



ARYADNI DE CÁSSIA ROICE
RUAS AGUIAR

**O jogo da onça na Sala
de Recursos
Multifuncionais:**

Narrativas e Práticas Sociais no Ensino de História.

UBERLÂNDIA/MG

2025

ARYADNI DE CÁSSIA ROICE RUAS AGUIAR

**O JOGO DA ONÇA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
Narrativas e Práticas Sociais no Ensino de História.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Cézar de Noronha

UBERLÂNDIA/MG
2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A282 Aguiar, Aryadni de Cássia Roice Ruas, 1990-
2025 O jogo da onça na Sala de Recursos Multifuncionais
[recurso eletrônico] : Narrativas e Práticas Sociais no
Ensino de História. / Aryadni de Cássia Roice Ruas
Aguiar. - 2025.

Orientador: Gilberto Cézar de de Noronha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.109>
Inclui bibliografia.

1. História. I. Noronha, Gilberto Cézar de de, 1979-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Mestrado Profissional em Ensino de História. III.
Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 27, PPGEH				
Data:	Dezessete de fevereiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	15h30
Matrícula do Discente:	12312HRN002				
Nome do Discente:	Aryadni de Cássia Roice Ruas Aguiar				
Título do Trabalho:	O JOGO DA ONÇA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: Narrativas e Práticas Sociais no Ensino de História				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Da forma à ação de professores de história para uma educação inclusiva				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professores Doutores: Gilberto Cézar de Noronha - INHIS/UFU, orientador da candidata; Jean Luiz Neves Abreu - INHIS/UFU e Mara Regina do Nascimento - UFSM.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Gilberto Cézar de Noronha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gilberto Cesar de Noronha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/02/2025, às 15:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jean Luiz Neves Abreu, Membro de Comissão**, em 17/02/2025, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina do Nascimento, Usuário Externo**, em 17/02/2025, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6092603** e o código CRC **6081F5CF**.



ARYADNI DE CÁSSIA ROICE RUAS AGUIAR

**O JOGO DA ONÇA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS:
Narrativas e Práticas Sociais no Ensino de História.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Validado em ____ de ____ de ____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Cézar de Noronha - UFU
Orientador

Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu - UFU

Profa. Dra. Mara Regina do Nascimento - UFSM

**Uberlândia/MG
2025**

AGUIAR, Aryadni de Cássia Roice Ruas. **O jogo da onça na sala de recursos multifuncionais: Narrativas e Práticas Sociais no Ensino de História.** Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Federal de Uberlândia. 2025.

Dedico esta dissertação a todas as professoras e professores que insistem, que acreditam na transformação possível por meio da educação, mesmo diante das adversidades. Aos que enfrentam os desafios diários com coragem, que buscam forças onde parece não haver, que almejam um ambiente de paz e respeito para exercer seu ofício. Este trabalho é um tributo ao compromisso com o aprendizado e à esperança que cada um carrega ao seguir adiante, construindo um futuro mais justo e inclusivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Sagrada Família e a São José, cuja intercessão nunca permitiu que me faltasse trabalho e que, de forma milagrosa, providenciaram para que eu pudesse dedicar-me integralmente ao Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais neste ano de 2024.

À minha mãe, Amábeles, minha maior inspiração, que sempre me ensinou o valor da dedicação e da perseverança, e ao meu pai, Joaquim, pelo apoio incondicional e amor que guiaram meu caminho.

Ao meu esposo, José Luiz, e aos meus filhos, Amélie, Anthony e Augusto, que são meu porto seguro e meu refresco após os dias intensos de trabalho. Vocês são a razão pela qual todo esforço vale a pena.

Ao meu irmão, Alysson, que sempre esteve ao meu lado, motivando-me a alcançar meus objetivos e acreditando em mim, mesmo nos momentos de dúvida.

Aos meus sogros, Maria de Fátima e José Valberto, expresso minha profunda gratidão pelo apoio incondicional que sempre me ofereceram. Sua generosidade, compreensão e presença constante foram fundamentais em muitos momentos dessa caminhada.

Às minhas colegas de trabalho, Michelle e Rosiane, parceiras inspiradoras em cada passo deste percurso.

Aos estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa que compartilharam comigo os desafios, as alegrias e aprendizados desta jornada, cuja autoria é coletiva.

Ao meu orientador, Dr. Gilberto Cézar de Noronha, pela generosidade em compartilhar seu vasto conhecimento e por sempre me incentivar a ir além. Obrigada por acompanhar minha trajetória, por me ajudar a me reinventar como docente e por abrir caminhos para uma prática educacional mais inclusiva.

Aos professores do ProfHistória, Dra. Mara Regina do Nascimento, Dr. Guilherme Amaral Luz, Dra. Maria Andréa Angelotti, Dra. Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Dr. Newton Dângelo e Dra. Aléxia de Pádua, expresso minha mais profunda gratidão por toda a dedicação e inspiração ao longo desta jornada. Cada aula, discussão e orientação proporcionaram aprendizados inestimáveis, não apenas para o desenvolvimento deste trabalho, mas também para minha formação como educadora. Suas contribuições, sempre marcadas pela competência, generosidade e paixão pelo ensino de História, enriqueceram minha trajetória acadêmica e profissional.

Ao Josué Mendes, meu conterrâneo de Itumbiara-GO e ex-colega de trabalho de minha mãe, expresso minha sincera gratidão por ter me apresentado o jogo da onça. Nossa encontro nas aulas do ProfHistória em Uberlândia foi mais do que uma coincidência, foi uma oportunidade enriquecedora que abriu novos caminhos para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao professor Dr. Roberto de Souza, responsável por produzir o jogo da onça que utilizamos durante a execução deste trabalho, e à analista Débora, que intermediou nosso contato, meu mais profundo agradecimento. Sua iniciativa colaborou para que eu pudesse integrar o jogo às minhas práticas pedagógicas, enriquecendo o aprendizado de História e contribuindo para o desenvolvimento de procedimentos de ensino inclusivos na sala de recursos multifuncionais.

Aos professores Dr. Jean Luiz Neves Abreu e Dr^a. Patrícia Emanuelle Nascimento, membros da banca de qualificação, agradeço pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos, pelas valiosas contribuições e pelas reflexões que enriqueceram este trabalho.

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a todo o quadro docente do Instituto de História, que atuaram na minha formação acadêmica durante estes 10 anos entre a graduação e o mestrado. Sou profundamente grata por terem me proporcionado um ensino público, gratuito e de qualidade, e por terem sido o alicerce de minha caminhada no ensino de História.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação, deixo meu mais profundo e sincero agradecimento.

Era um bicho pintado de cara chata
Orelha redonda, o bigode espetado
As mãos maringá
Um rabo comprido que vai por lá
E eu disse
'Isso é onça, isso é onça'
Chamei os meus cachorros
Cachorros de minha fé
Que late fino e grosso
E late com o riso alto.

VANZOLINI, Paulo. Moda da Onça. In: BETHÂNIA, Maria. **Meus quintais**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yvw1UBC9HJA>. Acesso em: 04 jan. 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo construir narrativas históricas sobre a vida em comunidades indígenas, através do jogo da onça, com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que recebem Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncionais. Para cumprir esse objetivo, a pesquisa investigou a história do jogo da onça, como objeto e prática cultural, seus usos e apropriações em diversas temporalidades. Nesta pesquisa qualitativa em Ensino de História, adotou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Foram discutidas e experimentadas as potencialidades do jogo da onça como estratégia de ensino de História quando se desenvolveu com estudantes do Atendimento Educacional Especializado, em sala de recursos multifuncionais uma proposta de utilização do jogo para um ensino de História mais inclusivo.

Palavras-Chaves: Ensino de História; Educação Especial; Cultura popular e saberes tradicionais; Sala de Recursos Multifuncionais; Jogos.

ABSTRACT

This research aims to construct historical narratives about life in indigenous communities, through the game of the jaguar, with students in the final years of elementary school who receive Specialized Educational Assistance in a multifunctional resource room. To achieve this objective, the research investigated the history of the game of the jaguar, as an object and cultural practice, its uses and appropriations in different temporalities. In this qualitative research in History Teaching, the methodology of bibliographical, documentary and action research was adopted. The potential of the game of the jaguar as a strategy for teaching History was discussed and tested when it was developed with students of Specialized Educational Assistance, in a multifunctional resource room a proposal for using the game for a more inclusive teaching of History.

Keywords: History Teaching; Special education; Popular culture and traditional knowledge; Multifunctional Resource Room; Games.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

EE - Educação Especial

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional

RPG - *Role-Playing Game*

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental II atendidos pelo AEE na SRM da Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, no Bairro Santa Mônica, em Uberlândia-MG, agrupados por condição.	20
Figura 2 - Petroglifo identificado como tabuleiro de jogo, na superfície plana de um afloramento rochoso em Suero y Cama, comunidade localizada no distrito de Espinar, na província de Espinar, região de Cusco, Peru.	63
Figura 3 - Desenho do imperador inca Atahualpa jogando com seus captores em um tabuleiro de Alquerque, provavelmente o jogo da onça, ou uma de suas variações	65
Figura 4 - Tabuleiro de Alquerque do século XII, encontrado na Catedral de Ourense, Galícia, Espanha	67
Figura 5 - Tabuleiro do jogo <i>bhaga chal</i> , do Nepal	69
Figura 6 - Tabuleiros Variados	70
Figura 7 - Ritual do “Adúgo Bíri”, couro de onça. Aldeia Bóe Bororo, Laguna Bonita, Bolívia, 1948	74
Figura 8 - Planta da Aldeia Tradicional Bóe Bororo	98
Figura 9 - Tabuleiro do Jogo da onça	100
Figura 10 - Sala de Recursos Multifuncionais nº1	107
Figura 11 - Sala de Recursos multifuncionais nº1	108
Figura 12 - Sala de Recursos Multifuncionais nº 2	109
Figura 13 - Sala de Recursos Multifuncionais nº 3	110
Figura 14 - Espaço comum da Sala de Recursos Multifuncionais	111
Figura 15 - Espaço comum da Sala de Recursos Multifuncionais	112
Figura 16 - Tabuleiro do jogo da onça desenvolvido pelo professor Roberto de Souza Martins, docente na Faculdade de Engenharia Mecânica da UFU	114
Figura 17 - Capa do Manual para aprender História Indígena com o Jogo da Onça	117
Figura 18 - Regras imprimíveis do Jogo da Onça	120
Figura 19 - Jogando Adugo com os estudantes em 03/07/2024	123
Figura 20 - Estudantes jogando em 04/07/2024	124
Figura 21 - Estudantes jogando em 30/07/2024	126
Figura 22 - Estudante jogando com professora em 31/07/2024	127
Figura 23 - Estudante jogando com professora em 31/07/2024	130
Figura 24 - Manuais do Jogo da Onça produzidos pelos estudantes, com ilustrações e descrições das regras e estratégias do jogo, refletindo o aprendizado sobre a cultura indígena e o desenvolvimento de habilidades narrativas e criativas	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. PARA COMEÇAR O JOGO: AS PEÇAS DO TABULEIRO	26
1.1. MINHA HISTÓRIA NESTA HISTÓRIA	26
1.2 A QUESTÃO DA INCLUSÃO	30
1.3 A QUESTÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA	43
1.3 A QUESTÃO DOS JOGOS	59
2. O JOGO DA ONÇA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	
2.1. MAS AFINAL, QUAL É A HISTÓRIA DO JOGO DA ONÇA?	64
2.2. COMO APRENDEMOS HISTÓRIA?	85
2.3. POR QUE ENSINAR HISTÓRIA COM JOGOS?	92
2.4. POR QUE ENSINAR HISTÓRIA COM O JOGO DA ONÇA?	97
2.4.1. REFLEXÕES SOBRE NARRATIVA E JOGO	101
2.4.2. A APLICAÇÃO DO JOGO DA ONÇA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS DA BNCC	106
3. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	107
3.1 A PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO JOGO DA ONÇA	117
3.2.1 03/07/2024: JOGO COM M.B. E DISCUSSÕES COM G.A E M.S.	123
3.2.2 04/07/2024: M.D. E E.R.	124
3.2.3 30/07/2024: JOGO ENTRE J.V. E J.S.	125
3.2.4 31/07/2024: JOGO COM P.M., V.D. E R.G.	127
3.2.5 31/07/2024: JOGO ENTRE M.S. E A.C.	128
3.2.6 03/09/2024: CRIAÇÃO DE MANUAIS	130
3.2.7 24/09/2024: EXPLICAÇÃO DO JOGO PARA O 4º ANO	131
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
5 REFERÊNCIAS	143
ANEXO I- MANUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA COM O JOGO DA ONÇA (ADUGO)	155

INTRODUÇÃO

O Jogo da Onça é praticado entre dois jogadores. Um fica com a Onça e o outro com os 14 cachorros. O lance inicial cabe ao jogador que estiver com a Onça. A partir daí, os jogadores alternam as jogadas, um lance por vez. Objetivo do jogo: o jogador com a Onça vencerá a partida quando conseguir capturar 5 (cinco) cachorros [a onça "salta" sobre o cachorro para a casa vazia adjacente. Esse movimento resulta na remoção do cachorro do tabuleiro, simbolizando que ele foi capturado pela onça]. O jogador com os cachorros vencerá a partida quando conseguir imobilizar a Onça, de tal maneira que ela fique sem possibilidade de movimento no tabuleiro.¹

Esta dissertação explora a utilização do jogo da onça como uma proposta pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para ensinar História a estudantes da educação básica que recebem Atendimento Educacional Especializado em escolas regulares. O problema proposto é investigar como o jogo da Onça, um jogo indígena com significado cultural, pode ser utilizado como uma proposta pedagógica eficaz para o trabalho realizado em salas de recursos multifuncionais. A pesquisa busca responder às seguintes perguntas: É possível que os estudantes compreendam aspectos da cultura dos povos originários do Brasil jogando e pesquisando sobre o jogo da Onça? Por meio deste jogo, como promover a construção de narrativas históricas sobre a vida em comunidades indígenas com estudantes que recebem Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais?

O jogo da onça ou Adugo (onça, na língua do povo Bóe Bororo) é um jogo de tabuleiro indígena que, na presente proposta, é historicizado e, além de se tornar um vetor de ludicidade, colabora com a aprendizagem da história cultural dos povos originários. Para os povos indígenas, como os Bóe Bororo, a onça não é apenas um animal selvagem, mas uma figura central em sua mitologia e espiritualidade. Ela simboliza força, poder e uma conexão com o mundo espiritual. No contexto do jogo, a onça atua como a peça central, cujo objetivo é escapar dos caçadores (representados pelos cachorros) enquanto tenta capturá-los. Esse papel dialoga com a realidade da vida selvagem, onde a onça, como predador, precisa usar sua astúcia e força para sobreviver em um ambiente hostil. Além disso, no jogo, a onça também simboliza o perigo

¹ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo-SP). Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça [livro digital]**. São Paulo: SME / COCEU, 2020. Coleção Jogos de Tabuleiro, volume 2, p.58. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Miolo-e-Capa-Jogo-da-On%C3%A7a-7a-WEB-1.pdf> Acesso em: 19 jun. 2024.

constante e a ameaça de forças externas, muitas vezes associadas aos conflitos e à sobrevivência dos próprios povos indígenas em tempos de colonização e opressão.

O objetivo geral desta pesquisa é promover a construção de narrativas históricas e a compreensão cultural, através do jogo da onça, com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental que recebem Atendimento Educacional Especializado, em sala de recursos multifuncionais: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Pretende-se especificamente, investigar a história do jogo da onça, como objeto e prática cultural, seus usos e apropriações em espaços e tempos diversos, discutir as potencialidades do jogo da onça como estratégia de ensino de História e compartilhar os resultados do desenvolvimento de uma proposta de utilização do jogo da onça para ensino de História, em sala de recursos multifuncionais.

A metodologia adotada combina pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação, permitindo uma análise aprofundada do jogo e sua aplicação prática em SRM. A investigação visa responder como os estudantes podem compreender aspectos da cultura indígena e desenvolver suas habilidades narrativas por meio do jogo. Importante ressaltar que o intuito não é substituir as aulas regulares de história, mas sim favorecer o acesso ao conhecimento histórico, facilitar a compreensão, estimular o interesse e promover o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes ao pensamento histórico.

O desafio foi explorar a utilização do jogo da Onça como uma proposta pedagógica para o ensino de História, com foco na inclusão.. A hipótese é que os povos originários, com a prática do jogo, transmitiram, de forma lúdica, narrativas da cultura das comunidades indígenas. A investigação aborda não apenas a história e as regras do jogo, mas também as estratégias pedagógicas contemporâneas que podem fomentar o ensino de História de maneira envolvente e interativa para estudantes que recebem atendimento educacional especializado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação por meio da Portaria Normativa nº 13/2007 e do Decreto nº 7.611/2011, estabelece diretrizes para práticas inclusivas nas escolas brasileiras, dentre as quais a criação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais. A regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica se deu através do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. Esse decreto define que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço destinado ao

AEE, com a função de complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O objetivo é eliminar barreiras que impeçam a plena participação desses estudantes no contexto escolar. As SRMs são equipadas com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, de acessibilidade e equipamentos específicos conforme as necessidades dos estudantes.

De acordo com o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, a organização do AEE nas SRMs deve constar no Projeto Pedagógico da escola, prevendo a matrícula dos estudantes no AEE, a elaboração do plano de atendimento e a articulação entre professores do AEE e os da sala de aula comum. A SRM é um espaço destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde os professores atuam na mediação do conhecimento e no apoio aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Entretanto, a diversidade de termos utilizados para descrever esses profissionais revela disputas sobre a identidade e a função do professor de Educação Especial EE no contexto inclusivo.

Kamille Vaz² explica que as produções acadêmicas revelam uma imprecisão na denominação do professor de Educação Especial (EE), variando entre "professor", "profissional" e "educador". Essa variação aponta para uma concepção alargada de docência e reflete a relação entre as pesquisas acadêmicas e as políticas educacionais vigentes:

Interessante ressaltar que a maioria dos trabalhos não demonstraram a concepção de professor como aquele que ensina o conhecimento escolar; ao contrário, no decorrer de suas pesquisas reforçaram a ideia de um professor que atue no apoio à inclusão ou ao professor da sala de aula regular, mesmo aqueles que pensaram esse professor no interior das salas de aula regular em trabalho conjunto.³

Essa diversidade terminológica, portanto, indica diferentes concepções e expectativas sobre o papel desses profissionais. Por exemplo, a denominação “professores de EE”, reflete, segundo Vaz, uma tendência de integrar esses profissionais na educação regular, muitas vezes como apoio ao professor(a) da sala regular ou como intermediários para facilitar a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais:

O professor aqui referido não assume o papel que compreendemos ser a característica principal – ensinar o conhecimento escolar, e corrobora com a

² VAZ, Kamille. Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial** [Internet]. 2019 Jan;25(1):101-16. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100007>. Acesso em 15 set. 2024.

³ Ibidem, p. 109.

proposta de professor expressa nas políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a qual incorpora nesse professor elementos de gestão e trabalho técnico em detrimento do ensino dos conteúdos escolares.⁴

O termo “educador” também foi problematizado por Vaz,

Pelo que está indicado, por mais que os autores nomeiem o professor de EE de formas diferentes, a concepção de professor parece estar pautada na ideia de educador com ampliação de seu trabalho na escola em detrimento do ato de ensinar para além dos recursos adaptados, o que nos remete à discussão da polivalência e do professor multifuncional.⁵

Essa ampliação do papel do(a) professor(a) pode ser observada pelas atribuições do cargo que trataremos a seguir. Por este motivo, ao longo da dissertação nos referimos ao professor(a) de AEE também como educador. Observamos que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais utiliza a terminologia “professor de sala de recursos”, e explica que

os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos).⁶

As atribuições do cargo que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais denomina “professor de sala de recursos” são as mesmas do cargo de “professor de atendimento educacional especializado” que o município de Uberlândia regulamentou pela Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, e dispõe que as atribuições são as seguintes:

- Atuar com os alunos público da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessárias;
- Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

⁴ Ibidem, p. 109.

⁵ Ibidem

⁶ SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.** Versão 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014, p.13.

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.⁷

De acordo com a mesma lei, são requisitos para provimento do cargo de Professor(a) de Atendimento Educacional Especializado:

Licenciatura Plena em qualquer área do conhecimento e Curso de Especialização a nível de pós-graduação lato sensu em Educação Especial, ou em Atendimento Educacional Especializado, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas.⁸

Portanto, de acordo com a legislação, as SRM têm por finalidade promover uma educação inclusiva, fornecendo suporte especializado aos estudantes que necessitam de adaptações e recursos específicos para sua aprendizagem e participação ativa na escola. Os professores de AEE, com suas atribuições e qualificações específicas, atuam no atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fornecendo suporte pedagógico através da utilização de recursos específicos às suas necessidades, como materiais pedagógicos adaptados, jogos educativos, equipamentos de acessibilidade, softwares especializados, dentre outros garantindo que os objetivos de inclusão e acolhimento sejam alcançados, conforme estabelecido pelas diretrizes nacionais e municipais.

Noronha⁹ trata da importância da participação ativa da comunidade escolar na elaboração e execução de projetos de intervenção que promovam a inclusão educacional e também a necessidade de se compreender "a modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania"¹⁰. Neste ponto, o ensino de história pode oferecer valiosa contribuição. A presença da sala de recursos não deve ser compreendida como uma solução isolada, mas sim como parte de um esforço mais amplo, porém transitório, para que as escolas sejam verdadeiramente

⁷ MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <http://leismunicipal.is/vgqon>. Acesso em: 19 jul. 2024.

⁸MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <http://leismunicipal.is/vgqon>. Acesso em: 19 jul. 2024.

⁹ NORONHA, G. C. Da forma à ação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. *Revista de Ciência e Extensão*, v.14, n.1, p.97-115, 2018.

¹⁰ SASSAKI, 2005, apud NORONHA, G. C. Da forma à ação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. *Revista de Ciência e Extensão*, v. 14, n. 1, p. 22, 2018.

inclusivas, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e crescer juntos.

Embora o objetivo do AEE e dos professores(as) que atuam nas SRM não seja ensinar história diretamente, e os documentos orientadores enfatizem que o AEE não deve reproduzir, reforçar ou ensinar os temas abordados na sala de aula comum, ele pode contribuir no aprendizado histórico. As SRMs, ao fornecerem um ambiente adaptado e recursos especializados, facilitam o acesso ao conhecimento histórico para estudantes com necessidades educacionais especiais. Esse ambiente pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades próprias do pensamento histórico, como a análise crítica, a compreensão temporal e a contextualização de eventos. Dessa forma, o AEE pode complementar o ensino regular, oferecendo meios alternativos e personalizados que possibilitam uma maior inclusão e participação dos estudantes no processo de aprendizagem histórica.

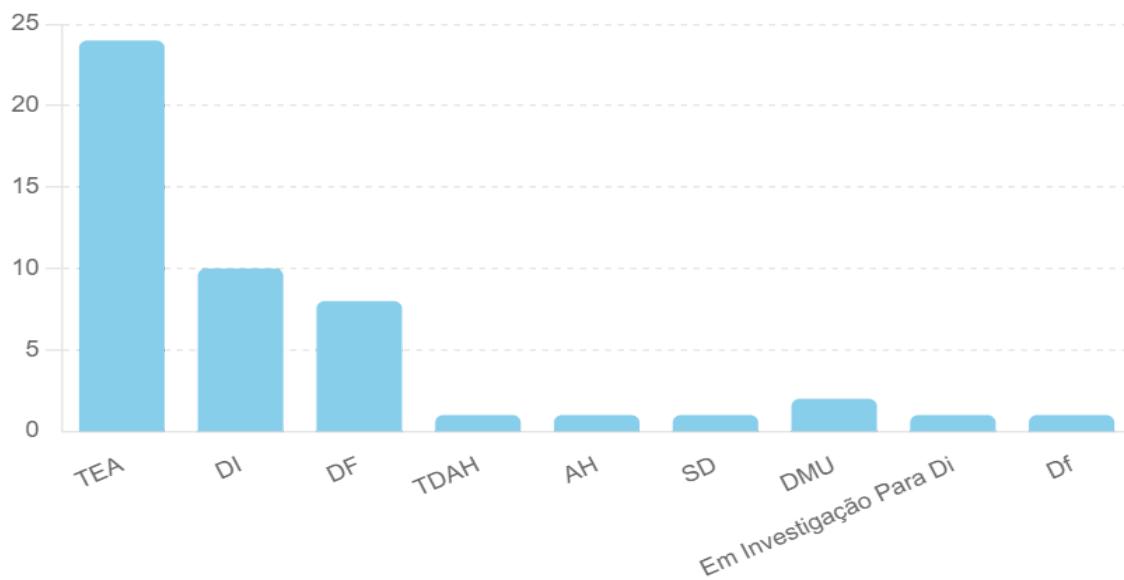
A sala de recursos multifuncionais possibilita ao educador explorar variados procedimentos de ensino, e utilizar recursos e estratégias pedagógicas que atendam as necessidades individuais dos estudantes, pois, diferentemente das salas de aula regulares seriadas, oferece um ambiente onde tempo e espaço são flexibilizados, juntamente com um número reduzido de estudantes. No Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado na sala de recursos multifuncionais, a utilização de jogos como recurso pedagógico mostra-se como uma estratégia eficaz e envolvente para promover a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Orientada pela expectativa de que o conhecimento da história do jogo, suas regras, estratégias e simbolismos possam proporcionar uma experiência de aprendizado rica e inclusiva, permitindo que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades cognitivas, aprendam sobre a história dos povos originários, esta pesquisa busca contribuir para o enriquecimento do conhecimento histórico dos estudantes, promovendo uma aprendizagem inclusiva.

Quando escrevi meu projeto de pesquisa para o programa ProfHistória, no segundo semestre de 2023, na sala de recursos multifuncionais em que trabalho, na Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, no Bairro Santa Mônica, em Uberlândia-MG, dos 36 estudantes matriculados no atendimento educacional especializado (AEE), 20 eram identificados como pessoas com deficiência intelectual. O gráfico a seguir ilustra a distribuição dos estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais em 2024, agrupados por suas condições. Cada barra representa uma

condição específica, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Deficiência Física (DF) e Altas Habilidades (AH). A altura das barras indica o número de estudantes com cada condição, refletindo a diversidade e a complexidade dos diagnósticos dos alunos que têm direito ao AEE. Atualmente, conforme o gráfico elaborado, do total de estudantes atendidos, há uma distribuição mais diversificada das condições.

Figura 1 - Distribuição dos estudantes do Ensino Fundamental II atendidos pelo AEE na SRM da Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa, no Bairro Santa Mônica, em Uberlândia-MG, agrupados por condição.



Fonte: Arquivos da SRM da Escola Municipal Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa.

O gráfico mostra que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é a condição mais prevalente no período de execução da proposta com 23 estudantes, de um total de 38. Os estudantes identificados com Deficiência Intelectual (DI) agora são 10 estudantes. Outras condições, como Deficiência Física (DF) e combinações de diagnósticos, também estão presentes. Com essa mudança no quadro, os sujeitos da pesquisa deixaram de ser exclusivamente os estudantes com deficiência intelectual, passando a abranger todos os estudantes atendidos pelo AEE, com toda a sua diversidade de condições. A mudança do perfil do público alvo da pesquisa, longe de inviabilizar a proposta inicial, potencializou-a, pois permitiu uma análise mais inclusiva das diferentes necessidades educacionais e das estratégias de ensino e aprendizagem que podem ser praticadas para atender a todos esses estudantes, independentes de sua condição.

Adotamos a metodologia de pesquisa documental e pesquisa-ação. A pesquisa qualitativa permite uma investigação sobre a história e o uso contemporâneo do jogo da

onça, com o objetivo de promover a construção de narrativas históricas sobre a vida em comunidades indígenas, pelos estudantes atendidos pelo AEE, através do jogo. Ao promover atividades práticas com o jogo, a proposta é proporcionar aos estudantes um contato direto com suas regras, conceitos e simbolismos, permitindo que compreendam as relações sociais, culturais e de poder refletidas na dinâmica do jogo.

Durante as sessões, os estudantes são introduzidos à história do jogo da onça, suas conexões com os povos indígenas e sua relevância cultural. Recursos visuais, como imagens do tabuleiro, das peças e ilustrações culturais, são utilizados para reforçar os elementos históricos e simbólicos do jogo. Estratégias complementares, como criação de narrativas e debates, colaboram com o objetivo de estimular reflexões críticas sobre os processos históricos, como a resistência cultural e a dinâmica entre colonizadores e povos indígenas.

A observação da participação dos estudantes, e o registro em caderno de campo das interações com o jogo da onça, bem como as discussões que porventura surgem, permitem identificar possibilidades de construir narrativas. Com base na análise desses dados, buscamos informações históricas adicionais, recursos visuais e estratégias de ensino específicas para atender às necessidades dos estudantes.

Para reforçar a conexão entre o jogo e o contexto histórico, buscamos utilizar recursos históricos, como a história do jogo da onça (Adugo), explicar sua importância para os povos indígenas, particularmente os Bóe Bororo, e o papel que o jogo desempenha na cultura desses povos, tanto em termos de socialização quanto com relação a cosmovisões. A história dos povos indígenas Bóe Bororo é relacionada a organização social e as relações de poder refletidas no jogo. Em termos de recursos visuais, as imagens do tabuleiro e das peças do jogo da onça, a representação gráfica do tabuleiro, que pode ser tanto impresso quanto em formato digital, permite aos estudantes visualizar a estrutura geométrica simples, mas significativa, do jogo. As imagens de peças que representam a onça e os cães são empregadas para explorar os significados simbólicos e culturais por trás dessas figuras. Ilustrações culturais, como o desenho de Guamán Poma de Ayala, que retrata o imperador inca jogando um jogo semelhante ao Alquerque, são utilizadas para reforçar a conexão entre o jogo e a história pré-colonização.

Outros materiais pedagógicos, incluem o tabuleiro impresso, onde os estudantes interagem diretamente com o jogo, compreendendo suas regras e estratégias. As peças, representadas por fichas ou figuras que simbolizam a onça e os cães, ajudam os

estudantes a se engajarem no processo de aprendizado ao refletir sobre a dinâmica do jogo e a relação entre predador e presa. A criação de narrativas pelos estudantes após as sessões de jogo, incentiva-os a imaginar e escrever suas próprias histórias baseadas nas interações do jogo. Esses exercícios permitem que os estudantes compreendam efetivamente os conceitos históricos envolvidos.

Outra estratégia pedagógica importante, se trata da promoção de debates e reflexões. Durante as sessões de jogo são incentivadas discussões sobre como a dinâmica de caça e captura pode espelhar aspectos reais das lutas e interações entre os povos indígenas e os colonizadores. O jogo serve como ponto de partida para discussões sobre resistência cultural e sobrevivência, ligando os elementos do jogo a eventos históricos.

Por fim, atividades criativas, como a confecção de tabuleiros e peças pelos próprios estudantes, são incentivadas, utilizando materiais simples como papel, cola e pedras. Essas atividades promovem o desenvolvimento de habilidades criativas e práticas. Desenhos e mapas que ilustram a distribuição geográfica das comunidades indígenas que jogam o Adugo foram utilizados, permitindo que os estudantes se conectem aos aspectos culturais e históricos do jogo por meio da arte e da expressão visual.

Esses recursos, em conjunto, proporcionam um ambiente de ensino rico, onde o jogo da onça não é apenas um jogo de diversão, mas um meio eficaz de explorar e entender conceitos históricos e culturais complexos. Os estudantes são avaliados progressivamente, a partir da verificação dos conhecimentos históricos e habilidades narrativas mobilizados e adquiridos, e através da criação de histórias e apresentações orais compartilhadas com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, tendo a oportunidade de narrar sobre a vida em comunidades indígenas, e ensinar outros estudantes como jogar.

Para apresentar os resultados obtidos, a dissertação está estruturada em quatro capítulos, cada uma desempenhando um papel na compreensão e desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo tem por objetivo aproximar o leitor das questões pessoais, profissionais, acadêmicas e sociais que levaram ao desenvolvimento da proposta, os desafios identificados na pesquisa, que envolvem o ensino de História na sala de recursos multifuncionais, procurando localizar o leitor na problemática desta proposta, assentada nas (des)articulações entre as questões da inclusão, da história indígena e dos jogos, as peças envolvidas neste tabuleiro

O segundo capítulo da dissertação tem como objetivo explorar dois aspectos principais relacionados ao jogo da onça. Primeiramente, ela investiga como os jogos podem contribuir para o ensino de História na SRM. Em seguida, discute as potencialidades do jogo da onça como uma estratégia pedagógica para o ensino de História. Ao fazer isso, a pesquisa busca explorar como esse jogo pode ser integrado de forma eficaz no currículo da sala de recursos multifuncionais, contribuindo para um aprendizado mais interativo e engajador para os estudantes que recebem AEE, ao mesmo tempo em que enriquece a compreensão histórica por meio da construção de narrativas de forma lúdica, além de abordar os principais referenciais teórico-metodológicos utilizados na pesquisa. Por fim, mergulha-se na história desse jogo, examinando-o tanto como um objeto quanto como uma prática cultural e analisando seus usos e apropriações em diferentes contextos históricos.

O terceiro capítulo da dissertação refere-se propriamente à proposta de utilização do jogo da onça, apresentando a metodologia de desenvolvimento da proposta, a abordagem pedagógica, estrutura e recursos envolvidos.

O quarto capítulo trata do desenvolvimento da proposta em Sala de Recursos Multifuncionais, com descrição detalhada da implementação, registro de observações, resultados, construção de narrativas pelos estudantes e avaliação da eficácia da proposta.

Por fim, nas considerações finais, procuro sintetizar os principais achados da pesquisa, refletindo sobre seu significado no campo do ensino de História. Além de destacar as implicações práticas das descobertas, incluindo recomendações para pesquisas futuras e sugestões de como os resultados podem ser aplicados em outras escolas em busca de um ensino de História mais inclusivo.

1 PARA COMEÇAR O JOGO: AS PEÇAS DO TABULEIRO

1.1. MINHA HISTÓRIA NESTA HISTÓRIA

Minha trajetória como educadora se entrelaça com minha formação e experiência, especialmente no campo da educação inclusiva. Desde a infância, fui influenciada por valores de fé e perseverança, aprendendo a importância da educação como meio de transformação, tanto pessoal quanto social. Minha jornada profissional começou com o desejo de fazer a diferença na vida dos meus estudantes, um fio que me guiou ao longo dos anos e que se fortaleceu com o tempo.

Após concluir a graduação em Direito e atuar como advogada, senti que poderia ser mais presente e contribuir na vida escolar dos meus filhos e outras crianças e adolescentes, através da educação. Ingressar no curso de História na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi um marco decisivo. Durante o curso, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que me permitiu vivenciar a prática educativa e fortalecer meu vínculo com a docência.

Assim como no mito do Minotauro, Ariadne entregou o fio a Teseu para que ele pudesse navegar pelo labirinto do Minotauro, o ensino de História tornou-se o fio que me guia. Desde então, ocupo este lugar de professora de história, um papel social do qual se espera que seja capaz de ajudar os estudantes a desvendar os complexos caminhos do conhecimento histórico, orientando-os com clareza e propósito. Minha missão é semelhante à de Ariadne: oferecer suporte e orientação para que cada um de meus alunos possa encontrar seu próprio caminho na educação, superando os desafios e construindo novos entendimentos.

Concluí o curso de História no início de 2019 e comecei a trabalhar na Escola Estadual Custódio da Costa Pereira, em Uberlândia, Minas Gerais: uma escola que acolhia estudantes imigrantes, moradores de ocupações e em situação de vulnerabilidade social. Na ausência de materiais didáticos, desenvolvi atividades baseadas nas áreas de interesse e vivências dos educandos. Trabalhamos com música, murais e escrevemos cartas para compartilhar angústias e ideias. Foi um período intenso de estudo e planejamento de aulas que buscavam valorizar as experiências de vida daqueles estudantes. A partir desse trabalho, meu interesse pela educação inclusiva cresceu, levando-me a cursar uma especialização em Educação Especial e Inclusiva.

Naquele mesmo ano fui aprovada no primeiro concurso realizado pelo Município de Uberlândia para o cargo de Professor de Atendimento Educacional Especializado, criado em 2014. Esse momento marcou um encontro transformador para mim, similar ao encontro de Ariadne com Dioniso.

O mito diz que Ariadne, após ajudar Teseu a derrotar o Minotauro e escapar do labirinto, foi abandonada por ele na ilha de Naxos. Foi então que Dioniso, o deus do vinho e da celebração, a encontrou. Ele se apaixonou por Ariadne e a tomou como sua esposa, elevando-a à imortalidade. Dioniso trouxe para Ariadne não apenas consolo e amor, mas também um novo propósito e um lugar de destaque entre os deuses.¹¹

Assim como Ariadne encontrou em Dioniso um novo caminho e propósito, eu encontrei no AEE uma nova dimensão para o meu trabalho. Embora distante da imortalidade, o Atendimento Educacional Especializado trouxe-me uma renovação de propósito. Essa posição me permitiu trabalhar na sala de recursos multifuncionais, auxiliando estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a desenvolver habilidades e potencialidades, em um ambiente inclusivo de aprendizado, muito diferente do que havia experimentado antes.

Essa prática me inspirou a aprofundar meus estudos, levando-me a ingressar em 2023 no ProfHistória, o Mestrado Profissional em Ensino de História. O fio que trouxe Aryadni até o labirinto da educação inclusiva, entretanto, não me colocou de frente a um Minotauro, mas me fez conhecer um felino também de figurações mitológicas, que me deslocou das referências culturais greco-romanas para outras matas, metas e mitos de outras histórias, memórias e sensibilidades.

Foi durante essa formação que conheci o jogo da onça, apresentado por um colega do ProfHistória, profundo conhecedor de jogos de tabuleiro, e que abriu meus olhos para a possibilidade de utilizar esse jogo como proposta pedagógica para o ensino de história na sala de recursos multifuncionais, onde trabalho com estudantes que possuem diferentes necessidades educacionais. O ProfHistória me proporcionou um espaço para consolidar essas práticas pedagógicas, e na minha pesquisa, passei a investigar como o jogo da onça poderia contribuir para a compreensão de conceitos históricos e para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. No programa, pude articular minhas experiências da sala de recursos multifuncionais com teorias pedagógicas, unindo prática e pesquisa em uma proposta educativa inovadora.

¹¹ BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia.** Trad. David Jardim Júnior. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002, p.196.

Depois de aventuras, descobertas e encantamentos, (re)descobri que nem tudo são flores: em abril de 2024, tive minha sala de aula de ensino regular do 7º ano do Ensino Fundamental na escola estadual invadida. Uma mulher adentrou a sala ameaçando os estudantes e tentou agredir uma deles. Confesso que foi o dia que saí mais triste da escola na minha carreira até hoje. Tristeza pelo episódio que felizmente não resultou em algo mais grave, mas mais triste ainda por muitos estudantes não terem acesso a uma escola pública segura e de qualidade até crescerem e se tornarem mão de obra barata. Isso me revoltou a ponto de dormir e acordar pensando como poderia subverter esse sistema ao menos um pouco.

Recomecei acreditando na construção de uma escola pública e acolhedora para todos, como um ato político, cuidando da saúde, me dedicando ao mestrado e ao trabalho na SRM, dando protagonismo aos estudantes e promovendo experiências de ensino colaborativo, aproveitando a flexibilização do tempo e espaço da SRM para brincar livres da pressão externa que insiste em mantê-las sentadas e inertes, acompanhando seu desenvolvimento, usando os recursos que temos, dentro de nossas capacidades e limitações, estimulando sua criticidade, curiosidade e criatividade, crendo que o melhor procedimento de ensino é aquele que desenvolvo com meus estudantes. Assim como o fio de Ariadne guiou Teseu pelo labirinto, o ProfHistória tornou-se o fio que me guiou por novas possibilidades de ensino, oferecendo-me uma oportunidade de refletir e aprimorar meu trabalho com a educação inclusiva. Ao trilhar esse caminho, fui capaz de entrelaçar meu amor pela História com a dedicação à educação inclusiva, encontrando no jogo da onça um símbolo de resistência, estratégia e aprendizado colaborativo da história indígena, valores que agora permeiam minha prática pedagógica.

Vejo o jogo da onça como um meio de explorar as diferenças, dando voz a estudantes que, muitas vezes, são marginalizados ou subestimados no ambiente escolar. Os estudantes também enfrentam desafios impostos por um sistema educacional que muitas vezes não está preparado para lidar com suas necessidades. A forma como utilizamos o jogo da onça, com sua dinâmica estratégica e perspectiva narrativa, permite que eles explorem suas capacidades e expressões individuais, enquanto desafiam as expectativas limitantes que muitas vezes lhes são impostas.

Ao trazer o jogo da onça para o ensino de História, não só oferecemos uma atividade pedagógica inovadora, mas também incorporamos tradições indígenas ao currículo e damos espaço para que essas histórias, muitas vezes excluídas, sejam

evocadas, discutidas, (re)conhecidas, criamos um ambiente onde todas as vozes possam ser ouvidas e valorizadas. Damos visibilidade a essas culturas, permitindo que os estudantes compreendam a riqueza e a relevância dos povos indígenas na história do Brasil, levando-os a questionar e transformar a visão limitada que se tem tanto sobre a história indígena quanto sobre o potencial dos próprios estudantes.

A história é complexa e plural, e as narrativas dominantes podem e devem ser questionadas. Através desse processo, tanto eu quanto meus estudantes buscamos nos engajar em uma construção de identidade que valoriza a diversidade, rompe com os preconceitos e abre caminho para uma educação que abraça diferentes culturas e experiências. O jogo da onça na sala de recursos onde trabalho, representa um caminho de aprendizagem inclusiva, onde cada estudante pode trilhar seu próprio percurso e construir sua narrativa.

Minha trajetória, como a do jogo da onça, é uma jornada de transformação — uma jornada guiada pelo fio de Aryadni e entrelaçada com as histórias e experiências de cada um dos meus educandos. Através do fio que me guiou até o ProfHistória e ao AEE, continuo trilhando um caminho de aprendizado constante, e o jogo da onça tornou-se uma peça central no meu trabalho, representando uma forma de tecer novos destinos educacionais, permitindo explorar o passado, aprender com ele e construir um futuro mais inclusivo e consciente.

1.2 A QUESTÃO DA INCLUSÃO

A proposta deste trabalho é utilizar o jogo da onça para ensinar história ao público alvo específico do Atendimento Educacional Especializado: os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre as pesquisas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História até outubro de 2024, encontramos dissertações relevantes para nossa pesquisa, que traziam a temática do ensino de história em uma perspectiva inclusiva. Com o título “O ensino de História e o Direito à diferença: website História Inclusiva como proposta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual”, a pesquisa de Pohlmann¹², busca discutir a educação inclusiva no contexto do ensino diário, com foco nas contribuições para promover a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual, portanto, compartilhamos a preocupação com a educação inclusiva e com a busca por práticas pedagógicas que levem em conta as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Utiliza-se a perspectiva de Jörn Rüsen¹³ sobre cognição histórica como referencial teórico, além das ideias de Jacques Rancière¹⁴ sobre pedagogia emancipadora e Carlos Skliar¹⁵ sobre inclusão, relevantes para nossa pesquisa sobre o ensino de história utilizando o jogo da onça. Ao considerar como o jogo facilita a compreensão de conceitos históricos complexos, nos vinculamos à cognição histórica. A pedagogia emancipadora está associada ao papel ativo que os estudantes desempenham nas atividades com o jogo, que promove tanto a participação quanto a construção de narrativas sobre os povos indígenas, e facilita a inclusão por meio de uma atividade lúdica e acessível.

¹² POHLMANN, Gabriela Grudka. **O ensino de História e o Direito à diferença: website História Inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual.** Orientador: Caroline Jaques Cubas. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Centro De Ciências Humanas E Da Educação - FAED, Universidade Do Estado De Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705664>. Acesso em: 19 jun. 2023.

¹³ RÜSEN, Jörn. Didática da História: Passado, Presente e Perspectiva a partir do caso Alemão. **Práxis Educativa.** PR. V.1, N 2. p. 07 – 16. Jul. Dez. 2006.

¹⁴ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.

¹⁵ SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros".** 2003a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1244>

O trabalho de Pohlmann reúne relatos de seis profissionais de história que lecionam em escolas regulares da educação básica em Florianópolis, Santa Catarina, sobre suas práticas pedagógicas voltadas para estudantes com deficiência intelectual. Esses relatos demonstraram que as dificuldades em desenvolver estratégias eficazes para o ensino de história para esses estudantes decorrem de questões estruturais do sistema de ensino e de deficiências na formação universitária em relação à educação inclusiva. Este é outro ponto relevante para o nosso trabalho: as barreiras estruturais enfrentadas pelos professores em sala de aula (ou na SRM). A nossa experiência com o jogo da onça, assim como os relatos dos professores de Florianópolis mencionados por Pohlmann, demonstra a importância de desenvolver estratégias criativas para contornar as limitações impostas pela falta de recursos e pela formação inadequada em educação inclusiva.

Com base nessas reflexões, Pohlmann criou materiais digitais em duas plataformas diferentes: um website e um perfil no Instagram. Nesses canais são apresentados textos de apoio e sugestões de práticas pedagógicas inclusivas para professores(as) de história, com vistas a contribuir para o aprimoramento de suas estratégias didáticas na educação inclusiva. Observamos que o jogo da onça pode ser visto como uma contribuição para essa gama de estratégias didáticas, complementando os materiais digitais mencionados na pesquisa de Pohlmann com uma atividade concreta que promove interação, compreensão histórica e inclusão.

Ainda no âmbito do ProfHistória, ao pesquisar a palavra-chave “inclusão” em outubro de 2024, foram encontradas quatro dissertações com a temática do ensino de História para alunos surdos. Na primeira pesquisa encontrada, Santos¹⁶ revela a necessidade de adaptações pedagógicas para promover uma educação inclusiva de fato, enfrentando desafios no ensino de História para surdos. Ele faz um levantamento bibliográfico sobre o tema, e se apoia nos estudos de Kelman¹⁷, que discute as especificidades do educando surdo na escola e a necessidade de adaptação de práticas

¹⁶ SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

¹⁷ KELMAN, Celeste Azulay. O educando surdo na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social*. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 144-157.

pedagógicas para atender suas demandas. Harrison¹⁸ e Albres¹⁹ oferecem uma compreensão sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a importância de uma educação bilíngue que facilite o acesso ao conhecimento por meio da linguagem visual-espacial. O trabalho de Santos também discute a importância do uso de imagens, materiais acessíveis e a criação de materiais bilíngues (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) que possam ajudar na compreensão histórica por parte dos alunos surdos.

A metodologia empregada inclui História Oral e uma análise temática dos desafios enfrentados por professores que atuam com surdos, o que nos forneceu um bom exemplo metodológico para a presente pesquisa, pois articulamos análises de práticas inclusivas com os nossos registros de campo. O produto final desenvolvido por Santos — um caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos — se alinha com o objetivo da nossa dissertação, de contribuir para uma prática mais inclusiva.

Na segunda dissertação encontrada no ProfHistória sobre o ensino de história para estudantes surdos, Ernesto Padovani Netto²⁰, no trabalho intitulado *Ensino para Diferentes Sujeitos: O Acesso de Alunos Surdos às Aulas de História*, fornece uma base relevante para entender a inclusão de alunos surdos no ensino de História, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de ensino que podem facilitar o aprendizado de alunos com necessidades específicas. Padovani explora o bilinguismo — Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa — e a pedagogia visual como meios de garantir a compreensão dos conteúdos históricos pelos estudantes surdos. O autor destaca a importância de práticas inclusivas no contexto educacional, onde as aulas tradicionais, centradas na oralidade, muitas vezes excluem esses educandos.

A partir do enfoque de Padovani em metodologias visuais e estratégias inclusivas, observamos que o uso de jogos como o da onça, assim como as propostas de Padovani, busca promover o aprendizado de maneira lúdica e visual, favorecendo a inclusão de estudantes com diferentes necessidades educacionais, como aqueles com

¹⁸ HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. *Libras: apresentando a língua e suas características*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 27-36.

¹⁹ ALBRES, Neiva de Aquino. *Surdos & inclusão educacional*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

²⁰ PADOVANI NETTO, Ernesto. *Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

deficiência auditiva. A perspectiva do bilinguismo e o uso de recursos visuais, mencionados por Padovani, podem ser integrados ao uso do jogo da onça, visto que ambos proporcionam meios alternativos de aprendizado e inclusão, especialmente em uma sala de recursos multifuncionais.

