



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Marcia de Sousa da Silva Maia

**Parque Indígena do Xingu:
um jogo para a lei 11.645/2008.**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História - ProfHistória - do Departamento de História da PUC-Rio

Orientadora: Prof^a. Eunícia Barros Barcelos Fernandes

Rio de Janeiro
Setembro de 2016



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Marcia de Sousa da Silva Maia

**Parque indígena do Xingu:
Um jogo para a Lei 11.645/2008**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História (opção profissional) pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino de História - ProfHistória - do Departamento de História do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Eunícia Barros Barcelos Fernandes
Orientadora
Departamento de História - PUC-Rio

Profª Juçara da Silva Barbosa de Mello
Departamento de História - PUC-Rio

Profª Carina Martins Costa
Departamento de História - UERJ

Profª Mônica Herz
Vice-Decana de Pós-Graduação do Centro de Ciências Sociais
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2016.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Marcia de Sousa da Silva Maia

Graduou-se em História na PUC-Rio em 2013. Possui interesse na área de História e Ensino de História, com ênfase em História Indígena. É professora da História em exercício de turmas de Ensino Fundamental da rede particular de ensino.

Ficha Catalográfica

Maia, Marcia de Sousa da Silva

“Parque Indígena do Xingu: um jogo para a lei 11.645/2008”/
Marcia de Sousa da Silva Maia ; orientadora: Eunícia Barros
Barcelos Fernandes – 2016.

149 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro, Departamento de História, 2016.

Inclui bibliografia

1. História - Teses. 2. Parque Indígena do Xingu. 3. Jogo Pedagógico. 4. Lei 11.645/2008. 5. Fernandes, Eunícia Barros Barcelos. II Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter me concedido força e sabedoria para chegar até aqui. A Ele toda honra e Glória.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Eunícia Fernandes, por acreditar em mim e me orientar com todo cuidado e dedicação durante a fase de projeto e realização deste trabalho. Eu não teria conseguido se não fosse sua ajuda.

Agradeço à PUC e ao ProfHistória, por me permitir realizar a continuidade de meus estudos e o aperfeiçoamento da minha prática enquanto professora/pesquisadora. Agradeço também a todos os professores, sempre atenciosos e solícitos.

Agradeço a minha família por todo apoio dado. Em especial ao meu marido Leandro, sempre disposto a ajudar, a me dar apoio em todo o processo e ser o companheiro de todas as horas. Se eu consegui chegar até aqui, devo isso a você também.

Agradeço aos meus colegas do ProfHistória pelos momentos de troca de experiências, de aprendizado, de amizade.

Agradeço aos meus amigos, sempre carinhosos e compreensivos, principalmente neste finalzinho quando eu não me fazia presente em nenhum encontro.

Agradeço ao Colégio Visconde do Rio Branco, local que contribuiu grandemente com meu desenvolvimento como profissional e me apoiou em todo esse período do ProfHistória.

Agradeço ao CAP (Colégio Agostinho Porto), local que me recebeu de braços abertos com apoio, compreensão e carinho durante este período, em especial nesta reta final, na qual não pude me dedicar integralmente, devido à dissertação. Essa família é demais.

Resumo

Maia, Marcia de Sousa da Silva; Fernandes, Eunícia Barros Barcelos. **Parque Indígena do Xingu. Um jogo para a lei 11.645/2008.** Rio de Janeiro, 2016. 149 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Historia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

É apresentado um material didático para o Ensino Fundamental II em formato de um jogo pedagógico que tem como objetivo informar sobre indígenas contemporâneos. Através deste jogo, o aluno terá acesso a dados sobre algumas etnias do Parque Indígena do Xingu (PIX) e a temas que as envolvem, tais como formação e disputa de território; relação entre indígenas e natureza; relação entre diferentes indígenas entre si; relação entre indígenas e o restante da sociedade. O jogo pretende construir uma perspectiva histórica diferenciada, afastando-se do modelo de narrativa linear que apresenta verdades e promovendo uma percepção de história dinâmica, permeada por conflitos e questões não resolvidas, expressando que a história é mudança. O jogo aposta na apresentação dos indígenas como protagonistas na sociedade contemporânea.

Palavras-chave

Xingu; jogo pedagógico; Lei 11.645/2008; indígenas.

Abstract

Maia, Marcia de Sousa da Silva; Fernandes, Eunícia Barros Barcelos (Advisor). **Parque Indígena do Xingu. A Game for The Law 11.645/2008.** Rio de Janeiro, 2016. 149 p. Masters dissertation – Departamento de Historia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Is presented a didactic material for Elementary School II thought an educational game that aims to inform about contemporary indigenous. Through this game , students will have access to data about some ethnic groups in the Parque Indígena do Xingu (PIX) and the issues related them, such as territory formation and dispute; relationship between indigenous people and nature; relationship between different indigenous to each other; relationship between indigenous people and the rest of society . The game aims to build a different historical perspective away from the linear narrative model that presents truths and promoting a sense of dynamic history , permeated by conflicts and unresolved issues , expressing that the story is change . The game bid in the presentation of indigenous with protagonists in contemporary society.

Keywords

Xingu; educational game; Law 11.645/2008; indigenous.

Sumário

1. Introdução	9
1.1. A Temática Indígena	14
1.2. Jogos	28
1.3. “Parque Indígena do Xingu: um jogo para a lei 11.645/2008”	34
	54
2. Guia do Professor	
2.1. Apresentação	54
2.2. O jogo: princípios e jogabilidade	63
2.3. Para saber mais	69
2.3.1. O Parque Indígena do Xingu	70
2.3.2. As 6 etnias que compõem o jogo	80
2.3.3. Onde encontrar informações sobre a temática indígena	94
2.3.4. Utilizando o jogo em sala de aula	98
2.3.5. De professor para professor	100
	101
3. Jogo	
3.1. Manual do jogo	101
3.2. Cartas, peças e tabuleiro	117
	136
4. Trajetórias e Conclusões	
	141
5. Referências Bibliográficas	

Lista de Figuras

Figura 1 – Localização das aldeias do PIX	82
Figura 2 – Aldeia Kayabi	83
Figura 3 – Aldeia Yudjá	85
Figura 4 – Aldeia Ksedjê	87
Figura 5 – Aldeia Kamaiurá	89
Figura 6 – Aldeia Kalapalo	91
Figura 7 – Aldeia Naruvôtu	93
Figura 8 – Cartas de conflito	117
Figura 9 – Cartas Coringa	120
Figura 10 – Cartas de Missões	122
Figura 11 – Cartas Aumento de Conflito	124
Figura 12 – Carta dos Personagens	125
Figura 13 – Peões	128
Figura 14 – Cartas Tabuleiro	129
Figura 15 – Tabuleiro	135

1

Introdução

No ano seguinte a minha graduação – 2014 -, ingressei como docente de história para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, senti grande dificuldade em realizar meu trabalho no sentido de manejar os saberes teóricos adquiridos na universidade e construir, juntamente com os alunos, um saber histórico, um saber escolar. Senti o fosso que existe entre a teoria adquirida na academia e a prática educacional. Percebi que, mais do que simplesmente transformar os conteúdos acadêmicos em conteúdos claros e objetivos para os alunos, havia uma grande necessidade de fazer com que tais conteúdos se aproximassem do aluno despertando nele um interesse maior em desenvolvê-los.

Entre os desafios da prática do ensino, surgiu o ProfHistória. Recém-graduada, me lancei naquela que, a meu ver, seria a grande oportunidade de crescimento profissional aliado ao aperfeiçoamento da prática pedagógica. O ProfHistória para mim foi a junção da possibilidade de dar continuidade a minha formação acadêmica, mas voltada para uma área que eu necessitava aprimorar, que é o ensino de história.

Desta forma, ingressei no ProfHistória e pude desenvolver uma série de reflexões sobre diversos temas vinculados ao ensino de história, como educação patrimonial, história pública, material didático e universo virtual, ensino de história da África (este último me proporcionando as reflexões iniciais sobre o que eu queria trabalhar na dissertação). O contato com colegas de trabalho (alguns com vasta experiência em sala de aula) ajudava-me a perceber as dificuldades destes e a forma como conseguiram e continuam conseguindo superar tais dificuldades, o que foi muito importante para meu crescimento pessoal e profissional.

O contato com os professores do curso e as reflexões que traziam no decorrer das aulas levantou, dentro de mim, uma questão que estava esquecida desde a universidade: o professor também é pesquisador. Inúmeras vezes ouvi do professor Ilmar Rohloff de Mattos, durante a graduação, que a função de pesquisador também deve ser/estar inerente ao professor, mas confesso que eu não conseguia aproximar esses dois mundos, o acadêmico e o da sala de aula.

Através do ProfHistória consegui enxergar a importância desses dois fazeres – o pesquisar e o ensinar - como complementares e indissociáveis. “Fazer história é contar uma história”. Professores e pesquisadores de história, contam uma história. Ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores, ambos fazem História.

“(…) ao contarem uma história, se tornam historiadores: os escritores da história e os professores de História. Sublinhando o valor do ato de diferentes leituras para a autoria daquela aula, sublinha-se também a importância de um texto diferente na formação de novos leitores, aos quais é oferecida, em circunstâncias e situações diversas, a possibilidade de se tornarem autores de novas identidades, construtores da cidadania e de ressignificar a memória.¹”.

O papel do professor/pesquisador é importante para garantir a realização desse “texto diferente”, como diz Ilmar Mattos, que vai tanger na formação de novos leitores/alunos, garantindo a própria construção de suas identidades, memórias, cidadania.

A proposta de avaliação do ProfHistória somou para a compreensão plena desse sentido do professor/ pesquisador, pois não estávamos presos à apresentação de uma dissertação monográfica, como no mestrado acadêmico, o que acredito, mais uma vez, ficaria mais distante das questões da sala de aula do professor da escola básica. A possibilidade de apresentar um produto, um material didático permite que destaquemos justamente essa prática de professor/ pesquisador, como um colocar a ‘mão na massa’, levando as questões que desenvolvemos para a sala

¹ MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In: *Tempo*, Vol.11, n.21, pp.5-16. 2006.

de aula de modo direto.

A proposta avaliativa também me ajudou na escolha temática, pois era a oportunidade de enfrentar uma dificuldade que, grande, não consegui equacionar no tempo da atuação docente. Um dos movimentos que me mobilizou para participar do ProfHistória foi a dificuldade que encontrei em trabalhar a lei 11645/2008 no que diz respeito aos indígenas. Na verdade tal dificuldade também perpassava pelo campo da história da África, mas eu sempre encontrei mais subsídios para trabalhar com essa temática do que com a temática indígena.

É verdade que alguns livros didáticos ampliaram suas referências, melhorando a situação do professor, mas além de ser apenas em alguns livros, a ampliação de conteúdos é reduzida. Inclusive, devo dizer que há um desequilíbrio grande em materiais e recursos para trabalhar com a questão da África e dos afrodescendentes e a questão indígena, onde o material voltado para esta última é muito menor. Deste modo, foi a dificuldade prática em sala de aula que inspirou meu trabalho. Considerando o pressuposto do ProfHistória e minha experiência docente, decidi elaborar um jogo que abordasse questões atuais sobre a situação dos indígenas no território brasileiro.

Escolhi elaborar um material didático que divulgasse conteúdos atualizados e sobre os indígenas atuais, ajudando ao professor a trabalhar com a temática, inclusive porque esse foi um dos problemas que enfrentei: o material disponível é majoritariamente sobre o período colonial, deixando no vácuo a realidade contemporânea dos indígenas. Mas, uma vez escolhido o modelo de trabalho - produção de material didático - e o tema com o qual gostaria de trabalhar no ProfHistória - indígenas -, era preciso escolher o tipo do material que eu desenvolveria, pois, as possibilidades são muitas.

Não gostaria de fazer um texto dissertativo acadêmico, pois estava interessada em criar algo que eu pudesse usar com meus alunos, algo que fosse um material que o professor pudesse dispor em sala de aula, uma intervenção didática. Mas essa definição ainda é muito aberta, sendo melhor elaborada com outro critério que veio a somar: o desejo de fazer algo que tivesse um modo lúdico de apresentar ou amadurecer o conhecimento que se pretende construir. Foi o que

me inspirou para construir um jogo.

Uma vez escolhido o tipo de material a ser produzido – o jogo –, foi preciso decidir o tipo de jogo a ser construído. Esse foi um grande desafio, pois na graduação ações dessa natureza - como a construção de material didático e, sobretudo, a construção de materiais lúdicos a partir de um conteúdo pragmático – não são desenvolvidas. Estava diante de algo que percebia ser uma boa ideia, mas que exigia esforços que eu nunca havia realizado antes.

Meu primeiro movimento foi o de conhecer o que eu estava me propondo fazer, ou seja, desenvolvi um levantamento de jogos existentes, de modo a identificar melhor o que era esse recurso. Investi, então, na reflexão sobre os diversos tipos de jogos disponíveis, seus objetivos, o caminho percorrido para alcançar os objetivos, etc. Foram alguns meses nesse trabalho, mas, após o exercício, algumas conclusões pessoais foram tiradas, direcionando o tipo do jogo que eu pretendia elaborar: (a) o jogo deveria ser **coletivo**, com a participação de vários jogadores e não apenas individual, pois dessa forma há o incentivo de interação entre a turma e a troca de experiência e aprendizado entre os alunos; (b) deveria ter algum caráter **colaborativo**, em que os alunos de algum modo pudessem ajudar aos outros, estimulando novamente a integração entre os alunos, evitando sentimentos de competitividade e disputas entre os participantes.

Após essa análise de jogos, o passo seguinte foi colocar a mão na massa e elaborar algum tipo de jogo. Uma espécie de ensaio, experimentação. Esse foi o movimento sugerido pela orientadora para que eu me apropriasse da linguagem dos jogos. Entretanto, apesar de ser um investimento que aconteceria de qualquer modo, tive a oportunidade de fazer a experimentação dentro de uma disciplina do ProfHistória, o que resultou na viabilidade de discuti-lo com outros colegas, num processo muito mais rico. Foi feito, então, um jogo de tabuleiro em sua forma mais básica, que é com percurso de partida e chegada. E eis que surge o primeiro e grande problema: como o aluno vai manejar os conhecimentos necessários sobre a temática indígena para jogar? O propósito do jogo é o de produzir algum conhecimento, não sendo apenas como divertimento, portanto, deveria acionar conteúdos, mas que a experiência da sala de aula me dizia que eram conteúdos ausentes. E a temática indígena não é um conteúdo simples de adquirir. Tema

silenciado por gerações e com um conjunto grande de estereótipos e desqualificações, na maior parte das vezes o professor não sabe sequer por onde começar. Então eu não poderia contar com o fato do professor mobilizar conhecimentos com os alunos antes de começar a jogar. A solução encontrada foi a de que o próprio jogo traria a informação, de modo que o aluno aprenderia jogando.

Mas aprender o que? Eu já sabia que desenvolveria algo contemporâneo, mas o leque era muito amplo. No caso, a pesquisa sobre os jogos ajudou a estimular o que eu lia e aprendia sobre os indígenas, pois simultaneamente a um material que apresentava um recorte espacial, eu ampliava minha referência sobre a importância da questão da terra indígena. A exigência de pensar tempo-espaço-agentes sociais para que o jogo fosse de fato um instrumento de reflexão histórica me conduziu ao Parque Indígena do Xingu, pois ele tanto poderia ser um elemento para restringir variáveis e criar um objeto de conhecimento, como era uma realidade de relativo fácil acesso por parte dos professores.

O Parque Indígena do Xingu foi escolhido como objeto de promoção de um conhecimento atual sobre indígenas, tanto por ser uma localização espacial para o jogo como por reunir variedade de grupos indígenas que pode ser trabalhada em sala de aula. A intenção é problematizar o Parque Indígena do Xingu (PIX) para pensar a atuação das populações indígenas e sua relação com o Estado nos dias atuais. O PIX é considerado uma forte referência de diversidade cultural e ambiental da Amazônia, sendo de grande importância para a conservação da paisagem, sendo assim, para além da questão das terras indígenas, o Parque é referência para refletir sobre a preservação da biodiversidade da fauna e flora de nosso país. Sob tais premissas é que ele foi estabelecido como espaço de realização do jogo, garantindo não apenas um ouvir dizer sobre esse espaço por parte dos alunos, mas um acúmulo de dados que permita consolidar referências básicas sobre a diversidade indígena e sua contemporaneidade bem como valores ecológicos.

A proposta do jogo é acessar alguns grupos indígenas que ali vivem, assim como a relação destes com a natureza, deles com o restante da sociedade e entre si. Desta maneira, o jogo pedagógico tem como objetivo fazer com que os alunos

percebam a multiplicidade que há entre os grupos indígenas, desassociando a ideia do “índio” como uma unidade, como se fossem “todos iguais”. Outro objetivo é explorar a historicidade, a percepção de mudança que envolve a condição em que os indígenas vivem, pois, além do PIX ser algo recente (os indígenas não viviam dentro desse conceito antes), a questão da negociação da terra com o Estado evidenciaria que são comunidades que mudam, não sendo realidades estáticas sobre as quais se decora algumas características imutáveis.

O PIX tem uma variedade étnica muito grande, não sendo possível trabalhar com todas, mas para atingir os objetivos de expor a multiplicidade e enfocar algumas questões sobre a convivência entre indígenas e não indígenas hoje, selecionei 6 grupos indígenas (Kamaiurá, Kayabi, Kisêdje, Kalapalo, Naruvôtu e Yudjá) que serão trabalhados no jogo, trazendo informações sobre seu cotidiano, seu modo de vida, mas também sua história e sobre os contatos, tanto entre indígenas como entre indígenas e não indígenas.

Além do conhecimento imediato sobre algumas etnias, objetiva-se que os alunos identifiquem os indígenas como participantes ativos da sociedade, evitando a reprodução da ideia de uma vida isolada do mundo não indígena. Existem indígenas urbanos, mas mesmo aqueles que vivem na floresta não estão ‘fora do mundo’. É importante viabilizar a percepção de que a escolha por modo de vida diferente do nosso não resulta do desconhecimento (como se eles necessariamente fossem preferir à modernidade, numa ideia de evolução) e que o acesso à tecnologia (que ocorre no Xingu) não representa o fim da condição indígena. A participação ativa na sociedade deverá ser expressa também nos trabalhos conteúdos relacionados às lutas políticas que enfrentam para garantir seus espaços e suas atuações de preservação, não apenas de seu ambiente, mas de todo o ecossistema.

1.1

A temática indígena

Como mencionei, a escolha da temática derivou da tensão entre a

experiência em sala de aula e a lei 11.645, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. É muito importante ressaltar que essa lei não vem de uma constatação, por parte do Estado, de que há uma fragilidade no sistema educacional no que diz respeito a esses assuntos. A lei vem de uma demanda de movimentos sociais que lutam contra as formas de discriminação e preconceitos.

Em relação à importância destes movimentos sociais neste cenário, os autores Mauro Coelho e Wilma Coelho afirmam que não podemos negar o caráter social de quaisquer outras políticas educacionais, mais é preciso reconhecer que os espaços sociais as quais originam são determinantes na sua conformação². O que isso nos sinaliza é menos a negação de participação dos espaços acadêmicos e institucionais, mas que estes se mostram coadjuvantes diante da natureza política destes movimentos sociais.

É claro que a introdução das temáticas africanas e indígenas na educação estava vinculada com a movimentação que acontecia também dentro do ambiente acadêmico, mas o fator determinante para a instituição desta política foi a atuação de seus movimentos sociais.

A luta dos movimentos sociais negros e indígenas a institucionalização da lei coloca esses agentes sociais da história sob uma nova perspectiva: o reconhecimento de sua história, os colocando como atores relevantes na constituição da história e da nação brasileira. Desta forma, os currículos escolares são demandados a pensar a formação do mundo não apenas do ponto de vista eurocêntrico, tendo a Europa como a formadora da história. Há a intenção, com tal perspectiva, de que África e América são compreendidas anteriormente a sua conquista, desconstruindo a exclusividade da relevância dispensada à Europa. Assim, africanos, afrodescendentes e indígenas seriam entendidos como atores efetivos de suas histórias e, no caso, da formação da nacionalidade, sendo reconhecidas suas participações nos processos históricos que demarcam a

² COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Baía. “O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). *O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro, FGV. 2015. Pág.285.

trajetória histórica brasileira³.

Desta forma, a introdução das temáticas em destaque – africana e indígena – propõe um redirecionamento da memória histórica não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como todo, gerando uma mudança na compreensão das noções de pertencimento, na qual os agentes sociais estabelecem formas de identificação. Observo que a valorização de outros agentes na memória histórica constrói outro patamar para a relação entre tais grupos – afrodescendentes e indígenas – hoje. Tal redirecionamento, entretanto, exige o acionamento dos saberes acadêmicos, na construção de uma historiografia que incorpore processos históricos africanos e indígenas e, com isso, promover instrumentos para crítica ao senso comum, ao preconceito e à discriminação que acontece no universo escolar⁴.

E neste caso, acionar outra memória histórica permite que o passado seja revisitado e novas questões surjam a partir do presente, afetando memórias cristalizadas e produzindo novas histórias⁵. A respeito dessa ideia é preciso destacar que a memória não é algo puro, acabado, fechado, mas ela é seletiva. Segundo Fernando Catroga, a memória não é um armazém acumulativo de acontecimentos vividos, mas, retenção afetiva e quente do passado feita dentro da tensão tridimensional do tempo. Não é apenas um evocar do passado, mas um desejo de transformá-lo⁶.

Não sendo apenas o acúmulo de lembranças, envolvendo também esquecimento – o que gera uma necessidade de seleção -, a memória também não é completamente individual: ela sempre será a coexistência (tensional e nem sempre pacífica) entre diversas outras memórias (familiares, grupais, regionais, nacionais, etc.). Mesmo que um indivíduo tenha a sua memória individual, esta não é exclusivamente sua, mas está fragmentada com memórias e experiências de outros indivíduos. Fernando Sanchez chama a atenção para o fato de que assim como não há uma memória individual pura, não há uma memória social única. A

³ Idem, p.286.

⁴ Ibidem.

⁵ MARTINS, Ismênia de Lima. “História e ensino de história: memórias e identidades sociais”. In: *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, Ed Mauad X, 2007. P. 17.

⁶ CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001. P. 20.

sociedade não é um indivíduo que gere suas memórias, mas é composta por diversos indivíduos, cada um com seus relatos, suas memórias⁷.

"Entretanto, a memória só será preservada caso os indivíduos mantenham com ela uma conexão, uma identidade, o que promoverá um sentimento de preservação". Assim, como afirma Catroga, a memória tem um papel pragmático e normativo que visa inserir os indivíduos em cadeias de filiação identitária, distinguindo-os e diferenciando-os em relação a outros, exigindo deveres e lealdades. A identidade se torna então, um produto social, sempre em um processo de devir, no quadro de uma relação dialógica e temporal entre o eu e o outro. Escolher é silenciar, esquecer e excluir⁸.

Sob tais premissas é que a questão indígena, até então silenciada, com a lei, tem a possibilidade de ser acionada, adicionada à rede de memórias que tecem a formação da identidade, que como dito, ativa a memória nacional. Através do trabalho em sala de aula, com histórias e identidades indígenas, é possível problematizar as construções tradicionais e excludentes da memória nacional, reformulando-as.

Desta forma, a criação dessa identidade social nacional implica no movimento de escolha do que representar, do que dizer. E nesta construção, muitas histórias são silenciadas em nome da maioria homogeneizante. Um exemplo claro dessa construção seletiva de memória e identidade é justamente a questão indígena no espaço escolar, pois é apresentada em determinados momentos como parte da história nacional, mas é silenciada em outros, num movimento esquizofrênico onde, no período colonial, os indígenas aparecem, como uma das bases de formação da sociedade brasileira, e depois desaparecem na história da nação, sendo lembrados - de vez em quando - como uma parcela da sociedade que ainda existe em "algum lugar da Amazônia".

Porém, essa memória construída não permanece imutável, fixa. Michael Pollack afirma que:

⁷ COSTA, Fernando Sanchez. "La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva". *Revista de Historia Contemporánea*, n. 8, pp. 267-286. 2009. p.283.

⁸ CATROGA, Fernando. *Op.cit*, p. 13.

“(…) ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo⁹”.

Tal como essa memória construída não é imutável, ela também não é única. No âmbito da memória coletiva nacional, existem instrumentos e procedimentos para criação do pertencimento, criação de uma identidade que igualaria a todos, sugerindo algo comum a toda sociedade. Todavia, como explicitado anteriormente, tais instrumentos e procedimentos sempre esbarram no fato de os indivíduos não serem iguais, portanto, há um desnível entre as intenções dessa homogeneização e a memória social que reside em cada um: ela não é igual para todos, ainda que elementos comuns possam ser encontrados, fazendo-a sobreviver da negociação entre os seus atores.

Temos na sociedade uma memória que se coloca como a da maioria e, no mais das vezes, aparenta ser unânime, mas existem também as memórias subterrâneas, que acentuam o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Fazem um trabalho de subversão do silêncio. Temos então um cenário de disputas de memórias. E é exatamente neste contexto que os movimentos sociais vão atuar de modo a dar visibilidade e voz a essas memórias silenciadas, fazendo com que tais memórias sejam transformadas, reconstruídas.

Trazer para o ensino de história a discussão entre história e memória nos remete também para a questão do direito à memória como direito de cidadania. As diversas identidades sociais que se estabelecem na sociedade hoje em dia buscam sua legitimação através dos usos de memória. Ela tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie. O conhecimento histórico produzido pela escola é de constituição híbrida, incorporando subsídios oriundos da

⁹ POLLACK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992. P. 5.

historiografia - tanto do ponto de vista teórico como dos novos conhecimentos produzidos - reelaborados para a mediação didática, os saberes (representações, referências, memórias) dos alunos, saberes, experiências, referências e valores dos professores, da cultura escolar e outros saberes que circulam na sociedade de forma ampla.

Segundo Ana Maria Monteiro, no contexto da aula e das atividades, o professor deve trabalhar o “pensamento histórico” de modo a questionar as verdades estabelecidas e buscar a compreensão da historicidade da vida social. Novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano, e ao incorporar a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação, resistência. Mas pode também se manter como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora¹⁰.

Voltando à questão da instituição da lei, podemos pensar que estamos em 2016 e a lei é de 2008, nos fazendo supor a existência já de materiais para professores voltados para as temáticas, mas não é o que de fato encontramos. É verdade que muita coisa mudou, mas há dois pontos a serem considerados: o desequilíbrio entre os materiais que dizem sobre a África e afrodescendentes e os que dizem sobre indígenas, onde o número dos últimos é muito menor; e a fragilidade ou limitação dos materiais encontrados, pois a inclusão de dados novos em livros didáticos, por exemplo, não correspondeu a uma revisão completa e muitos materiais mantêm antigos estereótipos e lacunas. No fim das contas a transformação em sala de aula foi (e é) lenta, seja no que se oferta nos materiais didáticos - como o livro escolar -, seja na capacitação dos professores.

É possível perceber uma grande defasagem entre as conquistas dos movimentos negro e indígena, as pesquisas universitárias e aquilo que a escola oferece, ou seja, mesmo com uma preocupação com o atendimento da lei, ampliações e qualificações presentes em outros espaços não se realizam equivalentemente no espaço escolar. A vigência da lei não trouxe consigo

¹⁰ MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: entre História e Memória”. In: SILVA, Gilvan Ventura da; SIMÕES, Regina Helena Silva e; FRANCO, Sebastião Pimentel. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed.Vitória(ES): GM/ PPGHIS/UFES, 2007, v. 1. P.16.

subsídios para sua realização plena e satisfatória. Através da luta de movimentos sociais que buscam garantir maior visibilidade de grupos afrodescendentes e indígenas, a lei foi elaborada, mas tanto o lugar dos movimentos sociais na escola não é bem equacionado – como na tensão entre os conteúdos programáticos que os professores devem trabalhar e os apelos da vida -, como é limitada a capacidade de atualização e diálogo dos docentes diante de novos estudos e pesquisas, já que somam a dificuldade de tempo e condições para esse processo com a fragilidade de suas formações anteriores que não desenvolviam tais temáticas. Então, seja como um produto que venha das ruas ou que venha das universidades, a questão indígena não é vista ou trabalhada como poderia/ deveria na escola.

Há necessidade de mais estudos e materiais sobre as temáticas, porém, há ainda outro problema, que é o desequilíbrio de materiais, recursos e reflexões entre esses dois universos, o negro africano/afrodescendente e o indígena americano, onde o primeiro tem em nossa sociedade muito mais visibilidade e investimento que o segundo. Evidência dessa mobilização está no fato da lei que institucionalizava o ensino de história e cultura africana - 10639/2003 – foi anterior àquela que institucionalizou o ensino de história e cultura indígena. O que podemos perceber é que, devido à grande visibilidade e forma dos movimentos negros, os estudos e materiais sobre essa temática são muito maiores e bem mais diversificados do que em relação aos estudos e materiais sobre a questão indígena. O que afirmo, portanto é que se ainda há muita reprodução de estereótipos e preconceitos e a falta de material didático para lidar com a lei vigente, essa realidade é mais grave no que tange aos conteúdos sobre os indígenas.

