



Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA
Mestrado em Ensino de História
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Navegando o Rio Xingu: representações e saberes no Ensino de História com alunos do Ensino Médio, na E.E.E.M. Carmina Gomes em São Félix do Xingu-Pará

Joene Batista do Nascimento

Xinguara – Pará

Março/2026





Joene Batista do Nascimento

Navegando o Rio Xingu: representações e saberes no Ensino de História com alunos do Ensino Médio, na E.E.E.M. Carmina Gomes em São Félix do Xingu-Pará

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Professor Dr. Carlo Guimarães
Monti

Xinguara – Pará

Março/2026



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

N244n Nascimento, Joene Batista do
Navegando o Rio Xingu: representações e saberes no Ensino de História
com alunos do Ensino Médio, na EEEM Carmina Gomes em São Félix do
Xingu-Pará / Joene Batista do Nascimento. – 2026.

Orientador(a): Carlo Guimarães Monti.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário
de Xinguara, Instituto de Estudos do Trópico Úmido, Programa de Pós-Graduação Profissional
em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Xinguara, 2026.

1. São Félix do Xingu. 2. Ensino de História. 3. Aula-oficina. 4. Rio
Xingu. 5. Representações. 6. *Viagem ao Xingu*. I. Monti, Carlo Guimarães,
orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.3

Joene Batista do Nascimento

Navegando o Rio Xingu: representações e saberes no Ensino de História com alunos do Ensino Médio, na EEEM Carmina Gomes em São Félix do Xingu-Pará

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Professor Dr. Carlo Guimarães Monti

Data de aprovação: Xinguara (PA), ____ de abril de 2026.

Banca examinadora

Prof. Dr. Carlo Guimarães Monti
Orientador

Prof. Dr. Lélío Luiz de Oliveira
Examinador externo

Flávio Gatti
Prof. Dr. Examinador interno

Dedico este trabalho à minha família, que me incentivou a transformar este sonho em realidade, em especial à minha mãe, Dinair, meu sustento aqui na terra, e ao meu filho, Emanuel Nascimento, a quem procuro inspirar em esforço e em dedicação.

AGRADECIMENTOS

O espaço para os agradecimentos é muito especial, pois, para mim, agradecer é uma dádiva, sobretudo por ter conseguido superar as etapas com êxito, esforço e dedicação.

Nesse sentido, quero agradecer ao PROFHISTÓRIA, que por meio de políticas públicas e com o esforço da UNIFESSPA – Polo Xinguara – *Campus 2*, ampliou suas ofertas, chegando mais próximo da região em que vivo e oportunizando minha classificação e ingresso no Mestrado Profissional. Igualmente, desejo agradecer aos professores da instituição, em particular aos professores regentes Daniel Just Brasil, Laércio, Eduardo Salgueiro e Flávio Gatti, que contribuíram no meu desempenho acadêmico no decorrer da jornada.

Ao professor Carlo Guimarães Monti, meu orientador, um excelente profissional, um verdadeiro professor nessa missão, de quem tive a grandeza de ser orientanda. Suas contribuições foram valorosas e serão sempre lembradas. Elevo a você minhas estima e gratidão.

Agradeço à minha família pelo incentivo e compreensão.

Aos colegas e amigos, que, possivelmente, sentiram-se esquecidos por mim, mas sabiam o porquê de meu enclausuramento, obrigada.

Ao meu filho, Emanuel do Nascimento Ribeiro, que, mesmo adolescente, apoiou-me com palavras de incentivo e coragem.

Aos colegas de curso, obrigada pelas contribuições e, também, pelos momentos de descontração.

Não posso deixar de agradecer à Secretaria Executiva de Educação de São Félix do Xingu, que possibilitou subsídios para os deslocamentos até o Campus 2, além de assegurar meus direitos de estudante de pós-graduação.

À E.E.E.M. Carmina Gomes, nas pessoas do professor Paulo Roberto da Silva Andrade, da professora Adriana Mendes Costa e de todos os alunos que participaram da aula-oficina, meus sinceros agradecimentos.

Enfim, agradeço, imensamente, a todos que compreenderam minhas ausências e temperamentos ao longo destes dois anos de jornada.

“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

(Freire, 1989, p. 31)

“É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas”

(Rémond, 1988, p. 30)

RESUMO

Esta dissertação discute as possibilidades de articulação entre história local, história ambiental e ensino de história a partir da centralidade do rio Xingu na formação histórica, social e simbólica de São Félix do Xingu, no Pará. Parte-se da constatação de que, nas práticas escolares, a história local nem sempre ocupa lugar consistente, embora seja decisiva para a compreensão do espaço vivido, para o fortalecimento de vínculos de pertencimento e para a problematização das relações entre sociedade e natureza. Para enfrentar essa questão, a pesquisa mobiliza contribuições da história ambiental, da história cultural, dos debates sobre representações e das discussões do ensino de história voltadas ao uso pedagógico da história local. De natureza qualitativa e interpretativa, o estudo desenvolveu, na EEEM Carmina Gomes, uma aula-oficina baseada na leitura de fragmentos de Viagem ao Xingu, de Henri Coudreau, tratados como fonte histórica, seguida da produção de representações visuais por estudantes do Ensino Médio. A experiência permitiu observar como os alunos leram a paisagem, reconheceram a presença indígena, relacionaram circulação fluvial, ocupação do território e memória social, e atribuíram novos sentidos ao rio em seu próprio processo de aprendizagem. Os resultados indicam que o trabalho com fonte histórica, associado à aula-oficina, favoreceu a aproximação entre história local e ensino de história, ampliando a compreensão do Xingu não apenas como dado geográfico, mas como dimensão estruturante da vida histórica do município. Sustenta-se, por fim, que esse percurso oferece base consistente para um produto educacional reaplicável em outros contextos escolares.

Palavras-chave: ensino de história; história local; história ambiental; aula-oficina; São Félix do Xingu; Rio Xingu.

ABSTRACT

This dissertation examines how local history, environmental history, and history teaching may be brought together through the centrality of the Xingu River in the historical, social, and symbolic formation of São Félix do Xingu, in Pará, northern Brazil. The study starts from the recognition that local history does not always hold a consistent place in school practice, even though it is crucial to understanding lived space, strengthening senses of belonging, and addressing the relationship between society and nature. To face this problem, the research draws on environmental history, cultural history, discussions on representations, and debates in history education concerning the pedagogical use of local history. Qualitative and interpretive in nature, the study developed a workshop lesson at EEEM Carmina Gomes based on the guided reading of excerpts from Henri Coudreau's *Viagem ao Xingu*, treated as a historical source, followed by the production of visual representations by high school students. The experience made it possible to observe how students read the landscape, recognized Indigenous presence, connected fluvial circulation, territorial occupation, and social memory, and assigned new meanings to the river in their own learning process. The results suggest that working with historical sources through a workshop lesson strengthens the connection between local history and history teaching, broadening the understanding of the Xingu not merely as a geographical feature, but as a structuring dimension of the municipality's historical life. The study also argues that this pathway provides a consistent basis for an educational product that can be adapted to other school settings.

Keywords: history teaching; local history; environmental history; workshop lesson; São Félix do Xingu; Xingu River.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista aérea do município de São Félix do Xingu.....	54
Figura 2 - A Área de Proteção Ambiental Triunfo do Xingu resguarda algumas das paisagens mais belas das riquezas naturais de São Félix do Xingu e uma das várias áreas protegidas do município.....	58
Figura 3 - Mapa da Bacia do Xingu. O rio nasce no Cerrado e tem cabeceiras bastante desmatadas. Terras indígenas e áreas protegidas formam um mosaico que ajuda a preservar o ciclo hidrológico.....	61
Figura 4 - Confluência dos rios. Encontro das águas, rio Xingu à direita e rio Fresco à esquerda.....	65
Figura 5 - Mapa das populações indígenas do Xingu.....	78
Figura 6 - Tronco Tupi.....	79
Figura 7 - Tronco Macro-Jê.....	79
Figura 8 - Indígenas da etnia Kayapó, do estado do Pará.....	80
Figura 9 - A histórica igreja matriz de São Félix do Xingu, fundada por Dom Eurico.....	82
Figura 10 - Localização de São Félix do Xingu no Pará.....	83
Figura 11 - Mapa de São Félix do Xingu.....	85
Figura 12 - Frente da E.E.E.M. Carmina Gomes.....	89
Figura 13 - Inauguração da E.E.E.M. Carmina Gomes.....	89
Figura 14 - Quadra da escola, onde se realizam esportes e eventos.....	92
Figura 15 - Interior da EEEM Carmina Gomes.....	93
Figura 16 - Capa do livro ‘Viagem ao Xingu’, utilizado pelos alunos como fonte histórica na aula oficina.....	96
Figura 17 - Texto “A chegada dos portugueses à Amazônia”. O texto de Bezerra Neto permite aos alunos conhecerem de que forma se deu a entrada dos europeus na Região Amazônica.....	96
Figura 18 - Texto “A visão europeia sobre a América”. Pode contribuir para que os alunos apontem as diferenças entre europeus e indígenas.....	97
Figura 19 - Texto “A visão de mundo dos colonizadores europeus”. Possibilita aos alunos refletirem quanto ao posicionamento dos europeus em relação aos indígenas, percebendo a posição eurocêntrica do(s) colonizador(s).....	97

Figura 20 - Mapa “Viagem de Cabral (1500)”. Permite a análise da navegação que possibilitou a chegada dos portugueses aos Brasil e dos recursos explorados.....	98
Figura 21 - Mapa “Viagens patrocinadas pela Espanha”. Permite visualizar que não só a Coroa Portuguesa participou das navegações marítimas europeias, mas Espanha também explorou os mares e o desconhecido	198
Figura 22 - Partida de Forte Ambé	99
Figura 23 - Morro dos Arara.....	100
Figura 24 - Cachoeira do Garantido e Ilha de Ararunaquara.....	100
Figura 25 - Serra do Gavião e Ernesto Acioli, 10/2025.....	101
Figura 26 - Representação de povos indígenas	101
Figura 27 - Volta Grande do Xingu	102
Figura 28 - Indígenas navegando no rio Xingu	103
Figura 29 - Vilarejo em formação I	103
Figura 30 - Vilarejo em formação II.....	104
Figura 31 - Homens remando na igarité	104
Figura 32 - Casa de João Henrique de Lemos	105
Figura 33 - Instalações indígenas	106
Figura 34 - Instalação dos povos Arara	106
Figura 35 - Choça e seringueiros.....	107
Figura 36 - Intenso nevoeiro.....	108
Figura 37 - Seringueiras em exploração	108
Figura 38 - Castanhais	109
Figura 39 - Rio Iriri	109
Figura 40 - Clareiras e perspectivas	111
Figura 41 - Cachoeira da Nascente.....	112
Figura 42 - Rio Fresco	113
Figura 43 - Habitações indígenas	114
Figura 44 - Cachoeira das Taperas.....	114
Figura 45 - Cachoeira do Camaleão	115
Figura 46 - Pôr-do-sol.....	115
Figura 47 - Praia do frio I.....	116
Figura 48 - Cachoeira Comprida I.....	117
Figura 49 - Cachoeira Comprida II.....	118

Figura 50 - Os travessões	118
Figura 51 - Travessões superiores à cachoeira Comprida	119
Figura 52 - Cachoeira dos Onze Travessões I	120
Figura 53 - Cachoeira dos Onze Travessões II	120
Figura 54 - Cachoeira dos Sete Travessões	121
Figura 55 - Abundantes seringueiras	122
Figura 56 - Casa, canoa e rio Xingu	122
Figura 57 - Pedra Seca I	123
Figura 58 - Cachoeira Comprida III	124
Figura 59 - Forte neblina branca.....	124
Figura 60 - Igarité entre pedras.....	125
Figura 61 - Águas rasgando cascatas.....	126
Figura 62 - Praia do Frio II.....	127
Figura 63 - A Praia.....	127
Figura 64 - Pedras expostas	128
Figura 65 - Praia do Frio III	129
Figura 66 - O banho.....	129
Figura 67 - A navegar	130
Figura 68 - Serra do Aribaru.....	131
Figura 69 - Estirão da Pedra Seca.....	131
Figura 70 - Cachoeira da Pedra Seca.....	132
Figura 71 - Cerâmica e a Pedra	133
Figura 72 - Partida de Forte Ambé	144
Figura 73 - Vilarejo em formação.....	144
Figura 74 - Vilarejo em formação II.....	145
Figura 75 - Representação de povos indígenas	145
Figura 76 - Volta Grande do Xingu	145
Figura 77 - Morro dos Araras	146
Figura 78 - Representação de povos indígenas	146
Figura 79 - Indígenas navegando no rio Xingu.....	146
Figura 80 - Instalações indígenas	146
Figura 81 - Instalação dos povos Arara	146
Figura 82 - Habitações indígenas	146

Figura 83 - Homens remando na igarité	148
Figura 84 - Clareiras e perspectivas	148
Figura 85 - Praia do Frio II.....	148
Figura 86 - A navegar	148
Figura 87 - Praia do Frio III	148
Figura 88 - O banho.....	148
Figura 89 - Cachoeira do Garantido e Ilha de Ararunaquara.....	150
Figura 90 - Rio Iriri	150
Figura 91 - Cachoeira da Nascente.....	150
Figura 92 - Rio Fresco	150
Figura 93 - Cachoeira das Taperas.....	150
Figura 94 - Cachoeira do Camaleão	150
Figura 95 - Travessões superiores à Cachoeira Comprida	151
Figura 96 - Os travessões	151
Figura 97 - Pôr do sol	151
Figura 98 - Cachoeira dos Onze Travessões.....	151
Figura 99 - Cachoeira dos Sete Travessões	151
Figura 100 - Casa, canoa e rio Xingu	151
Figura 101 - Praia do Frio I.....	153
Figura 102 - Praia do Frio III	153
Figura 103 - Praia do Frio II.....	154
Figura 104 - Praia	154
Figura 105 - Cachoeira Comprida II.....	155
Figura 106 - Cachoeira Comprida III	155
Figura 107 - Cachoeira dos Onze Travessões.....	155
Figura 108 - Homem sobre pedras	155
Figura 109 - Forte neblina branca.....	156
Figura 110 - Pedras expostas	156
Figura 111 - Morro dos Arara	156
Figura 112 - Cachoeira do Garantido e Ilha de Ararunaquara.....	156
Figura 113 - Abundantes seringueiras	157
Figura 114 - Vilarejo em formação I	157
Figura 115 - Homens remando na igarité	157

Figura 116 - Casa de João Henrique de Lemos	157
Figura 117 - A Praia	157
Figura 118 - Seringueiras em exploração	157
Figura 119 - Instalação dos povos araras.....	158
Figura 120 - Intenso nevoeiro.....	158
Figura 121 - Castanhais	158
Figura 122 - O banho.....	158
Figura 123 - Serra do Gavião e Ernesto Acioli.....	160
Figura 124 - Morro dos Arara.....	160
Figura 125 - Serra do Aribaru.....	160
Figura 126 - Casa de João Henrique de Lemos	161
Figura 127 - Instalações indígenas	161
Figura 128 - Choça e seringueiros	162
Figura 129 - Casa, canoa e o rio Xingu	162
Figura 130 - Pedra Seca I	163
Figura 131 - Estirão da Pedra Seca.....	163
Figura 132 - Cachoeira da Pedra Seca.....	163
Figura 133 - Cerâmica e a pedra.....	163

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Mercosul – Mercado Comum do Sul

OBMEP – Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacional

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/PA – Secretaria Executiva de Educação do Estado Pará

SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I – HISTÓRIA AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA	23
1.1 HISTÓRIA AMBIENTAL: TRAJETÓRIA E INTERESSES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	23
1.2 DA HISTÓRIA NACIONAL À HISTÓRIA LOCAL: ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS	36
1.3 REPRESENTAÇÃO: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA POSSÍVEL.....	43
CAPÍTULO II – SÃO FÉLIX DO XINGU:.....	56
FORMAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO	56
2.1 SÃO FÉLIX DO XINGU: ESPAÇO DE ACOLHIDA E PROSPERIDADE	57
2.2 POPULAÇÕES INDÍGENAS: NO BRASIL E NA REGIÃO DO XINGU	69
2.3 SÃO FÉLIX DO XINGU: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO	83
CAPÍTULO III – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA-PEDAGÓGICA: AULA-OFICINA	88
3.1 AULA-OFICINA: UM MODELO ALTERNATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA	88
3.2 E.E.E.M. CARMINA GOMES: HISTÓRIA, COMPOSIÇÃO E PRODUÇÃO	91
3.3 NAVEGANDO PELO RIO XINGU POR MEIO DE AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA	95
3.4 AULA-OFICINA – “LEITURA E REPRESENTAÇÃO DO RIO XINGU, POR MEIO DO LIVRO VIAGEM AO XINGU, DE HENRI COUDREAU”	97
CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOBRE	143
A HISTÓRIA AMBIENTAL DO XINGU.....	143
4.1 PARTIDA DO FORTE AMBÉ E POVOADO DE ALTAMIRA EM FORMAÇÃO ...	146
4.2 OS INDÍGENAS.....	148
4.3 COLONIZADORES E EXPLORADORES	150
4.4 RIOS E CACHOEIRAS	152
4.5 PRAIA DO FRIO.....	155

4.6 CACHOEIRA COMPRIDA, ENTRE PEDRAS DO RIO	157
4.7 SERINGUEIRAS E CASTANHEIRAS ENTRE OUTRAS VEGETAÇÕES	158
4.8 SERRAS E MORROS	162
4.9 AS HABITAÇÕES.....	163
4.10 PEDRA SECA	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	172
ANEXO I – PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO.....	175
1 Dados gerais da proposta	17
2 Objetivos.....	17
2.1 Objetivo geral.....	17
2.2 Objetivos específicos	17
3 Fundamentos didático-metodológicos	18
4 Materiais necessários.....	18
5 Organização da aula-oficina.....	19
6 Fragmentos e eixos de leitura sugeridos	19
7 Orientações de mediação docente	20
8 Proposta de roteiro para os estudantes.....	20
9 Avaliação	20
10 Possibilidades de adaptação.....	21
11 Álbum comentado de representações da história ambiental do Xingu	21
11.1 Partida do Forte Ambé e povoado de Altamira em formação.....	21
11.2 Os indígenas.....	22
11.3 Colonizadores e exploradores	24
11.4 Rios e cachoeiras	25
11.5 Praia do Frio.....	26
11.6 Cachoeira Comprida, entre pedras do rio.....	27

11.7 Seringueiras e castanheiras entre outras vegetações	29
11.8 Serras e morros	30
11.9 As habitações	31
11.10 Pedra Seca	33
12 Fechamento reflexivo e usos didáticos do produto	34
13 Referências básicas para o professor	35

INTRODUÇÃO

A história local, durante muito tempo, ocupou posição secundária nos livros didáticos e, de modo mais amplo, nas práticas escolares de ensino de história. Em geral, as narrativas de maior circulação privilegiaram escalas nacionais e globais, enquanto os espaços vividos pelos estudantes permaneceram, muitas vezes, à margem do conhecimento histórico sistematizado. Essa assimetria não decorre da irrelevância do local como objeto de reflexão, mas de uma tradição escolar que, ao enfatizar processos mais amplos, deixou em segundo plano experiências, memórias, paisagens e dinâmicas sociais mais próximas do cotidiano discente. Trabalhar com a história local, portanto, não significa restringir o horizonte da análise histórica, mas criar condições para que os alunos compreendam, com maior densidade, o lugar em que vivem e as relações que esse lugar mantém com processos regionais, nacionais e mais amplos.

No caso desta pesquisa, essa questão se impôs de forma particularmente significativa. A percepção da presença ainda rarefeita da história de São Félix do Xingu nos materiais didáticos e nos percursos escolares, em contraste com a relevância histórica e socioambiental do município, contribuiu decisivamente para a escolha do tema. A cidade, apesar de sua importância, tende a aparecer de forma diluída em recortes regionais ou em menções pontuais, sem que se explore, de modo sistemático, a historicidade própria de sua formação, de suas experiências de ocupação e de suas relações com o rio Xingu. Ao mesmo tempo, a formação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História favoreceu o amadurecimento da compreensão de que o espaço local pode e deve ser tomado como campo legítimo de investigação historiográfica e didático-pedagógica.

Nesse processo, São Félix do Xingu deixou de ser apenas o lugar empírico da pesquisa para se tornar problema histórico e objeto de reflexão pedagógica. Tal deslocamento exigiu considerar que a constituição do município não pode ser dissociada da presença do rio Xingu, elemento estruturante de deslocamentos, ocupações, atividades econômicas, experiências de contato, conflitos e formas de representação do espaço. Mais do que um dado geográfico, o rio comparece, neste trabalho, como eixo material e simbólico da formação local, tornando-se, por isso mesmo, ponto de convergência entre história local, história ambiental e ensino de história.

É nesse quadro que se delimita o objeto da pesquisa: analisar as possibilidades de articulação entre história local, história ambiental e ensino de história a partir da centralidade do rio Xingu na formação e na organização histórica de São Félix do Xingu. De modo mais específico, o estudo toma como fonte histórica a obra *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, e

procura examinar de que maneira a leitura orientada de fragmentos desse texto, mobilizada em uma aula-oficina, pode favorecer a produção de representações históricas por estudantes do Ensino Médio.

O objetivo geral do trabalho consiste em analisar de que modo a centralidade do rio Xingu na formação histórica de São Félix do Xingu pode ser mobilizada no ensino de história com alunos do Ensino Médio, por meio do uso de fonte histórica e da metodologia de aula-oficina. Como objetivos específicos, busca-se: discutir a pertinência da história ambiental, da história local e da teoria das representações para o ensino de história; sistematizar aspectos relevantes da formação histórica de São Félix do Xingu em sua relação com o rio Xingu; aplicar uma aula-oficina com estudantes da E.E.E.M. Carmina Gomes, tendo como base fragmentos da obra *Viagem ao Xingu*; e analisar as representações produzidas pelos alunos durante a experiência pedagógica.

A hipótese que orienta a investigação é a de que a articulação entre história local, história ambiental, leitura de fonte histórica e aula-oficina favorece uma aprendizagem histórica mais significativa, porque permite aos estudantes relacionar o conhecimento escolar ao espaço em que vivem, às paisagens que reconhecem e aos processos históricos que atravessam sua realidade. Parte-se, igualmente, da hipótese de que a leitura orientada de uma fonte historicamente situada, quando associada à produção de representações, amplia a capacidade dos alunos de observar, selecionar, interpretar e reelaborar elementos históricos e ambientais, transformando a leitura em experiência ativa de construção do conhecimento.

No plano teórico, o trabalho se organiza em torno de três eixos principais. O primeiro é constituído pela história ambiental, especialmente a partir das contribuições de Donald Worster e José Augusto Pádua. Em Worster, interessa sobretudo a compreensão de que a natureza não constitui um pano de fundo imóvel da ação humana, mas elemento constitutivo dos processos históricos. Em Pádua, importa a demonstração de que a história ambiental se consolidou como campo historiográfico ao problematizar as relações entre sistemas naturais e sistemas sociais, recusando a separação rígida entre humanidade e natureza. Essa perspectiva é central para esta pesquisa porque permite compreender o rio Xingu não apenas como paisagem natural, mas como agente histórico vinculado à ocupação, à circulação e à organização social de São Félix do Xingu.

O segundo eixo é o da história local, mobilizado em diálogo com autores como Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli. Nessa perspectiva, o local não deve ser entendido como recorte menor ou periférico, nem como espaço de mera celebração

memorialística, mas como mediação relevante para a construção do conhecimento histórico escolar. A história local, quando trabalhada criticamente, permite que o estudante relacione o espaço vivido a processos mais amplos, ao mesmo tempo que reconhece a historicidade das experiências, das permanências e das transformações do lugar em que vive.

O terceiro eixo teórico é a noção de representação, especialmente a partir de Roger Chartier, complementada por reflexões de Schmidt e Cainelli no campo do ensino de história. A teoria das representações se mostrou particularmente fecunda para esta pesquisa porque permite compreender que os sujeitos não apenas recebem informações, mas produzem leituras do mundo social, elaboram sentidos e reconstróem, simbolicamente, aquilo que lhes é apresentado. As representações produzidas pelos estudantes, nesse contexto, não são entendidas como simples ilustrações da fonte histórica, mas como formas de apropriação, interpretação e reelaboração do conteúdo lido.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa assumiu caráter qualitativo e se desenvolveu por meio de uma intervenção didático-pedagógica organizada em forma de aula-oficina. A escolha desse modelo decorre das contribuições de Isabel Barca, para quem o aluno deve ser compreendido como agente de sua formação, enquanto o professor atua como investigador social e organizador de atividades problematizadoras. A aula-oficina, nesse sentido, mostrou-se adequada ao propósito do trabalho por possibilitar uma dinâmica em que a aprendizagem histórica não se reduz à recepção passiva de conteúdos, mas envolve leitura, discussão, seleção de informações, trabalho coletivo e elaboração de sentidos.

A proposta foi desenvolvida na E.E.E.M. Carmina Gomes, no turno matutino, com início em setembro de 2025, envolvendo turmas do 2º e do 3º ano do Ensino Médio, organizadas em grupos para a realização das atividades. A oficina foi estruturada em quatro momentos e teve como base a leitura orientada de fragmentos de *Viagem ao Xingu*, acompanhada de materiais de apoio, debate coletivo e elaboração de representações visuais pelos estudantes. Os objetivos apresentados aos alunos procuraram levá-los a identificar os elementos naturais descritos na obra, reconhecer o papel dos rios e mares em processos de dominação territorial, estabelecer relações entre homem e natureza, perceber a presença indígena na região do Xingu, refletir sobre o tratamento atribuído aos indígenas pelo olhar europeu e identificar aproximações entre os diferentes documentos mobilizados em sala.

A escolha da obra de Henri Coudreau como fonte histórica não se deve apenas ao fato de ela registrar uma viagem pelo rio Xingu em fins do século XIX, mas ao potencial que o texto possui para evidenciar, de forma simultânea, paisagem, deslocamento, observação do meio

natural, contato com populações indígenas e formas de presença não indígena no território. A obra permite, assim, problematizar tanto a centralidade do rio Xingu na constituição histórica da região quanto os limites, interesses e enquadramentos do olhar do viajante europeu sobre esse espaço. Ao ser convertida em material de aula, a fonte deixa de operar como relato fechado e passa a ser lida criticamente pelos estudantes, em diálogo com sua própria experiência de mundo.

Como desdobramento aplicado da investigação, foi elaborado um caderno pedagógico, apresentado como Anexo I, no qual se sistematizam os fundamentos, os objetivos, os materiais, as etapas e as possibilidades de aplicação da aula-oficina. Esse produto educacional busca ampliar o alcance da pesquisa, oferecendo um instrumento de apoio para professores que desejem trabalhar com história local, história ambiental e uso de fontes históricas em sala de aula. O caderno, portanto, não constitui elemento acessório, mas parte orgânica do trabalho, pois traduz, em linguagem pedagógica, os procedimentos e aprendizagens construídos ao longo da pesquisa.

As produções realizadas pelos alunos durante a aula-oficina evidenciaram aspectos relevantes para a investigação. Os desenhos e representações elaborados destacaram, com frequência, paisagens fluviais, elementos da vegetação, formas de habitação, presença indígena, modos de circulação e cenas de convivência às margens do rio. Isso demonstrou que o trabalho com a fonte histórica favoreceu não apenas a leitura do texto, mas também a seleção, a interpretação e a reelaboração dos aspectos considerados mais significativos pelos estudantes. Em vez de se limitarem à reprodução imediata da narrativa, os alunos transformaram o que leram em imagens e composições que revelam apropriações próprias da experiência histórica proposta.

Antes da exposição dos capítulos, convém antecipar, em dois exemplos, o tipo de material que será examinado no capítulo analítico. As imagens a seguir foram produzidas pelos estudantes durante a aula-oficina e permitem entrever duas operações recorrentes no *corpus*: de um lado, a leitura do rio como percurso, deslocamento e condição da experiência histórica; de outro, a interpretação da paisagem como espaço de abrigo, convivência e permanência.

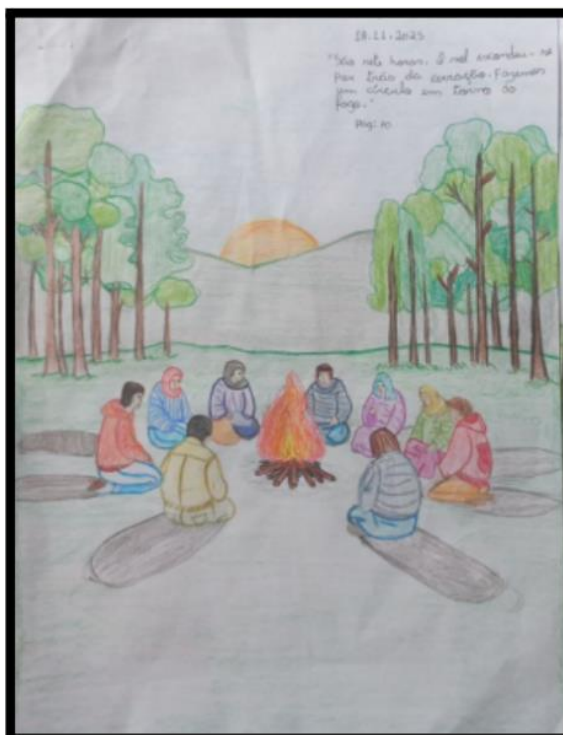
Exemplo visual 1 – Produção discente sobre a partida do Forte Ambé



Fonte: acervo da pesquisa

A produção reproduzida acima será retomada no capítulo 4. Nela, o deslocamento fluvial deixa de ser simples detalhe da narrativa lida e passa a organizar a própria cena histórica: embarcação, margens e movimento aparecem articulados de modo a sugerir o rio como via de circulação e como condição material da ocupação humana no espaço xingano.

Exemplo visual 2 – Produção discente sobre sociabilidade e permanência na paisagem



Fonte: acervo da pesquisa

Na segunda imagem, também examinada no capítulo 4, sobressaem elementos de permanência, abrigo e convívio coletivo. O desenho não se limita a ilustrar uma passagem da fonte; ele recompõe a paisagem como espaço historicamente habitado, marcado por práticas de descanso, sobrevivência, trabalho e sociabilidade.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No Capítulo 1, intitulado História ambiental: uma abordagem necessária, discutem-se o surgimento e os interesses da história ambiental, sua relevância para o ensino de história, a importância da história local e a teoria das representações como possibilidade metodológica. No Capítulo 2, São Félix do Xingu: formação histórica, dinâmicas socioambientais e contexto escolar, apresentam-se reflexões sobre a formação do município, sua organização social e política, a centralidade do rio Xingu e contribuições de autores como Luiz Ferreira Santana, Henri Coudreau, Schmink e Wood, entre outros. No Capítulo 3, Metodologia da pesquisa e da aula-oficina, descrevem-se a metodologia da investigação, a lógica da aula-oficina, a escolha da escola, a organização dos grupos e os procedimentos adotados na aplicação. Por fim, no Capítulo 4, Análise das produções discentes: representações sobre a história ambiental do Xingu, examinam-se as representações elaboradas pelos estudantes, organizadas segundo eixos temáticos, com o objetivo de compreender o que os alunos destacaram, como leram a fonte histórica e que relações estabeleceram entre natureza, história local e experiência social.

Ao final, pretende-se demonstrar que o ensino de história, quando articulado à história local, à história ambiental e ao trabalho com fontes, pode favorecer aprendizagens mais significativas, situadas e reflexivas. No caso de São Félix do Xingu, isso significa reconhecer que o rio Xingu não é apenas componente da paisagem regional, mas elemento decisivo da memória, da organização histórica e da vida social do município, podendo, por isso, ser tomado como objeto legítimo de reflexão histórica no espaço escolar.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA

1.1 HISTÓRIA AMBIENTAL: TRAJETÓRIA E INTERESSES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Para tratar da história ambiental, uma referência importante é Donald Worster (1988)¹, autor do trabalho “Para fazer história ambiental”. A produção de Worster apresenta reflexões sobre o surgimento dos estudos nesse campo, tendo em vista que ele nem sempre existiu como área de interesse, em razão do predomínio de um tipo de história voltado à política e ao estado nacional. Worster chama de “velha história, tão cheia de certezas” a história que “emergiu juntamente com o poder de influência do estado nacional e alcançou o máximo de aceitação no século XIX e início do século XX”. Segundo o autor, essa velha história foi elaborada por “homens com fortes sentimentos nacionalistas” (Worster apud Drummond, 1991, p. 198).

Mas essa forma de escrever a história foi ficando para trás, à medida que os historiadores começaram a perder um pouco de sua certeza sobre as estruturas afirmadas sobre o passado. Perder essa certeza significou que

Os estudiosos começaram a desenterrar camadas longamente submersas, a vida e os pensamentos das pessoas comuns, e tentaram reconceituar a história de ‘baixo para cima’ [...]. Agora chega um novo grupo de reformadores, os historiadores ambientais, que insistem em dizer que temos de ir ainda mais fundo, até encontrarmos a própria terra, entendida como um agente e uma presença na história. Aí descobriremos forças ainda mais fundamentais atuando sobre o tempo. E para apreciar essas forças, devemos de vez em quando deixar os parlamentos, as salas de parto e as fábricas, abrir todas as portas e vagar pelos campos e florestas, ao ar livre. (Worster apud Drummond, 1991, p. 198)

Para fazer história ambiental, foi preciso sair dos gabinetes, deixar de escrever apenas sobre reis e rainhas e abandonar uma história excessivamente verticalizada. Assim, os historiadores que aceitaram esse desafio precisaram comprar “um par de sapatos resistentes para caminhadas, e não poderemos evitar sujá-los com a lama dos caminhos”, afirmou Worster (1988 apud Drummond, 1991, p. 199). Usar sapatos resistentes, aqui, significa contrapor-se à supremacia do estado nacional como moldura exclusiva do território, o que não era simples, em razão da força da história social, da história econômica e da história cultural, ainda organizadas, em grande medida, dentro de fronteiras nacionais. Daí decorrem, segundo Drummond (1991, p. 199), “obstáculos para novas pesquisas que não se encaixem dentro de fronteiras nacionais”, como ocorre com a história ambiental.