Entre as referências que sustentam o trabalho de Padovani estão os estudos de Capovilla e Rafael²¹ sobre as filosofias educacionais para surdos, Quadros e Karnopp²² sobre a Língua de Sinais Brasileira, e Sá²³, que trata da cultura e poder na educação de surdos. Esses autores reforçam a necessidade de uma educação bilíngue que respeite as especificidades dos estudantes surdos, uma temática central tanto na dissertação de Padovani quanto na nossa pesquisa, que aborda o uso de metodologias acessíveis e visuais para o ensino de História.

A terceira dissertação do ProfHistória que encontramos sobre o ensino de História para surdos, e consideramos relevante por trazer perspectivas inclusivas, é a de Paulo Eduardo de Mattos Stipp²⁴. Ele foca no uso de imagens no ensino de História para estudantes surdos, explorando como a visualidade pode ser um recurso determinante para o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. O autor se apoia em conceitos de cultura visual, pedagogia visual e na necessidade de adaptação das práticas pedagógicas para a inclusão plena de educandos surdos. Stipp destaca que, tradicionalmente, o ensino de História tem privilegiado a oralidade e a escrita, distanciando-se das necessidades dos estudantes surdos, que compreendem o mundo de maneira predominantemente visual. Ele propõe a subversão dessa lógica ao dar maior centralidade às imagens e ao uso de classificadores visuais em Libras para criar uma linguagem acessível entre alunos surdos e ouvintes.

Stipp dialoga com autores como Cristina Meneguello²⁵, que discute a importância da cultura visual para a educação, além de se apoiar em textos de Erwin

²¹ CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. São Paulo: Edusp, 2001.

²² QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

²³ SÁ, Nídia Regina de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Cortez, 2010.

²⁴ STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. **A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

²⁵ MENEGUELLO, Cristina. **Cultura visual: um campo estabelecido**. In: *Cadernos de História: Imagem, Arte e Cultura Visual*. Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Ano VIII, n° 2, Dezembro de 2013. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/4-curso/documentos/documento/275>. Acesso em: 19 out 2024.

Panofsky²⁶ sobre a análise de significados nas artes visuais e de Karin Strobel²⁷, que aborda as identidades surdas e sua invisibilidade histórica. Também são citados teóricos como Campello²⁸, que defende a pedagogia visual como uma prática essencial no ensino de surdos, e autores que discutem a educação bilíngue, como Slomski²⁹, que ressalta a importância de ensinar tanto a língua de sinais quanto o português escrito para a plena formação de alunos surdos.

A relação entre o trabalho de Stipp e nossa pesquisa sobre o uso do jogo da onça no ensino de História para estudantes com necessidades educacionais especiais está na exploração de métodos alternativos e acessíveis de ensino. Assim como Stipp usa imagens para aproximar o ensino da cultura visual dos surdos, o jogo da onça, em nossa pesquisa, se apresenta como uma proposta didática que valoriza o protagonismo indígena e adapta conceitos históricos complexos de forma lúdica e acessível. Ambos os estudos ressaltam a importância de estratégias inclusivas para promover o aprendizado e a inclusão de estudantes que possuem diferentes formas de apreensão do conhecimento.

A quarta e última dissertação do Profhistória sobre ensino de história para surdos, é a de Paulo Roberto Martins da Silva, intitulada "Ensinando História para Educandos Surdos em uma Escola Inclusiva: Um Ensino Possível". O autor explora as diversas dificuldades e metodologias específicas para o ensino de História a alunos surdos em ambientes inclusivos. Ele se baseia em referências teóricas da educação especial e o ensino de História, como os estudos sobre Pedagogia Visual, o uso de imagens históricas em sala de aula e a contribuição da semiótica imagética, que favorecem a criação de metodologias acessíveis a alunos com deficiência auditiva. O autor também utiliza como apoio teórico a prática de professores(a) de História que trabalham em escolas inclusivas, cujas experiências foram colhidas e analisadas a partir dos pressupostos metodológicos da História Oral.

Essa proposta pedagógica dialoga diretamente com a utilização do jogo da onça, central na nossa dissertação, ao explorar métodos que favorecem o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais especiais, utilizando recursos visuais e lúdicos. A articulação de imagens e o caráter dinâmico do ensino visual sugerem que o

²⁶ PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

²⁷ STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

²⁸ CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na educação dos surdos**. 2008.

²⁹ SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011

uso de jogos como o da onça pode ser um facilitador na compreensão de conceitos históricos, especialmente em contextos que demandam a inclusão e a adaptação de estratégias pedagógicas.

A inclusão de dissertações que tratam do ensino de História para surdos e, mais adiante para cegos, no estado da questão desta pesquisa, justifica-se pela relevância das práticas pedagógicas inclusivas discutidas nesses trabalhos, que podem ser adaptadas e aplicadas a diferentes contextos e públicos na sala de recursos multifuncionais. Embora atualmente não haja estudantes surdos ou cegos atendidos diretamente no espaço onde atuo, as metodologias e reflexões presentes nas pesquisas analisadas oferecem contribuições para a construção de estratégias inclusivas mais amplas. O estudo dessas dissertações reforça a importância de uma abordagem educacional que conte a diversidade e que considere diferentes formas de mediação do conhecimento histórico, como o uso de recursos visuais, táteis e narrativos, práticas que dialogam diretamente com o uso do jogo da onça e a necessidade de atender às particularidades dos estudantes da sala de recursos. Assim, tais trabalhos ampliam a fundamentação teórica e metodológica deste estudo, ao enriquecer o debate sobre inclusão e ensino de História.

A dissertação do ProfHistória de Priscilla Colombelli de Souza Correa, também é uma referência sobre experiências inclusivas ao abordar o ensino de História para crianças cegas. Correa³⁰ investiga como o ensino de História pode ser adaptado para incluir educandos com deficiência visual nas escolas regulares, utilizando métodos multissensoriais e a produção de materiais didáticos táteis. Sua pesquisa explora como as crianças cegas podem ser protagonistas de sua própria história ao participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas pedagógicas inclusivas.

Correa enfatiza que o ensino de História para crianças cegas deve ser transformador, ao valorizar suas capacidades sensoriais e cognitivas, com o uso de materiais táteis, como mapas em alto relevo e descrições em Braille. Ela também destaca a importância de criar experiências sensíveis nas aulas, de forma a superar as barreiras impostas pela deficiência visual e promover a inclusão verdadeira. Essa perspectiva de valorização da experiência sensorial no ensino de História é compatível com a nossa proposta de utilização do jogo da onça, que oferece uma abordagem ativa e

³⁰ CORREA, Priscilla Colombelli de Souza. **Ensino de História para crianças cegas em Maringá: aplicação e métodos de ensino de História.** 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

inclusiva no aprendizado de conceitos históricos. Assim, a despeito de não tratar especificamente do ensino de história através do jogo da onça, com estudantes cegos, como o trabalho de Correa, nossa dissertação enfatiza a importância de engajar estudantes com necessidades educacionais especiais por meio de procedimentos de ensino que favoreçam a empatia, a inclusão e o aprendizado colaborativo.

Correa se apoia em uma série de marcos legais e referências que sustentam suas reflexões sobre a educação inclusiva, como a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Declaração dos Direitos da Criança de 1959, e a Constituição Federal de 1988, que garantem o direito à educação inclusiva e acessível para todos. Ela também dialoga com autores como Maria Lúcia T. M. Amiralian³¹, que analisa a cegueira sob uma perspectiva psicanalítica, e com Luciano de Pontes Paixão³², que discute a importância de materiais didáticos inclusivos no ensino de História.

Ao relacionar essas ideias com nossa dissertação sobre o uso do jogo da onça, podemos perceber uma forte convergência na ênfase dada à adequação de métodos pedagógicos e ao uso de materiais acessíveis e sensoriais para promover o aprendizado histórico entre estudantes com deficiência. O jogo da onça, assim como os materiais táticos utilizados por Correa, oferece uma oportunidade para que os estudantes participem de forma mais ativa no processo de construção do conhecimento histórico.

A dissertação "Formação Continuada de Professores: O Ensino de História numa Perspectiva Inclusiva" de Moisés Pires Teixeira³³, do ProfHistória, tem como tema a formação continuada de professores(a) da Educação Básica para o ensino de História, com foco na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na rede municipal de Educação de Paty do Alferes. O problema de pesquisa aborda as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com TEA, visando desenvolver estratégias pedagógicas efetivas. O principal objetivo é analisar e promover a formação continuada através de um Simpósio e a criação de um grupo de estudos local, utilizando a metodologia de pesquisa-ação colaborativa. A proposta didática inclui a elaboração de uma sequência didática para o ensino de História, com uso de imagens para facilitar a compreensão de conceitos históricos pelos alunos com TEA. A

³¹ AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

³² PAIXÃO, Luciano de Pontes. **Desafios do ensino de História em um contexto globalizado**. Revista de Educação Inclusiva, 2011.

³³ TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva**. 2020. 140p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

dissertação destaca a importância da formação teórico-prática baseada na realidade escolar, enfatizando práticas pedagógicas inclusivas e a interação social para uma aprendizagem significativa.

A dissertação utiliza conceitos de inclusão educacional, principalmente fundamentados em Vygotsky³⁴, que destaca a importância da interação social para uma aprendizagem significativa. Além disso, aborda a análise crítica de imagens como recurso pedagógico, seguindo as teorias de Barthes³⁵ sobre Studium e Punctum, e a perspectiva histórica de Benjamin³⁶ e Meneses³⁷, que contribuem para entender as representações e suas implicações na aprendizagem. Também são considerados os estudos de Mittler³⁸ e Mantoan³⁹ sobre inclusão e direitos humanos, bem como as políticas de inclusão escolar.

Para além do número de estudantes com TEA atendidos na SRM onde desenvolvemos o projeto, compartilhamos com Teixeira a preocupação com a criação de estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de estudantes que, por suas características, enfrentam barreiras de aprendizagem no modelo tradicional de ensino. Assim como Teixeira utiliza a metodologia de pesquisa-ação colaborativa para promover o desenvolvimento de práticas inclusivas e a formação de professores(a), nossa pesquisa também se fundamenta em uma abordagem prática e reflexiva, através da aplicação do jogo da onça e da observação das reações dos estudantes durante as sessões de jogo. A prática lúdica e interativa do jogo da onça permite que os estudantes com deficiência intelectual se conectem com conceitos históricos de maneira acessível, similar ao uso de imagens proposto por Teixeira para facilitar a compreensão de conceitos por estudantes com TEA.

A perspectiva teórica de Vygotsky, adotada por Teixeira, também pode ser aplicada ao contexto da nossa dissertação. O jogo da onça, enquanto atividade coletiva,

³⁴ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

³⁴ . **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

³⁴ . **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

³⁵ BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

³⁶ BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

³⁷ MENESSES, Ulpiano T. Bezerra de. **A fotografia como documento - Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico**. Tempo, núm. 14, 2002, pp. 131-151

³⁸ MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

³⁸ . **O futuro das escolas especiais**. Pátio Revista Pedagógica, ano VIII, nº 32, Artmed Editora, 2004.

³⁹ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

³⁹ . **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, maio, 2005.

promove a interação social e a construção conjunta do conhecimento, sendo um ambiente inclusivo onde os estudantes podem participar ativamente, desenvolvendo habilidades de cooperação e respeito às diferenças. Essa interação social é fundamental para a aprendizagem, especialmente no contexto de estudantes com necessidades educacionais específicas. A proposta de Teixeira de utilizar a análise crítica de imagens no ensino de História, fundamentada nas teorias de Barthes, Benjamin e Meneses, pode ser comparada ao uso das representações culturais indígenas que introduzimos através do jogo da onça. Assim como a análise de imagens facilita a compreensão de conceitos complexos, o jogo da onça proporciona uma ponte entre os estudantes e a história dos povos indígenas, tornando o conteúdo histórico mais acessível por meio de um meio visual e prático.

A ênfase de Teixeira na necessidade de uma formação teórico-prática contínua, que considera a realidade escolar dos professores(as) e seus desafios, também ressoa com a nossa abordagem. O uso do jogo da onça como uma proposta pedagógica inclusiva exige que os professores(as) compreendam tanto os aspectos culturais e históricos do jogo quanto às necessidades específicas de seus educandos, o que reforça a importância da formação continuada para lidar com os desafios da inclusão.

Nos programas de mestrado acadêmicos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), foram encontradas duas dissertações sobre o ensino de História para estudantes com deficiência intelectual, uma apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências, e a outra na Faculdade de Educação. Silva⁴⁰, na dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, denominada “A concepção de êxito no ensino de história para estudantes com deficiência intelectual”, discute a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas aulas de História, quais os benefícios da inclusão escolar, e apresenta estratégias e reflexões sobre como adaptar a dinâmica do ensino para atender às necessidades desses estudantes. Baseando-se nos pressupostos teórico-pedagógicos de Paulo Freire, principalmente aqueles relacionados à dualidade bancária e problematizadora da educação, o estudo se desenvolve a partir do problema que é a dificuldade de ensinar História para estudantes com deficiência intelectual e como adaptar a dinâmica do ensino para atender às necessidades desses estudantes, o que pode estar determinando um longo processo de exclusão escolar. O

⁴⁰ SILVA, Luis Henrique. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual.** 2009. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91201>>. Acesso em: 18 mai 2024.

autor pesquisou a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas aulas de História, com o objetivo de compreender a dinâmica que determina a concepção de êxito no ensino de História para esses estudantes a partir da realização de entrevistas com uma professora de História e estudantes com deficiência intelectual. Foram identificadas algumas características do ensino de História encontrado pelos estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares, como a falta de reflexões dos professores(as) de História sobre como ensinar História para esses estudantes e a existência de um desafio para compreender como esses estudantes aprendem. O autor também destaca que a presença desses estudantes na sala de aula pode levar a um direcionamento do ensino de História para uma abordagem mais simplificada e superficial, que não leva em conta as necessidades específicas desses estudantes, mas somente adequá-los ao modelo de educação bancária criticado por Freire⁴¹.

Silva defende que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas aulas de História é importante para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ele argumenta que a exclusão escolar desses estudantes é resultado de um sistema de sujeição dos indivíduos através da educação. Ele também questiona se as mesmas forças que atuaram na constituição da sujeição não poderiam novamente estar atuando nos processos de inclusão escolar, e que a adaptação da dinâmica do ensino de História para atender às necessidades desses estudantes pode abrir perspectivas interessantes para a compreensão e a transformação de alguns mecanismos que até então podem estar determinando um longo processo de exclusão escolar. Nesse contexto, a reflexão científica é importante para a compreensão dos fatores internos e externos à divisão do espaço escolar e para a ação sobre a realidade analisada.

Compartilhamos a preocupação de Silva com a adaptação das estratégias pedagógicas para atender às necessidades desses estudantes, em consonância com a crítica de Paulo Freire ao modelo de educação bancária. Silva explora como a inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual pode ser mal conduzida ao simplificar excessivamente o conteúdo, sem levar em conta as necessidades específicas desses alunos. Da mesma forma, nossa pesquisa com o jogo da onça oferece uma alternativa ao ensino tradicional, proporcionando uma abordagem lúdica, mas não simplista, para a compreensão da história. O procedimento de ensino utilizando o jogo da onça que idealizamos, assim como a proposta de Silva, se propõe a transformar a maneira como os estudantes com deficiência intelectual vivenciam o ensino de História, promovendo

⁴¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

uma experiência de aprendizado ativa. A prática do jogo possibilita que esses estudantes se tornem protagonistas do processo histórico, criando uma conexão entre o conteúdo e as práticas culturais indígenas, o que se alinha à pedagogia problematizadora de Freire, que valoriza o diálogo e a participação ativa do estudante.

Outro ponto de convergência entre as duas pesquisas é o questionamento sobre a concepção de êxito no ensino de História para estudantes com deficiência intelectual. Silva problematiza como o ensino tradicional pode ser excludente e superficial para esses estudantes, ao passo que nossa abordagem com o jogo da onça desafia essa visão, ao permitir que os estudantes participem de atividades práticas, que respeitam o tempo e o modo de aprendizado de cada um. Isso sugere que o sucesso no ensino de História pode ser medido de maneiras alternativas, por meio da participação, engajamento, compreensão contextual e postura questionadora, em vez de pela simples transmissão de conteúdos.

Assim como Silva, reconhecemos a importância da reflexão crítica por parte dos professores de História. O uso do jogo da onça no ensino permite que os docentes repensem suas práticas pedagógicas, buscando formas de incluir todos os estudantes. Essa conexão entre as duas pesquisas reforça a ideia de que o sucesso no ensino de História para estudantes com deficiência intelectual está diretamente ligado à adaptação de métodos que valorizem a autonomia e a compreensão crítica, em oposição à repetição mecânica de informações. Silva aponta para a necessidade de transformar o ensino de História para evitar a exclusão escolar, e nossa dissertação, ao utilizar o jogo da onça, propõe uma prática que responde a esses desafios, oferecendo um procedimento de ensino inclusivo e culturalmente rico, que respeita as especificidades dos estudantes com deficiência intelectual.

Silva⁴², em sua dissertação de Mestrado em Educação, também apresentada na UNESP, analisa dissertações e teses sobre o ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva, com o objetivo de contribuir para a formação de professores(as) mais inclusivos(as) e preparados para atender às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, buscando responder se existem didáticas específicas para o ensino de História a estudantes com deficiência intelectual. A autora produziu um material didático, denominado "Caderno do Professor", onde ela apresenta

⁴² SILVA, Glaciela de Fátima da. **Ensino de História na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses.** 23/02/2018 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília.

o que chamou de "guias interpretativos" e atividades a serem trabalhadas com os estudantes, para dar suporte ao trabalho de professores(as) de História que desejassem utilizar contos de Machado de Assis para abordar a História do Cotidiano, em suas aulas.

Silva defende que é necessário desenvolver didáticas específicas para o ensino de História a estudantes com deficiência intelectual, pois a História é uma seleção de interesses dos historiadores e a questão do ensino e aprendizagem de História para o estudante com deficiência intelectual parece não despertar grande interesse, haja vista o pequeno número de trabalhos na área. Utilizando um método de pesquisa fundamentado na pesquisa-ação, a autora testou o material didático produzido com estudantes de 8º anos do Ensino Fundamental II, e a partir desta aplicação reavaliou este material didático. Para avaliar a eficácia do material, ela analisou as respostas escritas produzidas pelos estudantes, e anotou seus comentários. Concluiu-se que a maior parte dos estudantes percebeu que estava analisando vidas humanas que, como tal, são marcadas por múltiplas experiências possíveis, e que estas necessidades dependem das circunstâncias históricas dadas em determinado espaço/tempo. Portanto, segundo Silva, é possível desenvolver didáticas específicas para o ensino de História a estudantes com deficiência intelectual e que estas didáticas podem favorecer a aprendizagem desses estudantes, sendo a pesquisa-ação um método de pesquisa adequado para a investigação de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de História, metodologia que será proposta na presente pesquisa.

A autora não apresenta uma lista explícita das principais dificuldades enfrentadas pelos professores ao ensinar História para estudantes com deficiência intelectual. No entanto, destaca que a escassez de pesquisas referentes ao ensino de História para os estudantes com deficiência intelectual pode ser um indicativo preocupante, pois, ao não especificar as necessidades educativas especiais deste estudante, corremos o risco de torná-lo apenas mais um dos muitos excluídos da História brasileira. Silva também ressalta que a grande demanda que muitas vezes se impõe à educação, especificamente ao ensino de História, pode afastar-nos do que, segundo a autora, seria o objetivo principal deste, que deve ser organizar o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade. Porém, no contexto da educação básica, e também da educação especial, o ensino de História demanda uma abordagem pedagógica que leve em consideração as especificidades dos educandos.

As dissertações e teses analisadas por Silva abordam a questão da inclusão na educação histórica de forma ampla, estendendo a necessidade de inclusão principalmente para os povos e grupos sociais que historicamente sofreram com a exploração e a escravidão, como os povos indígenas e os negros. No entanto, dos 809 trabalhos encontrados por ela, apenas duas pesquisas abordavam o ensino de História para o estudante com deficiência intelectual, enquanto 143 trabalhos discutiam a questão étnico-racial, o que segundo a autora, demonstra que a área ainda não reconheceu a necessidade de estabelecer didáticas diferenciadas que ofereçam melhores possibilidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência intelectual.

Nossas pesquisas convergem em sua preocupação com a falta de materiais e didáticas específicas para esse público no ensino de História. Ela enfatiza a escassez de pesquisas na área e a necessidade de didáticas diferenciadas, destacando como isso pode levar à exclusão dos estudantes com deficiência intelectual do processo histórico. Da mesma forma, nossa dissertação, ao usar o jogo da onça, busca elaborar um procedimento de ensino inclusivo e adaptado, oferecendo aos estudantes uma maneira mais acessível de compreender a história.

Silva defende que a ausência de pesquisas e métodos específicos no ensino de História para estudantes com deficiência intelectual pode resultar na exclusão desses educandos da narrativa histórica. A proposta dela de desenvolver didáticas específicas, como o "Caderno do Professor", com guias interpretativos e atividades focadas nos contos de Machado de Assis, demonstra uma tentativa de tornar a história mais acessível para esses estudantes, assim como nossa utilização do jogo da onça permite que eles se conectem com a história indígena de forma mais prática e interativa.

A pesquisa-ação utilizada por Silva para testar e reavaliar o material didático produzido encontra paralelo em nossa prática de observar e registrar as reações dos educandos durante as sessões de jogo. Ambas as abordagens baseiam-se na adaptação contínua e no refinamento das estratégias pedagógicas a partir da observação e análise dos resultados práticos em sala de aula. A reflexão crítica proposta por Silva ao utilizar histórias de vida, como as dos personagens de Machado de Assis, é semelhante à forma como introduzimos o contexto histórico por meio do jogo da onça, conectando os estudantes com narrativas de povos indígenas e ampliando sua compreensão de múltiplas experiências humanas ao longo da história. Reconhecemos que, para garantir uma educação inclusiva, é necessário criar espaços onde as especificidades dos estudantes sejam respeitadas, e isso inclui a adoção de estratégias diferenciadas. A

dissertação de Silva fornece um respaldo teórico para o nosso trabalho, reforçando a importância de desenvolver didáticas inclusivas que permitam que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, tenham acesso ao conhecimento histórico.

1.3 A QUESTÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA

Após revisitar as dissertações que abordam a inclusão, direcionamos o olhar para a temática específica desta pesquisa a ser desenvolvida através do jogo da onça: a história indígena. Dentro desse contexto, a escolha do jogo da onça como recurso pedagógico se revela inovadora no ensino de história. No âmbito do ProfHistória, na dissertação “Parque Indígena do Xingu. Um jogo para a lei 11.645/2008.”, Maia e Fernandes⁴³ desenvolveram um jogo pedagógico como material didático para o Ensino Fundamental II, com o objetivo de informar sobre os indígenas contemporâneos. O jogo aborda dados sobre algumas etnias do Parque Indígena do Xingu e temas relacionados, como a formação e disputa de território, a relação entre indígenas e a natureza, a relação entre diferentes grupos indígenas e a relação entre indígenas e o restante da sociedade. A proposta do jogo é apresentar uma perspectiva histórica diferenciada, afastando-se da narrativa linear e apresentando uma história dinâmica, com conflitos e questões em aberto, transmitindo a ideia de que a história está em constante mudança. O jogo destaca os indígenas como protagonistas na sociedade contemporânea.

Assim como o jogo desenvolvido por Maia e Fernandes visa informar sobre os indígenas contemporâneos e apresentar uma história em constante transformação, na nossa proposta de utilização do jogo da onça, oferecemos aos estudantes do AEE uma oportunidade de compreender que a história é um processo vivo, cheio de nuances e protagonismos indígenas que continuam a influenciar a sociedade contemporânea. Dessa maneira, nossa dissertação se junta aos esforços para o fortalecimento de uma prática inclusiva no ensino de História, ampliando as possibilidades de aprendizado de todos os estudantes do AEE, ao mesmo tempo em que promove o ensino/aprendizagem da história indígena.

Em “A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena”, dissertação produzida no ProfHistória,

⁴³ 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. 148 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174862>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Macena⁴⁴ analisa a implementação da Lei 11.645/2008, que prevê o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na Educação Básica, nas escolas públicas de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, nos níveis de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. O estudo busca identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores(as) ao abordar essa temática em sala de aula, assim como os recursos e materiais didáticos utilizados para mediar o conhecimento sobre os povos indígenas. A pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados aos professores de História de Ponta Porã, análise dos planos de aula, verificação dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas selecionadas e levantamento de livros e revistas específicos sobre os indígenas disponíveis nas bibliotecas das instituições. Os dados coletados foram analisados considerando a produção historiográfica da área, e os resultados mostram que a temática indígena é abordada de forma esporádica e superficial nas escolas, refletindo a predominância da epistemologia ocidental nos currículos brasileiros. Essa hegemonia resulta na rejeição de outras formas de conhecimento, classificação hierárquica da população mundial e desumanização dos povos indígenas. Como produto da pesquisa, foi elaborado projeto de intervenção para a qualificação dos docentes por meio de encontros presenciais, estudos teóricos, trocas de experiências, discussão de metodologias, construção de oficinas e aplicação das aulas planejadas durante a formação continuada, com o propósito de sensibilizar os professores(as) para o ensino da temática indígena.

Nossa proposta de utilização do jogo da onça permite uma imersão nos aspectos culturais e históricos dos povos indígenas nos quais o jogo se insere, oferecendo uma alternativa aos materiais tradicionais que muitas vezes não conseguem capturar a complexidade e o dinamismo da história indígena. Ao utilizar o jogo, não apenas desafiamos a hegemonia da epistemologia ocidental, mencionada por Macena, mas também criamos um espaço para que os estudantes possam se envolver com as histórias e tradições dos povos indígenas ativamente. Assim como o projeto de Macena visa sensibilizar os professores para a importância de abordar a temática indígena de forma crítica e abrangente, nosso trabalho contribui para uma nova forma de ensinar história indígena, centrada na valorização das narrativas indígenas e na inclusão educacional.

⁴⁴ MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena.** Orientador (a): Beatriz Dos Santos Landa Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai. Amambai, MS: UEMS, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430464>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Outro ponto de convergência é a crítica à rejeição de outras formas de conhecimento e à desumanização dos povos indígenas, mencionada por Macena. A utilização do jogo da onça para o ensino de história que propomos desafia hierarquias tradicionais de poder, conhecimento e cultura, trazendo à tona a importância das tradições indígenas e proporcionando uma visão mais equitativa da história, na qual os povos indígenas são protagonistas. A experiência lúdica e cultural proporcionada pelo jogo também pode ajudar a combater estereótipos e preconceitos, oferecendo uma visão mais rica e complexa das contribuições dos povos indígenas para a história. Assim como o projeto de intervenção proposto por Macena, atua como uma proposta para transformar as práticas pedagógicas, proporcionando aos estudantes um acesso mais respeitoso às narrativas indígenas, nossa dissertação contribui para superar as lacunas identificadas por Macena, oferecendo um procedimento de ensino que busca fortalecer o ensino de história para todos os estudantes, especialmente aqueles do AEE.

A dissertação "Ensino de História Indígena e Identidade: Quebrando Estereótipos através da Elaboração de Jogos sobre os Laklânõ-Xokleng" de Adileide Maciel da Cruz⁴⁵ aborda a transformação das aulas de História do Brasil no Ensino Médio, focando na inclusão e na quebra de estereótipos sobre populações indígenas. A pesquisa, realizada na escola E.E.B. Paulo Zimmermann em Rio do Sul, Santa Catarina, utiliza a metodologia de pesquisa-ação para implementar a Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira. O objetivo principal é promover uma educação inclusiva e crítica, desenvolvendo jogos didáticos como propostas pedagógicas para abordar a história e a cultura dos Laklânõ-Xokleng. A proposta didática visa transformar aulas expositivas em participativas, facilitando a compreensão e a reflexão dos estudantes sobre os estereótipos e preconceitos relacionados aos povos indígenas. O referencial teórico inclui autores como Stuart Hall⁴⁶ e Tomás Tadeu da Silva⁴⁷, que discutem identidade e diferença, além de Catherine

⁴⁵ CRUZ, Adileide Maciel da. Ensino de História Indígena e Identidade: **Quebrando Estereótipos através da Elaboração de Jogos sobre os Laklânõ-Xokleng**. 2020. 140p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

⁴⁶ HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

⁴⁷ SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (Org.); HALL, S.; WOODWART, Kathryn. Identidade e Diferença. São Paulo: Vozes, 2014, p. 73-133.

Walsh⁴⁸ e Vera Candau⁴⁹, que abordam decolonialidade e relações étnico-raciais, proporcionando uma base para a pesquisa e a prática pedagógica proposta.

Assim como a pesquisa de Cruz desenvolve jogos didáticos para ensinar sobre a história e cultura dos Laklänõ-Xokleng, nossa dissertação utiliza o jogo da onça para inserir os estudantes do AEE em uma experiência interativa com a história indígena, permitindo uma aprendizagem que vai além da abordagem expositiva tradicional. Cruz trabalha com uma metodologia de pesquisa-ação para implementar a Lei 11.645/2008, focando na criação de aulas mais participativas e menos estereotipadas. Essa mesma lei e metodologia são princípios norteadores da nossa prática com o jogo da onça, que desafia os estudantes a reconhecer os povos indígenas como protagonistas de sua própria história e cultura. Ao jogar, os estudantes interagem diretamente com uma prática cultural indígena, o que permite que eles se envolvam em uma narrativa que promove respeito e valorização das diferenças, contribuindo para uma educação que combate preconceitos.

O jogo da onça em nossa pesquisa também pode ser visto como um meio de resistência cultural, promovendo uma visão decolonial da história, alinhada com as teorias de Catherine Walsh e Vera Candau mencionadas por Cruz. A atividade não apenas incentiva a reflexão sobre a diversidade cultural, mas também ajuda os estudantes a compreenderem que as representações indígenas na sociedade são muitas vezes estereotipadas e redutoras. O contato direto com a dinâmica do jogo da onça permite aos estudantes enxergar além dessas simplificações, compreendendo a cultura indígena em suas complexidades e contribuindo para a construção de uma identidade mais informada e respeitosa.

A pesquisa de Cruz tem o objetivo de transformar aulas expositivas em experiências participativas, algo que nossa proposta de utilização do jogo da onça também permite ao trazer a história indígena para o centro da experiência dos estudantes. Ao invés de simplesmente ouvir sobre o passado, os educandos no AEE vivenciam o jogo como uma prática cultural, ajudando a internalizar valores de cooperação e estratégia. Também possibilita abordar questões de identidade e diferença

⁴⁸ WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

⁴⁹ CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Diálogo Educacional, Curitiba, n. 10, p.151-169, 2010. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>.

de forma prática, a quebra de estereótipos e a promoção de uma compreensão mais autêntica das realidades indígenas.

A dissertação de Cruz e nossa própria pesquisa compartilham um objetivo comum: descolonizar o ensino de História e incluir narrativas indígenas de maneira respeitosa. O jogo da onça oferece uma alternativa que, assim como os jogos desenvolvidos por Cruz, pode contribuir para uma educação histórica mais inclusiva, crítica e capaz de confrontar estereótipos, fornecendo aos estudantes do AEE um recurso prático para a compreensão das histórias e identidades dos povos indígenas.

A dissertação "Um Click na Tekoá: Elaboração de um Site de Produção de Narrativas Audiovisuais através de Fontes Guarani" de André Felipe Meyer⁵⁰, também do ProfHistória, aborda a criação de um material didático que visa promover a inclusão das narrativas Guarani no ensino de História. O tema central é a elaboração de um site que organiza e disponibiliza fontes audiovisuais, imagéticas e escritas, produzidas pelos povos Guarani, permitindo que estudantes de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) criem suas próprias narrativas audiovisuais. O problema de pesquisa busca responder como uma proposta pedagógica pode descentrar o conhecimento histórico escolar, valorizando a percepção histórica dos povos Guarani a partir de suas próprias narrativas. O objetivo principal é desenvolver o site historiaeculturaguarani.org, que serve como proposta pedagógica para a construção de uma educação intercultural. A proposta didática é fundamentada em categorias e conceitos Guarani, como territorialidade e educação, dialogando com teorias decoloniais e pós-coloniais para promover uma compreensão mais ampla e inclusiva da história. O referencial teórico inclui autores como Walter Mignolo⁵¹, que discute a colonialidade do saber, e a antropóloga Maria Inês Ladeira⁵², que analisa a territorialidade Guarani.

⁵⁰ MEYER, André Felipe. **Um Click na Tekoá: Elaboração de um Site de Produção de Narrativas Audiovisuais através de Fontes Guarani**. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

⁵¹ MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>.

⁵² LADEIRA, Maria Inês. **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Socioambiental: Povos Indígenas no Brasil, out., 2003. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/print>.

⁵³ LADEIRA, Maria Inês (Orgs.). **Guata Porã/Belo Caminhar**. In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês (Orgs.). Guata Porã/Belo Caminhar. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015.

A proposta de Meyer se fundamenta na ideia de descentrar o conhecimento histórico escolar, valorizando a história e a territorialidade Guarani a partir de uma perspectiva decolonial. O jogo da onça em nossa pesquisa opera com uma lógica semelhante, ao oferecer aos estudantes do AEE uma maneira de interagir com a história indígena que rompe com as narrativas convencionais centradas na visão ocidental. Ambos os projetos visam ressignificar a experiência histórica em sala de aula, permitindo que os estudantes vejam os povos indígenas como sujeitos históricos com suas próprias visões de mundo e conhecimentos, ao invés de meros objetos da narrativa histórica.

O referencial teórico de Meyer, que inclui Walter Mignolo e sua discussão sobre a colonialidade do saber, também é relevante para a nossa abordagem com o jogo da onça. Ao incorporar uma prática indígena como um recurso pedagógico, nossa pesquisa contribui para a desconstrução da hegemonia do conhecimento ocidental no currículo de História. Ao incluir categorias e conceitos Guarani, Meyer procura oferecer uma educação intercultural que respeita e valoriza as tradições indígenas, algo que nossa abordagem do jogo da onça também possibilita, pois permite que os estudantes do AEE explorem aspectos culturais dos povos indígenas de forma prática e engajadora.

A dissertação de Meyer, ao propor que os estudantes construam suas próprias narrativas a partir de fontes Guarani, enfatiza a importância da autonomia e da criação ativa no processo de aprendizagem, conceitos que se alinham com a nossa experiência prática do jogo da onça. O jogo promove uma compreensão participativa e contextualizada da história indígena, oferecendo um espaço para que os estudantes não apenas aprendam sobre os povos indígenas, mas também vivenciem aspectos de sua cultura e de suas dinâmicas sociais.

Meyer discute conceitos de territorialidade e educação a partir da perspectiva Guarani, o jogo da onça envolve estratégias que refletem o entendimento de espaço e de disputa presentes nas culturas indígenas. Essa abordagem contribui para uma educação que não apenas ensina sobre história indígena, mas também integra a cosmovisão indígena, ajudando a construir uma compreensão mais contextualizada sobre os povos indígenas e seus modos de vida. Portanto, a dissertação de Meyer e nossa pesquisa com o jogo da onça compartilham a meta de descolonizar o ensino de História, promovendo uma educação intercultural que respeita e valoriza as narrativas indígenas. Ambos os trabalhos incentivam os estudantes a desenvolver uma compreensão mais inclusiva da história, oferecendo a eles fundamentos para construir suas próprias interpretações e

narrativas sobre a experiência indígena. Nossa abordagem do jogo da onça, assim como o site de Meyer, atua como uma plataforma para empoderar os estudantes e valorizar a história indígena em sua autenticidade e complexidade.

A dissertação "Saberes Indígenas no Ensino de História: Reflexões sobre a Experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá" de Marcela de Liz⁵³ aborda o ensino de história na escola indígena M'Biguaçu YYN Morotin Wherá, focando nas estratégias, metodologias e concepções pedagógicas dos educadores indígenas Guarani. O tema é a integração dos saberes indígenas no currículo escolar para promover uma educação mais inclusiva e intercultural. O problema de pesquisa busca compreender como os educadores indígenas ensinam história, quais são suas concepções e metodologias, e como essas práticas podem contribuir para uma perspectiva decolonial no ensino de história. O objetivo principal é analisar as práticas pedagógicas na escola indígena e desenvolver um e-book que reúna as reflexões e experiências dos professores(as) indígenas sobre o ensino de história. A proposta didática enfatiza a importância da oralidade, da sabedoria dos mais velhos e da relação dos Guarani com a memória e os processos históricos. O referencial teórico inclui autores como Catherine Walsh⁵⁴ e Vera Candau⁵⁵, que discutem interculturalidade e decolonialidade, além de intelectuais indígenas como Daniel Munduruku⁵⁶ e Gersem Baniwa⁵⁷, que oferecem perspectivas críticas sobre a educação escolar indígena.

De Liz explora como os educadores Guarani ensinam história e quais concepções eles adotam para integrar os saberes indígenas ao currículo escolar. Da mesma forma, nossa pesquisa com o jogo da onça propõe uma prática educativa que se

⁵³ LIZ, Marcela de. **Saberes Indígenas no Ensino de História: Reflexões sobre a Experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá**. 2022. 140p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

⁵⁴ WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, org. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de Março de 2009.

⁵⁵ CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p.151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 01 out. 2024.

⁵⁶ MUNDURUKU, Daniel. **Professor Edson Kayapó, e a importância da Literatura Indígena**. Youtube, 19 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>.

⁵⁷ BANIWA, Gersen. **Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas**. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 43-68.

desvia da abordagem ocidental convencional, permitindo que os estudantes do AEE aprendam sobre a história indígena através de uma vivência cultural. Ao trazer o jogo para o contexto escolar, oferecemos uma experiência pedagógica que valoriza a sabedoria indígena e desafia a hierarquia de saberes, algo que De Liz também busca ao analisar como os educadores Guarani promovem uma visão de história e memória que respeita as tradições e valores de sua cultura.

De Liz utiliza a perspectiva decolonial e intercultural de autores como Catherine Walsh e Vera Candau. Nossa abordagem do jogo da onça serve como um meio para que os estudantes se conectem com o conceito de memória histórica, trazendo à tona o papel dos povos indígenas como protagonistas, em um processo de ensino que privilegia a interculturalidade e o reconhecimento dos saberes indígenas. A dissertação de De Liz também destaca o papel da oralidade e da memória coletiva na construção histórica dos Guarani, algo que nossa proposta do jogo da onça reflete ao envolver os estudantes em uma prática indígena tradicional que carrega significados culturais. Assim, tanto a pesquisa de De Liz quanto a nossa enfatizam uma educação que respeita a diversidade cultural e desafia a narrativa linear e eurocêntrica da história, permitindo que os estudantes do AEE compreendam a história indígena. A criação de um e-book por De Liz, que reúne as reflexões dos professores indígenas, reforça a importância de documentar e disseminar os procedimentos de ensino indígenas para o ensino de História. O jogo da onça, ao se tornar parte das atividades no AEE, funciona de maneira semelhante, ao incorporar práticas pedagógicas indígenas e proporcionar uma alternativa concreta para educadores que desejam abordar a história indígena de forma autêntica. A dissertação de De Liz e nossa pesquisa com o jogo da onça convergem no objetivo de oferecer uma educação de História mais inclusiva e decolonial. Ambas enfatizam o valor da cultura e dos saberes indígenas como componentes fundamentais de uma pedagogia que respeita a diversidade e a complexidade das narrativas históricas.

A tese de doutorado intitulada “Bakaru na Comunidade Indígena Bororo da Aldeia Central de Tadarimana em Rondonópolis - Mato Grosso: Conceitos e Manifestações” de Leila Aparecida de Souza⁵⁸, tem como objetivo principal investigar o conceito de *bakaru* e suas manifestações na vida cotidiana da comunidade indígena Bororo da Aldeia Central de Tadarimana. A autora pretende discutir como o *bakaru* atua

⁵⁸ SOUZA, Leila Aparecida de. **Bakaru na comunidade indígena Bororo da aldeia central de Tadarimana, em Rondonópolis – Mato Grosso: conceitos e manifestações.** 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9Q5FWX>. Acesso em: 01 out. 2024.

como um corpus de conhecimento social, cósmico e cultural que orienta as práticas sociais, a educação e as tradições dessa comunidade. A questão central que guia o texto é entender como os Bororo significam e vivenciam o *bakaru*, e de que forma ele influencia tanto a educação não escolarizada quanto a escolarizada dentro da aldeia.

O problema colocado pela autora é como o conceito de *bakaru*, entendido como "história do povo" ou "códigos sociais", permeia a vida social e a educação dos Bororo. A pesquisa busca compreender de que maneira essas tradições culturais e narrativas influenciam as práticas educativas, especialmente no contexto escolar indígena. Para realizar sua pesquisa, a autora utilizou o método etnográfico, com um período de 209 dias de pesquisa de campo na Aldeia Central de Tadarimana, entre 2011 e 2013. O material de estudo inclui observações participativas, entrevistas com os Bororo, documentos históricos e acadêmicos sobre o povo Bororo, além de publicações salesianas que abordam o *bakaru* em suas narrativas. A autora também recorreu a fontes escritas, como a *Enciclopédia Bororo* e estudos acadêmicos anteriores que tratam das tradições e mitos Bororo.

Os argumentos principais utilizados pela autora para defender seu ponto de vista giram em torno da importância do *bakaru* como uma ferramenta de transmissão de conhecimento e identidade cultural. Ela argumenta que o *bakaru* é mais do que um conjunto de histórias; ele é fundamental para a organização social dos Bororo, permeando todos os aspectos da vida cotidiana, como os rituais, as relações de parentesco, e a educação. O *bakaru*, segundo a autora, não apenas regula as normas sociais e culturais, mas também atua como um mediador no processo de educação formal e informal.

A solução para o problema de pesquisa está na demonstração de como o *bakaru* se manifesta tanto na educação escolar indígena quanto nas práticas sociais não escolarizadas, mostrando como a incorporação desses conhecimentos tradicionais no currículo escolar é importante na identidade cultural Bororo. A autora conclui que, apesar das dificuldades e limitações impostas pelo sistema educacional formal, o *bakaru* continua sendo uma base estruturante da educação na comunidade, sendo necessidade uma maior valorização e integração dos saberes indígenas, como o *bakaru*, no sistema educacional brasileiro, especialmente nas escolas indígenas, como forma de respeitar e fortalecer as culturas tradicionais. A pesquisa também propõe a continuidade dos estudos sobre o papel do *bakaru* na educação e na vida social Bororo, sugerindo que este é um campo vasto para futuras investigações.

A pesquisa de Souza explora como o *bakaru* orienta práticas sociais e educativas, e essa abordagem se relaciona diretamente ao propósito do nosso trabalho com o jogo da onça, uma prática cultural do povo Bóe Bororo, aplicada no ensino de História para estudantes do AEE. Ambas as pesquisas demonstram que a inclusão dos saberes e valores indígenas no ensino enriquece a compreensão histórica e cultural dos estudantes, ao desafiar a visão eurocêntrica da educação tradicional.

Souza analisa o *bakaru* como um "corpus de conhecimento" da vida social e cultural dos Bororo, enquanto nossa pesquisa com o jogo da onça utiliza uma prática cultural do mesmo povo para introduzir os estudantes do AEE à história indígena. O *bakaru* e o jogo da onça, ambos oriundos dos Bóe Bororo, promovem uma visão mais inclusiva da história. Enquanto o *bakaru* orienta a vida e as práticas sociais na comunidade Bóe Bororo, o jogo da onça permite aos estudantes experimentar aspectos dessa mesma cultura, facilitando a internalização de valores como estratégia, cooperação e relação com o território.

Utilizando o método etnográfico, Souza investiga como o *bakaru* permeia rituais, relações de parentesco e a educação formal e informal entre os Bóe Bororo. Essa análise se assemelha ao papel do jogo da onça em nossa pesquisa, pois, ao ser utilizado em um contexto pedagógico, o jogo permite que os estudantes explorem valores culturais indígenas em um ambiente educativo. Ambos — o *bakaru* e o jogo da onça — exemplificam como práticas culturais autênticas promovem um aprendizado cultural, respeitando as tradições dos povos indígenas e fortalecendo a construção de uma educação decolonial e inclusiva.

A tese de Souza também argumenta que o *bakaru*, mais do que um conjunto de narrativas, é uma mediação na educação dos Bóe Bororo. Da mesma forma, o jogo da onça, ao ser integrado ao ensino de História, oferece uma alternativa aos métodos tradicionais e permite que os estudantes do AEE aprendam sobre os Bóe Bororo de uma maneira que valoriza a identidade e o conhecimento indígenas. Souza conclui que é necessário integrar e valorizar saberes como o *bakaru* nas escolas indígenas para respeitar e fortalecer as culturas tradicionais. Nossa pesquisa com o jogo da onça reflete essa mesma intenção: ao incorporar essa prática cultural Bóe Bororo no ensino de História, promovemos um procedimento de ensino para os estudantes do AEE que respeita e reforça o patrimônio cultural indígena. Ambas as pesquisas defendem que a educação deve valorizar as tradições culturais e fornecer uma visão autêntica e

contextualizada da história indígena, contribuindo para uma formação mais rica em diversidade cultural.

A tese “A caminhada de Tany xiwè: Uma teoria Javaé da História” explora o conceito de história segundo os Javaé e sua relação com a estrutura social. A autora, Patrícia de Mendonça Rodrigues⁵⁹, busca discutir como os Javaé compreendem o processo de construção histórica da sociedade por meio de seus mitos, que são tratados como formas legítimas de consciência histórica, e responder como os mitos dos Javaé operam como teorias históricas e o que isso revela sobre a própria sociedade. Ela explica que os Bóe Bororo são, aparentemente, o povo mais próximo culturalmente dos Javaé, e o principal ritual Javaé é uma adaptação nativa do tema clássico Jê-Bororo relacionado à onomástica, no qual a identidade de uma pessoa é formada pela dualidade entre uma identidade profana e impura e uma identidade ceremonial que é sagrada e pública.

O material pesquisado pela autora inclui os mitos dos Javaé, dados etnográficos coletados em campo, fontes históricas e antropológicas. As informações são tiradas tanto de suas experiências e entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo nas aldeias Javaé quanto de bibliografias etnográficas sobre povos indígenas do Brasil Central, incluindo referências de autores que estudam estruturas sociais e mitos.

Os principais argumentos que Rodrigues usa para defender seu ponto de vista são que os Javaé têm uma compreensão histórica própria, centrada na transformação e reprodução da sociedade por meio de práticas e mitos. A autora propõe que a procriação, tanto no sentido literal quanto simbólico, é o modelo central da teoria Javaé de história. Ela afirma que essa história é corporalizada, ou seja, entrelaçada com o corpo, gênero e espaço, e que não há uma separação entre natureza e cultura para os Javaé. Rodrigues soluciona seu problema de pesquisa ao demonstrar que os mitos Javaé não apenas retratam o passado, mas também moldam a forma como a sociedade se organiza e interage com o mundo externo. A autora defende que os Javaé são o produto de uma fusão complexa entre diferentes povos indígenas e que suas narrativas míticas refletem essa fusão histórica.

A conclusão de Rodrigues é que os Javaé, por meio de seus rituais e mitos, têm uma forma sofisticada de consciência histórica que desafia a visão ocidental tradicional

⁵⁹ Rodrigues, Patrícia de Mendonça. **A caminhada de Tany xiwè: Uma teoria Javaé da História.** 2008. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Chicago, Chicago, 2008.

de que os povos indígenas são "fora da história". A tese desenvolve a ideia de que os Javaé, através de suas práticas e mitos, continuamente reconstroem sua sociedade, evidenciando uma profunda inter-relação entre mito, corpo, espaço e história, e que possuem uma visão dinâmica e integrada da história e da sociedade, que difere das noções ocidentais de linearidade e progresso histórico.

Rodrigues propõe que, para os Javaé, a história está incorporada e entrelaçada com o corpo, gênero e espaço, sem uma separação rígida entre natureza e cultura, e destaca que os mitos Javaé são formas de construção histórica e organizacional da sociedade, algo que o jogo da onça também reflete. No jogo, os estudantes do AEE interagem com uma prática que não só conta uma história, mas também reflete as relações culturais e sociais dos Bóe Bororo. Ao utilizar o jogo como uma forma de ensino, permitimos que os estudantes explorem uma história que é vivida e ritualizada, uma prática que vai além de conceitos abstratos, valorizando a história indígena como uma narrativa dinâmica, assim como Rodrigues faz com a história dos Javaé.