É possível perceber tal informação em uma simples pesquisa de campo com pessoas comuns sobre suas memórias e experiências em relação a estes temas. Eunícia Fernandes, em seu artigo “Lembranças da escola: sentidos históricos e questão indígena” faz um levantamento desses dados através de um questionário respondido por alunos e ex-alunos de graduação em história. A autora investiga o saber sobre os indígenas junto a futuros historiadores e historiadores, muitos dos quais já professores atuantes. Em se tratando da questão do professor/pesquisador, essa investigação é pertinente para mensurar como o

conhecimento acadêmico sobre a temática tem sido tecido pelos historiadores e levada às salas de aula pelos professores.

A autora questiona que:

“(…) como alunos do Fundamental e do Médio, tais professores não teriam tido a oportunidade de um maior esclarecimento sobre as histórias indígenas ou as histórias do contato, porém, com a realização do curso superior, poderíamos imaginar a supressão do problema, já que os candidatos a professores de História acessariam os conteúdos necessários para sua atuação.

Minha questão é exatamente esta: será mesmo que os conteúdos universitários seriam capazes de suprimir o problema? Um excelente curso superior apresenta o que é necessário para a atuação desse professor no espaço escolar?¹¹”.

Refletindo sobre a questão levantada pela autora sobre os conteúdos universitários suprimirem o problema da escassez de informação sobre a temática indígena, podemos chegar à conclusão que apenas esse instrumento não é suficiente. A historiadora Maria Regina Celestino aponta que a temática indígena, até pouco tempo atrás, não tinha a atenção dos historiadores, mas que nas últimas décadas, os estudos sobre essa temática têm se multiplicado e contribuído para desconstruir visões equivocadas e preconceituosas. Nessas pesquisas, os indígenas aparecem como sujeitos ativos nos processos de colonização, agindo de formas variadas e movidos por interesses próprios¹². A autora salienta ainda que essa visão renovada da historiografia não é resultado apenas da descoberta de documentos inéditos, mas de novas interpretações fundadas em teorias e conceitos reformulados, a partir do momento em que historiadores e antropólogos passaram a dialogar e trocar experiências a respeito de seus temas e suas ferramentas de trabalho¹³.

A reflexão que a autora faz, aliada ao que foi tecido acima sobre os usos

¹¹ FERNANDES, Eunícia. B. B. “Lembranças da escola: sentidos históricos e questão indígena”. *Revista História Hoje*, v. 14, p. 206, 2014.

¹² ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro. FGV. 2010. P. 9-10.

¹³ Idem, P. 10.

da memória e da construção de novos saberes, me remetem às ideias do teórico Walter Mignolo em sua obra *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Nela, o autor discorre sobre o seu conceito de pensamento liminar afirmando que o objetivo deste é pensar a partir de ideias dicotômicas ao invés de organizar o mundo de forma dicotômica¹⁴. Essa alteração de modo de pensar oposições seria, para ele, estratégia para romper com a perspectiva hegemônica eurocêntrica e apresentar um ‘outro pensamento’ que não vai se estabelecer na oposição ao já existente, mas vai surgir como um ‘caminhar para outra lógica’¹⁵. Desta forma, os novos saberes que estariam desconstruindo antigos saberes na academia, não viriam para anular a história europeia ou a história tradicional já consagrada, mas para ‘trazer uma nova lógica’, um olhar com uma nova perspectiva dentro da historiografia, mantendo diálogo com o conhecimento já produzido.

Para mim, essa forma de pensar e produzir não deveria se limitar à historiografia, inserindo-se também em sala de aula. A perspectiva do pensamento liminar, que coloca o olhar sobre ideias diferentes, indivíduos diferentes para poder organizar o mundo é um excelente passo para trazer para o aluno a possibilidade de pensar o mundo a partir de pontos de vistas diferentes e de entender que o mundo pode ser construído através dessa pluralidade de diferenças. Não é preciso ter um ou outro, mas ambas as partes podem coexistir.

Há, hoje em dia, uma consistente pesquisa no meio acadêmico sobre a temática indígena a produção de materiais pedagógicos voltados para o auxílio do professor no cumprimento da lei, mas é preciso analisar a forma como esse conhecimento teórico tem sido transportado para a sala de aula e para a sociedade. O artigo de Eunícia Fernandes informa que os depoentes, ao serem indagados sobre o teor da lei 11.645/2008, em um total de 30 depoentes, dez disseram desconhecer-la totalmente e três disseram não saber, apesar de suporem ser a lei da obrigatoriedade de ensino de história e cultura indígena. E, mesmo entre os que sabiam o teor da lei, a ação diante dela se mostra frágil, pois quando indagados

¹⁴ MIGNOLO, Walter. “Pensamento liminar e diferença colônial”. In: *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003 P. 126.

¹⁵ Idem, p. 106.

“quais autores, livros, sites ou outros suportes procurar para buscar informações atualizadas e confiáveis sobre a vida atual dos índios no Brasil?”, 18 depoentes assumem desconhecer onde encontrariam tais recursos.

Fazendo uma pesquisa rápida na internet, por exemplo, uma vasta quantidade de informações aparece à disposição de qualquer um. O problema é o filtro que é feito entre a informação tida na internet e o indivíduo que a procura. Como este vai assimilar a informação? Quais são os pressupostos que ele vai trazer ao acessar tais informações e como vai lidar com as informações que tinha e o novo arsenal de informações recebidas? É preciso que haja uma problematização dessas informações, pois do contrário, pode haver um movimento contrário que resultará na reprodução de estereótipos e preconceitos. Ou seja, é preciso que a discussão que existe dentro do meio acadêmico e que ultrapassa o simples agregar de dados sobre os indígenas traga essa problematização para a sociedade, especialmente para a escola, de modo a combater a reprodução dos estereótipos. Não se trata apenas da aquisição e transmissão de conteúdos da universidade para as escolas e sociedade, mas a problematização desses conteúdos e questões.

O jogo educativo sobre as populações indígenas do Parque Indígena do Xingu atende a uma demanda do Estado no que tange a lei 11.645/2008 que exige, dentre outras coisas, o ensino de história e da cultura indígena – observo gostaria de retificar a lei com o plural, ou seja, histórias e culturas indígenas -, servindo como material didático para que professores trabalhem esse tema em sala de aula. Ele pretende tanto contribuir com o acesso a dados que não aparecem nos livros didáticos em geral, mas também a promoção de reflexões que questionam as verdades e estereótipos tradicionalmente associados aos indígenas, como eles não terem história, sendo do mesmo modo sempre. O jogo, deste modo, além de atender a uma demanda do Estado - ou seja, cumprir formalmente a lei -, atende a uma demanda social que se apresenta na vida cotidiana dos professores, pois nós necessitamos de materiais didáticos que problematizem os grupos indígenas e sua atuação como agentes históricos ativos.

Minha experiência em sala aula me mostrou a grande dificuldade de se cumprir a lei determinada pelo Estado e não somente pela ausência de materiais,

mas em função justamente dos estereótipos consolidados na sociedade. O professor que, qualificado e com recursos, procure trabalhar com a questão indígena com seus alunos, ainda vai se deparar com as desqualificações manifestas por seus alunos e suas famílias. Ainda há, por exemplo, uma visão muito forte da existência do “índio” como uma unidade, como se os diversos grupos indígenas se comportassem da mesma forma, não sendo percebida a diversidade das etnias indígenas, além de serem sempre vistos como inferiores. Essa identificação também foi um estímulo para a escolha do formato jogo, pois ele poderia promover alteração de perspectivas de forma mais sutil, sem gerar tantos enfrentamentos.

Algo que pode parecer detalhe insignificante para a sociedade em geral, por exemplo, é a forma como escolhermos chamar os indígenas. Em cada situação, as pessoas usam palavras sem estarem atentas ao fato delas representarem coisas diferentes. Usar ou não o plural, por exemplo, é transformador, pois de ‘povo indígena’ passamos a ‘povos indígenas’. Mas não só, chamar de povo ou etnia não é uma escolha inocente, havendo implicações conceituais na forma como classificá-los e a escolha por uma categoria tem grande importância política.

Povo, população, etnia. Cada uma dessas classificações possui seus contextos, acionando intenções distintas e diversas. O termo povo, por exemplo, mantém-se secularmente articulado à ideia de nação e de Estado e seu uso aparece como uma ameaça para aqueles que prezam o modelo tradicional de estado-nação, considerando impossível que indígenas tenham uma autonomia já que inseridos no Estado brasileiro. No entanto, nem todos pensam assim, em função de revisões desse modelo tradicional. Temos, portanto, além da tensão do uso do termo, a tensão do que ele pode significar de acordo com quem está falando. De um modo ou de outro, é preciso estar consciente dos desdobramentos que seu uso vai causar.

O termo etnia me parece o mais favorável para meu trabalho, pois ele aciona um conhecimento acadêmico que permite ver tanto as diferenças entre vários grupos, como as transformações de um mesmo grupo no tempo, a partir da

problematização das fronteiras étnicas realizada por Fredrik Barth.¹⁶ Como conhecimento acadêmico, ele amplia o repertório de conceitos do espaço escolar e evita tensões tais como as que acontecem com o uso de termo povo. Desta forma, farei uso da categoria etnia para evitar generalizações e estereótipos.

Além da perspectiva equivocada dos índios como uma unidade homogênea, o senso comum articula outros paradigmas que dificultam o trabalho do professor. Um importante é a identificação dos indígenas com a natureza, ou melhor, com uma determinada concepção de natureza, fazendo com que só possam ser compreendidos como índios aqueles que vivem em uma oca no meio da mata e que caçam e pescam. Essa é uma concepção perversa, pois além de fazer com que as pessoas fiquem cegas aos indígenas urbanos, interfere num outro paradigma, que compreende indígenas como povos sem história, sem mudanças, cristalizados no tempo. Em outras palavras, a suposição de que só sejam indígenas aqueles que moram nas florestas estabelece uma interpretação confusa que reconhece a existência de índios no século XXI, mas que espera o comportamento de alguém do século XVI. A relação com a natureza é vista como evidência de que sejam homens do passado e, como tais, não seriam capazes de lidar com objetos contemporâneos. A vinculação com a natureza, nesta chave, não permite que indígenas urbanos sejam vistos e aprisiona as sociedades indígenas ao passado, resultando na grande incompreensão, afinal se torna inimaginável o uso de celular ou de computador. Pensar nos índios usando tais recursos ou morando em cidades se torna uma sentença de descaracterização do “ser índio”, ou seja, se ele age dessa forma, para a maior parte da sociedade, ele já não é mais índio.

Um bom exemplo para pensar a ideia expressa acima é o relato que Maria Regina Celestino traz em sua obra “Os índios na história do Brasil”. Ela cita um episódio envolvendo conflitos e o julgamento sobre as terras da Reserva Raposa Serra do Sol, em Roraima, em dezembro de 2008. Nesta situação, 5 povos indígenas (Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Patamona e Taurepang) lutam pela demarcação de sua terras na reserva a mais de 30 anos e tiveram seus direitos

¹⁶ BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

defendidos pela advogada indígena Joênia Batista de Carvalho¹⁷. O que é interessante de se destacar é que Joênia, índia wapixana, foi a primeira indígena a defender uma causa no STF e, além disso, atuou como defensora de seu próprio grupo, participando do julgamento com a toga (traje que a função exige) e o rosto pintado segundo as tradições de seu povo.

Para muitos, o fato de Joênia ser advogada a enquadraria na condição de não ser mais índia. Como afirma a autora:

“(...) Importa reconhecer que os movimentos indígenas da atualidade evidenciam que falar português, participar de discussões políticas, reivindicar direitos através do sistema judiciário, enfim, participar intensamente da sociedade dos brancos e aprender seus mecanismos de funcionamento não significa deixar de ser índio e sim a possibilidade de agir, sobreviver e defender seus direitos¹⁸.”

Essas generalizações podem ser explicadas na forma como a historiografia tratou a construção da história nacional e a participação (ou não) desses atores, mas, sobretudo na perpetuação de estereótipos dentro das escolas. Essa construção homogeneizante estava presente nos livros didáticos de forma absoluta e hoje começa a ser desconstruída, mas necessita ainda de grandes avanços. Retomando o que chamei de “ideia esquizofrênica” da história dos indígenas no Brasil, onde os mesmos aparecem como primeiros habitantes do território nacional e simplesmente desaparecem da história após a chegada da mão de obra escrava africana, voltando a ser citados brevemente nos dias atuais, como se em um passe de mágica eles tivessem ressurgido, sem explicação. Ainda hoje, na maioria dos livros didáticos, a história indígena termina no período colonial e em algum quadro temático de pé de página vai aparecer um pequeno texto falando sobre os índios dos dias atuais, sem a menor problematização sobre a trajetória desses grupos ao longo da história.

Maria Regina Celestino aponta para a explicação desse suposto

¹⁷ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro. FGV. 2010. P. 19.

¹⁸ Idem, p. 20.

desaparecimento do indígena da história. A autora afirma que se trata da ideia de que os índios, ao se entregarem à colonização iniciaram um processo de aculturação, na qual a assimilação à cultura europeia provocou a perda da identidade étnica. Assim:

“(…) as relações de contato com as sociedades envolventes e os vários processos de mudança cultural vivenciados pelos grupos indígenas eram considerados simples relações de dominações impostas aos índios de tal forma que não lhes restavam nenhuma margem de manobra, a não ser a submissão passiva a um processo de mudanças culturais que os levariam a serem assimilados e confundidos com a massa da população¹⁹”.

A autora diz que desde a década de 1970 esse conceito de aculturação vem sendo repensado e visto como processo de mão dupla na qual ambas as partes se transformam. As ideias de apropriação e ressignificação cultural têm sido mais adequadas. Ao invés de vítimas passivas de imposições culturais os índios passam a serem vistos como agentes ativos desse processo. Porém, esse princípio revisto no espaço universitário não ganhou ainda o espaço escolar e, apesar dos limites conceituais do termo aculturação, é ainda ele que gerencia a maior parte das explicações do senso comum, invisibilizando as negociações indígenas e, sobretudo, definindo a perda das identidades originárias quando no contato ou consumo de produtos não indígena.

Difícilmente se vê em materiais didáticos a problematização deste conceito de aculturação. Pode ter sido reduzida a veiculação da ideia de que o índio se assimilará à sociedade e deixará de ser índio no contato com o não indígena, mas algumas imagens ou ações ainda aparecem de forma marcante como capazes de quebrar a identidade indígena: por exemplo, a ideia de um indígena morar na cidade e ir à universidade, usando um notebook gera dúvidas sobre a permanência daqueles indivíduos como indígenas. Atualmente é comum vermos em livros didáticos uma imagem de indígenas com computadores ou usando celular, mas além de muitas dessas imagens manterem os indígenas nas suas aldeias, elas não

¹⁹ Ibid.. P. 14.

costumam vir acompanhadas de uma discussão sobre o fato, não permitindo uma reflexão aprofundada sobre uma possível descaracterização de sua condição de indígena.

1.2

Jogos

Acredito que a maior parte dos alunos e dos professores quando menciona o termo aula não tem em mente uma atividade lúdica como um jogo. Mais regular talvez seja a imagem da sala de aula, com suas carteiras enfileiradas, o quadro de giz e o professor palestrante que exige que os alunos reproduzam suas informações e fiquem em silêncio. É verdade que esse modelo tem mudado – ainda bem! -, mas não tenho dúvida ser ele ainda dominante.

Essa lembrança me ajuda a iniciar a conversa sobre as qualidades e pertinências na proposta de fazer um jogo como material didático, pois, de imediato, ele rompe com os padrões de ação na escola, sendo só isso já uma grande vantagem para quem deseja trabalhar com temas carregados de estereótipos. A proposta de jogar em lugar de ‘assistir aula’ cria, na realidade contemporânea, outras dinâmica e sensibilidade. É como se criasse um intervalo e, na ideia desse intervalo, subentendem-se permissões ausentes no ‘assistir aula’. A mudança de disposição na sala, a alteração no papel do professor (e sua consequente quebra de formalidades) e a exigência de engajamento dos alunos constroem, juntas, uma condição diferenciada e certamente mais aberta para a revisão de verdades. Mas não só.

Considero o uso de um jogo como material didático uma estratégia bastante eficiente, pois auxilia no processo de aprendizado do aluno na medida em que interage com o ambiente social. O jogo permite que os alunos assumam identidades diversas, ao lidarem com seus personagens, e a relação dessas identidades estabelecidas unida a dinâmica do jogo podem fazer com que o aluno faça conexões mais apuradas e aproximadas com o conteúdo aprendido. Para além do conhecimento do conteúdo temático, o uso do jogo promove interatividades

capazes de produzir outros conhecimentos para além dos conteúdos programáticos das disciplinas, conhecimento de vida, de mundo. O material permite trabalhar diversas aprendizagens, como conciliar interesses com os colegas e enfrentar dificuldades. Além disso, o jogo pode promover interação entre a turma.

Penso ser o jogo um excelente mecanismo para promover o aprendizado de um determinado assunto, exatamente pelo envolvimento que exige dos participantes e da dinâmica social que estabelece. A partir de um instrumento lúdico, que desperte interesse no aluno de buscar um conhecimento para realizar a ação de jogar, o aluno pode ser capaz de interagir de maior e melhor forma com o conteúdo, transformando o aprendizado adquirido em um saber para além do âmbito escolar.

Por outro lado, para além de sua potencialidade mobilizadora e didática, fundamentais no espaço escolar, também no campo da história encontramos reflexões sobre o vigor do jogo. O historiador Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens* discorre sobre a questão da seriedade do jogo, afirmando que muitos a retiram do jogo, por defini-lo apenas como divertimento, mas ao fazê-lo são impedidos de ver a importância do mesmo. Ele diz que tanto adultos como crianças, ao jogarem com seus personagens, assumem e lidam com uma identidade de forma perfeitamente séria, mesmo sabendo que é uma brincadeira. Há um comprometimento com a ação do jogo que é séria, do mesmo modo como esportistas jogam com fervoroso entusiasmo mesmo tendo consciência de ser um jogo, ou como atores quando nos palcos, deixam-se envolver no jogo da representação teatral²⁰. Essa seriedade, portanto, estabelece um tipo de comprometimento desejável nas relações de ensino e aprendizado, pois mobiliza a cognição e o sentimento dos jogadores que passam a dispor de seus referenciais para além da situação do jogo em si.

O autor afirma ainda que o jogo é algo livre e criador de ordens. O querer humano está limitado no âmbito do jogo porque são suas regras e ordens, articuladas às circunstâncias nas quais os jogadores se veem lançados durante a partida disputada, que nortearão e impulsionarão as ações de cada um dos

²⁰ HUIZINGA, J. *Homo ludens*. O jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 7ª ed. São Paulo. Perspectiva, 2012 P. 16

jogadores em cada jogada. Conhecer um jogo é aprender uma nova regra, jogar um jogo é mobilizar um saber dentro da regra, duas ações fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.

O jogo pode ser visto como dinâmica, uma vez que, enquanto a partida se desenrola, tudo é alternância, é um vai e vem de personagens, de identidades. Ao nos lançarmos, por exemplo, em um jogo de RPG²¹, nós ganhamos a identidade de guerreiro, mago, ladrão, etc., em função da relação que estabelecemos com os outros jogadores que conosco disputam a partida. Essa relação, estabelecida em função da identidade assumida (por exemplo, a identidade de mago dentro do jogo de RPG), por sua vez, deverá surgir articulada à própria ordem que se impõe entre as diferentes identidades (de guerreiro, ladrão, etc.) e, também, entre os diferentes significados que as coisas (habilidades, poderes, missões, etc.) assumem durante o jogo.

O jogo é um fenômeno que não é passível de ser previamente determinado, quantificado e manipulado por qualquer que seja o instrumento e noção criados pelo homem, pelo contrário, é o jogo que pré-determina a identidade daquele que joga, cabendo ao jogador somente ouvir o ritmo que pulsa em cada partida. A aleatoriedade das identidades a ser trabalhada no jogo pode fazer com que uma temática escolar seja melhor trabalhada e mais atrativa para o aluno. Acessar uma informação ou um conhecimento sobre tribos indígenas em um jogo pode ser mais instigante do que uma simples pesquisa escolar, por exemplo, onde o aluno teria que simplesmente buscar informações para ganhar alguns pontos na matéria, retomando a ideia de comprometimento antes mencionada.

É impossível se repetir uma mesma partida, uma vez que cada partida é única, assim como a circunstância que dele advém. O que dá ao jogo o seu mistério, o seu tom próprio é a imediatez, a instantaneidade das relações que na partida surgem e faz com que o jogo escape de uma definição rigorosa e estática. Desta forma, a imediatez, o mistério e a indeterminação do jogo podem ser componentes que atraem o aluno para manejar um conteúdo escolar de forma

²¹ Role Playing Game: estilo de jogo em que as pessoas interpretam seus personagens, criando narrativas, histórias e um enredo guiado por uma delas, que geralmente leva o nome de mestre do jogo.

lúdica, o que no âmbito rígido e estático de uma aula normal talvez não obtivesse o mesmo alcance por parte do aluno. E no caso do saber histórico agregar sentidos caros, como a indeterminação da vida que as narrativas com começo, meio e fim, no controle das ações dos agentes, acaba por apagar.

Os conteúdos de história formatados como jogo incorporam estas características, o que acredito ser especialmente feliz em função da temática tratada, pois se trata de um assunto pouco conhecido pelos alunos e com fontes limitadas de informações. Acredito que, com o jogo, o interesse dos alunos em se aprofundarem no que diz respeito às tribos indígenas trabalhadas e suas problemáticas seja mais aguçado. Como mencionei antes, os conteúdos sobre indígenas americanos sofrem o peso de inúmeros estereótipos difíceis de serem eliminados. No caso do jogo, a dinâmica circunstancial das identidades e a impossibilidade de manipulação/ mensuração absoluta, deixam em aberto e estimulam o caráter fluído das relações, o que pode ser uma estratégia interessante no enfrentamento da cristalização de estereótipos.

Quanto ao âmbito do ensino de história, o jogo se apresenta de forma eficaz, pois pode ser entendido e pensado como possibilidade de se problematizar a memória no ensino de história e a construção da consciência histórica. Como já explicitado anteriormente, trabalhar com a memória na questão indígena é trabalhar com os silenciamentos produzimos ao longo dos séculos sobre os indígenas e sua atuação na sociedade a luta destes grupos hoje em dia de garantirem sua visibilidade. O jogo pode manejar conteúdos que tragam essa visibilidade para os alunos, construindo outro tipo de consciência história.

Sobre o conceito de consciência histórica, há um grande debate dentro da historiografia sobre esse assunto. Assumo a consciência histórica como a forma através da qual o indivíduo compreende a dimensão de sua própria história, através de seu desenvolvimento no tempo e no espaço. Luis Fernando Cerri afirma que tal conceito não é algo comum a todos que o utilizam, mas que muitas vezes é referido a realidades muito diferentes e até mesmo excludentes entre si. Para Agnes Heller, a consciência histórica se dá em diferentes estágios. Diferentemente de Heller, Hans-Georg Gadamer acredita que somente nossa visão atual sobre a história pode ser tomada como consciência histórica, não existindo,

portanto, estágios anteriores ou mesmo outras consciências. Marc Ferro chama atenção para a possibilidade de coexistirem, num mesmo grupo social, múltiplos focos de consciência histórica. De acordo com Antonio Gramsci, aquilo que as pessoas pensam é fruto de uma sedimentação da história, onde valores, ideias e imagens de períodos anteriores não desaparecem com a desestruturação de seus períodos, pelo contrário, tais fragmentos permanecem, com intensidade variável, sobre a forma dos indivíduos se definirem e compreenderem o mundo²².

Uma grande parte dos teóricos atuais se baseia na ideia do historiador alemão Jorn Rüsen²³ que diz que não existe uma única consciência histórica e que esta se elabora de diferentes formas e não apenas no ensino escolar de história, mas no cotidiano, no contato com a família, etc. Apesar de achar que essa conceituação de Rüsen não atende a plenitude deste conceito, utilizo esse ponto de vista do historiador alemão para pensar no jogo como material didático. Assim, o aluno chega à sala de aula com sua própria consciência histórica e o jogo é uma ferramenta que permite trabalhar o diálogo entre a consciência que já se tem e a que o professor quer construir.

Vamos refletir sobre a seguinte situação: Quando o professor trabalha em sala de aula com um jogo de temática indígena, por exemplo, os alunos já chegam com perspectivas do que é ser indígena, uma imaginação sobre como ele vive, sobre seus hábitos. O objetivo do professor pode ser o de apresentar outro olhar sobre a ideia do que seja ser indígena. Neste caso, o jogo pode colocar o aluno para atuar como um personagem indígena que vai ter que lidar com outros indígenas (personagens) e até mesmo com não indígenas. Sob a orientação do professor, o aluno pode compreender melhor o conteúdo e lançar, na prática, um novo olhar sobre o que venha a ser o índio na sociedade atual ou sobre as dinâmicas das relações sociais ao longo da história.

Gostaria ainda de acrescentar que a escolha de uma jogo garante que, ao serem trabalhadas questões sobre o PIX, será possível manejar conhecimentos não apenas do campo histórico, mas de outras áreas, como geografia e ciências, por

²² Os exemplos citados são de CERRI, Luis Fernando. “Ensino de História e Nação na Propaganda do ‘Milagre Econômico’”. *Revista Brasileira de História*, Vol. 22, no 43, 2002.

²³ Sobre esse assunto ver a obra: RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB Universidade de Brasília, 2010.

exemplo, promovendo um trabalho de interdisciplinaridade. Além disso, será possível que se perceba a forma como as populações indígenas se colocam diante destas questões que a sociedade vive atualmente, descaracterizando a ideia estereotipada de que os índios estão isolados do restante da sociedade, pois mesmo no meio das florestas, caçando e plantando, podem ter acesso e recurso a materiais e conhecimentos que não estão presos a tais condições. Pelo contrário, o índio será visto como ator político e social, se envolvendo em questões como a luta pela preservação do meio ambiente e administração de seus territórios, o que representa uma necessária perspectiva abrangente do que ocorre hoje na sociedade. A pretensão deste trabalho é a de dar maior visibilidade - entre alunos do Ensino Fundamental - aos indígenas e suas questões atuais, de modo promover a percepção de que eles são atores contemporâneos da sociedade brasileira.

Para concluir, quero utilizar as reflexões de Jerome Bruner sobre a educação e a aprendizagem para arrematar a ideia da importância e necessidade da utilização de materiais didáticos em vários formatos – como o jogo – para o processo de ensino/aprendizagem do aluno. O autor afirma que o aprendizado é um processo ativo, no qual os alunos constroem novas ideias ou conceitos baseados em seus conhecimentos passados e atuais. Desta forma, é preciso despertar as experiências do aluno para que este se predisponha a aprender. A melhor forma de fazer isso, segundo o autor²⁴, é propondo apresentar um mesmo assunto sob diversas formas, com diferentes modos de representação e em diferentes níveis de profundidade, ou seja, as informações iniciais apresentadas se adequam a capacidade de compreensão do indivíduo e vão gradativamente se tornando mais e mais complexas à medida que este se desenvolve, fazendo com que o aluno construa continuamente sobre o que já aprendeu.

Desta forma, o uso de diversos recursos didáticos permite que o aluno lide de forma variada com o mesmo assunto. No caso deste trabalho que lida com o jogo e o ensino de história indígena, ao serem apresentados e desenvolvidos conteúdos sobre o Parque Indígena do Xingu em uma aula expositiva e, em seguida, o mesmo conteúdo ser trabalhado no formato de jogo, permite que o aluno acione os conhecimentos recentes, desenvolvidos na aula, a outros mais

²⁴ BRUNER, Jerome. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Rio de Janeiro. Bloch, 1976. P.57.

antigos e muitas vezes não sistematizados, conhecimento da vida que já articulavam sua consciência histórica e, como resultado, construa um novo cabedal de aprendizagem. Para terminar:

“Instruir alguém não é levá-lo a armazenar resultados na mente, e sim ensiná-lo a participar do processo que torna possível a obtenção do conhecimento: ensinamos não para produzir minúsculas bibliotecas vivas, mas para fazer o estudante pensar, para si mesmo, considerar os assuntos como o faria o historiador, tomar parte no processo de aquisição de conhecimento. Saber é um processo e não um produto.²⁵”

1.3

“Parque Indígena do Xingu: um jogo para a lei 11645/2008”

A proposta deste trabalho é elaborar um jogo que, na função de material didático, trabalhe com a temática indígena e, ao mesmo tempo em que amplie as informações sobre indígenas contemporâneos, possa quebrar alguns estereótipos. Em função de minha inicial investigação sobre modelos de jogos e da definição de que o material que eu gostaria de desenvolver seria de um jogo coletivo e colaborativo, encontrei no jogo norte americano “Forbidden Island” recursos e inspiração para a composição de meu próprio material.

Para que a temática indígena construísse um conhecimento histórico com os alunos era necessário identificar e limitar tempo, espaço e agentes sociais. Eu já avaliava o trabalho com indígenas amazônicos pela pluralidade étnica encontrada, foi quando Forbidden Island foi trampolim para pensar o Parque Indígena do Xingu como recorte: o fato do jogo americano se passar em uma ilha e esse espaço estar ameaçado gerou uma associação, definindo o PIX como tempo/ espaço/ agência, mas também em ter como motivação para a jogabilidade, as ameaças que o Parque sofre em função da política de terras.