¹ Donald Worster é professor do Departamento de História da Universidade de Kansas, em Lawrence (EUA).

A história ambiental rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e “supernatural”, de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas. A velha história [...] portou-se como se não tivéssemos sido e não fôssemos realmente parte do planeta. Os historiadores ambientais, por outro lado, perceberam que não podemos mais nos dar o luxo de sermos tão inocentes. (Worster apud Drummond, 1991, p. 199)

Essas percepções dos historiadores foram-se estreitando, a ponto de, a partir dos anos 1970 do século XX, em meio a “conferências sobre a crise global”, crescerem os movimentos ambientalistas entre cidadãos de vários países. Em meio a essa efervescência, em escala global, nasceu a história ambiental. Desse modo,

A história ambiental nasceu, portanto, de um objetivo moral, tendo por trás fortes compromissos políticos, mas, à medida que amadureceu, transformou-se também num empreendimento acadêmico que não tinha uma simples ou única agenda moral ou política para promover. Seu objetivo principal se tornou aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados. (Worster apud Drummond, 1991, p. 199-200)

Segundo Pádua (2010), a história ambiental, no âmbito de sua formulação historiográfica, começou a se constituir na academia de vários países no início da década de 1970. Não se trata, propriamente, do surgimento absoluto do tema, mas da consolidação de um campo de saber, uma vez que reflexões afins já vinham sendo produzidas, ainda que indiretamente, desde o século XIX e ao longo do século XX.

À medida que o tempo passava, os interesses da história ambiental se delimitavam com maior precisão. Historiadores ambientais estadunidenses estiveram entre os pioneiros da nova área, a exemplo de Roderick Nash, Richard White, Samuel P. Hays e outros, que deram continuidade a essa abordagem, “para tratar das mudanças ambientais propriamente ditas e, de novo, considerar o papel do ambiente na formação da sociedade norte-americana” (Drummond, 1991, p. 200).

No processo de consolidação da temática, os estadunidenses assumiram papel de destaque. Por meio de Roderick Nash, foi oferecido, em 1972, na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara, o primeiro curso com o tema “história ambiental”. Nash salientou o curso como “indicador de uma nova fronteira no ensino de História” (Pádua, 2010), ao mesmo tempo em que respondia aos “clamores por responsabilidade ambiental” (Nash apud Pádua, 2010) presentes nas ruas naquele ano.

Além de mencionar os pioneiros estadunidenses da história ambiental, Worster também destaca que, na França, foi criado um centro com estudiosos empenhados nessa área. Vinculados à escola dos Annales, Marc Bloch, Lucien Febvre e Fernand Braudel também se interessaram por fundamentos ambientais, seja em relação à sociedade, no caso dos dois primeiros, seja em relação ao ambiente e às formas da terra, no caso de Braudel. Outro nome de relevo, na história ambiental francesa, é Emmanuel Le Roy Ladurie, que, em 1974, descreveu um programa de estudo para esse campo.

A história ambiental reúne os temas mais antigos com os mais recentes na historiografia contemporânea: a evolução das epidemias e do clima, ambos os fatores sendo partes integrantes do ecossistema humano; a série de calamidades naturais agravada por uma falta de antevisão, ou mesmo por uma absurda “disposição” dos colonizadores simplórios; a destruição da Natureza, causada pelo crescimento populacional e/ou pelos predadores do hiperconsumo industrial; as mazelas de origem urbana e industrial, que levam à poluição do ar e da água; o congestionamento humano ou os altos níveis de ruído nas áreas urbanas, num período de urbanização galopante. (Drummond, 1991, p. 200-201)

Worster (1988) reforça que “boa parte do material da história ambiental está disponível há gerações, talvez há séculos, e agora está sendo apenas reorganizado à luz da experiência recente”. Muitos dados constam desse acervo, inclusive aqueles que interessam a este trabalho, como a ideia de que os rios determinam o fluxo de ocupação de um território. Diante da amplitude do programa desse campo, descrito por Ladurie e ampliado por Worster, não se pode perder de vista que a história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana. Nesse caso, embora exista consenso de que a natureza designa o mundo não humano, o ser humano age sobre ela, interfere nela e se apropria do que ela é, do que nela existe e do que ela oferece, movido por interesses e ambições.

Os historiadores que optaram pela história ambiental precisaram, antes de tudo, romper com um debate organizado sob uma estrutura política que orientava as pesquisas até então. Enquanto Lucien Febvre, precursor da escola dos Annales, enfatizava que o historiador não está isolado de seu tempo e mira o passado com as perguntas do presente, Emmanuel Le Roy Ladurie (1974, p. 537) fez questão de afirmar que não estava cedendo “aos imperativos de uma moda”, pois, “desde longo tempo”, a revista havia escolhido “se interessar pelos problemas de uma história ecológica” (Pádua, 2010, p. 81-82). As manifestações de Febvre e de Ladurie demonstram os obstáculos enfrentados na defesa de um campo de conhecimento recente, diante da tendência estruturalista então predominante. Sobre o assunto, Pádua indica que

A grande novidade das últimas décadas esteve na difusão desse tipo de debate para uma parcela muito mais ampla da esfera pública. Os saberes acadêmicos

foram desafiados e estimulados por tal movimento. Não é por acaso que nas últimas décadas organizaram-se iniciativas de ensino e pesquisa em economia ecológica, direito ambiental, engenharia ambiental, sociologia ambiental, etc. Estabeleceu-se um movimento de mão dupla, em que as produções científicas influenciaram e foram influenciadas pelas ações públicas. (Pádua, 2010, p. 81-82)

Esses debates, de algum modo, incentivaram a prosperidade da história ambiental nas décadas seguintes, priorizando, em suas pesquisas, três mudanças de caráter epistemológico:

1) a ideia de que a ação humana pode produzir um impacto relevante sobre o mundo natural, inclusive ao ponto de provocar sua degradação; 2) a revolução nos marcos cronológicos de compreensão do mundo; e 3) a visão de natureza como uma história, como um processo de construção e reconstrução ao longo do tempo. (Pádua, 2010, p. 81-82)

Tais mudanças ampliaram o papel da história ambiental como campo de conhecimento. Estudar o meio ambiente, ou a natureza, passou a significar ir além daquilo que nela existe ou das mudanças por ela sofridas. Passou a ser papel dos historiadores compreender as interações entre os sistemas sociais e os sistemas naturais, em suas múltiplas temporalidades. Essa percepção evidencia que os interesses da história ambiental são amplos e, sobretudo, não são recentes. Eles estão relacionados a

[...] processos macrohistóricos que lhe são anteriores e que com ela se relacionam. [...]. É o caso da expansão europeia e da incorporação de vastas regiões do planeta, uma grande variedade de territórios e ecossistemas, a uma economia-mundo sob a sua dominância. E também da institucionalização da ciência como um modo privilegiado de entendimento do mundo, com pretensão de universalidade e capacidade para estabelecer redes planetárias de investigação e troca de informações. (Pádua, 2010, p. 83-84)

A partir dessa tomada de consciência acerca de acontecimentos produzidos na inter-relação com a natureza, Pádua (2010, p. 84) registra diversos apontamentos. Tais apontamentos decorrem justamente dessa inter-relação e dos efeitos, por vezes, desastrosos das ações humanas sobre o mundo natural.

São numerosas as reflexões históricas examinadas por Pádua (2010). Entre elas, destaca-se o norte-americano George Perkins Marsh (1965), autor de *Man and Nature; or, Physical Geography as Modified by Human Action*, obra na qual já se delineavam preocupações centrais à história ambiental.

Além da denúncia de Marsh (1965), José Bonifácio de Andrada e Silva (1815), ao escrever sobre o problema da perda de bosques em Portugal, já formulava reflexões afins à

história ambiental. Do mesmo modo, Hughes (1981), ao tratar da aridez e da desertificação no Mediterrâneo antigo, também ofereceu contribuições relevantes ao campo.

Logo, as reflexões produzidas no século XIX pelos autores acima mencionados e retomadas por Pádua (2010) permitem identificar que já existia interesse em discutir os problemas ambientais decorrentes da ação humana, ainda antes da consolidação da história ambiental como campo historiográfico.

Ao estabelecer a relação entre natureza e humanidade como movimento e transformação, Pádua (2002) parte do conceito de natureza, seja do grego *Physis*, que, traduzido em latim, remete a nascer, surgir e manifestar-se, seja da contribuição de Aristóteles, ao afirmar que “as coisas naturais seriam aquelas que existem por si mesma, no sentido de possuir em si mesmas o princípio do seu movimento e repouso. Elas incluem matérias, configurações e formas que se apresentam à percepção humana como natureza” (Aristóteles, 2002 apud Pádua, 2010, p. 86).

Essa concepção de natureza influenciou o papel da história ambiental nas décadas recentes, ao estabelecer que a natureza é “um conjunto de oposições que procuram demarcar, por diferenciação ou por identificação, a especificidade do fenômeno humano em relação à natureza” (Pádua, 2010, p. 87). Dessa forma, o saber epistemológico de quem estuda a história ambiental analisa criticamente as contradições existentes entre a natureza e a vida humana.

A busca incessante por explicações para tais contradições e relações parte, inicialmente, da “ruptura dos antigos marcos cronológicos”, a começar pela cronologia bíblica, bem como de dados apontados por naturalistas, geólogos, biólogos e paleontólogos.

Ao aprofundar essas reflexões sobre a “explosão cronológica”, já não será possível permanecer preso, de modo inocente, a marcos cronológicos engessados pela periodização histórica presente nos livros didáticos e no ensino de história, visto que a ampliação da escala temporal modifica o próprio modo de compreender a experiência humana.

A revolução cronológica nas ciências naturais produziu grande impacto epistemológico nos historiadores ambientais, que vêm buscando metodologias que permitam investigar a história humana em um marco temporal mais amplo. Ou seja, repensar o lugar do ser humano no quadro mais amplo da história do planeta [...]. (Pádua, 2010, p. 88)

Tais influências da “revolução cronológica” indicam a necessidade de estudar longos períodos, mas não apenas isso, pois “pode-se fazer história ambiental de períodos relativamente curtos”. O uso de estudos que levem em consideração diferentes escalas temporais amplia as possibilidades analíticas do campo.

Refletindo sobre as influências da explosão cronológica para a história ambiental, Pádua (2010) parte de William McNeill (2001), que escreveu sobre as relações entre história e teoria evolucionista, considerando as contribuições de Charles Darwin em *A origem das espécies* (1859), e constatou que “o evolucionismo foi usado posteriormente como fundamentação para reducionismos, determinismos e racismos, até mesmo por meio da ideia vulgar de que as formas biológicas se tornam superiores ao longo de uma escala de tempo” (Pádua, 2010, p. 90). Tais ideias ainda se mantêm nos livros didáticos; por isso, merecem uma intervenção teórica do professor de história, que precisa conhecer outras abordagens para mediar o conhecimento histórico a ser construído pelos alunos.

Contudo, à luz das formulações teóricas desenvolvidas no século XX, concepções reducionistas, deterministas e racistas, desenvolvidas pelo evolucionismo darwiniano no século XIX, foram sendo substituídas por perspectivas renovadas no decorrer dos séculos XX e XXI, o que permitiu constatar que a “natureza está em permanente movimento e transformação ao longo do tempo” (Pádua, 2010, p. 91).

A respeito da relação entre natureza e cultura na experiência histórica, nota-se outro grande desafio teórico. Sobre o assunto, Pádua (2010) demonstra que é necessário “pensar o ser humano na totalidade tensa e complexa de suas dimensões biológicas, culturais, sociais e históricas”.

Outra percepção sobre história ambiental, apresentada por Worster, é a de que “o historiador ambiental, além de fazer perguntas novas, precisa falar algumas línguas novas”. Falar novas línguas significa reconhecer que os historiadores precisam dialogar com outros campos do conhecimento.

Na verdade, os historiadores ambientais sentiram a necessidade de compartilhar experiências com pesquisadores de áreas distintas – antropólogos, economistas e demais cientistas sociais –, com a premissa “de buscar formas menos dualistas de estudo das relações entre cultura e natureza”; além disso, as [...] “pesquisas de campo e as transformações na vida social contemporânea estimulam a busca por essas novas perspectivas” (Pádua, 2010, p. 92-93). Para Pádua,

O fio da navalha teórico, no caso das ciências sociais, está no reconhecimento dessa pluralidade de dimensões naturais e culturais que de alguma forma, se resolvem e encontram seu sentido na prática coletiva dos seres humanos e [...] as pesquisas de campo e as transformações sociais contemporâneas convergem no sentido da busca de teorizações mais abertas. Cada vez se percebe mais a presença da história humana na constituição de paisagens ‘naturais’. Ao mesmo tempo, nota-se a forte diversidade das formas de percepção cultural do mundo biofísico e de sua relação com a vida humana, seja em sentido diacrônico, seja em sincrônico. (Pádua, 2010, p. 88)

Partindo dessa abordagem de Pádua, Worster (1991) corrobora tal entendimento ao afirmar que “a história ambiental [...] deve ser vista não como uma redução, e sim como uma ampliação da análise histórica”. Essa ampliação decorre justamente da incorporação da natureza como dimensão constitutiva da vida social.

Realizar essa ampliação da análise histórica ambiental não deve consistir em produzir anacronismos acerca do que fizeram indivíduos ou sociedades pretéritas, mesmo porque,

[...] a história ambiental apresenta-se hoje como um campo vasto e diversificado de pesquisa. Diferentes aspectos das interações entre sistemas sociais e sistemas naturais são esquadrihados anualmente por milhares de pesquisadores’. [...] Além disso ‘a pesquisa ambiental faz suas abstrações das contradições de lugares e experiências vividas’, inclusive “recortes geográficos e biofísicos concretos. (Pádua, 2010, p. 96)

Desse modo, é possível perceber que a história ambiental precisa estar em consonância com o biofísico, o social e o cultural, para abandonar pensamentos dualistas e ampliar as compreensões entre natureza e sociedade. Essa aproximação com a história ambiental, por meio deste trabalho, permite trazer para a sala de aula de história uma discussão mais abrangente sobre a influência do meio ambiente na história de São Félix do Xingu – Pará. Permite, ainda, analisar de que maneira esse meio foi favorável à organização sociocultural e econômica do povoado de São Félix do Xingu, no início do século XX, bem como à presença de povos nativos que viviam na região e foram contatados por grupos não indígenas, segundo a historiografia descrita por Henri Coudreau (1977).

Embora os interesses da história apresentem, muitas vezes, caráter macro, não se pretende, com estes objetivos, retroagir à macro-história, mas trazer para as aulas de história a temática da história ambiental, tão pouco contemplada nos livros didáticos, sobretudo quando se trata de articulá-la à história local. Afinal, disse Worster que “Agora chega um novo grupo de reformadores, [...] descobriremos forças ainda mais fundamentais atuando sobre o tempo. E, para apreciar essas forças, devemos abrir todas as portas e vagar pelos campos e florestas, ao ar livre” (Worster apud Drummond, 1991, p. 198).

Desse modo, conhecer a trajetória da história ambiental permite sair de um pensamento simplório a respeito desse campo, além de perceber que suas abordagens, conectadas a outros saberes, podem influenciar o ensino de história na atualidade, pois já não é possível permanecer nos reducionismos sustentados pela periodização histórica presente em muitos livros didáticos.

Se as abordagens da história ambiental permitem compreender processos históricos em longa duração e de modo amplo, também é possível elaborá-la em intervalos relativamente

curtos. É nesse sentido que se pode articulá-la à história local, constituindo um desafio contínuo, sobretudo em razão do percurso historiográfico pelo qual passou esse campo a partir de 1970.

Dentro desse quadro, a relevância da natureza reside no fato de ela constituir o campo sobre o qual o trabalho se realiza, pois é por meio da apropriação dos elementos naturais que os seres humanos se organizam, se relacionam entre si e estabelecem formas específicas de exploração, tanto dos recursos naturais quanto de outros seres humanos (Castro, 2003, p. 3).

Essa nova compreensão da história ambiental exige refletir e historicizar sua importância no ensino de história, enquanto componente curricular. Isso permite compreender o meio ambiente em articulação com a organização social que se construiu às margens do alto Xingu e, em momentos de reflexão ou em pesquisas futuras, identificar a inter-relação entre natureza e sociedade local. Assim, o aluno poderá perceber que a natureza está implicada nas ambições humanas, levando “o ser humano a agir sempre a partir de sentidos e compreensões, estando imerso na linguagem, nos mecanismos de cognição e na presença de visões culturais historicamente construídas” (Pádua, 2010, p. 93).

A relação do ser humano com a natureza foi, historicamente, marcada pela exploração das matérias-primas nela existentes, ou, ao menos, daquilo que fosse conveniente ao explorador. Na busca por riqueza e poder, preservaram-se, nos livros de história, fortes sentimentos nacionalistas associados à “velha história”. Além disso, “a história econômica, a história política, social e cultural, ainda são geralmente feitas dentro de fronteiras nacionais” (Drummond, 1991, p. 198). Embora essa mentalidade ainda perdure, uma perspectiva contrária vem ganhando evidência, sobretudo com um novo olhar sobre os usos da natureza e sobre a relação estabelecida com ela.

Segundo Vasconcelos (2018, p. 92), “a História e a Educação Ambiental serão utilizadas como recursos para inserir a natureza nas interpretações históricas de forma complexa, colaborando para a superação da visão antropocêntrica sobre a natureza”. Aqui, superar a visão antropocêntrica implica, justamente, transformar a relação com a natureza e repensar as práticas de exploração econômica que sobre ela incidem.

Segundo Nogueira, (2021, p.26), “a educação ambiental pode atuar como um instrumento para a compreensão do indivíduo acerca de suas interpretações sobre as relações com o meio ambiente, através da percepção ambiental”. Essa ênfase corrobora o objetivo deste trabalho de entender como a natureza influenciou a formação do povoado que se tornou a cidade de São Félix do Xingu. Quando se fala de natureza, leva-se em conta o rio Xingu, por onde

foram realizadas expedições que permitiram o contato com o próprio rio, com a fauna e com flora ao longo do majestoso rio Xingu.

Desse modo, é relevante trazer à tona a perspectiva da história e/ou da educação ambiental. A partir de conferências internacionais realizadas no século XX, construíram-se,

[...] os principais atributos para o desenvolvimento da EA no contexto não-escolar (e também escolar), a saber: o caráter permanente da EA; a adoção da representação globalizante de meio ambiente; a consideração da abordagem interdisciplinar de EA no currículo escolar; a articulação entre as dimensões local/global no que tange à problemática ambiental (Conferência de Belgrado, 1975); o pluralismo metodológico; a contextualização; a participação; a cooperação; a solidariedade; a igualdade; o respeito (Conferência de Tbilisi, 1977); a dimensão de sustentabilidade; a dimensão da relação individual/coletivo; a dimensão da EA como ato político e ideológico voltado ao pensamento crítico e inovador (Conferência Rio – 92). (Torres; Maestrelli, 2012, p. 121)

Os atributos acima referidos repensam a relação com a natureza, a fim de sensibilizar para uma prática mais responsável e comprometida com ela. No entanto, embora tais características visem romper com a visão antropocêntrica, o cenário ainda mantém traços exploratórios. Silva Neto (2021, p. 13) argumenta que,

Apesar de os movimentos ambientais datarem da década de 70, as questões ambientais constituem, ainda hoje, um cenário de constante crise, pois os avanços na questão do meio ambiente enfrentam como obstáculo uma economia destrutiva, centrada na exploração exacerbada dos recursos naturais. (Leff apud Silva Neto, 2021, p. 13)

Apesar da continuação de tais práticas, Nogueira (2021, p. 27) reitera que,

As questões ambientais começaram a ser discutidas em eventos internacionais, impactando as políticas ambientais não só pelo mundo, mas também no Brasil. A partir desses debates, a necessidade de um novo modelo de educação voltada para o Desenvolvimento Sustentável, foi sugerida.

Logo, a autora se refere à Conferência de Belgrado, de 1975, à Conferência de Tbilisi, de 1977, e à Conferência Rio-92. Tais conferências contribuíram para repensar o trato com o meio ambiente. Essas discussões não poderiam permanecer ausentes do ambiente escolar, à luz da Constituição de 1988, a qual,

[...] representou um avanço na esfera das iniciativas governamentais, na medida em que foi institucionalizada a EA no âmbito da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) - Lei 6.938/81, da Constituição Brasileira de 1988 e, do Ministério da Educação (MEC) via Parecer 226/87. Foi ainda reconhecida no MEC, a necessidade de uma abordagem interdisciplinar da EA no currículo, via Parecer 819/85. Por outro lado, em termos de pesquisa e de ações educacionais que se efetivassem na prática, ficou explícito o clima de “atraso” com relação aos acordos travados internacionalmente, uma vez que,

até o final da década de 1980, as escolas não haviam recebido as recomendações oficiais para o desenvolvimento das premissas da EA no contexto escolar e, apenas em 1988, os professores da Escola Básica receberam como recurso didático-pedagógico pioneiro um guia-piloto de EA e o relatório de Brundtland traduzido. Todavia, uma característica marcante para a década foi à mobilização da comunidade civil e acadêmica para o desenvolvimento da EA no Brasil. (Torres; Maestrelli, 2012, p. 122-123)

A institucionalização da educação ambiental, em termos legais, desencadeou políticas públicas que vieram a incidir sobre a educação escolar. A título de exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais produziram uma coletânea de livros, sendo o volume 9 voltado a discutir e orientar práticas relativas ao meio ambiente, visto que “à medida que a humanidade aumenta sua capacidade de intervir na natureza para satisfação de necessidade e desejos crescentes, surgem tensões e conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos em função da tecnologia disponível” (Brasil, 2001, p. 19). Diante dessa prática antropocêntrica e utilitarista, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma abordagem que evidencia “a necessidade de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da coresponsabilidade, da solidariedade e da equidade” (Brasil, 2001, p. 19).

Vasconcelos (2018, p. 98) identifica

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental como documentos essenciais para pensar a relevância do tema ambiental, bem como sua obrigatoriedade no ensino de todas as disciplinas. A leitura desses documentos possibilita uma interpretação ampla sobre as questões ambientais e facilita a compreensão da abordagem transdisciplinar.

Diante do exposto, embora a educação ambiental tenha sido institucionalizada em leis federais brasileiras e por meio de políticas públicas implementadas pelo Ministério da Educação, ela não se tornou disciplina escolar autônoma. Sua importância, porém, em caráter transdisciplinar, visa, entre outros aspectos, a repensar a relação entre ser humano e natureza, numa perspectiva de melhoria tanto em relação ao meio ambiente quanto em relação ao modo de viver e de se relacionar com ele. Nesse contexto, a história ambiental chega ao chão da sala de aula e deve inquietar o público ali presente por meio de atividades investigativas e de questões problematizadoras, indagando sobre a história local e articulando-a ao regional e ao global. Embora se trate de tarefa desafiadora, acredita-se que, com atividades dessa ordem, os alunos possam aprender novos conceitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nortearam, por alguns anos, a Educação Básica no Brasil, deixando contribuições importantes para o ensino de história, de meio ambiente e de

outras áreas do conhecimento. Atualmente, essas orientações foram redefinidas e atualizadas por documento normativo elaborado pelo Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular, doravante Brasil (2017)²:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença. O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. [...]. Os conhecimentos específicos na área de Ciências Humanas exigem clareza na definição de um conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades, em seus tempos históricos, territórios e paisagens (compreendendo melhor o Brasil, sua diversidade regional e territorial). E também que os levem a refletir sobre sua inserção singular e responsável na história da sua família, comunidade, nação e mundo. (Brasil, 2017, p. 353-354)

Organizados em áreas de conhecimento, os componentes curriculares do Ensino Médio têm o propósito geral de levar os alunos a desenvolver as competências gerais previstas, vinculando a área de ciências humanas à contextualização das noções de tempo e espaço e ao desenvolvimento de habilidades específicas. Isso envolve considerar tempos históricos, territórios e paisagens. Expostos os interesses, a importância e as vantagens da história ambiental no ensino de história, não é possível tratar do assunto de modo utópico, sem levar em consideração os impedimentos para pôr em prática essa temática relevante.

a) a ‘questão ambiental’ é tratada como mais um entre outros ‘problemas’ a serem ‘solucionados’ pela escola, o que retira a dimensão sistêmica da problemática ambiental contemporânea e superestima a capacidade da escola de resolver problemas que são mais amplos que seu âmbito de atuação; b) a crônica carência material e de condições de trabalho, em especial nas escolas públicas – baixos salários e salas superlotadas que dificultam, em muito, por exemplo, um trabalho interdisciplinar nas escolas; e c) a estrutura fragmentada do conhecimento moderno, voltado para o controle e não para o diálogo com a natureza, que é reproduzido nas escolas. (Carvalho; Costa, 2016, p. 61)

² “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p. 7).

A esses impedimentos que denunciam a dificuldade de discutir qualitativamente a história ambiental no ensino de História, Bittencourt acrescenta o seguinte:

No início do século XXI, não podemos afirmar que esse objetivo tenha sido alcançado e, apesar do crescimento de debates, discussões e publicações na área educacional sobre meio ambiente, as práticas escolares de história têm sido, nesse aspecto, inexistentes ou escassas, sem divulgação. Se, para o professor, existem desafios na introdução de temáticas sobre história ambiental, as dificuldades para viabilizar atividades nesses conteúdos são variadas. (Bittencourt, 2008, p. 267)

Verificam-se, diante do exposto, dificuldades para trabalhar, tratar e discutir história ambiental no ensino de história. Evidenciar a temática em questão, portanto, torna-se tarefa ainda mais desafiadora no âmbito da prática escolar; mais desafiadora, ainda, é a superação desses obstáculos e o início de atividades que se desvinculem dessa realidade.

É a partir dos impedimentos relacionados que Vasconcelos afirma que “[...] a disciplina de História é mais um dos campos afetados pela separação homem/natureza, fruto, essencialmente, de uma visão fragmentada do conhecimento, da ambição em controlar os fenômenos naturais e do entendimento do ser humano como ser superior ao mundo natural” (Vasconcelos, 2012, p. 109).

Mesmo diante da ausência direta da história ambiental nos livros didáticos, é interessante a forma como Bittencourt (2008) apresenta possibilidades de incluir, no ensino de história, por exemplo, o enfoque ambientalista em assuntos tipicamente tradicionais. Um exemplo é o seguinte:

[...] ao tratar do tradicional processo de colonização por intermédio da produção açucareira, pode inserir esse conteúdo em dimensões ambientalistas. Ultrapassando as análises que relacionam a economia açucareira ao mercantilismo e à constituição da sociedade escravocrata, a produção de açúcar pode ser estudada de forma que seja associada aos hábitos de consumo alimentar da sociedade europeia dos séculos XVI ao XVIII e às transformações ocorridas na Europa com a introdução de novos produtos americanos. Reciprocamente, no lado brasileiro, pode-se estudar a importância da introdução de produtos europeus integrados às plantas alimentícias e medicinais indígenas e àquelas empregadas pelos africanos [...]. (Bittencourt, 2008, p. 268)

Diante das possibilidades trazidas por Bittencourt (2008), importantes para o ofício do professor de história, sabe-se que as dificuldades vão além do livro didático e da carga horária. Elas também decorrem da ausência de abordagens sobre história ambiental durante a graduação em história, que pode não contemplar a temática em seu currículo. Sobre o assunto, Almeida (2018) diz que

Na abordagem ambiental em nossos cursos de formação do professor de história, podemos considerar que há louváveis exceções em poucas universidades. Raramente, contudo, esse campo temático, a história ambiental, é ofertado como disciplina de caráter regular. Ainda assim, pode-se dizer que o processo de instalação dessa vertente como área de pesquisa e de ensino vem, progressivamente, consolidando-se, em decorrência de trabalhos desenvolvidos por profissionais do meio acadêmico. (Almeida apud Vasconcelos, 2018)

Em meio a obstáculos e à necessidade de levar a história ambiental para a sala de aula, em particular no ensino de história, Rodrigues e Machado (2023) sustentam que essa necessidade persiste, pois

O ensino de História tem o dever de abordar a questão ambiental, traduzida como crise ambiental e crise de civilização. Temos consciência de que a história ensinada é sempre uma questão de seletividade, de recortes temporais, de variadas narrativas sempre carregadas de ideologias. O currículo escolar também nunca é neutro. O currículo de História é, sempre, em última instância, produto de escolhas, de intencionalidades. (Espíndola apud Rodrigues; Machado, 2023, p. 255)

A perspectiva trazida por Espíndola (2017) representa, ao mesmo tempo, uma necessidade e uma forma de resistência quanto à discussão da história ambiental no ensino de história, pois o que se leva em conta é a autonomia do professor em sala de aula. Para que essa dinâmica ganhe força, porém, o trabalho interdisciplinar é essencial.

Circe Bittencourt (2008) também destaca uma problemática da história ambiental no ensino de história. Partindo de Arthur Soffiati, a autora lembra que esse historiador “constatava, já no fim dos anos 80, que os temas ligados às relações entre as sociedades humanas e a natureza estavam ausentes da produção didática brasileira, apesar da renovação representada pela introdução de problemas e enfoques sociais” (Bittencourt, 2008, p. 267). Diante dessa ausência, o anseio pela inclusão da temática nos livros didáticos de história permanece, visto que, para o autor, “a história ensinada, ao lado de outras disciplinas escolares, [poderia] efetivamente contribuir para a educação ambiental das novas gerações” (Bittencourt, 2008, p. 267).

Nessa perspectiva, tanto Bittencourt (2008) quanto Soffiati defendem a interdisciplinaridade da história ambiental no ensino de história, juntamente com outros componentes curriculares, nos termos de Brasil (2017). Diante de tais obstáculos, torna-se ainda mais complexo colocar o assunto em discussão na prática escolar; mais desafiador, ainda, é romper essas barreiras e iniciar atividades que se desvinculem dessa realidade.

Embora não seja objetivo deste trabalho defender ou julgar a relação exploratória com o meio ambiente, trazer a história ambiental para a discussão significa perceber que, antes

mesmo da consolidação de legislações e de conferências voltadas ao tema, surgiu, nos primórdios do século XX, o povoado de São Félix da Boca do Rio. O surgimento desse povoado está ligado ao meio ambiente, em particular ao rio Xingu, elemento do ecossistema natural e objeto deste trabalho, bem como à flora, à fauna e às matérias-primas de interesse dos exploradores, destacadas nos relatos de viajantes que percorreram o rio Xingu em fins do século XIX e nos memorialistas que escreveram a história da cidade ao longo do século XX. Por isso, é fundamental que, por meio da história local, se promova alguma forma de superação desses obstáculos.

1.2 DA HISTÓRIA NACIONAL À HISTÓRIA LOCAL: ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS

Com o propósito de compreender os caminhos da produção didática em relação ao ensino de história do Brasil, foi possível conhecer essa trajetória com o auxílio da obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, de Circe Bittencourt (2008). Nessa obra, a autora apresenta uma problemática histórica relativa ao ensino de história no Brasil, destacando que, em razão da compreensão do mundo globalizado, sempre prevaleceu, na produção didática, a história geral ou “das civilizações”. Isso ocorre porque “o atual estágio do capitalismo associa a modernização e a tecnologia ao mundo da globalização, e tudo o que se refere ao nacionalismo corresponde a uma representação de “atraso” (Bittencourt, 2008, p. 156).

Desse modo, durante muito tempo, o que predominou nos livros didáticos foi a história geral, seja do Brasil, seja “das grandes civilizações”. Em contrapartida, a história local ficava oculta e pouco valorizada. Nessa lógica, a produção didática da história do Brasil “tende a continuar como parte menos substantiva dos conteúdos históricos escolares, enquanto se preconiza o ideário de uma identidade supranacional, para que todos possam se sentir cidadãos do mundo” (Bittencourt, 2008, p. 156).

Para reforçar as demandas impostas pelo mundo da globalização, a produção didática sobre a história do Brasil vem sendo reduzida, ano após ano, dando lugar “à concepção de história integrada” (Bittencourt, 2008, p. 156), o que se traduz na diminuição dos conteúdos de história do Brasil nos livros didáticos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio.

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vantagem, para o ensino fundamental e para o Ensino Médio, permite, por exemplo, rápida e facilmente a diluição de conteúdos da história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o Ensino Médio, confeccionando segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos da história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168

capítulos organizados para 4 séries, existem apenas 30 relativos à história brasileira. (Bittencourt, 2003, p. 188)

A organização do livro didático segundo a perspectiva da história integrada contribuiu para a redução dos conteúdos concernentes à história do Brasil, mas não foi a única responsável por esse processo. Outro elemento que contribuiu para essa diminuição é o predomínio de interpretações estruturais vinculadas à história global.

O desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia do século XV, foi crucial para que a história global se consolidasse em explicações estruturais, inclusive em relação ao Brasil. Nessa lógica da “macro-história”, o país passou a ser considerado “permanentemente periférico” ou mesmo um país em “subdesenvolvimento”, conforme análises baseadas em uma visão dualista (Bittencourt, 2008, p. 157-158). A respeito dessa condição imposta ao Brasil e à sua produção didática, Bittencourt pontua que

A produção historiográfica sobre o Brasil teve significativo crescimento, a partir dos anos 70, com historiadores de várias tendências [...] os quais tem privilegiado a história social e a cultural e renovado a história política. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar integrada à história mundial para que seja entendida em suas articulações em escala mais ampla e em sua participação nela. [...] não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes de não omitir outras histórias de nossas heranças e africanas [...]. (Bittencourt, 2008, p. 159)

As mudanças ocorridas na produção historiográfica a partir de 1970, embasadas na história social e na história cultural, foram elementos-chave para as transformações na produção didática da história do Brasil. Nessa perspectiva, tornou-se urgente “incluir o estudo de outras sociedades para a compreensão da sociedade brasileira, sendo possível criar outros conhecimentos históricos sobre outros espaços e populações negligenciados ou ideologicamente oprimidos” (Bittencourt, 2008, p. 160). Nessa conjuntura das mudanças historiográficas ocorridas a partir de 1970,

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. [...] a revisão da história nacional tem igualmente proporcionado a revalorização da história regional. A constituição da história nacional tem sido realizada de acordo com parâmetros regionais para a compreensão do País como um todo [...]. (Bittencourt, 2008, p. 161)

Ainda que a produção historiográfica tenha passado por alterações a partir de 1970, o viés mercadológico não foi eliminado, visto que “a economia agroexportadora cafeeira e da

industrialização” privilegiava a região sudeste do Brasil desde o século XIX, mantendo esse privilégio no século seguinte com o “domínio econômico da burguesia” daquela região, em especial o Estado de São Paulo (Bittencourt, 2008, p. 161-162).

No intuito de romper com a concepção de região econômica, determinante na produção historiográfica, a organização internacional do Mercosul foi essencial ao “propor políticas educacionais para facilitar o intercâmbio e desenvolver formas de integração mais sólidas entre os países participantes” (Bittencourt, 2008, p. 163). Os objetivos do Mercosul quanto ao processo de integração regional foram elencados em documentos oficiais, validando o Setor Educacional do Mercosul. Em sua perspectiva,

Agrega-se a necessidade da construção de um espaço físico, social e culturalmente integrado. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental. E, dentro da escola, é especialmente por meio do ensino da história e da geografia que podemos introduzir a formação, tão importante, da consciência cidadã e da consciência de tempo, espaço e fato histórico. Espaço que transcende a esfera do mercado e dos interesses econômicos e que, no contexto do Mercosul, deve ser o lugar em que a sociedade pode interagir em busca de sua identidade (Prado apud Bittencourt, 2008, p. 163)

É intrínseco ao documento o reconhecimento do papel da escola na formação cidadã. O texto ressalta a importância do ensino de história e de geografia na aquisição de conhecimentos e na formação da identidade do indivíduo com o lugar em que vive. As determinações oficiais do Setor Educacional do Mercosul implicaram, de algum modo, a formulação de propostas curriculares e de produções didáticas voltadas ao cotidiano e à história local. Essas implicações trouxeram desdobramentos, ao “possibilitar que os alunos contextualizem sua vivência em sociedade articulando história individual a uma história coletiva” (Bittencourt, 2008, p. 164-165), e, ao mesmo tempo, favoreceram a prática da história do cotidiano enquanto corrente de pensamento desenvolvida por historiadores.

Após um longo debate sobre a produção didática do ensino de História do Brasil, a história local conquistou espaço nas “propostas curriculares e em produções didáticas” (Bittencourt, 2008, p. 164), incluindo a história do cotidiano, para potencializar, nos alunos, a habilidade de relacionar a história do cotidiano com a vida em sociedade. Diante da legitimação da história local nas produções didáticas, Vartha (2018, p. 27) aponta que “a história local continua tendo papel preponderante, mesmo que partindo de pontos ou concepções diferentes. Seja do ponto mais próximo do aluno, como que de sua construção enquanto sujeito”. Vartha sustenta esse papel da história local com base no que dispõe Brasil (2017) e ressalta que,

A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança

toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social. (Brasil, 2017, p. 403)

De acordo com Brasil (2017), no que se refere ao ensino de história, a criança, já no ensino fundamental, precisa adquirir consciência acerca da construção do sujeito, inclusive de si mesma, seja em relação à família, seja em relação ao lugar em que vive. Esse objetivo do ensino de história se torna mais abrangente ao longo da trajetória estudantil, visto que, segundo o próprio documento,

[...] no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvam a capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas –, elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (Brasil, 2017, p. 561-562)

Conforme mencionado, ainda que de modo complexo, o ensino de história no Ensino Médio, segundo Brasil (2017), recomenda que, ao se estabelecerem diálogos e práticas pedagógicas, se parta do lugar em que se vive, levando-se em consideração o tempo, dentre outros aspectos. Sendo assim, o outro, o grupo social, o local e o tempo são elementos imprescindíveis no processo de ensino de história e no desenvolvimento deste trabalho. Embora sejam essas as recomendações de Brasil (2017), persiste a problemática destacada anteriormente por Bittencourt (2008) quanto à história integrada. Se, outrora, esse enfoque apresentou escassez em certas obras, o que dizer da atual organização dos manuais didáticos em áreas de conhecimento?

A partir de Brasil (2017), os manuais didáticos são assim concebidos e organizados:

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença [...]. Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (Brasil, 2017, p. 353-356)

As intencionalidades constantes da área de Ciências Humanas, de acordo com Brasil (2017), são promissoras e coincidem com os objetivos da história local no ensino. No tocante ao uso da história local no ensino de história, Almeida (2020) a considera proveitosa, por contribuir para a formação de compreensões que os alunos podem construir sobre o lugar em que vivem. No entanto, o uso da história local não pode acontecer de modo isolado, mas associado à história nacional e à história mundial.

A respeito de história local, Maria Auxiliadora Schmidt (2007) faz apontamentos ao recapitular que, desde as “referências curriculares e instruções metodológicas”, nos anos de 1930, passando pela implantação do “currículo por círculos concêntricos”, em 1970, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, já se falava em história local. Contudo, desde a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, é nesse documento normativo, de validade nacional, que se concentram as orientações da educação nacional, em particular as relativas ao ensino de história.

Vartha (2018, p. 28) faz um alerta em relação à produção da história local, enfatizando que, “para não fazer da história local uma história de migalhas”, tampouco transformá-la “em um compêndio de mitos e fundadores e famílias de destaque”. Por conseguinte, a história local não pode ser produzida de modo isolado, distante do nacional e do global; tampouco pode destacar certos grupos e silenciar outros, sob o risco de invisibilizar uns e enaltecer outros. Para evitar tais desvios, Circe Bittencourt (2004) evidencia que,

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância [...] A história local, por outro lado, tem sido elaborada por historiadores de diferentes tipos. Políticos e intelectuais de diversas proveniências têm-se dedicado a escrever histórias locais com objetivos distintos, e tais autores geralmente são criadores de memórias mais do que efetivamente de história (Bittencourt apud Vartha, 2018, p. 29)

A contribuição de Circe Bittencourt (2004) chama a atenção do pesquisador para que não cometa erros recorrentes na produção de conhecimento sobre a história local, a fim de não negar nem enaltecer grupos sociais. Em relação às produções sobre história local, grande parte resulta de escritos feitos por “memorialistas, jornalistas e literatos de diversos segmentos sociais” (Almeida, 2020, p. 49), que podem ser naturais do local ou estrangeiros, como os viajantes europeus que, a serviço de alguém, produziram registros sobre os lugares onde estiveram ou por onde passaram. No caso do escritor estrangeiro, corre-se o risco de encontrar, em seus relatos, tendências etnocêntricas.

Segundo Almeida,

A História Local dá importância aos desdobramentos do Ensino de História para além dos muros da escola. Ela favorece novas aprendizagens e dinâmicas para a sala de aula, porém devemos considerar que a História Local está inserida em uma história maior que é a História Regional numa História Nacional, bem como numa História Mundial, pois muitas das vezes um fato histórico que aconteceu na esfera planetária influencia na História Local ou vice-versa. (Almeida, 2020, p. 49-50)

A utilização da história local em sala de aula é um método que pode despertar, nos alunos, a curiosidade por conhecer a história do lugar em que vivem, visto que, tradicionalmente, os livros didáticos trazem uma história verticalizada. Ao mesmo tempo, o estudo da história local poderá desenvolver um sentimento de pertencimento e identidade, convidando os alunos a apreender e a retratar indagações notáveis no contexto em que vivem.

Para viabilizar informações consistentes sobre a história local, Circe Bittencourt parte do uso da memória. Para a autora,

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escritas ou recuperadas pela oralidade, existem os ‘lugares de memória’, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônios históricos. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objetos de estudo. (Bittencourt apud Vartha, 2018, p. 29)

Nessa passagem, Bittencourt (2004) apresenta um leque de informações que possibilitam a produção da história local. Trata-se das mais variadas fontes históricas. Estudar a história local permite conhecer os arredores em que se vive e, não apenas conhecê-los, mas também problematizar o entorno, desnaturalizar o que parece comum no cotidiano e atribuir significado ao lugar e aos arredores em que se reside.

Almeida, por sua vez, afirma que,

Tanto Schmidt e Cainelli (2009) quanto Bittencourt (2004) e Cerri (2013) apontam que a história local se realiza por meio da construção de problematizações em relação a determinado objeto de pesquisa estudado no lugar. Além disso, esse objeto tem papel essencial no ensino de história, como espaço em que ocorrem as manifestações do cotidiano e como ponto de partida para a construção do conhecimento. (Almeida, 2020, p. 49-50).

Nesse sentido, ao se optar por estudar algo típico, local e natural de uma localidade, é preciso investir no conhecimento e no uso da história local, pois ela será propícia a abarcar concepções sobre as relações sociais e sobre a historicidade, em particular no que se refere ao rio Xingu, objeto de estudo deste trabalho.

A história local, correlacionada à história ambiental, permite aos alunos perceber “os motivos, as diferenças e/ou semelhanças dos principais impactos ambientais”, visão que vai além da paisagem e do espaço em que se vive, permitindo a elaboração “de saberes, morais, valores e conhecimentos com a finalidade de tornar o aluno um sujeito responsável, participativo e interativo com a comunidade escolar” (Almeida, 2020, p. 50-51).

Para identificar diferenças e semelhanças em dados e informações da história local, a partir dos objetivos apontados, o estudo poderá percorrer a história do cotidiano³, que, ao ser elaborada, não pretende reconstituir, por si só, uma totalidade, mas “recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória e identificar as lutas de resistência a mudanças, o apego a tradições” (Bittencourt, 2008, p. 167). No contexto escolar, o ensino da história do cotidiano possibilitará aos alunos perceber transformações e permanências no lugar onde vivem, além de identificarem sujeitos no interior das relações sociais em que estão inseridos.

Vinculada à história do cotidiano, a história local possibilita a compreensão do entorno do aluno, bem como dos espaços de convivência e de seus agentes, indicando problemas ou situações existentes no tempo presente. A história local, elaborada por historiadores com interesses diversos, cria memórias, e “a memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para os historiadores como para o ensino”, pois é por meio dela que “se chega à história local” (Bittencourt, 2008, p. 168).

Com o interesse de estabelecer relação entre história e memória, Bittencourt se apropria do que diz Proença (1990) acerca do assunto:

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção de identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos diferentes âmbitos de durações, a reabilitação da memória do trabalho, numa sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho manual, e a memória do tempo curto do acontecimento, que caracteriza o estudo da história do século XX. (Proença, apud Bittencourt, 2008, p. 169)

Embora interligadas no contexto da história local, memória e história apresentam distinções conceituais. Ainda assim, a memória é imprescindível para os usos da história, visto

³ “[...] corrente assumida por gerações de historiadores preocupados com uma história social capaz de redimensionar a visão política” (Bittencourt, 2004, p.165).

que a história trabalha, recompõe e confronta a memória, ou as memórias, para elaborar o conhecimento histórico.

No tocante à expressão história local, caberia um sinônimo? Seria conveniente utilizar o termo história do lugar? Sobre essa questão, os geógrafos advertem para o uso dos termos. Fundamentando-se em Milton Santos, Bittencourt (2008, p. 171) indica que “cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções”. Assim, entende-se que não há homogeneidade no significado da palavra lugar, visto que “cada lugar é diferente de outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade”. Ao estudar a história do lugar, é necessário identificar as relações ali existentes, a forma como o espaço é utilizado e, enfim, “identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros lugares” (Bittencourt, 2008, p. 172).

Diante do exposto sobre história local, depois de longos debates, ela se tornou recorrente nas propostas curriculares, ganhando desdobramentos para a história do cotidiano. Isso exige ponderações quanto a seus objetivos: os conteúdos devem ter conexão com a finalidade do componente curricular e com a utilização de conceitos comuns à história, os quais, por sua vez, podem demandar contribuições e reflexões de outras ciências, a exemplo da geografia, quando houver o uso de palavras como espaço e lugar.

Levando a cabo essas reflexões, é importante não perder de vista o foco da história local: proporcionar aos alunos contato com a própria história, levando-os a visualizar, identificar e diferenciar os elementos do lugar em que vivem e que estão em estudo, estabelecendo relações entre vivências e sujeitos na sociedade local. Em particular, tomando-se a fonte histórica utilizada em sala de aula, o objetivo é que os alunos destaquem fragmentos do texto e produzam representações a partir dela, formulando suas interpretações. Acredita-se que, nessa prática, se realize o ensino de história, à medida que os alunos interagem com as teorias, com a fonte histórica e com as produções que elaboram.

1.3 REPRESENTAÇÃO: UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA POSSÍVEL

Durante muito tempo, a história, enquanto ciência, interessou-se em estudar as “conjunturas políticas, econômicas e demográficas ou estruturas sociais” (Chartier, 2002, p. 14). Para Chartier (2002), a história

[...] pertencia ao grupo das disciplinas dominantes, ainda que ultrapassada pelo francês, pelas línguas mortas ou pela filosofia, e apresentava características muito diferentes das atribuídas novas que exibiam números

mais discretos e cujos docentes careciam dos graus acadêmicos de maior prestígio. (Chartier, 2002, p. 13)

Desse modo, a história prevaleceu, por muito tempo, ocupando posição dominante entre as ciências. A partir da década de 1960, as ciências sociais começaram a ganhar força, enquanto ciências instituídas, “com a contratação de novos professores, com diplomas mais modestos [...] e ao aplicar [...] normas de cientificidade e modelos de trabalhos frequentemente decalcados das ciências exatas” (Chartier, 2002, p. 14). Lentamente, as ciências sociais começaram a minar a posição dominante que a história mantinha.

Carvalho (2005), ao escrever um artigo para a revista *Diálogos*, apresentou o conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier⁴. No entanto, ao trazer essa abordagem, Carvalho dialoga com outros historiadores contemporâneos de Chartier, que, ora se aproximam de suas formulações, ora lhe dirigem críticas no que se refere à história das representações.

Chartier entende que a emergência da história das mentalidades entre os anos 1960 e 1970 decorre do assalto contra a disciplina histórica levado a cabo por outras ciências sociais, como a linguística, a sociologia ou a etnologia. A estratégia da terceira geração dos *Annales* teria sido a de captar e anexar novos territórios sem abrir mão dos pressupostos consagrados da história econômica e social: a cifra, a série, o quantitativo, a longa duração, o recorte socioprofissional eram, então, aplicados ao estudo das mentalidades. (Carvalho, 2005, p. 145)

Rompendo com os interesses da história das mentalidades e defendendo a construção de um projeto intelectual voltado para uma história cultural, Chartier identifica as críticas feitas às ciências sociais e entende que elas sofreram uma “fratura epistemológica”. Diante desse cenário, “a história seria chamada a reformular seus objetos, referências e princípios de inteligibilidade” (Chartier apud Carvalho, 2005, p. 145).

Ao escrever *O mundo das representações* (1991), Chartier também trata da historiografia da história cultural, tendo em vista a crise das ciências sociais que assaltaram a história. Até a década de 1970, predominava a concepção estruturalista, que priorizava, entre outros aspectos, os elementos políticos, econômicos e as estruturas sociais em sentido macro. Nesse sentido, Chartier (1991) reforça que

Ao propor objetos de estudo, mantidos até então inteiramente estranhos a uma história dedicada por completo à exploração do econômico e do social, ao propor normas de cientificidade e modos de trabalho imitados das ciências

⁴ “Historiador francês e diretor de estudos na École des Hautes Études em Sciences sociales de Paris. Contemporâneo ao século XX, autor do livro *A história cultural entre práticas e representações*, em 1990, e do texto “O mundo como representação”, em 1991 e da recente obra *A beira da falésia: o historiador entre incertezas e inquietude*, em 2002”, para citar alguns (Carvalho, 2005, p.144-145).

exatas (por exemplo a formalização e a modelização, a explicação das hipóteses, a pesquisa em grupo), as ciências sociais minavam a posição dominante ocupada pela história no campo universitário. A importação de novos princípios de legitimação no domínio das disciplinas “literárias” desqualificava o empirismo histórico, ao mesmo tempo que visava a converter a fragilidade institucional das novas disciplinas em hegemonia intelectual. (Chartier, 1991, p. 174)

Diante dessa situação imposta, coube aos historiadores buscar novos interesses ou objetos:

[...] as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. – o que representava a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros. (Chartier, 2002, p. 13)

Para buscar novos objetos de estudo, os historiadores precisaram das “utensílagens mentais”, termo usado por Chartier para se referir às formas de pensar e interpretar. No entanto, a história não poderia, sozinha, fazer uso dessas práticas; por isso, foi necessário recorrer às técnicas das ciências sociais, sem, contudo, “pôr de lado nada do que tinha estado na base do sucesso da disciplina” (Chartier, 2002, p. 15), ou seja, sem abdicar inteiramente das contribuições da história das mentalidades para a história cultural, que precisou

[...] conciliar novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, eram como que a tradução da estratégia da própria disciplina, que visava a apropriação de uma nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais que tinham fortalecido o seu domínio institucional. (Chartier, 2002, p. 13)

Diante do legado da história das mentalidades, a história cultural continuou em busca de novos “territórios, das técnicas, dos índices de cientificidade” (Chartier, 2002, p. 15), mantendo como principal objeto

[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. (Chartier, 2002, p. 13)

Ao se interessarem por novos territórios, os historiadores da história cultural precisaram conhecer a sociedade e saber como ela pensa ou interpreta os acontecimentos, o que julga certo

ou errado, bom ou ruim. É preciso reconhecer que, em uma sociedade, existem grupos sociais distintos, cada qual com sua maneira de interpretar o mundo. Aquilo que, para um grupo, pode parecer natural, para outro pode parecer absurdo. Portanto, a visão de mundo é ensinada na estrutura social em que se vive; ninguém é uma folha em branco.

É nesse bojo de observações e práticas que Chartier (2002) apresenta como são construídas as “representações do mundo social” e acrescenta que,

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos, desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (Chartier, 2002, p. 13)

Ao apresentar a denominação “representações do mundo social”, Chartier afirma que as representações não são discursos neutros, pois se produzem em práticas diversas e se dão por meio de relações de poder. Para falar dessas relações, Chartier (2002) apoia-se em Pierre Bourdieu, cuja sociologia discute a temática, reforçando que “as lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (Chartier, 2002, p. 17).

A respeito da construção do sentido, Chartier (1991), a partir de Paul Ricoeur, estabelece uma relação entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Para o entendimento dessa relação, Ricoeur aponta hipóteses com o propósito de nortear a pesquisa, “fosse ela organizada a partir do estudo de uma classe particular de objetos impressos, ou a partir do exame das práticas de leitura, em sua diversidade, ou ainda a partir da história de um texto particular, proposto a públicos diferentes em formas muito contrastadas” (Chartier, 1991, p. 178). Nesse sentido, as observações devem ser feitas com bastante perspicácia, pois os resultados poderão ser diferentes, em razão das diferenças entre leitores e ouvintes.

Estabelecida a relação entre texto e leitura, é necessário levar em consideração os aspectos dos textos e da leitura. Afinal, para Chartier (1991), os textos produzem sentidos, sobretudo pelo objeto tipográfico utilizado no livro, e a leitura é “uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos”. Tais aspectos produzem contrastes⁵ distintos naquilo que foi lido ou

⁵ “Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. De tais

ouvido, razão pela qual é preciso atribuir importância às percepções advindas das leituras, que geram representações.

Chartier, ao defender um projeto intelectual voltado para uma história cultural, dialoga com o sociólogo Pierre Bourdieu, que, em busca de contribuições pertinentes à “constatação da fratura epistemológica”, procura compreender o que é cultura a partir da visão kantiana, segundo a qual cultura é o exercício da liberdade criadora, incluindo aí os bens culturais como instrumentos de conhecimento e de construção do mundo, o que remete à chamada filosofia do sujeito. Por outro lado, partindo de um viés marxista, Bourdieu aponta que a cultura pode ser entendida, sobretudo, em suas funções políticas, como instrumento de dominação, o que caracteriza a concepção estruturalista (Bourdieu apud Carvalho, 2005, p. 145).

Apesar das contribuições de Bourdieu para com o projeto de Chartier, isso não significa sintonia teórica em sua totalidade, visto que em defesa da história cultural, Chartier faz algumas renúncias ao que propôs Bourdieu, ao que chamou de “tirania social” ou “tirania do símbolo”, como destacou Carvalho (2005).

A respeito do conceito de cultura para o seu projeto intelectual, Chartier considera, a partir de Geertz (1989), que “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade” (Geertz, 1989 apud Carvalho, 2005, p. 147). Esse novo olhar sobre o conceito de cultura, destacado por Chartier, suscitou críticas à própria geração dos *Annales*, em particular ao estruturalismo, que foi perdendo espaço para novas concepções de pesquisa no campo da história cultural.

Segundo Carvalho (2005), a fim de consolidar seu projeto intelectual, Chartier busca, nas ciências sociais, contribuições para identificar “o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada, dada a ler” (Chartier apud Carvalho, 2005, p. 149). Para traçar o caminho de sua pesquisa e conceituar representações coletivas e apropriações, Bourdieu ofereceu aportes teóricos relevantes. A saber, Chartier conceitua representações coletivas da seguinte maneira:

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos

determinações, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e lidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação como escrito” (Chartier, 1991, p. 179).

interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais. (Chartier apud Carvalho, 2005, p. 149)

Ao apresentar esse conceito de representações, é possível perceber sua proximidade com o viés apresentado por Bourdieu, quando este se referia às contribuições marxistas relativas “às funções políticas dos bens culturais”. Tais contribuições são levadas adiante por Chartier, por acreditar, “seguindo Bourdieu, [nas] lutas de representações decorrentes do recuo da violência física direta; e [na] constatação de que o poder depende do crédito concedido à representação” (Chartier apud Carvalho, 2005, p. 149). As contribuições de Bourdieu se acumulam ao conceito de representações trazido por Chartier:

As lutas de representações nas quais existem imposições e lutas pelo monopólio da visão legítima do mundo social; a violência simbólica que depende do consentimento (arbitrário) de quem a sofre; o ser-percebido dos indivíduos e grupos sociais, firmemente arraigados nas determinações sociais de produção e de classe – todas essas problemáticas indicam que o conceito de representações coletivas proposto tem muito pouco a ver com as noções pós-modernas de que o real não existe, a não ser na linguagem. As representações não se opõem ao real; elas se constituem através de várias determinações sociais para, em seguida, tornarem-se matrizes de classificação e ordenação do próprio mundo social, do próprio real. (Bourdieu apud Carvalho, 2005, p. 149)

Desse modo, é possível apreender que as representações influenciam a vida coletiva, incidindo sobre o grupo e sobre a realidade na qual ele vive. Nesse ponto, Chartier (1991) se aproxima de teóricos das ciências sociais, como Bourdieu, que apresenta proposições quanto aos “recortes sociais e às práticas culturais”. A primeira proposição “alimenta a esperança de levantar os falsos debates em torno da divisão, dada como universal, entre as objetividades das estruturas e a subjetividade das representações” (Chartier, 1991, p. 182-183). As proposições de Bourdieu utilizadas por Chartier (1991) se afastam, assim, do estruturalismo marxista e da filosofia do sujeito, já comentados.

As contribuições das ciências sociais para os conceitos de representações trazidos por Chartier vão além de Bourdieu. Teóricos como Durkheim e Mauss contribuem com Chartier ao possibilitar que

[...] as representações coletivas sejam entendidas como verdadeiras instituições sociais. Daí a possibilidade de analisar as representações, por um lado, como incorporação sob forma de categorias mentais das classificações

da própria organização social, e por outro, como matrizes que constituem o próprio mundo social, na medida em que comandam atos, definem identidades. (Chartier apud Carvalho, 2005, p. 152)

Diante do que foi exposto até aqui sobre representações, nota-se que o conceito trazido por Chartier procura equilibrar a dicotomia, ou, ao menos, atenuá-la, antes verificada pelo próprio autor entre a filosofia do sujeito e o estruturalismo, quando ele se referia à crise vivida pela história das mentalidades na década de 1970. Outra contribuição relevante a respeito da teoria da representação de Chartier

[...] é expressa nos seus livros sobre os lógicos de Port-Royal, sobre os usos e abusos das imagens pictóricas no início da modernidade, sobre as representações dos monarcas absolutistas. Daí um duplo entendimento das representações: tornar presente o ausente; e modos de exibição da própria presença. As representações tornam presentes um objeto, conceito ou pessoa ausentes mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los adequadamente. (Chartier apud Carvalho, 2005, p. 153)

A contribuição de Marin, ao tratar dos usos e abusos das imagens pictóricas, subsidia reflexões relevantes para um trabalho de reprodução de textos por meio de imagens, que é, em parte, o que se busca neste estudo. Por meio do exame de um texto escrito por um europeu, vêm à tona evidências que podem ser pensadas à luz do conceito de representação coletiva em Chartier.

Outra colaboração das ciências sociais utilizada por Chartier foi a noção de representação coletiva trazida por Mauss e por Durkheim, que articulam

o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (Chartier, 1991, p. 183)

Nessa citação, nota-se, por um lado, a formação das identidades sociais advindas de uma relação de força exercida por quem tem o poder de atribuir determinações e, por outro, a garantia dada à representação, por meio da qual os grupos certificam sua presença enquanto grupo ou comunidade. Diante dessa perceptível luta de representações, a história cultural, “porém, opera um retorno hábil também sobre o social, pois centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (Chartier, 1991, p. 184).

As contribuições teóricas sobre representação não param por aqui, pois, a partir de uma perspectiva da história cultural, o historiador, ao desenvolver a noção de representação para as sociedades do antigo regime, precisa realizar uma operação de conhecimento que relacione aquilo que foi contemporâneo naquela sociedade. Assim, segundo Furetière (1727), citado por Chartier (1991, p. 184), “por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro, é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou de uma pessoa”. Aqui, a representação trazida por um signo visível tem significado; isso, porém, não quer dizer que corresponda exatamente ao que está no texto lido.

A representação, conceito levado por Chartier (1991, p. 184) à história cultural, evidencia a “relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga - traça toda a teoria do signo do pensamento clássico”. No entanto, os lógicos de Port Royal chamam a atenção para,

[...] possíveis incompreensões da representação, seja por falta de “preparação” do leitor (o que remete às formas e aos modos de inculcação das convenções), seja pelo fato da “extravagância” de uma relação arbitrária entre o signo e o significado (o que levanta a questão das próprias condições de produção das equivalências admitidas e partilhadas. (Arnaud; Nicole apud Chartier, 1991, p. 185)

Se os lógicos de Port Royal (1975) trataram de possíveis incompreensões da representação, tomando como exemplo as sociedades do antigo regime, Pascal “desnuda este mecanismo da 'vitrina' que manipula os signos destinados a produzir ilusão e não a fazer conhecer as coisas tais como são”. Chartier denominou tal situação de “formas de teatralização da vida social na sociedade do antigo regime”, podendo essas formas de teatralização constituir extravios da representação.

Nessa perspectiva, é possível entender que a representação tem poder simbólico, mas cabe, durante a pesquisa e a utilização de seus elementos, ter ciência e clareza das circunstâncias de produção do texto, do ambiente em que ele foi lido e das possíveis relações de identidade entre o leitor e aquilo que está sendo representado.

Chartier, ao falar da importância das lutas de representações, não as diminui; ao contrário, reforça que essas lutas são econômicas e culturais, mas que é, sobretudo, pelo poder simbólico que a dominação se manifesta, em particular quando ocorre a naturalização das coisas e dos fatos, contribuindo para a legitimação cultural.

Em busca de novos territórios, a história cultural volta sua atenção às “lutas pelas representações do mundo social”, que “à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições

e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (Chartier, 2002, p. 19). O trecho demonstra como a organização social se constrói, ou é produzida, no campo simbólico, por meio de embates de interpretação que moldam a ordem social e o poder.

Assim, a representação, que poderia ser utilizada como tradução do texto lido, como figuração de uma realidade serena ou como abertura para críticas ainda não visualizadas, acaba, por vezes, sendo empregada de modo nocivo, tornando-se aquilo que Pascal chama de “máquina de fabricar respeito e submissão”. Daí a necessidade de acuidade, citada por Mackenzie, em relação às representações, pois elas tendem a ganhar significados ilimitados, o que pode causar preocupação aos postulados da história.

Observadas as contribuições de Chartier (1991, 2002), Luis Fernando Cerri e Ernesta Zamboni (2007) dedicam-se a discutir representações, refletindo sobre a forma como o conceito se manifesta no ensino de história. Para os autores, não há sintonia geral quanto à utilização do conceito. Essa ausência de sintonia decorre dos diversos pareceres presentes nas concepções teóricas das mais variadas disciplinas que trabalham com ele.

Cerri e Zamboni (2007, p. 108), a partir de Falcon (2000), afirmam, de modo geral, que

[...] as representações (ou unidades básicas de mentalidades, ou ideologias, ou imaginários) englobam os fenômenos originados do processo de significação da existência, ou seja, da irrecorrível necessidade humana de estabelecer razões, sentidos, significados e lógicas para a sua vida [...]. (Falcon apud Cerri; Zamboni, 2007, p. 108)

Assim, o indivíduo, sozinho ou em grupo, produz “informações, sensações e ideias” que não apresentam significado singular para o mundo. Nem tudo é verificado ou notado; as informações são selecionadas de acordo com os interesses de quem concebe as representações, e o mesmo ocorre com as informações extraídas delas.

De algum modo, Cerri e Zamboni se aproximam de Chartier, com vistas a Furetière (1727), quanto às representações das sociedades do Antigo Regime:

[...] uma afirma que esse fenômeno decorre da “impressão” que o real gera nas consciências (admitindo, portanto, um real, que embora representado, existe independente da representação). Outra posição defende, ao contrário, que só o que o ser humano dispõe para significar o mundo é a representação (colando, portanto, representado e representação). (Cerri; Zamboni, 2007, p. 109)

Apesar da distinta percepção acima descrita, Cerri e Zamboni (2007) deixam claro que não há metodologia que compatibilize posições opostas, em decorrência de poucas reflexões

teóricas nesse campo, o qual ainda apresenta “imprecisão terminológica e conceitual” (Cerri; Zamboni, 2007, p. 109).

Contudo, apesar das imprecisões, o debate historiográfico sobre representação ganha volume a partir da década de 1980, com o crescimento da história cultural. Embora Cerri e Zamboni (2007) não citem Chartier diretamente, Carvalho (2005, p. 144) observa que “[...] entre 100 dissertações e teses apresentadas em vários programas de pós-graduação em história, entre os anos de 1994 e 1997, o nome de Roger Chartier estava presente entre 20 e 30 referências bibliográficas desses trabalhos”. Assim, constata-se que o tema das representações foi ganhando espaço na historiografia a partir das décadas finais do século XX.

Cerri e Zamboni (2007, p. 110), ao refletirem sobre a ideia de que as representações participam do real, mas que há uma esfera desse real que existe antes e independentemente da representação”, optam

[...] pela proposição de Bronislaw Baczko que, vinculado à perspectiva do imaginário, estabelece destaque para a problemática das representações em função do poder, destaque que interessa sobremaneira para a discussão sobre representações e ensino de História: “O imaginário social é, pois, uma peça efetiva e eficaz do dispositivo de controle da vida coletiva e, em especial, do exercício da autoridade e do poder. Ao mesmo tempo ele se torna lugar e objeto dos conflitos sociais”. (Cerri; Zamboni, 2007, p. 110)

A adesão de Cerri e Zamboni (2007) à concepção de Baczko possibilita afirmar que “[...] o ser humano produz, para poder viver, uma avaliação do passado e uma projeção do futuro, que orientam sua ação no presente”. Para que essa avaliação aconteça, o ser humano se apoia “em representações, imaginários, ideologias, mentalidades, produzidos a partir das mais diferentes instâncias do social”.

No ensino de história, é imprescindível que o professor conheça esses mecanismos das representações, sobretudo pela função de poder que elas podem carregar, pois, uma vez de posse desse conhecimento, “não precisa ser ingênuo, e é por isso que a criação e a desmontagem crítica das representações é uma das principais tarefas metodológicas dos professores e professoras de História” (Cerri; Zamboni, 2007, p. 114).