O jogo permite que os estudantes vejam a história indígena não como um simples registro do passado, mas como uma prática viva que reflete a organização social e as identidades. Os rituais e mitos Javaé recriam a sociedade ao refletirem suas fusões e inter-relações culturais, enquanto o jogo da onça recria as dinâmicas de interação dos Bóe Bororo. A crítica que Rodrigues faz à visão ocidental de que os povos indígenas estariam "fora da história", ao defender que os Javaé têm uma forma de consciência histórica que reconstrói a sociedade continuamente, se assemelha a nossa proposta de utilização do jogo da onça, que oferece uma prática que desafia a visão linear e progressiva da história ocidental. Ao ensinar com o jogo, propomos uma pedagogia que respeita e integra a perspectiva indígena, permitindo que os estudantes aprendam história em um contexto que valoriza a continuidade e transformação da cultura indígena.

Rodrigues também observa que os Javaé são o produto de uma fusão cultural complexa, refletida em seus mitos. O uso do jogo da onça no ensino de história possibilita que os estudantes do AEE tenham contato com uma história indígena que também é produto de várias influências e interações, promovendo uma melhor compreensão sobre as culturas indígenas e como elas se relacionam. Buscamos em ambos os estudos, ressaltar que essas práticas culturais carregam narrativas que mantêm a memória e a identidade dos povos indígenas, oferecendo uma alternativa ao modelo ocidental de história, buscando uma pedagogia que respeite e integre os saberes

indígenas ao ensino de História. Ambas as abordagens desconstroem a ideia de uma história estática e linear, promovendo uma visão inclusiva. O jogo da onça, assim como os mitos e rituais Javaé, permite que os estudantes do AEE participem de uma prática cultural indígena que valoriza a identidade, continuidade e complexidade da história indígena, facilitando o aprendizado.

O artigo "Uma Etnologia dos Índios Misturados? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais", de João Pacheco de Oliveira⁶⁰ aborda o paradoxo do surgimento de identidades indígenas no Nordeste do Brasil no século XX, a partir de um contexto em que essas populações haviam sido amplamente aculturadas e assimiladas. O autor pretende explorar como o conceito de "índios misturados", historicamente usado para desqualificar as populações indígenas do Nordeste, pode ser reinterpretado à luz de processos históricos de territorialização e etnogênese. Ele discute a emergência de novas identidades indígenas em um cenário que, até então, era considerado desfavorável para a manutenção de culturas autóctones, problematizando as teorias antropológicas que negligenciam ou marginalizam essas populações.

O problema de pesquisa colocado pelo autor é o surgimento de novas identidades indígenas em uma região onde, teoricamente, essas identidades teriam se diluído ao longo do tempo devido à aculturação e ao contato prolongado com a sociedade colonial e nacional. Como essas populações, descritas como "misturadas", conseguiram reafirmar suas identidades e reivindicar direitos indígenas nos últimos séculos? Oliveira utiliza uma vasta gama de fontes, incluindo etnografias, estudos históricos e relatórios oficiais, bem como dados empíricos de suas próprias pesquisas de campo sobre populações indígenas do Nordeste. Suas informações são extraídas tanto de textos etnológicos clássicos quanto de fontes mais recentes, relacionadas às demandas políticas dessas populações por terras e reconhecimento.

O autor argumenta que o conceito de territorialização é central para entender os processos de formação e reafirmação das identidades indígenas no Nordeste. Ele sugere que, ao contrário de populações indígenas da Amazônia, que mantêm grandes territórios e nichos ecológicos preservados, as populações indígenas do Nordeste passaram por processos de territorialização mais complexos e fragmentados. Esses processos moldaram suas culturas, instituições políticas e a relação com o passado. Ele também

⁶⁰ OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **Maná**, v. 4, n. 1, p. 47–77, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-9313199800010003>. Acesso em: 01 out. 2024.

critica o uso de conceitos tradicionais da antropologia, como a ideia de que as populações indígenas do Nordeste são "mestiçadas" e, portanto, de pouca importância etnológica. Em vez disso, Oliveira propõe uma análise mais dinâmica, que reconhece o papel ativo dessas populações na construção de suas identidades e territórios.

Oliveira conclui que a noção de "índios misturados" não deve ser vista como uma característica que desqualifica essas populações, mas sim como um ponto de partida para entender a complexidade das identidades indígenas no Brasil. Ele encerra o artigo propondo uma "antropologia histórica" que seja capaz de integrar os processos de territorialização e as transformações socioculturais enfrentadas por essas populações, rejeitando as dicotomias entre "índios puros" e "misturados". O autor propõe a reavaliação dos estudos antropológicos que consideram essas populações como objetos de pouca relevância para a etnologia, destacando a importância de reconhecer suas contribuições culturais e políticas.

Assim como Oliveira argumenta contra a desqualificação das identidades indígenas no Nordeste, nossa pesquisa com o jogo da onça desafia narrativas eurocêntricas e promove o respeito e a valorização dos saberes indígenas. Oliveira defende que o processo de territorialização fez com que as populações indígenas do Nordeste reafirmassem suas identidades, apesar dos desafios impostos pela aculturação e pelo contato prolongado com a sociedade colonial. Esse entendimento sobre territorialização e a construção de identidade indígena se conecta ao uso do jogo da onça em nossa pesquisa. O jogo permite que os estudantes do AEE interajam com a história dos Bóe Bororo de maneira prática, ajudando-os a compreender como práticas culturais indígenas, mesmo em contextos de influência externa, fortalecem a identidade e o conhecimento indígena.

Ao propor uma "antropologia histórica" que valorize a complexidade das identidades indígenas, Oliveira se distancia das concepções tradicionais que minimizam as populações do Nordeste como "mestiçadas" ou de pouca relevância para a etnologia. O uso do jogo da onça em nossa pesquisa promove uma abordagem semelhante ao integrar uma prática cultural indígena como proposta educativa, criando uma alternativa às narrativas históricas simplistas, desafiando a visão tradicional que desconsidera as contribuições culturais e políticas dos povos indígenas.

Oliveira conclui que a noção de "índios misturados" deve ser vista como um ponto de partida para entender a complexidade e a resiliência das identidades indígenas, em vez de um fator que desqualifica essas populações. A nossa utilização do jogo da

onça no ensino de história, introduz os estudantes à história e cultura dos Bóe Bororo de forma que valoriza a adaptação e continuidade cultural, demonstrando que as identidades indígenas são construídas e afirmadas através de práticas que resistem e se transformam ao longo do tempo.

O artigo "A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas", de João Mitia Antunha Barbosa, Roseline Mezacasa e Marcelo Gonzalez Brasil Fagundes⁶¹, tem como objetivo principal refletir sobre as possibilidades teóricas e metodológicas para a escrita das histórias indígenas, especificamente no que tange ao uso da oralidade como fonte historiográfica. O artigo busca explorar a integração entre história oral e etnografia, propondo uma metodologia que valorize as tradições orais indígenas e seus protagonistas na construção do conhecimento histórico. O problema trabalhado pelo artigo é a ausência de uma abordagem robusta que une a história oral e a etnografia para a escrita das histórias indígenas, destacando a necessidade de superar o tratamento dessas populações como "a-históricas". Os autores discutem como a tradição oral, muitas vezes ignorada pela historiografia, pode ser um recurso valioso para compreender e registrar a história dos povos indígenas de uma forma mais fiel às suas realidades culturais.

O material pesquisado pelos autores consiste em trabalhos históricos e etnográficos anteriores, como os estudos de Antonio Jacó Brand⁶², Edinaldo Bezerra de Freitas⁶³, e Giovani José da Silva⁶⁴. Eles utilizam também as próprias narrativas orais das populações indígenas como fonte primária de pesquisa. O artigo recorre a discussões teóricas sobre história oral e antropologia, citando importantes referências como James Clifford⁶⁵ e Verena Alberti⁶⁶.

Os argumentos principais defendidos no artigo incluem a importância de adotar uma abordagem interdisciplinar que integre história e antropologia, bem como a

⁶¹ BARBOSA, J. M. A.; MEZACASA, R.; FAGUNDES, M. G. B. **A oralidade como fonte para a escrita das histórias indígenas.** *Tellus*, v. 18, n. 37, p. 121-145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/tellus.v18i37.558>. Acesso em: 22 jul. 2024.

⁶² BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra.** 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

⁶³ FREITAS, Edinaldo Bezerra de. **Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História indígena.** In: Anais do XVI Encontro Regional de História, ANPUH-Rio, 2004.

⁶⁴ SILVA, Giovani José da; SILVA, Joana Aparecida Fernandes. **História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente.** In: Anais do XXV Simpósio Nacional de História, 2010.

⁶⁵ CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica.** In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

⁶⁶ ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 3^a ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

valorização da polifonia — a ideia de que o conhecimento histórico deve ser construído a partir de múltiplas vozes e experiências, especialmente dos próprios povos indígenas. Para os autores, a transcrição e transcrição da oralidade devem ser feitas com sensibilidade, buscando resguardar a autenticidade das narrativas indígenas.

Em termos de solução para o problema de pesquisa, os autores concluem que a história oral, em conjunto com a etnografia, fornece um caminho promissor para acessar as histórias indígenas de maneira mais inclusiva. O uso da etnografia ajuda a capturar as complexidades das culturas indígenas que não podem ser completamente transmitidas apenas por meio de entrevistas formais. A proposta é que essa combinação metodológica permita a construção de uma história indígena escrita em parceria com seus protagonistas.

O artigo destaca a importância de incorporar a interdisciplinaridade nas pesquisas sobre história indígena, incentivando que os historiadores sejam mais ousados em suas abordagens metodológicas para incluir as vozes dos indígenas de maneira respeitosa, e reafirma a necessidade de um diálogo entre história e antropologia, para garantir que as histórias indígenas sejam contadas de forma plena e inclusiva.

O artigo propõe superar a visão das populações indígenas como "a-históricas" por meio de uma metodologia interdisciplinar que valoriza as vozes dos próprios povos indígenas. Da mesma forma, o uso do jogo da onça em nossa pesquisa integra um elemento de história e cultura indígenas ao ensino, criando um espaço no qual os estudantes podem interagir diretamente com a prática que carrega significados culturais e históricos dos Bóe Bororo, buscando tornar o ensino de história indígena mais inclusivo, propondo que suas histórias sejam contadas com a mesma legitimidade das narrativas ocidentais.

Os autores do artigo argumentam que a polifonia, ou seja, a inclusão de múltiplas vozes e experiências, é necessária para uma construção de conhecimento histórico que respeite as tradições indígenas. Assim como a polifonia propõe uma história rica em perspectivas, nossa proposta de utilização do jogo da onça oferece aos estudantes uma experiência direta e multissensorial que vai além do aprendizado teórico, ajudando-os a compreender o valor da história indígena e suas diferentes formas de expressão. A solução apresentada pelos autores — combinar história oral e etnografia para capturar as complexidades culturais que as entrevistas formais não conseguem transmitir — se reflete no uso do jogo da onça, que também ultrapassa as limitações das metodologias tradicionais. Enquanto o artigo incentiva os historiadores a

serem ousados em suas abordagens para incluir a voz indígena, o jogo da onça introduz uma prática indígena que enriquece a narrativa histórica de maneira que é ao mesmo tempo educativa e respeitosa. O jogo se torna uma forma de “transcrição” prática, proporcionando aos estudantes um contato com a tradição dos Bóe Bororo.

O artigo destaca a importância da interdisciplinaridade para uma história indígena inclusiva, algo que também fundamenta nossa pesquisa com o jogo da onça. Ao incluir uma prática cultural indígena no ensino, estamos aplicando um procedimento de ensino que respeita o diálogo entre história e antropologia, tal como sugerido pelos autores. Esse diálogo permite uma abordagem educacional que promove o respeito à diversidade, contribuindo para uma educação que valoriza as tradições indígenas e oferece aos estudantes uma compreensão mais inclusiva.

1.3 A QUESTÃO DOS JOGOS

Pesquisas têm demonstrado que os jogos podem ser mais do que meros passatempos; eles são meios para a construção de narrativas históricas e o desenvolvimento de práticas sociais. A adoção de jogos no ensino de História, especialmente em ambientes de educação especial inclusiva como a sala de recursos multifuncionais, permite uma abordagem mais inclusiva e adaptada, respeitando as particularidades de cada estudante e facilitando a assimilação de conceitos de forma mais acessível e significativa.

Nossa discussão sobre a eficácia dos jogos no ensino de História está amparada em uma gama de estudos que investigam como a ludicidade pode estimular a curiosidade, facilitar a retenção de informações e incentivar a participação ativa dos estudantes. permitir que eles assumam papéis e experimentem narrativas, algo que é especialmente importante para aqueles que enfrentam desafios na aprendizagem convencional. Este tópico, portanto, explora as abordagens e o potencial dos jogos no ensino de História, evidenciando como essa proposta pode ser um meio eficaz de ensinar conteúdos históricos em um espaço de aprendizado inclusivo e diversificado.

A dissertação do ProfHistória de João Roberto Abraham Silva⁶⁷, busca explorar a utilização de jogos no ensino de história para tratar temas relacionados ao racismo religioso e a resistência das comunidades afro-religiosas. Inspirando-se em

⁶⁷ SOUZA, João Roberto Abraham Silva. **Missão Sankofa: um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de história**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

jogos de tabuleiro, como a *mancala awelé*, o autor utiliza uma abordagem lúdica e imersiva para abordar conteúdos complexos, como o racismo institucional e religioso enfrentado pelos praticantes de candomblé. Essa estratégia pedagógica visa cumprir os objetivos da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas. O autor estrutura o jogo como uma experiência interativa e colaborativa, na qual os estudantes, chamados de "Afronautas do tempo", percorrem dimensões temporais que os desafiam a refletir sobre a ancestralidade e os processos históricos que condicionam o presente. A dissertação utiliza o método DM³⁶⁸ para a criação de jogos educacionais, abordando aspectos de design, narrativa e regras que incentivam o engajamento e o pensamento crítico dos estudantes.

A pesquisa de Souza fortalece o desenvolvimento e a fundamentação teórica do jogo da onça como uma proposta pedagógica para o ensino de história, enriquecendo nossa dissertação com práticas e reflexões já testadas e documentadas. O método DM³ trata-se de uma abordagem estruturada para a criação e design de jogos educacionais, desenvolvida para ajudar educadores e designers a construir jogos que promovam o aprendizado. A sigla "DM³" refere-se a três componentes principais que guiam o processo de desenvolvimento: Design, Metodologia e Mediação. Cada um desses elementos desempenha um papel na construção de um jogo que seja educativo, imersivo e alinhado com objetivos pedagógicos específicos. Este método nos é útil porque fornece um guia claro para o desenvolvimento de jogos educacionais que não apenas entretêm, mas também educam. Ele pode ser aplicado em nossa pesquisa sobre o jogo da onça ao garantir que o jogo tenha um design cativante e acessível, uma metodologia alinhada com objetivos históricos e sociais, e uma mediação eficaz para facilitar o aprendizado sobre a cultura e história indígena na sala de recursos.

A dissertação do ProfHistória de Matheus Fernando Silveira⁶⁹, intitulada *Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História*, explora o uso do *Role-Playing Game* (RPG) como proposta pedagógica no ensino de História. Com uma abordagem voltada à construção de empatia histórica e imaginação simbólica, o autor defende que o RPG proporciona uma experiência que vai além da simples instrução, incentivando os estudantes a se verem como parte ativa de narrativas históricas. A

⁶⁸ MARTINS, Daniel de Sant'anna. *Design de jogos e o ensino de história: aplicando o método DM³*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

⁶⁹ SILVEIRA, Matheus Fernando. **Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

dissertação se fundamenta em teorias de autores como Peter Lee e Rosalyn Ashby⁷⁰, que trabalham com o conceito de empatia histórica, argumentando que o entendimento de perspectivas históricas diversas é essencial para o desenvolvimento do letramento histórico. O trabalho de Silveira também se alinha a conceitos de narrativas e mitologia, como proposto por Durand⁷¹ e Eliade⁷², para enfatizar a importância da imaginação e da criação de mundos fictícios que refletem realidades históricas.

A pesquisa de Silveira dialoga com nossa dissertação sobre o ensino de história através do jogo da onça ao apresentar o jogo como metodologia inclusiva no ensino de História, visando não apenas à aprendizagem cognitiva, mas ao desenvolvimento da empatia e da capacidade crítica. Assim como o jogo da onça, o RPG é utilizado como um recurso lúdico que permite a adaptação de conteúdos históricos às necessidades específicas dos estudantes, promovendo um aprendizado mais acessível. Silveira também cita autoras como Schmidt⁷³ e Barca⁷⁴, que abordam a importância de considerar as ideias históricas dos estudantes e a capacidade de narrativa histórica para a formação do pensamento crítico, aspectos essenciais para o ensino inclusivo.

O trabalho do ProfHistória de Crislaine Matias Tavares Dias⁷⁵ na dissertação "A (in)visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres" é uma contribuição relevante para o estado da questão do ensino de história, particularmente no que tange ao uso de jogos como propostas pedagógicas. A autora explora a invisibilidade das narrativas femininas nos materiais didáticos e currículos de história do Brasil, apontando como o apagamento das experiências das mulheres contribui para uma educação sexista que perpetua desigualdades de gênero. Nesse contexto, a criação do jogo "Minas de Luta na História do Brasil" se apresenta como uma proposta inovadora, que busca dar visibilidade às contribuições femininas e permite problematizar estereótipos de gênero.

⁷⁰ LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

⁷¹ DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix e EDUSP, 1988.

⁷² ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

⁷³ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p. 21-51.

⁷⁴ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, v. 2, 2011.

⁷⁵ DIAS, Crislaine Matias Tavares. **A (in)visibilidade das mulheres no ensino de história do Brasil: o jogo como recurso pedagógico para a história das mulheres**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Amambai/MS, 2021.

A dissertação compartilha com nossa pesquisa sobre o "jogo da onça", a premissa de que os jogos facilitam a aprendizagem e promovem a reflexão crítica sobre temas complexos, como as questões de gênero e a luta dos povos indígenas no contexto brasileiro. Ambos os trabalhos defendem que o jogo pode ser um meio de empoderamento e ressignificação histórica, permitindo que temas antes marginalizados sejam discutidos de forma lúdica, o que é especialmente relevante em ambientes de educação inclusiva como a sala de recursos multifuncionais.

A dissertação de Leandro Rezende da Silva⁷⁶, também do ProfHistória, aborda o uso da gamificação e de jogos didáticos como metodologias ativas no ensino de História, aplicadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental. O autor destaca que, ao incorporar elementos lúdicos e gamificados, é possível promover uma aprendizagem mais envolvente, pois essas estratégias estão mais alinhadas às vivências dos estudantes contemporâneos, estimulando tanto a participação quanto a construção ativa de conhecimento histórico. Silva argumenta que o uso de jogos também facilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a curiosidade, o trabalho em equipe e o protagonismo dos estudantes.

O trabalho de Silva é fundamentado em referências que discutem o ensino de História e metodologias ativas, como Flávia Eloisa Caimi⁷⁷ e Isabel Barca⁷⁸, que contribuem para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem na área de Ciências Humanas. Ele também explora conceitos de gamificação com base em estudos como Marcello Paniz Giacomoni⁷⁹ e Maude Bonenfant⁸⁰, contextualizando as práticas lúdicas e seus reflexos no envolvimento e motivação dos alunos. Essas referências ajudam a situar a gamificação como uma metodologia que ultrapassa o entretenimento, possibilitando a construção de uma narrativa histórica com significado.

⁷⁶ SILVA, Leandro Rezende da. **Gamificação e Jogos com Fins Didáticos no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Jane Vanini Cáceres, 2021.

⁷⁷ CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Tempo. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, Jun. 2006. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 jan. 2019.

⁷⁸ BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras, História.** Porto, vol. 2, III série, p. 13-21, abr. 2001.

⁷⁹ GIACOMONI, Marcello Paniz. Jogos digitais e ensino de História: possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 28-45, 2018.

⁸⁰ BONENFANT, Maude. Gamificação e educação: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 123-140, 2014.

Para a nossa dissertação sobre o jogo da onça, o estudo de Silva é particularmente relevante, pois a abordagem gamificada e os jogos com fins didáticos oferecem um paralelo metodológico ao uso do jogo da onça para ensinar História. Ambos os trabalhos compartilham a ideia de que os jogos, ao envolverem os estudantes em atividades lúdicas e estruturadas, facilitam a compreensão de conceitos históricos, permitindo que os estudantes se tornem participantes ativos no processo de aprendizagem.

2. O JOGO DA ONÇA COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

2.1. MAS AFINAL, QUAL É A HISTÓRIA DO JOGO DA ONÇA?

Santana explica que os jogos tradicionais indígenas existem desde antes da chegada dos colonizadores, e ressalta a importância dos jogos na cultura indígena e seu papel no desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo das populações

Ferreira (2007) afirma que os jogos foram sendo criados pelos diferentes povos, disseminados por meio do contato e assumindo novos significados com as transformações das civilizações e sociedades, exercendo um papel vital para os homens de todas as idades e contribuindo para o desenvolvimento motor, social, afetivo e cognitivo de cada população. A autora ressalta que, apesar do extermínio da população indígena após a colonização, o número de índios no Brasil ainda é muito grande, chegando a 350 mil indivíduos, e que essa diversidade e riqueza cultural têm muito a ser estudada para que se conheçam os significados dos jogos nas de sociedades indígenas. Um dos principais estudos sobre jogos tradicionais indígenas na América do Norte foi o de Stewart Cullin (1975), no qual o autor enfatiza que os jogos nas sociedades indígenas são realizados em cerimônias para agradar aos deuses, com o objetivo de obter fertilidade, trazer chuvas, expulsar demônios ou curar doenças. Fasssheber (2006) afirma que, nos dias atuais, os jogos tradicionais indígenas são o que cada povo inventa e cria de forma bastante diversificada, a fim de manter a identidade de sua vida lúdica e ritual.⁸¹

Santana destaca a importância das brincadeiras no compartilhamento de valores, na socialização e expressão de afetos, e na construção coletiva de conhecimentos contextuais na comunidade indígena guarani, enfatizando a participação de jovens, adultos e idosos nas brincadeiras e jogos na aldeia, ressaltando o envolvimento de toda a comunidade nessa prática cultural. Dentre os jogos praticados, está o jogo da onça.

A história do Adugo é descrita pelo documento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo-SP da seguinte forma:

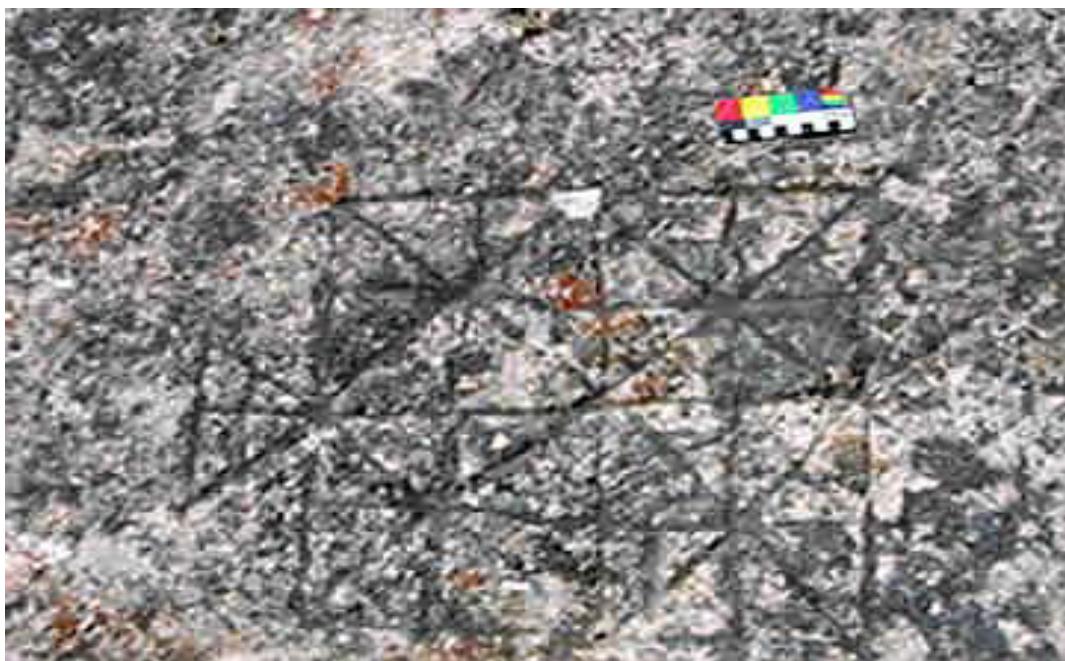
De maneira geral, estabeleceram-se dois caminhos possíveis para a origem do Jogo da Onça. A primeira considera-se a origem europeia, sendo transmitida por missionários salesianos, no século XIX (FERREIRA; VINHA; SOUZA, 2008), ao povo Bororo chegando até os dias atuais graças à tradição oral indígena. Outra possibilidade apresentada é que o jogo tenha origem pré-colombiana, anterior ao início da colonização europeia, e se espalhou pelo continente sul-americano, inclusive pelos povos indígenas presentes no atual território brasileiro. A origem pré-colombiana é a mais difundida entre os trabalhos acadêmicos disponíveis. De forma geral, considera-se que o Jogo da Onça seja uma versão do jogo do Puma encontrado em dicionários no Peru e Equador, no século XVII (LIMA, 2006) e encontrado entalhado em muros Incas datados com mais de 2000 anos de idade (LIMA, 2003 apud, FERREIRA; VINHA; SOUZA, 2008). O restante da bibliografia existente

⁸¹ SANTANA, Andréia Nunes. **O Lúdico na Comunidade Indígena Guarani da Aldeia Tekoa Pindó Mirim: Cartografia das Brincadeiras e dos Jogos da Escola Nhamandu Nhemopuã.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 2020, p. 26 e 27.

parte das bases já citadas e abordam formas de trabalhar com o Jogo da Onça em sala de aula, principalmente nas disciplinas Matemática e Geografia.⁸²

O jogo conhecido como "Puma", também chamado de Taptana, Komina, Comina, ou Cumi, é um jogo tradicionalmente atribuído aos povos andinos, particularmente os Incas, e possui características similares a jogos de estratégia, como o "xadrez inca" ou jogos de caça, comparáveis ao jogo europeu "alquerque". Este jogo se baseava em um tabuleiro quadrado com uma extensão triangular (semelhante ao do Adugo), onde se simulava uma caçada, frequentemente retratada como "o leão e as ovelhas", sendo o leão representado pelo puma, um animal típico da fauna andina. O jogador que controlava o puma tinha como objetivo capturar as peças adversárias (representadas por ovelhas ou cães), enquanto o outro jogador tentava encurralar o puma no tabuleiro.⁸³

Figura 2 - Petroglifo identificado como tabuleiro de jogo, na superfície plana de um afloramento rochoso em Suero y Cama, comunidade localizada no distrito de Espinar, na província de Espinar, região de Cusco, Peru.



Fonte: DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. **Litograbados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco**, Perú, 2006. Disponível em: <http://www.rupestreweb.info/litograbados1.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.

⁸² SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo-SP). Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça [livro digital]**. São Paulo: SME / COCEU, 2020. Coleção Jogos de Tabuleiro, volume 2, p.58. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Miolo-e-Capa-Jogo-da-On%C3%A7a-7a-WEB-1.pdf> Acesso em: 19 jun. 2024.

⁸³ DEPAULIS, Thierry. **Inca Dice and Board Games**. 1998. Board Game Studies, 1, p. 27-49.

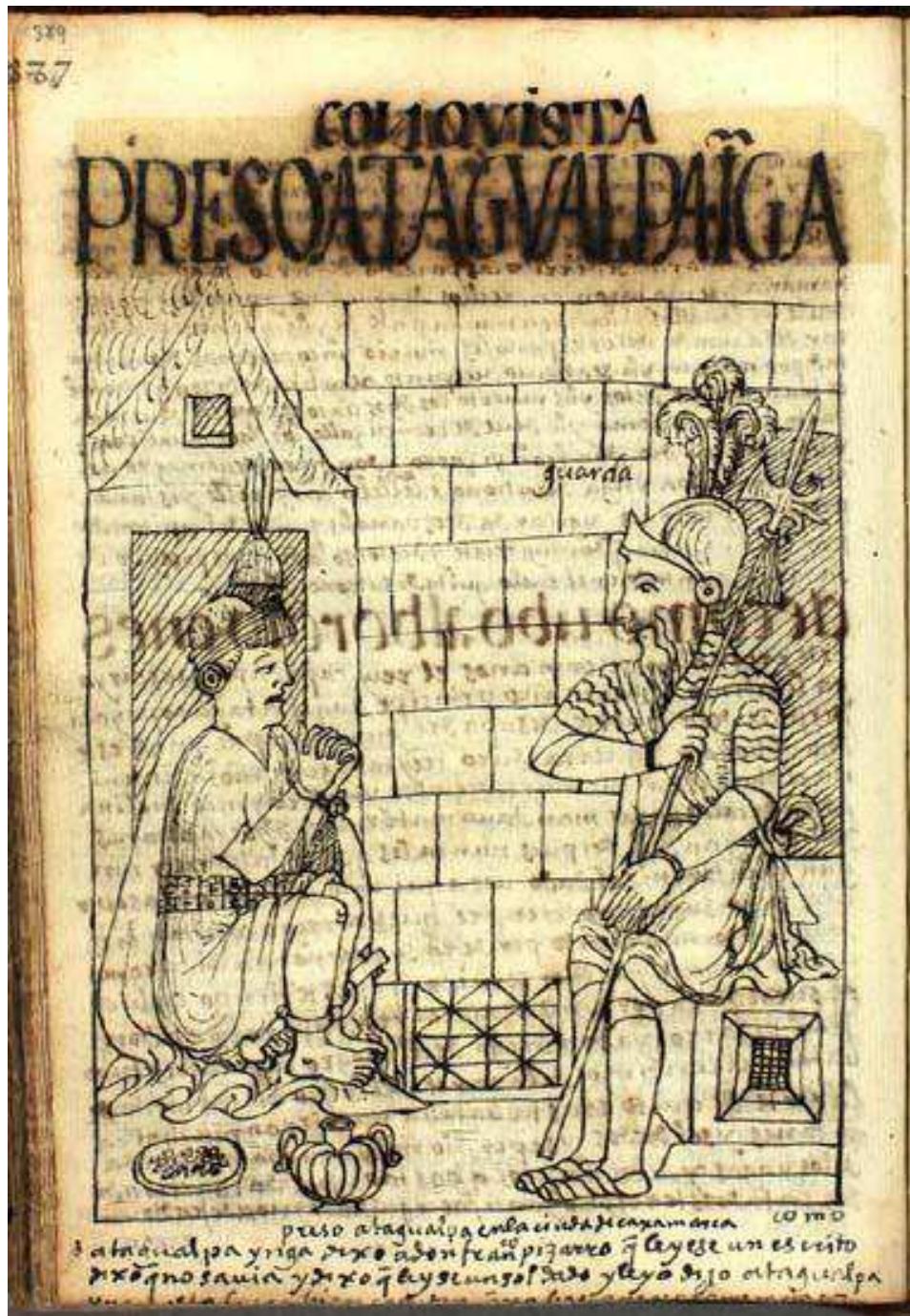
Este tipo de jogo está documentado em dicionários quíchua e aymara desde o século XVI, onde aparece como "cumi", "komina" ou "taptana". Esses termos foram registrados em diversos documentos dos cronistas espanhóis e missionários que descreveram o modo de vida dos incas e outros povos andinos, e fontes etnográficas do século XX relatam que variantes do "Puma" ainda eram jogadas em áreas remotas do Peru e Equador.⁸⁴

O "Puma" também é mencionado em algumas obras de cronistas, como Bernabé Cobo⁸⁵, que descreveu o jogo como menos prestigiado entre os Incas, e o autor Felipe Guamán Poma de Ayala, que retrata o imperador Inca Atahualpa jogando taptana em sua prisão, pouco antes de sua execução. É possível que o jogo tenha desempenhado um papel simbólico ou ritualístico, associado à caça e à estratégia militar, temas recorrentes na cultura inca.

⁸⁴ DEPAULIS, Thierry. *Inca Dice and Board Games*. 1998. Board Game Studies, 1, p. 27-49.

⁸⁵ COBOS, Bernabé. *Historia del Nuevo Mundo*. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, 1956.

Figura 3 - Desenho do imperador inca Atahualpa jogando com seus captores em um tabuleiro de Alquerque, provavelmente o jogo da onça, ou uma de suas variações.



Fonte: DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. **Litografados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco**, Perú, 2006. Disponível em: <http://www.rupestreweb.info/litografados1.html>. Acesso em: 19 jul. 2024

A imagem de Felipe Guamán Poma de Ayala, produzida em 1615, é um desenho que representa o imperador inca Atahualpa jogando em um tabuleiro de Alquerque com seus captores espanhóis. Guamán Poma, um cronista ameríndio de ascendência inca,

viveu durante a época do Vice-Reino do Peru e documentou a vida e os costumes dos povos indígenas em seus escritos e ilustrações.⁸⁶ Este desenho específico ilustra um momento de interação cultural e conflito entre os incas e os captores espanhóis.

O tabuleiro de Alquerque, do qual se acredita ser o jogo da onça uma das variações, aparece como um elemento constante nas representações de jogos ao longo da história:

Há alguma razão para acreditar que tanto os tabuleiros como os merels eram conhecidos nos tempos clássicos pelos romanos, e Fiske (Xadrez na Islândia, 1905, 361) sugeriu que o Oriente os obteve do Ocidente. Fica claro, porém, a partir do nome espanhol dos merels – alquerque – que na Espanha, pelo menos, o conhecimento medieval dos merels veio dos árabes.⁸⁷

Murray explica a analogia dos nomes dos jogos antigos, e menciona a existência de um jogo árabe denominado *qirq*, que possivelmente seria o precursor do Alquerque

Era natural ao nomear um novo jogo seguir a analogia dos nomes dos jogos mais antigos. *Ludus scacorum*, o jogo das peças de xadrez, ou mais brevemente *scaci*, as peças de xadrez, tornaram-se desta forma os nomes latinos para o xadrez. O mesmo análogo foi seguido no caso de outros jogos de tabuleiro novos ou revividos, e no latim medieval começamos a ouvir falar de *Indus tabularum* (*tabulae*), o jogo dos homens de mesa – o nardo árabe e o *Indus marelorum* (*i mirelli*), o jogo de contadores — o árabe *qirq*™ em conjunto com *ludus scacorum*, xadrez — o árabe *shatranj*. E quando, mais tarde, o jogo de damas surgiu, ele também recebeu como nome uma perífrase semelhante, e era conhecido como *ludus dominarum* (*dominae*), localize o desenhista, no que diz respeito ao movimento, idêntico à rainha do xadrez então existente (*dornina*).⁸⁸

Provenzo traz mais evidências da procedência árabe do Alquerque, e apesar das inúmeras apropriações e ressignificações do jogo ao longo dos séculos, os traços base do tabuleiro permanecem reconhecíveis

Alquerque está entre os mais antigos de todos os jogos de tabuleiro. Foram encontrados exemplos do jogo que datam de 1400 a.C., esculpidos no telhado do templo de Kurna, no Egito. Durante a Idade Média, Alquerque foi introduzida pelos Mouros em Espanha. Chamado de *el-quirkat* em árabe, o jogo e suas regras são mencionados na obra árabe do século X, *Kitab-al Aghami*. Várias versões diferentes do jogo também foram incluídas no *Libro de Juegos* (Livro dos Jogos) de Alfonso X (1251-1282 d.C.), Rei de Castela.⁸⁹

⁸⁶ CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Traducciones Hispanoamericanas*. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/portales/traducciones_hispanoamericanas/traductores/. Acesso em: 21 jul. 2024.

⁸⁷ MURRAY, Harold J. R. *A History of Chess*. Londres : Oxford University Press, 1913, p.421. Disponível em:

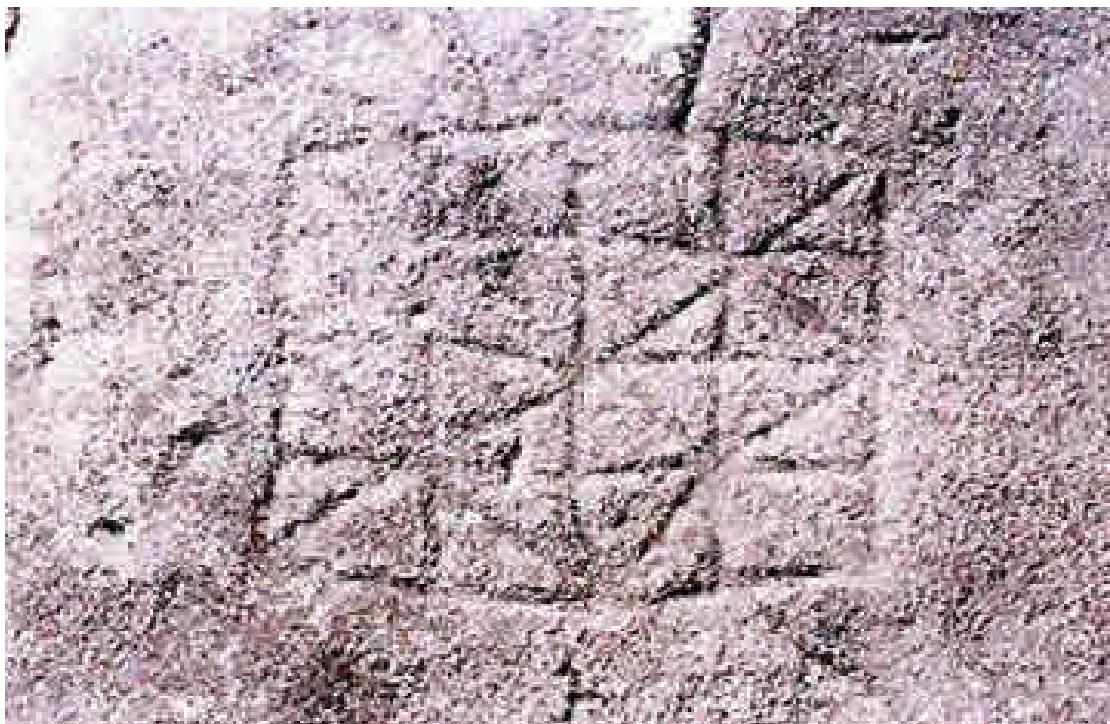
<https://archive.org/details/AHistoryOfChess/page/n31/mode/2up?q=alquerque&view=theater> Acesso em: 21 jul. 2024.

⁸⁸ Ibidem, p.421.

⁸⁹ PROVENZO, Asterie Baker. *Favorite Board Games You Can Make and Play*. New York: Dover Publications, 1990. Reprint. Originalmente publicado como: *Play It Again*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1981. xi, 243 p. Inclui bibliografia (p. 233-237) e índice, p.62 Disponível em: <https://archive.org/details/favoriteboardgam0000prov>. Acesso em: 21 jul. 2024.

Esta permanência sugere não apenas a popularidade e a disseminação do jogo, mas também sua importância como um meio de interação social e cultural. Nossa hipótese é de que a simplicidade e a adaptabilidade do tabuleiro permitiram que ele fosse integrado e reinterpretado em diferentes contextos históricos e culturais, mantendo sua essência enquanto se adaptava às novas realidades e narrativas.

Figura 4 - Tabuleiro de Alquerque do século XII, encontrado na Catedral de Ourense, Galícia, Espanha



Fonte: DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. **Litografados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco**, Perú, 2006. Disponível em: <http://www.rupestreweb.info/litografados2.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.

O tabuleiro de Alquerque do século XII, encontrado na Catedral de Ourense, Galícia, Espanha, é uma evidência histórica da difusão deste jogo na Europa medieval. A Catedral de Ourense, uma edificação religiosa, guarda este tabuleiro gravado em pedra, indicando que o Alquerque era um passatempo presente em diferentes contextos sociais, incluindo os religiosos.

Murray descreve o livro *Juegos diuersos de Axedrez, dados, y tablas con sus explicationes, ordenaddee por mandado del rey don Alonso el sabio*.⁹⁰ *Alonso el sabio* (Afonso X), foi o rei de Castela de 1252 até sua morte, em 1284.⁹¹ Segundo Murray,

O Afonso MS. consiste em 98 folhas de 39,5 cm. por 28, em encadernação de pele de carneiro com o título **Juegos de axedrez, dados y tablas** no verso. As folhas 86, 90, 94 e 98 e os versos das folhas 64 e 80 estão inteiramente em branco. Não tem título, mas o título: *Jogos diuersos de Axedrez, dados, e tabelas com suas explicações, ordenados por mandato do rei don Alonso el sabio* foi adicionado na folha de rosto, e os títulos *'Libro del Acedrex' Libro de los Dados 'Libro de las Tablas' e *Libro del Alquerque'* estão escritos no verso de uma folha e no reto da próxima em acordo com o assunto do texto abaixo. O MS. está escrito em duas colunas, com bela caligrafia, com grande número de iniciais iluminadas, grandes e pequenas, e é adornado com nada menos que 150 desenhos lindamente executados e coloridos, dez deles ocupando páginas inteiras.⁹²

Este manuscrito, descrito em detalhes por H. J. R. Murray é uma compilação de jogos de tabuleiro, incluindo xadrez, dados e diversas variantes de jogos de tabuleiro, como o Alquerque. As divisões internas do manuscrito são claramente delineadas com títulos como *Libro del Acedrex*, *Libro de los Dados*, *Libro de las Tablas* e *Libro del Alquerque*, revelando a diversidade de jogos abordados. A inclusão do Alquerque neste manuscrito sugere a relevância deste jogo durante o reinado de Afonso X.

A diversidade de jogos documentados em manuscritos históricos revela não apenas os interesses lúdicos de diferentes épocas, mas também a riqueza cultural e simbólica associada a essas práticas. Entre os jogos descritos, que abrange desde o xadrez até o Alquerque, encontramos reflexos de dinâmicas sociais, estratégias de poder e interações simbólicas entre adversários. Essa tradição de jogos de tabuleiro transcende fronteiras e épocas, como exemplificado pelo *Bhaga Chal*, um jogo tradicional nepalês que explora uma dinâmica estratégica semelhante a outros jogos descritos nesses manuscritos.

⁹⁰ MURRAY, Harold J. R. *A History of Chess*. Londres : Oxford University Press, 1913, p.568.

Disponível em:

<https://archive.org/details/AHistoryOfChess/page/n31/mode/2up?q=alquerque&view=theater> Acesso em: 21 jul. 2024

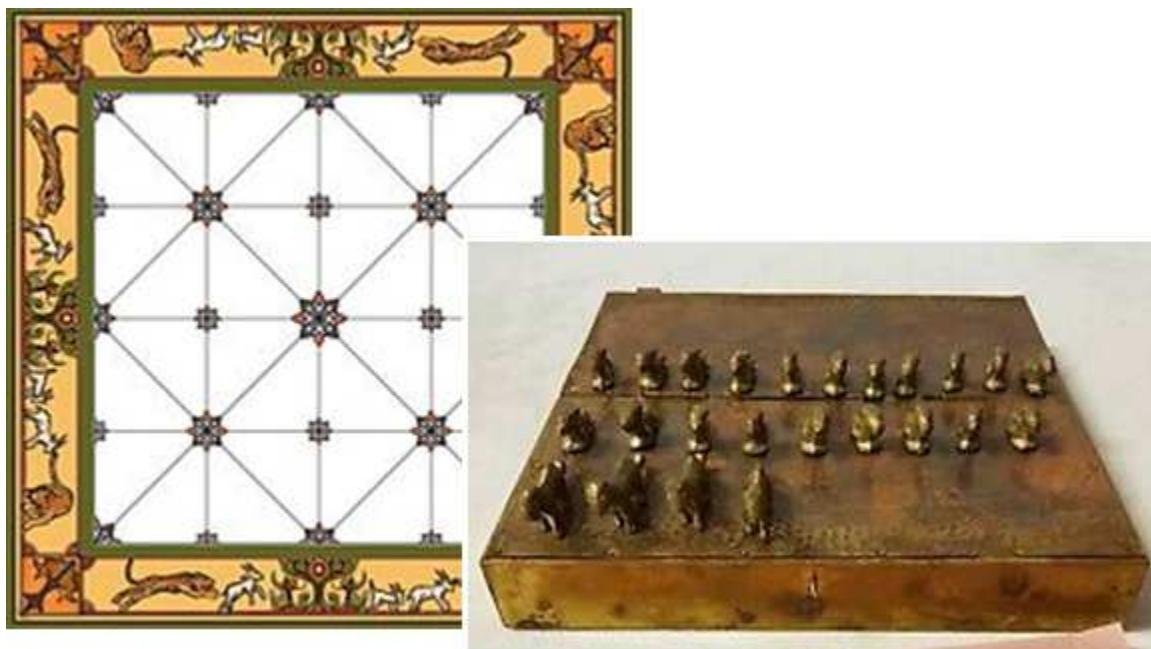
⁹¹ Ballesteros Beretta, Antonio (1984). *Alfonso X el Sabio* (em espanhol) 2^a ed. Barcelona: Ediciones El Albir, S.A.

⁹² MURRAY, Harold J. R. *A History of Chess*. Londres : Oxford University Press, 1913, p.568.

Disponível em:

<https://archive.org/details/AHistoryOfChess/page/n31/mode/2up?q=alquerque&view=theater> Acesso em: 21 jul. 2024

Figura 5 - Tabuleiro do jogo *bhaga chal*, do Nepal



Fonte: LUDOSOFIA. Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia.

Disponível em:

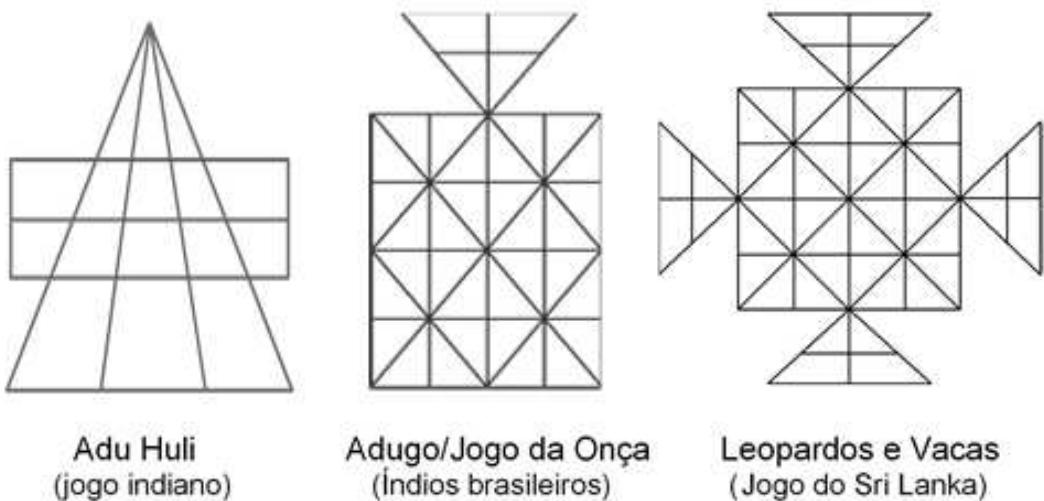
<https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>.

Acesso em: 9 jul. 2024.

Bhaga Chal, que se traduz como "o movimento dos tigres", é um jogo tradicional nepalês que simula a dinâmica entre pastores e tigres, onde o objetivo dos pastores é cercar os tigres enquanto os tigres tentam capturar as cabras (peças dos pastores).⁹³ O tabuleiro de *Bhaga Chal* é composto por uma grade de linhas que se intersectam, formando quadrados e diagonais. As peças são movidas ao longo dessas linhas, e o jogo exige estratégia e antecipação de movimentos.

⁹³ PARLETT, David. *The Oxford History of Board Games*. Oxford University Press, 1999. Disponível em: https://archive.org/details/oxfordhistoryfb0000parl_h4x4 Acesso em: 21 jul. 2024.