Foi preciso fazer uma pesquisa sobre o assunto, pois eu não tinha bagagem

²⁵ Idem, p.89.

suficiente para falar sobre o Parque. As informações que eu tinha eram bastante superficiais, idênticas às que o senso comum tem. Durante a pesquisa, vi o quão interessante é sua história e quanto poderia me ajudar a pensar os desafios do jogo, pois a criação deste não foi uma demanda dos grupos indígenas que ali viviam, mas uma política por parte do Estado para tutelar aquelas populações, ou seja, estava em evidência a relação entre indígenas e não indígenas.

O primeiro contato europeu registrado com a região do Xingu data de 1884, quando Karl Von Den Stein veio por meio de uma expedição científica alemã. Ele chegou ao Xingu pelo rio Culuene. No início da década de 1940, no governo do presidente Getúlio Vargas, é iniciada a Marcha para o Oeste, movimento que visava desbravar e ocupar o centro oeste do país, expandindo as fronteiras do interior do Brasil, na perspectiva de sua modernização. Em função desse projeto é criada a Expedição Roncador-Xingu, organizada pela Fundação Brasil Central (FBC). A missão dessa expedição era abrir estradas, construir campos de pouso, dar as condições logísticas para viabilizar a rota aérea Rio de Janeiro-Manaus e explorar o potencial mineral da nação. A expedição Roncador-Xingu, foi a primeira expedição de integração nacional no contexto da Marcha para o Oeste.

Em 1946, a Expedição Roncador-Xingu chegou às cabeceiras do rio Culuene e foram abertas duas pistas de pouso (Garapu e Sete de Setembro). Um convênio assinado entre a FBC e o Museu Nacional do Rio de Janeiro possibilitou a presença de pesquisadores na Expedição, que incluiu também o Instituto Oswaldo Cruz e o Departamento de Zoologia da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. Participantes da Expedição desde o seu início, os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas acabaram se destacando e liderando os trabalhos, incluindo as frentes de contato com os povos da região²⁶. Além dos irmãos Villas Bôas participaram do grupo o marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, Heloísa Alberto Torres – então diretora do Museu Nacional, Café Filho - então vice-presidente da República, brigadeiro Raimundo Vasconcelos de Aboim,

²⁶ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.40-41. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Darcy Ribeiro e José Maria da Gama Malcher - diretor do Serviço de Proteção aos Índios e o médico sanitarista Noel Nutels.

Interrompida por falta de apoio político e, portanto, de recursos, a Roncador-Xingu foi retomada, a partir de 1951, quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)²⁷ e os irmãos Villas Bôas receberam mais apoio logístico para o trabalho. É importante dizer que o projeto de modernização que criara a 1ª Expedição, aos poucos se transformara, pois o contato, especialmente dos irmãos Villas Bôas com os indígenas da região os motivou a defenderem condições de permanência dos indígenas, o que não era a intenção inicial. No caso, vale inclusive destacar que a ocupação sequer não se deu por conta da Expedição, sendo posterior - nos anos 70 -, através da política de abertura das estradas de rodagem BR163 (oeste da bacia) e BR158 (leste da bacia), ou seja, uma ação voltada para o princípio modernizador.

É interessante também indicar que a liderança conquistada pelos irmãos Villas Bôas - inexistente no início da Expedição - transformou o caráter militarista da Marcha para o Oeste. Baseada na filosofia do Serviço de Proteção ao Índio (diga-se, do Marechal Rondon) de "morrer, se preciso for, matar nunca", a perspectiva de ações violentas para retirada dos nativos e incorporação efetiva do território aos projetos de modernização nacionais, tornou-se uma expedição de contato e pacificação para com os diversos povos indígenas da região centro-oeste brasileira²⁸.

Uma das consequências desse modelo de ocupação que acabou se efetivando é que ele não previa e não se mobilizou em prol de garantias territoriais para os índios, deixando campo aberto para a especulação, grilagem e invasão de áreas antes de ocupação exclusiva de indígenas. Preocupados com esse desdobramento da empreitada colonizadora, é que os irmãos Villas Bôas - aliados a universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como aliados a outras lideranças políticas mais progressistas - passaram a cogitar a delimitação de um espaço reservado para os povos indígenas ameaçados. A ideia, porém, encontrou

²⁷ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

²⁸ Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

resistência de setores interessados no mercado de terras, principalmente daquelas em poder do governo federal²⁹.

A ideia de criação do Parque tomou forma numa mesa-redonda convocada pela Vice-Presidência da República em 1952, da qual resultou um anteprojeto de um Parque muito maior do que o que veio a se concretizar, em função de interesses mobiliários. A categoria de "Parque Nacional" deveu-se ao duplo propósito de proteção ambiental e das populações indígenas que orientou sua criação, estando a área subordinada tanto ao órgão indigenista oficial quanto ao órgão ambiental. Foi apenas com a criação da FUNAI (em 1967, substituindo o SPI) que o "Parque Nacional" passou a ser designado "Parque Indígena", voltando-se então primordialmente para a proteção da sociodiversidade nativa³⁰.

Mas nem todos defendiam a criação do Parque. Os interesses mobiliários faziam forte oposição e argumentavam sua posição na crítica ao tamanho do mesmo: consideravam desproporcional a relação população X área do parque, sedimentada na expressão “muita terra para pouco índio”. Como a lógica que presidia tal posicionamento não era indígena e era altamente capitalista, pensando em rendimentos ‘per capita’, criava-se a imagem de que a população dos grupos já contatados a partir da entrada da Expedição Roncador- Xingu, era reduzida³¹.

Desta forma, os pares de oposição que entram em questão são: superfície x população; desenvolvimento x preservação natural e índios (“bugres”) x brancos (“homens”). Maria Lucia Menezes observa que, dentro dessa ótica, era muito mais assimilável pela opinião pública - principalmente a classe média urbana, aspirando a modernização do pós-guerra - a ideia de que o índio era um impedimento ao desenvolvimento. Muito mais do que grandes latifúndios improdutivos, pois uma área com “tanta terra” para tão “pouco índio” constituía um entrave no jogo de interesses regionais, que buscava naquele momento

²⁹ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.41-42. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

³⁰ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

³¹ MENEZES, Maria Lucia Pires. *Parque Indígena do Xingu*. A Construção de um Território Estatal. São Paulo. UNICAMP. 2000. Pág. 111

ampliar o mercado de terras e expandir a fronteira agrícola³².

Em 1953 foi redigido o primeiro anteprojeto de Lei que criava o Parque do Xingu, com uma área de 20.575.000 hectares, um parque cinco vezes maior do que ele é hoje. Os interessados por terras mato-grossenses se posicionaram contra a sua constituição. O Projeto de Lei nº 14/53, que tratava da criação do Parque começou a tramitar, ao mesmo tempo em que o governo do Mato Grosso promovia a concessão de terras tratadas como devolutas para empresas colonizadoras do sul do Brasil. Extensos territórios doados pelo Estado passaram a se sobrepor às áreas de ocupação tradicional dos povos xinguanos, parte delas previstas na proposta de delimitação do Parque³³.

No final da década de 50, a disputa de terras em área pretendida para o parque acirrou-se de tal forma que, segundo a autora Maria Lucia Menezes, se impôs a criação do Parque do Xingu, muito mais em função de uma mediação ao conflito existente, resultado das diversas disputas de interesses locais, regionais e nacionais, do que ao reconhecimento e coroamento de uma dada vertente da política indigenista, que colocasse em questão os interesses dos indígenas³⁴.

Essa situação perdurou até o início dos anos 1960, quando o governo do presidente Jânio Quadros fez ressurgir a disposição de criar o Parque do Xingu, uma figura administrativa e jurídica com dupla finalidade e dupla gestão administrativa: ser um território destinado à proteção ambiental e à sobrevivência social, política e comunitária das populações indígenas que habitavam a região, cuja responsabilidade seria do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e ao mesmo tempo proteger as paisagens e diversidade ambiental, pela qual respondia o Serviço Florestal, ambos os órgãos na época subordinados ao Ministério da Agricultura. Assim, em 14 de abril de 1961, através do Decreto nº 50.455, foi criado o Parque Nacional do Xingu com “um polígono irregular com área aproximada de 22 mil quilômetros quadrados”, ou seja, 2,2 milhões de hectares (dez vezes menos do que a área estipulada inicialmente).

O desenho atual do Parque Indígena do Xingu não é o mesmo do Parque

³² Idem, p. 228.

³³ Idem, p.184.

³⁴ Idem, p. 111.

Nacional do Xingu. Regulamentado em 31 de julho de 1961, o decreto federal de criação do Parque foi alterado várias vezes desde então. Em 1968, o Decreto Federal nº 63.082 fixou seus limites oficialmente. Já o Decreto nº 68.909, de 1971, alterou os limites, pela primeira vez, para excluir a porção norte (território tradicional dos Kayapó), que fora cortada pela rodovia BR-80. Em 1984, os Kayapó conseguiram o reconhecimento desta porção, que passou a ser denominada TI Capoto-Jarina³⁵. O parque contemplou a territorialidade integral de algumas etnias, mas deixou fora parcelas significativas de território tradicional de povos que lá habitavam. Os Panará, Ikpeng, Kisêdjê e os Kayabi, que habitavam fora do parque, perderam territórios na sua ida para o Xingu. Eles estavam debilitados pelas epidemias decorrentes dos contatos com as frentes de expansão³⁶.

Como André Villas Boas afirma, a criação de uma área de proteção com a presença do Estado, dentro daquele contexto de disputas, pode ser considerada como uma grande conquista. Naquela época, a sociedade percebia os índios como algo do passado e não do futuro, que em algum momento iria se extinguir, assim, mesmo sem ter como prioridade uma política indigenista, o PIX protegeu efetivamente alguns índios. Exemplar é a situação dos Kayabi: há diferenças perceptíveis em termos de manutenção da língua e dos aspectos culturais entre os Kayabi que ficaram fora do parque e os que foram para dentro. Os que ficaram fora tiveram que enfrentar as frentes de expansão com perdas populacionais e culturais.³⁷ Cabe ainda dizer que os seus limites não foram discutidos com os índios, como acontece hoje. A sua demarcação foi uma interpretação daqueles que tinham contato com os índios, especialmente sertanistas e antropólogos.

A criação do PIX foi benéfica para algumas etnias, mas para outras, entretanto, houve perdas territoriais. Várias etnias contabilizam perdas de partes de seus territórios ou de territórios inteiros a partir do momento em que foram

³⁵ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.42. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

³⁶ Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

³⁷ ENTREVISTA ANDRÉ VILLAS BOAS Ver: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

retiradas de sua área original e deslocadas para o PIX. Esse deslocamento se deu por diversos motivos, como conflitos com etnias vizinhas, conflitos com agentes internos como fazendeiros, posseiros, empresas seringalistas, etc. Atualmente, muitos grupos que vivem no PIX reivindicam a anexação de seus antigos territórios à área do PIX.

Em relação às características atuais do Parque, localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. Ao sul do Parque estão os formadores do rio Xingu, que compõe uma bacia drenada pelos rios Von Den Stein, Jatobá, Ronuro, Batovi, Kurisevo e Kuluene; sendo este o principal formador do Xingu, ao se encontrar com o Batovi-Ronuro.

Tendo em vista as 16 etnias que lá habitam, pode-se dividir o Parque Indígena do Xingu em três partes: ao norte (conhecida como Baixo Xingu), na região central (o chamado Médio Xingu) e ao sul (o Alto Xingu). No sul ficam povos muito semelhantes culturalmente, compreendendo a área cultural do Alto Xingu, cujas etnias são Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Waurá e Yawalapiti, atendidas pelo Posto Indígena Leonardo Villas Bôas. No Médio Xingu ficam os Trumai, os Ikpeng e os Kaiabi, atendidos pelo Posto Pavuru. Ao norte estão os Suyá, Yudjá e Kaiabi, atendidos pelo Posto Diauarum. Cada Posto apoia a logística de projetos e atividades desenvolvidas no Parque, como educação e saúde, havendo em todos eles uma UBS (Unidade Básica de Saúde), onde trabalham agentes indígenas de saúde e funcionários da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), conveniada com a Funasa. Existem ainda onze Postos de Vigilância nos limites do território, às margens dos principais rios formadores do Xingu³⁸.

É datado da década de 80 o início dos conflitos com os agentes externos ao Parque – leia-se o não índio. Neste período, começaram as primeiras invasões de pescadores e caçadores no território. Ao final dos anos 90, as queimadas em fazendas pecuárias localizadas à nordeste do Parque ameaçavam atingi-lo e o avanço das madeireiras instaladas à oeste começou a chegar perto dos limites físicos definidos pela demarcação. Além disso, a ocupação do entorno começava a

³⁸ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

poluir as nascentes dos rios que abastecem o Parque e que ficaram fora da área demarcada. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), o Parque vem sendo cercado pelo processo de ocupação de seu entorno e já se evidencia como uma “ilha” de florestas em meio ao pasto e a monocultura na região do Xingu³⁹.

Segundo informações do ISA, dentre os problemas contemporâneos enfrentados pelos moradores do Parque, os maiores talvez decorram desse processo de ocupação predatória de seu entorno. Considera-se “entorno do PIX” a região do estado de Mato Grosso que se estende ao redor dos principais formadores do rio Xingu, desde suas cabeceiras. Correndo paralelas ao rio Xingu, duas grandes rotas rodoviárias funcionam como eixos de ocupação: a oeste do PIX, a Cuiabá-Santarém (BR-163); a leste, a BR-158. Nesse contexto regional adverso, os recursos naturais e a sociodiversidade do Parque são ameaçados de múltiplas formas ao longo de cerca de 900 km de perímetro.

Tais preocupações têm mobilizado os indígenas e estimulando um conjunto significativo de novos pleitos territoriais. Dois deles, atendidos, resultaram nas Terras Indígenas Wawi e Batovi, respectivamente dos Suyá e dos Wauja, homologadas em 1998. Somado a elas, a extensão do Parque chegou a 2.797.491 hectares. Atualmente os Ikpeng vêm se articulando para reivindicar parte de seu território tradicional na região do Rio Jatobá, que ficou fora da demarcação. Os Wauja também estão negociando para que a região denominada Kamukuaká, considerada sagrada e localizada numa fazenda vizinha ao Parque, seja transformada numa área de preservação ambiental.

A questão da fiscalização do território é presença certa na agenda dos assuntos políticos do Parque, sendo discutida tanto em encontros de lideranças e assembleias da ATIX (Associação Terra Indígena Xingu) como na interlocução com a FUNAI e os órgãos ambientais federal (IBAMA) e estadual (Fundação Estadual do Meio Ambiente - Fema). Para tanto, foi montada uma infra-estrutura dos citados onze postos de vigilância para proteger as áreas que propiciam um acesso direto ao Parque, como a intersecção dos principais rios com os limites do

³⁹ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

PIX e o ponto em que a BR-080 margeia esses limites.

Desta forma, podemos ver como a questão da criação do Parque Indígena do Xingu, em seu momento inicial, não está relacionado com a busca do Estado por políticas indigenistas que valorizassem os diversos grupos indígenas e os colocassem como atores políticos de nossa sociedade. Pelo contrário, o processo de criação do PIX começa por uma ação política de expansão de território com interesses de futura modernização (Expedição Roncador-Xingu) que se depara com a necessidade de lidar com os povos ali habitados e, em um segundo momento, é permeado por disputas de território entre membros do governo municipal, estadual e federal. Depois de muitos anos e muitas disputas, o Parque finalmente é criado com a intenção de preservação da fauna e flora brasileiras e proteção aos grupos indígenas de modo a preservar sua cultura.

A partir das décadas de 1960 e 1970, as mudanças no estudo da antropologia e etnologia promovem a mudança de olhar sobre essas sociedades, colocando-as no centro da luta política e nos anos 80 os próprios índios passam a se mobilizar através de organizações e associações para lutarem coletivamente por seus interesses. Hoje a Terra Indígena do Xingu defronta-se com a realidade da consciência da autodesignação e com o desafio de uma autogestão tutelada. Diante do desequilíbrio ecológico que resultam no desmatamento e contaminação das águas e no avanço da exploração econômica sobre seus limites, com disputas de terras e ameaças de invasões por parte de seringueiros e madeireiros, os grupos indígenas desta região já não precisam ficar à mercê da espera de ação do poder estatal, mas se colocam como atores ativos de suas lutas sociopolíticas.

Elemento fundamental na consolidação do PIX como objeto de um jogo foi o fato dele poder apresentar um dilema comum aos indígenas, que é a questão da terra. Fundamental tanto de modo imediato, para sua integridade e sobrevivência, mas também porque aciona a problematização da ideia de terra, abrindo espaço para a percepção de que o mesmo termo abriga compreensões diferentes entre indígenas e não indígenas. É de suma importância destacar que há um entendimento diferenciado entre o Estado e os grupos indígenas quanto a questão da posse da terra. A diferença que deve ser evidenciada gira em torno do conceito jurídico de Terra Indígena contida na Constituição de 1988 e

compreensão antropológica dos fundamentos da ocupação e territorialidade indígena.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece aos índios os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Segundo o texto constitucional, tal ocupação tradicional deve ser lida levando-se em conta os “usos, costumes e tradições” de cada grupo. Assim, uma Terra Indígena para ser definida – identificada, reconhecida, demarcada e homologada – deve levar em conta quatro dimensões distintas, mas complementares, que remetem às diferentes formas de ocupação, ou apropriações indígenas de uma terra: as terras ocupadas em caráter permanente; as utilizadas para suas atividades produtivas; as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural⁴⁰. Desta forma, a noção de Terra Indígena diz respeito a este processo jurídico, conduzido sob a política do Estado.

Dominique Gallois afirma que os antropólogos procuram evidenciar a existência de diferentes lógicas espaciais que promovam articulações entre as distintas dimensões de uma Terra Indígena, buscando, por exemplo, correspondências entre categorias indígenas e noções ocidentais que embasam o direito constitucional, num gerenciamento de negociação que seja o menos danoso possível para os indígenas. Porém, não há correspondência semântica, não sendo possível enquadrar as concepções indígenas de apropriação de território à que esta presente na legislação. O jogo, ao colocar em evidência a luta pela terra permite, inclusive, que o professor trabalhe com essa tensão.

Desta forma, se para o Estado, a posse da terra está ligada com a concepção de delimitação de um espaço, para os indígenas tal concepção é muito mais complexa. A noção de território para os indígenas remete às especificidades culturais e de contexto aos quais estão inseridos, como por exemplo, relações de parentesco e aliança, que se desdobram para além do confinamento territorial prescrito pelos limites de uma Terra Indígena, mas que envolvem diferentes

⁴⁰ GALLOIS, Dominique Tilkin. “Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?” In: RICARDO, Fany (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza*. O desafio das sobreposições territoriais. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004. P.2.

comunidades. Compreender essas lógicas espaciais diferenciadas nos permite falar de território indígena fora dos parâmetros da etnicidade ou do Estado-nação. A noção de território para os indígenas deve levar em conta contextos específicos, historicamente localizados e não se limitar a tomar como dado que limites étnicos correspondem a limites territoriais⁴¹.

A exemplo do que temos no Parque Indígena do Xingu e no restante das áreas indígenas brasileiras, praticamente todos os grupos indígenas perderam grandes porções de seus territórios, que foram fragmentados em parcelas que são reivindicadas e demarcadas, num parcelamento que gera novas reivindicações, assentadas no direito constitucional que enfatiza os “direitos originários” dos índios sobre suas terras, independentemente da demarcação. Dominique Gallois diz que:

“Tal equação não é suficiente. Território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território. São duas noções absolutamente distintas. Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial⁴².”

Tal diferenciação é de extrema importância para entender a luta por parte dos grupos indígenas quanto à posse de terra. No caso do PIX, tem-se a demarcação de um território na qual muitos grupos indígenas foram inseridos, mas ainda há uma luta muito grande por parte desses grupos em reivindicar novas demarcações e inclusões de território. Enquanto o senso comum reproduz a ideia do “muita terra para pouco índio”, ao pensarmos na forma como os índios vêm e lidam com a terra, entendemos que sua luta não está baseada apenas na delimitação de áreas físicas fixas, mas é nesse território que estão suas relações

⁴¹ Idem, p.7.

⁴² Idem, p.5.

com os outros povos, seu passado e seu presente.

Diante do que foi exposto sobre a história da criação do PIX e a situação atual deste, compreendi que havia ali um assunto riquíssimo a ser estudado. Desde o início optei por trabalhar com a questão atual dos indígenas, pois a experiência dizia que era o conteúdo pouco ou nada explorado no espaço escolar e com menos recursos didáticos disponíveis. Meu desafio era construir com o aluno a ideia de que eles estão inseridos na sociedade atual e possuem atuação ativa nesta sociedade. E para trabalhar essa questão da atuação indígena, escolhi utilizar o viés do conflito territorial entre os agentes externos ao Parque e os índios xinguanos.

O jogo **Parque Indígena do Xingu** foi pensado para alunos de 6º a 7º anos das séries iniciais do Ensino Fundamental II. São séries em que é possível inserir a temática indígena de forma mais simples porque ela já está inserida no conteúdo curricular. Porém, não vejo nenhum problema em jogá-lo com 8º e 9º ano. Feito para grupos de até 6 pessoas, foi todo ele elaborado pensando no professor que possui poucos recursos materiais para trabalhar, pois infelizmente esta é a realidade de muitos professores no nosso país.

Muitas escolhas tiveram que ser feitas baseado nessa prerrogativa de custo do material. Por exemplo, a ideia inicial de elaboração do tabuleiro era a de que este fosse um grande mapa da região do PIX e as peças se sobrepusessem a ele. Mas para isso era preciso que o tabuleiro tivesse um tamanho muito grande, sendo exigido que fosse impresso em tamanho A2 (420mmx594mm). Isso inviabilizaria a produção para professores que não possuem recursos financeiros, pois demandaria uma impressão em gráfica que além de ser caro, dependendo da região do país pode ser difícil ter uma gráfica por perto. A opção foi fazer a impressão em tamanho A3 (297mmx420mm) que corresponde a 2 folhas A4 coladas e redimensionar a estrutura do tabuleiro. Logo, o jogo pode ser reproduzido desde em materiais bem simples como cartolina e papel cartão a materiais mais elaborados, como folha imantada e papel fotográfico ou até mesmo reproduzido em gráficas.

Neste jogo os participantes se revezam movendo seus peões em torno do

PIX. À medida que o jogo avança, as peças que compõem o tabuleiro - que representam áreas específicas do PIX - são ocupadas e a pressão psicológica do tempo aumenta, pois a ideia é desocupá-las. É exigida dos jogadores a criação de um conjunto de estratégias para reunir um conjunto de ações que, em cartas, significam as missões a serem cumpridas, pois somente realizando-as integralmente e chegando até o posto da FUNAI, que se ganha o jogo. No processo, os jogadores precisam pegar cartas de conflito, que geram ocupações e dificultam a meta, aumentando a emoção. É importante ratificar que as estratégias devem salvar a todos, caracterizando a colaboração entre as escolhas individuais.

Sobre o desfecho do jogo, que está centrado na figura da FUNAI como aquela que vai pleitear as reivindicações das aldeias com o Congresso Nacional, tal mecanismo pode sugerir que não há possibilidade autônoma de resolução por parte dos indígenas, sendo necessária a interferência de outras instâncias, contrariando o dispositivo constitucional que supõe a autonomia societária dos indígenas. Porém, mesmo tendo consciência de tal situação, optei por trabalhar desta forma por entender que o processo de regulamentação das disposições constitucionais tem sido lento e os mecanismos efetivos de regulação da autonomia indígena estejam a meio caminho.

Sendo assim, a principal característica do jogo é o fato dele ser colaborativo, ou seja, preza pela ideia de os jogadores se articulem de modo a criar estratégias em conjunto para alcançar o objetivo, que é o de impedir que o território do PIX se retraia em tamanho, sendo invadido e ocupado por agentes como madeireiros, fazendeiros, posseiros, etc. A proposta é que através da circunstância do perigo externo, os alunos mobilizem as informações que o jogo traz e desenvolvam táticas para alcançar o objetivo. Esse processo de receber informações, criar estratégias e agir é, para mim, o processo em que a informação se transforma em conhecimento para o aluno.

Além disso, cabe ressaltar a importância deste caráter colaborativo, pois exige que o aluno planeje sua estratégia baseado no outro e não em si mesmo. Acredito que esse talvez seja o caráter mais difícil neste jogo em termos de jogabilidade, pois o habitual é estabelecermos meios para fazer o outro perder e nós ganharmos. O caráter de colaboração foi algo que fiz questão de desenvolver

no meu jogo, pois acredito ser importante incentivar, em um espaço escolar, a relação de proximidade, de alteridade, de se colocar no lugar do outro e de pensar no outro. A sociedade já está saturada de sentimentos de individualismo e competitividade e cada vez mais tem sido necessário estimulá-los a percorrerem o caminho contrário a esse.

Para começar o jogo, as peças deverão ser colocadas de acordo com as imagens contidas no tabuleiro. São peças com imagens de elementos da área do Parque, que são: Volta grande do Xingu, agricultura, bambuzal, Posto Indígena Pavuru, Margem do Rio Xingu, seringal, Lagoa Piyulaga, Roça de batata doce, posto da FUNAI, Buriti, Lagoa Ipavu, horta, plantação de algodão, aguapé, roça de mandioca, margem do rio Curisevo, pequizal, margem do rio Kuluene. Além dessas, há ainda mais 6 peças que representam aldeias das etnias a serem trabalhadas: Yudjá, Kayabi, Kisedjê, Kamaiurá, Kalapalo e Naruvôtu.

Faz-se necessário expor aqui uma importante informação sobre a questão do uso de imagens no jogo e a questão do direito autoral. As imagens que serão utilizadas foram extraídas de dois locais: do *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*, criado pelo ISA e da internet. Já no período da qualificação dessa dissertação foi levantado pela banca a questão do uso dessas imagens e seus direitos e para tentar resolver essa questão, entrei em contato com o ISA e tive acesso a um material elaborado por eles, que esclarece sobre o direito de imagem e direito autoral nas imagens disponibilizadas pelo Instituto. Esse material ressalta a prevalência do interesse social em sobreposição ao interesse particular, ou seja, haveria licença de uso quando as imagens fossem utilizadas em caráter cultural/ educacional e sem fins lucrativos, pois, no caso, o direito coletivo se sobreporia ao direito individual. É exatamente o meu caso, o que me garantiu certa tranquilidade no uso. Entretanto, é importante o alerta quando da disponibilização do material produzido por mim, numa necessária avaliação institucional do ProfHistória para casos assim.

Destaco um trecho deste material que diz:

“O direito à informação, portanto, é um fator limitante ao exercício do direito de imagem (notadamente o direito

patrimonial). Ele se manifesta, porém, não apenas nos casos de notícias jornalísticas, como exemplificado acima, mas também em outros casos, como na publicação de livros de cunho didático, histórico ou científico, ou seja, nos casos de difusão cultural. Assim, por exemplo, um livro destinado aos alunos do ensino médio não precisa de autorização para publicar a foto de uma aldeia indígena, se esta foto estiver conectada ao texto explicativo de caráter educacional”.⁴³

Desta forma, como a utilização das imagens será para fins educacionais e não há interesse de comercialização, é permitido seu uso sem autorização de seus legítimos proprietários. O mesmo se aplica às imagens retiradas da internet, pois não são imagens que representam uma pessoa em específico, mas imagens genéricas, como uma roça de mandioca ou a imagem de um pequi.

Em relação ao tabuleiro, este traz uma arrumação de modo que as cartas não sejam colocadas de forma aleatória, para que o aluno tenha uma visão, mesmo que de forma superficial, de como o PIX está distribuído. O parque está dividido em Alto, Médio e Baixo Xingu e o tabuleiro procura reinventar tal concepção em seu formato, já que as casas estão alocadas em 3 partes diferenciadas e os dados referentes a elas são aqueles que constam das respectivas áreas do Parque. É uma visão superficial, pois não representa a exata distribuição do PIX, - com a localização precisa de cada aldeia, rios e lagoas, ou até essa divisão de Baixo, Médio e Alto Xingu e outros componentes - pois, se assim o fizesse, a diagramação do tabuleiro ficaria muito grande e seria mais trabalhoso e oneroso para o professor reproduzi-lo. Mas, mesmo trazendo uma visão espacial superficial, ela garante ao aluno/jogador entender ao menos a localização aproximada das aldeias, rios e lagoas do Parque.

O jogo é composto por 24 peças tabuleiro, que são as peças descritas anteriormente e vão compor o tabuleiro. Além disso, tem as Cartas de Missões, que são 4 objetivos que vão auxiliar na realização do objetivo principal, que é a preservação do território. As missões são: (a) conseguir apoio de uma ONG internacional, (b) criar um canal no Youtube para disponibilizar materiais feitos

⁴³ BAPTISTA, Fernando Mathias; VALLE, Raul Silva Telles do. *Os povos indígenas frente ao direito autoral e de imagem*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. P. 48.

pelos próprios indígenas, (c) conseguir junto ao Congresso Nacional a demarcação de uma área reivindicada e (d) criação de uma organização indígena. Desde modo, os jogadores terão que alcançar essas 4 missões que estão dispostas pelo tabuleiro.

