que todas as sugestões trazidas fossem acolhidas e aperfeiçoadas.

Após algumas falas, foi decidido que o jogo não teria um participante por vez, especialmente por se tratarem de setenta peças ao todo, exigindo então, uma força tarefa para montá-lo. A tarefa iniciaria com a fala de alguns alunos da classe- que se revezaram em pequenos grupos e turnos-, relatando-lhes o que seria etnofobia, racismo, a violência sofrida pelos povos indígenas. Na sequência, antes do início do jogo, seria projetada uma das fotografias feitas do jogo completo, onde os participantes visualizariam por um minuto. Feito isto, um cronômetro seria acionado e teriam sete minutos para a montagem. Ao mesmo tempo, projetaram na caixa de som músicas em clima mais dançante e ainda o canto indígena, entoado por Bruno Pereira, que foi veiculado nas principais mídias em decorrência de sua trajetória enquanto indigenista e pelas notícias de seu assassinato.

O estímulo aos desafios abre novas possibilidades metodológicas dentro do ensino de História, auxiliando na construção da aprendizagem. Entendemos que o momento da culminância apontou o ensino aprendizagem, à medida que a turma dispôs aos jogadores o objeto de estudo, que era o racismo feito aos povos originários. Giacomoni (2018) analisa a utilização de jogos no ensino: “O jogo é uma via de equilíbrio! Equilíbrio entre o sério e a

¹ A Semana de História é outro projeto já realizado há alguns anos, a fim de demonstrações das atividades realizadas com cada turma da unidade escolar. Assim como foi desenvolvido o projeto do jogo quebra-cabeça com a turma aqui referenciada, demais turmas da escola também fabricaram atividades, com temáticas diferentes que foram estudadas e debatidas em sala-de-aula. Portanto, o momento serviu também para averiguar a construção do processo ensino aprendizagem de cada.

brincadeira, entre as regras e o acaso, entre os objetivos pedagógicos e o interesse dos alunos, entre a indução do professor e a liberdade dos alunos.” (GIACOMONI, 2018, p. 107).

Idealizar e arquitetar uma atividade diferenciada no ensino de História significa não produzir apenas para nossos pares acadêmicos, mas para compreendermos que, para uma plateia adolescente precisa fazer sentido à sua vida prática, onde se aproxime dos problemas e desafios cotidianos deste público. Cavalcanti (2021), analisando o “encastelamento” da História, reforça a necessidade de uma aproximação entre o narrar cientificamente e o narrar cotidianamente. Comparamos seus argumentos à outra necessidade: a da adoção de novas metodologias de ensino na educação básica. Embora sabendo que, muitas vezes, os únicos artifícios que um docente tenha acesso sejam giz, caneta de quadro branco, quadro e livro didático, novas portas podem ser abertas para a aprendizagem, lançando mão de muito pouco, com tarefas produzidas artesanalmente. Cavalcanti (2021) afirma:

É importante não perder de vista que, antes mesmo de servir à ciência histórica, o passado serve à vida prática e cotidiana de homens e mulheres. Ou seja, o passado tem uma função prática no dia a dia dos homens. O passado é o lastro da experiência pela qual os homens interpretam suas relações no tempo, compreendem e atribuem sentido às ações cotidianas no presente. E, por meio dessas interpretações, projetam suas perspectivas de futuro. (CAVALCANTI, 2021, p.19)

O trânsito entre os tempos históricos- passado e presente- foi inferido a partir das falas dos educandos antes do começo da montagem das peças; quem quisesse jogar, entendia que era necessário aprender sobre o processo de violência cometida aos povos indígenas antes de participarem do momento lúdico. Não era jogo por jogo, mas sim uma atividade pedagógica que lançou mão dessa metodologia a fim de atingir a aprendizagem.

Abaixo deixamos um registro de um dos momentos da Semana de História, como finalização da dinâmica:

Imagem 6. Semana de História

Fonte: Autoria própria. Arquivo pessoal. RJ, 18 ago 2022.

5. Considerações finais.

O ensino de História pode assumir um perfil multifacetado e a variação de metodologias, não importam quais, merece ser experimentada em cada classe que um docente dirija. É claro que, erguer atividades desse tipo exigem tempo, paciência e observação para entender o perfil que cada turma possui.

Conforme afirmamos na introdução deste texto, o percurso exige traçados que se disponham a serem revistos e replanejados, a fim de que o destino final seja alcançado, isto é a aprendizagem. Os discentes estabeleceram seu percurso, observando cada sinal no trajeto e compreendendo que as questões indígenas ainda são silenciadas no tempo presente, contudo, podendo ser transformadas a partir de muita luta.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe. Método de Ensino. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 162-167.

BONETE, W. J.; FREITAS, R. R. Cultura Histórica, consciência histórica e identidade: contribuições conceituais para investigações sobre formação histórica docente. *Revista Labirinto*, v. 22, p.156-176, 2015. ISSN: 1519-6674. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/issue/view/262>. Acesso em: 13 jun 2021.

BORGES, C. C. do L.; SILVA, V. C. da. Lei N. 11.645/08: O que Devemos Aprender com os Indígenas? *Revista Eletrônica História Em Reflexão*, v.16(31), 129–151, 2022. DOI:<https://doi.org/10.30612/rehr.v16i31.14659> Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/14659>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CAVALCANTI, Eri. *A História “encastelada” e o ensino de História*. Curitiba: Editora CRV, 2021.

GIACOMONI, Marcello Paniz. “Construindo jogos para o Ensino de História” in GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 87-112.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: História Indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2020.

OLIVEIRA, Mariângela A. de; OLIVEIRA, Monalisa P. Ensino de História e a Lei 11.645/2008: Uma perspectiva acerca do protagonismo indígena no Vale Amazônico. IN: OLIVEIRA, Monalisa Pavonne (Org.). *História Colonial e Ensino de História: propostas de planos de aula*. Boa Vista: Ed. UFRR, 2019, p. 102-117.

RÜSEN, Jörn. “Consciência histórica como tema da didática da História”. *MÉTIS- história & cultura*, vol. 19, n.38, Jul- Dez, 2020, p. 16-22.