Figura 6 - Tabuleiros Variados



Fonte: LUDOSOFIA. Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

Segundo o site Ludosofia

Informações curiosas para quem quer conhecer diferentes jogos: Bhaga Chall (Bagh Chal) tem regras similares ao jogo Adu Huli, com 3 tigres e 15 cabras, muito conhecido na Índia, porém, com a diferença no formato do tabuleiro. Enquanto o jogo dos nepaleses é uma estrutura quadrada, o tabuleiro dos hindus tem forma de pirâmide. Ressalte-se, ainda que, muitos outros jogos têm estruturas e regras parecidas, como o Adugo, com 14 cachorros e 1 onça, dos índios brasileiros, e o Leopardos e Vacas, jogado no Sri Lanka (2 leopardos e 24 vacas). Esses dois últimos apresentam conjuntamente tabuleiros quadrados e pirâmides. Também conhecido como Jogo da Onça, o jogo dos índios brasileiros tem uma pirâmide em um dos lados externos e o Leopardos e Vacas, do Sri Lanka mostra quatro pirâmides, uma em cada lado do quadrado.⁹⁴

Observamos que o tabuleiro é similar em design a outros jogos de caça e captura encontrados em diferentes culturas, o que sugere uma possível origem comum ou a influência intercultural entre os povos.⁹⁵ A simplicidade do tabuleiro, com suas linhas e estrutura geométrica, demonstra uma estética funcional que é comum em muitos jogos de tabuleiro tradicionais. As figuras geométricas básicas como pontos, linhas, círculos, triângulos e quadrados, descritas no *Elementos*, tratado matemático que Euclides desenvolveu axiomas e postulados que se tornaram a base para a geometria euclidiana e

⁹⁴ **LUDOSOFIA.** Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

⁹⁵ FINKEL, Irving L. *Ancient Board Games in Perspective*. British Museum Press, 2007. Disponível em: <https://archive.org/details/ancientboardgame0000unse> Acesso em: 21 jul. 2024.

que sistematiza o conhecimento geométrico da época, são consideradas universais devido à sua aplicabilidade em diversos contextos e culturas ao longo da história.⁹⁶ Essa estrutura permite uma fácil reprodução do tabuleiro em diversos materiais e contextos, desde desenhos no chão até tabuleiros esculpidos em pedra ou madeira.

Platão também explorou a universalidade das figuras geométricas em seus trabalhos. Ele acreditava que as formas geométricas eram reflexões de formas ideais e perfeitas que existiam no reino das ideias. Os sólidos platônicos (tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro e icosaedro) são exemplos de figuras geométricas universais que Platão associou aos elementos da natureza.⁹⁷ Embora os sólidos descritos por Platão sejam figuras tridimensionais, a adaptação do tabuleiro de Alquerque em diferentes culturas (com variações como *Adugo*, *Bhaga Chal*, dentre outros) demonstra a aplicabilidade universal das formas geométricas simples. Cada cultura molda o jogo de acordo com suas próprias narrativas, mas a estrutura geométrica básica permanece inalterada, sublinhando a universalidade das figuras geométricas.

A gênese do jogo da onça, portanto, é difícil de estabelecer, por isso nos concentramos em seus usos e apropriações em diversas temporalidades, explorando como ele tem sido adaptado em diferentes contextos históricos e culturais. Essa abordagem possibilita investigar a dinâmica cultural e social que o jogo envolve, as formas pelas quais ele continua a ser praticado pelas comunidades indígenas. Grando explica que

Aqui no Brasil esse jogo também é encontrado entre os Bororo do MT (Aldeia Meruri), onde é denominado como *Adugo*. É também conhecido nos países nórdicos como raposa e gansos. No Nepal, *bhaga chal*. Na Índia *lau kati kata*. Aqui na América do Sul, registros apontam que ele era jogado pelos Incas, no Peru. A diferença básica entre todos eles são as peças do jogo. No Peru, as peças representam o puma e os carneiros. No Nepal tigre e cabras. Na Índia, leopardo e vacas. Na China, senhor feudal e camponeses. E aqui no Brasil, onça e os cachorros.⁹⁸

A variação nas peças do jogo de acordo com a região sugere a universalidade do conceito de caça e captura, que é central para muitas culturas, refletindo a realidade vivida por muitas sociedades, especialmente aquelas que dependem da caça para sobrevivência. A permanência do tabuleiro básico, com suas linhas e pontos

⁹⁶ **Euclides.** *Elementos*. Traduzido para várias línguas ao longo dos séculos, este trabalho continua a ser uma referência fundamental em estudos de geometria.

⁹⁷ **Plato.** *Timaeus*. Neste diálogo, Platão discute a natureza das formas geométricas e sua relação com os elementos da natureza.

⁹⁸ GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010, p.76.

característicos, reforça a ideia de que, apesar das adaptações culturais, a essência do jogo permanece constante, proporcionando uma experiência lúdica que transcende fronteiras geográficas e temporais.

No jogo da onça praticado pelos indígenas Bóe Bororo, no Mato Grosso, o tabuleiro é traçado na terra e pedras são utilizadas como peças. Nesse jogo, uma pedra representa a "onça", diferente das demais peças, que representam os "cachorros". O objetivo do jogador que atua com a peça "onça" é capturar as peças "cachorro". A captura da "onça" ocorre quando as peças "cachorro" a encerralam, deixando-a sem possibilidades de movimentação. Um jogo semelhante foi encontrado entre os indígenas Manchineri, no Acre, e entre os Guarani, na região de São Paulo.⁹⁹

Os povos indígenas mencionados – Bóe Bororo, Manchineri e Guarani – possuem algumas características em comum, especialmente em relação às suas histórias de contato e colonização no Brasil. Todos esses grupos enfrentaram processos de aldeamento durante a colonização portuguesa e, posteriormente, durante o período de expansão e ocupação do território brasileiro.

Os Manchineri localizam-se no Acre e tiveram contato com seringueiros e missionários. Foram aldeados durante o período de extração de borracha e pela ação de missões religiosas.¹⁰⁰ Os Guarani localizam-se na região de São Paulo (e em outras regiões do Brasil, Paraguai, Argentina e Bolívia). Tiveram um contato muito antigo com os colonizadores europeus, começando com os portugueses e os espanhóis. Foram intensamente aldeados por missões jesuítas, que estabeleceram reduções (missões jesuíticas) para catequização e controle da população indígena.¹⁰¹

A principal diferença entre o Adugo jogado pelos Bóe Bororo e a forma como os outros povos indígenas jogam o Jogo da Onça, é que os Bóe Bororo jogam o Adugo com ênfase em estratégia e simbologia da caça, sendo o jogo conectado ao ritual

⁹⁹ FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. **Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas**. R. bras. Ci e Mov., Taguatinga, v. 16, n.1, p. 47-55, 2008.

¹⁰⁰ MANXINERUNE hiwekatshine hipnathshinni Kajpaha hajene (Velhos vivos e mortos manchineri do rio Yaco); MANXINERUNE Ptobi Kajpaha Hajene – MAPKAHA (Organização do Povo Indígena Manchineri do Rio Iaco). **História dos Antigos Manchineri**. 2010. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Historia-dos-antigos-Machineri.pdf> Acesso em 21 jul. 2024

¹⁰¹ INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povo: Guarani Mbya - História, nomes e lugares**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya#Hist.C3.B3ria.2C_nomes_e_lugares. Acesso em: 21 jul. 2024.

funerário, que, como explica Novaes¹⁰², faz parte do processo constitutivo da identidade do homem Bororo. Rodrigues em sua tese sobre o povo Javaé, explica que os Bóe Bororo são, aparentemente, o povo mais próximo culturalmente dos Javaé

a Dança dos Aruanãs, o principal ritual Javaé, é uma versão nativa do clássico tema Jê-Bororo da onomástica, em que a pessoa se constitui a partir da oposição entre uma identidade substancial profana e poluída e uma identidade ceremonial sagrada e pública.¹⁰³

Segundo a autora, entre os Javaé, os jogos rituais são comumente chamados de "brincadeiras", que ressaltam o aspecto lúdico das interações entre os personagens rituais. Dentro do ritual funerário dos Bóe Bororo, Novaes explica que o couro de onça (Adugo Biri),

está simbolicamente associado a um terceiro elemento constitutivo da identidade Bororo e que é a casa, bai, ou eda (morada, lugar de existência). (...) A casa e a sua localização neste cálculo é referência básica para a orientação do homem Bororo; é através dela que o homem sabe qual o seu "lugar no mundo".¹⁰⁴

Se a casa é abrigo dos vivos, a função do couro da onça no ritual fúnebre Bororo é abrigar a alma do morto. Portanto, no caso dos Bóe Bororo, o Adugo não é apenas uma brincadeira, mas está intrinsecamente ligado ao simbolismo da caça e aos rituais funerários, onde o couro da onça desempenha uma função sagrada, abrigando a alma do falecido e conectando a pessoa à sua casa e à sua posição no mundo. A casa, como explica Novaes, serve como um referencial para a orientação do homem Bororo em seu universo simbólico, e o couro de onça, nesse contexto, representa um elo entre o mundo dos vivos e o dos mortos. Esse uso simbólico da onça nos rituais Bororo é comparável ao papel da identidade ceremonial e substancial nos rituais Javaé, evidenciando como a cultura material e as práticas rituais estão enraizadas nas concepções de identidade desses povos indígenas.

¹⁰² Novaes, S. C. (1981). TRANÇAS, CABAÇAS E COUROS NO FUNERAL BORORO—A PROPÓSITO DE UM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE. *Revista de Antropologia*, 24, 25–36. <http://www.jstor.org/stable/4161599>

¹⁰³ RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. 2008. *A caminhada de Tanýxiwé: uma teoria Javaé da História. Tese de doutorado em Antropologia*. Chicago: Universidade de Chicago, p.19.

¹⁰⁴ Novaes, S. C. (1981). TRANÇAS, CABAÇAS E COUROS NO FUNERAL BORORO—A PROPÓSITO DE UM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE. *Revista de Antropologia*, 24, p.34. <http://www.jstor.org/stable/4161599>

Figura 7 - Ritual do “Adugo Biri”, couro de onça. Aldeia Bóe Bororo, Laguna Bonita, Bolívia, 1948



Fonte: Cedidas pela Família Rapp, de San Matias, Bolívia, apud ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021, p.173.

O autor relata que José Rapp, um alemão que veio para o Brasil fugindo da Alemanha Nazista, em 1935 instalou-se em São Matias-MT e montou uma fazenda ao lado de uma aldeia Bóe Bororo. Contratou os Bóe Bororo para caçar onças que matavam seu gado, e inclusive teve uma filha Bóe Bororo. A família de José Rapp possui fotos do ritual Bóe Bororo chamado “Adugo Biri”, o ritual do couro da onça.¹⁰⁵

Adugo Biri (adugo - onça, biri - couro = couro da onça)¹⁰⁶, é o ritual do couro de onça, que envolve a caça da onça, o preparo e esticamento do couro do animal abatido, bem como a realização de cantos e cerimônias específicas em torno desse processo. Bordignon explica que o couro da onça é esticado e seco para posteriormente ser utilizado na confecção de adornos e objetos rituais.¹⁰⁷ O ritual do couro de onça é considerado uma forma de vingança pela morte de um membro da comunidade Bóe Bororo, sendo um ato simbólico de justiça e honra aos espíritos dos antepassados. Mas não se trata de um ritual triste: segundo Bordignon, é alegre e festivo. Durante o ritual, são entoados cantos específicos, feitas ornamentações no couro e ocorre a entrega da recompensa para o matador da onça. Todo o processo ritualístico possui significados profundos dentro da cosmovisão e tradição Bóe Bororo, envolvendo aspectos espirituais, sociais e culturais.

Simbolicamente, como em quase todos os rituais bororo, as almas dos finados e os espíritos estão representados pelos participantes do ritual. Não é o

¹⁰⁵ ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021, p.170.

¹⁰⁶ BORDIGNON, Mário. **Adugo Biri**. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

¹⁰⁷ Ibidem.

matador da onça que é enfeitado, mas a alma do finado e o couro da onça servirá a esta como abrigo. A onça, as feras e as aves de rapina representam os espíritos ruins. Kanajó chama de "Tugomagaia" o espírito que está na onça macho. Matando o espírito ruim que tirou a vida de um Bororo efetiva-se a vingança. Diz o canto que os bons espíritos agora são os donos do couro da onça. Os bonitos adornos e presentes que o caçador recebe como recompensa agradam o Pai dos espíritos, "Maereboe doge Etuo", que enviará outros animais quando os Bororo precisarem (Conf. Enciclopédia Bororo v. 1, p. 235).¹⁰⁸

A prática do jogo da onça está inserida em um contexto ritualístico mais amplo, onde o couro da onça desempenha um papel simbólico importante, representando não apenas o animal em si, mas também aspectos espirituais e sociais da cultura Bóe Bororo

Quanto ao aspecto social, neste ritual, a reciprocidade entra em cena constantemente. Quem mata a onça é um Bororo da metade oposta à do finado que, em troca será recebido pela outra metade com um banquete e muitos presentes. Esta metade, por sua vez, receberá comida da metade à qual pertence o caçador. Coisas típicas da cultura indígena e de modo especial dos Bororo.¹⁰⁹

Portanto, o couro da onça simboliza diversos aspectos dentro do contexto do ritual Bóe Bororo. De acordo com Bordignon, o couro da onça serve como abrigo para a alma do finado, representando a vingança pela morte de um Bóe Bororo e sendo utilizado como forma de recompensa para o matador da onça, ornamentado e entregue como um símbolo de reconhecimento e gratidão pela sua ação. Também é associado a espíritos ruins, sendo utilizado no ritual para matar o espírito ruim que tirou a vida de um Bóe Bororo, efetivando assim a vingança. No contexto Bóe Bororo, a vingança simboliza um processo ritualístico destinado a harmonizar as relações entre os membros da aldeia e o mundo espiritual, assegurando que a comunidade recupere seu equilíbrio. Esse ritual de vingança é, portanto, um ato de cura e restauração, visando a manutenção da ordem e da harmonia dentro da cultura indígena. Os significados simbólicos do couro da onça dentro da cultura Bóe Bororo são complexos e representam vingança, proteção espiritual, reconhecimento e conexão com o mundo espiritual.

A tensão geracional e os novos contextos sociais tornam inviável a perpetuação de práticas como o *Adugo Biri* em seu formato tradicional. Essas transformações refletem um processo que Paulo Augusto Mario Isaac e Benedito Pereira Junior Bakorokarw¹¹⁰ buscaram compreender por meio da metodologia etnohistórica e

¹⁰⁸ BORDIGNON, Mário. **Adugo Biri**. Cuiabá: EdUFMT, 2000, p.9.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ ISAAC, Paulo Augusto Mario; BAKOROKARW, Benedito Pereira Junior. Religião, educação tradicional Bóe-Bororo e educação escolar indígena – análise a partir do método transpermanência. **História Revista**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 300–321, mai./ago. 2021.

antropológica da “transpermanência”. Segundo os autores, a cultura Bóe Bororo sofre mudanças enquanto busca preservar elementos essenciais de sua identidade, e um dos principais motivos para a redução de rituais funerários entre os Bóe Bororo é a crescente transição cultural resultante das transformações sociais e econômicas. O deslocamento da educação tradicional indígena para um modelo escolarizado é um dos principais fatores. As crianças e jovens passam mais tempo na escola, muitas vezes longe do ambiente doméstico e das narrativas transmitidas por seus parentes mais velhos.

Os fatores econômicos também interferem na não realização do ritual funerário *Adugo Biri*. Isaac e Bakorokarw explicam que o ritual exige a utilização de recursos materiais que, atualmente, se tornaram caros ou difíceis de obter. A caça à onça, por exemplo, envolve a questão da escassez de fauna, e também custos associados a armamentos, logística e tempo, inclusive a alimentação das pessoas que participam do funeral que dura entre 45 e 90 dias, recursos que muitas famílias não conseguem arcar.¹¹¹

Segundo Isaac e Bakorokarw, o ritual funerário é central na cosmologia Bóe Bororo, simbolizando a passagem do espírito para o mundo espiritual e garantindo a continuidade das relações entre os vivos e os ancestrais. A não realização do ritual enfraquece esse elo, gerando uma sensação de desconexão com os valores espirituais e culturais. Os rituais funerários são pilares da identidade cultural do povo Bóe Bororo, pois integram práticas simbólicas, mitológicas e comunitárias. A ausência desses rituais contribui para um sentimento de desidentificação cultural, e fragilizam a coesão social, visto que os rituais envolvem toda a comunidade, reforçando laços sociais e promovendo o sentimento de pertencimento. Para os membros da comunidade, a não realização dos rituais pode causar angústia e culpa,

No imaginário primordial, esse fato é uma subversão à vida espiritual e pode provocar a ira das almas vilipendiadas pela violência provocada pelos parentes dos mortos. É uma violência também contra o finado, porque impede o arôe de realizar de forma completa a sua jornada em direção ao mundo dos espíritos. Muitos sofrimentos sentidos pelas pessoas nas comunidades, atualmente, são atribuídos a essas transgressões.¹¹²

Portanto, a não realização do ritual funerário *Adugo Biri* reflete não apenas mudanças práticas, mas também profundas transformações nos modos de existir e de se relacionar do povo Bóe Bororo com sua própria cultura, suas crenças e seu ambiente social.

¹¹¹ Ibidem, p. 315.

¹¹² Ibidem.

Após mais de cinco décadas, o tradicional ritual funerário Bororo voltou a ser realizado na aldeia Meruri, na Terra Indígena de Meruri, Mato Grosso, entre setembro e outubro de 2021.¹¹³ Organizado pelos irmãos Adriano e Idelfonso Boro Makuda em homenagem ao tio materno, o evento contou com o apoio da Secretaria de Cultura de Mato Grosso para registro audiovisual e inventário participativo, destacando a relevância desse rito para a vivência e continuidade das dinâmicas culturais Bororo.

O ritual, composto por três dias centrais, inclui o desenterro e preparação dos ossos, a queima dos bens do falecido e a despedida final no Baíto, a casa ritual. A participação de jovens e mulheres, aliada ao envolvimento comunitário, demonstra a força e a transformação contínua da cultura Bororo, contrariando previsões históricas que apontavam para seu desaparecimento. Esse evento marcou não apenas a retomada de uma prática ancestral na aldeia Meruri, mas também a reafirmação da vitalidade e da adaptabilidade das tradições Bororo, fundamentais para a identidade e a coesão social do povo.

Enauréu relata que os Bóe Bororo, localizados no Mato Grosso, “(...) se chamam **BÓE**, que significa gente, tempo, coisa. Os professores(as) bororo resolveram usar a palavra **BÓE BORORO**. Nós usaremos a palavra **BORORO** por ser muito usada nos documentos e significar pátio e aldeia.”¹¹⁴ Contudo, escolhemos seguir a prática adotada pelos professores ao utilizar a expressão "Bóe Bororo", com a intenção de respeitar a autodesignação e as práticas linguísticas contemporâneas da própria comunidade indígena. Enauréu é missionário salesiano, e, no que diz respeito à questão das missões entre os indígenas, é importante destacar as implicações que as missões religiosas tiveram na vida dos povos originários do Brasil. As missões, especialmente as jesuítas e salesianas, participaram do processo de colonização e aldeamento dos povos indígenas, incluindo os Bóe Bororo. Enauréu, como missionário salesiano, escreve sobre a história do povo Bóe Bororo a partir de uma perspectiva externa, que está marcada por sua atuação dentro das missões. Isso implica que a narrativa que ele apresenta pode estar filtrada pela visão e pelos objetivos das missões religiosas.

Os missionários tinham a intenção de catequizar os indígenas, promovendo a conversão ao cristianismo e, ao mesmo tempo, introduzindo valores e práticas culturais

¹¹³ MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO. **Celebração de funerais volta a ser feita na aldeia Boe-bororo de Meruri (MT)**. 30 dez. 2021. Disponível em: <https://www.missaosallesiana.org.br/celebracao-de-funerais-volta-a-ser-feita-na-aldeia-boe-bororo-de-meruri-mt/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

¹¹⁴ ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021, p.35.

europeus. Essa abordagem muitas vezes resultou na transformação das tradições culturais e espirituais indígenas e, em muitos casos, na imposição de uma nova estrutura social e religiosa. As missões jesuítas, por exemplo, organizavam os indígenas em reduções, controlando seus modos de vida e suprimindo diversas práticas culturais.

Ao adotar a expressão "Bóe Bororo" em vez de apenas "Bororo", buscamos valorizar a identidade e a autodesignação do povo a partir de suas próprias referências culturais, em vez de adotar uma nomenclatura imposta por fatores externos, buscando demonstrar um posicionamento consciente frente à narrativa histórica, e respeitar a voz e a identidade dos próprios indígenas, além de criticar a visão única e muitas vezes limitada que as missões trouxeram para o registro histórico desses povos.

Enauréu acredita que os antepassados dos Bóe Bororo tenham se movido a partir de regiões mais ao leste ou sudeste da América do Sul, posição defendida por Lévi-Strauss¹¹⁵ e pelo povo Bóe Bororo atualmente, chegando ao Mato Grosso cerca de mil anos atrás:

Na Bolívia havia povos com a cultura parecida com a dos Bororo, como os Otuke, os Covareka e os Curiminaka. Os Bororo conheciam a prata, *meríri kigaduréu*, o metal branco e o ouro, *meríri ekuréu*, o metal amarelo e com eles faziam seus adornos, coisa comum entre povos andinos há muito tempo antes da chegada dos europeus.¹¹⁶

Ele faz comparações entre os incas e os Bóe Bororo. Diferentemente do pátio das aldeias dos incas que era quadrado, o pátio das aldeias dos Bóe Bororo é redondo,

significa mais igualdade e complementaridade entre seus habitantes. Os Bororo nunca quiseram ter um grande e único chefe. Estas as diferenças. Mas há também algumas coisas em comum com os povos andinos: alguma pequena herança física (...) a herança cultural andina que pode ser vista ainda hoje nos Bororo, como a sua organização social, dividida em duas metades e o sol, o Inca que, no seu caminho do Leste para Oeste, divide as duas metades da aldeia original e nos adornos de linha de algodão.¹¹⁷

O autor também menciona a chegada dos cachorros às aldeias, um dos elementos do jogo da onça,

Alguns mitos Bororo falam de uma época mais recente, falam de arigáo, cachorro, que antes não conheciam; falam de Tabá Bororo, aldeia dos negros. Negros e cachorros vieram com os colonizadores europeus e justamente quando os Incas acabavam de se expandir e depois de serem dominados pelos espanhóis. Porém, estudos recentes afirmam que os cachorros existiam antes da chegada dos colonizadores e a primeira ocupação da América, antes dos indígenas, foi de pessoas negras.¹¹⁸

¹¹⁵ ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021, p.45.

¹¹⁶ Ibidem, p.45-46.

¹¹⁷ ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021, p.47.

¹¹⁸ Ibidem, p.50.

Rondon e Leão¹¹⁹ investigaram a relação entre os Bóe Bororo e os animais, e explicam que

Os Bororo possuem sua organização social relacionada com a divisão dos animais. Cada sub clã tem animais com as suas propriedades, que receberam nomes específicos, sendo que muitos deles não são conhecidos em língua portuguesa, mas somente na língua materna. Os nomes dos animais e a maneira de organização social com a atribuição de propriedades foram repassados de geração em geração, conhecimentos esses que são preservados pelos indígenas pertence ao sub clã Baadojebage (clã dos chefes), um importante grupo dentro da Comunidade Bororo.¹²⁰

Segundo os autores, a cor do cachorro é o que define a qual subclã ele pertence. Através da história do jogo da onça dos Bóe Bororo, podemos compreender que os cães desempenham diversos papéis na vida do grupo, desde auxiliar na caça até participar de rituais e cerimônias, um reflexo da interconexão que esse povo indígena mantém com os animais e a natureza como um todo, evidenciando a importância dos cães não apenas como animais de estimação, mas como parte essencial de sua identidade cultural e social.

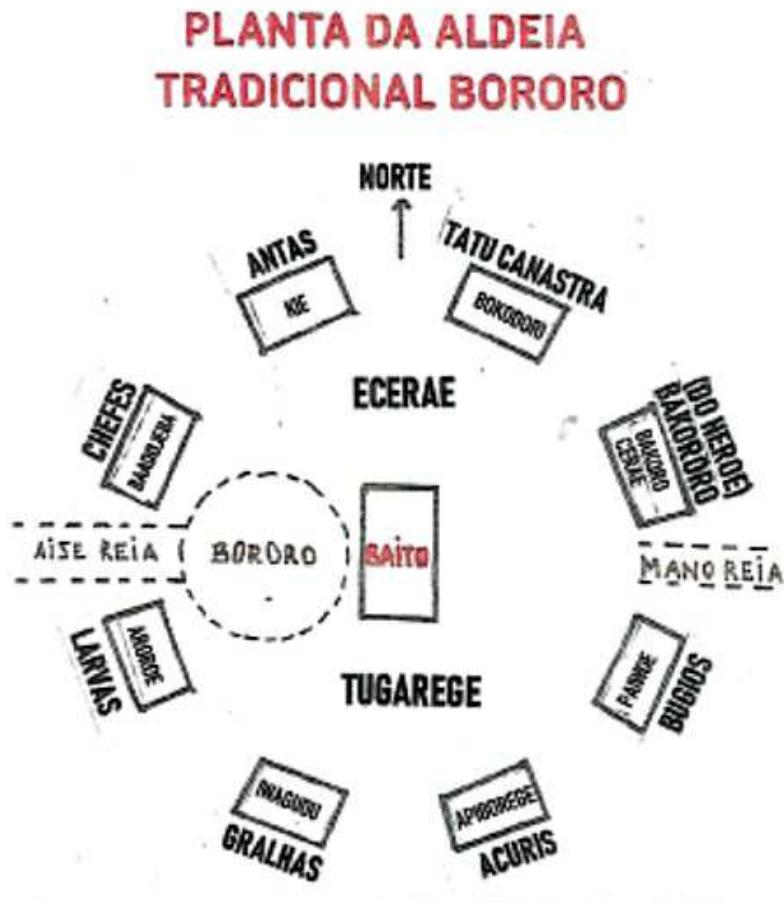
Segundo Enauréu, os Bóe Bororo expulsaram alguns e dominaram outros povos no Mato Grosso, próximo a cidade de Cáceres, nas margens do Alto Paraguai. Expulsaram os tupi-guarani, tiveram e têm, ainda hoje, boas relações com os Umutina, inclusive com casamentos entre si. Tiveram conflitos com os Guaikuru e Kadiwéus. Foram gradativamente ocupando um vasto território, de cerca de 400.000 km², o que equivale a metade do território do Mato Grosso atualmente.¹²¹

¹¹⁹ RONDON, C. A., & LEÃO, M. F. (2018). **A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais.** *Tellus*, 18(36), p. 123–152. <https://doi.org/10.20435/tellus.v18i36.507>

¹²⁰ Ibidem

¹²¹ ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo.** São Paulo: Edições Verona, 2021, p.58.

Figura 8 - Planta da Aldeia Tradicional Bóe Bororo



OBS.: Mesmo se a aldeia não é redonda os Bororo sabem o lugar certo do seu grupo, seu clã, que é o clã da mãe. Cada clã tem suas pinturas faciais, seus adornos, seus nomes próprios. Na cultura tudo é organizado, estruturado na terra e no céu: as pessoas, os seres vivos da natureza, os heróis míticos e os Espíritos são privativos, tem dono mesmo se são um patrimônio comum.

Fonte: ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021, p.53.

Com a invasão do Brasil pelos europeus, os Bóe Bororo foram aldeados por missões jesuítas e, após a expulsão dos jesuítas, passaram por diferentes processos de aldeamento realizados por órgãos governamentais. Na luta contra os portugueses, se destacaram os índios Bóe Bororo Mugúio Kúri (casa grande) no rio São Lourenço e Áogwa Kúri (tico-tico-rei, macho) nos rios Garças e Araguaia.¹²² Contudo, o massacre ocorrido a uma aldeia em 1940, em que moradores da região cercaram a aldeia e atearam fogo e atiraram em quem fugia, segundo Enauréu, explica o porquê dos Bóe Bororo preferirem se misturar à população do que morar em aldeias.¹²³ O autor explica

¹²² ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021.

¹²³ Ibidem, p. 177.

também, que em 1894 o padre salesiano Antônio Malan, em missão com o povo Bóe Bororo, pediu ao governo a demarcação da terra dos Bóe Bororo.¹²⁴

Silva e Moraes¹²⁵ analisaram os limites entre o humano e o animal, explorando as mitologias que abordam essa dicotomia. A narrativa de Guimarães Rosa em "Meu tio o Iauaretê" é utilizada como um ponto de partida para investigar como os personagens do conto ultrapassam e desafiam essas fronteiras, especialmente em relação à presença do jaguar no imaginário indígena. A discussão se estende para além da simples transformação em animal, adentrando em questões de ancestralidade, poder e transcendência espiritual associadas ao jaguar, e na reflexão sobre como os seres humanos e animais se relacionam, se conectam e se influenciam mutuamente, desafiando conceitos tradicionais de identidade e existência.

A presença do jaguar no imaginário indígena é explorada de diversas maneiras no conto "Meu tio o Iauaretê" de Guimarães Rosa. O narrador estabelece uma ligação profunda com a figura da onça, identificando-a como parte de sua família e como seu totem matrilinear. Essa conexão não se trata de uma mera transformação em animal, mas uma questão de retomar sua ancestralidade. O sobrinho do Iauaretê é o personagem-narrador,

ou Tonho Tigreiro , como é chamado por alguns, era um agregado de fazendeiro que tinha a tarefa de “desonçar” o sertão, mas “vai gradativamente rejeitando o civilizado e se reconhecendo no animal. Acaba preferindo onças a homens, acaba virando onça e matando homens” (GALVÃO, 1978, p. 15) (...) O conto vai revelando que não somente há um parentesco entre esse homem e as onças, como também a própria personagem vai se revelando um felino: gosta de onça e se comporta como uma; conhece cada uma daquelas que habitam os “gerais”: onça, jaguar, canguçu, pintada, pinima, malha-larga, jaguaretê, jaguaretê-pixuna, pixuna, maçaroca, suassurana e tigre.

Num hibridismo do fantástico com o real, conseguimos captar a linguagem do sertanejo, das onças e do indígena, e vemos um desfecho trágico: ao demonstrar ao seu interlocutor que está se transformando em onça ou mesmo retornando ao estado de onça, ele o amedronta cada vez mais. O epílogo dá margens para a interpretação de que ele pode ter sido fuzilado ou para o fato de ter atacado o interlocutor ao se metamorfosear em onça.¹²⁶

De acordo com Silva e Moraes, o jaguar é frequentemente associado ao poder e à religião em várias culturas da América. Isso é evidenciado por representações artísticas e rituais. Em regiões como o México e San Agustín, na Colômbia, o jaguar era reverenciado e considerado um símbolo de transcendência espiritual. Líderes usavam

¹²⁴ Ibidem, p. 209.

¹²⁵ SILVA, Gustavo de Castro e, MORAES, Vanessa Daniele de. Ambivalências humanas e não humanas em “Meu tio o Iauaretê”, de Guimarães Rosa. *Rev Inst Estud Bras* [Internet]. 2020Jan; (75):36–52.

Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i75p36-52> Acesso em: 21 jul. 2024

¹²⁶ Ibidem.

adornos e realizavam rituais para se comunicar com os espíritos do jaguar. Essas referências mitológicas e culturais enriquecem a narrativa de Guimarães Rosa, permitindo uma abordagem complexa e simbólica da relação entre o humano e o animal, destacando o jaguar como uma figura de poder, ancestralidade e transcendência.

Silva e Moraes¹²⁷ concluíram que no conto "Meu tio o Iauaretê", a superação dos limites entre o humano e o animal revela a interconexão entre o ser humano e o mundo animal, transcendendo as fronteiras tradicionais de identidade e separação. Mais que transcender fronteiras, buscamos compreender essas fronteiras como construtos coloniais, não indígenas. Os personagens criados por Rosa não se encaixam totalmente nas categorias de civilizados ou selvagens, mostrando uma latência entre o humano e o animal que não se dissocia, mas se alimenta mutuamente. Esta dualidade é explorada de maneira profunda, desafiando a ideia de uma separação rígida entre as esferas humana e animal. Ao tratar da presença do jaguar no imaginário indígena e sua relação com poder, ancestralidade e transcendência espiritual, Guimarães Rosa expande as fronteiras do que é considerado humano, permitindo uma reflexão mais ampla sobre a natureza complexa e interconectada da existência.

Assim como o jogo da onça revela camadas de significado que refletem a relação entre cultura, sociedade e poder, a narrativa de Rosa também explora as profundezas simbólicas da relação entre o humano e o animal, especialmente por meio da figura do jaguar. Ambos os contextos evidenciam a riqueza das interações culturais e simbólicas, bem como a capacidade dessas expressões culturais de transcenderem fronteiras temporais e geográficas, enriquecendo as reflexões sobre identidade, poder e conexões entre diferentes aspectos da existência humana e não humana.

Dentre os cantos utilizados pelos Bóe Bororo no ritual do couro da onça, são entoados pelo “clã dos Bugios” e “clã dos Gralhas” o seguinte:

(...)
 Oi! Oi! Oi! Oi!
 Oh! ... Oh! ...
 Minha Aldeia ...
 Do que a minha Aldeia gosta é do meu couro da onça,
 enfeite do meu povo.
 Oh! ... Oh! ...
 Minha Aldeia ...
 Do que a minha Aldeia do Cachorro gosta é do meu
 couro de onça, enfeite do meu povo.
 Oh! ...

¹²⁷ SILVA, Gustavo de Castro e, MORAES, Vanessa Daniele de. Ambivalências humanas e não humanas em “Meu tio o Iauaretê”, de Guimarães Rosa. **Rev Inst Estud Bras** [Internet]. 2020Jan; (75):36–52. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i75p36-52> Acesso em: 21 jul. 2024

O rabo da onça!... O rabo da onça!...¹²⁸

Nos chama atenção que eles denominam suas aldeias como “Aldeia do Cachorro”. Apesar de Bordignon não trazer mais informações sobre a função ou simbologia dos cachorros para os Bóe Bororo além das já descritas, podemos estabelecer uma relação entre o jogo da onça e o canto do ritual por meio da representação simbólica e cultural da onça e do cachorro. No jogo da onça, a dinâmica entre a onça e os cães representa uma luta de poder e sobrevivência, uma interação fundamental entre esses dois animais. Grando¹²⁹ menciona que, para os indígenas Bóe Bororo, a onça e os cachorros no jogo da onça são símbolos de fúria e ataque. A interação entre a onça e os cães pode ser compreendida como uma metáfora para os desafios e estratégias de sobrevivência enfrentados pelos povos indígenas.

Da mesma forma, o canto do ritual do couro da onça celebra a posse e o valor simbólico do couro da onça para a aldeia, um elemento que também remete à importância da onça no contexto cultural dos Bóe Bororo. A denominação das aldeias como "Aldeia do Cachorro" sugere que os cachorros possuem um papel simbólico relevante na cultura Bóe Bororo. Se considerarmos que a onça representa o "outro", uma entidade externa e muitas vezes adversária, os cachorros podem simbolizar os próprios indígenas Bóe Bororo. Os cachorros, então, podem ser vistos como defensores da comunidade, representando a união e a resistência dos Bóe Bororo contra ameaças externas. A luta entre a onça e os cachorros no jogo pode ser interpretada como uma representação dos conflitos enfrentados pelos Bóe Bororo e suas estratégias de resistência e sobrevivência. A conversa com membros da comunidade Bóe Bororo seria essencial para validar e refinar essa análise, especialmente porque o jogo e suas representações estão profundamente enraizados nas tradições culturais e nos significados transmitidos oralmente. No entanto, essa limitação abre uma possibilidade para pesquisas futuras, onde um estudo mais aprofundado, com a participação direta dos Bóe Bororo, poderia revelar interpretações mais precisas e autênticas sobre os significados do jogo e seus elementos simbólicos.

2.2. COMO APRENDEMOS HISTÓRIA?

¹²⁸ BORDIGNON, Mário. **Adugo Biri**. Cuiabá: EdUFMT, 2000, p.73 e 74

¹²⁹ GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. 171 p.

A SRM não foi concebida como um espaço de reforço ou repetição dos conteúdos abordados nas disciplinas da sala de aula regular, nem como uma substituição desses conteúdos, mas como um espaço de apoio, oferecendo um suporte que se adapta às necessidades específicas de cada aluno. Os instrumentais da sala de recursos englobam entrevista com a família e entrevista com o estudante, que permitem conhecer intimamente suas histórias familiares e suas percepções sobre a vida dentro e fora da escola. O papel do(a) professor(a) na SRM não se restringe apenas ao trabalho com atividades mentais superiores, como o desenvolvimento de conceitos e noções, mas também inclui a suplementação de conteúdos de maneira que respeite a individualidade e a historicidade de cada estudante. Temos a oportunidade de trabalhar com conceitos de tempo, narrativas históricas e outras noções através do reconhecimento de que cada aluno traz consigo uma bagagem única de experiências e conhecimentos que influenciam sua forma de aprender e interpretar a História. Esse reconhecimento requer uma atitude investigativa por parte do educador, similar à do historiador, que analisa e comprehende os contextos e as particularidades dos indivíduos.

As demandas para o professor(a) que atua na SRM são múltiplas e incluem a capacidade de adaptar e diversificar estratégias de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem. No que tange ao ensino de História, as possibilidades são vastas. A utilização de jogos de tabuleiro, por exemplo, pode facilitar a compreensão de conceitos históricos complexos, tornando o conteúdo mais acessível e memorável para os estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Por que ensinar História na SRM? A História, com sua riqueza de narrativas e contextos, oferece oportunidade para o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas e sociais, promove o entendimento dos processos históricos e contribui para a formação de uma consciência crítica e cidadã, ajudando os estudantes a compreenderem melhor o mundo em que vivem e o papel que desempenham nele. Ser uma historiadora e professora de História na SRM é uma experiência que me permite abordar conteúdos históricos com adequação pedagógica, ajustando as metodologias às necessidades específicas dos estudantes. Minha formação permite trazer para a SRM uma visão crítica e fundamentada da História e da constituição e funcionamento desse próprio espaço educativo que é a SRM, capaz de desconstruir narrativas simplistas e promover uma compreensão mais inclusiva dos processos históricos. Isso é especialmente importante para a construção de identidades e para a valorização da diversidade cultural e social dos estudantes. Abordar a História na SRM permite que os estudantes se

apropriem de práticas culturais e sociais, ampliando seus repertórios culturais, suas capacidades de reconhecimento¹³⁰, suas capacidades de leitura e escrita em contextos variados, um processo que promove a inclusão e a equidade educacional.

A aprendizagem histórica é tradicionalmente reconhecida como a aquisição de conhecimentos escolares, muitas vezes através da memorização, escuta e cópia de conteúdos apresentados pelos professores(as). Essa compreensão, no entanto, está desatualizada. Muitos pesquisadores investigam o processo de aprendizagem dos estudantes, focando nos fatores cognitivos e psicológicos para explicar como ocorre a aprendizagem em geral e, especificamente, a aprendizagem histórica. Essa abordagem, associada às tendências pedagógicas construtivistas, cognitivistas e construcionistas, separa os estudantes do conhecimento, tratando-os como entidades distintas, conforme argumenta Marcus Martins¹³¹.

Para abranger tanto as capacidades cognitivas quanto as questões de contexto social que moldam as condições de aprendizagem, o conhecimento escolar e as identidades, Martins propõe que a aprendizagem histórica deve ser entendida como um processo de presença ativa dos sujeitos, reconhecendo suas historicidades. Ele defende que "o conhecimento objetivado deve ser estruturado de maneira contingente para atender às demandas de desejo pelo mundo, pelos outros e por si mesmo, mobilizadas durante os processos de subjetivação"¹³².

Bauch explica que

O professor da sala de recursos multifuncionais deve: realizar atividades que estimulem a atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem, entre outros. Deve também proporcionar a interação dos alunos em ambientes sociais, valorizando as diferenças e a não discriminação.¹³³

¹³⁰ “A história seria menos fascinante se não combinasse, assim, um autoconhecimento aprofundado com a descoberta dos outros.” PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p.152.

¹³¹ MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e227098, 2020, p.4 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227098>. Disponível em:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 20 jul 2024.

¹³² Ibidem, p.6.

¹³³ BAUCH, K.B. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE. Versão 2014, p.10. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf Acesso em: 20 jul. 2024

A inclusão do ensino de história nesse ambiente traz inúmeros benefícios para os estudantes com necessidades educacionais específicas. Segundo Miranda¹³⁴, a educação histórica deve ser compreendida como um processo de formação que integra o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção da consciência histórica. Esse processo requer que os educandos sejam capazes de relacionar os eventos históricos com suas próprias experiências e com o mundo contemporâneo, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa do passado. A autora enfatiza a importância de abordagens interdisciplinares no ensino de história, que permitem aos educandos fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, enriquecendo sua compreensão dos contextos históricos. A utilização de fontes diversificadas, como documentos, artefatos, testemunhos orais e mídia, proporciona uma visão mais abrangente dos eventos históricos.

Miranda destaca a relevância da "análise crítica de fontes primárias" como uma prática fundamental na educação histórica. Ao examinar documentos originais, os estudantes aprendem a questionar a autenticidade, a perspectiva e o contexto de elaboração dessas fontes, desenvolvendo habilidades críticas relevantes para o estudo da história. Na presente proposta de utilização do jogo da onça no ensino de História, as análises críticas de fontes primárias foram realizadas por meio de uma abordagem rigorosa e detalhada. Essas fontes primárias incluem documentos históricos, registros indígenas, ilustrações antigas, e narrativas orais dos povos indígenas envolvidos, como os Bóe Bororo. Essas fontes foram examinadas dentro do seu contexto histórico e cultural, avaliando suas interpretações em diversas temporalidades.

Ao analisar as fontes, observamos a autenticidade, a procedência, a intenção do autor e o público-alvo, além de como esses documentos refletem as dinâmicas sociais e culturais da época. A análise de representações gráficas, como o desenho de Guamán Poma de Ayala, e documentos que tratam dos jogos tradicionais indígenas, contextualizando-os no tempo e espaço, desencadeou discussões não apenas sobre os fatos históricos, mas também as interpretações que diferentes povos e estudiosos atribuem ao jogo da onça ao longo do tempo, especialmente em relação à cultura e à interação entre colonizadores e indígenas.

¹³⁴ MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidade e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. *Revista História Hoje*. Vol. 2, n. 4, pp. 35-79. 2013.

Outra abordagem mencionada por Miranda é o uso de "narrativas históricas" para envolver os educandos e facilitar a compreensão dos processos históricos. As narrativas permitem que os estudantes compreendam a história como uma série de eventos interconectados, protagonizados por sujeitos e grupos que tomaram decisões e enfrentaram desafios. Esse método ajuda a humanizar a história e torná-la mais acessível e relevante para os estudantes.

Segundo Jörn Rüsen¹³⁵, compreender a realidade presente e sua complexidade, passa por investigar o passado e articular presente, passado e futuro, para a construção da consciência histórica. O ser humano está inserido em uma temporalidade histórica que influencia a formação e compreensão de sua identidade, com a orientação temporal sendo intrínseca à vida de todos. Aprender história e desenvolver a consciência histórica são processos que envolvem não apenas a aquisição de conhecimentos factuais, mas também a capacidade de interpretar e compreender o passado de maneira crítica e contextualizada. Isabel Barca¹³⁶, em seu estudo sobre literacia histórica, explora como essas competências são essenciais para a formação de professores(as) de História e, consequentemente, para o ensino efetivo da disciplina.

A SRM atua como um espaço de apoio, oferecendo um suporte diversificado que se adapta às necessidades específicas de cada estudante, e nesse espaço, os professores(as) podem ajudar os educandos a conectar suas próprias histórias e experiências com eventos históricos, promovendo um senso de identidade e pertencimento. Segundo Barca, "a ideia de literacia histórica – enquanto conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado – surge associada à proposta de desenvolvimento da consciência histórica, tal como defende Peter Lee"¹³⁷. Isso implica que a orientação temporal é fundamental e exige múltiplas identificações em diferentes escalas, do local ao global, bem como a consideração de diversos pontos de vista. O trabalho do(a) professor(a) em SRM, demanda o desenvolvimento de competências relacionadas ao ensinar história. A abordagem de conteúdos, conceitos e métodos históricos contribui para que os estudantes entendam melhor as dinâmicas sociais e políticas, capacitando-os a avaliar diferentes perspectivas e formar suas próprias opiniões com base em evidências.

¹³⁵ RÜSEN, Jörn. **Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão**. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino da história. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

¹³⁶ BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR.

¹³⁷ibidem, p.94.

O tema "consciência histórica" inclui diversos outros conceitos, podemos entender a consciência histórica como a percepção de que somos seres temporais e sociais, sempre inseridos em uma cultura histórica, contribuindo com nossas experiências para o grupo social em que vivemos e sendo influenciados pelas ideias e cultura desse grupo. No âmbito da formação de professores(as) de História, Barca examinou como os futuros educadores desenvolvem suas competências de literacia histórica. Ela descreve um estudo realizado com estudantes do quarto ano da Licenciatura em Ensino de História da Universidade do Minho, no qual eles foram desafiados a avaliar duas versões históricas sobre a primeira viagem marítima dos portugueses à Índia, escritas por Luís de Albuquerque e Sanjay Subrahmanyam. Os resultados mostraram que os estudantes utilizaram diferentes critérios para decidir entre versões históricas e fundamentavam seus argumentos com base em interpretações substantivas e critérios históricos.¹³⁸

Barca ressalta que "a História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes."¹³⁹ Isso reflete a natureza dinâmica da disciplina, onde a multiplicidade de narrativas e a necessidade de critérios rigorosos para validar versões históricas são centrais para o ensino e aprendizagem da história.¹⁴⁰ Barca também enfatiza que a literacia histórica deve ser vista de forma abrangente, não apenas como habilidades de leitura e compreensão linguística, mas como uma competência que envolve a capacidade de "ler" o mundo historicamente, interpretando eventos passados à luz de experiências humanas diversificadas. Essa abordagem seria determinante para desenvolver uma consciência histórica que permita aos estudantes entenderem o passado de maneira contextualizada e crítica, preparando-os para participarem de maneira informada e ativa na sociedade.¹⁴¹

A formação de uma consciência histórica avançada, segundo Barca, requer a integração de competências de literacia histórica e a capacidade de avaliar criticamente múltiplas narrativas e fontes, uma vez que promove um entendimento mais equilibrado do passado, fundamental para a construção de uma cidadania consciente e reflexiva.¹⁴²

¹³⁸ BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica.** *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, p. 95-97, 2006. Editora UFPR.

¹³⁹Ibidem, p.94.

¹⁴⁰ Ibidem, p. 96.

¹⁴¹ Ibidem, p.97.

¹⁴² Ibidem, p.98.

Em uma perspectiva pluralista, todas as ações ou práticas que envolvem finalidades e mediações sobre o conhecimento histórico contribuem para o letramento histórico. No Brasil, o modelo transmissivo do ensino de história é criticado, e propostas alternativas visam o letramento histórico como caminho para a consciência histórica. "O letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o tempo transformam aquele que aprende" ¹⁴³.

O termo letramento, estabelecido internacionalmente nas últimas décadas, abrange a introdução das pessoas no universo das culturas escritas. O letramento histórico, como noção, sofre os efeitos dessa indefinição e carrega problemas de uma disciplina cuja principal questão envolve as finalidades sociais do ensino de História. "Quais são as finalidades sociais do ensino de História? Ao fim e ao cabo, o que se ensina, quando se ensina História?"¹⁴⁴

Definir letramento e letramento histórico é complexo devido à delimitação do tempo e do espaço onde ocorrem. Para alguns, o letramento histórico é um processo estritamente escolar, ocorrendo apenas na aula de História. Para outros, ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita, com resultados diversos¹⁴⁵. O letramento inclui práticas intencionais ou não que proporcionam inserção na cultura escrita de uma sociedade, além da escolarização. No Brasil, a alfabetização inicial de grandes camadas da população teve índices variados de sucesso ao longo do século XX. A expansão do ensino fundamental colocou todos os estudantes no mesmo curso, mas a formação e a legislação não estabeleceram que o letramento escolar desses estudantes deveria continuar sendo responsabilidade de todos.¹⁴⁶

A expectativa de letramento e a condição de alfabetização se sobrepõem, resultando em parte significativa da população que não alcança a proficiência em leitura e escrita necessária para a ampliação de conhecimentos disciplinares, incluindo o histórico.¹⁴⁷ A proposta de letramento histórico apresentada por Rocha, é sustentada em dois eixos e quatro dimensões: temporal, conceitual, narrativa e procedimental. O predomínio absoluto de uma dessas dimensões desequilibra a formação histórica. A mediação do professor como narrador de processos tematizados na aula de história é

¹⁴³ ROCHA, H. A. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 13, n. 2, 2021, p. 287.