As missões são elementos que dão legitimidade à luta das etnias xinguanas. O apoio de uma ONG internacional garante uma visibilidade maior das questões, saindo do campo nacional e abrangendo âmbitos mundiais. A criação de um canal na internet como o Youtube garante que qualquer pessoa tenha acesso às questões indígenas, até mesmo nossos alunos. O apoio do Congresso Nacional com a demarcação da uma área reivindicada fortalece e consolida a luta pela preservação do PIX e a criação de uma organização indígena mostra como os indígenas tem se organizado e atuado politicamente, além de descaracterizar a ideia de índios passivos e ignorantes. Tais elementos permitem que o aluno compreenda múltiplas possibilidades de atuação dos indígenas, até mesmo fazendo uso da tecnologia, como o caso da criação de canal no Youtube.

Para dar uma complexibilidade ao jogo, expressando dinâmicas sociais, há ainda as Cartas de Conflitos. Essas cartas formam um baralho com as mesmas peças do tabuleiro, mas que trazem um problema de ocupação que no jogo é um conflito por disputa de território. Em cada rodada o jogador tem que tirar do baralho uma determinada quantidade de cartas de conflito que colocarão em risco a permanência da respectiva carta no tabuleiro. Caso a carta receba esse problema de ocupação o jogador precisa resolvê-lo antes que essa peça do tabuleiro seja atingida novamente por um novo problema de ocupação. Caso a peça do tabuleiro contenha um problema de ocupação por 2 vezes seguidas, a peça será retirada do tabuleiro e o jogador terá dificuldades em se deslocar por ele. O que determina a quantidade de Cartas de Conflito a serem tiradas é o nível de conflito, identificado por uma régua com marcações de 2 a 5. O nível de conflito é equivalente ao nível do jogo: Fácil, Normal e Difícil. No baralho existe uma carta chamada Aumento de Conflito! Cada vez que essa carta aparece, o nível do jogo deve aumentar e mais Cartas de Conflitos serão retiradas. Se o nível chegar até a marcação vermelha com a inscrição DERROTA, no topo da régua, o jogo acabou e todos perdem. É esse marcador de nível de conflito que vai controlar o tempo do jogo,

que em geral dura, no máximo, 30 minutos, portanto, viável de ser realizado em um tempo de aula.

No jogo, foram selecionados 3 tipos de problemas de conflito territorial: presença de madeiras, posseiros e construção de pequenas centrais hidrelétricas (PCH) nos rios formadores do Xingu. As madeiras comprometem a biodiversidade da região no que tange à extração de madeira de forma ilegal, causando vasto desmatamento ao território em torno do PIX. A presença de posseiros - indivíduos que ocupam um local que não está sendo utilizado sem possuir o título de propriedade desta área – compromete as áreas às quais as etnias estão a reivindicar, além de comprometer as áreas no entorno do PIX, quando usadas de forma inadequadas (provocando desmatamento, poluição da terra e dos rios, queimadas, etc.). A construção de pequenas centrais hidrelétricas (autorizadas e patrocinadas pelo governo) provoca grande impacto sobre os rios, de modo a comprometer a atividade pesqueira e a navegação. Tais conflitos permitem ao aluno compreender melhor os problemas territoriais que os indígenas enfrentam, percebendo de que modo os agentes externos podem interferir na vida e cotidiano dos indígenas e a forma como o Estado lida e contribui com a situação.

O jogo possui ainda 2 tipos de Cartas Coringas que permitem operações especiais por parte dos jogadores. São as cartas: “Apoio Aéreo”, que permite que o jogador possa se deslocar para qualquer lugar do tabuleiro, e a carta “Intervenção”, que permite ao jogador desvirar a peça que está ocupada, solucionando o problema daquela região em determinada rodada.

Por fim, há ainda as Cartas Personagens, que são cartas que descrevem o personagem na qual o jogador irá se tornar e expõe a habilidade especial que ele terá no jogo. Os personagens e suas habilidades são:

Kisêdje (Xamã): Desocupa 2 áreas em 1 ação.

Naruvôtu (Agente): Move-se através de uma área ocupada.

Kamaiurá (negociante): Move outro jogador 2 casas em 1 ação.

Yudjá (Canoeiro): Move um jogador para qualquer rio ou lagoa do Parque.

Kalapalo (Mensageiro): Passa Cartas de Missões para qualquer jogador.

Kayabi (Explorador): Move-se na diagonal.

Vários foram os critérios para a seleção das etnias que participariam do jogo. Primeiro critério foi a escolha de etnias das 3 áreas do parque – Baixo, Médio e Alto Xingu – garantindo maior representação de todo o Parque. Outra motivação foi a de apresentar etnias que garantissem diversidade de costumes e ações, para desconstruir a ideia de que índios são todos iguais, se comportando de mesma forma. Além dessas motivações, a quantidade de informações sobre as etnias também foi um critério de escolha, já que foi preciso de uma riqueza de detalhes para a construção da lógica do jogo.

Cada jogador representará uma etnia diferente e cada uma dessas etnias possui, no jogo, uma habilidade especial. Isso é interessante, pois mostra ao aluno diversas possibilidades de ser índio. Apesar dos jogadores assumirem a identidade de um indígena, cada jogador atuará de modo diferente, evidenciando 6 possibilidades de ser índio, e evidenciando que, assim como nós, enquanto não índios, somos todos iguais mas temos nossas particularidades, os indígenas também o são. A escolha pelas habilidades de cada etnia se deu através da escolha de uma característica de cada etnia. Desta forma, temos⁴⁴:

- **Kîsêdjê** (Xamã): Em seu universo cosmológico, os Kîsêdjê cantam porque através do cantar eles podem restaurar alguns tipos de ordem em seu mundo, e também criar novos tipos de ordem nele. Como experiência do corpo e da pessoa social, o canto é um modo essencial de articular as experiências das vidas individuais com os processos sociais. Numa sociedade em que todos fazem música, "fazer música" é também dançar, fazer política e é comunicar algo sobre si mesmo.

⁴⁴ As informações sobre as características das etnias se encontram em: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

- **Naruvôtu** (Agente): Pelo fato de terem vivido em aldeias Kalapalo e Matipu, os Naruvôtu são grandes conhecedores das baías e lagoas dos estuários dos rios Sete de Setembro e do Alto Culuene. Possuem assim, profundo conhecimento da geografia, permitindo que esse povo transite em qualquer lugar.
- **Kamaiurá** (negociante): o *moitará*, palavra Kamaiurá que se refere à troca comercial de bens entre anfitriões e convidados por ocasião dos encontros para festas e cerimônias, é uma prática que marca a interdependência social, econômica e política dos grupos altoxinguanos, mesmo com a introdução de bens industrializados e o constante fluxo de índios assalariados dirigindo-se às cidades para fazer compras.
- **Yudjá** (Canoeiro): Na tradição, os Yudjá são exímios canoeiros. Para eles, esse fato lhes confere um status importante.
- **Kalapalo** (Mensageiro): possuem um ideal de comportamento ético chamado *ifutisu* que pode ser definido como uma ausência de agressividade pública – por exemplo, ser habilidoso para falar em público e não provocar situações que causem desconforto aos outros – e pela prática da generosidade – como a hospitalidade e a predisposição para doar ou partilhar posses materiais. Os Kalapalo acreditam que a viabilidade da sociedade depende do cumprimento desse ideal.
- **Kayabi** (Explorador): Hoje, os Kawaiweté estão empenhados em um movimento de recuperação de suas áreas de ocupação tradicional nos rios Teles Pires e dos Peixes. Nesse sentido, vem há vários anos solicitando à FUNAI a constituição de um Grupo de Trabalho para identificar oficialmente as áreas em que estavam antes da mudança para o PIX. Cansados de esperar pelo órgão oficial, realizaram por conta própria expedições para avaliar a situação em que se encontram suas terras.

Cada jogador pode fazer até três ações que podem ser: movimentar de forma adjacente (apenas o explorador - Kayabi - pode andar na diagonal), desocupar uma carta adjacente, dar uma carta para outro jogador e trocar cartas por uma missão. Isto feito, ele pega duas cartas do baralho das Cartas de Missões (verde) e, por fim, tira cartas do baralho das Cartas de Conflitos (preta) que vai depender do nível em que está o conflito no jogo, pois a quantidade de cartas aumenta de acordo com o nível de conflito.

De forma resumida, os jogadores perdem se: (a) Ambas as regiões que contém a mesma missão forem ocupadas e a missão ainda não foi realizada; (b) Se a carta do “Posto da FUNAI” for ocupada; (c) Se o Nível de Conflito alcançar o marcador DERROTA no topo da régua; (d) Se algum personagem estiver numa região ocupada e não houver uma região adjacente para a qual ele possa ir. Os jogadores vencem se: (a) Encontrarem as 4 missões e após isso, levarem-nas até o “Posto da FUNAI”.

2

Guia do Professor

2.1

Apresentação

Caro professor,

Você tem em mãos um produto que é resultado de um grande esforço de pesquisa e trabalho de uma professora de Ensino Fundamental que se viu diante de um problema e procurou caminhos para solucioná-lo. O jogo que criei teve o sentido de proporcionar ao público escolar, sobretudo para nós professores, um material de qualidade para se trabalhar a questão indígena, exigência da lei 11.645/2008 que determina o ensino de história e cultura de África, afro-brasileiros e indígenas.

Estamos em 2016 e, como a lei é de 2008, poderíamos supor a existência de vastos materiais para professores voltados para as temáticas, mas não é o que de fato encontramos. Já não são muitos e ainda enfrentamos um desequilíbrio, pois a quantidade de materiais desenvolvidos sobre a questão indígena é muito menor do que os materiais sobre a temática afro-brasileira. Poucos e frágeis, pois o que existe disponível muitas vezes derivou de uma resposta formal à lei, sem investimento de qualidade, fazendo com que haja limitação dos materiais encontrados.

Um exemplo que vocês devem ter percebido é o livro didático: a inclusão de dados novos em livros didáticos, por exemplo, não correspondeu a uma revisão substantiva daquilo que já estava nas edições anteriores e muitos materiais mantêm lacunas, mesmo introduzindo uma referência nova. A historiadora Heloisa Paura em seu trabalho de monografia faz uma análise da coleção Projeto Araribá de História do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), 1ª edição de 2006, para pensar como a temática indígena é tratada no livro didático. Esta coleção é uma obra bastante usada nas salas de aula brasileiras, sendo parte integrante da lista de livros do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Sobre o volume

pertinente ao 7º ano desta coleção, a autora afirma que:

“(…) Percebemos até aqui que no livro Projeto Araribá de História do 7º ano, a temática indígena ora é tratada de forma generalizante, ou seja, a diversidade e pluralidade de culturas, línguas e etnias, não é levada em consideração; ora são tratados a partir da ação dos jesuítas e dos bandeirantes, do contexto das missões e de sua escravidão, não fazendo nenhuma menção às articulações e negociações que perpassavam aquelas experiências; e ora os indígenas são tratados com um pouco mais de cuidado.⁴⁵”

Destaco um exemplo apontado pela autora que diz que na unidade 6, do 7º ano, intitulada *A exploração dos impérios coloniais*, seção *Em foco* intitulada *Os povos indígenas do Brasil*, há um esforço da parte da coleção de aprofundar um pouco mais a abordagem sobre os povos indígenas. Esta seção destaca a sociedade tupi, tratando de sua cultura e de seu modo de viver. Porém, segundo a autora, a coleção peca, quando prende boa parte do seu texto somente ao passado daquele povo, sem haver uma relação com sua realidade atual⁴⁶. Outro exemplo, ainda nesta mesma unidade 6, capítulo 4 de título *As missões jesuítas*, o livro continua a dar visibilidade ao indígena, porém ainda sob a ação do colonizador. Sobre os jesuítas, a autora aponta que o livro diz que aqueles padres eram influenciados pelas rígidas normas de disciplina militar, afirmando ser natural a imposição de um modo de vida esquematizado e ordenado aos indígenas, confrontado com a cultura destes. A autora afirma que:

“(…) Ao fazer uso do termo confrontava, a narrativa do livro dá a entender que o modo de viver dos indígenas não apresentaria nenhum tipo de ordem, conduzindo o leitor a interpretar o texto de forma dicotômica. Como se houvesse um embate entre os com ordem (os padres) X os sem ordem (os indígenas), desconsiderando a possibilidade de que a ordem do indígena fosse apenas diferente do que era entendido como ordem aos

⁴⁵ PAÚRA, Heloísa de Souza Vitorino. *Representações acerca dos indígenas em Livro Didático Análise do Projeto Araribá – História (2006)*. Monografia. Departamento de História. Puc-Rio, 2016.

⁴⁶ Idem. P. 57.

olhos dos padres. Isso me faz concordar com a posição de Luis Donizete Grupioni quando afirma que os livros didáticos ainda não estariam preparados para admitir a possibilidade e a “viabilidade de outras ordens sociais” que não as europeias⁴⁷.”

Desta maneira, apesar desse grande movimento do PNLD, que avalia os livros didáticos e regulamenta sua distribuição para a rede pública (positivamente influenciando tanto as editoras como a rede particular de ensino), a questão indígena não foi plenamente resolvida, como se pode ver no exemplo acima.

No fim das contas, a transformação desejada em sala de aula foi (e é) lenta, seja no que se oferta nos materiais didáticos - como o livro escolar -, ou mesmo na nossa capacitação, pois são raros cursos ou outras iniciativas que possibilitem que nós avancemos num tema que nem sempre fez parte de nossa formação.

A vigência da lei não garantiu subsídios para sua realização plena e satisfatória, considerando que a escola tem um tempo diferente tanto dos movimentos sociais como das pesquisas universitárias, espaços onde a questão indígena apresenta maior volume e força. Os movimentos sociais que buscam garantir maior visibilidade de grupos afrodescendentes e indígenas foram a base para que a lei fosse elaborada, mas o diálogo da escola com esse espaço público não é imediato e suas conquistas não conseguem ser incorporada simultaneamente. Por exemplo, entramos em sala com um currículo a cumprir e há tensão na distribuição de nosso tempo e dedicação entre o conteúdo programático planejado e a incorporação dos temas dos movimentos ou do acompanhamento dos mesmos como modo pedagógico. Deste modo, perdemos na oportunidade, no caso do Rio de Janeiro, de trabalhar a luta dos indígenas pela Aldeia Maracanã ou de Tupinikins e Guaranis no Espírito Santo, para recuperarem área tomada por empresa de celulose, só para ficarmos com alguns exemplos de movimentos que – se tratados na e pela escola – poderiam resultar na compreensão, no mínimo, de que os índios não são coisa do passado, por exemplo.

⁴⁷ Ibidem. P. 60.

O mesmo ocorre com a universidade. Ali ainda há muitas pesquisas a serem feitas, mas, no caso da história, desde a década de 1980 do século passado a temática indígena ganhou espaço e resultou em reavaliações importantes. Mas é limitada nossa capacidade (dos professores da escola básica) de atualização e diálogo diante de novos estudos e pesquisas, já que somamos a dificuldade de tempo e condições para esse processo com a fragilidade de nossas formações anteriores que não desenvolviam tais temáticas. Então, seja como um produto que venha das ruas ou que venha das universidades, a questão indígena não é vista ou trabalhada como poderia/ deveria na escola.

A proposta deste jogo é que, na função de material didático, trabalhe com a temática indígena, ampliando as informações sobre indígenas contemporâneos, pois o material disponível é majoritariamente sobre o período colonial, deixando no vácuo sua realidade atual. No livro didático, por exemplo, em determinados momentos da história nacional os indígenas ascendem no texto, mas logo em seguida são silenciados, num movimento esquizofrênico onde, no período colonial, os indígenas aparecem como uma base da sociedade brasileira, e depois desaparecem na história da nação, sendo lembrados de vez em quando como uma parcela da sociedade brasileira que ainda existe em “algum lugar da Amazônia”.

Um grande estereótipo reproduzido pelo senso comum é a ideia do “índio” no singular, como se todos os povos indígenas fossem iguais. É uma ideia completamente errônea, haja vista que existe e sempre existiu uma grande variedade de etnias, cada uma delas com suas crenças e valores, não sendo possível engessá-los em uma única categoria homogeneizadora. Além da perspectiva equivocada dos índios como uma unidade homogênea, o senso comum articula outros paradigmas que dificultam o trabalho do professor. Um importante é a identificação dos indígenas com a natureza, ou melhor, com uma determinada concepção de natureza, fazendo com que só possam ser compreendidos como índios aqueles que vivem em uma oca no meio da mata e que caçam e pescam. Essa é uma concepção perversa, pois além de fazer com que as pessoas fiquem cegas aos indígenas urbanos, interfere num outro paradigma, que compreende indígenas como povos sem história, sem mudanças, cristalizados no tempo. Em outras palavras, a suposição de que só sejam indígenas aqueles que

moram nas florestas estabelece uma interpretação confusa que reconhece a existência de índios no século XXI, mas que espera o comportamento de alguém do século XVI.

Algo que pode parecer detalhe insignificante para a sociedade em geral, por exemplo, é a forma como escolhermos chamar os indígenas. Em cada situação, as pessoas usam palavras sem estarem atentas ao fato delas representarem coisas diferentes. Usar ou não o plural, por exemplo, é transformador, pois de ‘povo indígena’ passamos a ‘povos indígenas’. Mas não só, chamar de povo ou etnia não é uma escolha inocente, havendo implicações conceituais na forma como classificá-los e a escolha por uma categoria tem grande importância política.

Povo, população, etnia. Cada uma dessas classificações possui seus contextos, acionando intenções distintas e diversas. O termo povo, por exemplo, mantém-se secularmente articulado à ideia de nação e de Estado e seu uso aparece como uma ameaça para aqueles que prezam o modelo tradicional de estado-nação, considerando impossível que indígenas tenham uma autonomia já que inseridos no Estado brasileiro. No entanto, nem todos pensam assim, em função de revisões desse modelo tradicional. Temos, portanto, além da tensão do uso do termo, a tensão do que ele pode significar de acordo com quem está falando. De um modo ou de outro, é preciso estar consciente dos desdobramentos que seu uso vai causar.

O termo etnia me parece o mais favorável, pois ele aciona um conhecimento acadêmico que permite ver tanto as diferenças entre vários grupos, como as transformações de um mesmo grupo no tempo, a partir da problematização das fronteiras étnicas realizada por Fredrik Barth.⁴⁸ Como conhecimento acadêmico, ele amplia o repertório de conceitos do espaço escolar e evita tensões tais como as que acontecem com o uso de termo povo.

A relação com a natureza também elabora uma evidência de que, como homens do passado e, como tais, não seriam capazes de lidar com objetos

⁴⁸ BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”, In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

contemporâneos: se torna inimaginável o uso de celular ou de computador. Pensar nos índios usando tais recursos ou morando em cidades aparece para a maioria como uma sentença de descaracterização do “ser índio”, ou seja, se ele age dessa forma, ele já não é mais índio. É engraçado, pois essa lógica serve apenas a eles, afinal, essa maioria da sociedade é capaz de perceber que continua com valores e práticas brasileiras mesmo quando de posse ou uso de objetos de outras culturas ou sociedades.

Desta forma, o jogo educativo sobre as populações indígenas do Parque Indígena do Xingu atende a uma demanda do Estado no que tange a lei 11.645/2008, servindo como material didático para que professores trabalhem esse tema em sala de aula. Ele pretende tanto contribuir com o acesso a dados que não aparecem nos livros didáticos em geral, mas também a promoção de reflexões que questionam as verdades e estereótipos tradicionalmente associados aos indígenas, como eles não terem história, sendo do mesmo modo sempre. O jogo, deste modo, além de atender a uma demanda do Estado - ou seja, cumprir formalmente a lei -, atende a uma demanda social que se apresenta na vida cotidiana dos professores, pois nós necessitamos de materiais didáticos que não apenas listem informações, mas que problematizem os grupos indígenas e sua atuação como agentes históricos ativos.

O propósito do jogo é o de produzir algum conhecimento, não sendo apenas como divertimento, acionando conteúdos que normalmente estão ausentes das salas de aula. E a temática indígena não é um conteúdo simples de adquirir. Tema silenciado por gerações e com um conjunto grande de estereótipos e desqualificações, na maior parte das vezes nós, professores, não sabemos sequer por onde começar. E se forem conteúdos sobre os indígenas nos dias de hoje, pode-se dizer ser um assunto ainda mais complicado, afinal de contas, todos nós vimos algo sobre eles quando aprendemos sobre a colonização do Brasil, garantindo – ao menos em impressão – que teremos maior facilidade em lidar com o assunto. Mas quando arregaçamos as mangas vemos que não é bem assim... Ao buscarmos na internet informações nos deparamos com conceitos e formas de pensar a inserção dos indígenas na sociedade abrangente que nada se relacionam com o que aprendemos e ficamos cheios de dúvidas. Quando encontramos

materiais que não nos questionam e nos sentimos confortáveis em usar, podemos perceber que não mudamos muita coisa, pois apenas somamos dados – como listas de nomes de etnias – sem reflexões mais apuradas sobre o assunto.

O Parque Indígena do Xingu (PIX) é considerado uma forte referência de diversidade cultural e ambiental da Amazônia, sendo de grande importância para a conservação da paisagem, sendo assim, para além da questão das terras indígenas, o Parque é referência para refletir sobre a preservação da biodiversidade da fauna e flora de nosso país. A intenção é problematizar o PIX para pensar a atuação das populações indígenas e sua relação com o Estado nos dias atuais.

O Parque Indígena do Xingu – unidade espacial em que se localiza o jogo - tem uma variedade étnica muito grande, não sendo possível trabalhar com todas. Mas assumi como uma de minhas metas a afirmação da pluralidade, numa quebra da ideia do ‘índio’ como unidade. Para atingir o objetivo de expor a multiplicidade e ainda focar algumas questões sobre a convivência entre indígenas e não indígenas hoje, foram selecionados 6 grupos indígenas (Kamaiurá, Kaiabi, Kisêdje, Kalapalo, Naruvôtu e Yudjá) que serão trabalhados no jogo, trazendo informações sobre seu cotidiano, seu modo de vida, mas também sua história e sobre os contatos, tanto entre indígenas como entre indígenas e não indígenas.

A proposta do jogo é construir referência sobre algumas etnias contemporâneas e construir uma perspectiva histórica diferenciada, que não é a de uma narrativa linear que apresenta verdades, mas que promove a oportunidade, através do jogo, de se pensar que existem conflitos e questões não resolvidas, que a história é mudança. Essa parte será feita através das relações que o jogo propõe entre indígenas e natureza, entre diferentes indígenas entre si e entre indígenas e o restante da sociedade. Desta maneira, o jogo pedagógico tem como objetivo fazer com que os alunos percebam a multiplicidade que há entre os grupos indígenas, desassociando a ideia do “índio” como uma unidade, como se fossem “todos iguais”. Outro objetivo é explorar a historicidade, a percepção de mudança da condição em que vivem, pois, além do PIX ser algo recente (os indígenas não viviam dentro desse parque/conceito antes), a questão da negociação da terra com o Estado evidenciaria que são comunidades que mudam, não sendo realidades

estáticas sobre as quais se decora algumas características imutáveis.

Além do conhecimento imediato sobre algumas etnias, objetiva-se que os alunos identifiquem os indígenas como participantes ativos da sociedade, evitando a reprodução da ideia de uma vida isolada do mundo não indígena. Existem indígenas urbanos, mas mesmo aqueles que vivem na floresta não estão ‘fora do mundo’. É importante viabilizar a percepção de que a escolha por modo de vida diferente do nosso não resulta do desconhecimento (como se eles necessariamente fossem preferir à modernidade, numa ideia de evolução) e que o acesso à tecnologia (que ocorre no Xingu) não representa o fim da condição indígena. A participação ativa na sociedade deverá ser expressa também nos trabalhados conteúdos relacionados às lutas políticas que enfrentam para garantir seus espaços e suas atuações de preservação, não apenas de seu ambiente, mas de todo o ecossistema.

No processo de ensino/aprendizagem novos saberes são construídos pelos alunos, saberes estes que, ao se constituírem como conhecimento cotidiano e ao incorporarem a dimensão problematizadora e crítica, podem tornar-se instrumento de libertação e de resistência, ou ao contrário, podem também manterem-se como lugar para a legitimação de poderes instituídos, em perspectiva conservadora. Por isso é preciso que, no contexto da aula e das atividades, o professor trabalhe de modo a questionar tais verdades estabelecidas.

O jogo, enquanto ferramenta didática, pode ser considerado uma estratégia bastante eficiente, pois auxilia no processo de aprendizado do aluno na medida em que interage com o ambiente social. Especialmente neste jogo há a possibilidade dos alunos assumirem identidades diversas - ao lidarem com seus personagens - e a relação dessas identidades estabelecidas unida à dinâmica do jogo podem fazer com que o aluno teça conexões mais apuradas e aproximadas com o conteúdo aprendido. A partir de um instrumento lúdico, que desperte interesse no aluno de buscar um conhecimento para realizar a ação de jogar, o aluno pode ser capaz de interagir de maior e melhor forma com o conteúdo, transformando o aprendizado adquirido em um saber para além do âmbito escolar. Para além do conhecimento do conteúdo temático, o uso do jogo promove interatividades capazes de produzir outros conhecimentos que vão além dos conteúdos programáticos das disciplinas:

conhecimento de vida, de mundo. O material permite trabalhar diversas aprendizagens, como conciliar interesses com os colegas e enfrentar dificuldades. Além disso, o jogo pode promover interação entre a turma.

É importante ressaltar o caráter colaborativo deste jogo, pois exige que o aluno planeje sua estratégia baseado no outro e não em si mesmo para alcançar o objetivo, que é o de impedir que o território do PIX se retraia em tamanho, sendo invadido e ocupado por agentes como madeireiros, fazendeiros, posseiros, etc. Desde modo, o jogo se resume em: ou todos perdem ou todos ganham. Talvez esse seja o caráter mais difícil neste jogo em termos de jogabilidade, pois o habitual é estabelecermos meios para fazer o outro perder e nós ganharmos. O caráter de colaboração é uma premissa no jogo, pois incentiva, em um espaço escolar, a relação de proximidade, de alteridade, de se colocar no lugar do outro e de pensar no outro. A sociedade já está saturada de sentimentos de individualismo e competitividade e cada vez mais tem sido necessário estimulá-los a percorrerem o caminho contrário a esse.

Quanto ao âmbito do ensino de história, o jogo se apresenta de forma eficaz, pois pode ser entendido e pensado como possibilidade de se problematizar a memória no ensino de história e a construção da consciência histórica. Trabalhar com a memória na questão indígena é trabalhar com os silenciamentos produzimos ao longo dos séculos sobre os indígenas e sua atuação na sociedade e na luta destes grupos hoje em dia de garantirem sua visibilidade. O jogo pode manejar conteúdos que tragam essa visibilidade para os alunos, construindo outro tipo de consciência histórica. O jogo pode despertar ainda, o interesse dos alunos em se aprofundarem no que diz respeito às tribos indígenas trabalhadas e suas problemáticas. Como já dito, os conteúdos sobre indígenas americanos sofrem o peso de inúmeros estereótipos difíceis de serem eliminados. No caso do jogo, a dinâmica circunstancial das identidades e a impossibilidade de manipulação/mensuração absoluta, deixam em aberto e estimulam o caráter fluído das relações, o que pode ser uma estratégia interessante no enfrentamento da cristalização de estereótipos.

Quando o professor trabalha em sala de aula com um jogo de temática indígena, por exemplo, os alunos já chegam com perspectivas do que é ser

indígena, uma imaginação sobre como ele vive, sobre seus hábitos. O objetivo do professor pode ser o de apresentar outro olhar sobre a ideia do que seja ser indígena, neste caso, o jogo pode colocar o aluno para atuar como um personagem indígena que vai ter que lidar com outros indígenas (personagens) e até mesmo com não indígenas. Sob a orientação do professor, o aluno pode compreender melhor o conteúdo e lançar, na prática, um novo olhar sobre o que venha a ser o índio na sociedade atual ou sobre as dinâmicas das relações sociais ao longo da história.

O jogo **Parque Indígena do Xingu** foi pensado para alunos de 6º a 7º anos das series iniciais do Ensino Fundamental II. São séries em que é possível inserir a temática indígena de forma mais simples porque ela já compõe o conteúdo curricular, mas pode igualmente ser usado para alunos de 8º e 9º ano. Feito para grupos de até 6 pessoas, foi todo ele elaborado pensando no professor que possui poucos recursos materiais para trabalhar, pois infelizmente esta é a nossa realidade no país.

2.2

O JOGO: princípios e jogabilidade

No **Parque Indígena do Xingu** (o jogo), os participantes se revezam movendo seus peões em torno da área do parque e à medida que o jogo avança, as peças que compõem o tabuleiro - que representam áreas específicas do PIX - são ocupadas e a pressão psicológica do tempo aumenta, pois, a ideia é desocupá-las. É exigida dos jogadores a criação de estratégias para reunir um conjunto de ações, que, em cartas, significam as missões a serem cumpridas, pois somente realizando-as integralmente e chegando até o posto da FUNAI, que se ganha o jogo. No processo, os jogadores precisam pegar Cartas de Conflito, que geram ocupações e dificultam a meta, aumentando a emoção. É importante ratificar que as estratégias devem salvar a todos, caracterizando a colaboração entre as escolhas individuais.