Ainda sobre representações, Silveira (2007) utiliza a expressão constelações conceituais para apresentar reflexões acerca de representações, territorialidades e cultura histórica. Para refletir sobre representações, a autora parte da concepção do psicólogo Serge Moscovici, que defende ser a representação um conceito central. Por sua vez, Deleuze e Guattari criticam “o pensamento representacional [...] e defendem a ideia do seu desdobramento, numa perspectiva relacional entre o termo dado e o não dado”. Já Ricoeur, ao tratar de representação, afirma que

“[...] o filósofo francês aponta o cruzamento que ocorre na refiguração da ação: o recurso à temporalidade, pela narrativa; o recurso à imaginação, pela historiografia [...]” (Silveira, 2007, p. 35-39).

Desse modo, para Moscovici, a representação é essencial e constituinte do meio social; já para Deleuze e Guattari, ela não é similitude e não deve ser entendida como passado estático, mas como processo do realizado e do que pode manter-se por sua potencialidade. Para Ricoeur, a representação se fundamenta na narrativa que estimula a imaginação, implicando refiguração.

O terceiro conceito trazido por Silveira (2007) é o de cultura histórica. Para a autora,

Compreendida como o conjunto da produção e reprodução da existência humana, a Cultura se insere, pois, em duas dimensões sem as quais não se realiza: o tempo e o espaço. E não se realiza, obviamente, sem um agente: o Homem, em sociedade, cuja capacidade de ideação reflexiva (e não reflexa) possibilita a mediação com a natureza, produzindo a segunda natureza (Marx), ou a natureza culturalizada que, por sua vez, produz o Homem [...]. Em síntese: é o conjunto das experiências vividas pela Humanidade e os sentidos que os seres humanos dão ao mundo [...]. (Silveira, 2007, p. 42)

Nesse sentido, a cultura histórica abrange narrativas, ou cultura historiográfica, construídas por meio de representações de um passado vivido, numa perspectiva temporal que não perde de vista os conceitos de território e territorialidade. Os territórios moldam a produção da história por meio de sedimentações culturais, políticas ou identitárias, que tornam possível a territorialidade como processo dinâmico e histórico.

A partir do uso de representações de um passado vivido e narrado, pretende-se, por meio de produções dos alunos sobre o livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, e tendo os próprios alunos como autores das representações, levar em consideração seus conhecimentos prévios, percebendo como a vivência atual desses alunos pode ler e representar uma narrativa de outro tempo.

Ao realizar um trabalho em que alunos produzem representações sociais, considerando seus conhecimentos prévios, Siman (2005) aponta que representação é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Siman, 2005, p. 351). A autora ainda reforça que

[...] as representações depois de constituídas realizam um trabalho de mediação entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, o sujeito constrói representações individuais que não são simples reflexo das representações sociais, mas fruto de processos de construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados [...]. (Siman, 2005, p. 352)

Assim, as produções de representações não resultam, exatamente, da simples reprodução da narrativa, mas do conhecimento prévio que os alunos têm sobre o espaço em que vivem e sobre aquilo que foi simbolicamente constituído pelo grupo ao qual pertencem. No contexto das contribuições da teoria das representações, é possível articular, neste trabalho, a contribuição de Serge Moscovici, especialmente no ensino de história por meio das representações sociais, visto que o trabalho metodológico baseado nas produções dos alunos contribui para o processo de ensino-aprendizagem. Siman (2005) reforça que

Por meio do equipamento conceitual e metodológico da teoria das representações sociais, podemos tanto empreender estudos que identificam algumas representações sociais que estruturam o mundo coletivo, no qual as crianças se desenvolvem, como verificar a existência ou não de um núcleo duro e, portanto, mais resistente a mudanças. De igual forma podemos identificar as representações sociais que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas aprendizagens. (Siman, 2005, p. 353)

Assim, no ensino de história, o professor poderá identificar se as representações feitas pelos alunos estão, de algum modo, cristalizadas ou não, levando-se em conta a narrativa utilizada. Além disso, novas aprendizagens podem ser promovidas por meio do uso de representações, afinal “não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (Deleuze apud Silveira, 2007, p. 43).

Diante do objetivo deste trabalho, no qual os alunos produzirão representações a partir de uma fonte histórica, esta pesquisa se aproxima do que Ricoeur propôs sobre a teoria das representações. “[...] Ricoeur propõe o conceito de representância: a historiografia representa uma ausência anterior, passada (a passividade), que foi e não é mais, a partir de vestígios que são referências e, neste sentido, estão presentes” [...] (Silveira, 2007, p. 38). Contudo, as representações permitem que os alunos retratem um passado ausente, ao mesmo tempo que produzem elementos necessários à permanência, seja para a história, seja para o meio ambiente.

Schmidt e Cainelli (2009) se somam a essa reflexão ao defender que, no ensino de história, duas questões são importantes. A primeira é “o respeito pelo conhecimento do aluno, o conjunto de representações que ele já construiu acerca do mundo em que vive e que traz para a sala de aula” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 84). A segunda é que “o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 84).

Por sua vez, os conhecimentos prévios dos alunos ajudam a significar e a compreender os conteúdos históricos. Ao mesmo tempo, o aluno não deve ser entendido como alguém que

recebe informações e simplesmente as internaliza; pelo contrário, ao recebê-las, é capaz de problematizá-las de modo ativo e crítico.

Outra contribuição de Schmidt e Cainelli (2009) surge quando as autoras afirmam que

A psicologia social nos ensina que a representação [...] é uma construção, ao mesmo tempo produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade. As representações pressupõem comunicação, decisão, ação; elas permitem ao indivíduo inserir-se num grupo social e legitimar seus comportamentos [...]. (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 84)

Nesse sentido, é possível reforçar o que já dizia Chartier ao afirmar que as representações não são discursos neutros, bem como o que estabeleceu Ricoeur ao entender a representação como relação entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Tais contribuições implicam, neste trabalho, o entendimento de que, a partir do estudo da fonte histórica *Viagem ao Xingu*, os alunos produzirão representações pertinentes, sem que lhes seja imposto caráter absoluto, levando-se em consideração as realidades de seu tempo e de seu espaço de vivência, bem como a mobilização de conceitos passíveis de ampliação de pesquisa no ensino de história. Sendo assim, no capítulo 2, apresentar-se-á a formação e a organização do espaço em que os alunos vivem, incluindo a escola em que estudam; no capítulo 3, observar-se-ão as produções feitas pelos alunos no decorrer da aula-oficina realizada.

CAPÍTULO II – SÃO FÉLIX DO XINGU: FORMAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Em meio ao ambiente natural, distante de centros políticos e urbanos, aventureiros e exploradores navegaram pelo rio Xingu, desafiando e superando os obstáculos da natureza, e passaram a explorar a região. Em um contexto marcado pelo extrativismo, por conflitos com povos indígenas e não indígenas e por missões religiosas, consolidou-se a formação do povoado de São Félix do Xingu.

A existência do povoado, com dinâmicas diversas, exigiu uma organização política que se efetivou décadas depois. A instalação do aparelho governamental ocorreu sem garantias mais amplas para a dinâmica então vigente. Ao longo do século XX, sucessivos acontecimentos modificaram o cenário urbano, a demografia e as relações locais.

Hoje, São Félix do Xingu constitui um município com sessenta e três anos de emancipação e de consolidação política e econômica, ver figura 1. Segundo o IBGE (2023), São Félix do Xingu tem uma “área territorial de 84.212,901 km², o que o coloca na 3^a posição de 144 entre os municípios do estado do Pará e na 6^a posição de 5570 entre todos os municípios” do Brasil. Quanto à população, em 2022 o município registrou “65.418 habitantes, com uma densidade demográfica de 0,78 habitantes por quilômetro quadrado” (IBGE, 2023).

Figura 1 – Vista aérea do município de São Félix do Xingu



Fonte: Evandro Corrêa/O Liberal. <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2023/07/17/sao-felix-do-xingu-no-para>

A história educacional da cidade e do município também se transformou. Se, outrora, “as escolas estavam longe de ser adequadas”, atualmente o cenário é outro. Não se trata, evidentemente, de uma situação ideal, mas acredita-se que a educação local tenha se consolidado de forma mais promissora. Nas páginas seguintes, apresenta-se a história de São Félix do Xingu à luz de Coudreau (1986), Santana (2007) e Schmink e Wood (2012), contemplando sua formação e sua organização política, econômica e educacional.

2.1 SÃO FÉLIX DO XINGU: ESPAÇO DE ACOLHIDA E PROSPERIDADE

A formação histórica de São Félix do Xingu teve seu embrião em uma expedição fluvial que partiu de Altamira, em fins do século XIX; contudo, foi apenas nos primórdios do século XX que um tímido desenvolvimento começou a ocorrer. Luiz Ferreira Santana, historiador autodidata, escreveu o livro “São Félix do Xingu e sua História – 1889 – 1997”. Nessa obra, o autor relata seu “compromisso com a verdade” no que se refere aos fatos descritos em sua produção historiográfica. Desse modo, a obra de Luiz Ferreira Santana contribui significativamente como fonte para a história local e regional de São Félix do Xingu. Segundo o autor,

Em 1889, uma expedição organizada com um grupo de vinte e dois nordestinos, chefiados por Manoel Ferreira dos Anjos [...] alcançou a região do Alto-Xingu e exatamente no dia 1 de novembro, penetrou na embocadura de um pequeno rio, afluente da margem direita do Xingu [...]. (Santana, 2007, p. 6)

Conforme aponta o memorialista, a data acima assinala o contato que diversos nordestinos tiveram com a região que, mais tarde, sediaria o município de São Félix do Xingu. Tratava-se de um período que, curiosamente, estava às vésperas da Proclamação da República do Brasil. Ainda assim, o porvir do município de São Félix do Xingu permanecia distante, em particular no que se refere aos significados da nova forma de governo que se instalaria na segunda metade do século XX.

A expedição de vinte e dois nordestinos, conforme registra Santana (2007), precisou percorrer um longo caminho até chegar à “grande e bonita praia, que denominaram de praia de Todos os Santos, em homenagem ao dia, que a Igreja Católica, festejava os bem-aventurados”. Antes de aportar na mencionada praia, os viajantes enfrentaram “grandes cachoeiras, até a entrada neste rio, a expedição havia enfrentado graves perigos”. Tais perigos se referem às inúmeras cachoeiras ao longo do rio Xingu, sobretudo a partir da atual cidade de Altamira, antes chamada de “Missão de Imperatriz” (Santana, 2007, p. 6).

Ao nos basearmos em Luiz Ferreira Santana para iniciar a reconstituição histórica de São Félix do Xingu, pretendemos aproximar-nos não apenas do fato histórico em si, mas também da relação entre a trajetória das expedições e a natureza, bem como daquilo que essa relação possibilitou aos viajantes. Assim, será possível refletir, por meio do ensino de história, sobre a forma pela qual a história ambiental se associa à formação do então povoado de São Félix da Boca do Rio, atual São Félix do Xingu. Interessa, em particular, pensar de que maneira os rios e os demais elementos naturais podem ter sido utilizados pelos antigos exploradores e pelos posteriores moradores do povoado.

Desse modo, ao entrar em contato com o trabalho do historiador autodidata Luiz Ferreira Santana, intitulado “São Félix do Xingu e sua história – 1889 – 1997”, identifica-se, logo de início, que a expedição chefiada por Manoel Ferreira dos Anjos e outros vinte e um nordestinos explorou o rio Xingu, superando os desafios naturais existentes, a saber, as temíveis cachoeiras descritas pelo viajante francês Henri Coudreau.

O percurso dos nordestinos ocorreu em um dos rios da imensa região amazônica, recortada, entre outros elementos, pelo labirinto fluvial local. Nascimento (2003), considerando o que diz Weinstein (1993), identifica os primeiros habitantes do lugar nos seguintes termos:

Entre os quais o Tapajós, o Solimões, o negro, o Purus, o Juruá e o Xingu – todos eles isoladamente rios enormes. E todos surpreendentemente diferentes entre si. O Xingu é cristalina e límpido e de azul brilhante a olho nu, ao passo que as águas do rio Negro, são quase como tinta. (Weinstein, 1993 apud Nascimento, 2003, p. 13)

Antes de apresentar descrições mais detalhadas sobre “Viagem ao Xingu”, considera-se relevante retomar o que escreveu o padre Erwin Kraeutler sobre o rio. Ao afirmar que o “rio Xingu, um dos filhos do Amazonas”, o autor destaca sua importância fundamental para as populações que vivem às suas margens (Kraeutler apud Nascimento, 2003, p. 13).

Segundo Mário Guimarães Ferri, autor da apresentação do livro “Viagem ao Xingu”, Coudreau, em uma de suas obras, “descreve, em dias sucessivos, cachoeiras, ilhas, morros, igarapés e furos que o impressionaram”, além de “pedrarias, estirões, rebojos e vegetações diversas” (Ferri, 1997 apud Coudreau, 1977, p. 9). As descrições de Coudreau são numerosas e minuciosas, pois registram cada cachoeira superada em sua viagem. Uma das primeiras cachoeiras enfrentadas foi

A Cachoeira do Cajituba, que se encontra imediatamente acima de Ararunaquara, é muito difícil nas bordas esquerda e direita; passamo-la pelas travessões centrais que, sem serem dos mais fáceis de se vencer, são, contudo, considerados um pouco menos perigosos. (Coudreau, 1977, p. 31)

Se, por um lado, a Cachoeira do Cajituba foi considerada pouco perigosa, por outro, havia inúmeras cachoeiras rio acima, no Xingu, seja na Volta Grande do Xingu, seja até a foz do rio Iriri, conforme relata Coudreau (1977, p. 41): “da Barra do Iriri para cima, as cachoeiras sucedem-se ininterruptamente: Quataquara, Camaleão, Sabão, Tapaiúna, Sabuquara, Piraraquara, Araçazal... até a de Piranhaquara”, dentre outras. É possível perceber como Coudreau foi minucioso ao descrever os elementos naturais encontrados e superados ao longo de sua viagem; do contrário, as expedições não teriam alcançado o Alto Xingu, o que evidencia a centralidade do rio Xingu nessa trajetória.

A utilização da historiografia local é fundamental para este trabalho e, por isso, deve articular-se às discussões teóricas que embasam a história ambiental, a fim de instigar os alunos e levá-los a perceber como essa perspectiva se entrelaça à formação histórica da cidade. Pretende-se, ao mesmo tempo, que identifiquem a relação entre sociedade e natureza, em particular com os rios, e a forma pela qual outros elementos naturais influenciaram o povoamento local.

Com o propósito de possibilitar o protagonismo dos alunos nas aulas de história e de sensibilizá-los para uma viagem pelo rio Xingu por meio da literatura disponível, toma-se o rio Xingu como elemento natural anfitrião desse processo. Assim, os alunos devem mergulhar nessa experiência à medida que iniciam a leitura do livro “Viagem ao Xingu”. Nessa obra, Coudreau (1977, p. 25) relata, minuciosamente, cada dia da viagem iniciada “de Forte Ambé, na terça-feira, 7 de julho, passando por Altamira rumo ao Alto Xingu, com uma pequena igarité e a tripulação constituída por cinco homens”, sempre compartilhando com a tripulação os perigos encontrados a cada dia de viagem.

Realizar uma viagem pelo rio Xingu por meio da literatura é uma tentativa de sensibilizar os alunos a identificar elementos presentes no percurso e, conseqüentemente, a reconhecer a bravura dos aventureiros. Coudreau conta que, apesar dos perigos oferecidos pelas cachoeiras, a expedição seguia rumo ao Alto Xingu; para isso, era necessário superá-las, como indica a passagem a seguir:

A Cachoeira do Camaleão que termina, abaixo, pelo referido Rebojo o Pastrazana, é uma das mais perigosas do Xingu. Rio acima, o canal da direita é o único praticável, ou antes menos ruim. É por onde seguimos. E, apesar disto, não deixamos de levar menos de 7 horas (das 8 da manhã às 3 da tarde) para superar a Cachoeira do Camaleão que, no final das contas, revelou-se mais cansativa do que propriamente perigosa, desde que não se tome pelo canal principal. (Coudreau, 1977, p. 41)

Descrever cachoeiras, segundo Coudreau, é possibilitar, além de uma viagem pelo rio Xingu do fim do século XIX, ver figura 2, com atenção aos detalhes registrados pelo viajante, uma reflexão sobre os perigos e as privações vividos pelos membros das expedições, fossem os tripulantes de Coudreau, fossem os integrantes da expedição de Manoel Ferreira dos Anjos, em 1889.

Figura 2 – A Área de Proteção Ambiental Triunfo do Xingu resguarda algumas das paisagens mais belas das riquezas naturais de São Félix do Xingu e uma das várias áreas protegidas do município



Fonte: Foto ASCOM Prefeitura de SFX. <https://fatoregional.com.br/conheca-a-historia-de-sao-felix-do-xingu>

Diante das privações impostas nas longas viagens e dos perigos e desafios presentes em cada cachoeira, havia razões que justificavam embrenhar-se pelo curso do rio Xingu, navegando, ou singrando, em suas águas límpidas. A esse respeito, Santana (2007, p. 6), ao referir-se à expedição chefiada por Manoel Ferreira dos Anjos, em 1889, afirma que “o objetivo da expedição, era verificar a possibilidade de exploração das árvores de borracha, seringueiras e caucheras, pois naquela época, era o produto, a matéria-prima, que representava a principal fonte de divisas do vale amazônico”; e que era “grande a existência de árvore da borracha” na região.

Nessa circunstância, é possível inferir, com a contribuição de Donald Worster, que os historiadores da história ambiental “aplicam métodos especiais de análise” (Worster, 1991, p. 202). Assim, “o segundo nível da história ambiental introduz o domínio socioeconômico na medida em que este interage com o meio ambiente [...]” (Worster, 1991, p. 202). Acredita-se que esse segundo método de análise se relacione com o objetivo da expedição de Manoel Ferreira dos Anjos, segundo Santana (2007), pois ela visava à exploração de seringueiras e à produção de borracha, atendendo à demanda da época. A procura por borracha, no final do século XIX, foi motivada pela seguinte conjuntura:

[...] inovação tecnológica que estimulou a demanda industrial por borracha. Em 1839, a Goodyear descobriu como processar o látex natural de maneira que mantivesse sua consistência, a despeito de mudanças na temperatura. Conhecida como vulcanização, o processo transformou a borracha de uma mera novidade em uma valiosa mercadoria no mercado mundial [...]. (Schmink; Wood, 2012, p. 82)

Embora a inovação tecnológica que ampliou a demanda pela borracha tenha ocorrido na primeira metade do século XIX, o interesse pela matéria-prima aumentou ao longo daquele século, ampliando as regiões de exploração do látex. Nesse sentido, é possível utilizar o primeiro método de análise de Worster (1991, p. 202), quando “trata do entendimento da natureza propriamente dita, tal como se organizou e funcionou no passado [...]”. Acredita-se que esse primeiro método de análise permita inferir a presença de seringueiras no curso do Xingu, também notadas por Coudreau, ao registrar que “a extensa Ilha de Ararunaquara é uma das mais importantes do Xingu, tanto por suas dimensões quanto por sua riqueza. Consta que nela haveria uma centena de estradas de seringueiras em exploração” (Coudreau, 1977, p. 30).

Tendo em vista a presença de inúmeras seringueiras, Coudreau (1977, p. 44) destaca que “as florestas marginais estão repletas de baunilhão, baunilha, copaíba, castanheira, jaborandi, batatões”, o que revela a presença de produtos naturais existentes na floresta banhada pelo rio Xingu. Estão aí elementos que contribuem para o primeiro método de análise de Worster, pois nele “incluídos aspectos orgânicos e inorgânicos da natureza, inclusive o organismo humano, que tem sido um elo nas cadeias alimentares da natureza” (Worster, 1991, p. 202). É nessa relação que tais recursos extrativistas ganharam notoriedade no porvir comercial do Alto Xingu.

É a partir dessas inúmeras descrições que se acredita ser possível conduzir os alunos em uma viagem expedicionária pelo rio Xingu, há muito explorado, de modo que possam desfrutar do cenário natural, mergulhar imaginariamente nas águas do rio e apreciar a paisagem, além daquilo que a imaginação lhes proporcionar. Diante dessa viagem imaginária, os alunos serão levados a produzir representações, por meio de desenhos, acerca do que visualizaram na expedição literária.

Mas, afinal, qual é o trajeto dessa viagem literária? Todo o percurso, rio Xingu acima, apresentava incertezas aos navegadores quanto ao nome do rio em que navegavam, ou, ao menos, dos rios por que passavam. Coudreau, após passar a Cachoeira do Curuá, registra o seguinte:

Estamos agora no Tuaiá, palavra vaga pela qual os habitantes do baixo Xingu, pouco a par da geografia de seu rio, designam o alto Xingu. Para eles, o Tuaiá, começaria acima de Piranhaquara; de Piranhaquara à Barra do Iriri, o nome do rio seria Piranhaquara, e a denominação mesma de Xingu só se daria a

partir da Barra do Iriri para baixo. [...] Não existe “Rio Piranhaquara” nem “Rio Tuaiá”, mas apenas Rio Xingu. (Coudreau, 1977, p. 45)

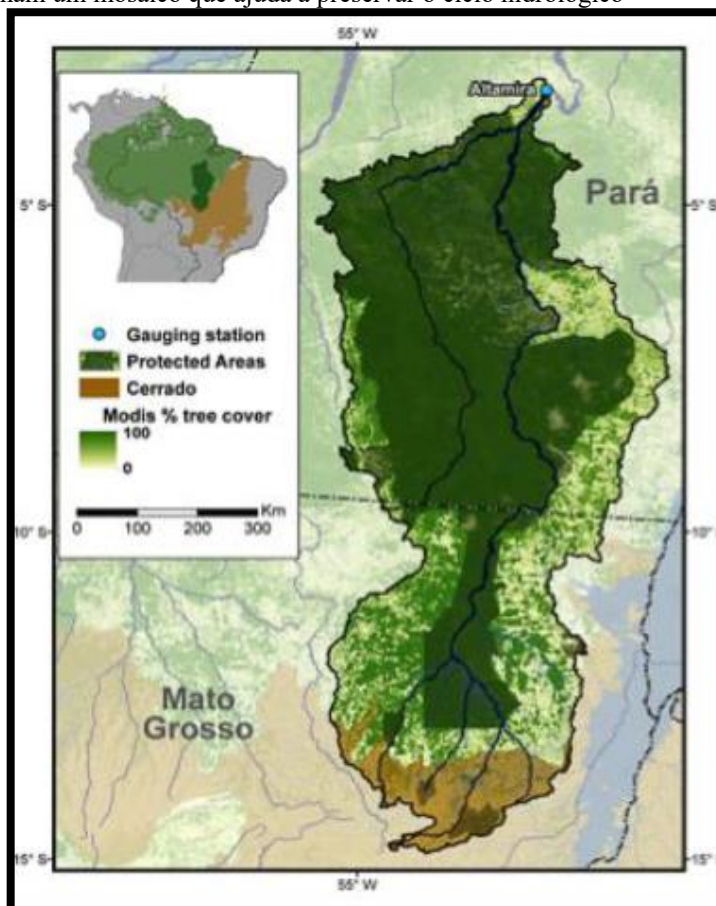
Coudreau, ao afirmar que o rio Xingu não se restringia ao trecho entre a Barra do Iriri e Altamira, apoia-se no que já diziam os “jesuítas quanto à denominação de Xingu, tirada do nome dos índios que viviam na foz deste rio no século XVII”, explicação apresentada por Eugênio Amado, tradutor de *Viagem ao Xingu* (Coudreau, 1977). Acerca do nome Xingu, Santana (2007) conta que

Os audazes aventureiros já o encontraram com o nome de TUAIÁ: palavra da língua dos nativos encontrados pelos exploradores, com o significado de Rio da Solidão. Estava certa aquela denominação dada pelos indígenas, pois além da cantoria da natureza, tudo era solidão. Os aventureiros discordaram do nome: comentando que para o futuro seria um nome de luto, o que não se coadunava com o advento da civilização. Entre os exploradores tinha um japonês, sendo o que mais insistia para que o majestoso rio, fosse conhecido por outro nome, os demais componentes da expedição eram portugueses e um jesuíta espanhol. Depois de muita conversa com os indígenas, o nome foi mudado Xingu, palavra do idioma japonês, que significa. “CASA DE DEUS” (XIN-CASA-GU-DEUS). O historiador não pode afirmar etimologicamente, que a palavra Xingu, em fusão com o português, japonês e o dialeto indígena regional, tenha aquele significado, pois estar narrando tradição. (Santana, 2007, p. 11-12)

Em relação ao nome Xingu, notam-se várias possibilidades de origem. Santana (2007) o associa à tradição narrada. Eugênio Amado, ao traduzir o livro *Viagem ao Xingu*, associa o nome aos indígenas que, no século XVII, viviam na foz do rio que recebeu essa denominação. Coudreau (1896) acrescenta outros atributos ao rio Xingu ao afirmar: “o Xingu é isso aí! Rio da paciência, rio das pedras, rio cuja beleza é selvagem como ele próprio!” (Coudreau, 1977, p. 43).

Neste ponto, é possível mobilizar o terceiro método de análise da história ambiental, que, segundo Worster (1991, p. 202), equivale àquele “tipo de interação mais intangível e exclusivamente humano, puramente mental ou intelectual, no qual percepções, valores éticos, leis, mitos e outras estruturas de significação se tornam parte do diálogo de um indivíduo ou de um grupo com a natureza”. Entende-se que a associação do nome Xingu aos indígenas, feita pelos jesuítas, oferece indícios dessa presença intangível da intelectualidade, por meio da qual o ser humano produz usos e associações, impregnando de sentidos e de nomeações aquilo com que entra em contato, ver figura 3. Foi o que ocorreu com o nome do rio e, posteriormente, poderá ter ocorrido com o nome da cidade de São Félix do Xingu.

Figura 3 – Mapa da Bacia do Xingu. O rio nasce no Cerrado e tem cabeceiras bastante desmatadas. Terras indígenas e áreas protegidas formam um mosaico que ajuda a preservar o ciclo hidrológico



Fonte: WHRC. <https://oeco.org.br/noticias/29030-xingu-estudo-demonstra-importancia-de-areas-protegidas-para-preservar-ciclo-da-agua/>

Retomemos o segundo método de análise de Worster, que trata da introdução do domínio socioeconômico, na medida em que interage com a natureza. Os interesses econômicos, impulsionados pela presença de numerosas seringueiras às margens do rio Xingu, favoreceram a instalação de seringueiros e de ex-seringueiros entre um ou outro barracão, como conta Coudreau (1977, p. 46):

Surgem no rio espreado, entre as ilhotas arborizadas e os rochedos desnudos, os primeiros travessões da Cachoeira de Curupaiti. Atravessam-se quatro destes travessões e chega-se à pequena ilhota onde se encontra a barraca de Raimundo Marques, um ex-seringueiro que está aos poucos se transformando em comerciante. Ficamos do dia 22 ao dia 28 na residência de Raimundo Marques, a fim de aí terminarmos de fazer – um tanto precariamente – nossas provisões de viagens.

A presença de seringueiras, vegetal nativo da Amazônia, atraía patrões, seringueiros e comerciantes, além de motivar a instalação de barracões às margens do rio Xingu. Foi nessa perspectiva da extração do látex, para a produção de borracha, que Santana (2007, p. 7)

identificou que “quem chegava ia se localizando nas margens dos rios e igarapés, procurando um local que estivesse salvo de enchentes, ou seja lugares denominados de terras altas”, a fim de atender a interesses vinculados à produção de borracha. Desse modo, segundo Santana (2007), inúmeros barracões foram erguidos em pontos estratégicos aos olhos dos exploradores de seringueiras. Sobre alguns barracões instalados antes da confluência com o rio Fresco, há o seguinte registro:

Barracão do Piranhaquara, barracão do Belo Sonho, barracão do Porto alegre, barracão do Murici, barracão do Jatobá, barracão do Forte Veneza, Barracão são Boa Ventura, barracão do Caxinguba, barracão do Bom Jardim, barracão do Barro Branco [...] instalado na pequena ilhota que estar situada e localizada na confluência do rio Fresco com o rio Xingu. (Santana, 2007, p. 7)

Outros barracões foram instalados rio Xingu acima, em sua margem direita, onde foi erguido o barracão do Barro Branco. Santana (2007, p. 7) cita alguns deles: “Barracão do Remancinho, barracão do Atravessado, barracão da Santa Júlia, barracão do Mocambo, barracão do Xadá, barracão do São Francisco, barracão do Baú, barracão do Floresta”. A instalação de barracões ao longo das margens do rio Xingu evidenciava o interesse econômico na produção de borracha e na utilização de mão de obra, configurando relações sociais entre patrões e trabalhadores em prol dos interesses econômicos vinculados à economia gomífera, proporcionada pelo látex extraído das seringueiras.

Nesse sentido, José Augusto de Pádua (2010) escreveu sobre as mudanças na perspectiva da história ambiental, levando em consideração o cenário econômico de interesse do ser humano sobre a natureza. Pádua (2010) destaca o seguinte:

1) a ideia de que a ação humana pode produzir um impacto relevante sobre o mundo natural, inclusive a ponto de provocar sua degradação; 2) a revolução nos marcos cronológicos de compreensão do mundo; e 3) a visão de natureza como uma história, como um processo de construção e reconstrução ao longo do tempo. (Pádua, 2010, p. 83)

Esses três apontamentos feitos por Pádua resultam em alterações no espaço natural em razão dos interesses econômicos do ser humano, que se ampliam em notáveis proporções. Sobre tais alterações, é possível notar a chegada de migrantes nordestinos à região do Xingu, como relata Santana (2007, p. 9):

[...] a maioria desses elementos era os brabos, chegavam aliciados para trabalharem na extração de borracha. Os patrões mandavam empregados de confiança para os estados do Nordeste, com recursos suficientes para aliciar nordestinos; falando apenas na região amazônica (porém não falavam no Xingu), que apesar do seu nome significar Casa de Deus, ele era tido como um terror, comparado com o inferno em oposição ao céu.

A respeito da migração nordestina para a Amazônia, Schmink e Wood (2012) contam que

Ao final do século XIX, várias centenas de milhares de migrantes do Nordeste brasileiro tinham se aventurado em remotas regiões da bacia Amazônica, como resposta aos incentivos dos seringalistas. O recrutamento de migrantes do Nordeste para a Amazônia foi facilitado pelo crescente preço da borracha e pela devastadora seca que se abateu sobre o Nordeste entre 1877 e 1900 [...]. Com poucas opções e inspirados pelos rumores da fabulosa riqueza a se extrair da floresta, nordestinos foram facilmente convencidos a migrar rumo ao oeste. (Schmink; Wood, 2012, p. 85)

Em razão desse contexto de seca e de bonança, migrantes nordestinos chegaram à Amazônia, alcançando o Alto Xingu. O ingresso desses sujeitos para a exploração do látex ao longo do rio Xingu repercutiu nas relações entre homem e natureza. Nessa direção, Pádua (2010, p. 91) observa que

De maneira geral, na medida em que as sociedades humanas se territorializaram, construindo seus ambientes a partir de interações com espaços concretos de um planeta que possui grande diversidade de formas geológicas e biológicas, emergiram incontáveis exemplos de práticas materiais e de percepções culturais referidas ao mundo natural. Assim, a relação entre sociedade e natureza passou a assumir diferentes configurações, historicamente situadas.

Vale dizer que as interações com os espaços não ocorrem de forma plena, isto é, tranquila e serena, apenas. Os desafios são inúmeros para que a interação com o natural aconteça. A exemplo disso, fala-se do elemento humano que, em busca de ganhos econômicos, precisou enfrentar as dificuldades impostas pelo curso do rio Xingu e por suas condições ambientais.

As dificuldades vivenciadas e as privações sentidas pelos viajantes e ribeirinhos às margens do rio Xingu tinham um propósito que ia além do simples conhecimento da região do Alto Xingu. Como consequência, a busca pela borracha possibilitou ocupação humana, circulação de mercadorias e a constituição de vínculos sociais em torno do extrativismo.

A mola que impulsionou a habitação da região foi a borracha, pois o produto era muito procurado em razão do alto preço no mercado externo. De fato, às margens dos rios Xingu e Fresco, encontrava-se a base de extração da borracha e, com isso, estabeleceram-se ocupações que dariam sustentação ao futuro povoado. (Nascimento, 2003, p. 13)

Não bastassem tais empecilhos, a população que passava a residir às margens do rio Xingu, em geral, era acometida pela malária, que não tardava a atingir os moradores. O advento

da febre e, conseqüentemente, da malária tornava ainda mais árdua a permanência na região. Coudreau (1977, p. 50) registra, por exemplo, o seguinte:

4 de agosto. – A viagem promete ser difícil. Os homens estão doentes: quando não é este é aquele – e às vezes, dois ou três ao mesmo tempo! Começou com Raimundo, que tem seus acessos de febre toda noite; também Antônio, já está doente; ninguém está totalmente são: será necessário continuar a viagem para ganhar a dianteira sobre a doença. (Coudreau, 1977, p. 50)

A doença, que Coudreau não nomeia, era a malária, responsável por acometer trabalhadores e patrões que chegavam ao Xingu. O tratamento era feito com cloridrato de quinina, “a única tábua de salvação, que após ser ingerida, deixava o paciente sem febre por algumas horas”. Assim, a experiência de ocupação da região também se fazia sob o peso da doença e da precariedade das condições de vida.