¹⁴⁴ Ibidem, p. 276.

¹⁴⁵ Ibidem.

¹⁴⁶ Ibidem, p.279.

¹⁴⁷ Ibidem, p.280.

essencial, utilizando vocabulário específico da disciplina e promovendo leitura crítica de textos.¹⁴⁸ Assim, o letramento histórico é constituído pela fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, envolvendo narrativas, discursos analíticos e descriptivos sobre sujeitos em processos sociais inseridos no tempo. É um processo plural, multifacetado e relacionado a todas as interações com as culturas escritas presentes na sociedade.¹⁴⁹

Integrar o ensino de História na SRM é uma prática que enriquece o processo educativo e promove o desenvolvimento integral dos estudantes. Atuar como historiadora e professora de História nesse contexto, me permite garantir a qualidade do ensino, ajustando-o às necessidades específicas dos estudantes. O ensino de história, ao promover o letramento histórico e desenvolver a criticidade, contribui para a inclusão, a cidadania e a formação de identidades conscientes e ativas. Portanto, ensinar História na SRM é não apenas relevante, mas indispensável para uma educação verdadeiramente inclusiva e formativa.

2.3. POR QUE ENSINAR HISTÓRIA COM JOGOS?

Ensinar história não tem sido prática pedagógica evidente dentre professores(as) que atuam em salas de recursos multifuncionais. Por outro lado, os jogos têm sido largamente utilizados nestes ambientes reafirmando o potencial do brincar para o desenvolvimento. Nos diversos tipos de salas de recursos multifuncionais os jogos estão presentes entre os materiais didático-pedagógicos que compõem os kits básicos de instalação das SRMs, tais como jogo da memória, quebra-cabeças, dominós, bolas, dentre outros. A justificativa para a presença de jogos nestes ambientes é evidente: desde os primeiros anos de vida, o ato de brincar desempenha um papel essencial no desenvolvimento infantil,

Para a corrente psicológica interacionista-construtivista, sobretudo para autores como Piaget (1978) e Vygotsky (1988), o brincar pode ser definido como uma maneira de interpretar e assimilar o mundo. As crianças, durante os jogos e brincadeiras, estabelecem relações e representações, o que desencadeia o desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e afetivas na medida em que elas "extrapolam" seu mundo habitual. Ao brincarem, as crianças planejam, criam hipóteses, desenvolvem a imaginação, constroem relações, tomam decisões e elaboram regras de convivência.¹⁵⁰

¹⁴⁸ ROCHA, H. A. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. *Revista Territórios e Fronteiras*, v. 13, n. 2, 2021, p.289.

¹⁴⁹ Ibidem, p.290.

¹⁵⁰ COTONHOTO, Larissa Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Constr. psicopedag.*, São Paulo , v. 27, n.

Através de brincadeiras as crianças exploram o mundo ao seu redor, respondem a estímulos visuais e sonoros, desenvolvem a coordenação motora. Conforme suas habilidades motoras e cognitivas se desenvolvem, podemos incorporar ao seu repertório os jogos de faz-de-conta, jogos de tabuleiro e jogos de equipe ao seu repertório de brincadeiras.

Huizinga¹⁵¹ explica que o jogo é uma categoria primária da vida, e afirma que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. Independentemente da velocidade do desenvolvimento da criança, brincar ajuda a aprender sobre o mundo, resolver problemas e socializar. Paulo Freire ressalta que

é preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.¹⁵²

Menos evidente do que a presença de jogos dentre os materiais pedagógicos dos diferentes tipos de Salas de Recursos multifuncionais, entretanto, são as formas de abordar o conhecimento histórico na SRM, apesar do uso frequente desses materiais lúdicos. Quando os estudantes chegam à SRM, já possuem conhecimento prévio sobre História e jogos. Cabe às professoras do AEE organizar esse conhecimento, situá-lo no tempo e mediar entre o que os educandos já sabem e o que ainda não conhecem em termos conceituais. Na SRM, os estudantes desejam discutir os assuntos que vivenciam no presente, e nem todos são capazes de sistematizar e construir o conhecimento histórico. Não se ensina história apenas como uma ciência histórica, mas porque ela se relaciona com o que vivemos e viveremos.

Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despessoalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. Isto porque aprender é colocar-se na passagem do não saber ao saber, visto que “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, conforme Deleuze.¹⁵³

28, p. 37, 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jul. 2024.

¹⁵¹ HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

¹⁵² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p.24.

¹⁵³ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias. 129 p, p. 11 e 12. Disponível em:

O ato de jogar, segundo Huizinga¹⁵⁴, é uma categoria primária da vida e um fator cultural. Mas de que maneiras o uso de jogos pode enriquecer e melhorar a aprendizagem de História, promovendo maior engajamento e compreensão dos estudantes sobre os contextos históricos?

A Portaria Normativa nº 13/2007, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, destaca que a formação oferecida pelas SRM deve visar o desenvolvimento de capacidades cognitivas e socioemocionais dos estudantes, assegurando o acesso ao currículo em condições de igualdade. O(a) professor(a) de AEE tem a responsabilidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam essas capacidades. O ensino de História contribui para o desenvolvimento das funções mentais superiores, como atenção, memória e linguagem, e funções mentais executivas, como a flexibilidade cognitiva, que envolve a adaptação dos estudantes a situações inesperadas e a compreensão de diferentes contextos, além dos aspectos socioemocionais.

Através da narrativa histórica, os estudantes são estimulados a reter informações e detalhes de eventos, o que potencializa a capacidade de concentração e memória. A discussão e análise de textos históricos ajudam na aprimoração das habilidades linguísticas, tanto na compreensão quanto na expressão. Ao estudar diferentes períodos e culturas, os educandos aprendem a considerar múltiplas perspectivas e a adaptar-se a novos contextos de aprendizagem. O estudo de linhas do tempo históricas e a conexão de eventos causais desenvolvem habilidades de organização e planejamento. A análise de conflitos históricos e resoluções pode melhorar a empatia e a compreensão social dos estudantes, promovendo a tolerância e o respeito por diferentes visões de mundo.

A orientação temporal é uma dimensão fundamental do ensino de História, pois permite aos estudantes situar eventos no tempo, compreendendo a sequência e a simultaneidade de acontecimentos, bem como a relação entre passado, presente e futuro. Ricoeur afirma que a potencialidade teórica do 'tempo narrado' (tanto na historiografia como nas obras de ficção), funciona como uma mediação entre as concepções de tempo cosmológico e tempo vivido íntimo subjetivo.¹⁵⁵ Assim, Anhorn comprehende que a narrativa histórica pode ser um caminho para se pensar a totalidade do tempo e para

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf;jsessionid=DFBB5A715C61A1F5E290AFC48FB87879?sequence=1> Acesso em: 20 jul 2024. p. 160

¹⁵⁴ HUIZINGA, J. . **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

¹⁵⁵ ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. **A narrativa como categoria analítica no ensino de história**. Revista Brasileira de História, v. 32, n. 64, p. 209, 2012.

enfrentar as aporias que se apresentam na análise contemporânea da historiografia escolar, em particular as que concernem à questão do ensino das temporalidades, e argumenta que a utilização da narrativa pode tornar o ensino de história mais atrativo, significativo e efetivo, desde que seja utilizada de forma crítica e reflexiva.

O ensino de História através de jogos permite que os educandos formem uma comunidade em torno de objetivos compartilhados, desenvolvendo habilidades sociais e de convivência. Giacomoni afirma: “O estudo da História como um modo de propiciar aprendizagens e de provocar acontecimentos é o que pode permitir, como resultado, o pensar historicamente.”¹⁵⁶ Mais do que uma atividade lúdica, os jogos, quando estudados como fenômeno cultural em uma perspectiva histórica, podem proporcionar uma experiência educativa imersiva para o ensino de História. A proposta de Huizinga consiste em

considerar o jogo como o fazem os próprios jogadores, isto é, em sua significação primária. Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida.¹⁵⁷

Conforme destaca Júnior¹⁵⁸, os jogos estimulam o interesse dos estudantes, tornando o aprendizado mais atrativo e envolvente, facilitam a interação deles com os professores, promovendo uma maior sintonia e engajamento no processo de ensino e aprendizagem, e também despertam a curiosidade pela disciplina. Os jogos também promovem a participação e a construção coletiva do conhecimento, incentivando os educandos a colaborarem ativamente nas aulas, desenvolvendo o pensamento crítico, ajudando-os a analisar, sintetizar e manipular conceitos históricos de forma mais aprofundada. Ademais, criam espaços para a criatividade e imaginação, permitindo-os comparar diferentes realidades históricas e modos de vida de diversos povos.

Na minha experiência com os estudantes na SRM, percebi que com o uso adequado dos jogos no AEE, é possível criar experiências educativas significativas, que despertam o interesse, a criatividade e o prazer pelo aprendizado. O uso dos jogos como instrumento pedagógico pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem em

¹⁵⁶ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias. p.13.

¹⁵⁷ HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, p.5.

¹⁵⁸ JÚNIOR, Francisco Pereira. O ensino de História e os jogos pedagógicos: o desafio de sala de aula. **Revista Semina**, Passo Fundo, vol. 20, n. 3, p. 60-74, set-dez. 2021.

História, permitindo que cada estudante avance em seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades e promovendo a inclusão. Realizei uma atividade com um estudante com deficiência intelectual e outro com TEA, onde eles montaram um quebra-cabeça do mapa do Brasil, em que cada peça representava uma região. Após a montagem, cada estudante escolheu uma das regiões para pesquisar sobre os povos originários que habitaram e ainda habitam aquela área. A atividade gerou várias perguntas: como os indígenas reagiram à chegada dos portugueses ao Brasil? Eles tinham mecanismos de defesa? Todos esses povos falavam a mesma língua? Havia competição por territórios entre eles? Pensar historicamente implica desprender-se das limitações do presente para ver o passado como uma possibilidade aberta, uma constante oportunidade para novas interpretações. Giacomoni ressalta que “pensar historicamente é dispor-se em abertura, é constituir uma subjetividade como abertura, o que se realiza com um exercício de padecimento e amor diante de um passado sempre reconstruído”.¹⁵⁹

Na SRM, o educador tem a possibilidade de explorar variadas metodologias de ensino, e utilizar recursos e estratégias pedagógicas que atendam as necessidades individuais dos estudantes, pois, diferentemente das salas de aula regulares seriadas, oferece um ambiente onde tempo e espaço são flexibilizados, juntamente com um número reduzido de estudantes.

Huizinga enfatiza que “todo jogo é capaz, a qualquer momento, absorver inteiramente o jogador”.¹⁶⁰ Jogar nas atividades da SRM coloca os estudantes em um espaço que os capacita a “ler tanto realidades muitas vezes distantes no espaço e no tempo, como outras muito próximas da nossa”.¹⁶¹ Inseridos na ordem do jogo, pensam como se fossem os símbolos, mesmo tendo a clareza de que não o são, e se abrem a novas formas de pensar, ser e agir, dentro das regras, que são o contexto histórico. Portanto, a abordagem lúdica do jogo é recorrente em SRMs. As preocupações com a aprendizagem histórica, no entanto, são menos evidentes. Menos ainda, a discussão e a prática do jogo para proporcionar lições sobre história neste ambiente.

¹⁵⁹ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias, p.13

¹⁶⁰ HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, p.10.

¹⁶¹ GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias, p.15.

Monteiro¹⁶² explica que a cultura escolar envolve não apenas os conteúdos ensinados, mas também as práticas pedagógicas, forças e interesses sociais, econômicos e políticos. Aprender História e suas concepções implica estimular o conhecimento do mundo, de si mesmo e dos outros de maneira contínua e integrada. Utilizando o jogo da onça para desconstrução de estereótipos e problematização de narrativas, oferecemos aos estudantes a possibilidade de conhecerem mais sobre a cultura dos povos originários e os desafiamos a questionar narrativas históricas dominantes, pensá-las criticamente, compreendê-las culturalmente e narrá-las de forma contextualizada.

2.4. POR QUE ENSINAR HISTÓRIA COM O JOGO DA ONÇA?

O jogo da Onça é uma prática cultural indígena, e na minha proposta, ele vai além do simples ato de jogar, e possibilita a aprendizagem através da experiência lúdica. A escolha de trabalhar a temática do ensino de história na SRM para estudantes do AEE, utilizando o jogo como espaço de construção da narração e como objeto e prática cultural, se fundamenta na necessidade de agir contra o apagamento da cultura indígena, promover uma educação que valoriza a diversidade, combate o preconceito e contribui para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Sabendo-se que a SRM é um ambiente criado para fomentar e apoiar as práticas de inclusão da educação escolar, ela deve incluir não apenas a abordagem da história, mas uma história plural, também inclusiva. Nesse sentido, os estudantes que frequentam a SRM têm o direito ao conhecimento garantido por leis antirracistas, como a Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que institui o ensino da "História da África e cultura afro-brasileira e indígena". Essa lei traz questões urgentes que precisam ser abordadas tanto na sala de aula regular como na sala de recursos multifuncionais, onde trabalho.

Neste contexto, o tratamento que se dá ao ato de jogar faz com que o jogo transcendia seu propósito imediato e se torne uma prática que desafia os jogadores a explorar e compreender aspectos da história dos povos indígenas, não apenas do Brasil, mas de toda a América do Sul. Utilizá-lo como abordagem pedagógica abre novas e significativas possibilidades de narrar a diversidade cultural dos povos originários que,

¹⁶² MONTEIRO, Ana Maria. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/791>. Acesso em: 27 maio 2024.

de forma criativa e utilizando elementos naturais de suas terras, elaboraram esse jogo de tabuleiro.

o jogo de tabuleiro, como prática pedagógica, pode ser enriquecido com tais dados, pois eles se desdobram em saberes ambientais cujas fontes naturais hoje podem estar destruídas; e em saberes sociais, quando seus tabuleiros e suas representações trazem temores e desafios peculiares de um povo. Esse conjunto faz do jogo um acervo, um patrimônio cultural imaterial sob a dinâmica da tradição. O conceito "tradição", segundo Gallois (2006), não é mais entendido como algo do passado, mas sim como algo continuamente renovado pela dinâmica histórico-cultural de cada povo.¹⁶³

Jogar o jogo da Onça é (re)contar uma história, pois carrega o significado histórico e cultural dos povos indígenas que criaram e transmitiram esse jogo tradicional. Ao participarem do jogo, os estudantes não estão apenas realizando uma atividade recreativa, mas também mergulhando numa narrativa que evoca as tradições das comunidades indígenas. Podemos comparar o ato de jogar a uma forma de contar histórias, onde cada movimento no tabuleiro representa um capítulo da história das pessoas que o jogaram e que ainda o jogam. Benjamin¹⁶⁴ esclarece que é na experiência, seja sua própria ou de outros, que o narrador encontra os eventos que serão narrados, e é por meio da narrativa que esses eventos são incorporados à experiência dos ouvintes. O autor explica que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, na qual os elementos narrados são imbuídos da vida do narrador antes de serem transmitidos

Ela mergulha a coisa narrada na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.¹⁶⁵

Para Benjamin, narrar é uma arte enraizada no povo, especialmente nas camadas artesanais, e à medida que essa arte foi se extinguindo, a capacidade de comunicar experiências foi reduzida. Através do jogo da onça, os jogadores podem se envolverativamente com a narrativa cultural incorporada nele, permitindo que os estudantes se envolvam ativamente na construção e compartilhamento de histórias relacionadas à cultura dos povos originários do Brasil. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência do jogo, mas também contribui para a valorização da diversidade em um contexto de aprendizado na sala de recursos multifuncionais.

¹⁶³ GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e culturas indígenas:** possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 26 e 27.

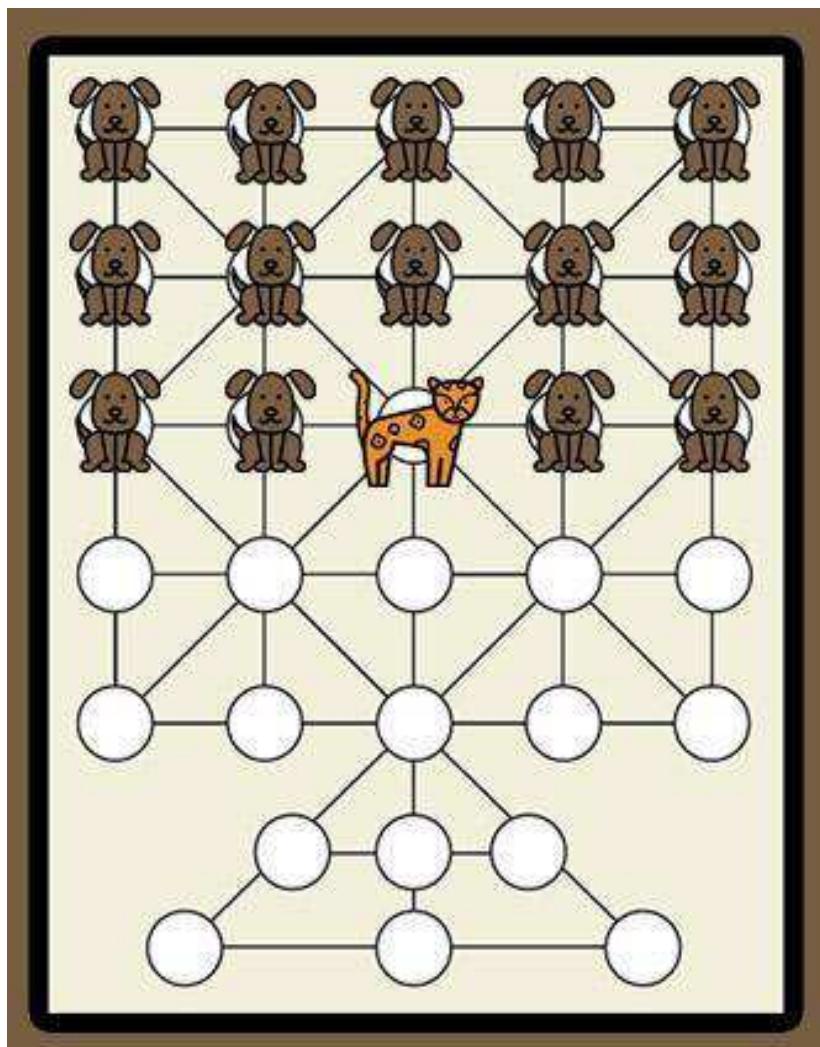
¹⁶⁴ BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

¹⁶⁵ Ibidem, p.215.

Ao abordar a relação entre os indígenas e a natureza, analisamos o jogo sob uma perspectiva histórica que se afasta da narrativa linear tradicional. Ele pode ser jogado em tabuleiros ou, como é feito nas aldeias indígenas, ainda hoje, utilizando sementes e desenhandos o tabuleiro no chão.¹⁶⁶ O Jogo da Onça é uma atividade para dois participantes, em que um assume o papel da Onça e o outro controla 14 cachorros. A partida começa com o jogador da Onça realizando o primeiro movimento, seguido de jogadas alternadas entre os dois participantes, uma por vez. O objetivo de quem joga com a Onça é capturar cinco cachorros, o que ocorre quando ela salta sobre um cachorro para uma casa vazia adjacente, removendo-o do tabuleiro. Por outro lado, o jogador com os cachorros vence ao conseguir bloquear a Onça, impedindo-a de realizar qualquer movimento.

¹⁶⁶ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo-SP). Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça [livro digital]**. São Paulo: SME / COCEU, 2020. Coleção Jogos de Tabuleiro, volume 2, p.70. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Miolo-e-Capa-Jogo-da-On%C3%A7a-A7a-WEB-1.pdf> Acesso em: 19 jun. 2024.

Figura 9 - Tabuleiro do Jogo da onça



Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo-SP). Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça**. São Paulo-SP, 2018. fotografia. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/iniciacao-ao-jogo-da-onca-e-brincadeiras-indigenas-na-rede-campo-limpo/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

Em vez de apresentar a história como uma sequência de eventos fixos e predeterminados, assim como o movimento das peças, podemos destacar a narrativa dinâmica do jogo, cheia de conflitos e questões em aberto, refletindo a ideia de que a história está em constante transformação e tem vários sentidos e direções possíveis. A minha proposta de utilização do jogo faz essa mediação, destacando os estudantes como protagonistas ativos. A interação entre os jogadores é respeitosa e colaborativa. Eu, como professora, explico as regras com paciência, compartilhando histórias e significados associados ao jogo. Há uma troca cultural acontecendo, onde os estudantes aprendem e participam dessa prática cultural. Enquanto o jogo avança, cada movimento das peças não apenas segue as regras estratégicas, mas também simboliza conflitos e

resoluções históricas. A onça tentando capturar os cachorros pode representar momentos de conflito e resistência, enquanto os cachorros trabalhando juntos para prender a onça simbolizam a cooperação. Os estudantes/jogadores, são mostrados como protagonistas, tomando decisões estratégicas, demonstrando habilidades e sabedoria tradicionais. Isso desafia a visão histórica passiva e destaca sua agência e importância na narrativa histórica.

A mediação do(a) professor(a) enquanto se joga o jogo é fundamental, para que seja possível evocar aspectos culturais e modos de vida através da interação com o ambiente. Dessa forma, a história dos indígenas irrompe ao longo do jogo, mesmo que se possa jogar falando sobre cachorros e onças, sem mencionar diretamente os indígenas. Essa abordagem lúdica serve como um valioso material didático que enriquece o entendimento sobre a vida em uma comunidade indígena, e o jogo da onça, como bem explica Huizinga , “mesmo após ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.”¹⁶⁷

Ao utilizar o Jogo da Onça com os estudantes do AEE, através da construção narrativa, podemos mediar o conhecimento sobre esses povos, promovendo uma aprendizagem envolvente e reflexiva que valoriza a complexidade e a riqueza das culturas indígenas. O Jogo da Onça recebeu adaptações ao longo do tempo, refletindo as mudanças culturais e sociais das comunidades que o praticam. Entender a história do jogo, suas regras, estratégias e simbolismos proporciona uma experiência de aprendizado mais envolvente e interativa para os estudantes. A construção narrativa, uma das funções da história, permite mediar a relação entre passado e presente, bem como a relação dos estudantes com os povos indígenas, sem congelar a dinâmica cultural desses povos. Dessa forma, incentivamos a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento histórico, reconhecendo a contínua renovação e adaptação das culturas indígenas.

2.4.1. REFLEXÕES SOBRE NARRATIVA E JOGO

A proposta de utilização do Adugo na presente pesquisa, permite explorar a potencialidade analítica da categoria 'narrativa' na reflexão sobre produção, distribuição e consumo do conhecimento histórico, reconhecendo a especificidade epistemológica

¹⁶⁷ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, p.11.

das diferentes esferas de problematização do conhecimento e a indissociabilidade entre elas. Anhorn¹⁶⁸ defende a compreensão da científicidade da História como elemento comum que permite tratar a história/objeto de investigação e a história/objeto de ensino em suas particularidades. A autora busca responder, dentre outras questões, "Que demandas de nosso presente justificam as escolhas entre passados na configuração narrativa da história ensinada na educação básica? Em que visões de futuro podemos/devemos investir?"¹⁶⁹

A utilização do significante 'narrativa' para pensar o campo do ensino de história na educação básica pode ajudar a problematizar o presente vivido pelos estudantes, tornando-se uma "condição *sine qua non* da inteligibilidade narrativa inerente ao ensino de história".¹⁷⁰ Neste contexto, a história desse jogo contribui para potencializar ou subverter as formas de narrar a história do Brasil, e compreender qual ou quais narrativas estão implicadas em sua utilização. Anhorn explicita que Paul Ricoeur "oferece subsídios teóricos para 'reabilitar' o conceito de 'narrativa', como 'estrutura temporal'¹⁷¹, abrindo uma via de diálogo entre Teoria da História e Didática da História. Ricoeur¹⁷² busca "articular as contribuições de ambas formas narrativas (história e ficção), estabelecendo diferenças e semelhanças entre os processos de refiguração do tempo realizadas por essas modalidades de inteligibilidade narrativa."¹⁷³ Ele afirma a potencialidade teórica do 'tempo narrado' (tanto na historiografia como nas obras de ficção), que funciona como uma mediação entre as concepções de tempo cosmológico e tempo vivido íntimo subjetivo. Assim, a autora comprehende que a narrativa histórica pode ser um caminho para se pensar a totalidade do tempo e para enfrentar as aporias que se apresentam na análise contemporânea da historiografia escolar, em particular as que concernem à questão do ensino das temporalidades. Ela argumenta que a utilização da narrativa torna o ensino de história mais atrativo, significativo e efetivo, desde que seja utilizada de forma crítica e reflexiva.

Nesse sentido, quais são as narrativas que poderão ser evocadas/tecidas enquanto se joga o jogo da Onça? Os jogos possuem, segundo Huizinga uma dupla função

¹⁶⁸ ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. A narrativa como categoria analítica no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 64, p. 201-220, 2012.

¹⁶⁹ Ibidem, p. 205.

¹⁷⁰ ibidem, p.203.

¹⁷¹ ibidem, p.201.

¹⁷² RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tradução de D. A. de Almeida. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

¹⁷³ ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. A narrativa como categoria analítica no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 64, 2012, p.209.

A função do jogo (...) pode, de maneira geral, ser definida por dois aspectos fundamentais que nele estão presentes: uma luta *por* alguma coisa ou a representação *de* alguma coisa. Essas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.¹⁷⁴

Nesse contexto, o Jogo da Onça representa tanto a dinâmica de poder e sobrevivência entre os indígenas e a natureza quanto os conflitos vividos por esses povos. A luta no jogo reflete a constante interação dos indígenas em seu ambiente, simbolizando suas estratégias de caça e defesa. Simultaneamente, o jogo serve como uma metáfora para os desafios enfrentados pelas comunidades indígenas ao longo da história, incluindo a resistência e a manutenção de sua cultura diante de adversidades. Assim, o Jogo da Onça contém a dualidade descrita por Huizinga, como uma representação simbólica da luta pela sobrevivência e uma expressão lúdica das complexas relações históricas dos indígenas com seu entorno.

Os jogos dependem de um conjunto de regras que garantem a ordem e a estrutura do mundo temporário criado durante sua execução. Segundo Huizinga, o respeito às regras é determinante; elas são absolutas e não cabe discussão.¹⁷⁵ Transgredi-las não apenas prejudica o andamento do jogo, mas também compromete a imaginação e a integridade do universo lúdico criado. O autor explica que o jogador que desrespeita as regras se torna um "desmancha-prazeres", pois abala a estrutura e a credibilidade do jogo, atrapalhando a imersão e o significado das ações realizadas dentro deste contexto simbólico.

No entanto, assim como na história, as regras no jogo da onça estão estáveis mas não são imutáveis. Em alguns casos, essas regras podem ser reconfiguradas, da mesma forma que as normas sociais e culturais se modificam ao longo do tempo. No jogo da onça, as regras estabelecem os limites e possibilidades das jogadas, mas também podem ser ajustadas para refletir novas compreensões e contextos, assim como ocorre na história. Essa flexibilidade permite que o jogo da onça não apenas ensine sobre a cultura indígena, possibilitando aproximações com esta cultura, e sua relação com a natureza, mas também demonstre como as regras, tanto nos jogos quanto na história, podem se adaptar a novas realidades. Explorar a simbologia do Jogo da Onça com os estudantes permite explorar as camadas de significado presentes neste jogo indígena e refletir sobre a relação entre cultura, sociedade e poder.

¹⁷⁴ HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7.^a ed. São Paulo: Perspectiva, 2019, p.16.

¹⁷⁵ *ibidem*, p.13.

Podemos analisar o contexto histórico e cultural que circunda o jogo, considerando as hipóteses que envolvem sua utilização pelos povos indígenas. A hipótese da origem europeia sugere que o Jogo da Onça foi introduzido por missionários salesianos no século XIX, sendo transmitido aos povos indígenas, como os Bóe Bororo, por meio da influência missionária.¹⁷⁶ Outra hipótese sugere uma possível adaptação e incorporação de elementos europeus, em que o Jogo da Onça teria sido adaptado e incorporado à cultura indígena a partir de influências europeias, o que poderia ter influenciado as regras, simbologia e práticas associadas ao jogo.¹⁷⁷ A terceira hipótese sugere que o Jogo da Onça já era praticado pelos povos indígenas antes da chegada dos europeus ao continente americano, remontando a uma tradição ancestral que se desenvolveu independentemente das influências externas.¹⁷⁸ Nesse contexto, o Jogo da Onça pode estar relacionado a práticas e jogos tradicionais dos povos indígenas sul-americanos, refletindo uma continuidade cultural e histórica que precede a colonização europeia. As hipóteses também permitem refletir sobre os possíveis intercâmbios culturais que ocorreram em torno do Jogo da Onça, transcendendo limites temporais e geográficos.

No ensino de História, podemos explorar o significado da onça como símbolo de diferença, selvageria e complexidade da natureza humana, e discutir como essa representação pode refletir as dualidades e ambiguidades nas relações sociais e na construção da identidade.

Explorar a dinâmica do jogo, onde a onça e os cães representam uma luta de poder e sobrevivência, nos permite pensar como essa interação simbólica pode ser interpretada como uma metáfora para os desafios e estratégias de sobrevivência enfrentados pelos povos indígenas, e a relação entre cultura, sociedade e poder. Assim, os estudantes podem compreender e refletir criticamente sobre como as práticas culturais não são isoladas, mas estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e às dinâmicas de poder de uma sociedade.

¹⁷⁶ FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas. *R. bras. Ci e Mov.*, Taguatinga, v. 16, n.1, p. 47-55, 2008.

¹⁷⁷ DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. *Litograbados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco*, Perú, 2006.

En Rupestreweb, <http://www.rupestreweb.info/litograbados1.html>

¹⁷⁸ LIMA, M. *Jogos indígenas do Brasil [projeto on line]*; 2004 – [citado 2007 July 12]. Disponível em: <http://www.jogosindigenasdobrasil.art.br/port/projeto.htm>. Citado por: FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas. *R. bras. Ci e Mov.*, Taguatinga, v. 16, n. 1, p. 47-55, 2008.

Norbert Elias¹⁷⁹ contribuiu para a compreensão da interdependência entre sociedade e indivíduo ao desenvolver a teoria da sociologia configuracional. Ele enfatizou que a sociedade e o indivíduo não podem ser separados, pois estão intrinsecamente ligados em um processo contínuo de influência mútua, “(...) temos que estar conscientes de nós próprios como seres humanos entre outros seres humanos”.¹⁸⁰

Elias argumentava que as ações individuais são moldadas e influenciadas pelo contexto social em que ocorrem, e, ao mesmo tempo, essas ações individuais contribuem para a formação e transformação da estrutura social. Ele destacava a importância de analisar as interações sociais e os padrões de comportamento em um contexto mais amplo, considerando as configurações sociais que moldam as relações entre os indivíduos

A imagem do homem que precisamos para o estudo da sociologia não pode ser a da pessoa singular, do *Homo Sociologicus*. Tem que ser antes a de pessoas no plural; temos obviamente que começar com a imagem de uma multidão de pessoas, cada uma delas constituindo um processo aberto e interdependente. [...]. É provável que nunca compreendamos os problemas da sociologia se não conseguirmos ver como pessoas entre outras pessoas, envolvidas em jogos com os outros.¹⁸¹

A metáfora do jogo da onça, onde a onça e os cães representam uma luta de poder e sobrevivência, pode ser interpretada à luz do pensamento de Norbert Elias sobre a interdependência entre sociedade e indivíduo. Norbert Elias enfatiza que as práticas culturais e as interações sociais não são isoladas, mas estão intrinsecamente ligadas às estruturas sociais e às dinâmicas de poder de uma sociedade. Ao analisar o jogo da onça como uma representação simbólica das estratégias de sobrevivência e dos desafios enfrentados pelos povos indígenas, podemos perceber como as relações de poder e as dinâmicas sociais se manifestam em diferentes contextos culturais. Assim como no jogo da onça, onde a luta pela sobrevivência envolve estratégias, habilidades e negociações de poder, as sociedades humanas também enfrentam desafios semelhantes em termos de competição, cooperação e conflito. A cada movimento individual, uma nova configuração social.

Elias argumenta que as interações sociais e as práticas culturais são moldadas por padrões de comportamento que refletem as estruturas sociais mais amplas. Relacionando o jogo da onça à dinâmica social, podemos entender como as práticas

¹⁷⁹ ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia.** Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008, p.16.

¹⁸⁰ Ibidem

¹⁸¹ Ibidem, p.132.

culturais e as estratégias de sobrevivência de um grupo estão enraizadas nas relações de poder e nas normas sociais que governam a sociedade. Ao explorar a metáfora do jogo da onça, é possível refletir sobre as relações entre cultura, sociedade e poder. Dessa forma, os estudantes podem compreender como as práticas culturais são influenciadas e moldadas pelas estruturas sociais mais amplas, conforme a abordagem sociológica de Norbert Elias.

2.4.2. A APLICAÇÃO DO JOGO DA ONÇA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICAS DA BNCC

Ao longo das atividades realizadas com o jogo, entre julho e setembro de 2024, foi possível promover a interpretação de fontes históricas (EF06HI01), uma habilidade importante para a disciplina¹⁸². Os estudantes, ao aprenderem sobre as tradições indígenas dos Bóe Bororo e o ritual Adugo Biri, começaram a compreender que as práticas culturais, como os jogos, podem ser fontes de conhecimento histórico. Esse tipo de atividade enriquece a experiência educacional ao inserir elementos históricos e culturais no contexto lúdico, permitindo que os estudantes façam conexões entre passado e presente.

O jogo da onça facilita a identificação de diferentes temporalidades e contextos históricos (EF07HI01), um aspecto importante do ensino de História.¹⁸³ Ao explicar que o jogo é praticado em outros lugares, como no Nepal, onde é chamado de "jogo do tigre", os educandos conseguem entender que tradições como essa se transformam ao longo do tempo, adaptando-se a diferentes culturas. A análise dessas transformações e permanências (EF08HI03), que é incentivada pelo jogo, ajuda os estudantes a desenvolverem uma visão crítica sobre a história.¹⁸⁴ Esse tipo de reflexão se alinha diretamente com as habilidades da BNCC, que visa promover a capacidade de reconhecer e analisar as mudanças e continuidades nas sociedades.

A prática do jogo também fortalece a habilidade de reconhecer e valorizar a diversidade de povos e culturas (EF07HI04).¹⁸⁵ Ao discutir o jogo da onça, os estudantes são expostos às tradições e modos de vida dos povos indígenas, o que os

¹⁸² Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017, p.419. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 15 out 2024.

¹⁸³ Ibidem, p.421.

¹⁸⁴ Ibidem, p.423.

¹⁸⁵ Ibidem, p.421.

ajuda a compreender e respeitar as diferenças culturais. Durante uma sessão de jogo, por exemplo, surgiu uma discussão sobre o uso do termo “índio” versus “indígena”, o que proporcionou um momento de reflexão sobre o poder de nomeação e os aspectos políticos do uso de termos (de)coloniais. Esse tipo de atividade colabora para que os educandos desenvolvam empatia e capacidade de diálogo sobre diferentes pontos de vista (EF09HI06), habilidades no ensino de História segundo a BNCC.¹⁸⁶

O jogo também permitiu que os estudantes explorassem as lutas e resistências dos povos indígenas na história do Brasil (EF06HI08).¹⁸⁷ Ao aprender sobre as dinâmicas de caça entre a onça e os cachorros, eles foram levados a refletir sobre a sobrevivência dos povos indígenas e suas tradições, discutindo como esses povos resistiram à colonização e às tentativas de apagamento cultural. Ao trazer esses temas à tona, o jogo permite que os educandos identifiquem a relevância histórica dessas lutas e compreendam a importância da resistência cultural.

Outro aspecto relevante que o jogo da onça favoreceu foi o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de elaborar e defender pontos de vista, respeitando diferentes opiniões (EF08HI10).¹⁸⁸ Durante as atividades, eles precisaram discutir estratégias, argumentar sobre jogadas e refletir sobre questões culturais e históricas que surgiam ao longo das partidas. Essas discussões promoveram um ambiente de diálogo onde cada estudante pôde expressar suas ideias e aprender a ouvir o outro, um aspecto indispensável para a formação de cidadãos críticos e participativos.

¹⁸⁶ Ibidem, p. 427.

¹⁸⁷ Ibidem, p. 419.

¹⁸⁸ Ibidem, p.423.

3. DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, situada no Bairro Santa Mônica, em Uberlândia-MG, está localizada em uma sala anexa à biblioteca da escola. A SRM é composta por três salas distintas, cada uma organizada pelas professoras para atender diferentes aspectos das necessidades educacionais dos estudantes.

A maior dessas salas é equipada com recursos tecnológicos, um computador e uma tela digital interativa. Há duas mesas, cada uma com capacidade para seis alunos, proporcionando um espaço colaborativo para atividades em grupo, complementado por um quadro negro que mantém as funcionalidades tradicionais de ensino.

Figura 10 - Sala de Recursos Multifuncionais nº1



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 11 - Sala de Recursos multifuncionais nº1



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A segunda sala é dedicada à organização de materiais pedagógicos e tecnologia assistiva. Um armário abriga uma variedade de jogos e materiais pedagógicos. Nesta sala, encontra-se também um arquivo, onde são guardadas as pastas dos estudantes,

contendo laudos médicos, Planos de Desenvolvimento Individualizados (PDI), avaliações diagnósticas e relatórios de acompanhamento. Também está presente um carrinho com chromebooks e uma mesa com seis lugares.

Figura 12 - Sala de Recursos Multifuncionais nº 2



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A terceira sala tem um propósito mais voltado para atividades práticas e sensoriais. Equipada com um espelho, armários que armazenam jogos e materiais pedagógicos, e uma mesa para seis lugares, este espaço é voltado para o desenvolvimento de habilidades motoras finas, bem como para atividades que envolvam a expressão corporal e a autoimagem.

Figura 13 - Sala de Recursos Multifuncionais nº 3



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Além dessas salas, a SRM dispõe de um espaço comum, onde se encontram armários com materiais escolares, jogos, colchonetes e brinquedos, oferecendo um

ambiente acolhedor. Este espaço foi pensado para promover o conforto dos estudantes e facilitar a auto regulação.

Figura 14 - Espaço comum da Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 15 - Espaço comum da Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A estrutura da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhôa, onde trabalho, é uma especificidade dessa escola e não é comum a outras escolas do município. A organização e os recursos disponíveis, como as três salas bem equipadas, a tela digital interativa, os chromebooks,

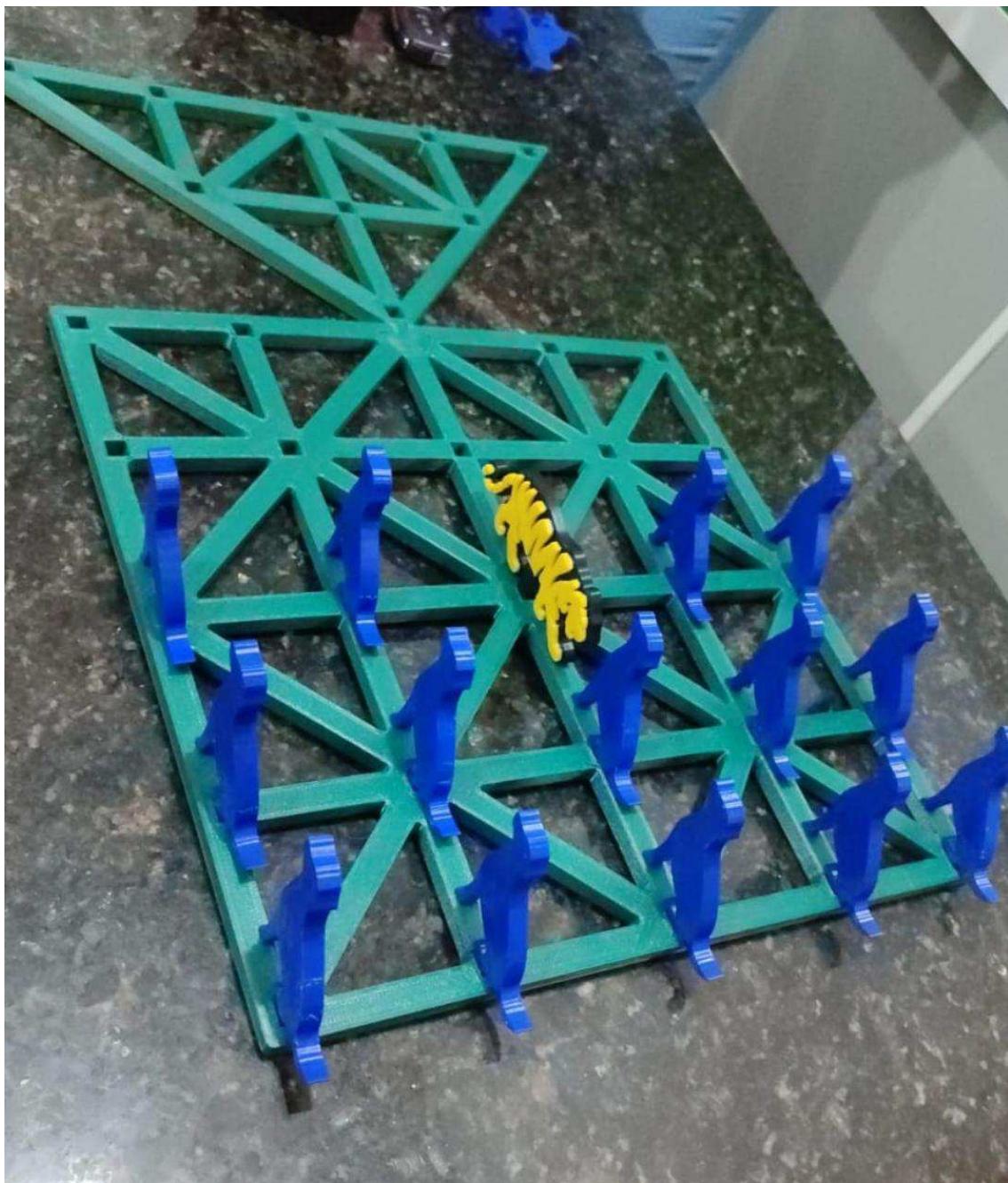
e o espaço diversificado com jogos e materiais pedagógicos, destacam-se em relação à maioria das escolas do município, que em geral possuem salas de recursos mais simples e menos diversificadas em termos de equipamentos e materiais.

Essa estrutura diferenciada contribui para a alta procura por parte dos pais que desejam matricular seus filhos com necessidades educacionais especializadas na escola. Eles reconhecem o suporte e o serviço de qualidade disponibilizados, o que gera um número considerável de matrículas de estudantes que precisam de atendimento educacional especializado. Apesar de não haver uma política oficial da Secretaria Municipal de Educação que defina a escola como um “centro de referência” formal para o atendimento educacional especializado, na prática, ela acaba desempenhando esse papel devido à qualidade da estrutura e ao atendimento proporcionado.

O tabuleiro do jogo da onça utilizado durante a pesquisa/ação foi desenvolvido pelo professor Roberto de Souza Martins, docente na Faculdade de Engenharia Mecânica da UFU, que possui experiência em manufatura aditiva, utilizando o método de deposição de polímero plástico fundido, conhecido popularmente como Impressão 3D. A primeira etapa envolveu a modelagem em 3D do tabuleiro onde as peças do jogo se deslocariam. Para isso, o professor Roberto utilizou o software de CAD SolidWorks. O SolidWorks permitiu criar uma pista com precisão e detalhes específicos que atendem às necessidades do jogo, assegurando que o tabuleiro fosse funcional e esteticamente agradável, em um material que resistisse à manipulação constante.

Os desenhos das peças principais do jogo – os cachorros e a onça – foram obtidos a partir do site [Thingiverse.com](https://www.thingiverse.com), um repositório online que oferece modelos 3D gratuitos para diversos propósitos. Esse site é uma fonte de recursos para quem trabalha com impressão 3D, oferecendo modelos criados e compartilhados por uma comunidade global de entusiastas e profissionais. Com os modelos das peças e o design do tabuleiro prontos, iniciou-se o processo de impressão 3D. Utilizando impressoras 3D de deposição de polímero plástico fundido, as peças foram construídas camada por camada.

Figura 16 - Tabuleiro do jogo da onça desenvolvido pelo professor Roberto de Souza Martins, docente na Faculdade de Engenharia Mecânica da UFU



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tanto o tabuleiro quanto as peças foram dimensionados para serem maiores e mais "realistas" do que os modelos encontrados no mercado, a fim de facilitar a interação dos estudantes, especialmente aqueles com dificuldades motoras, pois peças maiores são mais fáceis de manusear e visualizar. O realismo das peças ajuda a contextualizar melhor o jogo, tornando a experiência mais imersiva para os estudantes. A durabilidade das peças impressas em 3D também contribui para a adequação do

tabuleiro à SRM. Peças robustas são menos suscetíveis a danos e podem suportar o uso frequente, garantindo a longevidade do recurso educacional. Esta resistência é particularmente importante em ambientes onde os materiais são manipulados por vários estudantes ao longo do tempo, contudo, apesar de nossa versão ser robusta, é importante destacar que o jogo da onça pode ser adaptado e criado a partir de uma variedade de materiais. Ele pode ser jogado de forma física, utilizando o corpo dos estudantes em uma versão em tamanho real, o que ajuda no desenvolvimento da coordenação e do trabalho em equipe. Alternativamente, o jogo pode ser simplesmente desenhado em qualquer superfície plana, permitindo que seja facilmente acessível em diversos contextos educativos, capaz de se adaptar a diferentes necessidades e situações de aprendizagem.

A implementação do jogo começou com a introdução dos estudantes ao contexto histórico e cultural do jogo da onça. Eles aprenderam as regras do jogo e tiveram a oportunidade de praticá-lo enquanto aprendem sobre história indígena pela simbologia do jogo.

Durante as sessões de jogo, foi incentivada a participação ativa dos estudantes, promovendo debates sobre as estratégias utilizadas no jogo e relacionando-as com eventos históricos. Atuei como mediadora, ajudando os estudantes a fazerem conexões entre o jogo e os conceitos históricos.

Ao longo das atividades, mantive um registro detalhado em caderno de campo, das observações feitas sobre o comportamento e o desempenho dos estudantes. Essas observações incluíram a participação deles, suas interações, reações, estratégias de jogo adotadas, dificuldades encontradas e aprendizados observados.

Após jogar, os estudantes foram incentivados a registrar suas próprias experiências. Eles escreveram ou desenharam suas estratégias de jogo, as emoções que sentiram durante as partidas e as histórias que construíram a partir das situações vividas no jogo. Esses registros serviram como base para a construção de narrativas históricas, onde os estudantes puderam recontar eventos históricos utilizando elementos do jogo da onça.

A construção dessas narrativas pelos educandos foi uma etapa que permitiu que eles assimilassem/(re)elaborassem os conceitos históricos, pesquisando para sanar dúvidas. O processo de verbalização e externalização dos pensamentos e estratégias contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, da linguagem e a compreensão histórica.