Sobre o desfecho do jogo, que está centrado na figura da FUNAI como

aquela que vai pleitear as reivindicações das aldeias com o Congresso Nacional, tal mecanismo pode sugerir que não há possibilidade autônoma de resolução por parte dos indígenas, sendo necessária a interferência de outras instâncias, contrariando o dispositivo constitucional que supõe a autonomia societária dos indígenas. Porém, mesmo tendo consciência de tal situação, optei por trabalhar desta forma por entender que o processo de regulamentação das disposições constitucionais tem sido lento e os mecanismos efetivos de regulação da autonomia indígena estejam a meio caminho.

Para começar o jogo, as peças deverão ser colocadas de acordo com as imagens contidas no tabuleiro. Além dessas peças, há ainda mais 6 peças que representam aldeias das etnias a serem trabalhadas: Yudjá, Kayabi, Kisedjê, Kamaiurá, Kalapalo e Naruvôtu. O tabuleiro traz uma arrumação de modo que as peças não sejam colocadas de forma aleatória, para que o aluno tenha uma visão, mesmo que de forma superficial, de como o PIX está distribuído, ou seja, evidenciando a localização aproximada de cada aldeia, rios e lagoas.

O jogo é composto por 24 peças tabuleiro e as Cartas de Missões (verso verde), que são 4 objetivos que vão auxiliar na realização do objetivo principal, que é a preservação do território. As missões são: (a) conseguir apoio de uma ONG internacional, (b) criar um canal no Youtube para disponibilizar materiais feitos pelos próprios indígenas, (c) conseguir junto ao Congresso Nacional a demarcação de uma área reivindicada e (d) criação de uma organização indígena. Desde modo, os jogadores terão que alcançar essas 4 missões que estão dispostas pelo tabuleiro.

As missões são elementos que dão legitimidade à luta das etnias xinguanas. O apoio de uma ONG internacional garante uma visibilidade maior das questões, saindo do campo nacional e abrangendo âmbitos mundiais. A criação de um canal na internet como o Youtube garante que qualquer pessoa tenha acesso às questões indígenas, até mesmo nossos alunos. O apoio do Congresso Nacional com a demarcação da uma área reivindicada fortalece e consolida a luta pela preservação do PIX e a criação de uma organização indígena mostra como os indígenas tem se organizado e atuado politicamente, além de descaracterizar a ideia de índios passivos e ignorantes. Tais elementos permitem

que o aluno compreenda múltiplas possibilidades de atuação dos indígenas, até mesmo fazendo uso da tecnologia, como o caso da criação de canal no Youtube.

Para conferir uma complexibilidade ao jogo, expressando dinâmicas sociais, há ainda as Cartas de Conflitos (verso preto). Essas cartas formam um baralho com as mesmas peças do tabuleiro, mas que trazem um problema de ocupação que, no jogo, é um conflito por disputa de território. Em cada rodada o jogador tem que tirar do baralho uma determinada quantidade de cartas de conflito que colocarão em risco a permanência da respectiva peça no tabuleiro. Caso a peça do tabuleiro receba esse problema de ocupação, o jogador precisa resolvê-lo antes que ela seja atingida novamente por um novo problema de ocupação, pois caso ela passe 2 vezes seguidas por um problema de ocupação, a peça será retirada do tabuleiro e o jogador terá dificuldades em se deslocar por ele. O que determina a quantidade de Cartas de Conflito a serem tiradas é o nível de conflito, identificado por uma régua com marcações de 2 a 5. O nível de conflito é equivalente ao nível do jogo: Fácil, Normal e Difícil. No baralho existe uma carta chamada “Aumento de Conflito!” e a cada vez que ela aparece, o nível do jogo deve aumentar e mais Cartas de Conflitos serão retiradas. Caso o nível chegue à marcação vermelha com a inscrição DERROTA, no topo da régua, o jogo acaba e todos perdem. É esse marcador de nível de conflito que vai controlar o tempo do jogo, que dura em geral, no máximo, 30 minutos, portanto, viável de ser realizado em um tempo de aula.

No jogo, foram selecionados 3 tipos de problemas de conflito territorial: presença de madeiras, posseiros e construção de pequenas centrais hidrelétricas (PCH) nos rios formadores do Xingu. As madeiras comprometem a biodiversidade da região no que tange à extração de madeira de forma ilegal, causando vasto desmatamento ao território em torno do PIX. A presença de posseiros - indivíduos que ocupam um local que não está sendo utilizado sem possuir o título de propriedade desta área – compromete as áreas às quais as etnias estão reivindicando, além de comprometer as áreas no entorno do PIX, quando usadas de forma inadequadas (provocando desmatamento, poluição da terra e dos rios, queimadas, etc.). A construção de pequenas centrais hidrelétricas (autorizadas e patrocinadas pelo governo) provoca grande impacto sobre os rios,

de modo a comprometer a atividade pesqueira e a navegação. Tais conflitos permitem ao aluno compreender melhor os problemas territoriais que os indígenas enfrentam, percebendo de que modo os agentes externos podem interferir na vida e cotidiano dos indígenas e a forma como o Estado lida e contribui com a situação.

O jogo possui ainda 2 tipos de Cartas Coringas (contidas no baralho das cartas de missões – verso verde) que permitem operações especiais por parte dos jogadores. São as cartas: “Apoio Aéreo”, que permite que o jogador possa se deslocar para qualquer lugar do tabuleiro, e a carta “Intervenção”, que permite ao jogador desvirar a peça que está ocupada, solucionando o problema daquela região em determinada rodada.

Por fim, existem as Cartas Personagens, que são cartas que descrevem o personagem na qual o jogador irá se tornar e expõem a habilidade especial que ele terá no jogo. Os personagens e suas habilidades são:

Kisêdje (Xamã): Desocupa 2 áreas em 1 ação. (preto)

Naruvôtu (Agente): Move-se através de uma área ocupada. (marrom)

Kamaiurá (Negociante): Move outro jogador 2 casas em 1 ação. (amarelo)

Yudjá (Canoeiro): Move um jogador para qualquer rio ou lago do Parque. (vermelho)

Kalapalo (Mensageiro): Passa Cartas de Missões para qualquer jogador. (lilás)

Kayabi (Explorador): Move-se na diagonal. (azul)

Cada jogador representará uma etnia diferente e cada uma dessas etnias possui, no jogo, uma habilidade especial. Isso é interessante, pois mostra ao aluno diversas possibilidades de ser índio. Apesar dos jogadores assumirem a identidade de um indígena, cada jogador atuará de modo diferente, evidenciando 6 possibilidades de ser índio, ajudando a quebrar com a ideia de unidade subsumida no termo ‘índio’. A escolha pelas habilidades de cada etnia se deu através da

escolha de uma característica de cada etnia. Desta forma, temos⁴⁹:

- **Kĩsêdjê** (Xamã): Em seu universo cosmológico, os Kĩsêdjê cantam porque através do cantar eles podem restaurar alguns tipos de ordem em seu mundo, e também criar novos tipos de ordem nele. Como experiência do corpo e da pessoa social, o canto é um modo essencial de articular as experiências das vidas individuais com os processos sociais. Numa sociedade em que todos fazem música, "fazer música" é também dançar, fazer política e é comunicar algo sobre si mesmo.
- **Naruvôtu** (Agente): Pelo fato de terem vivido em aldeias Kalapalo e Matipu, os Naruvôtu são grandes conhecedores das baías e lagoas dos estuários dos rios Sete de Setembro e do Alto Culuene. Possuem assim, profundo conhecimento da geografia, permitindo que esse povo transite em qualquer lugar.
- **Kamaiurá** (Negociante): o *moitará*, palavra Kamaiurá que se refere à troca comercial de bens entre anfitriões e convidados por ocasião dos encontros para festas e cerimônias, é uma prática que marca a interdependência social, econômica e política dos grupos altoxinguanos, mesmo com a introdução de bens industrializados e o constante fluxo de índios assalariados dirigindo-se às cidades para fazer compras.
- **Yudjá** (Canoeiro): Na tradição, os Yudjá são exímios canoeiros. Para eles, esse fato lhes confere um status importante.
- **Kalapalo** (Mensageiro): possuem um ideal de comportamento ético chamado *ifutisu* que pode ser definido como uma ausência de agressividade pública – por exemplo, ser habilidoso para falar em público

⁴⁹ As informações sobre as características das etnias se encontram em: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

e não provocar situações que causem desconforto aos outros – e pela prática da generosidade – como a hospitalidade e a predisposição para doar ou partilhar posses materiais. Os Kalapalo acreditam que a viabilidade da sociedade depende do cumprimento desse ideal.

- **Kayabi** (Explorador): Hoje, os Kawaiweté estão empenhados em um movimento de recuperação de suas áreas de ocupação tradicional nos rios Teles Pires e dos Peixes. Nesse sentido, vem há vários anos solicitando à FUNAI a constituição de um Grupo de Trabalho para identificar oficialmente as áreas em que estavam antes da mudança para o PIX. Cansados de esperar pelo órgão oficial, realizaram por conta própria expedições para avaliar a situação em que se encontram suas terras.

Cada jogador pode fazer até quatro ações que podem ser: (a) movimentar de forma adjacente (apenas o explorador - Kayabi - pode andar na diagonal), (b) desocupar uma peça adjacente, (c) dar uma carta para outro jogador e (d) trocar cartas por uma missão. Isto feito, ele pega duas cartas do baralho das Cartas de Missões (verso verde) e pega também cartas do baralho das Cartas de Conflitos (verso preto). A quantidade de cartas a serem retiradas vai depender do nível em que está a tomada do território do parque no jogo, pois a quantidade de cartas aumenta de acordo com o nível de ocupação.

De forma resumida, os jogadores perdem se: (a) ambas as regiões que contém a mesma missão forem ocupadas e a missão ainda não foi realizada; (b) a peça do “Posto da FUNAI” for ocupada; (c) o nível de conflito alcançar o marcador vermelho com inscrição DERROTA, no topo da régua; (d) algum personagem estiver numa região ocupada e não houver uma região adjacente para a qual ele possa ir. Os jogadores vencem se: (a) encontrarem as 4 missões e levarem-nas até o “Posto da FUNAI”.

2.3

Para saber mais...

Colega professor,

Para produzir esse material enfrentei meu desconhecimento e acumulei referências que podem ser valiosas para você. Apresento aqui um breve histórico do PIX e dados sobre as etnias que compõem o jogo, com sugestão bibliográfica e de sites que você pode acessar para saber mais.

2.3.1

O Parque Indígena do Xingu

O primeiro contato registrado com a região do Xingu data de 1884, quando Karl Von Den Stein veio por meio de uma expedição científica alemã. Ele chegou ao Xingu pelo rio Culuene. No início da década de 1940, no governo do presidente Getúlio Vargas, é iniciada a Marcha para o Oeste, movimento que visava desbravar e ocupar o centro oeste do país, expandindo as fronteiras do interior do Brasil, na perspectiva de sua modernização. Em função desse projeto é criada a Expedição Roncador-Xingu, organizada pela Fundação Brasil Central (FBC). A missão dessa expedição era abrir estradas, construir campos de pouso, dar as condições logísticas para viabilizar a rota aérea Rio de Janeiro-Manaus e explorar o potencial mineral da nação. A expedição Roncador-Xingu, foi a primeira expedição de integração nacional no contexto da Marcha para o Oeste.

Em 1946, a Expedição Roncador-Xingu chegou às cabeceiras do rio Culuene e foram abertas duas pistas de pouso (Garapu e Sete de Setembro). Um convênio assinado entre a FBC e o Museu Nacional do Rio de Janeiro possibilitou a presença de pesquisadores na Expedição, que incluiu também o Instituto Oswaldo Cruz e o Departamento de Zoologia da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo. Participantes da Expedição desde o seu início, os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Bôas acabaram se destacando e liderando os trabalhos, incluindo as frentes de contato com os povos da região⁵⁰. Além dos irmãos Villas Bôas participaram do grupo o marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, Heloisa Alberto Torres – então diretora do Museu Nacional, Café Filho - então vice-presidente da República, brigadeiro Raimundo Vasconcelos de Aboim, Darcy Ribeiro e José Maria da Gama Malcher - diretor do Serviço de Proteção aos

⁵⁰ Instituto Socioambiental (ISA). Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos. São Paulo. Instituto Socioambiental. 2011. P.40-41. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Índios e o médico sanitaria Noel Nutels.

Interrompida por falta de apoio político e, portanto, de recursos, a Roncador-Xingu foi retomada, a partir de 1951, quando o Serviço de Proteção ao Índio (SPI)⁵¹ e os irmãos Villas Bôas receberam mais apoio logístico para o trabalho. É importante dizer que o projeto de modernização que criara a 1ª Expedição, aos poucos se transformara, pois o contato, especialmente dos irmãos Villas Bôas com os indígenas da região os motivou a defenderem condições de permanência dos indígenas, o que não era a intenção inicial. No caso, vale inclusive destacar que a ocupação sequer não se deu por conta da Expedição, sendo posterior - nos anos 70 -, através da política de abertura das estradas de rodagem BR163 (oeste da bacia) e BR158 (leste da bacia), ou seja, uma ação voltada para o princípio modernizador.

É interessante também indicar que a liderança conquistada pelos irmãos Villas Bôas - inexistente no início da Expedição - transformou o caráter militarista da Marcha para o Oeste. Baseada na filosofia do Serviço de Proteção ao Índio (diga-se, do Marechal Rondon) de "morrer se preciso for, matar nunca", a perspectiva de ações violentas para retirada dos nativos e incorporação efetiva do território aos projetos de modernização nacionais, tornou-se uma expedição de contato e pacificação para com os diversos povos indígenas da região centro-oeste brasileira⁵².

Uma das consequências desse modelo de ocupação que acabou se efetivando é que ele não previa e não se mobilizou em prol de garantias territoriais para os índios, deixando campo aberto para a especulação, grilagem e invasão de áreas antes de ocupação exclusiva de indígenas. Preocupados com esse desdobramento da empreitada colonizadora, é que os irmãos Villas Bôas - aliados a universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como aliados a

⁵¹ O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

⁵² Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

outras lideranças políticas mais progressistas passaram a cogitar a delimitação de um espaço reservado para os povos indígenas ameaçados. A ideia, porém, encontrou resistência de setores interessados no mercado de terras, principalmente daquelas em poder do governo federal⁵³.

A ideia de criação do Parque tomou forma numa mesa-redonda convocada pela Vice-Presidência da República em 1952, da qual resultou um anteprojeto de um Parque muito maior do que o que veio a se concretizar, em função de interesses mobiliários. A categoria de "Parque Nacional" deveu-se ao duplo propósito de proteção ambiental e das populações indígenas que orientou sua criação, estando a área subordinada tanto ao órgão indigenista oficial quanto ao órgão ambiental. Foi apenas com a criação da FUNAI (em 1967, substituindo o SPI) que o "Parque Nacional" passou a ser designado "Parque Indígena", voltando-se então primordialmente para a proteção da sociodiversidade nativa⁵⁴.

Mas nem todos defendiam a criação do Parque. Os interesses pela posse de terras faziam forte oposição e argumentavam sua posição na crítica ao tamanho do mesmo: consideravam desproporcional a relação população X área do parque, sedimentada na expressão “muita terra para pouco índio”. Como a lógica que presidia tal posicionamento não era indígena e era altamente capitalista, pensando em rendimentos ‘per capita’, criava-se a imagem de que a população dos grupos já contatados a partir da entrada da Expedição Roncador-Xingu, era reduzida⁵⁵.

Desta forma, os pares de oposição que entram em questão são: superfície x população; desenvolvimento x preservação natural e índios (“bugres”) x brancos (“homens”). Maria Lucia Menezes observa que, dentro dessa ótica, era

⁵³ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. 2011. P.41-42. http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

⁵⁴ Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

⁵⁵ MENEZES, Maria Lucia Pires. *Parque Indígena do Xingu. A Construção de um Território Estatal*. São Paulo. UNICAMP. 2000. Pag 111.

muito mais assimilável pela opinião pública - principalmente a classe média urbana, aspirando a modernização do pós-guerra - a ideia de que o índio era um impedimento ao desenvolvimento. Muito mais do que grandes latifúndios improdutivos, pois uma área com “tanta terra” para tão “pouco índio” constituía um entrave no jogo de interesses regionais, que buscava naquele momento ampliar o mercado de terras e expandir a fronteira agrícola⁵⁶.

Em 1953 foi redigido o primeiro anteprojeto de Lei que criava o Parque do Xingu, com uma área de 20.575.000 hectares, um parque cinco vezes maior do que ele é hoje. Os interesses mobiliários mato-grossenses se posicionaram contra a sua constituição. O Projeto de Lei nº 14/53, que tratava da criação do Parque começou a tramitar, ao mesmo tempo em que o governo do Mato Grosso promovia a concessão de terras tratadas como devolutas para empresas colonizadoras do sul do Brasil. Extensos territórios doados pelo Estado passaram a se sobrepor às áreas de ocupação tradicional dos povos xinguanos, parte delas previstas na proposta de delimitação do Parque⁵⁷.

No final da década de 50, a disputa de terras em área pretendida para o parque acirrou-se de tal forma que se impôs a criação do Parque do Xingu, muito mais em função de uma mediação ao conflito existente, resultado das diversas disputas de interesses locais, regionais e nacionais, do que ao reconhecimento e coroamento de uma dada vertente da política indigenista, que colocasse em questão os interesses dos indígenas⁵⁸.

Essa situação perdurou até o início dos anos 1960, quando o governo do presidente Jânio Quadros fez ressurgir a disposição de criar o Parque do Xingu, uma figura administrativa e jurídica com dupla finalidade e dupla gestão administrativa: ser um território destinado à proteção ambiental e à sobrevivência social, política e comunitária das populações indígenas que habitavam a região, cuja responsabilidade seria do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), e ao mesmo tempo proteger as paisagens e diversidade ambiental, pela

⁵⁶ Idem, p. 228.

⁵⁷ Idem, p.184.

⁵⁸ Idem, p. 111.

qual respondia o Serviço Florestal, ambos os órgãos na época subordinados ao Ministério da Agricultura. Assim, em 14 de abril de 1961, através do Decreto nº 50.455, foi criado o Parque Nacional do Xingu com “um polígono irregular com área aproximada de 22 mil quilômetros quadrados”, ou seja, 2,2 milhões de hectares (dez vezes menos do que a área estipulada inicialmente).

O desenho atual do Parque Indígena do Xingu não é o mesmo do Parque Nacional do Xingu. Regulamentado em 31 de julho de 1961, o decreto federal de criação do Parque foi alterado várias vezes desde então. Em 1968, o Decreto Federal nº 63.082 fixou seus limites oficialmente. Já o Decreto nº 68.909, de 1971, alterou os limites, pela primeira vez, para excluir a porção norte (território tradicional dos Kayapó), que fora cortada pela rodovia BR-80. Em 1984, os Kayapó conseguiram o reconhecimento desta porção, que passou a ser denominada TI Capoto-Jarina⁵⁹. O parque contemplou a territorialidade integral de algumas etnias, mas deixou fora parcelas significativas de território tradicional de povos que lá habitavam. Os Panará, Ikpeng, Kisedjê e os Kayabi, que habitavam fora do parque, perderam territórios na sua ida para o Xingu. Eles estavam debilitados pelas epidemias decorrentes dos contatos com as frentes de expansão⁶⁰.

Como André Villas Bôas afirma, a criação de uma área de proteção com a presença do Estado, dentro daquele contexto de disputas, pode ser considerada como uma grande conquista. Naquela época, a sociedade percebia os índios como algo do passado e não do futuro, que em algum momento iria se extinguir, assim, mesmo sem ter como prioridade uma política indigenista, o PIX protegeu efetivamente alguns índios. Exemplar é a situação dos Kayabi: há diferenças perceptíveis em termos de manutenção da língua e dos aspectos culturais entre os Kayabi que ficaram fora do parque e os que foram para dentro. Os que ficaram

⁵⁹ Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo, Instituto Socioambiental. 2011. P.42. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

⁶⁰ Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em:

<http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

fora tiveram que enfrentar as frentes de expansão com perdas populacionais e culturais⁶¹. Cabe ainda dizer que os seus limites não foram discutidos com os índios, como acontece hoje. A sua demarcação foi uma interpretação daqueles que tinham contato com os índios, especialmente sertanistas e antropólogos.

A criação do PIX foi benéfica para algumas etnias, mas para outras, entretanto, houve perdas territoriais. Várias etnias contabilizam perdas de partes de seus territórios ou de territórios inteiros a partir do momento em que foram retiradas de sua área original e deslocadas para o PIX. Esse deslocamento se deu por diversos motivos, como conflitos com etnias vizinhas, conflitos com agentes internos como fazendeiros, posseiros, empresas seringalistas, etc. Atualmente, muitos grupos que vivem no PIX reivindicam a anexação de seus antigos territórios à área do PIX.

Em relação às características atuais do Parque, localiza-se na região nordeste do Estado do Mato Grosso, na porção sul da Amazônia brasileira. Ao sul do Parque estão os formadores do rio Xingu, que compõe uma bacia drenada pelos rios Von den Stein, Jatobá, Ronuro, Batovi, Kurisevo e Kuluene; sendo este o principal formador do Xingu, ao se encontrar com o Batovi-Ronuro.

Tendo em vista as 16 etnias que lá habitam, pode-se dividir o Parque Indígena do Xingu em três partes: ao norte (conhecida como Baixo Xingu), na região central (o chamado Médio Xingu) e ao sul (o Alto Xingu). No sul ficam povos muito semelhantes culturalmente, compreendendo a área cultural do Alto Xingu, cujas etnias são Aweti, Kalapalo, Kamaiurá, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukuá, Naruvôtu, Waurá e Yawalapiti atendidas pelo Posto Indígena Leonardo Villas Bôas. No Médio Xingu ficam os Trumai, os Tapayuna, os Ikpeng e os Kaiabi, atendidos pelo Posto Pavuru. Ao norte estão os Ksêdje e Yudjá, atendidos pelo Posto Diauarum. Cada Posto apoia a logística de projetos e atividades desenvolvidas no Parque, como educação e saúde, havendo em todos eles uma UBS (Unidade Básica de Saúde), onde trabalham agentes indígenas de

⁶¹ ENTREVISTA ANDRÉ VILLAS BOAS Ver: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

saúde e funcionários da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), conveniada com a Funasa. Existem ainda onze Postos de Vigilância nos limites do território, às margens dos principais rios formadores do Xingu⁶².

É datado da década de 80 o início dos conflitos com os agentes externos ao Parque – leia-se o não índio. Neste período, começaram as primeiras invasões de pescadores e caçadores no território. Ao final dos anos 90, as queimadas em fazendas pecuárias localizadas à nordeste do Parque ameaçavam atingi-lo e o avanço das madeireiras instaladas à oeste começou a chegar perto dos limites físicos definidos pela demarcação. Além disso, a ocupação do entorno começava a poluir as nascentes dos rios que abastecem o Parque e que ficaram fora da área demarcada. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), o Parque vem sendo cercado pelo processo de ocupação de seu entorno e já se evidencia como uma “ilha” de florestas em meio ao pasto e a monocultura na região do Xingu⁶³.

Segundo informações do ISA, dentre os problemas contemporâneos enfrentados pelos moradores do Parque, os maiores talvez decorram desse processo de ocupação predatória de seu entorno. Considera-se “entorno do PIX” a região do estado de Mato Grosso que se estende ao redor dos principais formadores do rio Xingu, desde suas cabeceiras. Correndo paralelas ao rio Xingu, duas grandes rotas rodoviárias funcionam como eixos de ocupação: a oeste do PIX, a Cuiabá-Santarém (BR-163); a leste, a BR-158. Nesse contexto regional adverso, os recursos naturais e a sociodiversidade do Parque são ameaçados de múltiplas formas ao longo de cerca de 900 km de perímetro.

Tais preocupações têm mobilizado os indígenas e estimulando um conjunto significativo de novos pleitos territoriais. Dois deles, atendidos, resultaram nas Terras Indígenas Wawi e Batovi, respectivamente dos Suyá e dos Wauja, homologadas em 1998. Somado a elas, a extensão do Parque chegou a 2.797.491 hectares. Atualmente os Ikpeng vêm se articulando para reivindicar parte de seu território tradicional na região do Rio Jatobá, que ficou fora da

⁶² Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

⁶³ Ibidem.

demarcação. Os Wauja também estão negociando para que a região denominada Kamukuaká, considerada sagrada e localizada numa fazenda vizinha ao Parque, seja transformada numa área de preservação ambiental.

A questão da fiscalização do território é presença certa na agenda dos assuntos políticos do Parque, sendo discutida tanto em encontros de lideranças e assembleias da ATIX (Associação Terra Indígena Xingu) como na interlocução com a FUNAI e os órgãos ambientais federal (IBAMA) e estadual (Fundação Estadual do Meio Ambiente - Fema). Para tanto, foi montada uma infraestrutura dos citados onze postos de vigilância para proteger as áreas que propiciam um acesso direto ao Parque, como a intersecção dos principais rios com os limites do PIX e o ponto em que a BR-080 margeia esses limites.

Elemento fundamental na consolidação do PIX como objeto de um jogo foi o fato dele poder apresentar um dilema comum aos indígenas, que é a questão da terra. Fundamental tanto de modo imediato, para sua integridade e sobrevivência, mas também porque aciona a problematização da ideia de terra, abrindo espaço para a percepção de que o mesmo termo abriga compreensões diferentes entre indígenas e não indígenas. É de suma importância destacar que há um entendimento diferenciado entre o Estado e os grupos indígenas quanto a questão da posse da terra. A diferença que deve ser evidenciada gira em torno do conceito jurídico de Terra Indígena contida na Constituição de 1988 e compreensão antropológica dos fundamentos da ocupação e territorialidade indígena.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 reconhece aos índios os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Segundo o texto constitucional, tal ocupação tradicional deve ser lida levando-se em conta os “usos, costumes e tradições” de cada grupo. Assim, uma Terra Indígena para ser definida – identificada, reconhecida, demarcada e homologada – deve levar em conta quatro dimensões distintas, mas complementares, que remetem às diferentes formas de ocupação, ou apropriações indígenas de uma terra: as terras ocupadas em caráter permanente; as utilizadas para suas atividades produtivas; as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural⁶⁴. Desta forma, a noção de Terra Indígena diz respeito a este processo jurídico, conduzido sob a política do Estado.

Dominique Gallois afirma que os antropólogos procuram evidenciar a existência de diferentes lógicas espaciais que promovam articulações entre as distintas dimensões de uma Terra Indígena, buscando, por exemplo, correspondências entre categorias indígenas e noções ocidentais que embasam o direito constitucional, num gerenciamento de negociação que seja o menos danoso possível para os indígenas. Porém, não há correspondência semântica, não sendo possível enquadrar as concepções indígenas de apropriação de território àquela que está presente na legislação. O jogo, ao colocar em evidência a luta pela terra permite, inclusive, que o professor trabalhe com essa tensão.

Desta forma, se para o Estado, a posse da terra está ligada com a concepção de delimitação de um espaço, para os indígenas tal concepção é muito mais complexa. A noção de território para os indígenas remete às especificidades culturais e de contexto aos quais estão inseridos, como por exemplo, relações de parentesco e aliança, que se desdobram para além do confinamento territorial prescrito pelos limites de uma Terra Indígena, mas que envolvem diferentes comunidades. Compreender essas lógicas espaciais diferenciadas nos permite falar de território indígena fora dos parâmetros da etnicidade ou do Estado-nação. A noção de território para os indígenas deve levar em conta contextos

⁶⁴ GALLOIS, Dominique Tilkin. “Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?” In: RICARDO, Fany (Org.). Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza. O desafio das sobreposições territoriais. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004. p.2.

específicos, historicamente localizados e não se limitar a tomar como dado que limites étnicos correspondem a limites territoriais⁶⁵.

À exemplo do que temos no Parque Indígena do Xingu e no restante das áreas indígenas brasileiras, praticamente todos os grupos indígenas perderam grandes porções de seus territórios, que foram fragmentados em parcelas que são reivindicadas e demarcadas, num parcelamento que gera novas reivindicações, assentadas no direito constitucional que enfatiza os “direitos originários” dos índios sobre suas terras, independentemente da demarcação. Dominique Gallois diz que:

“Tal equação não é suficiente. Território não é apenas anterior à terra e terra não é tão somente uma parte de um território. São duas noções absolutamente distintas. Como expuseram vários estudos antropológicos, a diferença entre “terra” e “território” remete a distintas perspectivas e atores envolvidos no processo de reconhecimento e demarcação de uma Terra Indígena. A noção de “Terra Indígena” diz respeito ao processo político- jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de “território” remete à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial.⁶⁶”

Tal diferenciação é de extrema importância para entender a luta por parte dos grupos indígenas quanto à posse de terra. No caso do PIX, tem-se a demarcação de um território na qual muitos grupos indígenas foram inseridos, mas ainda há uma luta muito grande por parte desses grupos em reivindicar novas demarcações e inclusões de território. Enquanto o senso comum reproduz a ideia do “muita terra para pouco índio”, ao pensarmos na forma como os índios vêm e lidam com a terra, entendemos que sua luta não está baseada apenas na delimitação de áreas físicas fixas, mas é nesse território que estão suas relações com os outros povos, seu passado e seu presente.