Tais obstáculos não foram suficientes para conter a interação entre homem e natureza às margens do rio Xingu, em particular na primeira metade do século XX. Dito isso, além dos perigos descritos, os nordestinos, atuando como seringueiros, mantiveram-se na região, contribuindo para o processo de ocupação local. Schmink e Wood (2012, p. 333) afirmam que o aumento das ameaças e dos ataques se deu “com a descoberta da borracha ao longo do Xingu, os vários grupos de Kayapó viram suas novas terras serem invadidas pelos seringueiros”. Desse modo, cabe perguntar: os indígenas ameaçavam os seringueiros ou se sentiam ameaçados por esses migrantes exploradores? Trata-se de uma questão a ser estudada.

Em meio aos perigos, aos entretenimentos das viagens, à exploração de seringueiras, à presença da malária e à “grande enchente no Xingu, em 1914”, o coronel Tancredo Martins Jorge transferiu o barracão do Aviador, antes instalado na ilha, para a margem direita do rio Xingu, na foz do rio Fresco. Segundo Santana (2007),

[...] na seqüência dos acontecimentos a partir do dia 14 de agosto, de 1914, com uma grande derrubada de 10 alqueires, destinada a lavoura de manutenção, e construção e instalação do barracão do Aviador, que recebeu o nome de São Félix da Boca do Rio, foi fundado o povoado, que mais tarde viria ser a sede do atual Município de São Félix do Xingu. (Santana, 2007, p. 11)

Assim, devido à grande enchente de 1914, à exploração da seringueira e à transferência do barracão do Aviador, deu-se início ao povoado de São Félix da Boca do Rio, à margem direita do rio Xingu e à margem esquerda do rio Fresco. Schmink e Wood (2012, p. 332) também registram o seguinte:

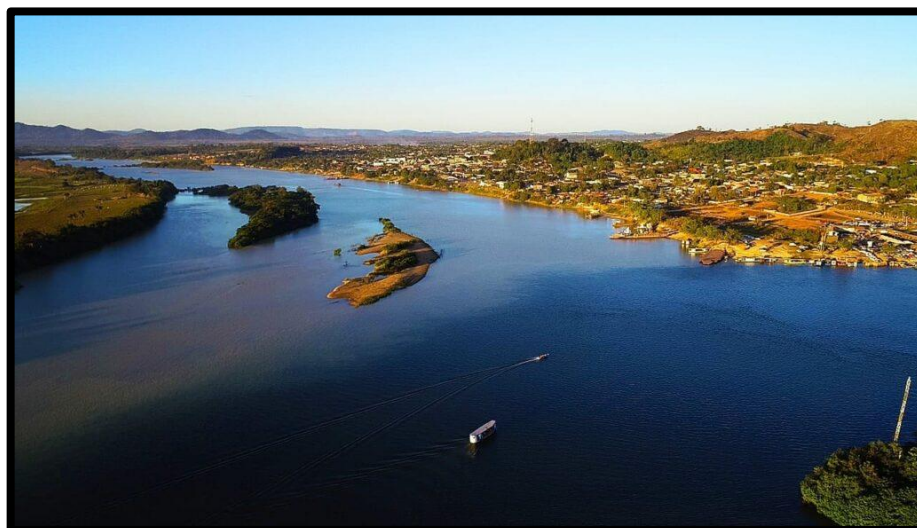
Tancredo Martins Jorge – também um ex-coronel da guarda nacional – chegou ao Pará em 1900 para instalar um posto comercial de borracha na ilha de

Ilhota, próxima ao que hoje é São Félix. Depois de uma inundação, em 1914, que destruiu o entreposto, o povoado mudou-se para a localização atual, na confluência dos rios Fresco e Xingu. O local foi assim chamado em homenagem à imagem de São Félix que o coronel Tancredo trouxera para o seu novo barracão. (Schmink; Wood, 2012, p. 334)

Como se pode observar, o contato e a instalação de exploradores na região não tiveram apenas caráter econômico e aventureiro, mas também religioso, pois a imagem de São Félix de Valois, trazida pelo coronel Tancredo Martins Jorge, contribuiu para a denominação do povoado, que, mais tarde, viria a constituir São Félix do Xingu. Quanto ao rio Fresco, sobre o qual pouco se sabia, Santana (2007, p. 6) relata que, quando a expedição de Manoel Ferreira dos Anjos chegou à praia denominada Praia de Todos os Santos, os exploradores teriam penetrado na embocadura de um pequeno rio, afluente da margem direita do Xingu, ver figura 4.

Em outra passagem, o autor informa que, naquele momento, os expedicionários quiseram saber o nome do rio onde estavam e, ao ouvirem a conversa entre Jurunas, compreenderam que se tratava do rio Fresco.

Figura 4 – Confluência dos rios. Encontro das águas, rio Xingu à direita e rio Fresco à esquerda.



Fonte: A Notícia TV, 10/09/2020

O rio Fresco parecia desconhecido pelos viajantes. Coudreau, por exemplo, não o conhecia; em seus relatos, registra-se que

O Rio Fresco não está indicado na carta de Stenein; o explorador alemão passou pela margem esquerda e seus guias jurunas não se lembraram de informá-lo. O Rio Fresco pode ser dado como sendo completamente desconhecido. Todas as grandes cartas, contudo, sempre o representam, com

base talvez em algum antigo roteiro português que já se perdeu. (Coudreau, 1977, p. 58)

Feito esse registro, é notável o desconhecimento do rio Fresco pelos viajantes, mas não pelos Juruna, para os quais “Rio Fresco seria um dos caminhos habituais dos carajás”. Cabe destacar que, apesar das incertezas sobre o domínio do rio Fresco, foi na confluência desse rio com o Xingu que se instalou o povoado de São Félix da Boca do Rio, como já mencionado. Além disso, “a primeira rota terrestre para o Xingu (região), partindo de Conceição do Araguaia, foi aberta em 1908 e as hostilidades contra os gorotire começaram naquele mesmo ano” (Nimuendajú apud Schmink; Wood, 2012, p. 333). Essa rota terrestre permitia o acesso ao povoado de São Félix, mas, antes disso, alcançava o rio Fresco. De acordo com Nascimento (2003, p. 48),

o rio Fresco descarrega grande quantidade de água no Xingu. Água que, até meados da década de 1980, era, segundo os pioneiros da região, tão límpida quanto as águas do Xingu. A principal fonte de abastecimento de água da população, com belas praias, atividade pesqueira permanente de famílias carentes e fauna aquática diversificada, hoje se encontra profundamente comprometida pela poluição em toda a sua extensão e curso. Trata-se de um quadro que evidencia transformações ambientais relevantes na região.

Wilson Nunes, homem à frente de seu tempo, escreveu o livro *Conversando com o Xingu*, publicado em 1998. Assim, é possível observar que a poluição do rio Fresco tem historicidade, visto que, na atualidade, o rio se converte em tema de preocupação ambiental e de reflexão sobre as mudanças no espaço local.

Apesar das incertezas, dos perigos e das dificuldades, a borracha tornou-se, no início do século XX, o principal produto extrativista no Xingu, quiçá na Amazônia. No Alto Xingu, o coronel Tancredo Martins Jorge constituiu-se como o maior produtor do látex, o que fez de sua atuação elemento relevante na dinâmica econômica da região.

Apesar de não existirem dados estatísticos precisos, é importante demonstrar um quadro aproximado da grande produção de borracha no Alto Xingu, sob o domínio do coronel Tancredo Martins Jorge. Aquele patrão chegou a controlar vasta área de exploração, consolidando poder econômico e influência política local. (Santana, 2007, p. 11)

Santana (2007) e Coudreau (1977) reconstituem uma interação social com a natureza, sem perder de vista o que Martinez (2005, p. 31) dispõe sobre o Brasil, quando afirma que

Um grande potencial de pesquisa também pode ser encontrado na reflexão a partir da memória coletiva, sobretudo rural e ambiental, bastante forte no Brasil, ainda hoje, e profundamente enraizada no tempo e na vida social. Refiro-me a uma certa idealização da natureza. A que apresentou a natureza

no Brasil como portadoras de riquezas infinitas e inesgotáveis, dada a exuberância da vegetação, abundância da água, diversidade da fauna e da flora, fertilidade do solo, entre outros aspectos. Em larga medida, esta impressão deriva de um acúmulo de esforços empreendidos pelas ciências naturais, e que remontam os tempos de colônia e do Império, fortemente marcados seja pelo fantasioso ou pelo utilitarismo econômico. (Martinez 2005, p. 31)

Essa concepção do Brasil como fonte inesgotável de riquezas atraiu exploradores até o rio Xingu, sendo esse o caminho inicial para a exploração, sobretudo das seringueiras. A partir de então, esse anseio por interesses econômicos e por exploração natural consolidou processos de ocupação e de transformação da região.

Todo esse processo de formação e de transformação se deu, para além dos interesses econômicos, pelo curso do rio Xingu, que, a partir da cidade de Altamira, por meio das longas viagens, assumiu papel decisivo na região amazônica. Os rios tiveram, portanto, função estruturante na circulação, na ocupação e na constituição de vínculos sociais no território.

De modo geral, explorar o curso do rio Xingu, em direção ao Alto Xingu, possibilitou, entre outras coisas, perceber que, atraídos pelo látex das seringueiras, ilhas e margens do rio Xingu foram sendo povoadas, a ponto de favorecerem a formação de núcleos de ocupação mais permanentes.

É elementar e, ao mesmo tempo, desafiador provocar reflexões a respeito da história ambiental, pois, para tanto, serão necessárias mudanças de paradigma sobre a relação entre homem e natureza, seja em razão da concepção do homo faber, seja em razão da persistência de práticas fortemente utilitaristas.

Um desafio, portanto, é inserir, de forma crítica e construtiva, a natureza nas aulas de história. Isso passa pela formação de professores, pela incorporação do tema aos livros didáticos e pela melhoria estrutural que possibilite práticas pedagógicas mais sensíveis às relações entre sociedade e meio ambiente.

2.2 POPULAÇÕES INDÍGENAS: NO BRASIL E NA REGIÃO DO XINGU

Embora ainda se utilize o tradicional termo “Descoberta do Brasil”, já não há dúvidas de que essa expressão esteve condicionada à história europeia construída sobre o Brasil. Hoje, sabe-se que o território que passou a ser chamado Brasil estava ocupado por diferentes povos indígenas. De acordo com Brasil (1999, p. 9), [...] “as estimativas históricas indicam que haveria cerca de 6 milhões de indígenas, quando da chegada dos europeus, no século 16; os inúmeros grupos são portadores de históricos distintos e de tradições culturais específicas”. Mas onde

viviam esses seis milhões de indígenas? Estariam também na região amazônica ou, mais precisamente, ao longo do curso do rio Xingu, já naquele século?

Segundo Brasil (1999, p. 10),

Existem no Brasil cerca de 210 etnias e 170 línguas indígenas ainda faladas, sendo que a grande maioria se concentra na Amazônia Legal. A diferença entre número de etnias e número de línguas se deve a [...] que há etnias que falam variantes dialetais de uma mesma língua”. Havendo assim a classificação das línguas indígenas em Karib, Jê, Tupi”. (Brasil, 1999, p. 10, 12)

Como é possível notar, existiam cerca de duzentas e dez etnias, distribuídas em todo o território brasileiro, mas com forte concentração na Amazônia. Assim, é fato que, na região amazônica, viviam vários povos indígenas. Mas esses povos também estariam no rio Xingu? Para responder a essa questão, é preciso adentrar a narrativa do viajante Henri Coudreau, a fim de identificar possíveis contatos com indígenas.

Henri Coudreau, encarregado da exploração dos rios Xingu e Tocantins-Araguaia, esclarece o seguinte:

Como a missão da qual estou encarregado comporta também o estudo das diferentes vias de comunicação que possam existir na “Volta” do baixo Xingu, ser-me-á necessário, a fim de preparar minha expedição rio acima até à fronteira de Mato Grosso, fazer reconhecimentos na península situada entre Tucuruí e Ambé. [...]. (Coudreau, 1977, p. 14)

Diante da missão recebida, Coudreau viajou com fins de reconhecimento. Para isso, percorreu a região, fazendo contato com estabelecimentos, núcleos populacionais e povos, em particular indígenas, e convertendo em registro aquilo que via e ouvia. Mas que caminho deveria percorrer? Sobre as vias de comunicação naquele interior da Amazônia, havia o rio Xingu e estradas como a Estrada de Vitória e a de Forte Ambé, aberta por iniciativa privada e iniciada pelo comerciante Hilário de Gaioso. Tais vias revelam a coexistência de circuitos fluviais e terrestres de circulação.

A Estrada de Vitória ou de Gaioso tornou-se exemplo de via de comunicação que conduzia ao sudeste, entre outras estradas que foram sendo abertas naquelas proximidades. Ainda assim, foi por via fluvial que a missão principal de Henri Coudreau se desenvolveu, reforçando a importância do rio Xingu como eixo de circulação.

Foi assim que a expedição iniciou a viagem que duraria meses, até seu destino final. No percurso, Coudreau “vê o rio Xingu, muito espraiado e coalhado de ilhas, apresenta-se ladeado em ambas as margens por colinas bem consideráveis, o que ocasiona alguns rápidos que,

entretanto, nada têm de excepcionais” (Coudreau, 1977, p. 26). Com uma igarité, usando remo e varas, a expedição foi subindo o rio; entre tantas paisagens, os tripulantes viram o seguinte:

A uma pequena distância acima da Cachoeira do Pedrão encontra-se a Ilha Grande dos Penas. Os índios penas não se encontram senão nesta região do Xingu. Acham-se dispersos em diversas casas civilizadas e em alguns sítios que possuem um pouco afastados do grande rio, [...]. Não moram entretanto na terra firme, temendo possíveis índios “bravos”, contentando-se em se esconder nas ilhotas fora dos trajetos normais. [...] O grupo mais numeroso é o da Ilha dos penas, composto por 13 indivíduos. Todos falam o português e usam roupas. (Coudreau, 1977, p. 28)

Curiosamente, a desintegração dos penas se assemelha à quase total extinção dos péua, conforme relata Krautler (1953), a partir das memórias do velho Braúna, João Rosa Rodrigues, morador da Ilha da Fazenda, localizada na Grande Volta do Xingu:

[...] naquele tempo havia numa das ilhas do ‘Escalaço’ uma maloca dos índios ‘Péua’. Plantavam roças, fabricavam ubás e remos, iam caçar. Estes produtos vendiam-nos os cristãos em troca de ferramentas. O nome do tuxaua era Joaquim Péua. Os índios andavam em trajes adâmicos, ao passo que as mulheres usavam tanga. Não eram índios de índole guerreira ou agressiva. Sua estatura era mediana. A cor da pele pendia mais para o escuro. Que para o claro. As casas eram construídas em forma de um grande guarda-sol aberto: a piqueira (acredita ser biqueira) ia até o chão, com uma entrada muito baixa. Tinham o costume de furar as orelhas. Nos dias de festa, os homens pintavam com urucu a forma de uma estrela na testa, e as mulheres pintavam estrelas de ambos os lados do peito, e, no rosto, nas bochechas, desenhos de roda, com listas de jenipapo. As flechas eram de tamanho médio. Em 1897, um epidemia de varíola extinguiu quase totalmente a tribo dos Péua. Os poucos que escaparam retiraram-se para o Alto Xingu. Alguns anos depois, não se ouvia falar mais deles. (Krautler, 1953, p.39-40)

Como se disse, a história dos Penas e dos Péua se assemelha. Tratava-se de povos indígenas identificados na região do rio Xingu, nas proximidades de Altamira, o que permite entrever aspectos de sua vivência e de suas práticas. Além de encontrar indígenas Penas na subida do Xingu, a expedição de Coudreau (1977) afirma que “existem ainda nesta região que atravessamos, outras choças escondidas por trás das ilhas e que não podem ver no caminho pelo qual seguem as canoas. São barracas de seringueiros. Este trecho, entre a Volta e a Piranhaquara, é o mais povoado do Xingu” [...]. Nota-se, nesse relato, tanto o contato com indígenas quanto a percepção da ocupação, ainda rasteira e simplória, das habitações dos seringueiros que margeavam o rio Xingu, logo na “Volta Grande” (Coudreau, 1977, p. 28).

As choças eram comuns. Krautler (1953, p. 39) registra que o próprio “Velho Braúna”, João Rosa Rodrigues, vivendo na Ilha da Fazenda, localizada na Grande Volta do Xingu, “nos

anos de 1892 e 1893, Braúna cortou seringa nas proximidades da cachoeira do ‘Escalaço’”. Esses relatos evidenciam a prática econômica que motivou a exploração da região.

Na continuação da viagem, Coudreau (1977) ainda exhibe o “típico clima xinguense: calores opressivos, entremeados de pequenos e súbitos aguaceiros torrenciais, provocando um resfriamento brusco e excessivo da temperatura”. Foi em meio a esse clima e às paisagens descritas que a expedição chegou até o Morro das Araras, onde havia indígenas com o mesmo nome. Embora fossem chamados de índios nômades, o relato sinaliza a presença de grupos indígenas em circulação pela região.

Não se têm, a respeito dos araras, senão informações muito vagas. Diz-se que são trabalhadores, bons agricultores, honestos, inteligentes, e corajosos [...]. Eventualmente, saem de suas florestas centrais e então são vistos diminutos, por vezes numerosos. Acontece também que diversos araras, mormente mulheres, moram com os jurunas ou com os civilizados. (Coudreau, 1977, p. 28)

Logo na região de várias denominações atribuídas aos Araras (Bananal, Morro, Serra), Coudreau (1977, p. 29) aponta a presença “nas ilhas (como em todo os trechos do Xingu, e nunca na terra firme por receio aos índios ‘bravos’), as choças de seringueiros, há pouco instaladas, demonstram que o elemento civilizado avança, lenta mais firmemente, à conquista do alto Xingu”. A presença do seringueiro às margens do rio Xingu pressupõe contato com povos indígenas locais, influenciando o intercâmbio cultural entre eles. Isso ajuda a compreender o uso intencional do termo “civilizados” por Coudreau ao se referir aos seringueiros que passavam a manter contato com os indígenas, em particular com os povos Juruna.

Krautler, navegando pelo rio Xingu ainda na primeira metade do século XX, também destacou os indígenas Arara, porém sempre a partir do relato de alguém que tivera contato com aqueles povos.

Em 1892, os Arara, que até então moravam numa ilha chamada do Côco (ou dos Arara), acima dos “Dois Irmãos”, mais ou menos a um dia de viagem de Altamira, retiraram-se para um igarapé da terra do poente, que daí tomou o nome de igarapé dos Arara. Em 1894, Braúna chegou até a cachoeira da Piranhaquara. Na ilha dentro do lago de Piranhaquara, havia então uma maloca dos índios Juruna, cujo tuchau chamava-se “Macaiary”, mas que era da tribo dos Arara, com os quais os Juruna viviam em grande amizade. O número de guerreiros era de 64; ao todo, a maloca contava 142 pessoas. Braúna morou lá defronte à maloca pelo espaço de dois anos, 1894 e 1895, mantendo com esses indígenas boas relações. Juruna, Arara e Péua usavam, para dormir, redes de algodão brabo feitas por eles mesmos. (Krautler, 1953, p. 41)

De acordo com o exposto, é possível identificar o estabelecimento de uma relação relativamente amigável entre Araras, Jurunas, Penas e Péua, dada a cordialidade existente entre esses grupos, mesmo sendo de troncos linguísticos distintos. Os tripulantes da missão dada pelo governador Lauro Sodré percorreram o rio Xingu, superando e vencendo cada cachoeira encontrada, fossem os viajantes ao lado de Coudreau, fossem os seringueiros, que, segundo o próprio Coudreau (1977, p. 33), “[...] parecem não poder recuar ante qualquer dificuldade, já se instalaram bem acima desse péssimo trecho”, referindo-se às cachoeiras, fossem os religiosos que, posteriormente, também percorreram a região.

Outro viajante que, percorrendo o rio Xingu a montante, deparou-se com seringueiros à margem daquele rio, registrando características do que via e ouvia, foi o Pe. Eurico Krautler. Era o seguinte o quadro descrito:

O 16º dia de viagem para o Alto Xingu. Mês de dezembro, princípio da estação das chuvas. Não convém dormir ao ar livre nesta época incerta. Procuramos a choupana de um seringueiro: Matias Barbosa. É de grande prazer para o solitário habitante da mata quando vê passar uma embarcação trazendo notícias de fora. Ficamos assentados numa caixa velha de querosene à porta da casa. É noite escura. Forte ventania fustiga as águas do Xingu. Relâmpagos tornam visíveis o rio, a mata, - esta mata misteriosa que, mesmo apavorante, atrai e seduz. (Krautler, 1953, p. 35)

Esse fragmento do relato do Pe. Eurico Krautler refere-se à viagem de dezembro de 1944, na região do Paisandu, rio Xingu, bem antes de a expedição chegar ao Alto Xingu. O que se quer destacar, contudo, é a presença do seringueiro em atividade, sem perder de vista a paisagem xinguana, ou “xinguara”, como menciona Krautler em seu trabalho *Xingu: encanto ou terror?*, que, ao mesmo tempo em que causa medo, também provoca sedução.

Outras figuras que merecem destaque por fazer parte do cenário amazônico descrito são

[...] os apanhadores de castanha. Porque a castanha (tocari castanha-do-pará) é abundante nas florestas da margem direita do Xingu; afirma-se que mesmo que quanto mais se avança do médio Xingu para o médio Tocantins, mais aumenta o número de castanheiras nas florestas das terras altas. Aliás, segundo parece, essas florestas do interflúvio Xingu – Tocantins seriam das mais ricas em todos os produtos naturais que a Floresta Amazônica possa oferecer. (Coudreau, 1977, p. 34)

A castanha-do-pará, produto nativo da região amazônica, também constituiu objeto de interesse para seringueiros e outros residentes da região, por sua importância na base alimentar. Afinal, a castanha-do-pará era utilizada, de modo peculiar, junto às proteínas, carnes e peixe e, também, ao cuscuz de milho e arroz, além de mingaus, doces e bolos.

Voltando a falar dos indígenas, além dos já citados, são contatados pelos tripulantes da *igarité* de Coudreau os

[...] açurinis que habitam exclusivamente a margem direita, das proximidades de Piranhaquara à Praia Grande. Seriam os mesmos índios que se conhecem no rio Tocantins pelo nome de ‘Veados’. O grosso desta tribo estaria, ao que parece, no rio Bacajá Grande, a partir de um dia ou dois da ‘Volta’ do baixo Xingu, mas sempre nas florestas centrais e nunca das margens. Os açurinis, mansos e civilizados no Tocantins onde são conhecidos pelo nome de veados não são ferozes senão no Xingu, onde fazem anualmente diversos ataques e, coisa curiosa, com um sucesso constante e mesmo crescente. Este ano eles atacaram em dois pontos: em janeiro passado foi na Serra do Paçaí de Cima, onde crivaram com onze flechas um seringueiro que, todavia, não morreu; e em junho foi na Praia Grande. Ali foram atacados dois seringueiros. Um escapou; o outro, ferido, morreu tentando salvar-se a nado. (Coudreau, 1977, p. 37)

Sobre a reação dos Açurinis ou Assurinis diante dos não indígenas, fica uma indagação. Tal reação ocorria porque esses grupos se sentiam ameaçados pelos não indígenas ou porque seriam, de fato, ferozes, como afirma o francês? Trata-se de aspecto relevante, pois quem atribui o termo feroz aos Açurinis é um viajante que expressa ali a mentalidade europeia já observada no processo de colonização do Brasil, no século XVI. No que diz respeito aos Assurinis, o Pe. Eurico Krautler também traz, em seus relatos, evidências da inacessibilidade desse povo, assim como de sua bravura em ataques a seringueiros.

Outra tribo, que possui seu habitat na margem direita do Xingu entre o Bacajá e o Bom Jardim, e que pertence com muita probabilidade à família Tupi, é a dos Assurini, até hoje, de todo arredia a qualquer aproximação com os cristãos[...] os índios ‘assurinis’, dos quais pouco se fala e menos se sabe. Uma coisa é certa: seu habitat são as florestas da margem direita do Xingu, do rio Fresco até o Bacajá na Grande Volta. Poucas vezes têm sido vistos. São inacessíveis a qualquer tentativa de aproximação pacífica, apesar de pertencerem à língua geral. (Krautler, 1953, p. 13, 35)

Devido ao domínio do arco e da flecha pelos indígenas e aos relatos de ataques a seringueiros, Coudreau (1977) sustenta a necessidade de seus armamentos, ao justificar que “é em razão de todas essas histórias tranquilizadoras que vim para esta viagem no Xingu munido de uma formidável ‘artilharia’: nove rifles e dois fuzis de caça” (Coudreau, 1977, p. 37). Assim, munida de armas e munições, a *igarité* seguia seu curso. Entre tantos povos indígenas, Coudreau entra em contato com os Jurunas:

Os jurunas que se estendem da Praia Grande à Pedra Seca. Foram outrora numerosos. Há uns vinte anos distribuíam-se por pelo menos umas 18 malocas, cujos tuxauas eram Dâmaso, Muratu, Nunes, Curambé, Cancã, Tariendé, Tababacu, Tabaratá, Tabão, Aribá, Macairi, Joaquim Pena, Inácio, Dadi, Tamaricu, Acadá, Turiá, Paxaricu. Seu número hoje reduziu-se: pode-se

avaliá-los em no máximo uns 150, entre mansos, civilizados e errantes. (Coudreau, 1977, p. 37)

Ao afirmar a presença dos Jurunas da Praia Grande à Pedra Seca, Coudreau julgava a presença desses indígenas no rio Xingu, além da foz do rio Fresco, pois, para Coudreau (1977, p. 65), “em ambas as margens, alguns jurunas – sem dúvida errantes – estão queimando os campos no interior. A fumaça cai com uma fina poeira cinzenta sobre o azul das serras”. Um pouco mais adiante, o viajante acrescenta novos elementos sobre esse povo.

Tempos mais tarde, Krautler subindo a Grande Volta, aumenta sua expedição quando dela começam a fazer parte

[...] um preto, uma índia Juruna e uma índia Arara e seu filhinho. [...] Viajamos depois do almoço. Pelas 4 horas da tarde, debaixo de uma chuva torrencial, atracou-se a lancha dentro de um dos muitos braços do ‘Furo Seco. Corremos a uma casa de palha próxima da margem [...]. Esta barraca era habitada por três jovens índios Juruna. Uns cem metros adiante, atrás de uma faixa de mata alta, morava a mãe dos três, com mais três filhas. Chama-se como índia Juruna Idiá; e, como cristã, Dona Corina. O marido, também Juruna, tinha morrido, no ano anterior, de catarrão. Dona Corina podia ter seus quarenta anos; era bem forte e disposta para todo o trabalho, como em geral toda índia. [...] Fora ela, dona Corina, que nos contara ter sido seu pai, Muratu, chefe de uma aldeia Juruna. Disse mais, que cada homem só tinha uma mulher, e com essa ficava até morrer. ‘Não tinham’, disse em tom mais alto e como censurando, ‘este negócio de largar’. A um homem que procedia mal, o tuxaua mandava amarrar e lhe aplicar uma surra. Este era o castigo que conhecia o código penal primitivo dos Juruna. (Krautler, 1953, p. 44)

O padre Eurico Krautler detalha o contato com os índios Juruna, que tiveram triste desfecho com sua quase extinção. Embora tenham lutado contra perigos e ameaças ao se estabelecerem em lugares de difícil acesso, como conta o piloto da embarcação de Krautler, o grupo sofreu intensamente com doenças e deslocamentos forçados.

12 de dezembro. – Estamos no lado de cima das grandes cachoeiras na ‘Volta’ do Xingu, que impedem a navegação entre o baixo e o médio Xingu. Avistamos a primeira destas cascatas intransponíveis[...]. Tem uma extensão de uns 50 quilômetros entre Bom Jardim, o ponto inicial de cima, e Tijucaquara, ponto final acima de Belo Monte. Apontando com o dedo para o lado direito, o nosso piloto mostrou a ilha Murutá, aldeia dos Juruna em tempos passados, que se encontra entre dois gigantescos saltos d’água do Juruquá e Paquiçamba. [...] Havia outro aldeamento menor, no lugar chamado ‘Deserto’, um pouco abaixo da Foz do Bacajá, que, entretanto, se dissolveu anteriormente àquele, devido um catarrão que dizimou os pobres silvícolas. Aí na ilha do Murutá, é que o pai de Corina, Muratu, foi o derradeiro chefe de uma dinastia indígena. Com a morte dele desmoronou-se a última fortaleza dessa nação, outrora a mais poderosa nas águas do Xingu e do seu grande tributário Iriri. (Krautler, 1953, p. 44)

Há que se notar a docilidade dos Juruna e sua resistência ao se instalarem em lugares de difícil acesso. Tal estratégia não impediu que o mal do catarrão se alastrasse e atingisse aquele povo, cujos sobreviventes regressaram em busca de abrigo, procurando manter-se vivos, mesmo que entre “os civilizados”, ou que “talvez no Alto Xingu ainda exista algum aldeamento de Juruna”. Afinal, “Juruna e Arara, preciosas relíquias de índios genuinamente Tupi, resíduos de um passado histórico” (Krautler, 1953, p. 47).

Henri Coudreau (1977) e o Pe. Eurico Krautler (1953) apresentam nomes de diversos povos indígenas, informando da existência deles na região do rio Xingu. De algum modo, Santana (2007, p. 6) ratifica essa informação, ao registrar que,

Desde as cachoeiras, até a entrada neste rio, a expedição havia enfrentado graves perigos: os índios que habitavam as terras altas e próximas das margens do Xingu: as tribos dos Xípaia e Jurunas, ocupavam as áreas ribeirinhas: enquanto os temíveis kayapós e assurinís, viviam nas terras recuadas. (Santana, 2007, p. 6)

A ratificação de Santana (2007) quanto à presença indígena é um dado importante. Ainda assim, percebe-se que outros povos não são citados por esse autor, tampouco os Kayapó aparecem em *Viagem ao Xingu*, de Coudreau. Assim, segundo os relatos de Coudreau, é perceptível que os Jurunas estiveram presentes, seja na Volta Grande do Xingu, seja no Alto Xingu, dividindo a mesma região com os Carajás, conforme Coudreau (1977, p. 82): “ia-se ali com prudência: os carajás passavam a vau o canal, o da esquerda; os jurunas iam pela direita com suas canoas”. Essas idas e vindas de Jurunas e Carajás à Pedra Seca remetem a um período em que havia a presença do aviador, que, ora trocava mercadorias com os indígenas locais, ora aviava o seringueiro.

Da volta do Xingu ao seu afluente rio Iriri, estão,

Os axipaies ou xipaia são índios do Iriri, onde podem ser encontrados desde as proximidades da propriedade de Ernesto Accioli até cerca de 15 dias rio acima, ou mesmo além. Até 15 dias acima, estão misturados com a população civilizada do rio. Daí para cima, e até alguns dias no Curuá do Iriri, a montante, não mais se encontram civilizados, e os axipaies mantêm sua primitiva vida indígena, conquanto sejam mansos e já relativamente civilizados. [...] Os axipaies seriam da mesma família linguística dos jurunas, com os quais se comunicariam facilmente. (Coudreau, 1977, p. 38)

Nota-se, ainda, que os indígenas que viviam às margens do rio Iriri, afluente do rio Xingu, estabeleceram contato com povos não indígenas, estreitando laços de convivência e promovendo processos de assimilação cultural.

Passando o Furo Grande do Piramutinga, encontra-se a Barra do Iriri. “O Iriri é, de longe, e entre todos os afluentes do Xingu, o que possui o curso mais extenso e o débito mais considerável”. Ao fazer esse relato, Coudreau (1977, p. 34-36) navega rio Iriri acima e registra: “Conhece-se o Iriri até 20 dias de percurso rio acima em montaria ou ubá, ou seja, da sua confluência com o Xingu à foz do Curuá, afluente da margem esquerda”. Foi nesse curso de viagem que ocorreu o contato com os Curuaias, à margem esquerda do rio Iriri, como conta o viajante.