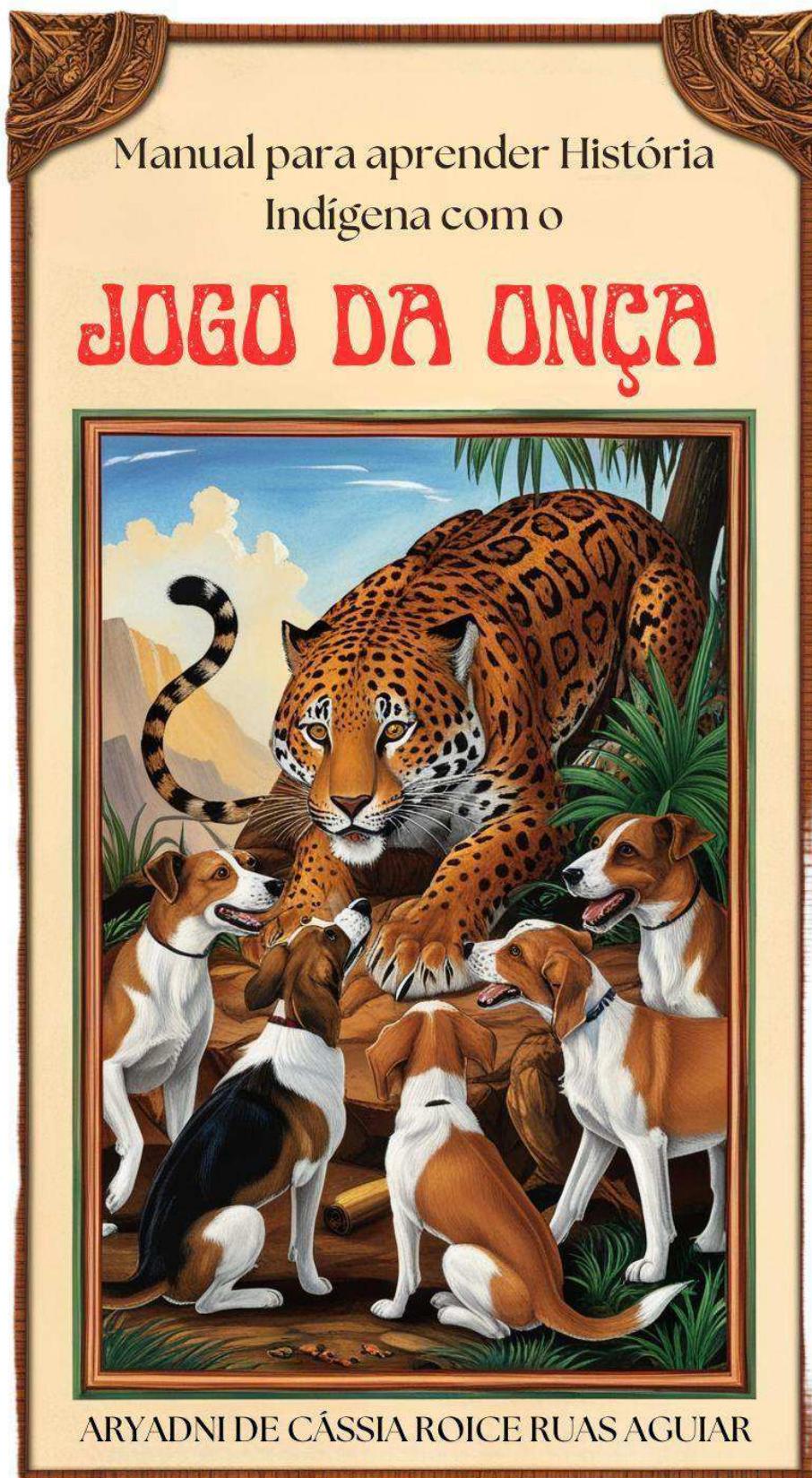
A avaliação da eficácia da proposta foi realizada por meio da análise dos registros de observações da professora e as narrativas construídas pelos estudantes, buscando evidências de compreensão dos conceitos históricos e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Foram avaliadas questões como o nível de engajamento, a percepção de aprendizado, a satisfação com a atividade e sugestões de melhorias.

A proposta foi considerada eficaz, pois os estudantes demonstraram compreensão dos conceitos históricos, participaram das atividades e desenvolveram habilidades cognitivas e sociais.

3.1 A PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO JOGO DA ONÇA

A proposta de utilização do Jogo da Onça elaborada ao longo da experiência e aqui apresentada como produto final (Anexo I) tem como objetivo proporcionar a outros professores(as) de história e professores(as) que atuam em SRMs, um guia prático para a aplicação do jogo, com atenção especial ao contexto de ensino inclusivo e ao público-alvo, que abrange estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Figura 17 - Capa do Manual para aprender História Indígena com o Jogo da Onça



Fonte: Elaborado pela autora via Canva.com (2024).

O manual do Jogo da Onça foi elaborado para servir como suporte ao professor(a), e fornece orientações detalhadas sobre o contexto histórico e cultural do jogo, suas regras e sugestões práticas de aplicação pedagógica. Destina-se a professores(as) interessados em explorar metodologias interativas que promovam a inclusão e o aprendizado colaborativo. O material auxilia na adaptação das atividades para atender a diferentes perfis de estudantes, garantindo que todos possam participar ativamente.

O manual é dividido em capítulos que abordam aspectos históricos e pedagógicos do Jogo da Onça. Sua proposta é fornecer orientações claras e fundamentadas para a utilização do jogo como um recurso didático no ensino de História, com enfoque na valorização das culturas indígenas e na formação de uma visão crítica dos processos históricos.

A seção Regras do Jogo apresenta as instruções práticas necessárias para a realização do Jogo da Onça, dividindo-se em três partes. A Preparação e Material descreve como montar o ambiente para a atividade, explicando que o tabuleiro pode ser desenhado diretamente no chão ou em suportes alternativos, como papel ou madeira. As peças são organizadas de forma simples: uma delas representa a onça (o predador) e outras catorze peças representam os cães (presas).

Na subseção Como Jogar, são detalhadas as regras básicas: o jogo se inicia com a onça posicionada no centro do tabuleiro, enquanto os cães têm o objetivo de cercá-la e impedir seus movimentos. Por sua vez, a onça pode capturar os cães ao "saltar" sobre eles, desde que haja uma casa vazia adiante. O jogo termina quando a onça consegue capturar cinco cães ou quando é encurralada, sem opções de movimento.

No capítulo O Que é o Jogo da Onça?, o manual contextualiza o jogo como uma prática cultural entre os povos indígenas brasileiros. Primeiramente, aborda as teorias que envolvem a formulação do jogo, destacando a possibilidade de que o jogo já era praticado pelas civilizações americanas antes da chegada dos europeus, com jogos semelhantes praticados por povos andinos, como o "Puma". Paralelamente, apresenta a hipótese salesiana, que sugere a introdução do jogo durante a catequização dos indígenas pelos missionários europeus. O texto também explora a Simbologia da Caça, explicando o papel da onça, que representa o poder e a astúcia, e dos cães, que simbolizam a cooperação e a resistência coletiva na cultura dos Bóe Bororo e de outros povos indígenas. O capítulo destaca o Significado Cultural, relacionando o jogo a rituais

indígenas, como o Adugo Biri (ritual do couro da onça), que celebra a espiritualidade e a conexão entre o ser humano e a natureza.

A seção A Utilização do Jogo na Sala de Aula oferece orientações didáticas sobre como aplicar o Jogo da Onça em contextos educacionais. Sugere etapas organizadas para a realização das atividades, começando pela contextualização do jogo e dos povos indígenas envolvidos, seguida pela explicação das regras do jogo e, por fim, pelo estabelecimento de relações entre o jogo e temas históricos, como a colonização e a resistência indígena. A proposta também inclui dinâmicas em grupo, com atividades práticas que estimulam a cooperação, o desenvolvimento de estratégias e a reflexão crítica por parte dos estudantes.

No capítulo Como o Jogo da Onça Contribui para o Ensino de História, o manual destaca as múltiplas contribuições pedagógicas do jogo. Entre os temas abordados, incluem-se a vida dos povos indígenas antes da chegada dos europeus, as consequências da colonização e a resistência cultural, as relações simbólicas entre os indígenas e o meio ambiente. O jogo é descrito como uma metáfora histórica, simbolizando conflitos como a luta pela sobrevivência dos povos originários diante das adversidades impostas pelos colonizadores. O manual ressalta a facilitação da compreensão de conceitos históricos, tornando o aprendizado mais ativo, dinâmico e acessível. Há também uma ênfase na inclusão educacional, sugerindo adaptações do jogo para estudantes com necessidades educacionais especiais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), favorecendo um aprendizado multissensorial e inclusivo.

Por fim, em Sugestões de Avaliação, o manual propõe procedimentos de avaliação que integram os aspectos lúdicos e reflexivos do jogo. As avaliações podem incluir produções de narrativas sobre o simbolismo presente no jogo, além de discussões coletivas e escritas que relacionem as estratégias utilizadas durante a partida com eventos históricos reais.

Dessa forma, o manual organiza de maneira coesa e acessível uma proposta pedagógica que une teoria, prática e reflexão crítica, utilizando o Jogo da Onça como um recurso para ensinar História e valorizar a riqueza cultural dos povos indígenas.

O manual oferece ainda uma versão imprimível das regras do jogo, que podem ser distribuídas aos educandos como material de apoio. Esses recursos são especialmente úteis para que os estudantes possam revisar as regras de forma independente e consultar durante as partidas. As regras imprimíveis também facilitam o

uso do jogo em atividades fora da sala de aula, permitindo que os estudantes joguem em outros contextos educacionais ou familiares.

Figura 18 - Regras imprimíveis do Jogo da Onça



Fonte: Elaborado pela autora no Canva.com (2024).

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base nos registros do caderno de campo, observamos que o jogo da onça proporcionou aprendizagens ricas e desafiadoras, tanto no que se refere ao conteúdo histórico quanto no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. A seguir, descrevo detalhadamente as situações ocorridas entre 03/07/2024 e 24/09/2024, articulando-as com uma análise crítica dos resultados obtidos.

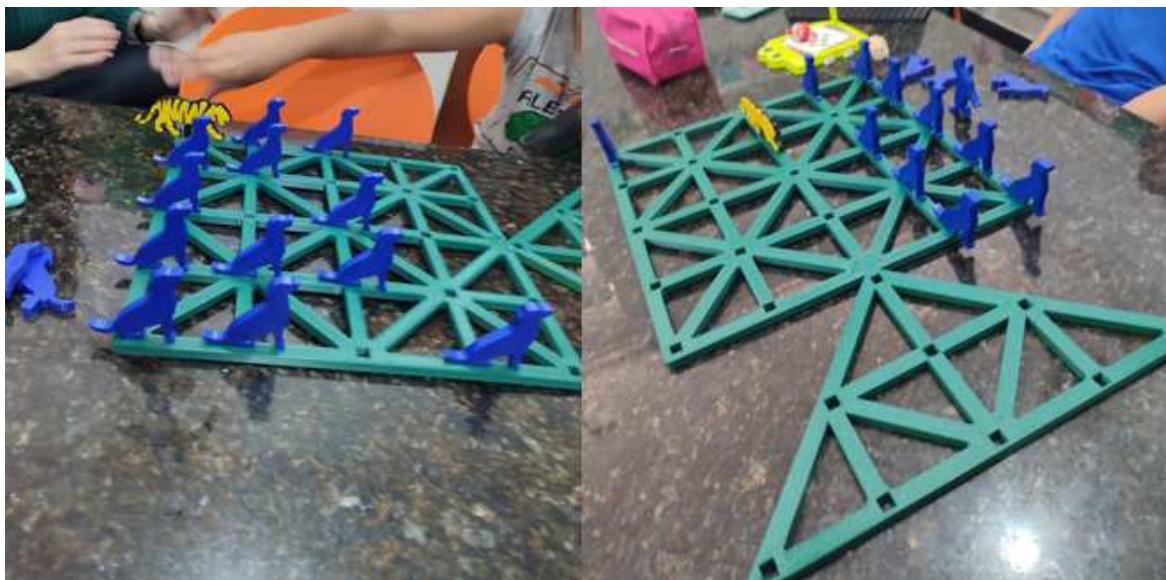
3.2.1 03/07/2024: JOGO COM M.B. E DISCUSSÕES COM G.A E M.S.

M.B., estudante do 8º ano com deficiência intelectual, enfrenta desafios em diversas áreas do desenvolvimento. Ele apresenta dificuldades para estabelecer relacionamentos com os colegas, seguir orientações, desenvolver processos lógicos e lidar com atividades desafiadoras. Essas limitações frequentemente resultam em ansiedade e agitação, especialmente em situações que exigem maior esforço ou enfrentamento de frustrações. No jogo entre M.B. e eu, surgiram dúvidas acerca da dinâmica do jogo, como a questão de por que os cachorros não "comem" a onça. Isso permitiu a introdução de uma explicação histórica e cultural sobre os Bororo e o ritual Adugo Biri, inserindo o conteúdo do jogo em um contexto de caçada real. Essa abordagem foi eficaz para aprofundar o envolvimento do estudante, demonstrando que o jogo oferece não apenas um desafio estratégico, mas também uma conexão cultural que enriquece o aprendizado.

Na sessão seguinte jogaram G.A., uma estudante com deficiência intelectual do 5º ano, e M.S., um estudante com TEA do 7º ano. G.A. é uma estudante comunicativa e ansiosa ao realizar atividades. Ela demonstra reconhecimento de letras e números, embora esteja em fase de desenvolvimento da leitura e escrita. M.S. também é comunicativo, apresenta dificuldade na capacidade de seguir orientações, no desenvolvimento de processos lógicos e na gestão da frustração diante de atividades desafiadoras, por vezes demonstrando-se desmotivado. Um debate interessante emergiu sobre a nomenclatura correta, "índio" versus "indígena". A menção de Cristóvão Colombo por M.S. indicou a presença de ideias preconcebidas sobre a história dos povos originários. Esse momento destacou a importância do jogo como uma proposta de educação crítica, permitindo não só o ensino das regras, mas também a desconstrução de estereótipos e a promoção de um entendimento mais sensível das culturas indígenas. A dificuldade de M.S. em entender as estratégias do jogo, optando por fugir dos

cachorros ao invés de atacá-los, também reflete a necessidade de reforçar a compreensão das regras e estratégias de jogo como meio de fortalecer a pedagogia do ensino lúdico.

Figura 19 - Jogando Adugo com os estudantes em 03/07/2024



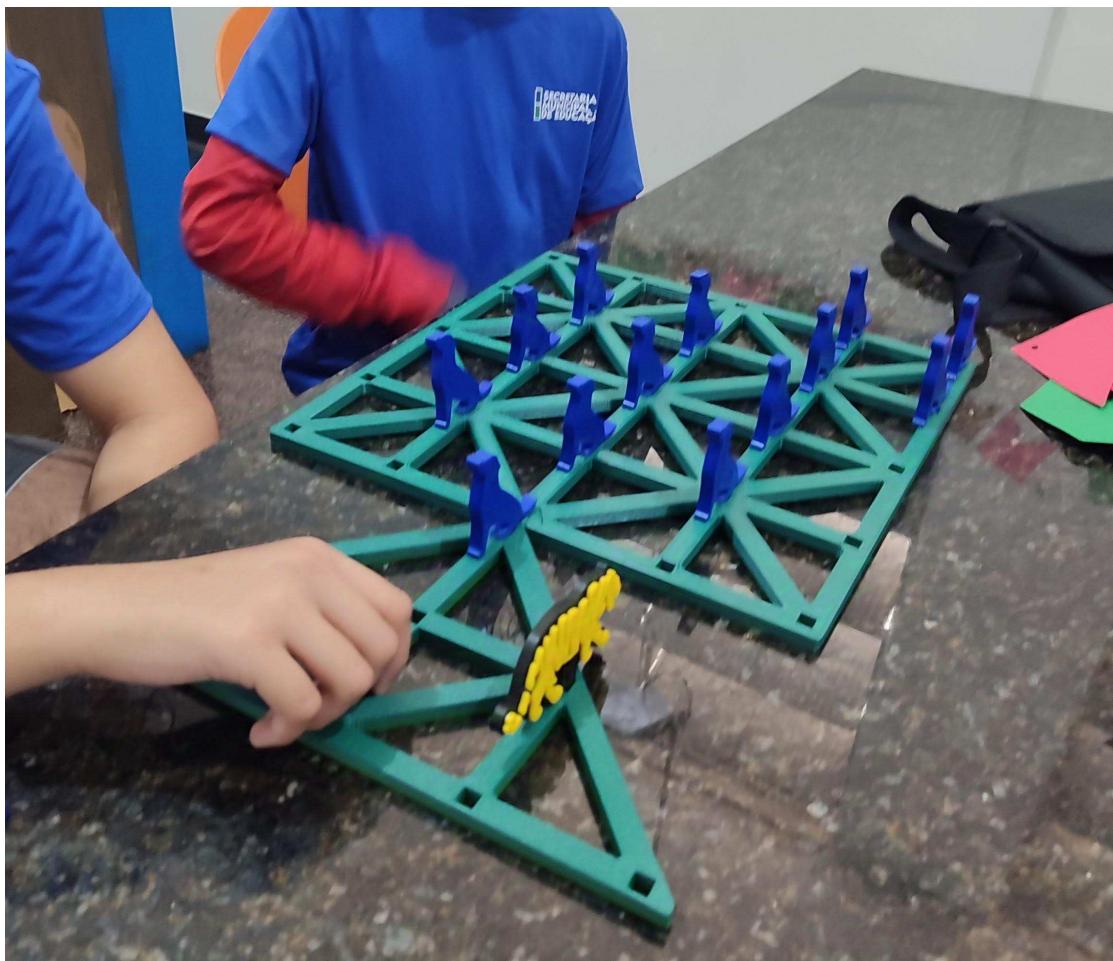
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.2.2 04/07/2024: M.D. E E.R.

M.D. é um estudante do 7º ano com TEA, que possui atraso no desenvolvimento motor, cognitivo, da fala e interação social, bem como hiper e hiporreatividade sensorial. E.R também com TEA, é um estudante do 6º ano, comunicativo, cuja memória de trabalho está em desenvolvimento. Concentra-se bem na execução das atividades e interage bem com colegas e profissionais.

Nessa sessão, a resposta de M.D. à pergunta sobre como os cachorros ganham o jogo — "quando encrallam a onça" — revela a capacidade dos estudantes de associar novos conhecimentos com experiências anteriores. O estudante mencionou que joga Arcade em casa, um jogo onde também precisam trabalhar em equipe, o que demonstra que o jogo da onça permitiu uma transferência de habilidades entre diferentes contextos. Essa associação é um indício importante de como o lúdico facilita a aprendizagem e promove a colaboração e o pensamento estratégico entre os estudantes.

Figura 20 - Estudantes jogando em 04/07/2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

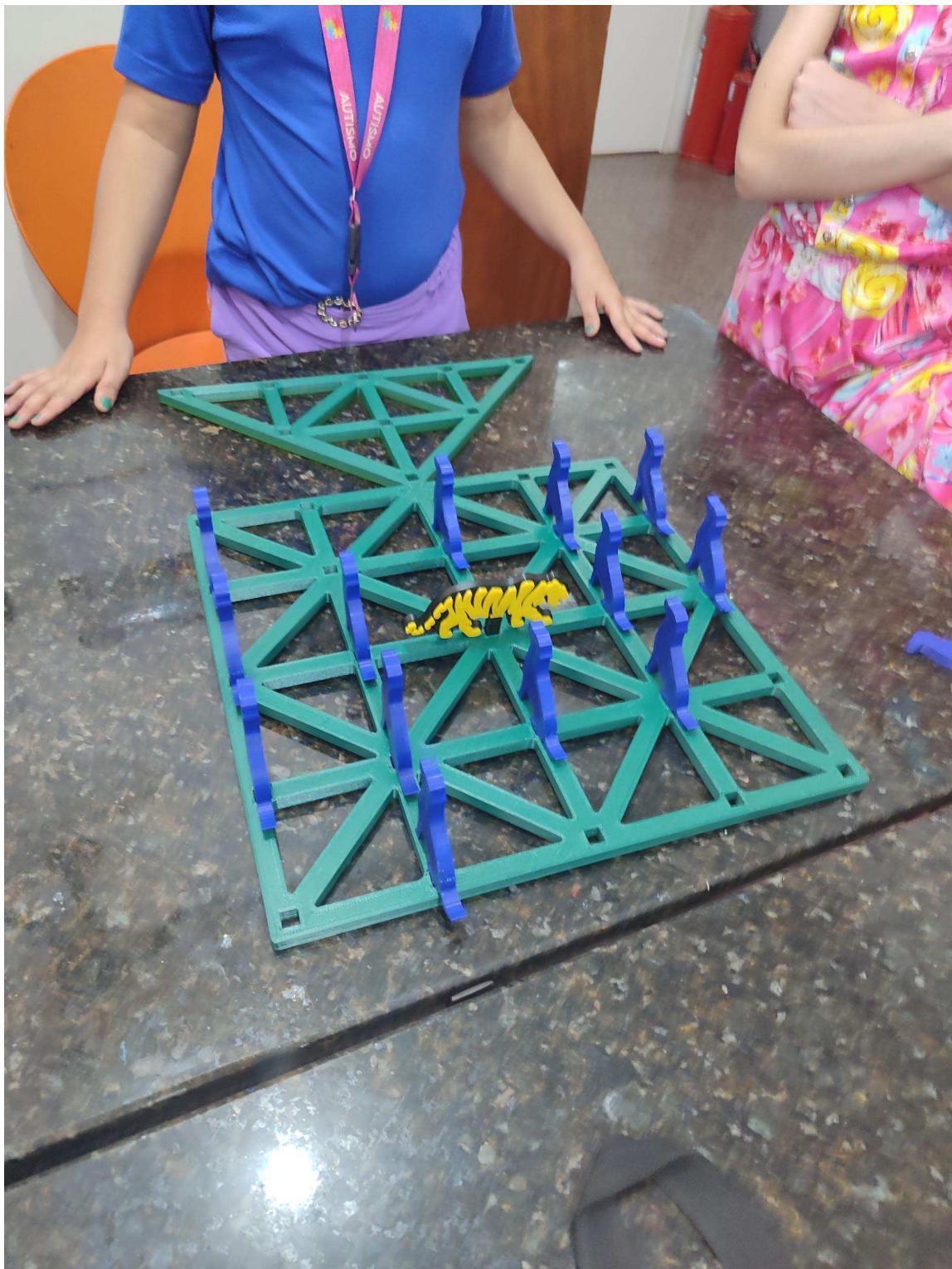
3.2.3 30/07/2024: JOGO ENTRE J.V. E J.S.

J.V. é uma estudante com TEA do 6º ano. Comunicativa, a estudante demonstra emoções com clareza, por vezes ansiosa, e desenvolve com afinco todas as atividades propostas. J.S. possui indicativo de altas habilidades do tipo criativo, de acordo com relatório psicológico. Contudo, não apresentou laudo conclusivo. A mãe relata que a estudante tem dificuldades em expressar desejos e desconfortos, contudo, no ambiente da sala de recursos se tornou comunicativa ao longo dos atendimentos, e demonstra interesse por todas as atividades propostas.

Durante o jogo entre J.V. e J.S., ficou evidente a dificuldade de J.V. em compreender que a onça é mais agressiva e não teme os cachorros, algo que reflete uma dissonância cognitiva com a ideia de força e domínio da onça no jogo. A estratégia de J.S. de transformar os espaços do tabuleiro em uma representação simbólica — comparando os vazios do tabuleiro a um rio com jacarés — ilustra como os estudantes

constroem analogias visuais para internalizar conceitos estratégicos. Essa interpretação demonstra a flexibilidade dos estudantes em elaborar narrativas alternativas e desenvolver o pensamento espacial e simbólico enquanto jogam, sugerindo que o jogo é um meio de aprendizado histórico e abstração cognitiva.

Figura 21 - Estudantes jogando em 30/07/2024



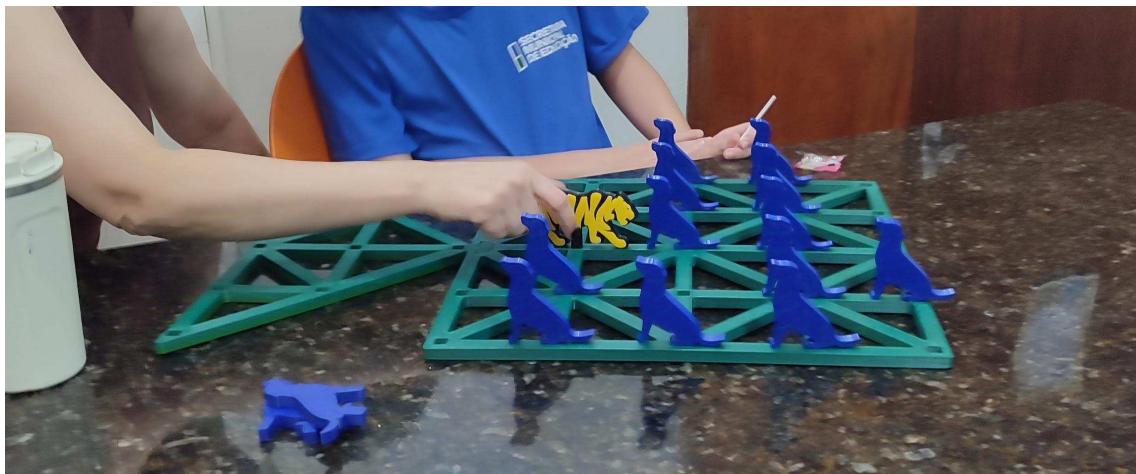
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.2.4 31/07/2024: JOGO COM P.M., V.D. E R.G.

P.M. é um estudante do 8º ano que possui TEA. Apresenta dificuldades notáveis no relacionamento com colegas, na capacidade de seguir orientações, no desenvolvimento de processos lógicos e na gestão da frustração diante de atividades desafiadoras. V.D. também possui TEA, e está no 6º ano, e apresenta características parecidas às de P.M., como dificuldades no relacionamento com colegas, na capacidade de seguir orientações, no desenvolvimento de processos lógicos e na gestão da frustração diante de atividades desafiadoras, por vezes demonstrando-se ansioso e agitado. R.B. é um estudante do 7º ano, também com TEA, e características parecidas com as dos colegas P.M. e V.D.

P.M. rapidamente compreendeu a dinâmica do jogo e, com a experiência prévia em xadrez, foi capaz de desenvolver uma estratégia eficaz para encurralar a onça.

Figura 22 - Estudante P.M. jogando com a professora em 31/07/2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

V.D. e R.B. jogavam juntos com os cachorros e tinham muita dificuldade em respeitar as regras do jogo. P.M., após compreender a dinâmica, optou por jogar como cachorro na segunda rodada e demonstrou rápida adaptação e domínio das regras. O momento em que R.B. conseguiu escapar da "toca" da onça trouxe uma oportunidade de reflexão sobre as possibilidades estratégicas que o tabuleiro oferece, destacando o valor do jogo em promover a capacidade de pensamento crítico e de resolução de problemas.

3.2.5 31/07/2024: JOGO ENTRE M.S. E A.C.

M.S. é estudante com TEA do 7º ano, comunicativo e apresenta dificuldade na capacidade de seguir orientações, no desenvolvimento de processos lógicos e na gestão da frustração diante de atividades desafiadoras, por vezes demonstrando-se desmotivado. A.C é estudante com TEA do 5º ano, desenvolve bem atividades do seu

interesse. Possui boa memória, dispersa-se facilmente, mas retoma atenção quando alertada. Interage bem com colegas e professores(as).

Na sessão de jogo envolvendo M.S. e A.C, ambos os estudantes participaram de uma experiência que evidenciou aprendizagens e desafios. M.S., já familiarizado com o jogo, iniciou explicando as regras para A.C.. Ele destacou que o jogo é praticado por indígenas, atribuído aos Bóe Bororo do Mato Grosso, e comentou sobre a produção do tabuleiro pelos indígenas, a partir de elementos naturais. M.S. escolheu jogar com os cachorros, enquanto A.C. ficou com a onça.

Durante a primeira partida, A.C. mostrou-se interessada, esforçando-se para compreender a dinâmica do jogo. Em um momento, verbalizou a estratégia ao dizer: “Pense como onça.” Essa partida terminou com a vitória da onça, sugerindo que M.S., apesar de experiente, ainda enfrentava desafios estratégicos.

Na segunda rodada, os papéis foram invertidos. A.C. assumiu os cachorros, enquanto M.S. jogou com a onça. Percebendo as dificuldades de A.C. em assimilar todas as regras, expliquei as estratégias fundamentais, como a necessidade de os cachorros protegerem-se mutuamente, evitando o isolamento. Foi enfatizado que, se a onça movimentar-se para um lado, os cachorros deveriam cercá-la estrategicamente pelo outro.

Apesar das explicações, A.C. esqueceu as regras em um momento e movimentou os cachorros de forma incorreta, pulando três casas de uma vez. Isso gerou impaciência em M.S., que a chamou de “demente”. Aproveitei o incidente como uma oportunidade de aprendizado socioemocional, relembrando M.S. de que ele também precisou de paciência para aprender o jogo anteriormente, e que agora era o momento de demonstrar essa mesma paciência com a colega.

Na sequência, A.C. seguiu as minhas instruções e conseguiu jogar de forma mais estratégica. Reforcei dicas como “diminuir o espaço da onça” e “manter os cachorros juntos”. Apesar dos esforços de M.S., ele perdeu a rodada, o que o levou a expressar insatisfação, dizendo: “Eu repudio essas coisas de cultura, não quero saber de caça. Todo ano ficam repetindo essas mesmas coisas para falar que não tem preconceito.” Fiz uma pausa e abordei o comentário, explicando que o racismo e a discriminação contra indígenas e negros são realidades, e que compreender essas questões é essencial para respeitar as histórias e culturas desses grupos.

Enquanto isso, A.C. pediu para beber água e, ao retornar, mostrou-se animada para continuar jogando. Na partida seguinte, com a onça, ela conseguiu ganhar

novamente, demonstrando que as dificuldades iniciais foram superadas e que havia se engajado ativamente na atividade.

3.2.6 03/09/2024: CRIAÇÃO DE MANUAIS

Na atividade de elaboração de manuais explicativos em 03/09/2024, os estudantes foram desafiados a organizar seus conhecimentos sobre o jogo e expressá-los por meio de desenhos e narrativas. Essa atividade foi excelente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo que utilizassem diferentes formas de linguagem para compartilhar o que haviam aprendido. As imagens e textos produzidos foram indícios consistentes da capacidade dos estudantes de integrar conhecimento visual e verbal, além de reforçar suas habilidades de síntese e comunicação. O exercício de criar um manual também reforçou a compreensão das regras do jogo e possibilitou que os estudantes desenvolvessem habilidades didáticas ao estruturar suas explicações.

Figura 23 - Estudantes elaborando manuais do jogo da onça em 03/09/2024



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

3.2.7 24/09/2024: EXPLICAÇÃO DO JOGO PARA O 4º ANO

Após elaborarem as regras do jogo, os estudantes foram desafiados a ensinar história indígena jogando o jogo da onça, para uma turma do 4º ano. A escolha do 4º

ano como público para a apresentação e explicação do jogo da onça foi fundamentada em critérios pedagógicos. O planejamento de aulas da professora regente do 4º ano abordava conteúdos relacionados aos povos indígenas, o que permitiu que o jogo complementasse e enriquecesse o que já está sendo trabalhado em sala de aula. Essa faixa etária também apresenta maior receptividade e curiosidade por atividades lúdicas, favorecendo o engajamento com a proposta pedagógica do jogo da onça.

A interação com os estudantes do 4º ano também foi pensada para valorizar o protagonismo dos estudantes da sala de recursos multifuncionais, oferecendo-lhes a oportunidade de exercerem o papel de mediadores do conhecimento e de reforçar suas próprias habilidades escolares e sociais ao explicar conceitos para colegas mais novos. Essa dinâmica fortalece o aprendizado colaborativo e promove a inclusão, uma vez que os estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) assumem um papel ativo no ambiente escolar.

Essas situações revelam que o jogo da onça foi utilizado com sucesso como uma proposta pedagógica para promover a aprendizagem histórica, o desenvolvimento cognitivo e a autonomia dos estudantes. As atividades envolvidas fortaleceram o conhecimento estratégico e cultural dos educandos, e permitiram que eles desenvolvessem habilidades sociais, como paciência, cooperação e respeito pelas diferenças. A associação de diferentes estratégias de jogo com as habilidades prévias dos estudantes, como a experiência de M.D. com Arcade e a comparação visual de J.S., demonstra o potencial do jogo em integrar novas aprendizagens com conhecimentos prévios, enriquecendo a experiência educativa.

Os registros no caderno de campo demonstraram que o jogo da onça foi uma proposta eficaz para promover a compreensão histórica, relacionando o lúdico com a reflexão crítica sobre as culturas indígenas. No registro das atividades do dia 03/07/2024, a dúvida de M.B. sobre o motivo dos cachorros não "comerem" a onça, permitiu a introdução de uma explicação detalhada sobre a dinâmica de caça e o ritual Adugo Biri dos Bóe Bororo. Essa contextualização mostra como o jogo pode ir além de um desafio estratégico e pode ser uma janela para a construção de conhecimentos culturais e históricos. Ao fazer essa ligação entre o jogo e a história indígena, o estudante teve a oportunidade de compreender o papel das tradições culturais na construção de narrativas históricas.

Na interação com G.A e M.S, também em 03/07/2024, o jogo permitiu a discussão sobre as formas de nomeação, seus significados ideológicos e históricos

durante a discussão sobre "índio" e "indígena", algo que tocou em questões de história colonial e respeito cultural. M.S. expressou sua opinião com base em uma perspectiva colonial, o que abriu espaço para uma reflexão sobre a construção histórica dos termos e seus reflexos sociais. Esse episódio mostra que o jogo da onça permite que os estudantes questionem e reflitam criticamente sobre narrativas históricas tradicionais, e enfatiza a importância de o jogo pode ser utilizado não apenas para ensinar as regras e estratégias, desenvolver o raciocínio lógico, mas para desconstruir estereótipos históricos e promover uma compreensão crítica sobre a história dos povos indígenas.

O uso dos termos "índio" e "indígena" carrega implicações que vão além da simples nomeação, refletindo relações de poder, disputa por representação e construção de identidades. Foucault¹⁸⁹, ao tratar do poder discursivo, enfatiza que nomear é exercer poder, definindo aquilo que será visto, conhecido e, por consequência, governado. A designação de um grupo por um termo específico não é neutra, mas está imersa em relações de dominação, controle e resistência. Nesse sentido, o termo "índio", historicamente atribuído aos povos originários das Américas, exemplifica um nome imposto a partir de uma visão colonial, alheia às suas realidades culturais e identitárias.

Bourdieu¹⁹⁰ também contribui para essa análise ao discutir o poder simbólico, especialmente o "poder de nomeação", que confere legitimidade a determinadas práticas discursivas. Segundo o autor, nomear é um ato que pode consolidar ou contestar hierarquias sociais. No caso dos povos originários, a adoção do termo "indígena" pelo movimento indígena representa um movimento de reapropriação e ressignificação. O termo "indígena", ainda que tenha raízes no discurso colonial, foi estrategicamente escolhido como um nome pelo qual diferentes grupos com culturas, línguas e cosmologias distintas poderiam se identificar politicamente, estabelecendo uma comunidade que, apesar de suas diferenças, compartilha demandas por direitos territoriais, culturais e de autodeterminação.

A partir da década de 1970, no contexto das lutas políticas por reconhecimento e autonomia, o termo "indígena" passou a ser assumido pelos próprios movimentos como uma categoria política de resistência e autoafirmação. Essa escolha não apenas rejeita a carga pejorativa e homogenizante do termo "índio", mas também reivindica um espaço

¹⁸⁹ FOUCAULT, Michel. **Vigar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

¹⁹⁰ BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

de fala e ação nos debates públicos, desafiando narrativas impostas e criando novas possibilidades de representação.¹⁹¹

Essa discussão evidencia que o poder de nomear não é apenas um exercício de imposição, mas também de resistência e construção identitária. Ao assumir o termo "indígena", os povos originários reivindicam a agência sobre sua própria representação, subvertendo a lógica de dominação que marcou a construção do termo "índio". Assim, a nomeação torna-se um ato político que desafia as estruturas coloniais e reafirma a pluralidade cultural dos povos originários no cenário contemporâneo.

Durante o jogo, os estudantes foram estimulados a pensar em sequências de eventos, o que ajuda a desenvolver uma noção de temporalidade e causalidade, habilidades fundamentais no ensino de História. A dinâmica de caça entre a onça e os cachorros, por exemplo, obriga os educandos a pensar em causas e consequências de suas jogadas, como ocorreu com J.S. em 30/07/2024, que visualizou o tabuleiro como uma árvore e um rio, imaginando o espaço e o tempo das ações. Isso ajuda a consolidar uma compreensão histórica mais sólida e cronológica. A sessão em que J.S. fez analogias entre o tabuleiro e a geografia de uma floresta, sugere que o jogo facilita a construção de narrativas visuais e simbólicas, algo relevante para o ensino de História. J.S. interpretou os espaços vazios como um rio com jacarés, enquanto pensava nas estratégias do jogo. Essa interpretação reflete como o jogo oferece uma base para os estudantes projetarem e visualizarem cenários históricos e espaciais, promovendo a compreensão dos conceitos de espaço e tempo na História.

Em várias sessões, como na de 31/07/2024, os estudantes mostraram suas capacidades de interpretação simbólica. P.M. fez uma comparação entre a peça da onça, construída sob um modelo 3D, e um tigre, abrindo espaço para uma explicação sobre como diferentes culturas utilizam o jogo de forma semelhante (como no Nepal, onde o jogo é conhecido como "o jogo do tigre"). Essa habilidade de interpretar símbolos e entender as representações culturais foi amplamente estimulada, desenvolvendo a capacidade dos educandos de ler e interpretar fontes históricas.

Uma habilidade do ensino de História é a capacidade de relacionar o passado com o presente. Isso foi evidente na sessão de 04/07/2024, quando M.D. e E.R. associaram a estratégia do jogo da onça com a dinâmica de colaboração que eles

¹⁹¹ PEREIRA, Jonathan de França. Educação, pertencimento e identidade indígena: diálogos com uma educadora Potiguara. **Revista ANPuh.** Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565312923_ARQUIVO_artigoampuh.pdf>. Acesso em: 28 dez 2024.

conheciam em jogos de Arcade¹⁹². Essa associação permitiu que os estudantes trouxessem elementos contemporâneos para entender o passado, promovendo uma conexão ativa entre a história e suas experiências cotidianas.

As sessões de jogo também enfatizaram o trabalho colaborativo, uma habilidade necessária para a análise e a construção de narrativas históricas. O jogo promoveu essa colaboração, especialmente quando os estudantes elaboraram manuais explicativos em 15/09/2024, e quando explicaram o jogo ao 4º ano em 24/09/2024. A necessidade de cooperar para entender as regras e estratégias do jogo reforçou a importância do trabalho em grupo e da construção de narrativas históricas de maneira coletiva e integrada. O jogo da onça provou contribuir para construir narrativas históricas em torno das culturas indígenas. Ao explicar a história do jogo e seu papel nas tradições dos Bóe Bororo, como ocorreu em várias sessões de jogo (por exemplo, com P.M, V.D. e R.B. em 31/07/2024), o jogo ajudou a criar uma conexão tangível entre os estudantes e a história indígena viva. As regras do jogo, especialmente as que envolvem a dinâmica entre a onça e os cachorros, ecoam narrativas de caça e sobrevivência, elementos centrais nas histórias dos povos indígenas do Brasil.

Em 03/09/2024, ao introduzir o jogo para L.G., foi perceptível como os estudantes reinterpretam o jogo ao imaginar os caminhos como pontes e buracos como poços de jacaré. Esse tipo de construção narrativa mostra que o jogo não só facilita o entendimento de eventos históricos, mas também permite que os estudantes reconstruam suas próprias narrativas visuais, o que é particularmente útil para educandos com dificuldades de aprendizagem.

O jogo da onça também colaborou no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas. A elaboração de manuais por parte dos estudantes, em 18/09/2024, mostrou que o jogo incentivou-os a colaborar, organizar e compartilhar seus conhecimentos de forma visual e escrita, o que é excelente para aprendizados diferenciados em um ambiente inclusivo. A produção de materiais que explicam o jogo, utilizando diferentes formas de comunicação (desenho e escrita), possibilitou que os estudantes com diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem participassem ativamente da

¹⁹² Jogos de Arcade: São jogos eletrônicos caracterizados por máquinas específicas, geralmente instaladas em locais públicos, como fliperamas, bares ou centros de lazer, que se popularizaram nas décadas de 1980 e 1990. Esses jogos apresentam mecânicas simples, foco em habilidades motoras e reflexos rápidos, e muitas vezes incluem dinâmicas de competição ou colaboração entre jogadores. Exemplos conhecidos incluem *Pac-Man*, *Street Fighter* e *Metal Slug*. Jogos como *Teenage Mutant Ninja Turtles*, *X-Men* e *Gauntlet* são exemplos clássicos de jogos de arcade cooperativos, nos quais os jogadores trabalham juntos para atingir objetivos comuns, como derrotar inimigos ou completar fases.

construção do conhecimento. A elaboração dos manuais é um exemplo claro de como o jogo da onça ajudou os estudantes a sistematizar os conhecimentos adquiridos. A necessidade de explicar o jogo de maneira clara e organizada reflete a capacidade dos educandos de estruturar e sintetizar informações, uma habilidade relevante para o ensino de História. Isso demonstra como a construção de narrativas coerentes e a explicação de eventos ou regras são habilidades próprias para o contexto histórico.

Figura 24 - Manuais do Jogo da Onça produzidos pelos estudantes, com ilustrações e descrições das regras e estratégias do jogo, refletindo o aprendizado sobre a cultura indígena e o desenvolvimento de habilidades narrativas e criativas



Fonte: Elaborado pelos estudantes J.V., J.S., S.V. e L.G. Foto da pela autora (2024).

No entanto, o trabalho com o jogo apresentou desafios interessantes. Muitos estudantes, como J.V. e M.S., demonstraram dificuldade em compreender a posição da onça como predadora no contexto do jogo. Essa dúvida reflete uma visão contemporânea influenciada pela consciência ambiental, na qual a onça é vista como uma vítima das ações humanas, como a caça e a destruição de habitats. Esse tipo de

dificuldade abre espaço para uma discussão sobre como as narrativas podem ser reinterpretadas ao longo do tempo, dependendo do contexto cultural e histórico. Assim, podemos explorar como a visão contemporânea sobre a onça dialoga com as representações históricas e culturais indígenas, destacando a importância de um olhar contextualizado para compreender as dinâmicas históricas e os valores associados a diferentes tempos e sociedades. O desafio, portanto, foi aproveitar essas dúvidas para instigar um olhar mais atento e crítico sobre as dinâmicas históricas, valorizando a importância de compreender os povos indígenas em seus próprios contextos culturais.

O respeito à diversidade cultural foi outro aspecto abordado no jogo da onça, sobretudo quando surgiram discussões sobre a história dos povos indígenas. Nas sessões de 03/07/2024 e 31/07/2024, quando as discussões sobre Cristóvão Colombo e as dinâmicas de caça foram tratadas, os estudantes foram levados a refletir sobre a história dos povos indígenas, suas tradições e as implicações da colonização. Essa capacidade de entender e respeitar a diversidade é uma habilidade salutar no ensino de História, que foi desenvolvida ao longo das atividades.

Outro aspecto relevante do ensino de História que foi promovido através do jogo foi o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Durante o jogo, como na sessão de 31/07/2024, quando M.S. teve dificuldade em lidar com a frustração e expressou desinteresse em assuntos culturais, houve a oportunidade de discutir temas como racismo, preconceito e desigualdade social, essenciais no estudo da História. A construção de empatia e o entendimento das implicações das ações do passado no presente são aspectos do ensino histórico que foram trabalhados.

Em 24/09/2024, os educandos tiveram a oportunidade de explicar o jogo para uma turma do 4º ano, um momento que reforçou o valor da aprendizagem colaborativa. Nessa atividade, os estudantes da sala de recursos multifuncionais não só consolidaram seus próprios conhecimentos, como também desempenharam um papel de mediadores do conhecimento, o que ajuda a promover a inclusão social e o protagonismo dos estudantes com necessidades especiais.

O episódio envolvendo M.S. e A.C durante o jogo da onça em 31/07/2024, revela múltiplos desafios e aprendizagens que emergem no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de inclusão e diversidade cultural. Inicialmente, observa-se como M.S., ao explicar as regras do jogo para A.C., demonstrou domínio do conteúdo e do contexto cultural indígena associado ao jogo, incluindo informações sobre a produção do tabuleiro pelos Bóe Bororo. Essa ação

evidencia um aspecto positivo do uso do jogo: a promoção da compreensão cultural e histórica por parte dos estudantes. A fala de A.C., “pense como onça”, sugere que o jogo também estimula habilidades cognitivas relacionadas à estratégia e à empatia, ao convidar os jogadores a compreenderem o papel do outro no contexto lúdico.

No entanto, a situação também expôs dificuldades no manejo das relações interpessoais e no entendimento das regras do jogo. A impaciência de M.S. e sua reação ao chamar A.C. de “demente” refletem desafios comuns no trabalho com habilidades socioemocionais. Essa ocorrência foi manejada pedagogicamente, ao relembrar M.S. da paciência demonstrada para com ele no momento em que também estava aprendendo as regras. A estratégia que adotei, de contextualizar a aprendizagem como um processo coletivo e de respeito, ajuda a promover um ambiente inclusivo e colaborativo.

Outro aspecto relevante emerge na fala de M.S.: “Eu repudio essas coisas de cultura, não quero saber de caça. Todo ano ficam repetindo essas mesmas coisas para falar que não tem preconceito.” Essa afirmação revela resistências e frustrações, possivelmente relacionadas a um contexto mais amplo de discursos sobre diversidade e combate ao preconceito que, para M.S., parecem ter perdido significado ou eficácia. Essa situação proporcionou um momento de intervenção pedagógica, ao trazer à tona questões sobre racismo, discriminação e violência histórica contra indígenas e negros. A pausa para reflexão reforça o papel crítico do professor(a) na SRM, promovendo a conscientização sobre questões sociais contemporâneas, trabalhando aspectos fundamentais para a construção de uma sociedade em uma prática mais inclusiva.

As dificuldades encontradas, como a impaciência e o desinteresse de M.S., reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas que contemplem a diversidade de perfis e experiências dos estudantes. Ainda assim, a narrativa sugere que, ao longo das sessões, o jogo promoveu aprendizagens tanto no campo cognitivo quanto no emocional e social. Esses resultados ressaltam a importância de integrar práticas lúdicas ao ensino de História, especialmente em contextos inclusivos, destacando a complexidade e as possibilidades que emergem desse trabalho na SRM. O desafio reside em equilibrar o trabalho com as atividades práticas e a mediação de conflitos e resistências, reconhecendo o papel do professor como mediador de aprendizagens e relações humanas em um ambiente marcado pela diversidade e pela inclusão.

Essas experiências evidenciam que o jogo da onça foi uma proposta eficaz para o ensino de História, especialmente sobre os povos indígenas. Ele permite a construção de narrativas históricas acessíveis, promove a participação ativa dos estudantes e apoia

práticas pedagógicas inclusivas, onde educandos com diferentes habilidades e necessidades possam interagir, colaborar e aprender. O jogo serve não apenas para ensinar e aprender conhecimento factual, mas também para promover a autonomia, o desenvolvimento crítico e a integração social de todos os estudante, que foram estimulados a pensar criticamente, refletir sobre a temporalidade e causalidade histórica, interpretar símbolos culturais, conectar o passado ao presente e respeitar a diversidade cultural. As atividades também promoveram o trabalho colaborativo e a sistematização de conhecimentos, ao mesmo tempo que abordaram habilidades socioemocionais. O jogo não só enriqueceu o aprendizado sobre os povos indígenas, mas também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades históricas de maneira efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação investigou as potencialidades do jogo da onça como proposta pedagógica para o ensino de História na Sala de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de promover a inclusão educacional e facilitar a construção de narrativas históricas sobre a cultura indígena. O percurso desta pesquisa foi marcado pela articulação entre teoria e prática, resultando em uma proposta que alia a ludicidade ao aprendizado histórico, considerando as necessidades específicas dos estudantes atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este trabalho reafirma o papel transformador das metodologias ativas, que colocam os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem.

A análise realizada demonstrou que o jogo da onça, além de seu valor como recurso lúdico, constitui um elemento cultural que possibilita a exploração de conceitos históricos complexos, como organização social, resistência cultural e relações de poder. Ao utilizar o jogo para ensinar História, foi possível criar um ambiente inclusivo e colaborativo, onde os estudantes puderam desenvolver habilidades como análise crítica, contextualização histórica e cooperação. Essas experiências reforçam a relevância de práticas pedagógicas que rompam com o modelo tradicional e promovam uma educação inclusiva.

Durante a implementação da proposta, observou-se que os estudantes, considerando suas características individuais, puderam se engajar nas atividades de maneira ativa e criativa. Ao construir narrativas baseadas na dinâmica do jogo, eles ampliaram seus conhecimentos históricos e ressignificaram a importância dos povos indígenas na formação cultural do Brasil. Essa abordagem permitiu explorar novas formas de ensinar História, revisitando memórias e tradições, enquanto fortalecia o vínculo dos estudantes com os conteúdos e entre si.