⁶⁵ Idem, p.7.

⁶⁶ Idem, p.5.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):
<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>.
2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em:
<https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>. Acesso em: 31/07/2016.
3. Site da associação Articulação Xingu Araguaia:
<http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em: 31/07/2016.
4. MENEZES, Maria Lucia Pires. *Parque Indígena do Xingú: a construção de um território estatal*. Campinas: UNICAMP; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

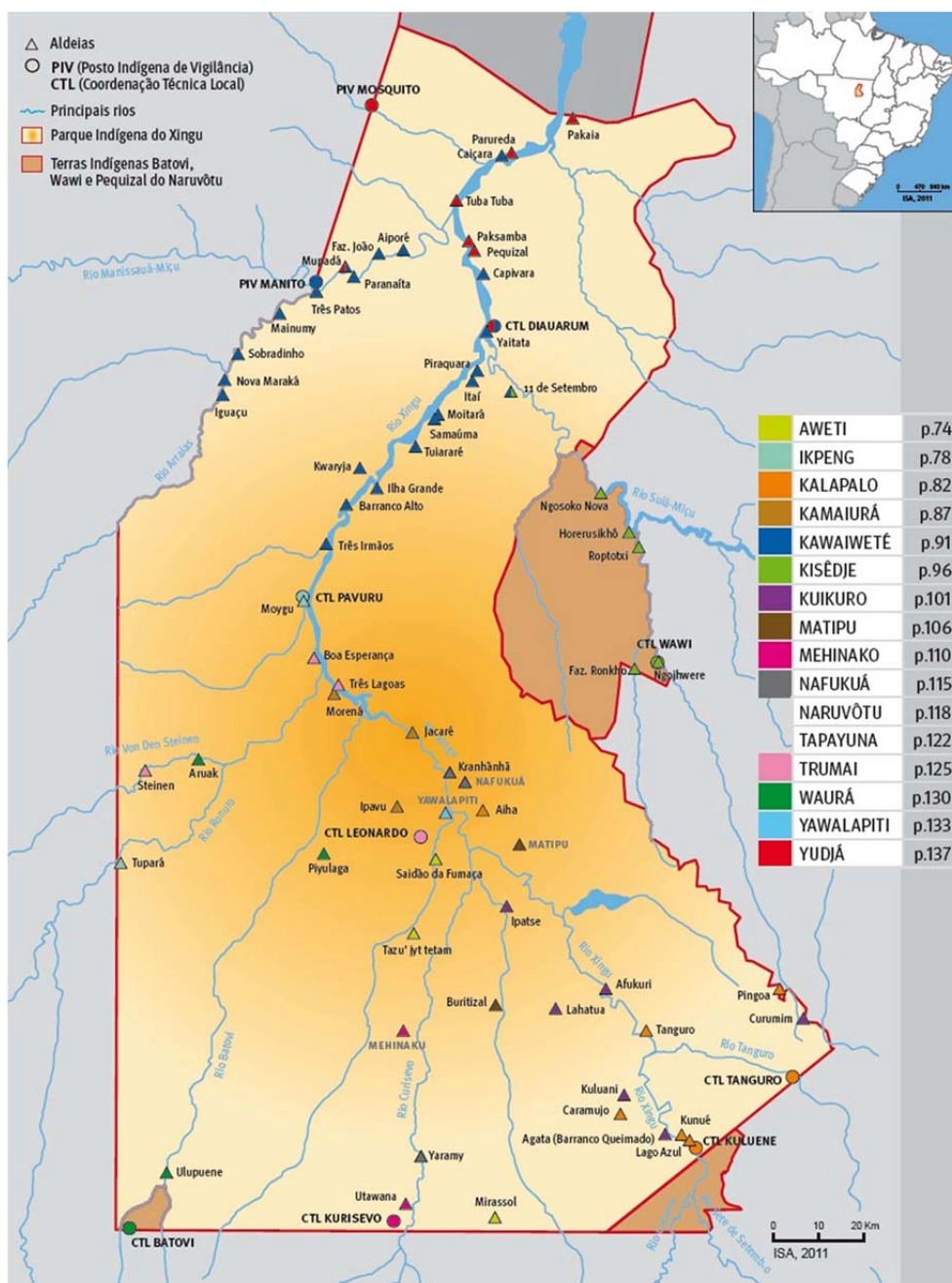
2.3.2

As 6 etnias que compõem o jogo

Um alerta. Os nomes indígenas (etnônios) muitas vezes são os registros criados por não indígenas, não somente porque muitos não possuíam sistema de escrita, mas, sobretudo porque foram qualificações estabelecidas em função de um contato, ou seja, diziam mais daquilo que os não indígenas compreendiam do

grupo, da visão do não indígena sobre o indígena. Essa informação é importante para compreendermos não só a existência de muitos nomes dados a um mesmo grupo (em função dos diferentes contatos ou das diferentes grafias de quem contactou), mas também o fato de alguns desses nomes - já socialmente compartilhados e conhecidos até pelos índios - não corresponderem ao nome que o grupo dá a si mesmo.

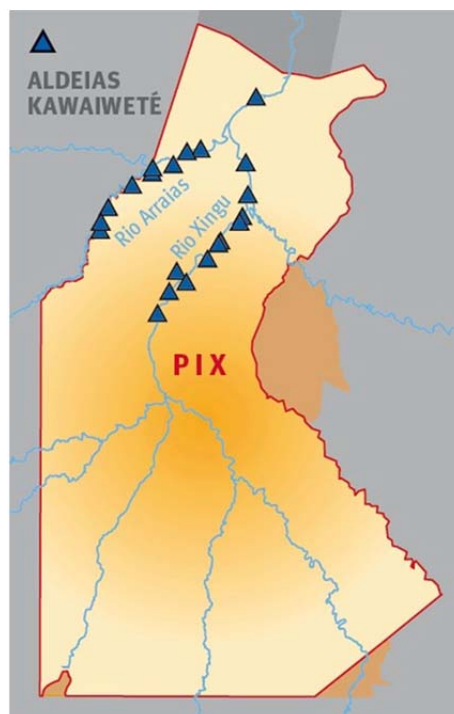
Localização das aldeias no PIX



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Kayabi:

Também conhecidos como Kaiabi, Cayabi, Cajabi, Kajabi e Kawaiweté, atualmente formam uma população total de 1.619 pessoas, segundo o Censo realizado pela Funasa em 2006. Parte do povo foi trazida para dentro dos limites do PIX na década de 1950, em função do risco de desaparecimento ou desagregação social provocado pelo contato com seringueiros e garimpeiros em seus territórios, localizados na bacia do rio Teles Pires.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

No PIX, os Kayabi estão espalhados por diversas aldeias localizadas na região do Posto Indígena Diauarum, porção norte do Parque e território habitado anteriormente pelos Yudjá e Kisêdje. É a etnia com maior população no PIX.

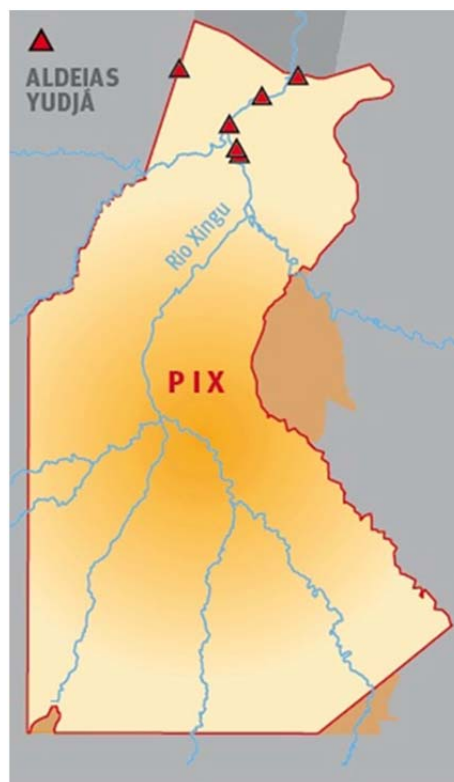
Destacam-se pela prática de uma agricultura bastante diversificada. Ao se mudarem para o Parque Indígena do Xingu para manterem sua prática agrícola diversificada, trouxeram amostras das espécies que cultivavam em suas terras de origem e adaptaram seus conhecimentos no novo território. Hoje em dia estão procurando apoio para conservar o patrimônio genético de seus cultivares, tentando preservar o que está escasso e resgatar o que se perdeu. Outro destaque dos Kayabi está na participação ativa no movimento indígena organizado em defesa dos interesses das etnias do Parque, como por exemplo, a criação da Associação Terra Indígena Xingu (ATIX). Juntamente com as etnias Yudjá, Suyá, Trumai, Txikão, promoveram a criação em 1995 da associação para defender seus direitos e tentar implementar alguns projetos na área. Outro projeto é o "Escolas de Cultura" que por objetivo promover o resgate de diferentes aspectos culturais dos grupos através do incentivo à confecção de artefatos e à realização de festas.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):
<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaiabi>. Acesso em: 31/07/2016.
2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>. Acesso em: 31/07/2016.
3. Site do Museu do Índio:
<http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/etnias/kaiabi-kawaiwete/povo>. Acesso em: 01/08/2016.

Yudjá:

Também conhecidos como: Juruna, Yuruna e Iudjá. Formam uma população total de 362 pessoas, segundo o Censo realizado pela Funasa em 2006. Os Yudjá contam que seu território original estendia-se por toda a região da Volta Grande do Xingu (isto é, a grande curva do rio onde hoje está situada a cidade de Altamira) até a desembocadura do rio Fresco, também no Pará. Foram as frentes econômicas lideradas pela economia da seringa que obrigaram os Yudjá a abandonar o baixo rio Xingu e buscar refúgio para além das fronteiras do Mato Grosso. Para permanecer no Alto Xingu, os Yudjá tiveram de travar alguns conflitos sangrentos com os povos da região, especialmente os Kamaiurá e os Kisêdje.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Hoje em dia (2016), participam de um projeto de geração de renda que é a fabricação e venda de mel junto com os povos Kayabi, Mehinako, Kisêdje e Ikpeng. Tido como produto diferenciado, atualmente (2016) o mel é comercializado em lojas da rede de supermercados Pão de Açúcar, voltadas para o consumidor de alto padrão econômico.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):

<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yudja/645>. Acesso em 01/08/2016.

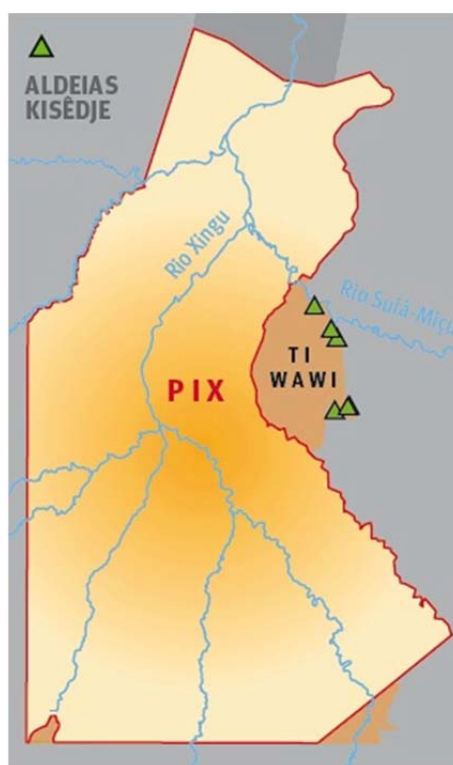
2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>.

Acesso em: 31/07/2016.

Kisêdje:

Também conhecidos como: Suiá ou Suyá. Formam uma população total de 330 pessoas, segundo o Censo do IBGE de 2004. Vieram da região do norte do Tocantins ou do Maranhão. Dali moveram-se em direção oeste, atravessando o rio Xingu para o rio Tapajós, onde lutaram com uma série de grupos indígenas, incluindo aqueles que eles identificaram como os Munduruku e os Krenakarore (Pinará). Kisêdje significa “aquele que põe fogo no quintal”, ou seja, faz roças perto da aldeia. Começaram a adotar esta autodenominação em meados dos anos 1990. Até então, eram conhecidos como Suiá. Formam o único grupo de língua jê que habita o PIX.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Em 2009, peixes consumidos pelo povo Kisêdje começaram a apresentar contaminação por metais pesados. Uma equipe formada por índios e biólogos coletou e analisou amostras desses peixes e foram encontradas quantidades de chumbo, cobre, mercúrio e zinco superiores ao aceitável para a saúde humana. Embora o estudo não tenha conseguido identificar a origem da contaminação, deixou um alerta para que novas pesquisas sejam realizadas com esse fim e também sobre seus efeitos na saúde humana e no meio ambiente.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):

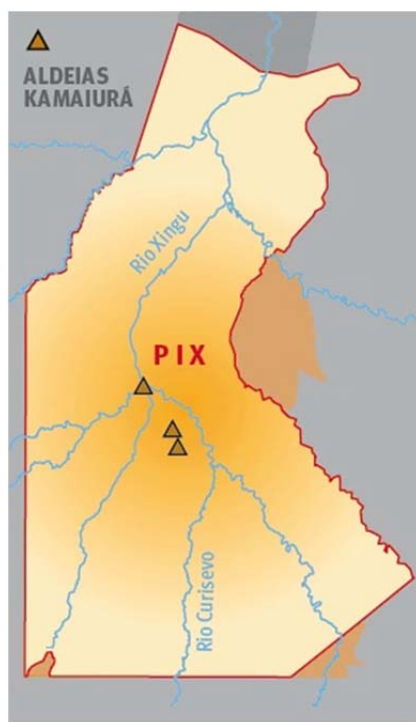
<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kisedje>. Acesso em 01/08/2016.

2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>. Acesso em: 31/07/2016.

Kamaiurá:

Também conhecidos como: Kamayurá. Formam uma população total de 492 pessoas, segundo o Censo realizado pela Funasa em 2006. Inicialmente reunidos às margens da grande lagoa de Ipavu, localizada na confluência dos rios Culuene e Curisevo, mudaram-se para o sul, próximo ao Posto Indígena Leonardo, devido a conflitos com povos que habitavam o norte, particularmente os Kisêdje e os Yudjá.

Hoje vivem em três aldeias. Uma que existe desde a época em que o PIX foi criado, a cerca de 10 quilômetros ao norte do Posto Leonardo, na beira da lagoa Ipavu. As demais são a Morená, na beira do rio Xingu, bem no ponto de confluência dos rios Culuene e Curisevo, e a Jacaré. Atualmente (2016), demonstram um significativo crescimento demográfico em relação ao início da década de 1970, quando eram 131 pessoas.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

O Huka-Huka é uma luta corporal praticada pelos índios Kamaiurá, provenientes do Alto Xingu – MT, e costuma ser praticada durante os festejos do Kuarup – festa que reúne todas as aldeias do sistema altoxinguano e é realizada em homenagem aos mortos recentes. Praticado desde a infância, o huka-huka é a uma luta, que apesar de servir como prova de força entre seus praticantes, não envolve violência ou ferimentos.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):
<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kamaiura>. Acesso em 01/08/2016.
2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>. Acesso em: 31/07/2016.
3. Site Povos Indígenas Brasileiros:
<http://indigenasbrasileiros.blogspot.com.br/2016/02/kamayura.html>. Acesso em: 01/08/2016.

Kalapalo:

Formam uma população total de 504 pessoas, segundo o Censo realizado pela Funasa em 2006. As antigas aldeias Kalapalo ficavam mais ao sul de sua localização atual, em ambas as margens do rio Culuene. Os Kalapalo mudaram-se com relutância para onde estão hoje, depois que, em 1961, foram estabelecidas as fronteiras do Parque Indígena do Xingu e outros grupos foram encorajados a morar nas proximidades do Posto Indígena Leonardo. Essa foi a estratégia utilizada pelos irmãos Villas Bôas para controlar o contato desses índios com estranhos e obter ajuda médica em caso de epidemias. Ainda assim, os Kalapalo constantemente retornam ao seu território tradicional para colher pequi em torno das velhas aldeias, ou para procurar caramujos para confeccionar ornamentos de conchas, pescar e fazer roças de mandioca, batata doce e algodão em vários lugares no curso do Culuene.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Atualmente, vivem em seis aldeias, localizadas a sudeste do rio Culuene, uma delas chamada Tanguro, nas margens do rio Culuene e próxima ao limite leste do PIX. Alguns Kalapalo vivem nos Postos Indígenas de Vigilância Tanguro e Culuene, onde chefes de famílias kalapalo têm se destacado por participar ativamente na vigilância dos limites do PIX para evitar a invasão de fazendeiros e pescadores.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):

<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kalapalo>. Acesso em: 01/08/2016.

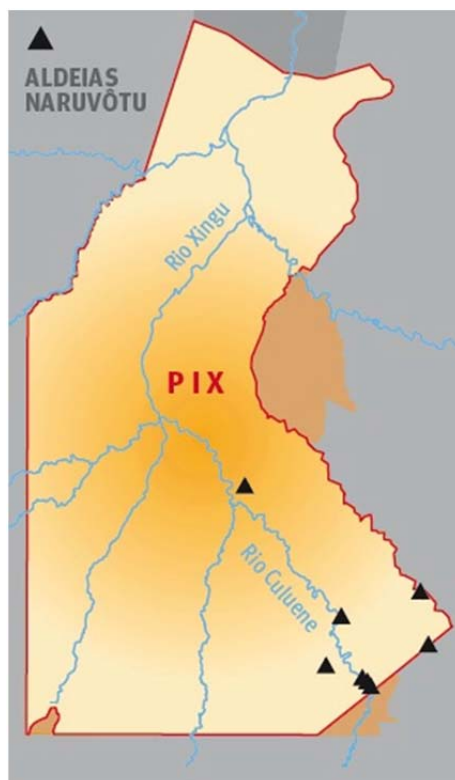
2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>.

Acesso em: 31/07/2016.

Naruvôtu:

Também conhecidos como: Naruvotu. Formam uma população total de 70 pessoas, segundo o Censo do IBGE de 2004. Juntamente com os Kalapalo (que falam a mesma língua), foram os Naruvôtu os primeiros índios altoxinguanos a entrar em contato direto com a Expedição Roncador-Xingu, comandada pelos irmãos Villas Bôas, nos anos 1940. Esse contato, no entanto, foi devastador para os Naruvôtu. Talvez por serem, na época, menos numerosos que os Kuikuro e os Kalapalo, e por estarem mais afastados dos polos de atração da Expedição, os efeitos das epidemias de gripe que se alastraram no Alto Xingu causou-lhes violento impacto, os obrigando a abandonar a aldeia onde moravam, no alto rio Culuene.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

No final dos anos 1940, fizeram uma nova tentativa de retornar às suas terras ancestrais, mesmo depois da epidemia, mas não conseguiram se reestruturar. Esse local ficou fora dos limites do PIX e só foi reconquistado em 2009. É a atual TI Pequizal dos Naruvôtu, contígua ao parque.

REFERÊNCIAS PARA PESQUISA:

1. Site do Instituto Socioambiental (ISA):
<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/naruvotu>. Acesso em 01/08/2016.

2. Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos / Instituto Socioambiental (ISA). São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.
Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/almanaque-socioambiental-parque-indigena-do-xingu-50-anos-0>.
Acesso em: 31/07/2016.

2.3.3

Onde encontrar informações sobre a temática indígena?

Para realizar o jogo, pude contar com materiais reunidos e produzidos pelo Instituto Socioambiental (ISA), especialmente o “Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos”, que está disponível gratuitamente na internet [<https://www.socioambiental.org/pt-br>. em 29 de julho de 2016]. Mas existem muitas outras fontes interessantes e de fácil acesso que você usar para ampliar suas referências e, quem sabe, preparar um novo material didático:

SITES:

- **ONG** **Vídeo** **nas** **Aldeias:**
<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/index.php>. É uma ONG que visa apoiar as lutas dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais, por meio de recursos audiovisuais e de

uma produção compartilhada com os próprios povos indígenas. Destaco ainda o **Guia para professores e alunos sobre cineastas indígenas**: http://www.videonasaldeias.org.br/downloads/vna_gui_a_prof.pdf.

Produzido pela ONG Vídeos na aldeia.

- **Índio Educa**: <http://www.indioeduca.org/>. Site com um vasto material, voltado para o ensino da temática indígena, que procura trazer um novo olhar sobre a temática. O mais interessante é que o site é produzido e alimentado por um grupo de indígenas.
- **Os índios na História do Brasil**: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/>. Página da UNICAMP vinculada ao Projeto de Produtividade em Pesquisa do CNPq "Os Índios e o Atlântico", do Centro de Pesquisa em Etnologia Indígena (CPEI) da UNICAMP. Disponibiliza uma vasta bibliografia comentada sobre a temática indígena, além de teses e estudos sobre o tema.

TEXTOS:

- **O índio brasileiro: tudo o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção educação para todos feita pela UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>
- **Coleção “Um Dia na Aldeia”**, de Rita Carelli, propõe livros para crianças de 5 a 11 anos com histórias de vários grupos étnicos. São 6 livros, derivados de filmes produzidos por indígenas no projeto ‘Vídeo nas Aldeias’ e a proposta era aproveitar os filmes na construção de um produto para crianças. Wajãpi (Amapá e Pará), Ikpeng (Mato Grosso) e Panará (Mato Grosso e Pará). E é muito interessante, pois os livros são bilíngues, redigidos tanto português quanto na língua nativa, na proposta dos livros

irem para as escolas das respectivas aldeias, servirem no processo de alfabetização das mesmas. Pode-se ainda contar com um canal no Youtube que disponibiliza os filmes que originaram os livros:

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLRuwp3CnAOh2ZeaS81QH9-i7GAVZ5bwOV>. [29 de julho de 2016] Há uma entrevista online de 2 minutos da autora, explicando a proposta e ela pode ser acessada em:

http://www.canalcurta.tv.br/pt/filme/?name=parcerias_sp_colecao_um_dia_na_aldeia_por_rita_carelli. [29 de julho de 2016]. Referência: CARELLI, Rita. *Um Dia na Aldeia*. São Paulo: Cosac Naify. 1ª edição, 2014.

- O livro **“Coisas de índio”** tem a vantagem de ter sido escrito por um indígena, Daniel Munduruku, autor de diversos livros aproximando a temática indígena dos não indígenas. Formado antropólogo e doutor em educação, Daniel tem longo projeto literário de divulgação e respeito aos povos indígenas, apresentando também um canal no Youtube, o Uk’A, [https://www.youtube.com/channel/UCAVupaefH_sflqR9ct3_wQ. em 29 de julho de 2016] onde podem ser acessadas entrevistas e outros materiais. O livro traz referências sobre as diversas nações indígenas do Brasil, sendo indicado para pesquisa ou estudo sobre as culturas indígenas. Aborda a pré-história brasileira, as condições de vida, valores e influências culturais dos povos indígenas. Referência: MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio*. São Paulo: Callis, 2ª edição, 2010.
- **Índios do Brasil**. Escrito em linguagem acessível, este livro apresenta informações fundamentais para a compreensão de como funcionam as sociedades indígenas. Em quinze capítulos o autor procurou fornecer dados básicos sobre os índios como rituais, política, arte, parentesco, mitos e suas relações com segmentos da nossa sociedade. Referência: MELATTI, Júlio César. *Índios do Brasil*, Hucitec, São Paulo, 48ª edição, 1983.

- **Antropologia indígena: uma introdução.** Mostrando como o conhecimento de outras culturas pode nos auxiliar no entendimento de nossa própria sociedade a autora apresenta uma série de características culturais básicas das sociedades indígenas brasileiras. Referência: JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena: uma introdução*. Educ, São Paulo, 1991.

- **A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** O livro divide-se em duas partes. Na primeira, faz-se uma crítica dos livros didáticos e de obras literárias que versam sobre os índios, revelando as limitações ou vícios que por ventura apresentem. Na segunda parte, há vários textos com informações sobre como são organizadas as sociedades indígenas hoje e sobre o processo de contato dos índios com os brancos. Há, ainda, um amplo levantamento de fontes de informação sobre as populações indígenas do Brasil. Referência: LOPES DA SILVA, Aracy (org). *A questão indígena na sala de aula: Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasiliense, São Paulo, 1987.

- **A temática indígena na escola: Subsídios para professores de 1º e 2º Graus.** Este livro, dedicado aos professores de 1º e 2º graus e a seus alunos, abarca uma ampla variedade de temas e reúne as contribuições de vinte e dois autores, referentes a mais de duzentos povos indígenas que habitam o Brasil. Há uma vasta indicação bibliográfica sobre a temática. Referência: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.). *A temática indígena na escola: Subsídios para professores de 1º e 2º Graus*. São Paulo, Global, 2008. Disponível na internet em: http://www.pineb.ffch.ufba.br/downloads/1244392794A_Tematica_Indigena_na_Escola_Aracy.pdf. Acesso em: 06 de agosto de 2016.

- **História dos índios no Brasil.** O livro reúne diversos artigos acadêmicos que reportam tanto uma trajetória cronológica – do século XVI ao XX – como recortes espaciais, dando oportunidade do leitor conhecer realidades bastante diferentes. É um livro volumoso que se constituiu como de referência na área. Referência: CUNHA, M. C. da. (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.
- **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):** criado pelo MEC para escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio o PNBE, o programa procura atender minimamente uma ampliação de referências em temas considerados fundamentais na formação: campo, direitos humanos, educação especial, indígena, juventude, quilombola, relações étnico-raciais, sustentabilidade socioambiental e educação de jovens e adultos. É um acervo de 45 obras (5 para cada tema) que, selecionado por um coletivo extenso de pesquisadores-professores especialistas, procura atender interesses e necessidades não só de alunos, mas também de professores e pais de alunos, numa perspectiva ampla de impacto da biblioteca escolar. São, portanto, 5 livros que abordam assuntos como povos indígenas e educação, aldeia, dificuldades de entender os povos indígenas, terra e movimento indígena brasileiro e que podem estar bem perto de você, professor. Sobre o projeto e a listagem das obras, acessem o portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/20187-ministerio-distribuiu-85-mil-acervos-para-60-mil-escolas>.

2.3.4

Utilizando o jogo em sala de aula

O jogo do Parque Indígena do Xingu é destinado para turmas de 6º e 7º Anos, sendo inserido nos conteúdos que o professor julgar pertinente e até mesmo

no momento de comemoração do Dia do Índio, problematizando questões já expostas neste guia, como a questão do “índio” como uma coisa só, ou o fato de sua figura estar presa no passado, apresentando uma percepção dos indígenas no presente. A utilização do jogo pode ser feita tanto como iniciação do assunto sobre a temática indígena, como em forma de finalização do conteúdo, ficando à critério do professor.

Caso o jogo seja usado de forma introdutória, recomenda-se que seja feito momento inicial em que se busque no aluno quais são as suas percepções sobre o tema. Como sugestão, o professor pode escrever no quadro a palavra ‘índios’ e pedir que os alunos falem o que pensam sobre o assunto. Este é momento de já começar a fazer algumas intervenções quanto ao que for falado sobre os índios. Certamente aparecerão falas estereotipadas que já podem ser desconstruídas ou questionadas. Em seguida, fazer o mesmo com o tema do jogo – Parque Indígena do Xingu. E na sequência apresentar uma breve história sobre o Parque, para então utilizar o jogo.

É importante destacar que, embora o material trate de 6 etnias – Kayabi, Kalapalo, Yudjá, Naruvôtu, Ksedjê e Kamaiurá – aparecem no tabuleiro outras etnias como Ikpeng, Waujá, Matipu, Mehinako e Kuikuro.

Entretanto, se o jogo for utilizado como forma finalizadora do conteúdo, recomenda-se que sejam trabalhadas antes as questões que o material abarca – a história do PIX, as etnias, os conflitos sofridos, as disputas territoriais, etc. -, assim como os conceitos que o material traz como: alteridade; identidade; Estado; etnia; povo; população, etc. Assim, o jogo se coloca como um “arremate” dos saberes construídos, servindo de método para revisão e/ou avaliação do conteúdo.

Outra sugestão de abordagem do material é aliar o seu uso juntamente com outras disciplinas, como a geografia, ciências e artes. O jogo pode ser utilizado em conjunto com diversas disciplinas, promovendo uma interdisciplinaridade, onde os temas podem ser mais detalhados e melhor desenvolvidos. Por exemplo, explorar as questões geográficas na disciplina de geografia juntamente com a questão ambiental em ciências. Abarcar o conteúdo de artes para refletir sobre a visão de si e de mundo dessas etnias. E a partir disso, provocar no aluno a

possibilidade de transformar esses conhecimentos construídos em novos produtos e até quem sabe, novos jogos.

2.3.5

De professor para professor

Espero que este material possa ajudar a você, professor, a levar um novo olhar para sua sala de aula sobre a temática indígena. A intenção ao fazer esse material era a de provocar um descentramento e uma curiosidade, tanto no professor, quanto no aluno, instigando uma busca por novas fontes e novos saberes.

Se você tem dúvidas, sugestões ou quer compartilhar sua experiência com o material, sinta-se à vontade para entrar em contato com a autora pelo email: marciassilva07@yahoo.com.br.