Os curuaias, ou curuaies ou curiuias –pois são conhecidos no Xingu por estas diferentes denominações – teriam suas malocas nas florestas da margem esquerda do Curuá do Iriri. Quando aparecem no Iriri, podem-se notar os objetos de proveniência civilizada que possuem e presumivelmente teriam conseguido com os mundurucus do Jamanxim ou com os araras [...]. (Coudreau, 1977, p. 39)

Além dos Curuaias, Coudreau destaca, nas cabeceiras do Curuá, os

araras bravos que viveriam nas cabeceiras do Curuá de Ituqui, quase completamente isolados dos outros araras”. [...]. Outros indígenas citados são os “carajás que habitam o Xingu – [...] Esses carajás, canoeiros medíocres, perambulariam sobretudo pelas florestas do interior, atravessando, às vezes, o Xingu em toscas ubás mal lavradas, que eles fazem numa das margens para abandonar na outra, depois da travessia. Seriam de alto porte, corpulentos, vigorosos, bons nadadores, mas desprovidos de bravura, fazendo seus ataques quase que somente à traição. (Coudreau, 1977, p. 39)

Diferente é o registro que Coudreau faz dos Araras do Xingu:

Os araras são, no Xingu, a nação indígena misteriosa por excelência. Os que vi era de tez clara e porte elegante [...]. Os araras, nas suas peregrinações, miscigenam-se de muito bom grado com as outras tribos, com os penas, os jurunas, os axipaies, como se tivessem a intenção já formada de desaparecer como tribo, misturando-se com os índios vizinhos. Boa parte dos araras vive hoje com os penas – não se sabe qual a afinidade que poderia ligar penas e araras, sendo os últimos de língua caraíba e os primeiros de língua tupi. (Coudreau, 1977, p. 38)

Como os grupos linguísticos eram numerosos, Coudreau relata que

Finalmente, os caruriás, outros índios misteriosos, ‘mansos mas muito aguerridos’, como a seu respeito se expressam os jurunas. Os caruriás apareceriam eventualmente na margem ocidental do Xingu, onde construiriam ubás muito bem feitas, nas quais iriam visitar os jurunas, visto que ambas as tribos há anos mantém boas relações entre si. Os caruriás pertenceriam antes a um outro grande rio, vindo em sua região de campos extensos. Sua tez seria um pouco escura, e o que mais os torna conhecidos é a fama de serem grandes viajantes. Estes índios, de acordo com todas as probabilidades, não seriam outros senão os MUNDURUCUS. (Coudreau, 1977, p. 39)

As tribos Juruna, Xipaia, Curuaia e Arara, acima citadas, são consideradas tribos da família Tupi. O Pe. Eurico Kraeutler acrescenta que “são tribos extintas como grupos, estando seus remanescentes dispersos e, com maior razão, perdidas as respectivas línguas” (Kraeutler, 1953, p. 11). A somar aos povos indígenas apresentados nos registros de Henri Coudreau, Santana (2007, p. 48) indica que

O Xingu é habitado por diversas tribos indígenas, muito embora só uma delas, a dos Kayapós, tenha constituído obstáculo para a ocupação da região. [...] os Kayapós viviam recuados para dentro da mata, ao longo dos igarapés, afluentes do rio Xingu e rio Fresco, pois eles estavam em estado de luta permanente com as outras tribos. (Santana, 2007, p. 48)

Santana remonta à presença dos Kayapó na região do Alto Xingu e afirma que, embora vivessem afastados, no interior da floresta, essa distância não impedia possíveis emboscadas aos homens brancos. Santana (2007, p. 48) aponta, assim, para uma necessidade dos ribeirinhos, em razão dos ataques atribuídos aos indígenas. Foi necessário, segundo essa narrativa, reforçar os mecanismos de proteção para

[...] surgir na região a figura do ‘barraqueiro’. Toda barraca, especialmente tendo mulheres e crianças, tinha que ter um barraqueiro. Este era quase sempre algum elemento que possuía algum defeito físico, não tendo condições de trabalhar com a extração da borracha, mas com coragem para enfrentar os ataques dos índios. Isso se fazia necessário porque os beijões estavam sempre roubando as barracas dos seringueiros, principalmente as que tinham crianças, sendo grande o número de crianças raptadas, principalmente, até 1936. (Santana, 2007, p. 48)

O surgimento da figura do barraqueiro demonstrava a necessidade de garantir a segurança das famílias dos seringueiros que adentravam a floresta para “cortar seringa” e assegurar a produção de borracha. Nota-se, nesse contexto, que os indígenas são entendidos como perigo e ameaça. Ainda assim, cabe perguntar quem, de fato, estava invadindo a região ou se sentindo ameaçado: os indígenas ou o elemento humano não indígena, em geral de origem nordestina?

Ainda sobre os Kayapós, Santana (2007, p. 55) faz menção a como teriam alcançado o Alto Xingu:

[Segundo o historiador autodidata] Bertoldo Lira, que naquela data, desenvolvia as atividades de seringalista no seringal do Onça, fez parte da mais audaciosa investida do Sertanista Chico Meireles, que conseguiu dominar um grande grupo de Kayapós, que estavam aldeados no divisor das águas, do Xingu e Iriri, constantemente atacando e matando seringueiros na região do Iriri. Bertoldo Lira, conduziu e dirigiu aquele grupo de temíveis Kayapós, para o local Fortaleza, na margem esquerda do Xingu, logo abaixo da Cachoeira Carreira Comprida; ali foi instalado um Posto Indígena que

recebeu a denominação Krokaymoro, (o que significa na gíria Kayapó, cabeça pelada e testa grande [...]). (Santana, 2007, p. 55)

Desde então, há, no Alto Xingu, a presença dos Kayapó, que não tardaram em expandir sua presença, alcançando o povoado chamado de Nova Olinda, “situado e localizado na margem direita do rio Fresco, defronte a confluência do Riozinho, é uma aldeia indígena com a denominação de Posto Indígena Kikretum, que na gíria kayapó significa Morada Velha” (Santana, 2007, p. 55).

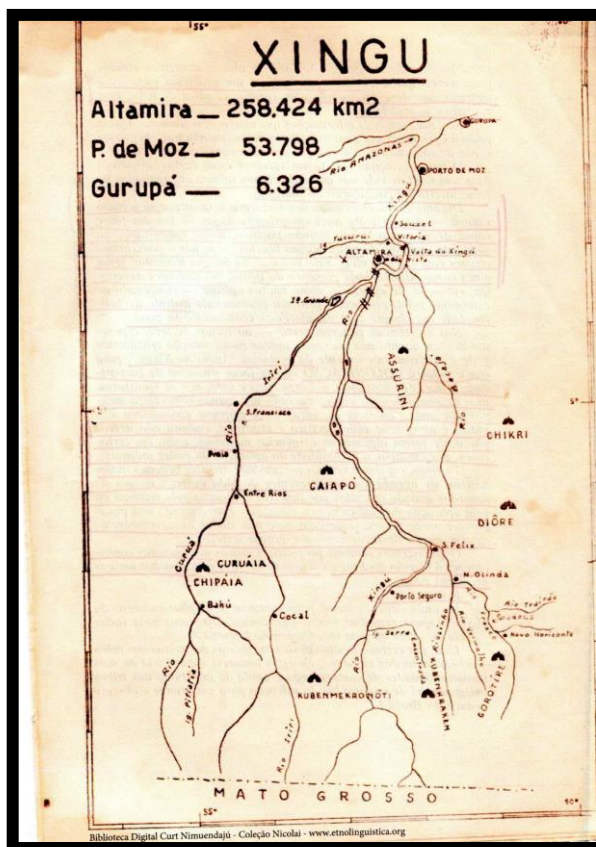
Após citar inúmeros povos indígenas descritos por Coudreau (1977) e Santana (2007), cabe perguntar o que se sabe sobre a denominação desses grupos. Sobre o assunto, foi preciso recorrer ao trabalho do padre Eurico M. Krautler, intitulado “Xingu: encanto ou terror?”. Nessa obra, o autor identifica os grupos linguísticos do Brasil e registra os

Principais grupos linguísticos indígenas do Brasil: Tupi, Caraíba (ou Cariba), Aruaque e Gê (Jê). Os Caiapó são os ramos mais fortes da família dos Gê. [...] Os Caiapó, por sua vez, ramificam-se em vários sub-grupos. [...] Sub-grupo Gorotire (assim se chamam os índios mansos do Posto Novo Horizonte, Rio Fresco). Os brabos que ficaram nas malocas chamam-se Kuben-cran-kein: tribo de cabeça pelada. Os mansos não fazem mais a rasura na cabeça. [...] O fato de os índios Caiapó percorrerem grande parte do território deste rio, em grupos maiores ou menores, de 5 até 30 a 40 e o simultâneo ataque em pontos muito distantes faz acreditar que o exército dos Caiapó é muito poderoso[...]. Pelas escassas informações que pudemos obter de mateiros que viram de perto suas aldeias e roças, e de alguns Caiapó, que tomaram parte no ataque que estes fizeram aos Assurini [...]. (Krautler, 1953, p. 12)

Sobre esse trecho, é possível fazer duas considerações. A primeira é que os Caiapó, no contexto das viagens do Pe. Eurico Krautler, eram povos temidos, sobretudo pelos ataques dirigidos aos Juruna, aos Arara e até mesmo aos Assurini, que, embora arredios e bravos, foram atacados pelos Caiapó em 1936, ver figura 5.

Outra consideração a ser feita sobre os Caiapó ou Kayapó é que eles fazem parte do tronco Macro-jê, importante tronco linguístico. “A família das línguas jê é a maior, com cerca de 25 línguas. Elas são faladas no Centro-Oeste, no Pará e na Amazônia meridional. O Kayapó é uma língua jê falada no sul do Pará e no norte do Mato Grosso, possui muitos dialetos.” No caso, o município de São Félix do Xingu está localizado ao sul do Pará, banhado pelo rio principal, o Xingu, e contando com outros afluentes em suas margens direita e esquerda, conforme mostra o mapa abaixo.

Figura 5 – Mapa das populações indígenas do Xingu

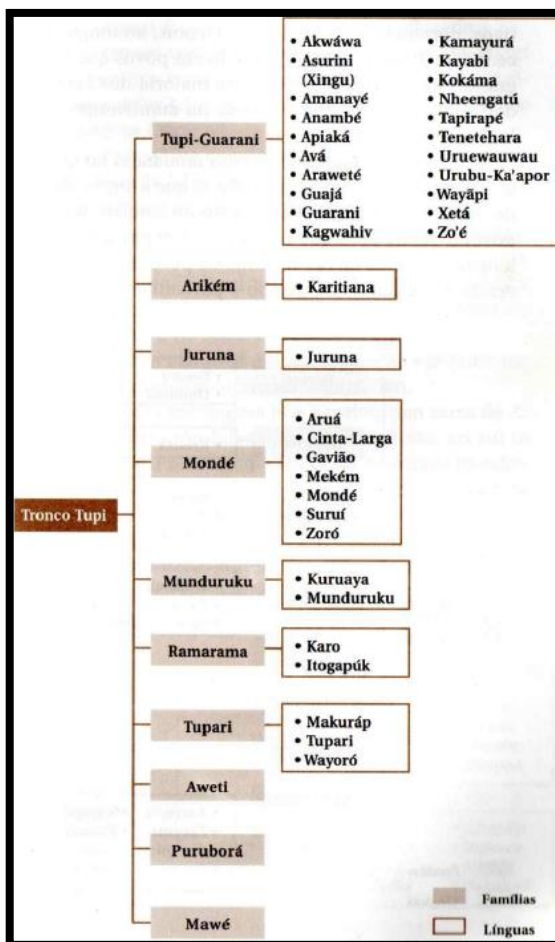


Fonte: Kraeutler (1953, p. 10)

Sendo Caiapó ou Kayapó uma ramificação do grupo Gê (Jê), segundo o Pe. Eurico Krautler (1953), foi com os Caiapós “da parte do rio Xingu pertencente ao Estado do Pará” e com o grupo Kayapó Gorotire, situado no rio Fresco, que o religioso, mais tarde bispo da Prelazia do Xingu, fez contato durante a evangelização católica no Alto Xingu, podendo, assim, conhecer e descrever aspectos da organização social, cultural, política e religiosa dos Caiapós, ver figura 6.

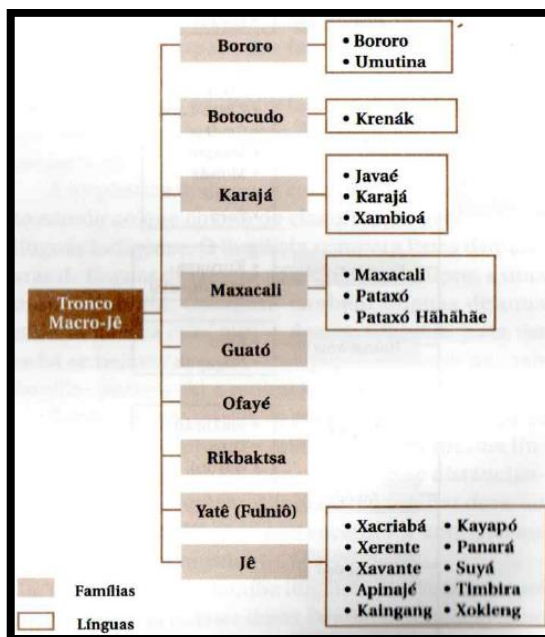
Abordar a denominação dos Kayapó possibilita acessar os significados de língua e de dialeto, reforçando que a diversificação das línguas ocorre em razão de processos migratórios dentro de um mesmo país, ver figura 7. É o caso do Brasil, onde as famílias indígenas foram se distribuindo e se agrupando; esse cenário pode, inclusive, representar uma manifestação de resistência dos povos indígenas, que encontraram na dispersão uma maneira de se autodeterminar.

Figura 6 – Tronco Tupi



Fonte: Brasil (1999, p. 13)

Figura 7 – Tronco Macro-Jê



Fonte: Brasil (1999, p. 13)

Apesar de não ser propósito deste trabalho investigar minuciosamente os povos indígenas do Brasil, os diagramas acima ajudam a entender a organização das famílias indígenas pertencentes a determinado tronco linguístico, bem como a identificar as línguas dos povos indígenas, uma vez que “os povos foram crescendo, se dividindo, migrando e povoando territórios, suas línguas foram mudando e se diversificando” (Brasil, 1999, p. 14-15).

Em relação aos Caiapó, especificamente, eles se estabeleceram dentro das fronteiras que hoje integram o município de São Félix do Xingu, onde, atualmente, parcela considerável ocupa a zona urbana da cidade e integra a sociedade local. Desse modo, entende-se ser necessário conhecer os Kayapó, em particular a sua língua. Daí a necessidade de realizar uma oficina que possibilite esse conhecimento, razão pela qual o livro de Krautler (1953) servirá de subsídio para o desenvolvimento da oficina.

O esforço de identificar os povos indígenas Arara, Pena, Assurini, Xipaia, Curuaia, Juruna e Kayapó, na trajetória das viagens descritas nos relatos, constitui forma de reafirmar a presença multiétnica indígena às margens e no interior da região do rio Xingu, da Volta Grande ao Alto Xingu, ver figura 8. Ao mesmo tempo, busca-se sensibilizar para que se reavalie o estereótipo que, com frequência, apresenta os indígenas como perigosos e ameaçadores aos não indígenas, a ponto de homens não indígenas portarem armas e munições para eventuais confrontos, circunstância que também contribuiu para que os indígenas passassem a se munir com armas de fogo.

Figura 8 – Indígenas da etnia Kayapó, do estado do Pará.



Fonte: Mário Vilela/Funai/Portal A Amazônia

Sobre os indígenas Kayapó, sabe-se que

Quando os kayapó finalmente tiveram direitos garantidos sobre suas terras [...] e aprenderam a adotar uma postura mais pragmática e a negociar acordos que fossem mutuamente vantajosos. Em 1985, os kayapó compraram o próprio avião e contrataram um piloto para transportá-lo de uma aldeia para outra. Eles também compraram câmeras de vídeo para documentar as entrevistas com as autoridades em Brasília e para gravar suas próprias cerimônias e danças. [...] os indígenas foram capazes de explorar os recursos modernos para reviver as antigas tradições que estavam ameaçadas de desaparecer da memória das gerações mais jovens. [...]. Se eles demonstrarem, no futuro, a flexibilidade cultural que persistentemente mostraram no passado, há pouca dúvida de que, nos anos futuros, os kayapó permanecerão atores poderosos nas lutas constantes pela terra e recursos da bacia do rio Xingu. (Schmink; Wood, 2012, p. 352)

O direito garantido sobre as terras e a adoção de outras medidas pelo povo Kayapó garantiram a esse povo formas de resistência perante uma sociedade local, regional e global que ainda não absorveu a presença indígena como legítima e autêntica deste vasto Brasil.

2.3 SÃO FÉLIX DO XINGU: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO

A formação do povoado de São Félix da Boca do Rio ocorreu paulatinamente, durante a primeira metade do século XX, com a chegada de pessoas que, em busca de aventura ou de exploração, foram permanecendo na região e contribuindo para a formação desse chão. Nos primeiros cinquenta anos do século XX, o povoado viveu o boom e o declínio da borracha; paralelamente, o extrativismo da castanha-do-pará, organizado pelo sistema de aviamento⁶, também movimentou a economia local. Esse processo intensificou o contato e os conflitos entre não indígenas e indígenas Kayapó e, somado à “difusão de doenças europeias trazidas pelos forasteiros”, contribuiu ainda mais para a divisão das aldeias (Posey et al. apud Schmink; Wood, 2012, p. 336).

Nesse mesmo período, missionários, padres e bispos da Igreja Católica e da Igreja Evangélica se fizeram presentes na região, fosse com o intuito de pacificar os indígenas, fosse realizando batismos e casamentos nas comunidades e povoados. Tais presenças também compuseram o quadro de formação social e simbólica local, ver figura 9.

⁶ “sistema de fornecimento de crédito e controle de mão de obra” (Schmink; Wood, 2012, p.84).

Figura 9 – A histórica igreja matriz de São Félix do Xingu, fundada por Dom Eurico



Fonte: Foto: Fato Regional. <https://fatoregional.com.br/conheca-a-historia-de-sao-felix-do-xingu>

A partir da segunda metade do século XX, o aumento demográfico provocou mudanças que exigiram organização política e espacial de São Félix do Xingu. Esse processo ocorreu em dois momentos distintos ao longo do século XX. De acordo com Santana (2007, p. 65),

O município de São Félix do Xingu, foi criado pela primeira vez em 1955, no governo do General Alexandre Zacarias de Assunção, eleito por uma coligação de partidos (UDN-PSP-PL-PSB-PR), que numa acirrada campanha eleitoral venceu o majoritário PSD. Nessa primeira vez, este município, foi criado com a denominação de São Félix de Gradaús. [...] A vida de São Félix de Gradaús foi efêmera, pois criado no dia 10 de junho de 1955, foi instalado no dia 25 do mesmo mês, e extinto no dia 31 do mesmo ano. Sendo o prefeito nomeado o pernambucano, José Rego de Azevedo. [...] O então município de São Félix de Gradaús, foi criado nos últimos meses do mandato do General Alexandre Zacarias de Assunção, juntamente com outros vinte e um novos municípios.

Nota-se que a posição política do general Alexandre Zacarias de Assunção contribuiu para a criação de novos municípios no estado do Pará; dentre eles, o município de São Félix de Gradaús. No entanto, a vigência dessa configuração foi breve e não garantiu estabilidade institucional duradoura, ver figura 10.

De acordo com Santana (2007), a criação de vinte e dois municípios pelo general Alexandre Zacarias de Assunção visava à “canalização de verbas do âmbito federal para o municipal, possibilitando que certos grupos de lideranças no interior atuassem com maior autonomia” (Santana, 2007, p. 66).

Feito esse registro, a emancipação definitiva do município de São Félix do Xingu já não estava distante, pois foi essa a denominação recebida quando, de acordo com Santana (2007, p. 66), o “novo município foi criado pela Lei Estadual nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961”.

Figura 10 – Localização de São Félix do Xingu no Pará



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/São Félix do Xingu#/media/](https://pt.wikipedia.org/wiki/São_Félix_do_Xingu#/media/)

A comemoração do aniversário da cidade ocorre no dia 10 de abril, com diferentes festividades. Desde a sua instalação, muitas pessoas já

Abrilantaram a grande festividade de instalação deste grande município xinguano, deixando evidente que desta vez tratava-se de uma instalação com efetivação perene e sendo digno de menção que também fez parte da comitiva uma banda de música da Polícia Militar do Estado do Pará. (Santana, 2007, p. 65)

A consolidação da instalação do município de São Félix do Xingu ocorreu nos seguintes termos:

Às 3:00 da tarde no Salão do Grupo Escolar local, foi instalado oficialmente o município de e ato contínuo foi empossado o primeiro prefeito nomeado: Antônio Marques Ribeiro. [...] O prefeito, foi nomeado pelo então governador do Estado, Aurélio Correa do Carmo, no dia 18 de março de 1962, através da mesma lei, que criou o Termo Judiciário de São Félix do Xingu, subordinado à Comarca de Altamira. (Santana, 2007, p. 67)

Na cerimônia de instalação do município, ocorreu um ato religioso no Grupo Escolar, seguido de festa e dança. Havia, afinal, motivo para comemoração, pois podia ser o despontar de muitas conquistas e melhorias locais. A busca por organização institucional começava a ganhar contornos mais estáveis.

Ainda segundo Santana (2007, p. 67), “a primeira eleição pelo voto do povo para prefeito, vice-prefeito e vereadores foi realizada no dia 7 de outubro de 1962, juntamente com

o pleito para senador, deputados federais e estaduais”. Na ocasião, foram eleitos sete vereadores, dentre eles, uma mulher, a senhora Maria de Nazaré Oliveira, demonstrando a presença feminina na política local.

Santana (2007, p. 67) detalha a instalação da Câmara Municipal de São Félix do Xingu, ocorrida no dia 25 de novembro de 1962. Ela foi composta por Luiz Ferreira Santana, Benedito Coelho Ribeiro, Porfírio Félix Coelho Ribeiro, Daumesnil Magalhães dos Santos, João da Rocha Cardoso, Lauro Alves de Almeida e Maria de Nazaré Oliveira. Na ocasião, a composição da Câmara Municipal empossou, no dia 10 de dezembro de 1962, o prefeito eleito Francisco Sales Bessa e o vice-prefeito Orzeu Jonas Guido.

Com a organização política instalada em São Félix do Xingu, Schmink e Wood contam que

Com o tradicional sistema de aviamento em declínio, e com os últimos barracões começando a fechar as portas, o serviço público tornou-se uma nova fonte de patronato. Disputas por cargos públicos eram assoladas pela corrupção, uma vez que os responsáveis pelos órgãos públicos locais estavam em posição de recompensar a lealdade de familiares e amigos com empregos públicos e acesso a terras e equipamentos. [...] Denúncias de mau uso do parco orçamento e outros recursos municipais foram uma constante ao longo da curta história da cidade, assim como em muitas outras comunidades da região. (Schmink; Wood, 2012, p. 360)

Mesmo com parco orçamento, a emancipação política garantiu alguns benefícios a São Félix do Xingu. Schmink e Wood descrevem algumas infraestruturas feitas à época, a exemplo de “[...] uma pista de pouso foi construída, uma pequena usina gerava eletricidade, o serviço de telégrafo foi ampliado e o hospital começou a funcionar” (Schmink; Wood, 2012, p. 334).

De acordo com Schmink e Wood (2012), a segunda metade do século XX foi marcada pela emancipação política e pela instalação de um governo, mas não apenas por isso. “A partir dos anos 70, os Kayapó iniciaram uma campanha bem-sucedida para retomar o controle de suas terras” (Schmink; Wood, 2012, p. 335), ao mesmo tempo em que a economia local se reorganizava em torno de novas atividades.

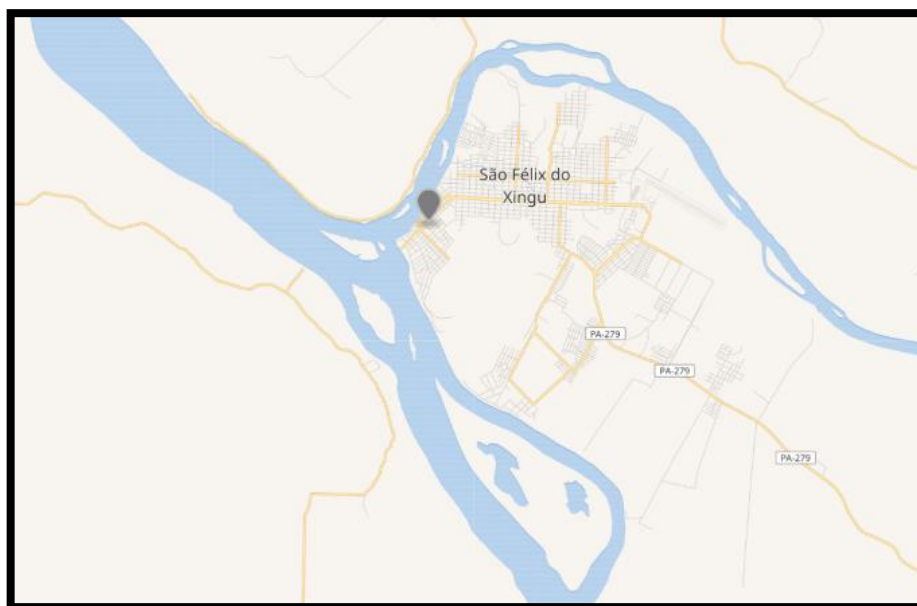
O declínio do extrativismo tradicional e a ausência de legislação ambiental contribuíram para que os extrativistas buscassem uma economia alternativa. Na época, entre as décadas de 1960 e 1970, o comércio de peles de animais silvestres foi uma dessas alternativas, evidenciando a continuidade da exploração intensiva de recursos naturais.

Mesmo coexistindo com uma economia de subsistência, à medida que uma atividade extrativista entrava em declínio, outra surgia para movimentar a economia. No início dos anos 1980, o extrativismo do mogno consolidou nova frente de exploração econômica na região.

De acordo com Schmink e Wood (2012), a abertura da estrada PA-279, iniciada em 1976 e, por alguns anos, suspensa, não impediu uma série de acontecimentos em São Félix do Xingu, tais como o aumento demográfico, a expansão urbana, a intensificação dos conflitos fundiários e novas transformações no espaço local, ver figura 11.

No entanto, segundo Schmink e Wood (2012), “em meados da década de 80, órgãos fundiários estaduais e federais já tinham alocado muitas das terras ao longo da rodovia PA-279 e próximas a São Félix do Xingu”, possibilitando reconfigurações fundiárias e novos conflitos em torno da terra. É possível perceber que o meio ambiente natural possibilitou a prática do extrativismo, que constituiu, dos primórdios até o final do século XX, a principal atividade econômica em São Félix do Xingu, por vezes em ciclos e, por vezes, em paralelo a outras atividades também extrativistas. Contudo, a abertura da estrada PA-279 favoreceu a especulação e a luta pela terra, constituindo, desde então, novos cenários na história socioeconômica, política, demográfica e cultural de São Félix do Xingu. Trata-se de um processo cujos estudos estão longe de se esgotar.

Figura 11 – Mapa de São Félix do Xingu



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/São_Félix_do_Xingu

Vale lembrar que a presença dos povos indígenas na região do Alto Xingu precedeu todo o processo de colonização, de povoamento e de emancipação de São Félix do Xingu e continua presente na região, mesmo com as mudanças no cenário territorial e demográfico acima descritas, o que implica reconhecer a resistência indígena local diante de uma história de exploração e de expansão.

CAPÍTULO III – PROPOSIÇÃO DIDÁTICA-PEDAGÓGICA: AULA-OFICINA

3.1 AULA-OFICINA: UM MODELO ALTERNATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA

“O ensino de História tem a missão de se reorganizar e colocar em prática as diversas discussões pertinentes às mudanças que a sociedade vem sofrendo [...]”. É assim que Monteiro (2022, p. 51) descreve o ofício do ensino de História. Assumir esse ofício torna-se cada vez mais desafiador, pois a realidade da sala de aula, sobretudo diante do desenvolvimento científico-tecnológico, tem dificultado bastante a relação entre professor e aluno, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Mas como se pode continuar o exercício do magistério em uma realidade muitas vezes dolorida para os profissionais da educação, em particular para os professores? Estariam os docentes fadados a esse exercício ao longo de sua trajetória profissional, sem alternativas concretas de mudança? Somadas a essas indagações, Almeida (2020) traz à tona questões estruturais da rotina do trabalho docente, que, muitas vezes, podem minar o exercício da profissão.

São dificuldades vinculadas a problemas estruturais – baixos salários, falta de espaço adequado ao ensino e excessiva quantidade de alunos em sala de aula – e a problemas de apoio, acesso e preparação – falta de incentivo à abordagem, conhecimento precário sobre a temática e falta de acesso a material de apoio de qualidade e em consonância com o estado atual do debate (Carvalho; Costa apud Almeida, 2020, p. 46).

Prosseguir no ofício docente, diante de frustrações diversas vividas em sala de aula, gera incômodo; a alternativa, portanto, consiste em buscar mudanças no método de trabalho. Mudar, decerto, produz desconforto. Ainda assim, se a alteração puder contribuir para a aprendizagem, torna-se necessária.

Sobre o desenvolvimento científico-tecnológico, Fornazari e Obara (2017), à luz de Barros; Henrique e Mendonça (2002), apontam que ‘o progresso tecnológico claramente venceu a corrida contra o sistema educacional’ (Fornazari; Obara, 2017, p. 167). Tal afirmação reforça que a educação no Brasil não avançou em pé de igualdade ao campo tecnológico, ficando este em condição superior a práticas tradicionais de ensino, sobretudo pautadas no livro didático, no quadro, pincel ou giz, nas carteiras enfileiradas e até atividades de fixação/memorização.

Não cabe, aqui, julgar as práticas tradicionais de ensino utilizadas pelos professores, que, à sua maneira e em sua realidade, certamente se esforçam para obter resultados positivos na educação e em seu trabalho, sobretudo porque, muitas vezes, lhes faltam condições materiais

e institucionais mais favoráveis. É com base nessa premissa que, ao repensar as práticas no ensino de História, optou-se por buscar uma metodologia que despertasse o interesse dos alunos nas aulas da disciplina, visto que os conteúdos e as atividades do componente curricular, com frequência, são recebidos com pouco envolvimento.

Dessa maneira, optou-se pela proposta de um paradigma educativo assentado no modelo de aula-oficina, de Isabel Barca (2004, p. 133), com o propósito de auxiliar o ensino de História por meio de uma prática mais vinculada ao desenvolvimento de oficinas, as quais trazem em si um desafio construtivo. Tal proposta possibilita a aquisição de conhecimentos básicos da historiografia local e, por sua vez, permite aos alunos desenvolver estudos e produzir representações à medida que navegam pela literatura local, ampliando a dimensão do fazer e da construção do conhecimento histórico escolar.

A lógica da aula-oficina, em Isabel Barca (2004, p. 133), coloca “o aluno, agente de sua formação e ideias prévias e experiências diversas, o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras”. Aqui, o aluno é sujeito, e suas experiências são relevantes para a realização das oficinas. Por visar ao envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, a aula-oficina foi escolhida, neste trabalho, como alternativa metodológica, em conexão com a história local e com a produção de representações.

As representações produzidas pelos alunos durante a realização da aula-oficina permitiram perceber os elementos que mais se destacaram em suas elaborações. Os estudantes produziram desenhos a partir da leitura da fonte histórica utilizada, identificando aspectos do rio Xingu e de seu entorno.

Nessa mesma lógica, Vieira e Volquind (1996, p. 17) afirmam que “na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também, aprendiz”. Nota-se, entre professor e aluno, uma relação menos hierarquizada, em que os agentes se colocam em busca do conhecimento. Segundo as autoras, ensinar por meio de oficinas constitui um procedimento mais humanizado, no qual o respeito se estabelece com maior nitidez.

No que se refere ao desafio construtivista mobilizado na aula-oficina, cumpre notar que essa formulação recebe contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, por remeter ao desenvolvimento cognitivo, em particular do aluno. Nesse sentido, a proposta metodológica busca valorizar a construção ativa do conhecimento histórico. No desenvolvimento da proposta da aula-oficina, e em atendimento a Brasil (2018), norma que regulamenta a educação nacional,

busca-se alcançar o que Schmidt e Rüsen (2012) propunham como “o ápice do conhecimento histórico”.

Já para Isabel Barca (2004), “na lógica do modelo da aula-oficina o aluno é agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas e o professor se torna um investigador social e organizador de atividades problematizadoras”. É diante desse conceito de aula-oficina, formulado por Barca, que se percebe quão desafiador pode ser colocar o aluno como protagonista, dentro e fora da sala de aula. Apesar disso, a expectativa é que a oficina, enquanto recurso didático, melhore a prática do ensino-aprendizagem e a relação entre professor e aluno.

Entende-se a oficina como como recurso didático em que, nas palavras de Bittencourt (2008, p. 297),

[...] são construídos materiais didáticos a ser levado adiante pelos próprios professores. Geralmente são organizadas coleções de recursos com temáticas específicas, incluindo textos escritos, compostos em sua maioria de fontes primárias e/ou secundárias, e recursos audiovisuais. (Bittencourt, 2008, p. 297)

Assim, entendendo a oficina como um “recurso didático-pedagógico que facilita e auxilia o processo de construção do conhecimento histórico, sendo uma ponte entre professor e aluno” (Feitosa, 2024, p. 21), a aula-oficina foi concebida como espaço de leitura, problematização e produção de representações: “[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação” (Barca, 2004, p. 134).

Ainda sobre oficinas, Vieira e Volquind (1996, p. 12) destacam que “necessitam de espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimentos”. Assim, para as autoras, as oficinas precisam ter significado, passando pelas instâncias do pensar, sentir e agir. Para reforçar o conceito, apresenta-se, ainda, a formulação de Lespada (apud Vieira; Volquind, 1996, p. 12), para quem a oficina “é uma forma, um caminho, um guia flexível, um não-caminho, ou melhor, um caminho a ser construído no caminhar”.

Sendo as oficinas um recurso didático-pedagógico, pretende-se, aqui, refletir sobre a historiografia local de São Félix do Xingu, de modo a percorrer, subjetivamente, o rio Xingu e a experiência histórica ali inscrita.

3.2 E.E.E.M. CARMINA GOMES: HISTÓRIA, COMPOSIÇÃO E PRODUÇÃO

A E.E.E.M. Carmina Gomes é subsidiada pela Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e segue as diretrizes, as normativas e os regimentos advindos da respectiva secretaria. A escola localiza-se na Travessa Ozório de Oliveira Freitas, número 923, bairro Novo Horizonte, na cidade de São Félix do Xingu, ver figura 12.