Esta pesquisa reforça a importância de adequar o ensino às necessidades dos estudantes, utilizando recursos inovadores e inclusivos, e destaca a relevância de valorizar saberes tradicionais e culturais no ensino de História, oferecendo uma abordagem que vai além da transmissão de conteúdos, promovendo uma educação mais justa, diversa e democrática. As contribuições desta dissertação abrem caminhos para novas possibilidades pedagógicas que ampliem o acesso ao conhecimento histórico, fortalecendo a inclusão e a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

A investigação demonstrou que a forma de utilização do jogo facilitou a construção de narrativas históricas sobre a cultura indígena, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais rica de aspectos culturais e históricos. O engajamento dos alunos no processo de aprendizagem foi notável, com a ludicidade do jogo promovendo tanto o interesse pelos conteúdos quanto o desenvolvimento de competências históricas como análise crítica, contextualização e narrativa.

Observou-se que a forma como o jogo foi utilizado, contribuiu de forma expressiva para a inclusão educacional. A dinâmica colaborativa e acessível do jogo da onça criou um ambiente de aprendizado onde os estudantes de diversas condições e diagnósticos, puderam participar ativamente. Essa participação possibilitou a valorização de suas singularidades e fortaleceu habilidades como comunicação, trabalho em grupo e respeito mútuo. Ao utilizar um recurso cultural, a proposta também promoveu a visibilidade dos saberes indígenas, desconstruindo visões estereotipadas e permitindo que os estudantes reconhecessem a relevância histórica e cultural dos povos originários.

O jogo serviu como um meio de adquirir conhecimentos históricos, e também como uma proposta para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, necessárias para o aprendizado inclusivo. Essa abordagem reforça o potencial do uso de jogos e outras metodologias ativas no ensino de História, mostrando que estratégias pedagógicas inovadoras podem atender tanto às demandas curriculares quanto às necessidades de inclusão, ao mesmo tempo em que promovem o aprendizado.

Estudos futuros podem explorar como esses jogos, combinados com abordagens pedagógicas inclusivas, podem enriquecer o ensino de História e promover uma maior compreensão da diversidade cultural e histórica. Estudos longitudinais poderiam acompanhar os mesmos estudantes ao longo de sua trajetória escolar, avaliando a consolidação de competências históricas e habilidades socioemocionais adquiridas por meio do uso de jogos no ensino de História. Também seria relevante explorar como a integração de práticas colaborativas e culturais no currículo regular pode influenciar as percepções dos estudantes sobre inclusão e diversidade.

O resultado mais relevante desta pesquisa foi demonstrar que o jogo da onça pode transcender seu papel tradicional como diversão ou exercício lógico-matemático, revelando-se uma situação de ensino e aprendizagem de História. Por meio do jogo, foi possível engajar os estudantes de forma ativa e criativa na construção de narrativas históricas, explorando aspectos da história indígena de maneira acessível e

culturalmente rica. Dessa forma, o jogo da onça proporcionou um ambiente de aprendizado estimulante e também abriu caminhos para novas formas de ensinar História, ressignificando o papel do lúdico na construção do conhecimento histórico e no fortalecimento da inclusão educacional.

Esta pesquisa reafirma o papel transformador de metodologias ativas e inclusivas no ensino de História, mostrando que é possível unir ludicidade, cultura e aprendizado de maneira eficaz. O uso do jogo da onça, ao mesmo tempo em que promoveu a inclusão educacional, ofereceu aos estudantes uma nova forma de se relacionar com o conhecimento histórico, valorizando narrativas muitas vezes negligenciadas no currículo tradicional. Os resultados obtidos demonstram o potencial dessa abordagem para enriquecer o processo educacional e ampliar as possibilidades de inclusão. Acredita-se que este trabalho possa inspirar novas práticas pedagógicas e contribuir para a construção de uma educação mais equitativa e culturalmente consciente.

5 REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral.** 3^a ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional.** Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- ALVES, Flora. **Gamification: Como Criar Experiências de Aprendizagem Engajadoras.** 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. A narrativa como categoria analítica no ensino de história. **Revista Brasileira de História**, v. 32, n. 64, p. 201-220, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-01882012000200011>
- AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. **Compreendendo o cego:** uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- BALLESTEROS BERETTA, Antonio (1984). *Alfonso X el Sabio* (em espanhol) 2^a ed. Barcelona: Ediciones El Albir, S.A.
- BALLIN, Luis. **Yaguareté korá-Chiví korá-Corral del jaguar-Jaguar hunt game,** Buenos Aires : Luis Ballin, 2023.
- BANIWA, Gersen. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (org.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate.** Porto Alegre: Pallotti, 2012.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras.** Porto, III Série, v. 2, 2011.
- _____. Literacia e consciência histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, p. 93-112, 2006. Editora UFPR. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.401>
- BARBOSA, J. M. A., Mezacasa, R., & Fagundes, M. G. B. (2018). A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas. **Tellus**, 18(37), p. 121–145. <https://doi.org/10.20435/tellus.v18i37.558>
- BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUCH, K.B. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE.** Versão 2014, p.10. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_edespecial_artigo_katia_belasque_bauch.pdf Acesso em: 20 jul. 2024
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BETHÂNIA, Maria. *Moda da Onça*. In: **Álibi**. [Áudio]. Rio de Janeiro: Universal Music, 1989. Disponível em: <https://www.mariabethania.com.br>. Acesso em: 27 dez 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BORDIGNON, Mário. **Adugo Biri**. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BRAND, Antonio Jacó. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 set. 2008.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 março de 2008.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: . Acesso em: 15 junho 2023.

_____. **Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 25 abr. 2007.

BONENFANT, Maude. Gamificação e educação: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 123-140, 2014.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**. Trad. David Jardim Júnior. Rio de janeiro: Ediouro, 2002.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Tempo. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História**. Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, Jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 jan. 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na educação dos surdos**. 2008.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Diálogo Educacional, Curitiba, n. 10, p.151-169, 2010. Bimestral. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 31 maio 2019 <https://doi.org/10.7213/rde.v10i29.3076>
- CAPOVILLA, Fernando César; RAFHAEL, Walkiria Duarte. **Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. São Paulo: Edusp, 2001.
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES. Traducciones Hispanoamericanas. Disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/portales/traducciones_hispanoamericanas/traductores/ Acesso em: 21 jul. 2024.
- CLIFFORD, James. **Sobre a autoridade etnográfica**. In: A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- COBOS, Bernabé. **Historia del Nuevo Mundo**. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles, 1956.
- CORREA, Priscilla Colombelli de Souza. **Ensino de História para crianças cegas em Maringá: aplicação e métodos de ensino de História**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.
- COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. **A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica**. Constr. psicopedag., São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 09 jun. 2024.
- DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. **Litograbados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco**, Perú, 2006. En Rupestreweb, <http://www.rupestreweb.info/litograbados1.html>
- DEPAULIS, Thierry. **Inca Dice and Board Games**. 1998. Board Game Studies, 1, p. 27-49.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix e EDUSP, 1988.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 2008.
- ENAURÉU, Mário Bordignon. **História Bororo**. São Paulo: Edições Verona, 2021.

Euclides. *Elementos*.

FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. **Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas.** R. bras. Ci e Mov., Taguatinga, v. 16, n.1, p. 47-55, 2008.

FINKEL, Irving L. ***Ancient Board Games in Perspective*.** British Museum Press, 2007. Disponível em: <https://archive.org/details/ancientboardgame0000unse> Acesso em: 21 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Edinaldo Bezerra de. **Fala de índio, História do Brasil: o desafio da Etno-História indígena.** In: Anais do XVI Encontro Regional de História, ANPUH-Rio, 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO; PROJETO INTEGRADO DE PROTEÇÃO ÀS POPULAÇÕES E TERRAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL; COOPERAÇÃO TÉCNICA ALEMÃ – DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT. (Orgs.). **Levantamento Etnoecológico Munduruku: Terra Indígena Munduruku/** MELO, Juliana; VILLANUEVA, Rosa Elisa. – Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

GIL, Carmem Zeli de Varga e outros. **Questões desestruturantes no ensino de História.** Porto Alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/249437/001150961.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GIACOMONI, Marcello Paniz. Jogos digitais e ensino de História: possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 28-45, 2018. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história** [recurso eletrônico]. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias. 129 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/174705/001065511.pdf;jsessionid=DFB5A715C61A1F5E290AFC48FB87879?sequence=1> Acesso em: 20 jul 2024.

GRANDO, Beleni Saléte (Org.). **Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola.** Cuiabá: EdUFMT, 2010. 171 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. **Libras: apresentando a língua e suas características.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira

dos. (Orgs.) *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 27-36.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 7.ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povo: Guarani Mbya - História, nomes e lugares.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Mbya#Hist.C3.B3ria.2C_nomes_e_lugares. Acesso em: 21 jul. 2024.

ISAAC, Paulo Augusto Mario; BAKOROKARW, Benedito Pereira Junior. Religião, educação tradicional Bóe-Bororo e educação escolar indígena – análise a partir do método transpermanência. **História Revista**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 300–321, mai./ago. 2021. <https://doi.org/10.5216/hr.v26i2.68633>

JÚNIOR, Francisco Pereira. **O ensino de História e os jogos pedagógicos: o desafio de sala de aula.** Revista Semina, Passo Fundo, vol. 20, n. 3, p. 60-74, set-dez. 2021. <https://doi.org/10.5335/srph.v20i3.12787>

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education.** San Francisco: Pfeiffer & Company, 2012. <https://doi.org/10.1145/2207270.2211316>

KELMAN, Celeste Azulay. O educando surdo na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão social*. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 144-157.

LADEIRA, Maria Inês. **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil.** Instituto Socioambiental: Povos Indígenas no Brasil, out., 2003. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani-mbya/print>. Acesso em: 14 jun. 2015. **Guata Porã/Belo Caminhar.** In: RAMO Y AFFONSO, Ana Maria; LADEIRA, Maria Inês (Orgs). Guata Porã/Belo Caminhar. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2015

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado.** Trad. António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

LIMA, M; BARRETO, A. **O Jogo da Onça e Outras Brincadeiras Indígenas.** São Paulo: Panda Books, 2006.

LIMA, M. **Jogos indígenas do Brasil [projeto on line];** 2004 – [citado 2007 July 12]. Disponível em: <http://www.jogosindigenasdobrasil.art.br/port/projeto.htm>. Citado por: FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas. *R. bras. Ci e Mov.*, Taguatinga, v. 16, n. 1, p. 47-55, 2008.

LUDOSOFIA. Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MACHADO, Bárbara Araújo; SOARES, Renan da Cruz Padilha. Gameficação e Avaliação no Ensino de História: Uma Proposta de Renovação Metodológica. **História & Ensino**, Londrina, v. 28, n. 1, p. 78-99, 2022. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2022v28n1p078-099>

MACENA, Elizabeth Vieira. **A aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas de Ponta Porã: subsídios para o ensino da temática indígena.** Orientador (a): Beatriz Dos Santos Landa Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Amambai. Amambai, MS: UEMS, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430464>. Acesso em: 19 jun. 2023.

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. 148 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174862>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** In: Nova Escola, maio, 2005.

MANXINERUNE hiwekatshine hipnatshinni Kajpaha hajene (Velhos vivos e mortos manchineri do rio Yaco); MANXINERUNE Ptohi Kajpaha Hajene – MAPKAHA (Organização do Povo Indígena Manchineri do Rio Iaco). **História dos Antigos Manchineri.** 2010. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Historia-dos-antigos-Machineri.pdf> Acesso em 21 jul. 2024.

MARTINS, Daniel de Sant'anna. *Design de jogos e o ensino de história: aplicando o método DM³*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e227098, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698227098>. Disponível em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>. Acesso em: 20 jul 2024.

MENEGUELLO, Cristina. **Cultura visual: um campo estabelecido.** In: *Cadernos de História: Imagem, Arte e Cultura Visual*. Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto. Ano VIII, nº 2, Dezembro de 2013. Disponível em: <https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/4-curso/documentos/documento/275>. Acesso em: 19 out 2024.

MEYER, André Felipe. **Um Click na Tekoá: Elaboração de um Site de Produção de Narrativas Audiovisuais através de Fontes Guarani.** 2017. 265 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>.
 _____ . **Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

MINAS GERAIS. **Curriculum Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte, Minas Gerais, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/19Y6MNoNEVADegyWY_8e0vFrA6yp1ynHf/view

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 out 2024.

MIRANDA, Sônia Regina. **Temporalidade e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo.** Revista História Hoje. Vol. 2, n. 4, pp. 35-79. 2013 <https://doi.org/10.20949/rhhj.v2i4.92>

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO. **Celebração de funerais volta a ser feita na aldeia Boe-bororo de Meruri (MT).** 30 dez. 2021. Disponível em: <https://www.missaosallesiana.org.br/celebracao-de-funerais-volta-a-ser-feita-na-aldeia-boe-bororo-de-meruri-mt/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
 _____ . **O futuro das escolas especiais.** Pátio Revista Pedagógica, ano VIII, nº 32, Artmed Editora, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. **A História ensinada: algumas configurações do saber escolar.** História & Ensino, Londrina, v.9, p. 37-62, out. 2003. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/791>. Acesso em: 27 maio 2024. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>

MUNDUKURU, Daniel. **Histórias de índio.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996.

_____ . **Professor Edson Kayapó, e a importância da Literatura Indígena.** Youtube, 19 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sIQ5KFhF2dU>.

MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014.** Dispõe sobre o plano de carreira dos servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, 29 set. 2014. Disponível em: <http://leismunicipa.is/vgqon>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MURRAY, Harold J. R. *A History of Chess*. Londres : Oxford University Press, 1913. Disponível em:

<https://archive.org/details/AHistoryOfChess/page/n31/mode/2up?q=alquerque&view=theater> Acesso em: 21 jul. 2024

MUSSA, Alberto. **Meu destino é ser onça**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

NORONHA, G. C. Da forma à ação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. **Rev. Ciênc. Ext.** v.14, n.1, p.97-115, 2018.

Novaes, S. C. (1981). TRANÇAS, CABACAS E COUROS NO FUNERAL BORORO—A PROPÓSITO DE UM PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE. **Revista de Antropologia**, 24, 25–36. <http://www.jstor.org/stable/41615990> <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1981.110962>

OLIVEIRA, J. P. DE .. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana, v. 4, n. 1, p. 47–77, abr. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93131998000100003>. Acesso em: 01 out. 2024.

PADOVANI NETTO, Ernesto. **Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2018.

PAIXÃO, Luciano de Pontes. **Desafios do ensino de História em um contexto globalizado**. Revista de Educação Inclusiva, 2011.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. Tradução Maria Clara F. Kneese e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

PARLETT, David. **The Oxford History of Board Games**. Oxford University Press, 1999. Disponível em: https://archive.org/details/oxfordhistoryofb0000parl_h4x4 Acesso em: 21 jul. 2024.

PEREIRA, Jonathan de França. Educação, pertencimento e identidade indígena: diálogos com uma educadora Potiguara. **Revista ANPuh**. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1565312923_ARQUIVO_artigoa_mpuh.pdf>. Acesso em: 28 dez 2024.

Plato. *Timaeus*.

POHLMANN, Gabriela Grudka. **O ensino de História e o Direito à diferença: website História Inclusiva como ferramenta para o trabalho de professores com estudantes com deficiência intelectual**. Orientador: Caroline Jaques Cubas. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Centro De Ciências Humanas E Da Educação - FAED, Universidade Do Estado De Santa Catarina – UDESC, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/705664>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PROVENZO, Asterie Baker. **Favorite Board Games You Can Make and Play**. New York: Dover Publications, 1990. Reprint. Originalmente publicado como: Play It Again. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1981. xi, 243 p. Inclui bibliografia (p.

233-237) e índice. Disponível em: <https://archive.org/details/favoriteboardgam0000prov>. Acesso em: 21 jul. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i16.560>

RAMOS, Pablo Rossini Pinho; HOLANDA, Sílvio Augusto de Oliveira; PEREIRA, Ingrid de Lourdes. **Meu destino é ser onça: contemporaneidade e mitologia tupinambá.** MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944, [S.1.], v. 2, n. 56, p. 73-90, maio 2021. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/10523>>. Acesso em: 06 maio 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/moara.v2i56.10523>.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018.

ROCHA, H. A. **Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História.** Revista Territórios e Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 275–301, 2021. <https://doi.org/10.22228/rtf.v13i2.1061>

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. 2008. **A caminhada de Tanýxiwè: uma teoria Javaé da História.** Tese de doutorado em Antropologia. Chicago: Universidade de Chicago.

RONDON, C. A., & LEÃO, M. F. (2018). A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais. *Tellus*, 18(36), p. 123–152. <https://doi.org/10.20435/tellus.v18i36.507>

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: Passado, Presente e Perspectiva a partir do caso Alemão.** Práxis Educativa. PR. V.1, N 2. Pag. 07 – 16. Jul. Dez. 2006. **_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão.** In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). Jörn Rüsen e o ensino da história. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

SÁ, Nídia Regina de. **Cultura, poder e educação de surdos.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTANA, Andréia Nunes. **O Lúdico na Comunidade Indígena Guarani da Aldeia Tekoa Pindó Mirim: Cartografia das Brincadeiras e dos Jogos da Escola Nhamandu Nhémopuã.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. 2020.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p. 21-51.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino. Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Versão 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo-SP). Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça [livro digital]**. São Paulo: SME / COCEU, 2020. Coleção Jogos de Tabuleiro, volume 2. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Miolo-e-Capa-Jogo-da-On%C3%A7a-WEB-1.pdf> Acesso em: 19 jun. 2024.

_____. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça**. São Paulo-SP, 2018. fotografia. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/iniciacao-ao-jogo-da-onca-e-brinca-deiras-indigenas-na-dre-campo-limpo/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

_____. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Jogo da onça**. São Paulo-SP, 2018. fotografia. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/iniciacao-ao-jogo-da-onca-e-brinca-deiras-indigenas-na-dre-campo-limpo/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

SILVA, Giovani José da; SILVA, Joana Aparecida Fernandes. **História indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente**. In: Anais do XXV Simpósio Nacional de História, 2010. <https://doi.org/10.51880/ho.v13i1.129>

Silva G de C e, Moraes VD de. **Ambivalências humanas e não humanas em “Meu tio o Iauaretê”, de Guimarães Rosa**. Rev Inst Estud Bras [Internet]. 2020Jan;(75):36–52. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i75p36-52>

SILVA, Glaciema de Fatima da. **Ensino de História na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses**. 23/02/2018 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (MARÍLIA), Marília Biblioteca Depositária: UNESP, Campus de Marília

SILVA, Luis Henrique. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/91201>>.

SILVEIRA, Matheus Fernando. **Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para Surdos: Concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2011

SOUZA, João Roberto Abraham Silva. **Missão Sankofa: um jogo de tabuleiro para a desconstrução do racismo religioso no ensino de história.** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Leila Aparecida de. **Bakaru na comunidade indígena Bororo da aldeia central de Tadarimana, em Rondonópolis – Mato Grosso: conceitos e manifestações.** 2014. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9Q5FWX>. Acesso em: 01 out. 2024.

STIPP, Paulo Eduardo de Mattos. **A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

TEIXEIRA, Moisés Pires. **Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva.** 2020. 140p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

VAZ Kamille. **Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016).** Rev bras educ espec [Internet]. 2019Jan;25(1):101–16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382519000100007>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7^a. ed. São Paulo, Martins fontes, 2007.

_____. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.
 _____. **Pensamento e linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
 _____. **Psicología pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43

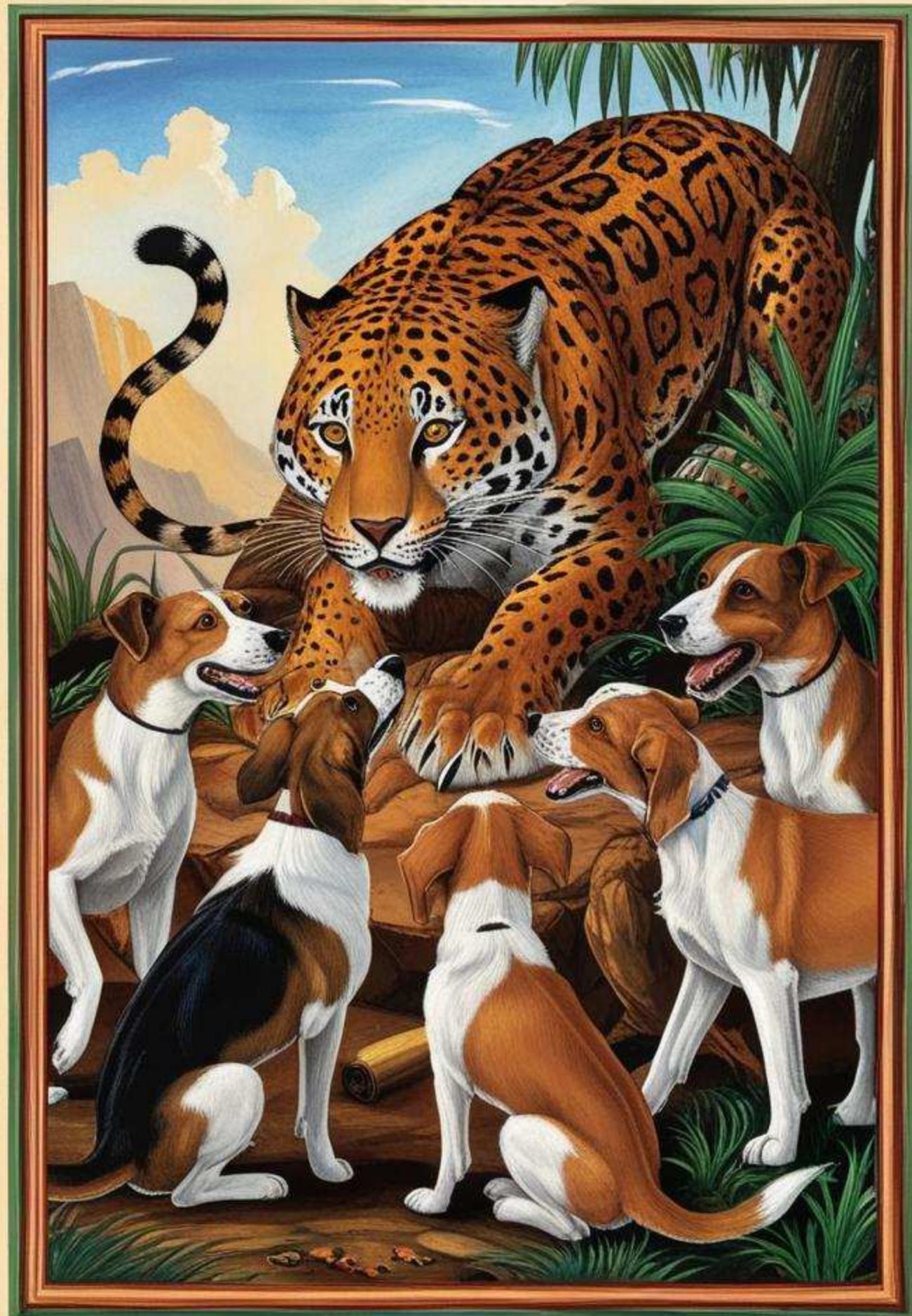
_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, org. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de Março de 2009.

_____. **Interculturalidad, colonialidad y educación.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto, 2007, pp. 25-35

**ANEXO I- MANUAL DE ENSINO DE HISTÓRIA COM O JOGO DA ONÇA
(ADUGO)**

Manual para aprender História
Indígena com o

JOGO DA ONÇA



ARYADNI DE CÁSSIA ROICE RUAS AGUIAR

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
OBJETIVO DO MANUAL	4
TABULEIRO	5
TABULEIRO IMPRIMÍVEL	6
PREPARAÇÃO E MATERIAL	7
COMO JOGAR	8
REGRAS IMPRIMÍVEIS	11
O QUE É O JOGO DA ONÇA?	12
TEORIAS QUE ENVOLVEM A FORMULAÇÃO DO JOGO	14
O ALQUERQUE	19
O JOGO DA ONÇA ENTRE OS POVOS ORIGINÁRIOS	20
QUEM SÃO OS BÓE BORORÓ?	21
IMPLICAÇÕES DA VERSÃO SALESIANA	23
A ONÇA COMO SÍMBOLO DE PODER E ASTÚCIA	24
OS CACHORROS: SÍMBOLOS DE COOPERAÇÃO E PROTEÇÃO	28
DIFUSÃO E VARIAÇÕES DO JOGO DA ONÇA	32
A UTILIZAÇÃO DO JOGO NA SALA DE AULA	34
COMO O JOGO DA ONÇA CONTRIBUI PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	37
SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO	45
REFERÊNCIAS	46

Apresentação

Prezado(a) Professor(a),

É com grande satisfação que apresento o Manual do Jogo da Onça, resultado de uma experiência prática e reflexiva sobre o potencial pedagógico deste jogo tradicional para o ensino de História, desenvolvido dentro do ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História. Este manual surge como um guia prático para auxiliar professores de História e educadores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) a utilizarem o jogo como proposta didática em contextos de ensino inclusivo.

O Jogo da Onça oferece uma abordagem dinâmica e interativa para a construção de narrativas históricas, proporcionando um espaço de aprendizado que valoriza a diversidade e promove a inclusão. Ao longo de sua aplicação, foi possível observar como o jogo facilita a compreensão de conceitos históricos e sociais, além de estimular habilidades cognitivas, emocionais e sociais em estudantes com diferentes necessidades educacionais.

Este manual é destinado especialmente a professores comprometidos com práticas educativas inclusivas. Esperamos que ele sirva como inspiração e apoio para integrar o Jogo da Onça em sua prática pedagógica, fortalecendo a conexão entre o ensino de História e a valorização de diferentes culturas, como a dos povos originários da América.

Estou confiante de que o uso do manual para o ensino de História contribuirá para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e transformador para todos os estudantes.

Com votos de uma prática pedagógica inclusiva,

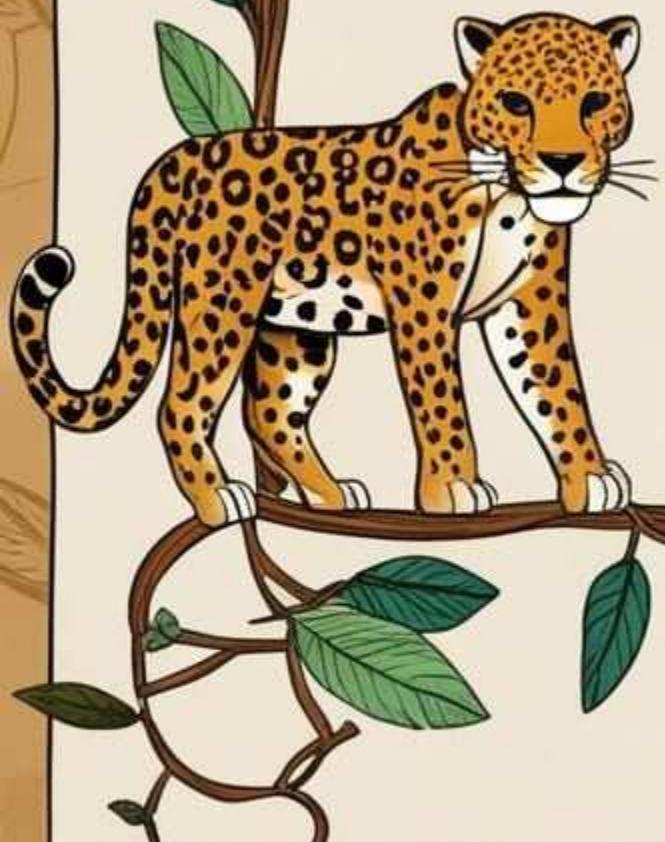
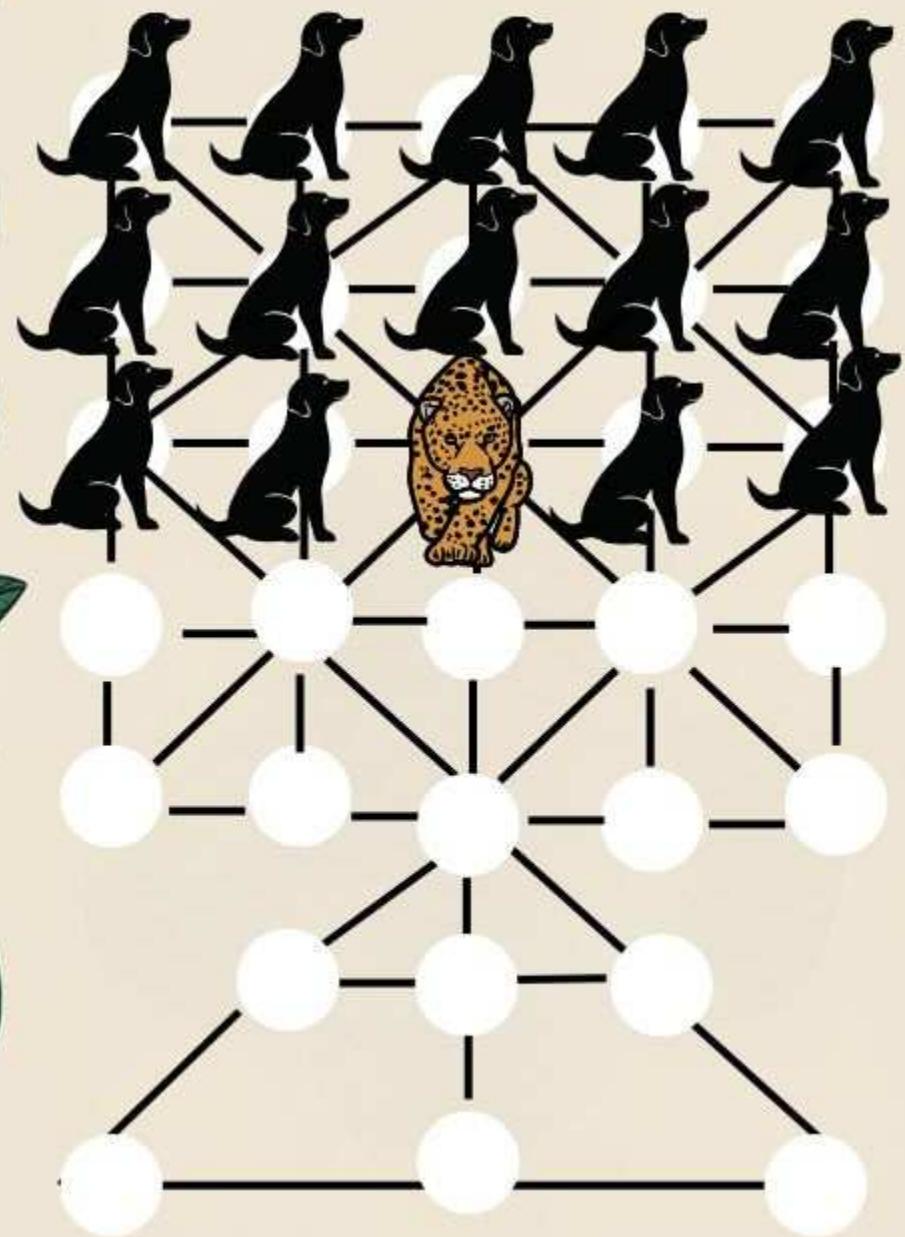
Aryadni de Cássia Roice Ruas Aguiar
Prof^a de História e Atendimento Educacional
Especializado

OBJETIVO DO MANUAL

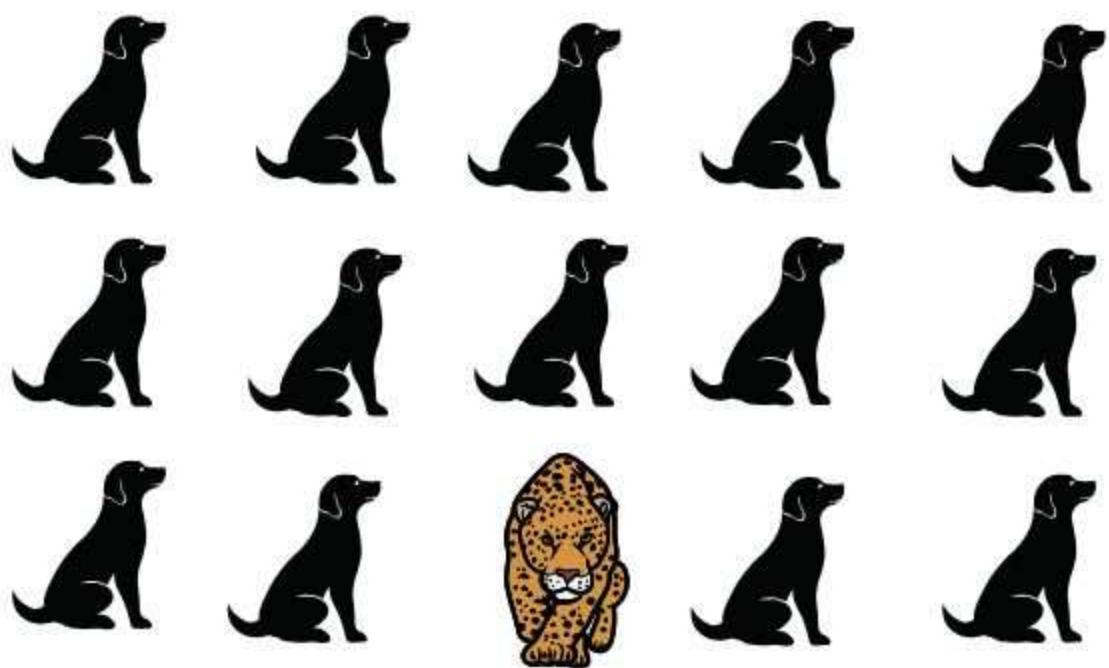
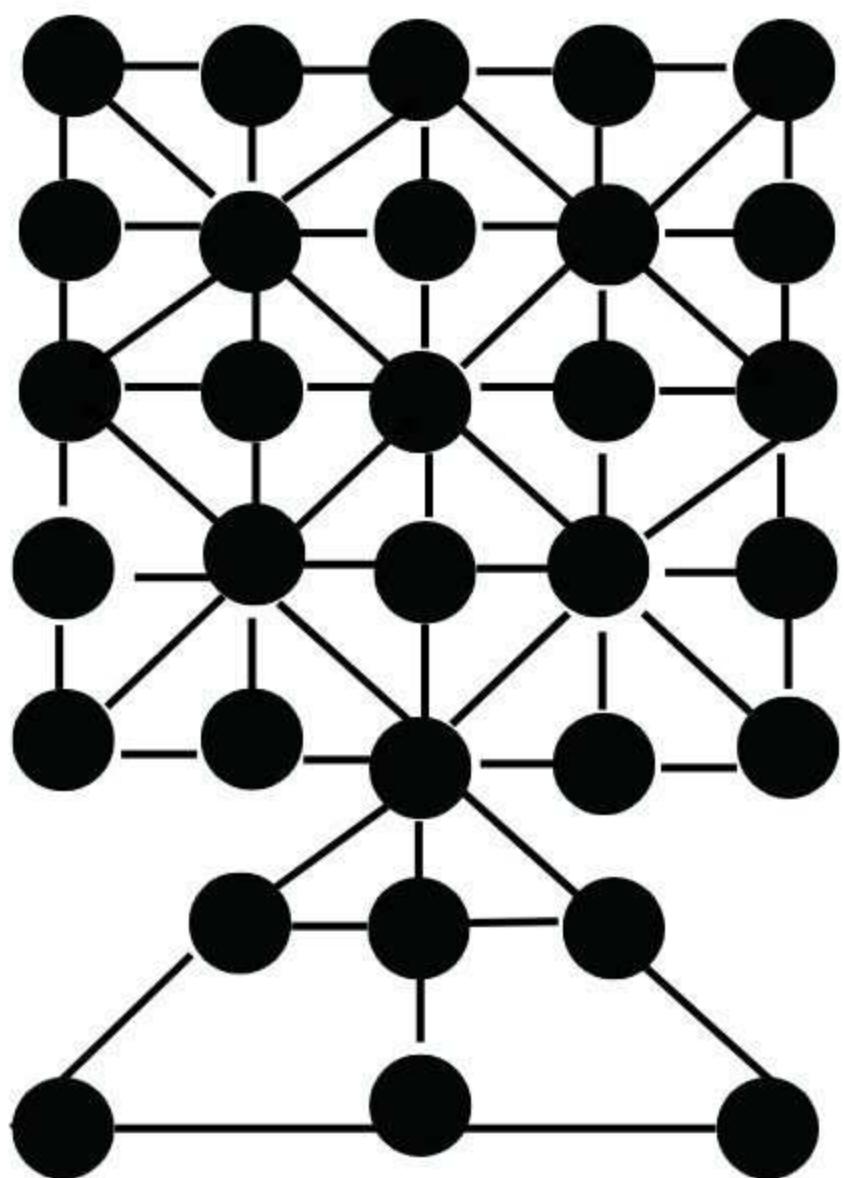
Utilizar o Jogo da Onça como proposta pedagógica para o ensino de História, valorizando sua relação com a formação identitária das sociedades indígenas, como os Bóe Bororo. Com ênfase na educação intercultural, o manual contém orientações para utilização do jogo da onça para a compreensão histórica dos povos originários da América.



Tabuleiro



Tabuleiro imprimível



PREPARAÇÃO E MATERIAL

O Jogo da Onça pode ser adaptado de diversas formas, utilizando materiais simples e acessíveis. O tabuleiro, tradicionalmente desenhado no chão, pode ser feito com giz em áreas externas, fita adesiva em pisos internos, ou confeccionado em papel, cartolina, madeira, tecido ou até materiais reciclados, como papelão. Versões digitais também são uma opção. As peças podem ser representadas por tampinhas de garrafa, botões, sementes, pedras, massinha de modelar, miniaturas de animais ou figuras impressas e recortadas. A confecção do tabuleiro e das peças pode envolver os estudantes, tornando o processo mais criativo e participativo, valorizando a sustentabilidade e a personalização.



Peças

Uma peça representa a onça (predador) e 14 peças representam os cães (presas).

COMO JOGAR

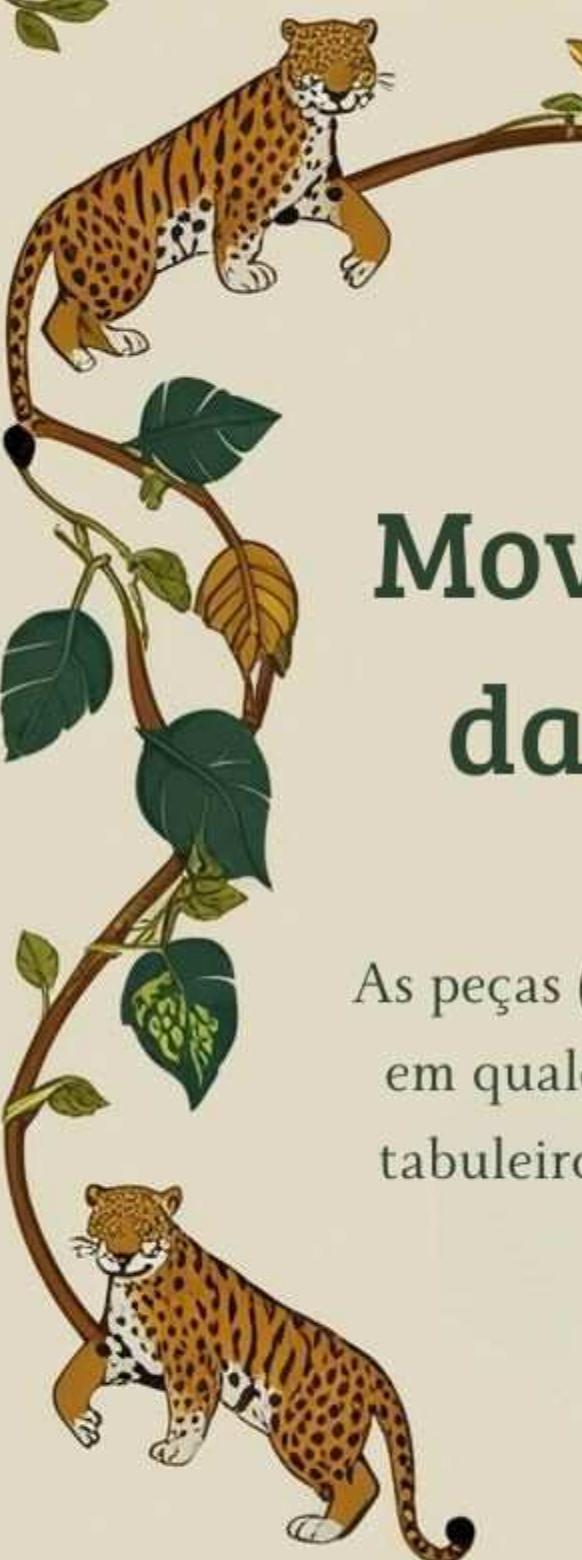
Preparação Inicial

O jogo começa com a onça posicionada no centro do tabuleiro (representada na imagem "Tabuleiro"). As peças representando os cães são posicionadas estratégicamente em casas opostas à "toca da onça", cobrindo uma área específica do tabuleiro, conforme demonstrado na imagem do tabuleiro.

Objetivos do Jogo

Objetivo dos cães: Encurralar a onça, impedindo-a de se mover. Os cães não podem capturar a onça.

Objetivo da onça: Capturar os cães ou evitar ser cercada. A onça vence se capturar cinco cães.



Movimentos das Peças

As peças (onça e cães) podem se mover em qualquer direção pelas linhas do tabuleiro, mas apenas para uma casa adjacente e vazia.



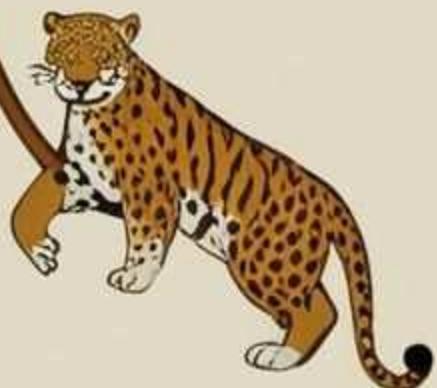
A onça pode capturar os cães saltando sobre eles para uma casa vazia, similar à captura no jogo de damas. No entanto, se houver dois cães em sequência sem casas vazias entre eles, isso constitui uma defesa contra a onça, bloqueando seus movimentos nessa direção.





Estratégia e Captura

A onça deve planejar movimentos para "comer" os cães, saltando sobre eles para casas vazias. Para isso, os cães devem ser colocados de forma isolada.



Os cães devem trabalhar em conjunto para cercar a onça, formando bloqueios estratégicos que limitem suas opções de movimento.

O jogo termina quando a onça é completamente cercada, impedindo seus movimentos (vitória dos cães), ou quando a onça captura cinco cães, garantindo sua vitória.



REGRAS IMPRIMÍVEIS

1. O jogador com a onça
começa com a peça posicionada
no centro do tabuleiro.

2. O jogador com os cães deve
cercar a onça, impedindo seus
movimentos.



3. A onça pode capturar cães saltando
sobre eles para uma casa vazia, isso é o
que chamamos de "comer" os cães.

4. O objetivo dos cães é
encurralar a onça (cães não
podem comer onça), e o
objetivo da onça é capturar
os cães ou evitar ser cercada.
A onça vence se comer cinco
cães.



O jogo da onça, também conhecido como Adugo, é um jogo tradicional indígena brasileiro praticado pelos Bóe Bororo (Mato Grosso), Manchineri (Acre e regiões da Amazônia) e Guarani (Região Sul e Sudeste, Mato Grosso do Sul, e áreas de fronteira).



A principal diferença entre o Adugo jogado pelos Bóe Bororo e a forma como os outros povos indígenas jogam o Jogo da Onça, é que os Bóe Bororo jogam com ênfase em estratégia e simbologia da caça, sendo o jogo conectado ao ritual funerário Adugo Biri.

Representando a interação entre uma onça e vários cães, o jogo é uma simulação de estratégias de caça e defesa.

É jogado em um tabuleiro específico, onde a onça deve tentar capturar os cães, enquanto estes tentam cercá-la.

O QUE É O JOGO DA ONÇA?



Adugo Biri (adugo = onça, biri = couro = couro da onça) é o ritual do couro de onça, que envolve a caça da onça, o preparo e esticamento do couro de animal abatido, bem como a realização de cantos e cerimônias específicas em torno desse processo. O ritual do couro de onça é considerado uma forma de vingança pela morte de um membro da comunidade Bóe Bororo, sendo um ato simbólico de justiça e honra aos espíritos dos antepassados. Mas não se trata de um ritual triste, é alegre e festivo. Durante o ritual, são entoados cantos específicos, festas ornamentações no couro e ocorre a entrega da recompensa para o matador da onça.



A onça-pintada, maior felino das Américas, é classificada como "quase ameaçada" pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), mas em algumas regiões, como o Brasil, encontra-se em situação ainda mais crítica, sendo considerada "vulnerável". A destruição de habitats, a caça ilegal e os conflitos com humanos são as principais causas de seu declínio.



Ritual do “Adúgo Bíri”, courro de onça



Entre os Bóe Bororo, o jogo não é apenas uma forma de diversão. Ele também carrega significados ritualísticos, refletindo a importância da onça como símbolo de poder e sobrevivência.

A simbologia dos cães, por sua vez, está relacionada à estrutura social e simbólica da aldeia Bororo, representando cooperação e proteção coletiva. A cor dos cães, por exemplo, define sua associação com determinados subclãs, o que reflete a organização com que os Bóe Bororo se relacionam com o ambiente e com seus animais.

O simbolismo da onça, um dos maiores predadores da fauna sul-americana, está profundamente enraizado na cosmologia indígena, onde aparece como um animal espiritual, muitas vezes relacionado à força, ao poder e à morte.

Esse vínculo se manifesta em práticas culturais e rituais, onde os cães participam como guardiões e protetores da aldeia e da comunidade. No jogo da onça, os cães simbolizam a comunidade e sua luta conjunta contra o predador, a onça, que age de forma isolada. Assim, eles são vistos como defensores da aldeia e figuras de resistência e coesão social, reforçando a importância da união frente às adversidades.



Para os Bóe Bororo, o jogo pode simbolizar a luta pela sobrevivência em um ambiente hostil, além de refletir as dinâmicas sociais e espirituais de sua comunidade, ligado a rituais de caça, como o Adugo Biri (o ritual do courro da onça), que celebra a relação entre os Bororo e a natureza.

Teorias que envolvem a formulação do jogo

TEORIA DOS POVOS ANDINOS

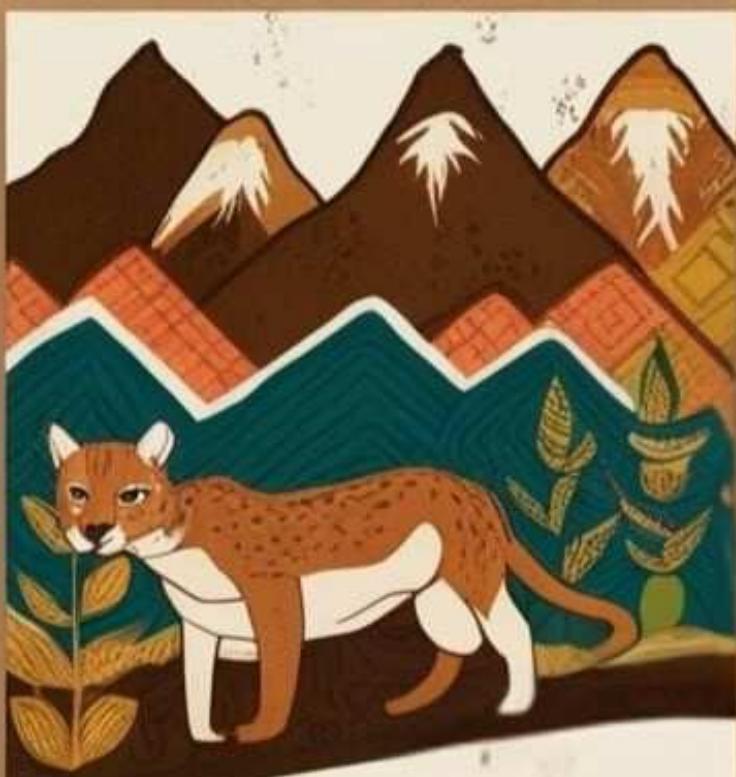
Sugere que o jogo já existisse antes da chegada dos europeus e teria se espalhado pelo continente sul-americano, possivelmente derivado do jogo do Puma, encontrado em culturas incas. A conexão do jogo com tradições mais antigas pode ser observada nas similaridades entre ele e jogos de caça e captura encontrados em diferentes culturas da América Latina, especialmente na região dos Andes.