3.

Jogo

3.1

Manual do Jogo

MANUAL DE INSTRUÇÕES - Parque Indígena do Xingu

O Parque Indígena do Xingu (PIX), localizado no estado do Mato Grosso, é hoje uma forte referência de Terra Indígena com grande diversidade cultural e ambiental. Criado em 1961, o PIX faz parte do imaginário brasileiro sobre os povos indígenas no Brasil e, durante muito tempo, foi um cartão postal da política indigenista oficial.

A maioria das 16 etnias que nele habitam recuperou o volume populacional de antes do contato com os não indígenas, superando as marcas das epidemias e o fantasma da extinção. Atualmente, os indígenas continuam zelando pelo seu patrimônio cultural e ambiental e buscam formas de manter um diálogo intercultural mais equilibrado com o restante da sociedade. Porém, sofrem conflitos com pessoas que, no entorno do PIX, desenvolvem atividade madeireira, criações de animais ou plantações de soja, assim como sofrem com a ação de garimpeiros, posseiros e outros, que colocam em risco a preservação do Parque. Além dessas ações nas margens do Parque, existem ações na justiça que questionam a posse dessa terra pelos indígenas por grupos interessados no usufruto deste espaço, alegando ser “muita terra para pouco índio” por desconhecerem suas formas de viver.

Neste jogo, você e seus amigos se tornarão personagens indígenas e irão

ajudá-los a garantir a posse da área do PIX: vão reunir missões para levar ao posto da FUNAI e seguirem ao Congresso Nacional, onde reivindicarão leis para proteger o Parque e os indígenas que ali vivem. Mas isso deve ocorrer antes que os conflitos se agravem e a posse das áreas PIX seja perdida.

Importante: esse é um jogo colaborativo, ou seja, um jogo onde os jogadores colaboram uns com os outros em lugar de jogarem uns contra os outros. Nele, ou todos ganham ou todos perdem.

Jogadores: 2-6

Idade: acima de 10 anos

- **CONTEÚDO DO JOGO:**

- 58 cartas divididas em:

- 28 cartas do PIX (verso verde).
- 20 cartas de missões: 5 cartas de cada uma das 4 missões.
- 3 cartas: Aumento de Conflito!
- 5 cartas coringas: 3 de apoio aéreo e 2 de intervenção.
- 24 cartas de conflitos (verso preto).
- 6 cartas de personagens das tribos: Ksêdjê, Naruvôtu, Kalapalo, Kamaiurá, Yudjá e Kayabi.

- 24 peças de tabuleiro (locais do PIX com face dupla).

- 6 peões.

- 4 peças de missões: apoio de ONG Internacional, criação de canal de vídeo, demarcação de uma área próxima ao PIX e criação de uma organização indígena.

- 1 régua de nível de conflito (marcador de tempo).

- 1 marcador de nível de conflito.

- **OBJETIVO:**

Os personagens indígenas terão que trabalhar em conjunto para ajudar a garantir a posse do território do PIX de modo a ganhar tempo para realizar as quatro missões. Uma vez realizadas, para ganhar o jogo, os personagens terão que chegar até o posto da FUNAI. No caso de os conflitos tomarem toda a região antes da conclusão das missões, o jogo termina com derrota!

- **ARRUMANDO O TABULEIRO:**

1. Observar o tabuleiro e dispor as 24 peças da área do PIX no tabuleiro com as faces coloridas (não acinzentadas) voltadas para cima.



2. Colocar as 4 peças das Missões em volta do PIX, como na imagem acima.



3. Separar as cartas em três baralhos: Conflitos (verso preto), Missões (verso verde) e Personagens.



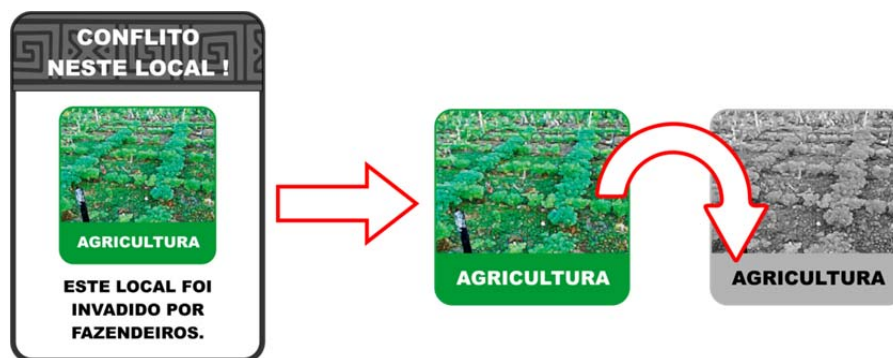
Cartas de Conflitos



Cartas de Missões

Cartas de
Personagens

4. Baralho das Cartas de Conflito: Embaralhar as Cartas de Conflito e colocá-las voltadas para baixo num dos lados do tabuleiro para formar a pilha para retirada. Retirar 6 cartas do topo (uma de cada vez) e colocá-las voltadas para cima ao lado da pilha de cartas para formar a pilha de descarte. Para cada carta retirada virar o local correspondente no tabuleiro, colocando-o no modo “em conflito” (face acinzentada).



5. Baralho das Cartas de Missões: Embaralhar as cartas do baralho das Cartas de Missões (verso verde) e distribuir 2 cartas a cada jogador. Colocar as cartas sempre à vista, para que todos vejam as cartas uns dos outros. Caso alguém receba uma carta *Aumento de Conflito!*, substituir a carta por outra e colocar a *Aumento de Conflito!* no baralho. Embaralhar novamente as Cartas de Missões e colocá-las voltadas para baixo ao lado do tabuleiro.
Nota: O baralho de Missões irá ter uma pilha de descarte.

6. Configurar o Nível de Conflito: Configurar o Medidor de Nível de Conflito para o ponto início (que corresponde ao fácil).

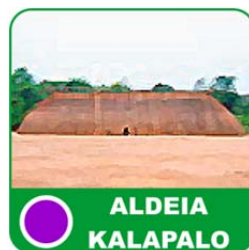


• **INICIANDO O JOGO:**

1. Embaralhar as 6 cartas de Personagens e distribuir, aleatoriamente, uma a cada jogador. Cada jogador irá desempenhar o papel de um indígena que, segundo sua etnia, dispõe de habilidades especiais que só ele poderá usar durante o jogo. Ler em voz alta os personagens e as habilidades que estão escritas nas cartas para que todos os jogadores saibam as habilidades especiais de cada um.



2. Cada jogador deve pegar o peão de cor igual à da carta do seu personagem e colocá-lo no local correspondente (procurar o símbolo de cor no canto inferior esquerdo das peças). Não há problema em começar numa zona em conflito (acinzentada).



3. Os jogadores deverão decidir a ordem dos turnos (quem será o primeiro, segundo, terceiro, etc.).

- **ORDEM DO JOGO:**

O jogo segue por turnos de jogadas (rodadas) e em cada um deles, cada jogador deve realizar os seguintes passos em ordem:

1. Realizar até 3 ações.
2. Retirar 2 cartas do baralho das Cartas de Missões (verso verde) .
3. Retirar cartas no baralho das Cartas de Conflito (verso preto) de acordo com o nível (número) indicado no Medidor. Ex: Se o medidor indicar nível 2, deve-se retirar 2 cartas do baralho.



Após realizados estes três passos, o turno passa para o outro jogador que repetirá os mesmos passos. Estes passos são explicados a seguir:

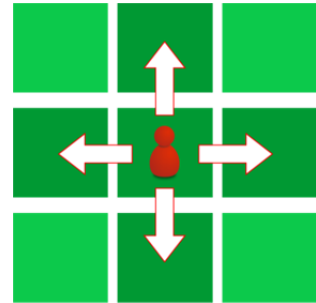
1. REALIZAR ATÉ 3 AÇÕES:

Cada jogador deve realizar até 3 ações (entre as 4 abaixo) em cada turno, não sendo obrigatório realizar todas as ações. Ex: em um turno o jogador, que tem até 3 ações a fazer, pode se mover 2 vezes (2 ações) e dar uma Carta de Missão, totalizando 3 ações. As ações são:

- Mover
- Resolver um conflito (desvirar o local cinza)
- Dar uma Carta de Missão
- Realizar uma Missão

MOVER

Pode-se mover o peão, usando uma ou mais ações, para uma área próxima (cima, baixo, esquerda ou direita, mas nunca diagonal).



Exceções:



O Explorador (Kayabi) pode mover-se na diagonal.



O Canoeiro (Yudjá) pode mover-se ou mover outros jogadores por rios e lagos (peças identificadas com o símbolo da canoa), uma vez por turno, usando uma ação.



O Negociante (Kamaiurá) pode mover outros jogadores para até duas áreas próximas por ação.



O Agente (Naruvôtu) pode mover-se através de uma ou mais áreas próximas em conflito por ação.

RESOLVER CONFLITO

Uma área fica em conflito quando sua carta é retirada do baralho das Cartas de Conflito (verso preto), como na imagem 1. Para resolver um conflito basta virar a

peça do tabuleiro novamente, com a face normal (colorida) para cima, em uma das 3 ações do seu turno, ver imagem 2, ou usando a carta Coringa *Intervenção* (ver Cartas Coringa, pág. 112). Caso essa área em conflito não seja resolvida e sua imagem sair novamente em uma Carta de Conflito (ver Carta Aumento de Conflito, pág 112), a área ficará Ocupada, sendo retirada do tabuleiro e não podendo mais ser transitada.



Imagem 1

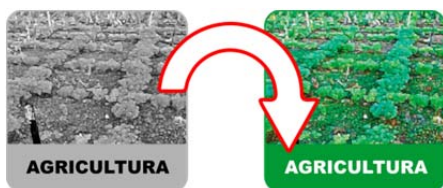


Imagem 2

Exceções:



O Xamã (Ksedjê) pode resolver o conflito de até 2 áreas por ação.



O Explorador (Kayabi) pode resolver conflito na diagonal.

- **REALIZAR UMA MISSÃO**

Para realizar uma missão é preciso ter em mãos as 4 cartas de Missões correspondentes aquela missão e estar na área desta missão, marcada no canto inferior esquerdo da carta do tabuleiro. Observe a tabela abaixo:

DESCARTE	PEÃO NO CORRESPONDENTE LOCAL	MISSÃO
	 OU 	
	 OU 	
	 OU 	
	 OU 	

Após chegar na peça com a missão destacada, pegar a peça da missão correspondente, colocar a frente do jogador, fora do tabuleiro, e retirar do jogo as 4 cartas usadas.

Exceções:



O Agente pode realizar missões em locais em conflito, mas somente ele.

2. RETIRAR DUAS CARTAS DE MISSÃO

Depois de efetuadas todas as ações o jogador deve retirar 2 cartas de missão (uma de cada vez) do topo do baralho (verso verde) e adicioná-las à sua mão. Se for retirada uma carta *Aumento de Conflito!*, deve seguir as instruções (ver Aumento de Conflito, pág. 112) e depois descartá-la para a pilha de descarte correspondente.

3. RETIRAR CARTAS DE CONFLITO

Depois de retirar 2 cartas do baralho das Cartas de Missões (verso verde) o jogador deverá retirar um número de cartas de baralho de Cartas de Conflito (verso preto) igual ao definido no Medidor de Nível de conflito (por exemplo, se o nível está a 3 retiram-se 3 cartas).

Retirar as cartas uma de cada vez e colocá-las na pilha de descarte de Conflito. Para cada carta que é retirada procurar a área correspondente e fazer o seguinte:

- Caso o local esteja normal, colocá-lo no estado “em conflito” (ou seja, virar a carta do tabuleiro, para a cor cinza).
- Caso a área já esteja “em conflito” passará a ser ocupada! Então deve-se remover a carta do tabuleiro e a carta de Conflito correspondente do jogo.

Nota: Caso um local se torne ocupado (a carta Conflito apareça 2 vezes seguidas sem o conflito ser resolvido antes), não se pode, neste caso, usar a carta coringa

“retirada de problemas” para salvar o local.

- **DEMAIS CARTAS**

CARTAS DE MISSÃO

No baralho há 5 cartas para cada missão. O objetivo é colecionar 4 iguais para realizar a missão correspondente nas áreas do Parque. Pode-se dar cartas de missões a outros jogadores usando a ação Dar uma Carta de Missões (uma das 3 ações por turno). É importante lembrar que os jogadores não jogam uns contra os outros, mas de modo colaborativo, um ajudando ao outro.



DAR UMA CARTA DE MISSÃO

Para dar uma ou mais cartas de Missão a outro jogador (para completar as 4 cartas e conquistar a missão) é preciso que os dois jogadores estejam no mesmo local. Cada carta entregue é contada como 1 ação. (Ver "Limite de Mão", pág.114), para restrições).



Exceções:



O Mensageiro (Kalapalo) pode dar cartas a outro jogador sem ter que estar no mesmo local.

CARTAS CORINGAS

Há 2 tipos de cartas coringas no baralho de Cartas de Missões (verso verde): apoio aéreo (3 cartas) e intervenção (2 cartas) - que irão ajudar os jogadores durante o jogo. Estas cartas estão contidas no baralho das Cartas de Missões, e quando retiradas, são adicionadas às cartas que estarão na mão do jogador e podem ser jogadas em qualquer momento, mesmo fora de turno, ou seja, fora da sua vez de jogar. Jogar um coringa não conta como ação. Após o uso deve-se descartar estas cartas para a pilha de descarte do baralho das Cartas de Missões.



Nota: O jogador pode usar a carta coringa no caso de se ver forçado a descartá-la, por exceder a quantidade de 5 cartas na mão (Ver Limite de mão Pag.114)

CARTAS AUMENTO DE CONFLITO!

Há 3 destas cartas no baralho de Cartas de Missões (verso verde). Quando uma delas sai ao jogador este deve fazer o seguinte:



. No Medidor, aumentar o Nível de conflito um traço. Registrar a nova quantidade de cartas de conflito a retirar do baralho no final do turno, de acordo com o

número presente no Medidor. (Ex: se o Medidor estava no 2 e eram retiradas 2 Cartas de Conflito por jogada, agora, passando ao 3, serão retiradas 3 Cartas de Conflito.)

2. Embaralhar a pilha de descarte das Cartas de Conflitos (verso preto) e colocá-la voltada para baixo no topo da respectiva pilha de retirada. Isto significa que cartas que foram previamente retiradas irão aparecer novamente.

3. Descartar a carta *Aumento de Conflito!* para a pilha de descarte de Missões (verso verde).

Notas:

- Caso saia ao jogador uma carta *Aumento de Conflitos!*, este não recebe nenhuma carta para substituí-la.

- Caso saia ao jogador 2 cartas seguidas *Aumento de Conflitos!*, não é necessário embaralhar novamente a pilha de descarte de conflitos. No entanto, aumente o Nível de conflito no Medidor em dois traços.

- Caso saia ao jogador uma carta *Aumento de Conflito!*, mas não houver pilha de descarte de Conflito, apenas aumente o Nível de conflito no Medidor em um traço.

- **QUANDO O BARALHO DE CARTAS DE MISSÕES ACABA**

Quando a última carta do baralho de Missões é retirada, embaralhar a pilha de descarte de Missões e colocá-la voltada para baixo para formar um novo baralho.

- **QUANDO O BARALHO DE CARTAS DE CONFLITOS ACABA**

Se o baralho de Cartas de Conflitos (verso preto) acabar, embaralhar a pilha de descarte correspondente e colocá-la com a face voltada para baixo para formar um novo baralho. Se isto acontecer no meio de um turno, continuar a retirar Cartas de Conflito do novo baralho.

- **LIMITE DE MÃO**

Os jogadores só podem ter 5 cartas em mão, incluindo cartas de Missões e de Coringa.

Caso alguém tiver 6 ou mais cartas (por exemplo, por retirar cartas do baralho ou por ter recebido cartas de outro jogador) deve escolher e descartar o excesso para a pilha de descarte Cartas de Missões. Caso seja escolhida para o descarte uma carta coringa pode-se usar o seu efeito antes de efetivar o descarte.

- **PEÕES EM ÁREAS OCUPADAS**

Caso um peão esteja num local a ser ocupado terá que se deslocar até um local próximo qualquer, mesmo em conflito.

Caso não seja possível, então o peão morre e todos perdem o jogo!

- **FIM DE JOGO**

GANHAR

Chegar ao posto da FUNAI! Uma vez realizadas as 4 missões, TODOS devem ir para o local de posto da FUNAI.



Nota: Ganham mesmo que Posto da FUNAI esteja em conflito.

PERDER

Há 4 formas de perder o jogo:

1. Se todos os locais forem ocupados antes de realizar as missões.
2. Se o local Posto da FUNAI for ocupado.
3. Se qualquer jogador estiver num local que é ocupado e não tiver locais próximos para onde ir.
4. Se o nível de Conflito chegar ao valor máximo (DERROTA!).

- **RESUMO DAS REGRAS:**

O objetivo do jogo é realizar as 4 missões e chegar, no tabuleiro, até o posto da FUNAI (todos os jogadores).

- **Como jogar:**

1. Arrumar o tabuleiro, distribuindo as peças de tabuleiro, conforme a imagem apresentada no manual.
2. Distribuir as Cartas de Personagens para cada jogador e decidir a ordem dos turnos. Observar as habilidades especiais de cada jogador.
3. Colocar os peões no tabuleiro nos locais correspondentes a cor de cada peão.
4. Retirar 6 cartas do baralho das Cartas de Conflito (verso preto) e colocar as áreas dessas cartas, no tabuleiro, em conflito, ou seja, virá-las colocando a parte cinza para cima. As cartas que saíam devem ser colocadas na pilha de descarte.
5. Cada jogador deve pegar 2 cartas do baralho das Cartas de Missões (verso verde) e deixar em sua mão.
6. O primeiro jogador começa fazendo até 3 das seguintes ações: mover, resolver um conflito, dar uma Carta de Missão ou realizar uma missão.
7. Após as 3 ações realizadas, o jogador retira, novamente, 2 cartas do baralho das Cartas de Missões (verso verde) e junta com as outras que estavam em suas mãos. Lembrando que o jogador só pode ter em suas mãos até 5 cartas. Caso tenha mais, deve descartar, na pilha de descarte.
8. Por fim, o jogador deve retirar 2 cartas do baralho de Cartas de Conflito e tornar as áreas dessas cartas, no tabuleiro, em conflito.

Lembrando que o número de cartas retiradas aqui vai depender do nível de Conflito do medidor. Quanto mais alto, mais cartas serão retiradas. Colocar as cartas retiradas na pilha de descarte.

9. Iniciar próximo turno com o jogador seguinte.

- GANHAR: Realizar as 4 missões, ir (TODOS) para o local de posto da FUNAI.

- PERDER:

1. Se todos os locais forem ocupados antes de realizar as missões.

2. Se o local Posto da FUNAI for ocupado.

3. Se qualquer jogador estiver num local que é ocupado e não tiver locais próximos para onde ir.

4. Se o nível de Conflito chegar ao valor máximo (DERROTA!).

- **LEMBRANDO**

- Como um jogador passa a vez para o outro?

A ordem de jogada é definida ao início e após as 3 ações de um jogador, automaticamente o próximo deve executar suas 3 ações.

- Como colocar um local em conflito?

Virando a peça do tabuleiro para seu verso, deixando a parte acinzentada para cima.

- Como resolver uma área em conflito?

Basta vira-la novamente, deixando a parte colorida para cima.

- O que é uma área ocupada?

É uma área que entrou em conflito 2 vezes seguidas sem ser resolvida. Uma vez

ocupada esta área deverá sair do jogo.

- Como realizar uma missão?

Quando o jogador tiver em suas mãos as 4 cartas de uma missão, ele deve ir até a peça do tabuleiro que tem a imagem correspondente à missão e assim está cumprida a missão.

- O que fazer quando aparecer a carta *Aumento de Conflito!*?

Deve-se aumentar o nível de conflito no medidor e colocar as Cartas de Conflito descartadas novamente no baralho das Cartas de Conflito sem embaralhar. A partir disso a quantidade de cartas a serem retiradas a cada rodada pode aumentar.

3.2

Cartas, peças e tabuleiro

CARTAS DE CONFLITO - FRENTE





CARTAS DE CONFLICTO - VERSO

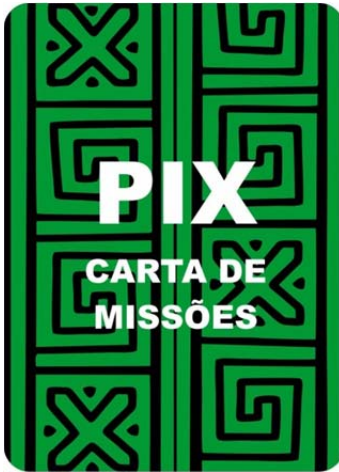




CARTAS CORINGA - FRENTE



CARTAS CORINGA – VERSO



CARTAS DE MISSÕES - FRENTE

CARTAS DE MISSÕES – VERSO





CARTAS - FRENTE

CARTAS AUMENTO DE CONFLITO!

AUMENTO DE CONFLITO!

AUMENTO DE CONFLITO!

AUMENTO DE CONFLITO!

MEDIDOR DE NÍVEL DE CONFLITO!

DERROTA!

DIFÍCIL 5

4

NORMAL 3

FÁCIL 2

MARCADOR DE NÍVEL

MISSÕES

CARTAS – VERSO



CARTAS DOS PERSONAGENS – FRENTE



CARTAS DOS PERSONAGENS – VERSO



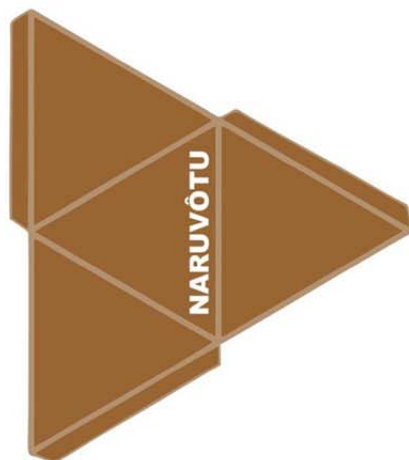
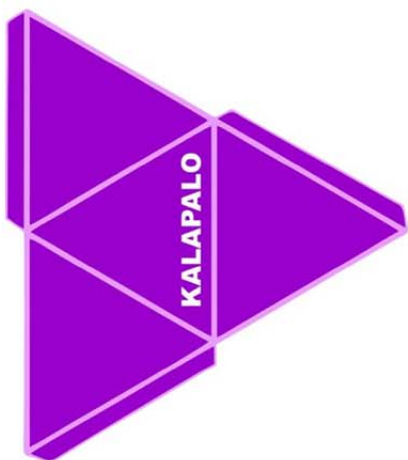
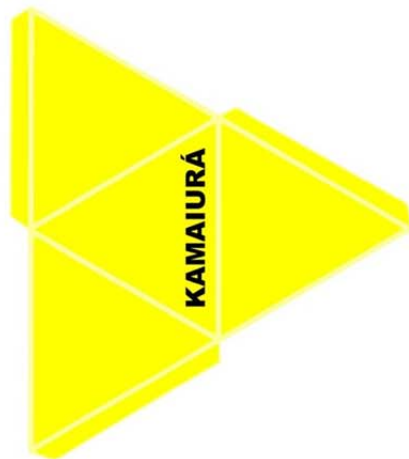
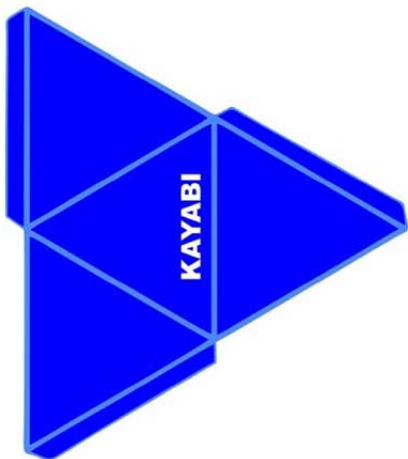
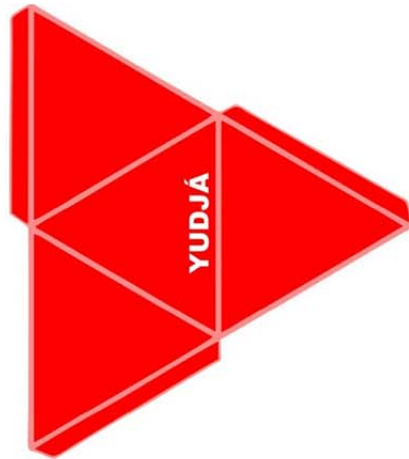
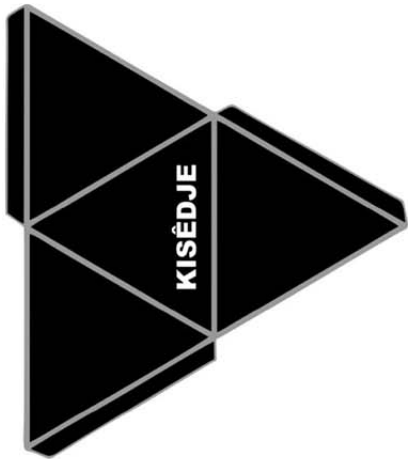
TEXTO DAS CARTAS DOS PERSONAGENS

- Em seu universo cosmológico, os Kĩsêdjê cantam porque através do cantar eles podem restaurar alguns tipos de ordem em seu mundo, e também criar novos tipos de ordem nele.
- Na tradição, os Yudjá são excelentes canoeiros. Para eles, esse fato lhes confere um status importante.
- O *moitará*, palavra Kamaiurá que se refere à troca comercial de bens entre anfitriões e convidados por ocasião dos encontros para festas e cerimônias, é uma prática que marca a interdependência social,

econômica e política dos grupos altoxinguanos.

- Os Kalapalo possuem um ideal de comportamento ético chamado *ifutisu* que pode ser definido como uma ausência de agressividade pública – por exemplo, ser habilidoso para falar em público e não provocar situações que causem desconforto aos outros – e pela prática da generosidade – como a hospitalidade e a predisposição para doar ou partilhar posses materiais.
- Os Kayabi vêm há vários anos solicitando à FUNAI a constituição de um grupo de trabalho para identificar oficialmente as áreas em que estavam antes da mudança para o PIX. Cansados de esperar pelo órgão oficial, realizam por conta própria expedições para avaliar a situação em que se encontram suas terras.
- Pelo fato de terem vivido em aldeias Kalapalo e Matipu, os Naruvôtu são grandes conhecedores das baías e lagoas dos estuários dos rios sete de setembro e do alto Culuene. Possuem assim, profundo conhecimento da geografia, permitindo que esse povo transite em qualquer lugar, atuando como agente da FUNAI.