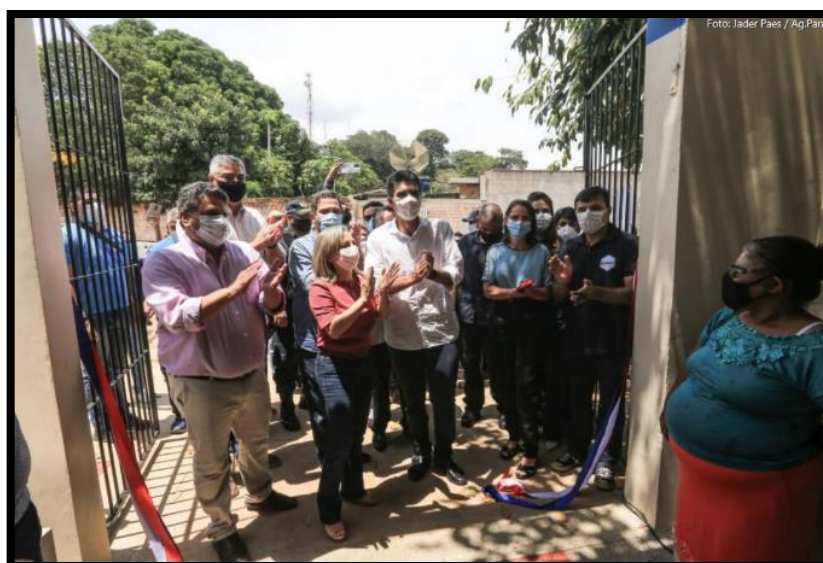
Figura 12 – Frente da E.E.E.M. Carmina Gomes



Fonte: Prof. Machado. Fotografia de 24/02/2026

A Escola Estadual de Ensino Médio Carmina Gomes passou por reconstrução no período de 2019 a 2020. Mesmo em contexto pandêmico, devido à Covid-19, a inauguração ocorreu na sexta-feira, 4 de dezembro de 2020, pelo Governo do Estado do Pará, ver figura 13.

Figura 13 – Inauguração da E.E.E.M. Carmina Gomes



Fonte: Agência Pará. Fotografia de Bruno Magno (SEOP)

Ao ter acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) ⁷ da E.E.E.M. Carmina Gomes, foi possível conhecer os objetivos da escola como unidade de ensino, o quadro de servidores efetivos e temporários, a estrutura curricular oferecida aos alunos, a estrutura física da escola, as atividades pedagógicas anuais e o processo avaliativo.

Ao garantir o acesso e a permanência de todos, com princípios de igualdade e equidade, oferecendo ensino de excelência à comunidade, com condições de aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, com vistas à formação integral de sujeitos protagonistas, críticos, competentes, autônomos, éticos e solidários, a escola estabelece a sua missão emancipadora. Ao avançar na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e ao comprometer-se com a inovação, a escola expressa sua visão enquanto instituição de ensino.

O comprometimento da instituição com a inovação e com a qualidade dos serviços educacionais prestados; a diversidade, incentivando o respeito e o questionamento dos estereótipos de forma crítica e reflexiva; a equidade, assegurando o atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade; a ética, oferecendo um espaço de construção e de vivência de um currículo orientado por justiça e respeito; a transparência, defendendo a ordem, a harmonia e a imparcialidade; e a valorização dos profissionais da educação, com garantia de condições de trabalho, são os valores que a escola defende.

Em relação à comunidade escolar, pode-se dizer que a clientela da escola é bastante diversificada, formada por pessoas de diferentes classes econômicas e, em sua maioria, por adolescentes e jovens. No entanto, cabe destacar a presença de estudantes indígenas, de estudantes da zona rural e de alunos com trajetórias escolares distintas.

Em relação ao quadro de funcionários da escola, no ano de 2025 a instituição contou com o seguinte quadro efetivo: um diretor, dois vice-diretores, nove professores e um especialista em educação. Já no quadro de servidores temporários, a escola contou com vinte e dois professores, quatro agentes de portaria, quatro serventes, três merendeiras e três auxiliares de secretaria.

Na E.E.E.M. Carmina Gomes, funcionam duas modalidades de ensino: o ciclo da juventude e o ciclo da EJA. No ciclo da juventude, os alunos do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano, na formação geral básica, estudam os seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e suas Literaturas, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Já no percurso de aprofundamentos e

⁷ O PPP constitui o documento orientador que define missão, visão, valores, premissas, objetivos, metas, plano de ação e diretrizes em geral que devem nortear o trabalho pedagógico da escola em todas as suas dimensões.

integração de estudos, são ofertadas as seguintes unidades curriculares: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Itinerários Amazônicos), Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima, Eletiva e Projeto de Vida, com carga horária anual de 1.200 horas em cada ano, somando, ao final dos três anos, 3.600 horas no ciclo da juventude.

Em relação ao ciclo da EJA, os alunos matriculados são jovens e adultos, estudam durante dois anos e concluem o Ensino Médio. No primeiro e no segundo ano desse ciclo, os alunos estudam 840 horas em cada ano, somando um total de 1.680 horas em dois anos de estudo. Quanto aos componentes e às unidades curriculares, são os mesmos do ciclo da juventude.

A E.E.E.M. Carmina Gomes realiza, anualmente, atividades pedagógicas que mobilizam toda a escola e a comunidade. No ano de 2025, realizaram-se o Dia da Família na Escola, no mês de abril, a Festa Junina, no mês de junho, a Gincana Cultural e Esportiva, no mês de setembro, e a Feira de Ciências e Cultura, no mês de novembro.

Além dos projetos citados, o P.P.P. da E.E.E.M. Carmina Gomes apresenta projetos estratégicos voltados para a correção de fluxo, a melhoria dos resultados, a educação para o meio ambiente, a sustentabilidade e o clima, a educação indígena, as relações étnico-raciais e a escola segura. Cada projeto estratégico conta com ações diversas, subsidiadas pelo Dinheiro na Escola Paraense, que atende aos subprogramas de infraestrutura física e manutenção, climatização, equipamentos pedagógicos, tecnológicos e de segurança, além de meio ambiente, sustentabilidade e clima.

Sobre a estrutura física da E.E.E.M. Carmina Gomes, a escola tem, em seu prédio, 10 salas de aula; 01 sala de professores; 02 vestiários; 01 laboratório de informática; 01 laboratório multidisciplinar; 01 secretaria; 01 sala de direção; 01 sala de vice-direção; 01 sala de rádio, que não funciona; 01 cozinha com despensa e copa; 02 banheiros no setor administrativo; 02 banheiros para alunos; 02 banheiros para alunos com deficiência; 01 espaço coberto para o recreio; 01 quadra coberta para a prática de atividades esportivas; e área para convivência coletiva e eventos escolares. Há uma sala para o laboratório de informática, embora esteja sem recursos e desativada. Há também um laboratório multidisciplinar, porém com mobiliário insuficiente para atender aos alunos, e não há profissional habilitado lotado nesse espaço pedagógico, ver figura 14 e 15.

Figura 14 – Quadra da escola, onde se realizam esportes e eventos



Fonte: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/23794/>

Acerca do processo avaliativo, a escola considera que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser contínuo, ter caráter formativo e de orientação pedagógica, com vistas a promover o acesso de todos os alunos a diferentes situações de aprendizagem e ao conhecimento.

A avaliação do aluno se dará por meio da observação do professor, da participação nas atividades realizadas em sala e de exercícios. Realizam-se, ainda, avaliações unificadas por bimestre, como simulados em modelo do Exame Nacional do Ensino Médio, para que se tenha um parâmetro único de avaliação e, dessa forma, se proceda a intervenções mais significativas no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos também realizam provas externas, como a OBMEP, o SISPAE e o SAEB.

Com relação aos alunos com deficiência, a avaliação deve ser considerada à luz das especificidades de cada estudante. Avaliar cada situação de acordo com a necessidade do aluno conduz a escola à adoção de estratégias de intervenção no que se refere às necessidades educacionais específicas, seja por meio das orientações recebidas de profissionais especializados, seja pelo conhecimento e pela prática adquiridos na relação diária entre escola e estudante, com o objetivo de garantir o direito à educação para todos.

A E.E.E.M. Carmina Gomes constituiu motivação para o meu ingresso no Profhistória, assim como para o desenvolvimento da dissertação. Suas salas de aula constituíram o chão do laboratório para as aulas-oficinas desenvolvidas com três turmas distintas – o 3º ano 2, o 3º ano

1 e o 2º ano 1 –, no turno matutino, em 2025. As turmas são compostas por jovens alunos e alunas, com os quais houve boa receptividade na realização das oficinas.

Figura 15 – Interior da EEEM Carmina Gomes



Fonte: <https://www.agenciapara.com.br/noticia/23794/>

A leitura do Projeto Político-Pedagógico da E.E.E.M. Carmina Gomes permitiu conhecer as ações dos projetos estratégicos existentes no documento, que têm grande importância no desenvolvimento das atividades escolares. Ainda assim, é importante e urgente sinalizar, com mais clareza, a necessidade de inclusão da história local e da história ambiental, de forma integrada e interdisciplinar, para desconstruir a ideia de que meio ambiente se restringe à sustentabilidade e ao clima, quando, na verdade, envolve também a sociedade.

3.3 NAVEGANDO PELO RIO XINGU POR MEIO DE AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A aula-oficina apresentada a seguir foi preparada e desenvolvida com alunos do Ensino Médio da E.E.E.M. Carmina Gomes. A atividade foi realizada no turno matutino, com início em setembro de 2025, e organizada em quatro momentos. Participaram dela três grupos de alunos: o Grupo A, formado por estudantes do 3º ano 02 manhã; o Grupo B, por estudantes do 3º ano 01 manhã; e o Grupo C, por estudantes do 2º ano 01 manhã. Idealmente, a proposta seria planejada de modo interdisciplinar, com contribuições de outras áreas do conhecimento.

Passa-se, agora, à composição de cada grupo e subgrupo. Aqui, serão indicadas apenas as letras iniciais dos alunos que participaram da aula-oficina. O Grupo B foi formado por alunos da turma do 3º ano 01 manhã e subdividido nos subgrupos B.1, B.2 e B.3. O subgrupo B.1 foi

formado pelos alunos MS, EAL, GS, LLS e FCM; o subgrupo B.2, pelos alunos GP, MCPS, RAAB e AJBS; e o subgrupo B.3, pelos alunos GMR, GHM, KTK e MJN.

O Grupo C foi formado por alunos da turma do 2º ano 01 manhã, sendo subdividido nos subgrupos C.1, C.2, C.3, C.4, C.5 e C.6. O subgrupo C.1 foi composto pelos alunos EMB, IMB, JVAM e RVRS; o subgrupo C.2 foi composto por EML, ESR, MCS e NCM; e os demais subgrupos seguiram essa mesma lógica de organização.

A oficina foi realizada com três grupos subdivididos, de séries distintas, e utilizou, como fonte histórica, o livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, publicado em 1896. Para leitura e análise, foram selecionados alguns capítulos da obra. Tendo por fundamento a lógica do aluno como agente da aprendizagem e do professor como investigador, Chacon (2023), com base no pensamento freireano, aponta que

ensinar não é transferir conhecimento para a sua produção ou a sua construção'. [...] A educação é uma relação social de construção do conhecimento. 'Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico'. Ora, não existe docência sem discência [...]. (Freire, 2015 apud Chacon, 2023, p. 131)

O pensamento de Paulo Freire, exposto por Chacon (2023), requer uma educação assentada na horizontalidade, em que aluno e professor interajam socialmente na construção do conhecimento, abandonando o que Freire chamou de “educação bancária”. Portanto, segundo Brasil (2017), espera-se que, ao longo da aula-oficina e mediante a fonte utilizada,

De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem hipóteses e argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do diálogo como para a investigação científica, pois coloca em prática a dúvida sistemática – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas. (Brasil, 2017, p. 562)

Desse modo, foi desenvolvida uma aula-oficina com base na historiografia local e no livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau (1896). A literatura local mostra-se relevante, pois, a partir dela, os alunos navegaram subjetivamente pelo rio Xingu e produziram representações sobre a história ambiental do espaço em que vivem.

A fonte histórica utilizada na oficina permitiu aos alunos formular constatações a partir das narrativas, expressas por meio das representações produzidas durante a atividade. Embora tal exercício opere, em parte, em um plano abstrato, ele se mostrou viável como recurso de aprendizagem histórica.

Espera-se que o uso dos documentos produza efeito positivo, pois o propósito é tornar as aulas mais produtivas, melhorar a relação entre professor e aluno, qualificar o processo de ensino e aprendizagem e favorecer resultados mais consistentes.

A aula-oficina foi planejada com base em critérios necessários à sua aplicação. Desse modo, a atividade foi intitulada “Leitura e representação do rio Xingu, por meio do livro Viagem ao Xingu, de Henri Coudreau”.

3.4 AULA-OFICINA – “LEITURA E REPRESENTAÇÃO DO RIO XINGU, POR MEIO DO LIVRO VIAGEM AO XINGU, DE HENRI COUDREAU”

No primeiro momento da aula-oficina, foi apresentada a atividade a ser desenvolvida. Isso ocorreu nos horários de aula de cada turma, já descritos acima. Na ocasião, a professora perguntou aos alunos se sabiam o que era uma oficina e explicou como a proposta funcionaria. Em seguida, informou que o tema da atividade era “Leitura e representação do rio Xingu, por meio do livro Viagem ao Xingu, de Henri Coudreau”.

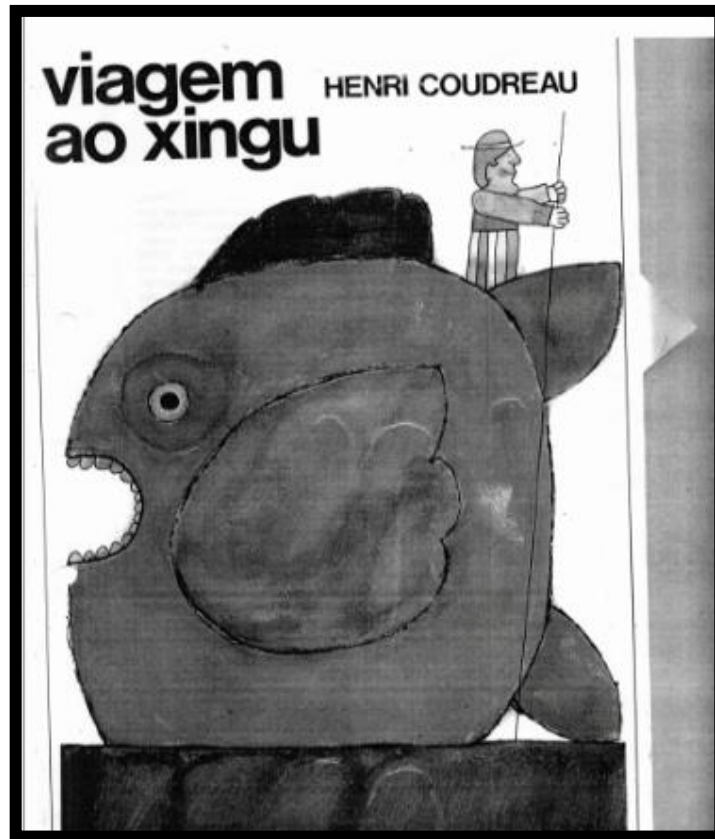
Em sequência, foram apresentados aos alunos os objetivos da aula-oficina. Diante da proposta e dos instrumentos mobilizados, esperava-se que os estudantes identificassem os elementos naturais descritos no livro, reconhecessem o papel dos rios e mares na dominação territorial e percebessem suas consequências.

Também se buscava que os alunos estabelecessem relação entre homem e natureza e seus desdobramentos. Além disso, esperava-se que identificassem a presença indígena na região do Xingu, percebessem o tratamento atribuído aos indígenas pelo explorador europeu e apontassem elementos em comum entre os documentos trabalhados.

No segundo momento da aula-oficina, informou-se aos alunos que a atividade se baseava em alguns capítulos do livro Viagem ao Xingu, de Henri Coudreau, além de outros textos e imagens usados como apoio.

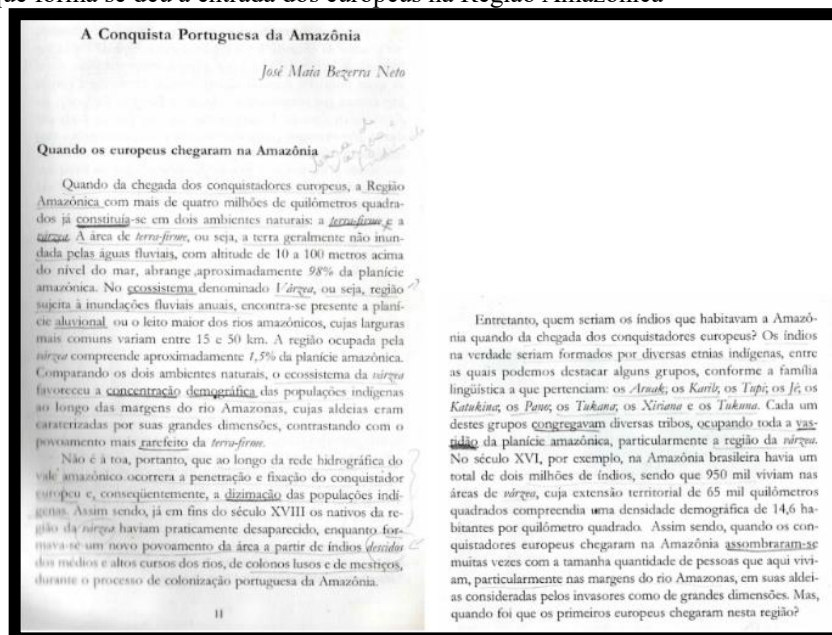
Em contato com o texto “Viagem ao Xingu” ver figura 16, de Henri Coudreau, os alunos registraram suas impressões. Além desse texto, outros documentos foram mobilizados para ampliar a compreensão da leitura e favorecer a produção das representações.

Figura 16 – Capa do livro “Viagem ao Xingu”, utilizado pelos alunos como fonte histórica na aula oficina



Fonte: Coudreau (1977)

Figura 17 – Texto “A chegada dos portugueses à Amazônia”. O texto de Bezerra Neto permite aos alunos conhecerem de que forma se deu a entrada dos europeus na Região Amazônica




Fonte: Bezerra (2001, p.11-12)

Figura 18 – Texto “A visão europeia sobre a América”. Pode contribuir para que os alunos apontem as diferenças entres europeus e indígenas

A visão europeia sobre a América

O navegador italiano Américo Vespúcio (1454-1512) demonstrou que as terras onde Colombo aportou, em 1492, faziam parte de outro continente e não de uma região da Ásia, como se acreditava anteriormente. Por isso, o continente foi batizado de América, pelos europeus, em sua homenagem.

Na gravura que você vai observar a seguir, Américo Vespúcio foi retratado do lado esquerdo da imagem.



⇒ Théodore de Bry (a partir de obra de Jan van der Straet). *Américo Vespúcio desperta a América*, séc. XVI. Gravura em metal, 20 cm x 26,5 cm.

- Com base na observação da gravura, responda às questões no caderno.
- a) Tendo como base a caracterização da cena e dos personagens retratados, pode-se considerar que essa gravura representa fielmente a realidade? Justifique sua resposta.
- b) Como você interpreta o gesto e a expressão facial da indígena ao ver Vespúcio? Justifique.
- c) Que interpretação sobre a chegada dos europeus à América é expressa no título da gravura? Comente.

Fonte: Gomes et al (2020, p. 56)

Figura 19 – Texto “A visão de mundo dos colonizadores europeus”. Possibilita aos alunos refletirem quanto ao posicionamento dos europeus em relação aos indígenas, percebendo a posição eurocêntrica do(s) colonizador(s)

A visão de mundo dos colonizadores europeus

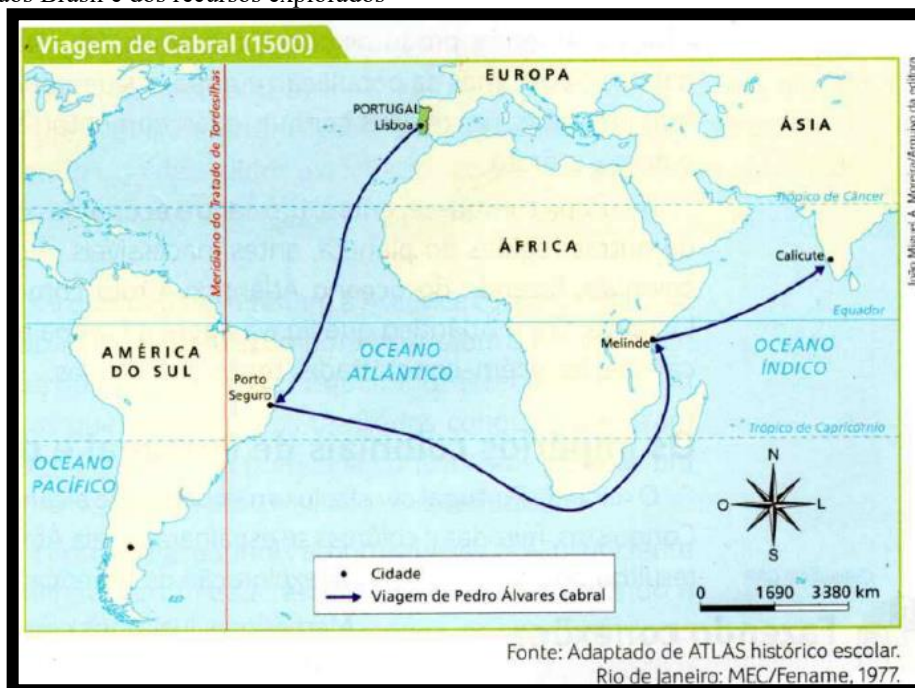
Nos séculos XV e XVI, navegadores europeus entraram em contato com povos da América, da África e da Ásia, ao explorarem oceanos e territórios por eles desconhecidos. Nos registros sobre aqueles encontros, eles se referem aos nativos como “gente inocente e sem maldade”, outras vezes, como “selvagens e feras perigosas”. Frequentemente, deixam clara a intenção de mudar o modo de vida dos indígenas para colocá-los a serviço dos conquistadores europeus.

Os povos nativos foram chamados de índios devido a um erro de Cristóvão Colombo, que, ao aportar nas ilhas do Caribe, acreditava ter chegado às **Índias**. O termo Índios continuou a ser usado para se referir indiscriminadamente a todos os povos americanos, fossem eles astecas ou tupinambás. Essa palavra continuou sendo usada por séculos de maneira negativa e preconceituosa, pois demonstrava o desprezo europeu pela diversidade cultural dos povos existentes na América.

Índias: termo utilizado por europeus até o começo do século XIX, para designar diferentes áreas da Ásia.

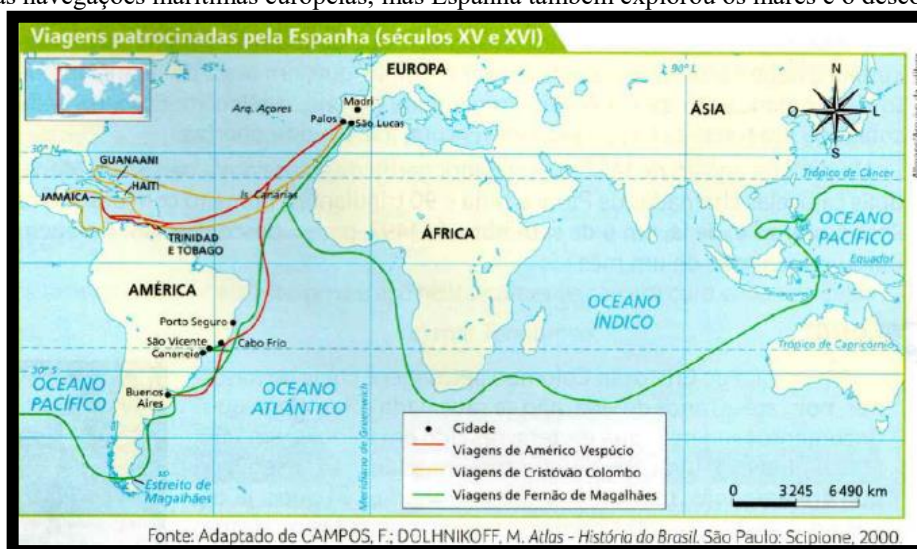
Fonte: Gomes et al (2020, p. 57)

Figura 20 – Mapa “Viagem de Cabral (1500)”. Permite a análise da navegação que possibilitou a chegada dos portugueses aos Brasil e dos recursos explorados



Fonte: Ribeiro e Anastasia (2015)

Figura 21 – Mapa “Viagens patrocinadas pela Espanha”. Permite visualizar que não só a Coroa Portuguesa participou das navegações marítimas europeias, mas Espanha também explorou os mares e o desconhecido



Fonte: Ribeiro e Anastasia (2015)

As imagens e os textos utilizados nesta aula-oficina foram escolhidos porque, em conjunto, trazem informações sobre as navegações marítimas europeias, a exploração do território e a presença indígena. Assim, permitiam aos alunos relacionar esses elementos à dinâmica histórica do rio Xingu. Depois da leitura dos textos e da observação das imagens, e com as cadeiras organizadas em círculo, cada grupo socializou, oralmente, o que identificou. Após esse momento, iniciou-se o debate coletivo.

No terceiro momento da aula-oficina, os alunos receberam os textos, realizaram sua leitura e se organizaram para extrair fragmentos e representá-los por meio de desenhos, registrando o que lhes pareceu predominante. O trabalho buscou articular leitura, interpretação e representação.

A aula-oficina foi realizada com três grupos de séries distintas (A, B e C), divididos em subgrupos, conforme acima descrito, e utilizou o livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, como fonte de estudo. Durante a leitura, cada grupo destacou elementos considerados centrais e os traduziu em representações.

No tocante ao capítulo II, em que Coudreau narra “Da partida, a 7 de julho, de Forte Ambé – Altamira” até “O Iriri – Ernesto Acioli de Sousa” (p. 25-40), o subgrupo A.1 realizou a leitura do texto e apresentou seus destaques. O primeiro destaque feito pelo subgrupo foi o momento em que o explorador e os demais tripulantes partiram de Forte Ambé: “Foi na terça-feira, 7 de julho, que saímos de Forte Ambé e fomos para Altamira, de onde prosseguiríamos rumo ao Alto Xingu. Sigo com uma pequena igarité, graciosamente cedida por Ernesto Acioli, do Iriri. Minha população é constituída por cinco homens” (Coudreau, 1977, p. 25). O subgrupo A.1 representou a partida de Forte Ambé e os tripulantes da igarité com a seguinte imagem.

Figura 22 – Partida de Forte Ambé



Fonte: subgrupo A.1, turma 3º 2, manhã, 10/2025

Outro destaque feito pelo grupo A.1 quanto ao capítulo II foi o trecho sobre o Morro dos Araras: “na margem direita, enxerga-se ainda a capoeira de um antigo acampamento desses índios nômades. Um dia, há pouco mais de dez anos, eles se foram, sem nada dizer, trocando, por um destino ignorado, sua instalação temporária” (Coudreau, 1977, p. 28). Após destacar o fragmento, o grupo A.1 representou o Morro dos Araras antigos.

Figura 23 – Morro dos Arara



Fonte: subgrupo A.1, 3º 2 manhã, 10/2025

O subgrupo A.1 observou que “a extensa Ilha de Ararunaquara é uma das mais importantes do Xingu, tanto por suas dimensões quanto por sua riqueza. Consta que nela haveria uma centena de ‘estradas’ de seringueiras em exploração” [...] (Coudreau, 1977, p. 30). Segue, abaixo, a representação da Ilha de Ararunaquara e das inúmeras seringueiras.

Figura 24 – Cachoeira do Garantido e Ilha de Ararunaquara



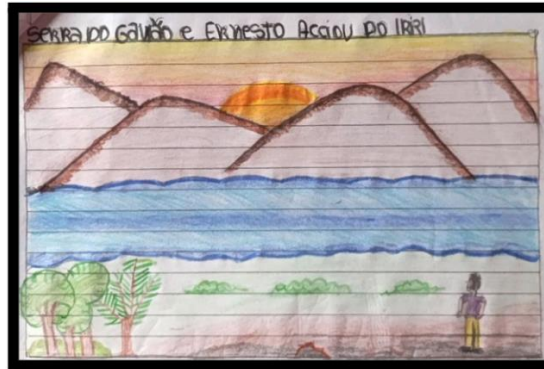
Fonte: subgrupo A.1, da turma 3º 2 Manhã, 10/2025

O grupo A.1 considerou relevante, ainda, o trecho do capítulo II em que Coudreau faz referência à Serra do Gavião e a Ernesto Acioli:

[...] todavia, o canal da Cachoeira da Boca do Iriri, mesmo agora, já constitui uma passagem bastante perigosa. Já a Cachoeira do Gavião, que fica quase defronte do furo do Piramutinga, é perigosa, mas apenas no auge da estiagem[...]. Um dia acima da Cachoeira da Boca do Iriri acha-se a mais importante propriedade do Iriri, a de Ernesto Acioli, um cearense que ali mantém numeroso pessoal empregado na extração de borracha. (Coudreau, 1977, p.33, 36)

Segue a representação dos alunos da Serra do Gavião e do seringalista Ernesto Acioli de Sousa, que vivia às margens do rio Iriri.

Figura 25 – Serra do Gavião e Ernesto Acioli, 10/2025



Fonte: subgrupo A.1, da turma 3º 2 Manhã, 10/2025

Diante dos destaques e das produções acerca do capítulo II realizados pelo grupo A.1, percebe-se a atenção dispensada aos aspectos naturais e humanos presentes na narrativa de Coudreau.

No Grupo B, dois subgrupos se interessaram pelo capítulo II. O primeiro foi o grupo B.1, turma 3º 1, manhã/2025, que destacou alguns fragmentos do livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau. Na imagem abaixo, o subgrupo B.1 representou os diversos povos indígenas presentes na região da Volta Grande do Xingu. A produção remete ao seguinte trecho: “Indigenismo: Açurinis, penas, jurunas, axipaias, araras, curinaias, araras, bravos, carajás, caruriás ou mundurucus” (Coudreau, 1977, p. 25).

Figura 26 – Representação de povos indígenas

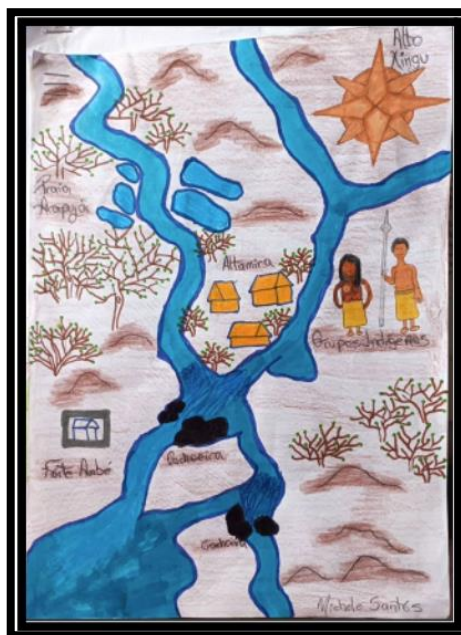


Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 Manhã, 10/2025

Na sequência, o grupo B.1 apontou que, de acordo com o que Coudreau escreveu, “foi na terça-feira, 7 de julho, que saímos de Forte Ambé e fomos para Altamira, de onde prosseguiríamos rumo ao Alto Xingu. Sigo com uma pequena igarité, graciosamente cedida por

Ernesto Acioli, do Iriri. Minha população é constituída por cinco homens” (Coudreau, 1977, p. 25). Por meio de uma ampla imagem, o grupo B.1 desenhou o Forte Ambé, o pequeno povoado de Altamira, povos indígenas, vegetação, rios e cachoeiras, estabelecendo relação entre meio ambiente e grupos humanos. No canto superior direito, o grupo acrescentou uma rosa dos ventos, indicando que o objetivo da tripulação era chegar ao Alto Xingu.

Figura 27 – Volta Grande do Xingu



Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Em continuação aos destaques do capítulo II, o grupo B.1 optou pela passagem em que Coudreau caracteriza o rio Xingu nos períodos de secas e cheias:

A partir deste ponto, seguros impelidos a varejão. Uma das peculiaridades do Xingu é a sua escassez d'água na estiagem. Se, no entanto, a água é pouca nesta época do ano, na estação chuvosa, durante as formidáveis enchentes, o rio invade todos os seus furos e paranás-mirins, afogando a totalidade dos pântanos ribeirinhos que acaso existam em suas margens [...]. (Coudreau, 1977, p. 27)

Ao referir-se às águas do rio Xingu com águas reduzidas no verão e cheias durante o inverno, o grupo B.1 representou as águas do rio navegadas por indígenas e a terra firme com moradia e vegetação, pois os indígenas não estavam distantes dali.

Figura 28 – Indígenas navegando no rio Xingu



Fonte: Grupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Diante das representações feitas pelo grupo B.1, foram considerados os povos indígenas, ilhas, povoados, cachoeiras, rios, vegetações e moradias, descrevendo um cenário natural habitável também por humanos.