Uma das principais evidências que sugerem que o jogo tenha sido praticado por diversos povos indígenas na América do Sul muito antes da chegada dos colonizadores europeus, é a semelhança do jogo da onça com um jogo tradicional dos Andes, chamado de Puma. Este jogo era praticado pelos Incas e outros povos andinos, como registrado em fontes históricas e etnográficas, e envolvia uma dinâmica de caça muito similar à do Jogo da Onça.

O Puma (também conhecido como Taptana ou Komina) simulava a caçada de um animal selvagem (o puma, felino nativo da região) por um grupo de caçadores (representados por ovelhas ou outros animais domésticos).

O jogador que controlava o puma tinha como objetivo capturar as peças adversárias, enquanto os "caçadores" tentavam encurralar o puma. Essa dinâmica reflete diretamente a encontrada no Jogo da Onça, onde uma onça (o predador) enfrenta um grupo de cachorros (os caçadores).

QUEM SÃO OS INDÍGENAS ANDINOS?



Os indígenas andinos são os povos nativos que habitam a região dos Andes, uma das cadeias montanhosas mais extensas do mundo, que atravessa vários países da América do Sul, como Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile e Argentina. Entre os povos andinos mais conhecidos estão os quíchua, aimarás, guaranis e várias outras etnias que possuem rica diversidade cultural, linguística e histórica.



Fonte: CESAR, Prof. O Relevo da América do Sul. GEOERATOS, 11 jan. 2022. Disponível em: <http://www.georatos.org.br/area/geo/controle/area/area-na-area-da-america-sul.htm>. Acesso em: 30 dez. 2022.



Registros etnográficos e arqueológicos indicam que variantes do jogo da onça foram encontrados em dicionários quíchua e aymara, línguas dos povos indígenas andinos, desde o século XVI. Além disso, o jogo aparece documentado em muros Incas datados com mais de 2000 anos. Esses registros demonstram que o jogo já era parte da cultura dos povos indígenas sul-americanos muito antes do contato com os europeus.

Desenho do imperador inca Atahualpa jogando com seus captores em um tabuleiro de Alquerque, provavelmente o jogo da onça, ou uma de suas variações.



Fonte: Desenho de Felipe Guamán Poma de Ayala, 1615.

DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. Litograbados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco, Perú, 2006. Disponível em: <http://www.rupestreweb.info/litograbados1.html>. Acesso em: 19 jul.

2024.



A Teoria Salesiana

A história do Jogo da Onça, também poderia estar relacionada à chegada dos missionários salesianos ao Brasil no século XIX. Essa versão propõe que o jogo teria sido introduzido aos povos indígenas Bóe Bororo pelos missionários europeus, particularmente os salesianos, durante o processo de catequização.

Essa hipótese sugere que o Jogo da Onça poderia ter raízes na Europa e teria sido transmitido para os indígenas através do contato com os colonizadores, sendo posteriormente adaptado e mantido pelas comunidades indígenas.

A teoria de que o Jogo da Onça tenha procedência europeia e foi introduzido pelos missionários salesianos baseia-se na semelhança do Adugo com um antigo jogo de tabuleiro praticado na Europa conhecido como Alquerque.

O Alquerque era um jogo de estratégia popular na Europa medieval, especialmente na Espanha, e suas regras envolviam a movimentação de peças em um tabuleiro para capturar as peças do oponente, de forma similar ao que ocorre no Jogo da Onça.

Tabuleiro de Alquerque do século XII, encontrado na Catedral de Oureiro, Galicia, Espanha.



Fonte: DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. Litografados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco, Perú, 2006. Disponível em:
<http://www.rupestreweb.info/litografados2.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.



O Alquerque

A teoria de que o Jogo da Onça tenha procedência europeia e foi introduzido pelos missionários salesianos baseia-se na semelhança do Adugo com um antigo jogo de tabuleiro praticado na Europa conhecido como Alquerque.

O Alquerque era um jogo de estratégia popular na Europa medieval, especialmente na Espanha, e suas regras envolviam a movimentação de peças em um tabuleiro para capturar as peças do oponente, de forma similar ao que ocorre no Jogo da Onça.

O Alquerque foi amplamente disseminado na Europa, e acredita-se que tenha vindo do mundo árabe, sendo introduzido na Península Ibérica durante a ocupação moura. Com o tempo, o jogo ganhou novas versões e variações, e uma dessas versões teria sido levada pelos missionários europeus ao Brasil.

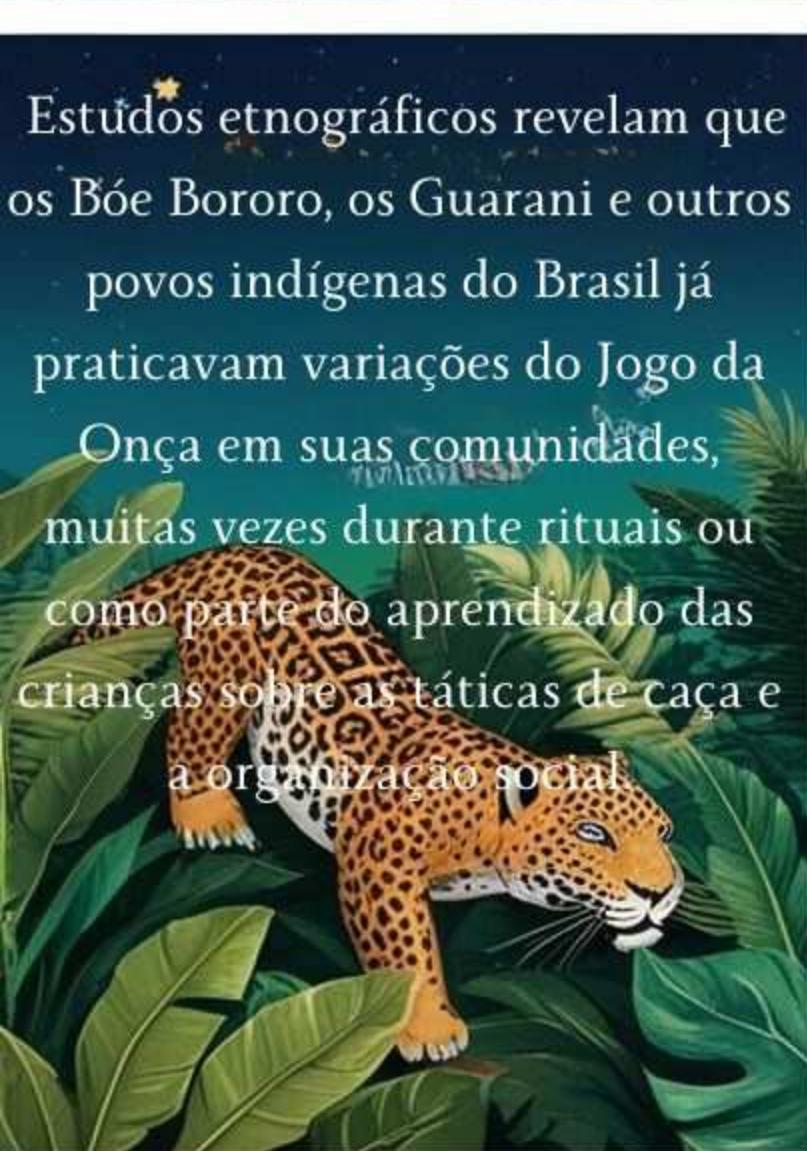
Segundo essa hipótese, o jogo teria sido simplificado e adaptado à realidade indígena, onde as peças passaram a representar a "onça" e os "cachorros", refletindo a relação simbólica desses animais na cosmologia dos Bóe Bororo.

O tabuleiro de Alquerque do século XII da página anterior, encontrado na Catedral de Ourense, Galícia, Espanha, é uma evidência histórica da difusão deste jogo na Europa medieval. A Catedral de Ourense, uma edificação religiosa, guarda este tabuleiro gravado em pedra, indicando que o Alquerque era um passatempo presente em diferentes contextos sociais, incluindo os religiosos.

O Jogo da Onça entre os povos originários

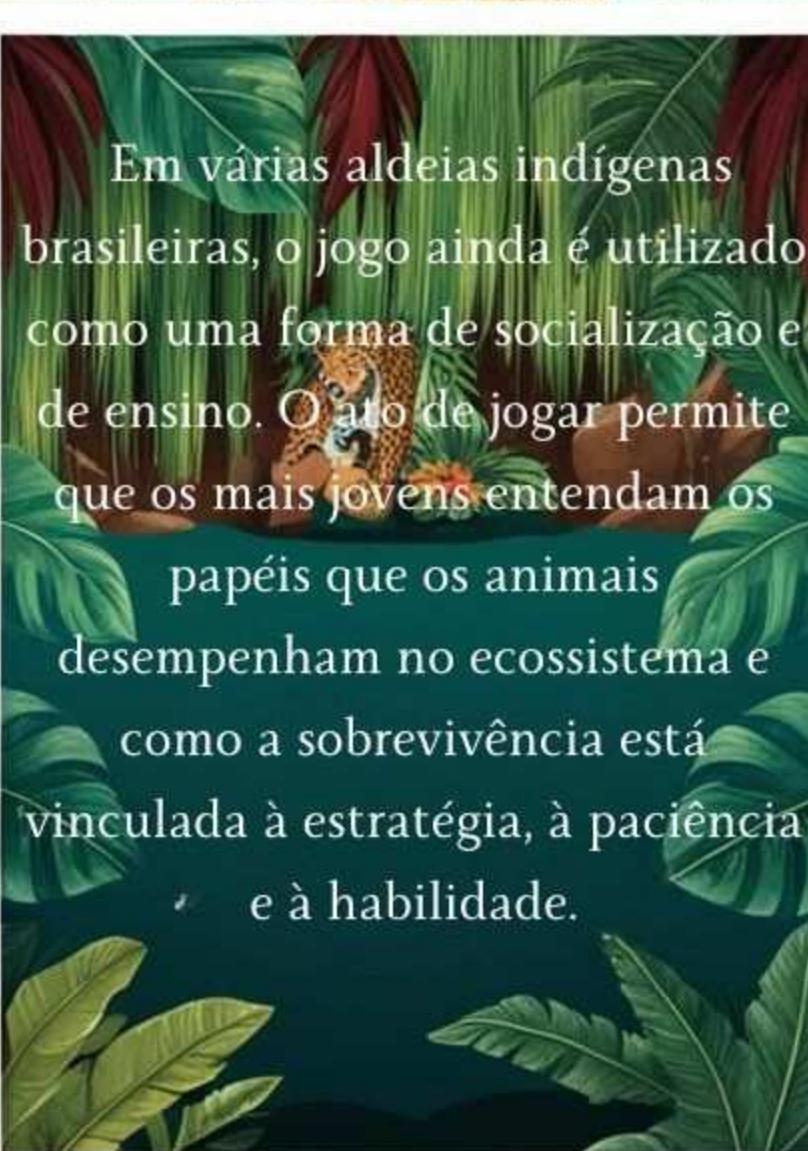


Estudos etnográficos revelam que os Bóe Bororo, os Guarani e outros povos indígenas do Brasil já praticavam variações do Jogo da Onça em suas comunidades, muitas vezes durante rituais ou como parte do aprendizado das crianças sobre as táticas de caça e a organização social.



Em várias aldeias indígenas brasileiras, o jogo ainda é utilizado como uma forma de socialização e de ensino.

Embora seja difícil traçar com precisão a história exata do Jogo da Onça no território da atual América Latina, antes da chegada dos europeus, a oralidade entre os povos indígenas nos trouxe as tradições desse jogo, transmitindo-o de geração em geração.



Em várias aldeias indígenas brasileiras, o jogo ainda é utilizado como uma forma de socialização e de ensino.

O ato de jogar permite que os mais jovens entendam os papéis que os animais desempenham no ecossistema e como a sobrevivência está vinculada à estratégia, à paciência e à habilidade.

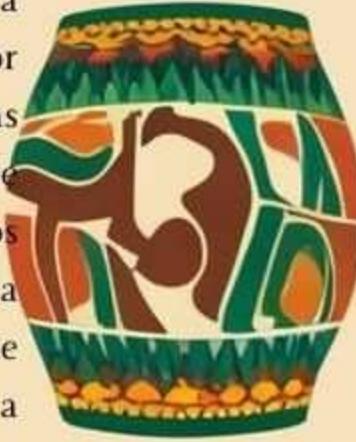


Quem são os Bóe Bororo?



Os Bóe Bororo são um povo indígena que habita principalmente o estado do Mato Grosso, divididos em dois grupos: os Bororo Ocidentais e os Bororo Orientais.

Eles possuem uma rica cultura marcada por tradições como cerimônias funerárias, sistemas de organização social baseados em clãs, e uma língua própria, o Bororo, que integra a família linguística Macro-Jê.



Tradicionalmente, os Bororo vivem em aldeias circulares, simbolizando sua visão cosmológica.

Créditos: Divulgação Eraldo Boari

A história do Jogo da Onça, também poderia estar relacionada à chegada dos missionários salesianos ao Brasil no século XIX.



A teoria salesiana propõe que o jogo teria sido introduzido aos povos indígenas Bóe Bororo pelos missionários europeus, durante o processo de catequização.



Essa hipótese sugere que o Jogo da Onça poderia ter raízes na Europa e teria sido transmitido para os indígenas através do contato com os colonizadores, sendo posteriormente adaptado e mantido pelas comunidades indígenas.



A Chegada dos Salesianos e a Catequização dos Bóe Bororo



Os missionários salesianos, uma congregação católica fundada por São João Bosco, chegaram ao Brasil em meados do século XIX com o objetivo de catequizar e educar os povos indígenas.

Os Bóe Bororo, um dos grupos indígenas afetados por essa ação missionária, foram alvo de vários esforços de aldeamento e evangelização.

Durante esse processo, os missionários buscavam introduzir elementos da cultura europeia, incluindo práticas lúdicas, para facilitar a interação e o ensino dos valores cristãos.

A presença salesiana na região do estado de Mato Grosso onde viviam os Bóe Bororo se intensificou nas últimas décadas do século XIX, quando os missionários estabeleceram escolas, igrejas e outras estruturas de aldeamento.



Implicações da Versão Salesiana

A hipótese de que o Jogo da Onça tenha sido introduzido pelos salesianos levanta questões importantes sobre as implicações das missões religiosas nas práticas culturais indígenas. Muitas vezes, os missionários buscavam converter os indígenas ao cristianismo e moldar suas tradições de acordo com valores europeus.

No entanto, como demonstra o Jogo da Onça, os indígenas nem sempre apenas absorveram passivamente essas influências. Em vez disso, muitas vezes adaptaram e ressignificaram elementos da cultura europeia para refletir suas próprias tradições e crenças.

O Jogo da Onça é um exemplo de como os povos indígenas, mesmo diante da pressão de colonizadores e missionários, mantiveram viva sua cultura, adaptando e incorporando novos elementos de suas identidades.

Essa versão salesiana, portanto, destaca tanto a influência europeia quanto a resistência, apropriação e adaptação cultural dos indígenas brasileiros.



No Jogo da Onça, a onça representa o papel do predador, o mais forte e astuto animal da floresta.

Para os povos indígenas, como os Bóe Bororo, a onça não é apenas um animal selvagem, mas uma figura central em sua mitologia e espiritualidade.

A Onça como Símbolo de Poder e Astúcia

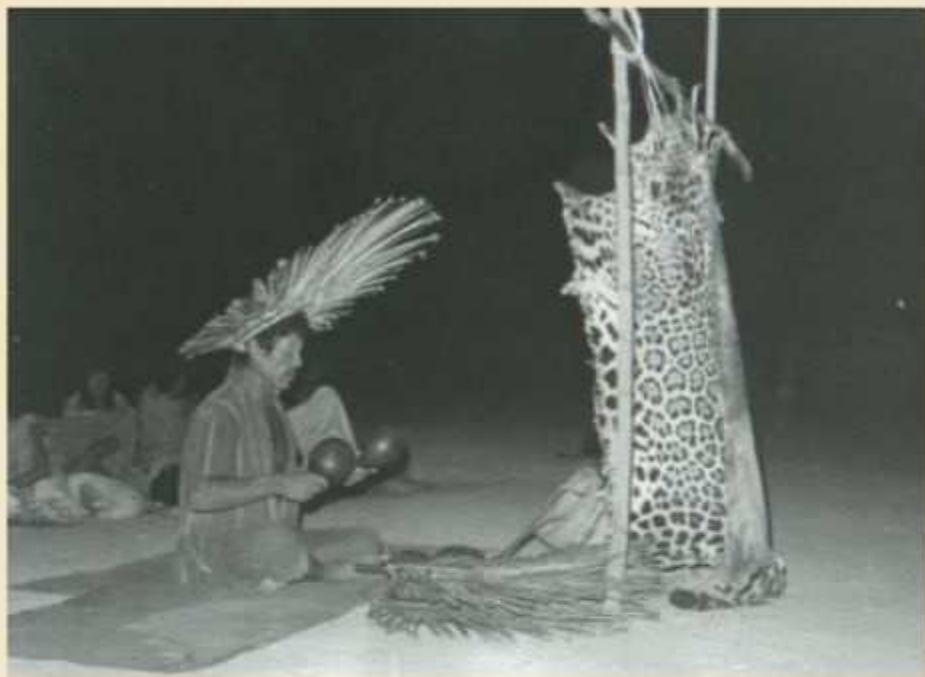
Ela simboliza força, poder e, muitas vezes, uma conexão com o mundo espiritual.

Em diversas culturas indígenas, a onça aparece como um animal totêmico, associada a qualidades como liderança, coragem e habilidade estratégica.



Onça, símbolo de poder e proteção

Homem bororo, Canajó Adugo Kirimida (BOKODORI ECERAE) toca maracá e canta em frente a um couro de onça pintada (ADUGO-BIRI). Parte do ritual funerário.



NOVAES, Sylvia Caiuby. Canajó Adugo Kirimida (Bokodori Ecerae) toca maracá e canta em frente a um couro de onça pintada (Adugo-biri). Parte do ritual funerário. 1973. Córrego Grande, MT. Papel, preto e branco, 18 x 24 cm. Estado de conservação: ótimo. Inscrição no verso: "Canajó. Adugo Kirimide (Bokodori Ecerae) canta em frente a um couro de onça pintada (Adugo-biri). À sua frente no chão e bgro (chocalhos) e diadema de plumas (pariko)." Disponível em: <https://lisa.fflch.usp.br/node/3223>. Acesso em: 30 dez. 2024.



O jogo não é somente uma representação lúdica, mas carrega significados simbólicos relacionados à sobrevivência, poder, espiritualidade e à relação entre humanos e o meio ambiente.

Ao examinar a simbologia da caça e o papel dos animais, podemos entender como o jogo reflete as interações culturais, sociais e espirituais dos povos indígenas.

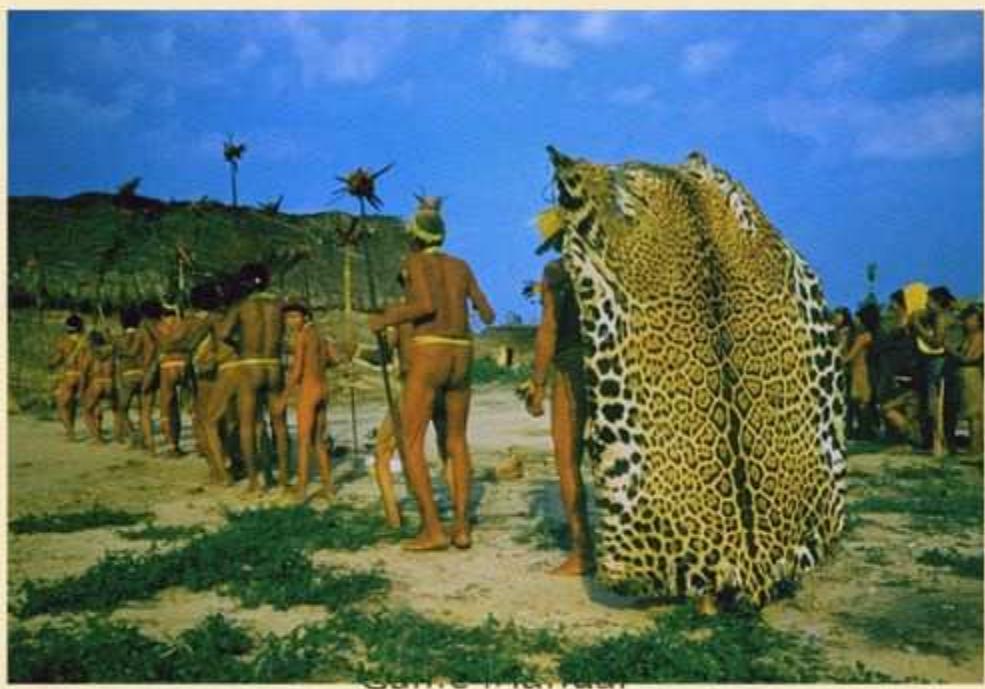
No ritual Adugo Biri (ritual do couro da onça), a onça desempenha um papel importante como símbolo de poder e proteção.

O couro da onça é utilizado em cerimônias funerárias para "abrigar" a alma do falecido, representando um elo entre o mundo dos vivos e dos mortos. Esse uso ritualístico da onça destaca sua importância espiritual para os Bororo, conectando-a à identidade da comunidade e ao seu lugar no mundo.

No contexto do jogo, a onça, cujo objetivo é escapar dos caçadores (representados pelos cachorros) enquanto tenta capturá-los, reflete a realidade da vida selvagem, onde a onça, como predador, precisa usar sua astúcia e força para sobreviver em um ambiente hostil.

A onça no jogo também simboliza o perigo constante e a ameaça de forças externas, muitas vezes associadas aos conflitos e à sobrevivência dos próprios povos indígenas em tempos de colonização e opressão.

Dança dos arcos. Procissão de homens e mulheres liderados pelo Xamã, que carrega a pele da onça abatida. Cromo colorido. Aldeia Bayamoga, rio São Lourenço, Mato Grosso, [1956-1957].



AUTOR DESCONHECIDO. Dança dos arcos. Procissão de homens e mulheres liderados pelo Xamã, que carrega a pele da onça abatida. [1956-1957]. Aldeia Bayamoga, rio São Lourenço, Mato Grosso. Cromo colorido. Disponível em: <https://www.tourvirtual360.com.br/kozak/bororo-fotos.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.



Os Cachorros: Símbolos de Cooperação e Proteção

Mulheres Bororo com vestidos, sentadas no chão com cachorros. Percebe-se uma espécie de carroça ao fundo.



AUTOR DESCONHECIDO. Mulheres Bororo com vestidos, sentadas no chão com cachorros. Percebe-se uma espécie de carroça ao fundo. 1932. Local desconhecido, MT. Papel, preto e branco, 09 x 12 cm. Estado de conservação: esmaecimento da imagem, ruim. Foto atrelada à coleção do Acervo Plínio Ayrosa (APA) do MAE/USP. Disponível em: <https://lisa.fflch.usp.br/node/3082>. Acesso em: 30 dez. 2024.



No Jogo da Onça, os cachorros representam os caçadores que trabalham em conjunto para cercar e imobilizar a onça. Ao contrário da onça, que age sozinha, os cachorros simbolizam a coletividade e a força da cooperação.

Essa dinâmica reflete a organização social dos povos indígenas, que frequentemente dependem da ação comunitária e da cooperação para sobreviver e prosperar em um ambiente desafiador.

No jogo, eles são representados como os defensores da comunidade, tentando proteger seu território da ameaça da onça.

Os cachorros são mais fracos individualmente, mas, juntos, podem superar o predador, o que reflete uma metáfora para a vida social e a luta pela sobrevivência dos povos indígenas, que muitas vezes precisavam trabalhar juntos para enfrentar as ameaças externas, como a colonização.

Culturalmente, os cachorros também têm um significado importante para os Bóe Bororo. Eles são vistos como auxiliares na caça e, em alguns contextos, como guardiões espirituais.

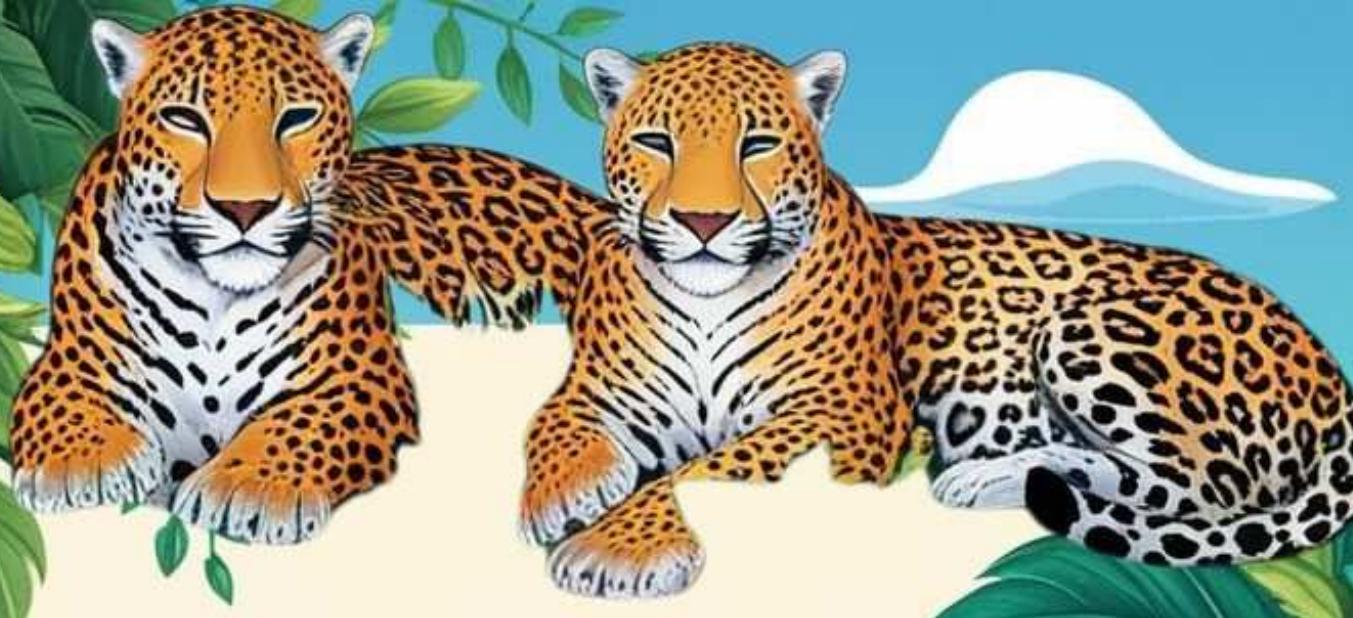
A sua participação no jogo simboliza a luta coletiva contra um inimigo comum, e o ato de cercar a onça até que ela não possa mais se mover representa a vitória da cooperação sobre o poder individual.



CURIOSIDADES

Um clã é uma unidade social baseada em laços de parentesco ou descendência, frequentemente encontrada em sociedade indígenas. Ele é formado por um grupo de pessoas que acreditam ter um ancestral comum, seja real ou mítico, o que estabelece um vínculo coletivo e simbólico entre os membros. Um subclã é uma subdivisão dentro de um clã maior. Ele funciona como um grupo menor dentro da estrutura social mais ampla, mantendo uma conexão com o clã principal, mas com características ou identidades específicas que o diferenciam. A cor dos cães é que o que define a qual subclã um indígena Bóe Bororo pertence.





CURIOSIDADES

Para os indígenas Bóe Bororo, a onça e os cachorros no jogo da onça são símbolos de fúria e ataque. A interação entre a onça e os cães pode ser compreendida como uma metáfora para os desafios e estratégias de sobrevivência enfrentados pelos povos indígenas.

A participação dos cachorros no jogo simboliza a luta coletiva contra um inimigo comum, e o ato de cercar a onça até que ela não possa mais se mover representa a vitória da cooperação sobre o poder individual.





Difusão e Variações do Jogo da Onça

Embora o Jogo da Onça tenha se mantido forte na cultura indígena brasileira, ele não foi exclusivo dos Bororo ou dos povos da América do Sul. Na verdade, a dinâmica básica do jogo, com um predador enfrentando um grupo de presas, está presente em várias culturas ao redor do mundo.

Os tigres estão ameaçados de extinção, com todas as subespécies incluídas na Lista Vermelha da União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN) como ameaçadas em graus variados.

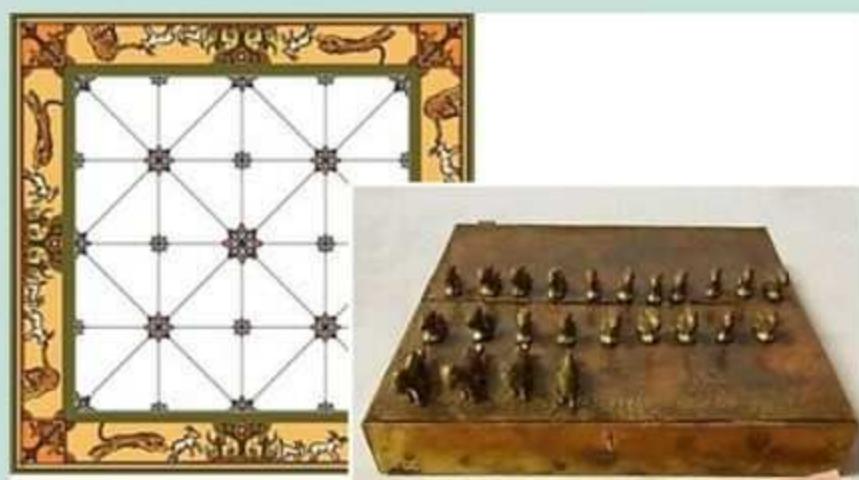


O termo "Tigres Asiáticos" refere-se a quatro países do Leste Asiático que tiveram um rápido e notável crescimento econômico entre as décadas de 1960 e 1970: Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong e Singapura.

Na Ásia, por exemplo, encontramos o jogo Bhaga Chal no Nepal, também conhecido como "o movimento dos tigres", que tem uma dinâmica muito similar a do jogo da onça.

Bhaga Chal, os jogadores assumem os papéis de tigres e cabras, e as regras seguem a mesma linha de captura e cerco.

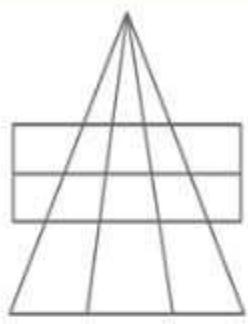
Tabuleiro do jogo Bhaga Chal, do Nepal



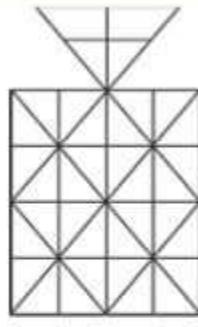
LUDOSOFIA. Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>. Acesso em: 9 jul. 2024

Tabuleiros Variados

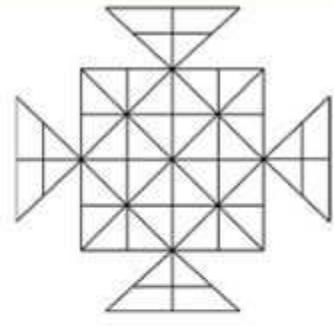
Na Índia, existe uma variação do jogo chamada *Adu Huli*, com tigres e cabras, jogado em um tabuleiro piramidal:



Adu Huli
(jogo indiano)



Adugo/Jogo da Onça
(Índios brasileiros)



Leopardos e Vacas
(Jogo do Sri Lanka)

Fonte: LUDOSOFIA. Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

Esses jogos são parte de um fenômeno mais amplo, no qual civilizações distintas desenvolveram jogos de caça e captura que não apenas serviam como entretenimento, mas também refletiam temas culturais centrais como a sobrevivência, a caça e as relações de poder entre os seres humanos e o mundo natural.





A UTILIZAÇÃO DO JOGO NA SALA DE AULA



Nesta parte, sugiro atividades práticas e desafiadoras que explorem a dinâmica do jogo, enquanto promovem o aprendizado de temas históricos como colonização, resistência indígena e cosmologias.

Etapas da aula

1. Introdução ao contexto histórico do jogo (povos indígenas, rituais de caça, contato com colonizadores);
2. Explicação das regras do jogo e suas variações (onça e cachorros; estratégias de caça e captura);
3. Relacionar o jogo a eventos históricos (ex. estratégias de resistência indígena) e questões culturais (ritual de caça e simbolismos) e a questões ambientais e de preservação da fauna.

Dinâmicas em grupo

- Dividir a turma em pequenos grupos, com cada um assumindo o papel de "onça" ou "cachorros", para reforçar a ideia de estratégias colaborativas e simulação de conflitos.
- Jogar analisando a simbologia dos personagens no jogo e relacioná-los com eventos históricos (por exemplo, a resistência dos indígenas durante a colonização).

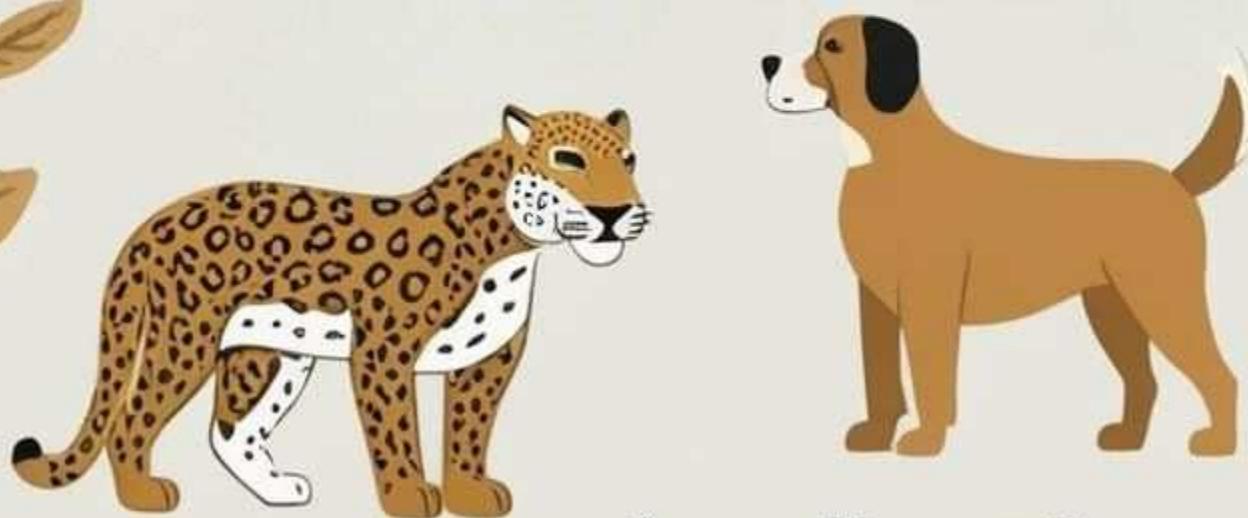


COMO O JOGO DA ONÇA CONTRIBUI PARA O ENSINO DE HISTÓRIA



A vida antes da colonização

O jogo pode ser uma forma de introduzir aos estudantes o modo de vida dos povos indígenas, suas práticas sociais, suas técnicas de caça e a organização comunitária. O fato de o Jogo da Onça estar relacionado à simbologia da caça e à dinâmica de sobrevivência permite que os estudantes compreendam aspectos da economia de subsistência e a importância dos animais no cotidiano indígena.



As implicações da colonização

A hipótese da introdução do jogo por missionários salesianos, conforme a versão europeia, ou a adaptação do jogo pelos povos indígenas, oferece uma oportunidade para discutir a chegada dos colonizadores europeus e as mudanças culturais, sociais e econômicas que isso trouxe para os povos indígenas. Os estudantes podem entender o processo de catequização e a imposição de novos costumes, assim como a resistência e adaptação das tradições indígenas, que foram mantidas e ressignificadas, como no caso do Jogo da Onça.

Relações entre os indígenas e o meio ambiente

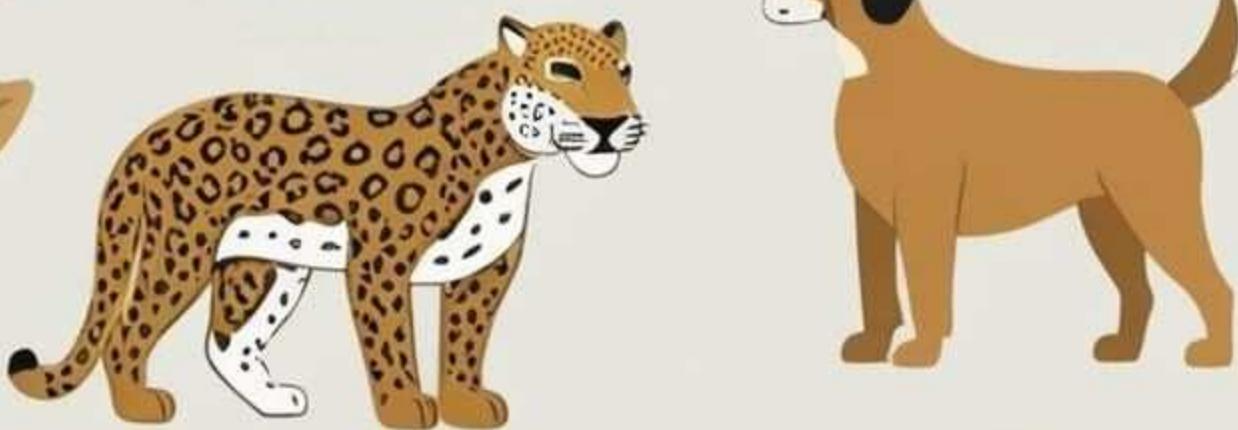
O jogo também pode ser usado para ensinar sobre a relação dos povos indígenas com a natureza, explorando o papel da onça e dos cachorros no ecossistema e sua importância simbólica. Essa conexão entre humanos e animais colabora com a compreensão das cosmologias indígenas, e o jogo permite que os estudantes visualizem e discutam como essas sociedades se relacionam com a natureza de maneira simbólica e prática.



Uma notícia divulgada pelo IBAMA/MT no site <https://terrasdindigenas.org.br/> em 11/04/2007, relata que a Superintendência do Ibama no Mato Grosso doou peles de onça apreendidas às Gerências de Sinop e Barra do Garças para a Funai, permitindo a continuidade de rituais funerários da etnia Bororo (Boe) na Aldeia Córrego Grande, Terra Indígena Tereza Cristina, Santo Antônio do Leverger/MT. A doação evitou a caça de onças-pintadas. As peles foram usadas no funeral do Chefe de Tradição José Upe, realizado entre 6 e 8 de abril. O ritual incluiu cantos, danças, limpeza e pintura de ossos, destruição de pertences, auto-flagelação e deposição dos restos em urna funerária (Bakité). Também marcou a iniciação de jovens. A Funai formalizou o pedido ao Ibama no final de 2006, destacando a importância das peles para os rituais de vingança do morto.

Facilitação da Compreensão de Conceitos Históricos

O Jogo da Onça, por sua dinâmica simples e acessível, facilita a compreensão de conceitos históricos que podem ser abstratos ou difíceis de serem ensinados através de métodos tradicionais. Ao utilizar um jogo de estratégia que envolve elementos como cooperação, sobrevivência e resistência, os estudantes podem internalizar melhor temas históricos mais complexos, como:



Conflitos de poder e resistência:

O jogo, que envolve a luta entre a onça e os cachorros, pode ser uma metáfora dos conflitos entre os povos indígenas e os colonizadores, ou entre diferentes grupos sociais ao longo da história. A onça, como o predador solitário, pode simbolizar as forças coloniais e externas, enquanto os cachorros, representando a força coletiva, podem simbolizar a resistência e a organização dos povos indígenas. Essa dinâmica pode ser explorada nas aulas para discutir as estratégias de resistência indígena e os conflitos territoriais.

Estratégias e decisões históricas

O Jogo da Onça requer planejamento e antecipação de movimentos, habilidades que são paralelas às tomadas de decisões estratégicas em contextos históricos reais. Ao jogar, os estudantes podem desenvolver a compreensão de como sujeitos históricos precisaram tomar decisões estratégicas em momentos de crise, como nas batalhas, negociações de paz ou fugas



Rituais e simbolismo

Como o jogo está intimamente ligado a rituais e simbologias indígenas, ele também pode ser usado para introduzir os estudantes ao conceito de rituais e símbolos nas sociedades humanas ao longo da história. A(o) professor(a) pode conduzir discussões sobre como certos animais, como a onça, são tratados em diferentes culturas, e como rituais e símbolos desempenham um papel fundamental na composição da identidade cultural e na transmissão de valores e conhecimentos.

Participação Ativa dos Estudantes

Um dos desafios no ensino de História é ensinar temas que muitas vezes parecem distantes ou abstratos. O Jogo da Onça contribui para que os estudantes participem ativamente do processo de aprendizado. Ao introduzir o jogo na aula, a(o) professor(a) transforma o aprendizado em uma experiência interativa e lúdica, na qual os estudantes se tornam agentes do próprio aprendizado.

Ao vivenciar a história de maneira prática e lúdica, tendemos a internalizar melhor o conteúdo. Pode-se, por exemplo, discutir como a estratégia de cercar a onça no jogo pode refletir táticas de guerra utilizadas por povos indígenas ou por outros grupos ao longo da história. O jogo também promove a socialização e o trabalho em equipe, habilidades importantes não apenas para o aprendizado de História, mas para a educação de forma geral. Ao jogar em grupos, os estudantes aprendem a negociar, planejar e refletir coletivamente sobre suas ações, o que espelha a organização social dos povos indígenas. Essas interações permitem que eles discutam e reflitam sobre questões históricas de maneira crítica e colaborativa.

O Jogo da Onça pode ser utilizado de forma interdisciplinar, integrando o ensino de História com outras áreas, como Geografia (discutindo o habitat da onça e o ambiente natural dos povos indígenas), Matemática (ao explorar a geometria do tabuleiro e as estratégias numéricas envolvidas) e Educação Física (para trabalhar conceitos de cooperação e competição).

Inclusão de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

O Jogo da Onça pode ser particularmente útil no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois permite adaptar o ensino de História para os estudantes. A natureza tátil e visual do jogo facilita a inclusão para aqueles que podem ter dificuldades em absorver conteúdos abstratos ou teóricos de História através de métodos tradicionais.

O jogo envolve movimentos, interações visuais e tátteis que proporcionam uma aprendizagem multissensorial, e permite que os estudantes explorem conceitos históricos de maneira concreta e acessível, adaptando-se a diferentes estilos de aprendizagem. Ao jogar, desenvolvemos habilidades sociais, como paciência, respeito às regras e cooperação, além de aprendermos a lidar com a frustração e a perseverança, o que pode ser especialmente benéfico para estudantes com dificuldades de autorregulação ou interação social.

Construção da Consciência Histórica e Cultural

Ao explorar o jogo e sua simbologia, os estudantes são levados a refletir sobre a importância de conhecer as culturas indígenas e a valorizar a diversidade cultural e histórica. O jogo facilita o contato com as tradições indígenas, e ajuda a combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa da história indígena. Relacionar o Jogo da Onça com temas históricos, como a resistência indígena e a colonização, bem como questões ambientais, colabora com o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o passado, questionando as narrativas dominantes e aprendendo a reconhecer a complexidade dos processos históricos.

SUGESTÕES DE AVALIAÇÃO

Sugiro formas de avaliação que não apenas testam o conhecimento adquirido, mas também a capacidade dos estudantes compreenderem o valor simbólico e cultural do Jogo da Onça.

Ensino do Jogo a Outras Pessoas

Promover a oportunidade para que os estudantes ensinem outras pessoas a jogar pode ser uma forma enriquecedora de avaliação. Durante essa interação, pode-se observar como eles explicam as regras, estratégias e contexto cultural, o que também estimula a produção de narrativas. Elaborar manuais com explicações das regras, estratégias e a história do jogo pode ser uma atividade criativa e pedagógica. Além de exercitar habilidades de escrita e organização, os manuais podem incluir ilustrações e narrativas que contextualizem o jogo e seu significado cultural.

REFERÊNCIAS

AUTOR DESCONHECIDO. Mulheres Bororo com vestidos, sentadas no chão com cachorros. Percebe-se uma espécie de carroça ao fundo. 1932. Local desconhecido, MT. Papel, preto e branco, 09 x 12 cm. Estado de conservação: esmaecimento da imagem, ruim. Foto atrelada à coleção do Acervo Plínio Ayrosa (APA) do MAE/USP. Disponível em: <https://lisa.fflch.usp.br/node/3082>. Acesso em: 30 dez. 2024.

_____. Dança dos arcos. Procissão de homens e mulheres liderados pelo Xamã, que carrega a pele da onça abatida. [1956-1957]. Aldeia Bayamoga, rio São Lourenço, Mato Grosso. Cromo colorido. Disponível em: <https://www.tourvirtual360.com.br/kozak/bororo-fotos.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BORDIGNON, Mário. Adugo Biri. Cuiabá: EdUFMT, 2000.

CÉSAR, Prof. O Relevo da América do Sul. GEOKRATOS, 13 jan. 2024. Disponível em: <https://www.geokratos.ggf.br/2024/01/aula-044-o-relevo-da-america-do-sul.html>. Acesso em: 30 dez. 2024.

DEL SOLAR M., César y HOSTNIG, Rainer. Litograbados indígenas en la arquitectura colonial del Departamento del Cusco, Perú, 2006. Disponível em: <http://www.rupestreweb.info/litograbados2.html>. Acesso em: 19 jul. 2024.

DEPAULIS, Thierry. Inca Dice and Board Games. 1998. Board Game Studies, 1, p. 27-49.

ENAURÉU, Mário Bordignon. História Bororo. São Paulo: Edições Verona, 2021.

FERREIRA, M. B. R.; VINHA, M.; SOUZA, A. F. de. Jogos de tabuleiro: um percurso em etnias indígenas. R. bras. Ci e Mov., Taguatinga, v. 16, n.1, p. 47-55, 2008.

LUDOSOFIA. Bhaga Chal (Nepal): confronto estratégico entre tigres e cabras. Ludosofia. Disponível em: <https://ludosofia.com.br/arqueologia/bhaga-chall-nepal-confronto-estrategico-entre-tigres-e-cabras/>. Acesso em: 9 jul. 2024.

NOVAES, Sylvia Caiuby. Canajó Adugo Kirimida (Bokodori Ecerae) toca maracá e canta em frente a um couro de onça pintada (Adugo-biri). Parte do ritual funerário. 1973. Córrego Grande, MT. Papel, preto e branco, 18 x 24 cm. Estado de conservação: ótimo. Inscrição no verso: "Canajó. Adugo Kirimide (Bokodori Ecerae) canta em frente a um couro de onça pintada (Adugo-biri). À sua frente no chão e bgro (chocalhos) e diadema de plumas (pariko)." Disponível em: <https://lisa.fflch.usp.br/node/3223>. Acesso em: 30 dez. 2024.

PROVENZO, Asterie Baker. Favorite Board Games You Can Make and Play. New York: Dover Publications, 1990. Reprint. Originalmente publicado como: Play It Again. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1981. xi, 243 p. Inclui bibliografia (p. 233-237) e índice, p.62 Disponível em: <https://archive.org/details/favoriteboardgamooooprov>. Acesso em: 21 jul. 2024.

RONDON, C. A., & LEÃO, M. F. (2018). A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais. *Tellus*, 18(36), p. 123-152.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (São Paulo-SP). Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. Jogo da onça. São Paulo-SP, 2018. fotografia. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/iniciacao-ao-jogo-da-onca-e-brincadeiras-indigenas-na-dre-campo-limpo/>. Acesso em: 19 jun. 2024.

_____. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. Jogo da onça [livro digital]. São Paulo: SME / COCEU, 2020. Coleção Jogos de Tabuleiro, volume 2. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Miolo-e-Capa-Jogo-da-On%C3%A7a-WEB-1.pdf> Acesso em: 19 jun. 2024.

TERRAS INDÍGENAS. Doação de peles a ritual indígena Bororo evita a caça de onças pintadas. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/noticia/45748>. Acesso em: 2 jan. 2025.