PEÕES



CARTAS TABULEIRO – FRENTE



CARTAS TABULEIRO – VERSO

<p>PARTICIPAM DE UM PROJETO DE GERAÇÃO DE RENDA QUE É A FABRICAÇÃO E VENDA DE MEL JUNTO COM OS POVOS KAWAIWETÉ, MEHINAKO, KISÊDJE, YUDJÁ E IKPENG</p>  <p>ALDEIA YUDJÁ</p>	<p>ESSA REGIÃO VIVE UM CONFLITO COM O PROJETO DA USINA HIDRELÉTRICA DE BELO MONTE, POIS, ESSE TRECHO DO RIO XINGU SERÁ DESVIADO, IMPACTANDO O LOCAL E AS POPULAÇÕES QUE ALI VIVEM</p>  <p>VOLTA GRANDE DO XINGU</p>	<p>VIVIAM NA PARTE OESTE DO XINGU E FORAM TRANSFERIDOS PARA O PIX EM FUNÇÃO DO RISCO DE DESAPARECIMENTO PROVOCADO PELO CONTATO COM SERINGUEIROS E GARIMPEIROS EM SEUS TERRITÓRIOS</p>  <p>ALDEIA KAYABI</p>	<p>AS ÁREAS USADAS PARA PLANTIO DE ROÇAS SÃO AQUELAS CONHECIDAS COMO "CAPOEIRA" EM PORTUGUÊS (KO=ROÇA; KOFET=LOCAL ONDE A ROÇA JÁ FOI FEITA)</p> <p>AGRICULTURA</p>
<p>A TRIBO YUDJÁ, INTRODUZIU NO PIX UMA VARIEDADE DE BAMBU QUE UTILIZAVAM PARA PRODUIR FLAUTAS EM SUAS TERRAS ORIGINAIS, NO BAIXO RIO XINGU</p>  <p>BAMBUZAL</p>	<p>CRIANÇAS IKPENG USANDO O COMPUTADOR NA ALDEIA MOYGU, PRÓXIMA DO POSTO INDÍGENA PAVURU. MUITAS TRIBOS DO PIX FAZEM USO DE TECNOLOGIAS, COMO COMPUTADOR, CELULAR, FILMADORAS, ETC.</p> <p>POSTO INDÍGENA PAVURU</p>	<p>ÁREA SOFRENDO COM O IMPACTO DO AVANÇO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA, DA ATIVIDADE PECUÁRIA, DAS MADEIREIRAS E DOS GARIMPOS</p>  <p>MARGEM RIO XINGU</p>	<p>SENRINGUEIROS FIZERAM COM QUE MUITOS POVOS ABANDONASSEM OU TIVESSEM SUAS ALDEIAS INVADIDAS, OBRIGANDO ALGUMAS TRIBOS A SE DESLOCAR PARA O PIX</p>  <p>SERINGAL</p>
<p>OS WAUJÁ HABITAM AS PROXIMIDADES DESTA LAGOA, QUE PODE SER TRADUZIDA POR "LUGAR" OU "ACAMPAMENTO DE PESCA", E QUE TAMBÉM DÁ O NOME À ALDEIA</p>  <p>LAGOA PIYULAGA</p>	<p>OS ÍNDIOS, QUANDO TÊM INTERESSE EM ALGUM TIPO ESPECÍFICO DE PLANTA, VÃO PROCURÁ-LA PRIMEIRO EM SEU CÍRCULO FAMILIAR E DEPOIS COM PESSOAS MAIS AFASTADAS, EM SUA OU EM OUTRA ALDEIA</p>  <p>ROÇA DE BATATA-DOCE</p>	<p>ÓRGÃO INDIGENISTA DO GOVERNO FEDERAL RESPONSÁVEL PELA GESTÃO LEGAL, ADMINISTRATIVA E FINANCEIRA DAS TERRAS INDÍGENAS E PROTEÇÃO DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS, O QUE INCLUI O PIX</p> <p>POSTO DA FUNAI</p>	<p>SE DESTACAM NA LUTA PELA INTEGRIDADE DE SEU TERRITÓRIO, TANTO EM QUESTÕES AMBIENTAIS, QUANTO EM LUTAS PELA RECUPERAÇÃO DE SUAS TERRAS TRADICIONAIS QUE FICARAM FORA DOS LIMITES DO PARQUE</p>  <p>ALDEIA KISÊDJE</p>
<p>AS MULHERES KAMAIURÁ SÃO ÓTIMAS TECELÂS DAS REDES DE DORMIR, FEITAS DE FIBRA DE BURITI, MUITO VALORIZADAS NAS TROCAS COMERCIAIS INTERTRIBAIS</p>  <p>BURITI</p>	<p>HUKA-HUKA É A UM LUTA, QUE APESAR DE SERVIR COMO PROVA DE FORÇA ENTRE SEUS PRATICANTES, NÃO ENVOLVE VIOLÊNCIA OU FERIMENTOS</p>  <p>ALDEIA KAMAIURÁ</p>	<p>OS KAMAIURÁ JAMAIS SE AFASTARAM DE SUA ÁREA DE OCUPAÇÃO, PRÓXIMA À GRANDE LAGOA DE IPAVU, QUE SIGNIFICA, NA LÍNGUA DESTA POVO, "ÁGUA GRANDE"</p>  <p>LAGOA IPAVU</p>	<p>OS MATIPU VIVEM BASICAMENTE DA PESCA E DA HORTICULTURA E, AO CONTRÁRIO DAS ALDEIAS MAIORES, GRANDE PARTE DOS MORADORES NÃO TEM ACESSO AOS ALIMENTOS INDUSTRIALIZADOS DA CIDADE</p>  <p>HORTA</p>
<p>UM DOS PRODUTOS QUE OS MEHINAKO COMERCIALIZAM É O ALGODÃO, ÚTIL PARA A FEITURA DE CINTOS MASCULINOS, PARA OS FIOS DE AMARRAÇÃO DAS REDES DE BURITI, PARA ENFIAR AS PLAQUETAS DOS COLARES E CINTOS DE CARAMUJO</p> <p>PLANTAÇÃO DE ALGODÃO</p>	<p>USADA PELOS AWETI PARA PRODUIR SAL VEGETAL. A GRANDE VANTAGEM DESTA TIPO DE SAL É QUE ELE NÃO PROVOCA PRESSÃO ALTA COMO O SAL CONSUMIDO NAS CIDADES</p>  <p>AGUAPÉ</p>	<p>OS KUIKURO CONHECEM 46 VARIEDADES DE MANDIOCA, TODAS VENENOSAS, MAS APENAS SEIS VARIEDADES FORNECEM 95% DE SUAS COLHEITAS E CORRESPONDE A 85% DE SUA ALIMENTAÇÃO</p>  <p>ROÇA DE MANDIOCA</p>	<p>ALGUNS CHEFES DE FAMÍLIAS KALAPALO TÊM SE DESTACADO POR PARTICIPAR ATIVAMENTE NA VIGILÂNCIA DOS LIMITES DO PIX PARA EVITAR A INVASÃO DE FAZENDEIROS E PESCADORES.</p>  <p>ALDEIA KALAPALO</p>
<p>AO SUL DO PARQUE, ESTÁ O RIO CULUENE, PRINCIPAL FORMADOR DO XINGU, QUE RECEBE AS ÁGUAS DOS RIOS SETE DE SETEMBRO, TANGURO, CURISEVO E TUATUARI.</p>  <p>MARGEM DO RIO CURISEVO</p>	<p>O PEQUI, PLANTADO PRÓXIMO DAS ROÇAS, É UMA FONTE SAZONAL IMPORTANTE DE ALIMENTO E DELE SE EXTRAÍ O ÓLEO DE PEQUI UTILIZADO PARA EMBELEZAR E PROTEGER A PELE.</p>  <p>PEQUIZAL</p>	<p>DEVIDO A 2 EPIDEMIAS, PASSARAM A RESIDIR NAS ALDEIAS DE OUTROS GRUPOS INDÍGENAS, COMO OS KALAPALO E OS KUIKURO. SOMENTE EM 2006 A TERRA INDÍGENA PEQUIZAL DO NARUVOTU FOI IDENTIFICADA E APROVADA PELA FUNAI.</p>  <p>ALDEIA NARUVÔTU</p>	<p>OS NARUVÔTU SÃO OS GRANDES CONHECEDORES DAS BAÍAS E LAGOAS DOS ESTUÁRIOS DOS RIOS SETE DE SETEMBRO E DO ALTO CULUENE.</p>  <p>MARGEM DO RIO COLUENE</p>

TEXTO DAS CARTAS TABULEIRO - VERSO

Aldeia Yudjá: Os Yudjá participam de um projeto de geração de renda que é a fabricação e venda de mel junto com os povos Kawaiweté, Mehinako, Kisêdje, Yudjá e Ikpeng.

Volta grande do Xingu: essa região vive um conflito com o projeto da usina hidrelétrica de Belo Monte, pois, esse trecho do rio Xingu será desviado, impactando o local e as populações que ali vivem.

Aldeia Kayabi: Os Kayabi viviam na parte oeste do Xingu e foram transferidos para o PIX em função do risco de desaparecimento provocado pelo contato com seringueiros e garimpeiros em seus territórios.

Agricultura: as áreas usadas para plantio de roças são aquelas conhecidas como “capoeira” em português (ko=roça; kofet=local onde a roça já foi feita).

Bambuzal: a tribo Yudjá introduziu no PIX uma variedade de bambu que utilizavam para produzir flautas em suas terras originais, no baixo rio Xingu.

Posto Indígena Pavuru: crianças Ikpeng usando o computador na aldeia Moygu, próxima do posto indígena pavuru. Muitas tribos do PIX fazem uso de tecnologias, como computador, celular, filmadoras, etc.

Margem rio Xingu: área sofrendo com o impacto do avanço da fronteira agrícola, da atividade pecuária, das madeireiras e dos garimpos.

Seringal: seringueiros fizeram com que muitos povos abandonassem ou tivessem suas aldeias invadidas, obrigando algumas tribos a se deslocar para o PIX.

Lagoa Piyulaga: os Waujá habitam as proximidades desta lagoa, que pode ser traduzida por "lugar" ou "acampamento de pesca", e que também dá o nome à aldeia.

Roça de batata doce: os índios, quando têm interesse em algum tipo específico de planta, vão procurá-la primeiro em seu círculo familiar e depois com pessoas mais afastadas, em sua ou em outra aldeia.

Posto da FUNAI: órgão indigenista do governo federal responsável pela gestão legal, administrativa e financeira das terras indígenas e proteção das populações indígenas, o que inclui o PIX.

Aldeia Ksêdje: Os Ksêdje se destacam na luta pela integridade de seu território, tanto em questões ambientais, quanto em lutas pela recuperação de suas terras tradicionais que ficaram fora dos limites do parque.

Buriti: as mulheres Kamaiurá são ótimas tecelãs das redes de dormir, feitas de fibra de buriti, muito valorizadas nas trocas comerciais intertribais.

Aldeia Kamaiurá: Para os Kamaiurá, o *huka-huka* é a um luta, que apesar de servir como prova de força entre seus praticantes, não envolve violência ou ferimentos.

Lagoa Ipavu: os Kamaiurá jamais se afastaram de sua área de ocupação, próxima à grande Lagoa de Ipavu, que significa, na língua deste povo, “água grande”.

Horta: os Matipu vivem basicamente da pesca e da horticultura e, ao contrário das aldeias maiores, grande parte dos moradores não tem acesso aos alimentos industrializados da cidade.

Plantação de algodão: um dos produtos que os Mehinako comercializam é o algodão, útil para a feitura de cintos masculinos, para os fios de amarração das redes de buriti, para enfiar as plaquetas dos colares e cintos de caramujo.

Aguapé: usada pelos Aweti para produzir sal vegetal. A grande vantagem deste tipo de sal é que ele não provoca pressão alta como o sal consumido nas cidades

Roça de mandioca: os Kuikuro conhecem 46 variedades de mandioca, todas venenosas, mas apenas seis variedades fornecem 95% de suas colheitas e corresponde a 85% de sua alimentação.

Aldeia Kalapalo: alguns chefes de famílias Kalapalo têm se destacado por participar ativamente na vigilância dos limites do PIX para evitar a invasão de fazendeiros e pescadores.

Margem do rio Curisevo: ao sul do parque, está o rio Culuene, principal formador do Xingu, que dentro do parque recebe as águas dos rios sete de setembro, Tanguro, Xurisevo e Tuatuari.

Pequizal: o pequi, plantado próximo das roças, é uma fonte sazonal importante de alimento e dele se extrai o óleo de pequi utilizado para embelezar e proteger a pele.

Aldeia Naruvôtu: devido a 2 epidemias, passaram a residir nas aldeias de outros grupos indígenas, como os Kalapalo e os Kuikuro. Somente em 2006 a terra indígena pequizal do Naruvotu foi identificada e aprovada pela FUNAI.

Margem do rio Culuene: os Naruvôtu são os grandes conhecedores das baías e lagoas dos estuários dos rios sete de setembro e do alto Culuene.

TABULEIRO

PIX



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**PARQUE INDÍGENA
DO XINGU**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



**ORDEM DO JOGO
POR TURNO:**

1. Realizar até 3 ações.
2. Retirar 2 cartas de Missões.
3. Retirar cartas de Conflito de acordo com o nível do Medidor.

AÇÕES:

- Mover.
(vertical ou horizontal)
- Resolver um conflito.
(em seu local ou em locais adjacentes)
- Dar uma carta Missão.
(se estiverem no mesmo local)
- Realizar uma Missão.
(juntar 4 cartas de Missões)

 ALDEIA YUDJÁ	 VOLTA GRANDE DO XINGU	 ALDEIA KAYABI	 AGRICULTURA
 BAMBUZAL	 POSTO INDÍGENA PAVURU	 MARGEM RIO XINGU	 SERINGAL
 LAGOA PIYULAGA	 ROÇA DE BATATA-DOCE	 POSTO DA FUNAI	 ALDEIA KISÉDJE
 BURITI	 ALDEIA KAMAIURÁ	 LAGOA IPAVU	 HORTA
 MAPA DO PIX	 PLANTAÇÃO DE ALGODÃO	 AGUAPÉ	 ROÇA DE MANDIOCA
	 MARGEM DO RIO CURISEVO	 PEQUIZAL	 ALDEIA NARUVÓTU
	 MARGEM DO RIO COLUENE		



**O PIX ESTÁ
LOCALIZADO NO
ESTADO DO MATO
GROSSO.**

4.

Trajetórias e conclusões

Uma vez explicitado os pressupostos para pensar a construção do material didático a ser apresentado – o jogo – cabe aqui evidenciar a trajetória da construção do jogo.

Uma das primeiras dificuldades foi encontrar referências para a construção dos saberes sobre o PIX e suas etnias, que seriam acessados no jogo. Na internet, o material que se encontra está basicamente no site do Instituto Socioambiental (ISA). Existem muitos sites com informações a temática trabalhada, mas a maioria destas informações são exatas reproduções do material fornecido pelo site do ISA. E na maioria das vezes esses sites não sinalizam serem informações do ISA, em um apropriação indevida da informação. Quanto aos artigos científicos e pesquisas acadêmicas, a maioria delas se concentra em análises antropológicas dessa região e etnias focadas no passado. Como o meu jogo se baseia no presente, houve uma grande dificuldade de encontrar informações neste sentido. Foi por esta razão que o saber teórico que este jogo trás está fortemente calcado nas informações disponibilizadas pelo ISA.

Isso, mais uma vez, evidencia a dificuldade que se tem em trabalhar com a questão indígena. A reprodução de informações e falta de pesquisas acadêmicas em um sentido mais ampliado sobre a temática é um fator que limita o trabalho em sala de aula. É preciso de maior incentivo a novas pesquisas e a produção de mais materiais didáticos para que a temática possa ser mais e melhor explorada pela sociedade.

Além da questão das informações, outra grande dificuldade encontrada na realização do jogo foi a busca de imagens. Um primeiro problema a ser travado sobre essa situação é a questão jurídica do direito de imagem. Que tipo de imagem eu posso utilizar? De onde retirar essas imagens? Que tipo de uso posso fazer? A quem devo pedir autorização para utilizá-las? Essas foram algumas indagações

que me apareceram. Entrei em contato com um material do ISA que fala sobre o direito de imagem na questão indígena. Esse material me deu certo respaldo para trabalhar com imagens da internet e do ISA, mas muitas dúvidas ainda ficaram. É preciso que o ProfHistória busque uma assessoria jurídica para esclarecer esta questão, pois, muitos materiais estão sendo e serão produzidos e questões de autoria e uso de imagens serão levantadas novamente e para isso é preciso que se esteja respaldado para uma boa realização do que se pretende.

Ainda dentro da questão das imagens, outra dificuldade foi a de encontrar boas imagens para serem usadas no tabuleiro, peças e cartas. Houve uma grande dificuldade de padronizar as imagens para construir a identidade visual do jogo. Em um primeiro momento, por exemplo, pensei em representar as etnias no tabuleiro através de imagens de suas habitações, até mesmo para problematizar a ideia do senso comum de “oca”, como sendo algo igual para todas as etnias. A ideia era muito boa, mas eu não consegui encontrar imagens em boa qualidade das habitações de cada etnia o que me impossibilitou de executar essa ideia.

Devido a essa dificuldade, pretendo fazer em breve, uma revisão do jogo, de modo a não utilizar imagens retiradas de outras fontes, mas usar ilustrações, desenhos pensados por mim e pelo profissional que fará as ilustrações, para a construção das ideias que o jogo aborda. Acredito que com o uso de ilustrações, consigo dar uma identidade visual mais aproximada com os conceitos que trabalho no jogo. Um bom exemplo são as imagens que caracterizam as Cartas dos Personagens. Desenhos como bússola, bolsa de compras, binóculos, a meu ver, não são caracterizações que expressem bem as habilidades de explorador dos Kayabis ou de negociadores dos Kamaurás ou de agentes dos Naruvôtus, por exemplo, sem trazer estereótipos ou limitações a essas etnias. Não consegui encontrar outro tipo de imagem que resolvesse este problema. O uso da ilustração me permitiria construir as imagens de acordo com os meus pressupostos. Além disso, o uso de ilustrações sana o problema do direito de imagem, pois seriam de minha autoria juntamente com o ilustrador.

Uma vez o jogo pronto, era preciso testá-lo para saber se atingiam os pressupostos estabelecidos e realizar as alterações necessárias. O jogo foi testado com algumas turmas de 6º e 7º ano e uma turma do 8º ano, com a intenção de

analisar em que medida este jogo seria recebido para esse público, haja vista que de início, não foi estabelecido para essa série e o que foi percebido é que ele serviu perfeitamente para ser aplicado para esse grupo.

Uma das primeiras observações foi o estranhamento que os alunos tiveram com a dinâmica do jogo. Por ser derivado de um jogo norte americano, os alunos não estão acostumados com um jogo neste formato, colaborativo e com regras diferentes. Se o jogo do PIX fosse derivado de um jogo mais próximo como um Banco Imobiliário ou um Batalha Naval, os alunos teriam uma aproximação maior. Porém, acredito que este estranhamento, neste caso, foi benéfico. Embora, em um primeiro momento os alunos se assustaram por não conhecer a dinâmica do jogo, isso não fez com que o interesse de jogar se perdesse. Em nenhum momento houve algum aluno mostrando desinteresse no jogo por ele ser “estranho” ou “difícil”. Eu tinha uma grande preocupação de encontrar alunos que resistissem a jogar por não entender as regras ou acha-las complicadas demais. Mas o que se mostrou é que mesmo com a dificuldade, o interesse em entender as regras e jogar foi sempre maior.

O jogo tem uma característica muito marcante que é o caráter colaborativo. Os jogadores têm que elaborar estratégias em conjunto, pois, ou todos perdem, ou todos ganham. Ele estimula a cooperação e não a competição. Esse elemento garante um caráter descentralizador, pois os alunos estão acostumados a competir em todo momento. Ao jogar foi possível perceber a dificuldade dos alunos em se desprenderem desse hábito de, em um jogo, estabelecer estratégias contra o colega e neste momento, elaborar estratégias junto com outros colegas. Foi possível ver, em diversos momentos, os alunos ainda com pensamentos individualizantes como minhas cartas, meus conflitos e não nossas cartas, nossos conflitos, nossos objetivos. Acredito que este caráter descentralizante é excelente no processo de aprendizado, pois estimula os alunos a pensarem fora do seu ponto de vista, a observar as situações por outros ângulos.

Com a testagem do material foi possível perceber que, apesar das dificuldades iniciais que o jogo e suas regras trazem no primeiro momento, após jogar duas ou três vezes os alunos conseguem compreendê-lo com maior facilidade. O jogo tem uma duração rápida, no máximo 30 minutos, sendo que a

primeira vez a ser jogada leva mais tempo, pois é o primeiro contato e primeiro aprendizado do jogo.

Foi muito perceptível o interesse que os alunos apresentaram em jogar e o interesse nos assuntos abordados no jogo. Optei em trabalhar o jogo como momento introdutório do assunto, abordando inicialmente algumas questões sobre a temática indígena e sobre o PIX e em seguida o jogo foi realizado e no final, os assuntos que o jogo coloca foram abordados. Foi possível ver a mudança de percepção de alguns alunos, quando no início, indagados sobre o que entendiam a respeito dos indígenas, apresentaram ideias distorcidas e estereotipadas e ao final conseguiram fazer outras colocações, revisando que o sabiam antes e o que sabem agora e mudando seus pontos de vista. Desta forma, fica claro como o jogo promove o processo da passagem de simples informações em conhecimento.

Assim sendo, o jogo sobre o Parque Indígena do Xingu, uma vez pronto e testado mostra que os objetivos traçados e apresentados na introdução deste trabalho foram cumpridos. Era objetivo elaborar um material que, em primeiro lugar, ampliasse a discussão da temática indígena e que colocasse os indígenas como protagonistas de sua história de atores da sociedade em que vivem. Isso é mostrado aos alunos quando eles se tornam personagens indígenas e têm que lutar para conservar o território em que vivem e preservá-lo contra ameaças externas, que no jogo vão se apresentar através dos conflitos.

Outro objetivo era o de fazer perceber a existência de uma multiplicidade de grupos indígenas, desassociando a ideia do senso comum do “índio” como sendo uma coisa só. No jogo, pode-se perceber inúmeras etnias, cada uma delas com suas características próprias. Através dos personagens que os alunos têm que assumir e suas habilidades no jogo, é possível perceber essa multiplicidade de ações, modos de ser e pensar. Também foi um objetivo se afastar de uma narrativa linear que prende os indígenas ao passado. O jogo trabalha com questões atuais, mas também evidencia a trajetória das etnias do passado para o presente, desconstruindo a ideia de que não existem indígenas ou que estes hoje em dia são poucos e vivem lá no meio da Amazônia.

Assim, acredito que o jogo atingiu todos esses objetivos e é um grande

elemento que estimula, de um lado, a discussão em sala de aula sobre as questões que o material evidencia e de outro lado, estimula a educação continuada dos professores, pois incentiva não apenas uma busca pelo aperfeiçoamento do fazer história em sala de aula como estimula o estudo, por parte dos professores, sobre a temática indígena. Desta forma, como foi dito neste trabalho, a movimentação de alunos, professores e escola, juntamente com a movimentação dos grupos sociais encoraja o estudo acadêmico sobre a temática e todas essas esferas – professores, alunos, escolas, movimentos sociais, academia – contribuem para a construção de novos olhares e trajetórias da sociedade para esta temática.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: FGV. 2010.

BARTH, Fredrik. “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. In: *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BAPTISTA, Fernando Mathias; VALLE, Raul Silva Telles do. *Os povos indígenas frente ao direito autoral e de imagem*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. Disponível em: https://www.socioambiental.org/banco_imagens/pdfs/10114.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2016.

BRUNER, Jerome. *Uma Nova Teoria da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.

CATROGA, Fernando. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

CERRI, Luis Fernando. “Ensino de História e Nação na Propaganda do ‘Milagre Econômico’”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, Vol. 22, nº 43, 2002.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Baía. “O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da lei nº 10.639/2003”. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). *O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV. 2015.

COSTA, Fernando Sanchez. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. *Revista de Historia Contemporánea*, San Vicente del Raspeig, n. 8, pp. 267-286. 2009.

FERNANDES, Eunícia. B. B.. Lembranças da escola: sentidos históricos e questão indígena. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 14. 2014.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). *Jogos e Ensino de História*. 1ª edição. Editora: Evangraf LTDA. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/lhiste/download-jogos-e-ensino-de-historia/> Acesso em: 07 de novembro de 15.

HUIZINGA, J. *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Instituto Socioambiental (ISA). *De olho na bacia do Xingu*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2012. P. 44. Disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/publicacoes/de-olho-bacia-xingu_150dpi.pdf. Acesso em: 02 de julho de 2016.

MARTINS, Ismênia de Lima. “História e ensino de história: memórias e identidades sociais”. In: *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Ed Mauad X. 2007.

MATTOS, Ilmar Rohloff de.” Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In: *Tempo*, Vol.11, n.21, pp.5-16. 2006.

MENEZES, Maria Lucia Pires. *Parque Indígena do Xingu. A Construção de um Território Estatal*. São Paulo: UNICAMP. 2000.

MIGNOLO, Walter. “Pensamento liminar e diferença colonial”. In: *Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. “Ensino de História: entre História e Memória”. In: Gilvan Ventura da Silva; Regina Helena Silva e Simões; Sebastião Pimentel Franco. (Org.). *História e Educação: territórios em convergência*. 1ed.Vitória(ES): GM/ PPGHIS/UFES, v.1. 2007.

NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de games*. São Paulo: Cengage Learning, 2ª Edição, 2010.

PAÚRA, Heloísa de Souza Vitorino. *Representações acerca dos indígenas em Livro Didático Análise do Projeto Araribá – História (2006)*. Monografia. Departamento de História. Puc-Rio, 2016.

POLLACK, Michael. Memória e identidade social. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, nº 10, p. 200-215, 1992.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB. Universidade de Brasília, 2010.

Site do AXA - Articulação Xingu Araguaia. Disponível em: <http://www.axa.org.br/anexo/no-ponto-sociedade/>. Acesso em 10 de julho de 2016.

Site do ISA - Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/xingu/1539>. Acesso em: 10 de julho de 2016.

Referência das imagens das cartas do jogo:

Aldeia Yudjá: ATHAYDE, Simone. “Cerâmica Yudjá”. 2011. P. 195. In: Instituto socioambiental. *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Volta grande do Xingu: Site Brasil de Fato. *Volta Grande do Xingu*. 2012. Disponível em: <http://antigo.brasildefato.com.br/node/10627>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Aldeia Kayabi: GRUNBERG, George. *Peneiras Kaiabi*. Disponível em: https://img.socioambiental.org/v/publico/kaiabi/kaiabi_5.jpg.html. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Agricultura: SILVA, Geraldo. “Roça kawaiweté: diferencia quem plantou”. 2011. P.151. In: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Bambuzal: Site Jornal de Jundiaí. *Bambuzal*. 2014. Disponível em: <http://www.jj.com.br/internas/difusora/noticias-66-bambuzal-%C3%A9-retirado-da-serra-do-japi>. Acesso em: 11 de Julho de 2016.

Posto Indígena Pavuru: KNEPPER, Christian. "Crianças Ikpeng usam o computador na Casa de Cultura Ikpeng, na aldeia Moygu". 2011. P. 276. In: Instituto Socioambiental. *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Margem do Rio Xingu: SAMPAIO, Dida. *Rio Xingu*. 2012. Disponível em: <http://poderonline.ig.com.br/index.php/2012/01/16/itamaraty-x-comissao-internacional-de-direitos-humanos/rio-xinguusina-hidreletrica-belo-monte/>.

Acesso em 11 de Julho de 2016.

Seringal: Site Da Terra Turismo. *Seringal*. Disponível em: <http://daterraturismo.com.br/wp-content/uploads/2014/04/seringal.jpg>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Lagoa Piyulaga: SOARES, Renato. "Banho na Lagoa Piyulaga". 2013. In: Site Imagens do Brasil. Disponível em: http://www.imagensdobrasil.art.br/loja_produtos_exibir.asp?cod_produto=2141&cod_loja_categoria=&cod_loja_subcategoria=#.V6jjmfrLIU. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Roça de batata doce: Site Nutrição Joyce Rouvier. *Roça de batata doce*. Disponível em: <http://nutricaojoyce.com.br/beneficios-da-batata-doce/>. Aceso em 11 de Julho de 2016.

Posto da FUNAI: Site Cultura Mix.com. *Logo da FUNAI*. Disponível em: <http://www.culturamix.com/cultura/curiosidades/funai/>. Acesso em: 11 de julho de 2016.

Aldeia Ksedje: VILLAS-BÔAS, André. “Festa jawari na aldeia Rikô”. 2013. P.96. In: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Buriti: Site Ecodata Informa. *Buriti*. 2012. Disponível em: <https://ecodatainforma.wordpress.com/2012/04/03/abril-buriti/>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Aldeia Kamaiurá: GONÇALVES, Ana Lúcia. *Huka-Huka, disputado na aldeia Kamaiurá da lagoa Ipavu, no Alto Xingu, Mato Grosso*. 2013. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/nenhum-dia-e-mais-dia-do-indio>. Acesso em: 11 de Julho de 2016.

Lagoa Ipavu: TELES, Ricardo. *Um índio contempla o crepúsculo às margens do Ipavu*. 2015. Disponível em: <http://viajeaquiabril.com.br/materias/camaiuras-xingu#1>. Acesso em 11 de Julho de 2013.

Horta: Site Cultura Mix. com. *Horta*. 2013. Disponível em: <http://flores.culturamix.com/dicas/o-que-se-deve-plantar-na-horta-a-cada-mes>. Acesso em: 11 de Julho de 2016.

Plantação de algodão: Site Circuito Mato Grosso. *Plantação de algodão*. 2014. Disponível em: <http://circuitomt.com.br/editorias/cidades/45456-software-para-manejo-de-pragas-em-plantacao-de-algodao.html>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Aguapé: Site Biologia da Conservação. *Aguapé*. 2012. Disponível em: <http://biologia-da-conservacao.blogspot.com.br/2012/06/aguape-bioindicadora-de-poluicao.html>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Roça de mandioca: Site Treino Mestre. *Mandioca*. 2016. Disponível em: <http://www.treinomestre.com.br/mandioca-com-inumeros-beneficios-para-saude-ainda-fornece-energia-para-praticantes-de-atividades-fisicas/>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Aldeia Kalapalo: Instituto Socioambiental. *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2011. P. 84. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.

Margem do rio Curisevo: Site Panoramio. *Rio Curisevo na época da seca*. 2014. Disponível em: <http://www.panoramio.com/photo/115212565>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Pequizal: OLIVEIRA, Otamar. *Pequi*. 2011. Disponível em: <http://www.gazetadigital.com.br/conteudo/show/secao/15/materia/274472/t/cuiabana-faz-sucesso-com-brigadeiro-de-pequi->. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Aldeia Naruvôtu: GUERRA, Emerson. *Flauta de taquara improvisada por Maiúta Naruvotu*. 2005. Disponível em: https://img.socioambiental.org/v/publico/naruvotu/naruvotu_4.JPG.html. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Margem do rio Kuluene: Site Mapa do Pescador. Rio Culuene. Disponível em: <http://www.mapadopescador.com.br/ondepescar/rios/42/Rio-Culuene/>. Acesso em 11 de Julho de 2016.

Imagens do tabuleiro:

Mapa da área do Parque Indígena do Xingu: Instituto Socioambiental (ISA). *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos*. São Paulo. Instituto Socioambiental. P.73. Disponível em: http://loja.socioambiental.org/loja/detalhe_download.html?id_prd=10380. Acesso em: 12 de setembro de 2015.