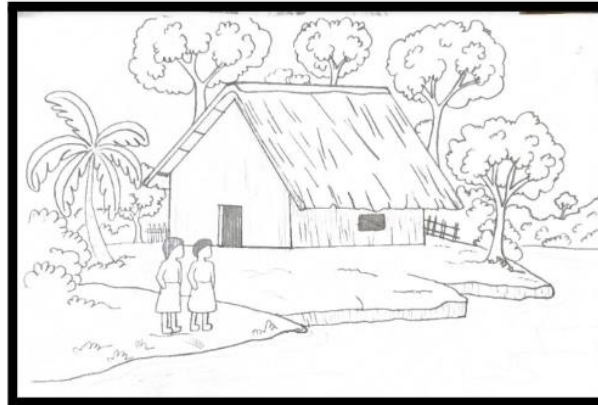
O grupo B.2 também leu e representou o capítulo II. O grupo observou, no texto, que Altamira era um “vilarejo em formação na saída da Estrada Pública do Tucuruí-Ambé, consta apenas de três casas, na margem ocidental (esquerda) do Xingu, rodeadas por extensos terrenos cultivados, que a cada ano mais se desbastam para o interior” (Coudreau, 1977, p. 25). Considerando o trecho citado, o grupo B.2 produziu as imagens abaixo com o intuito de representá-lo.

Figura 29 – Vilarejo em formação I



Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 30 – Vilarejo em formação II



Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 1 manhã, 10/2025

O grupo B.2 fez a representação e escreveu uma abordagem que reforça a descrição feita por Coudreau, segundo a qual o pequeno vilarejo de Altamira, à beira do rio Xingu, é composto por poucas casas simples cercadas por vegetação e áreas cultivadas. O desenho representa essa paisagem ribeirinha, com uma casa de palha próxima à margem do rio, árvores ao redor e duas figuras humanas, simbolizando os moradores da localidade em formação.

O grupo B.2, mediante a leitura realizada, voltou sua atenção para a Cachoeira do Pedrão, as ilhas e as correntezas, imaginando as dificuldades que os viajantes encontrariam para seguir viagem rio acima, pois percebeu que

A Cachoeira do Pedrão pode ser evitada seguindo-se à direita pelos rápidos que se encontram a montante da Ilha do Babaquara. Pelo lado esquerdo a correnteza é bastante forte ou pelo menos parece, pois ela não é visível do caminho pelo qual via de regra se segue. Escutamos bem distintamente ou fragor de suas ‘pancadas’, uma entre a ilha do Pedrão e a terra firme, outra entre as Ilhas do Pedrão e do Germano. (Coudreau, 1977, p. 27)

Figura 31 – Homens remando na igarité



Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 1, manhã, 10/2025

Desse modo, o Grupo B.2 descreveu os viajantes remando contra as correntezas, pois precisavam continuar a viagem pelo rio Xingu. O desenho mostra a navegação no rio Xingu, nas proximidades da Cachoeira do Pedrão, em uma paisagem natural repleta de árvores, mas também narra as dificuldades de travessia, já que as correntezas eram muito fortes e a Cachoeira do Pedrão estaria seca, o que elevava o grau de dificuldade.

O Grupo B.2 também considerou, no texto, o momento em que os viajantes partem da casa de Henrique Lemos e seguem viagem numa manhã com muita cerração. Descreveu Coudreau, então, o seguinte:

Quinta-feira, 9. - Deixamos a casa de Henrique de Lemos. A princípio, um nevoeiro intenso cobre tudo em volta; mais tarde, sobem de todas as partes vapores esbranquiçados, perdendo-se nos céus; depois tudo se dissipa, surgindo subitamente o dia claro e quente, que aos poucos se torna escaldante, à medida que o sol vai derramando sobre a terra sua luz ofuscante. (Coudreau, 1977, p. 29)

Figura 32 – Casa de João Henrique de Lemos



Fonte: subgrupo B.2, 3º 1 M, 10/2025

O grupo B.2 ainda representou a casa de Henrique Lemos, onde os viajantes pernoveram antes de continuar a viagem na manhã seguinte, e comentou que o texto e o desenho se relacionam porque mostram um ambiente natural e tranquilo. No texto, eles deixam a casa de Henrique de Lemos e seguem por uma paisagem envolta em nevoeiro, que depois se transforma em um dia claro e quente, com o vento soprando à tarde. Esse cenário combina com o desenho

da casa simples cercada por árvores, representando o mesmo ambiente rural e calmo descrito no texto, cheio de natureza e mudanças no clima.

O capítulo II também foi lido pelo subgrupo C.1. No quadro do indigenismo apresentado no capítulo II, o subgrupo C.1 ressaltou que “no morro dos Araras, à margem direita, enxerga-se ainda a capoeira de um antigo acampamento desses índios nômades” (Coudreau, 1977, p. 28). Com o intuito de representar o lugar onde viviam os indígenas araras, o subgrupo C.1 produziu a seguinte imagem.

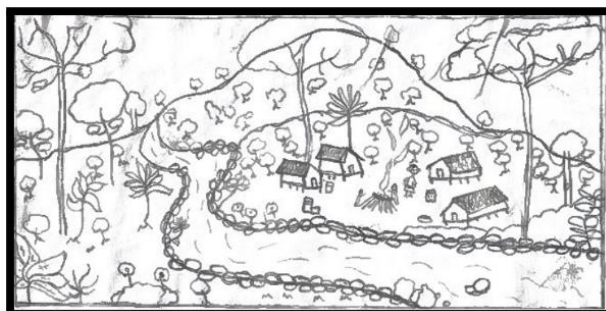
Figura 33 – Instalações indígenas



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

A leitura do capítulo II permitiu ao subgrupo C.1 perceber que “os índios araras têm sua instalação mais importante, atualmente, perto da ‘Serra Grande dos Araras’, a oeste do Xingu, a qual se alcança o igarapé Grande dos Araras por cerca de dois dias e meio” [...] (Coudreau, 1977, p. 28). Levando em consideração a instalação dos povos araras e o igarapé de mesmo nome, o subgrupo produziu a representação abaixo.

Figura 34 – Instalação dos povos Arara



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025.

Outro trecho, no capítulo II, chamou a atenção do subgrupo: ao ler o texto, os alunos voltaram os olhos para a passagem em que se fala de choças e seringueiros, na qual Coudreau diz que

À margem direita, continuam as denominações que lembram os tais índios. [...] A região vai se povoando. Nas ilhas (como em todos os trechos do Xingu, e nunca na terra firme por receio aos índios ‘bravos’), as choças de seringueiros, há pouco instaladas, demonstram que o elemento civilizado avança, lenta, mas firmemente, à conquista do alto Xingu. (Coudreau, 1977, p. 29)

Figura 35 – Choça e seringueiros



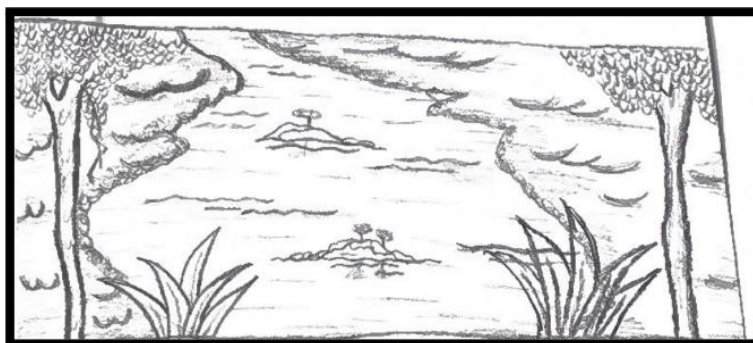
Fonte: subgrupo C.1, 2º 1, manhã, 11/2025

Para encerrar os destaques do grupo C.1, a respeito do capítulo II, a aluna IMB sublinhou o fragmento que descreve uma manhã de forte cerração que vai se evaporando à medida que o sol aparece:

No princípio, um nevoeiro intenso cobre tudo em volta; mais tarde, sobem de todas as partes vapores esbranquiçados, perdendo-se nos céus; depois tudo se dissipa, surgindo subitamente o dia claro e quente, que aos poucos se torna escaldante, à medida que o sol vai derramando sobre a terra sua luz ofuscante. (Coudreau, 1977, p. 29)

Após destacar a intensidade do nevoeiro, rompido pela chegada do sol, o grupo C.1 produziu a representação abaixo.

Figura 36 – Intenso nevoeiro

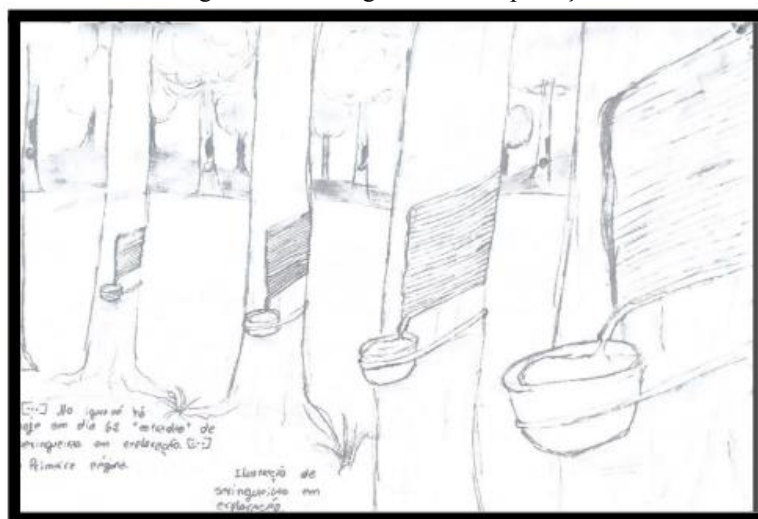


Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Em suas representações, o grupo C.1 apontou detalhes dos fragmentos em destaque, representando a aldeia dos indígenas Araras e suas habitações, as choças em meio à vegetação habitadas pelos seringueiros que passaram a viver às margens do rio Xingu, além de outras formas de vegetação e do nevoeiro que inicialmente dificulta a visão de quem por ali trafega, mantendo um ambiente sombrio.

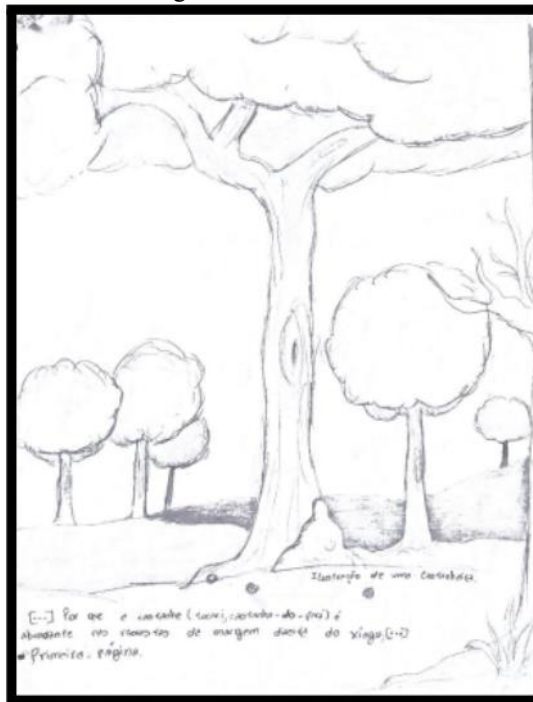
Outro grupo que leu o capítulo II foi o grupo C.2, da turma 2º 1, Manhã/2025. O grupo destacou, dentre os recursos naturais apresentados neste capítulo, o trecho em que Coudreau conta que “no igarapé há hoje em dia 62 ‘estradas’ de seringueiras em exploração”. [...]. Além do destaque às seringueiras, há, também, a castanheira, “[...] porque a castanha (tocari castanha-do-pará) é abundante nas margens direitas do Xingu”. (Coudreau, 1977, p. 34). Com o objetivo de dar relevância ao trecho, o grupo representou as seringueiras e os castanhais abundantes na floresta de terra firme da Amazônia, conforme descreveu Coudreau.

Figura 37 – Seringueiras em exploração



Fonte: subgrupo C.2, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 38 – Castanhais



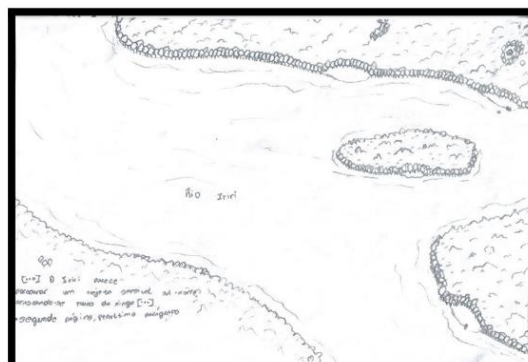
Fonte: Grupo C.2, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Após representar a presença de seringueiras e castanheiras na floresta amazônica às margens do rio Xingu, o grupo C.2 continuou a explorar o texto, voltando sua atenção para o rio Iriri, a respeito do qual Coudreau afirmava que

[...] parece percorrer um trajeto sensivelmente sul-norte afastando-se pouco do Xingu e mantendo-se constantemente paralelo a ela. No estio, seria orlando por compridas praias de quilômetros de extensão, apresentando por trás das margens cobertas por altas florestas, vastos seringais que estariam entre os mais ricos que se conhece. (Coudreau, 1977, p. 34)

Diante das descrições sobre o rio Iriri, o grupo C.2 o representou conforme a imagem abaixo.

Figura 39 – Rio Iriri



Fonte: grupo C.2, turma 2º 1 manhã, 10/2025

O grupo C.2 representou as seringueiras em exploração, e os castanhais em abundância à época da viagem de Coudreau, sem deixar de representar o rio Iriri e a presença da vegetação em suas margens. A leitura do capítulo II pelos subgrupos A.1, B.1, B.2, C.1 e C.2 permitiu que os alunos representassem diversos elementos do ambiente natural descrito na obra. Entre eles, destacam-se morros, cachoeiras, ilhas, seringais, vegetações diversas, serras, o rio Xingu, a figura do seringalista Ernesto Acioli, que vivia às margens do rio Iriri, o Forte Ambé e o pequeno povoado de Altamira.

Também foram representados povos indígenas, a aldeia dos indígenas Arara e suas habitações, bem como povos não indígenas, construções – inclusive a casa de João Henrique de Lemos –, cultivos, embarcações e remos. Outros elementos destacados foram a rosa dos ventos, indicando o objetivo da tripulação, que era chegar ao Alto Xingu; as choças, em meio à vegetação, habitadas pelos seringueiros que passaram a viver, em geral, nas ilhas às margens do rio Xingu; e o nevoeiro, que se dissipava com o raiar do dia ensolarado.

Os alunos representaram seringueiras em exploração e castanhais a serem explorados, além do rio Iriri, que corre paralelo ao rio Xingu. De fato, é possível perceber que a predominância do ambiente natural, relatado por Coudreau e representado pelos alunos, atraiu grupos humanos, que se estabeleceram às margens do rio Xingu, intervindo nos recursos disponíveis na natureza e deles extraindo meios de subsistência.

O percurso da viagem, que vai da partida de Forte Ambé, em Altamira, até a Cachoeira do Iriri, narrado no capítulo II do livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, traz evidências do meio ambiente natural existente no curso médio do rio Xingu, mas não apenas isso. Os grupos, além de representarem elementos naturais, como morros, ilhas, seringais e vegetações diversas, destacaram que, em meio a esse ambiente, já existia o povoado de Altamira, em formação, próximo à saída do Forte Ambé.

Também foi evidenciada a presença de cultivos, indicando a instalação de grupos humanos agricultores na região. O tempo destinado ao cultivo de roças, possivelmente, era dividido com a exploração de seringueiras e castanheiras abundantes na região, no final do século XIX, estendendo-se para além da Volta Grande do Xingu e da Pedra Seca.

Ao representarem povos indígenas, aldeias e habitações, os grupos confirmaram a presença histórica de povos indígenas na região do Xingu, percebendo que estes precederam a chegada dos viajantes exploradores, estrangeiros ou não, o que não impediu os conflitos entre indígenas e não indígenas.

A presença humana expressa a inter-relação entre os homens e o meio ambiente natural, visto que os grupos humanos se estabeleceram nesse contexto, seja por sobrevivência, seja pelo interesse comercial em matérias-primas disponíveis na região. Um exemplo é o Sr. Ernesto Acioli de Sousa, que se tornou seringalista às margens do rio Iriri. Contudo, pode-se dizer que a paulatina ocupação e a relação com o meio ambiente natural, tanto nas ilhas do médio Xingu quanto nas margens de terra firme desse rio, contribuíram para a formação histórica da região.

Após a exposição das representações acerca do capítulo II, produzidas pelos alunos já mencionados, serão agora apresentadas as representações elaboradas sobre o capítulo IV, em que Coudreau (1977) narra a trajetória dos travessões do Macaiori até a cachoeira do Camaleão, (p. 53-66).

O Grupo C.3, da turma 2º 01 manhã, 2025, interessou-se em representar o capítulo IV. No entanto, foi no “Prefácio” que o grupo encontrou um fragmento capaz de sintetizar as expectativas que cercavam a viagem. Percebendo que o livro despertaria expectativas aos viajantes, o grupo C.3 produziu uma representação de um mundo a ser encontrado por aqueles que se aventurassem rio Xingu acima.

Figura 40 – Clareiras e perspectivas



Fonte: subgrupo C.3, turma 2º 1 manhã, 11/2025

No tocante à representação, o grupo C.3 observou que o desenho faz uma representação da exploração descrita por Coudreau. O texto escolhido aponta a vivacidade do livro e a forma

como ele abre “clareiras e perspectivas”. Sobre isso, o desenho faz alusão aos exploradores em suas canoas sobre o rio Xingu admirando matas e vegetações diversas, as quais estão inseridas em uma espécie de capa de livro, fazendo representação à forma como o livro descreve essas imagens deslumbrantes.

Na sequência da leitura, o subgrupo C.3 voltou sua atenção para o trecho do capítulo IV em que Coudreau descreve a passagem por uma cadeia de muitas cachoeiras ao longo da viagem pelo rio Xingu:

A altura média relativa desta cadeia do Xingu parece ser de uns 200 ou 300 metros, mas em certos pontos, frequentemente, ela aparece dupla ou mesmo tripla, o que nos levaria a crer que exista nesta região um sistema montanhoso bastante considerável. [...] Passando a Cachoeira da Nascente, bastante forte, e o travessão da Capoeira Grande, que não apresenta dificuldades, alcança-se a confluência do Rio Fresco, cuja foz está escondida por duas pequenas ilhas [...]. (Coudreau, 1977, p. 58)

Figura 41 – Cachoeira da Nascente



Fonte: subgrupo C.3, da turma 2º 1, manhã, 11/2025

Levando em consideração a existência de cachoeiras em um trecho do rio Xingu, o grupo C.3 representou obstáculos na imagem que produziu e, acrescentou que “durante sua jornada, Coudreau descreveu as formações montanhosas e as cachoeiras do Xingu, revelando o relevo e as dificuldades da navegação pelos rios amazônicos. Sem perder de vista o que é narrado no capítulo IV, o grupo C.3 atentou para o que Coudreau relata sobre a chegada ao rio Fresco.

Figura 42 – Rio Fresco



Fonte: subgrupo C.3 da turma 2º 1, manhã, 11/2025

Após representar o trecho em que Coudreau com a ajuda dos jurunas chegaram ao rio Fresco pela margem esquerda de quem está rumo ao Alto Xingu, o Grupo C.3 reconheceu que Coudreau registrou o Rio Fresco como um afluente importante do Xingu, até então desconhecido. Sua descoberta ampliou o conhecimento sobre os rios amazônicos e sua geografia.

Ainda com a atenção voltada para a leitura do capítulo IV, o grupo C.3 concentrou-se nos povos indígenas, no trecho em que Coudreau sustenta que

Afirmam os jurunas - se bem que sem ou nenhuma convicção, ou talvez simplesmente sob a orientação do medo - que o Rio Fresco seria um dos caminhos habituais dos carajás. Entretanto é difícil dizer se atualmente este rio não seria antes caminho dos botocudos-suiás, que vivem a montante da Pedra-seca, do que dos carajás mansos - ‘mansos pelo menos no Araguaia, onde moram em aldeias - os quais chegados ao Xingu após terem descido o Rio Fresco, teriam com prazer assumido o seu papel de ‘bravos’, como o fazem frequentemente os índios em circunstâncias análogas [...]. (Coudreau, 1977, p. 59)

Refletindo sobre os diversos povos indígenas mencionados, o grupo C.3, enfatizou que o relato de Coudreau destacou a presença dos povos indígenas que habitavam o Xingu, como os carajás e botocudos-suiás, valorizando sua cultura e sua relação com a natureza. Diante disso, elaborou sua representação, encerrando suas observações.

Figura 43 – Habitações indígenas



Fonte: subgrupo C.3, da turma 2º 1 manhã, 11/2025

Diante das representações produzidas pelos alunos do subgrupo C.3, é possível perceber que grupos de pessoas, cachoeiras, vegetações, embarcações, povos indígenas, rios e moradias foram identificados e representados em desenhos. Essas representações podem ser avaliadas a partir das expressões demonstradas pela criatividade dos alunos, inclusive pelo fato de, na figura 43, terem sido feitas três cruzes, significando a presença cristã católica.

Junto a essas representações do capítulo IV, o subgrupo C.4 grupo C.4 concentrou sua atenção, sobretudo, nas cachoeiras descritas por Coudreau:

A Cachoeira das Taperas, também numa curva guarnecida por um duplo ou triplo alinhamento de altas colinas, é transposta facilmente. Ela consta apenas de alguns rápidos por entre arcaçais. Compõe-se de nove travessões que se estendem das Cachoeiras das Montanhas à Cachoeira do Camaleão. O nome foi dado por causa de uma das malocas abandonadas em uma das ilhotas a jusante. (Coudreau, 1977, p. 65)

Na intenção de representar as cachoeiras que apresentavam perigos diversos, a aluna GDVL elaborou o seguinte desenho.

Figura 44 – Cachoeira das Taperas



Fonte: subgrupo C.4, da turma 2º 1, manhã, 11/2025

Na leitura do capítulo IV, as alunas do grupo C.4 se impressionaram com as cachoeiras, pois, além da cachoeira das Taperas, o grupo destacou, na página 65 de livro *Viagem ao Xingu*, a Cachoeira do Camaleão:

A Cachoeira do Camaleão, a última antes da Cachoeira Comprida, compõe-se de uma dúzia de travessões de impetuosidade média, que se formam entre as ilhas, as pedrarias e as margens de vertentes montanhosas e densamente arborizadas, por trás das quais, ao que parece, estendem-se vastos campos que nenhum civilizado ainda visitou. (Coudreau, 1977, p. 65)

Levando em consideração as características descritas por Coudreau sobre a Cachoeira do Camaleão, o grupo C.4 representou a temerosa cachoeira.

Figura 45 – Cachoeira do Camaleão



Fonte: subgrupo C.04, da turma 2º 1, manhã, 11/2025

Para finalizar os destaques feitos quanto ao capítulo IV, o grupo C.4 apontou que, seguindo viagem rumo ao Alto Xingu, Coudreau se deparou com uma paisagem marcada pelo pôr do sol.

Figura 46 – Pôr-do-sol



Fonte: subgrupo C.4, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Ante o que Coudreau expressa ao assistir ao pôr do sol, em um dos dias da viagem pelo rio Xingu, observando as diferentes cores da paisagem, o grupo C.4 representou, na imagem acima, aquilo que o viajante descreveu. Essa produção encerrou as representações do capítulo IV.

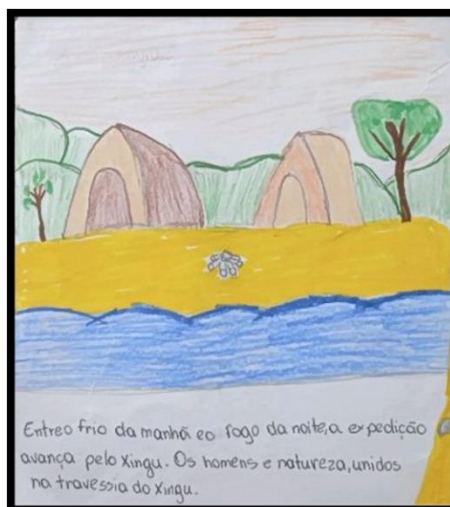
As representações do capítulo IV foram elaboradas pelos grupos C.3 e C.4, a partir das leituras realizadas, em forma de desenhos que podem ser avaliados à luz da cultura e da memória mobilizadas pelos alunos. As representações exprimem perspectivas sobre a região e sobre a possibilidade de um futuro próspero. Tais expectativas podem ser relacionadas ao imaginário de exploração e de ocupação da região. É possível perceber que a existência do meio ambiente natural e de seus recursos constituiu atrativo para o povoamento das margens do rio

Na sequência, vieram os destaques do capítulo V, em que Coudreau traz revelações de outro percurso da viagem. O grupo A.2, da turma 3º 2, manhã/2025, voltou sua atenção para a leitura desse capítulo e enfatizaram a Praia do Frio, descrita da seguinte maneira:

Praia do frio! - Nenhum nome conviria melhor à praia onde passamos a noite por medo dos Carajás. Quanto a estes, não nos inquietaram, já quanto a nós, levantamo-nos completamente gelados. À 5 da manhã, a temperatura não passava de 17°. Por esta razão, todo o mundo está de pé desde às 5 horas, batendo os queixos. O fogo do acampamento está apagado e ainda não foi aceso de novo. Todos correm de lá para cá, buscando aquecer-se. (Coudreau, 1977, p. 67)

Para representar esse momento de intenso frio, em que os viajantes passaram a noite em uma praia, o grupo A.2 elaborou a seguinte representação.

Figura: 47 – Praia do frio I



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2 manhã, 11/2025

A leitura do capítulo V possibilitou aos alunos conhecer o meio ambiente natural presente ao longo do curso do rio Xingu.

A Cachoeira Comprida é a mais longa do Xingu. Rio acima, são precisos três dias para passá-la. A região é de colinas com vegetações magras entremeadas de espaços desnudos, com umas espécies de praias no meio das ilhotas, com rochedos cobertos de areia ou expostos, adornadas miseravelmente por uma flora das mais pobres. [...]. Os pequenos jacarés de um metro e meio, com os quais já começamos a nos familiarizar, procuram um pouco de calor ou alguma ponta de praia. [...]. (Coudreau, 1977, p. 67)

Após observar o roteiro acima, a aluna LF descreveu a Cachoeira Comprida, conforme se pode visualizar na representação abaixo.

Figura 48 – Cachoeira Comprida I



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2, M, 10/2025

O percurso da Cachoeira Comprida é extenso e perigoso, mas a paisagem natural contempla o olhar de quem a conhece ou a imagina. A aluna SL, então, representou a cachoeira Comprida a partir de sua imaginação.

Figura 49 – Cachoeira Comprida II



Fonte: subgrupo A.2 da turma 3º 2, Manhã, 10/2025

Levando em consideração a extensão da Cachoeira Comprida, o subgrupo A.2 identificou o início dessa grande cachoeira em um dos itinerários do rio Xingu. Segundo a narrativa de Coudreau,

A Cachoeira Comprida começa pelo Travessão dos Mutuns, assim denominado nossos homens porque caçamos cinco destas aves pela manhã, antes de aí chegarmos. [...] O Travessão do Portão, assim denominado porque sua queda mais brusca ocorre entre dois rochedos como pilastras, cada um sustentando um capitel de folhagem - apresenta um desnível de 1 metro nesta queda. A passagem não se faz sem grandes dificuldades. (Coudreau, 1977, p. 68-69)

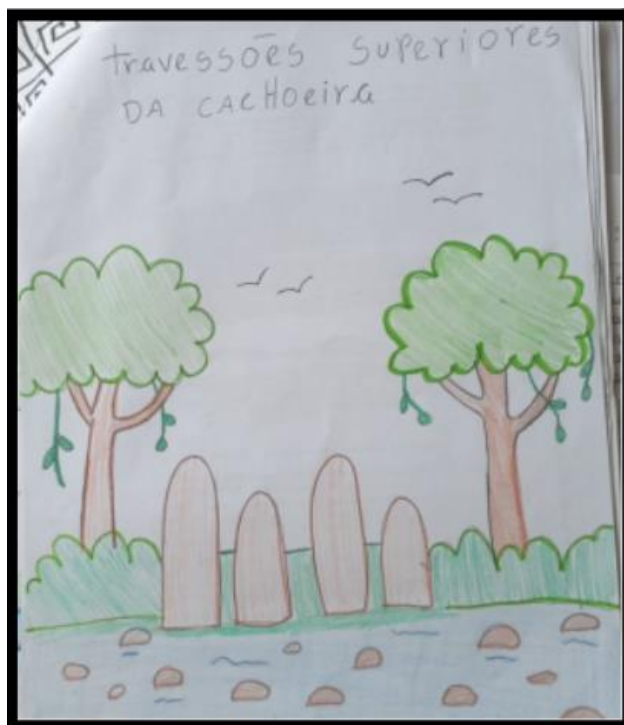
Figura 50 – Os travessões



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Superada a travessia da Cachoeira Comprida, restavam alguns travessões. Coudreau diz o seguinte: “eis-nos enfim nos últimos travessões superiores da cachoeira, na região dos ‘menires’ [...]” (Coudreau, 1977, p. 70). Abaixo, foram representados os travessões que ficavam acima da Cachoeira Comprida.

Figura 51 – Travessões superiores à cachoeira Comprida



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2, manhã, 10/2025

Os travessões são inúmeros: começam antes da cachoeira Comprida e seguem após seu término. Desse modo, é possível imaginar os inúmeros obstáculos enfrentados pelos viajantes ao longo do percurso.

Depois da Cachoeira Comprida, onde contei, ao passá-la, 21 travessões, chegamos agora à Cachoeira dos Onze Travessões. Para transpor toda esta cachoeira, gasta-se cerca de um dia rio acima. Nesta época, a água ruga e rebrilha por entre um campo de rochedos negros e nus [...]. (Coudreau, 1977, p. 72)

Considerando o fragmento de Coudreau (1977), o grupo A.2 representou a cachoeira dos Onze Travessões, iluminada pelo sol escaldante sobre as águas, e as pedrarias do rio Xingu.

Figura 52 – Cachoeira dos Onze Travessões I



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º ano 2, M, 10/2025

O cenário natural descrito por Coudreau, ao seguir pelo rio Xingu até a Pedra Seca, possibilitou aos alunos perceber distintas representações a respeito do que foi narrado. O predomínio do meio ambiente natural permaneceu evidente.

Figura 53 – Cachoeira dos Onze Travessões II



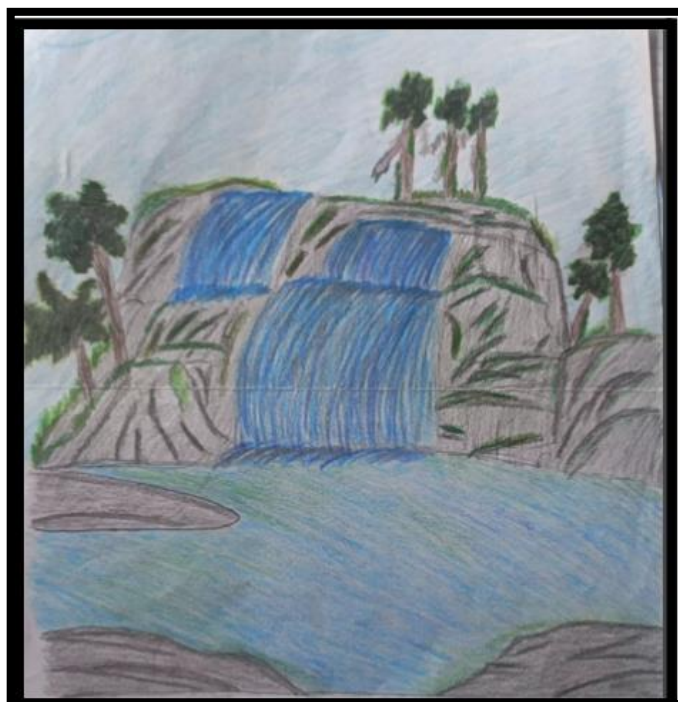
Fonte: subgrupo A.2, turma 3º ano 2, M, 10/2025

Em relação à Figura 52, acima, o grupo A.2 revelou que trouxe uma lembrança de muito tempo, quando não havia água em casa e a gente tinha que lavar roupa e louças no pedral”; e, ainda, acrescentou que a cachoeira dos Onze Travessões é uma representação de uma paisagem natural com cachoeiras, árvores e flores, mostrando a beleza e a harmonia da natureza, um lugar cercado por natureza viva, onde a água desce entre as pedras formando um cenário de paz e beleza.

Assim, quanto ao que foi representado pelo grupo A.2 no que se refere ao capítulo V, foi possível perceber que o meio ambiente natural predominou nas representações, com destaque para praias, fogueira, cachoeiras, pedrais, pedrarias, vegetações diversas, corredeiras e um grupo de pessoas tentando ultrapassar um travessão a pé.

A leitura do capítulo V pelo subgrupo A.3, da turma 3º 2, manhã/2025, gerou registros. Durante a leitura, os desafios enfrentados pela expedição de Coudreau despertaram a atenção do grupo; em particular, o fragmento em que o viajante diz que “na Cachoeira dos Sete Travessões, onde Steinen revirou com suas ubás, somos obrigados, para passá-la, a tirar metade de nossa carga, após o que se segue sem estorvo” (Coudreau, 1977, p. 74). A partir desse trecho, pensar em estratégias foi necessário para continuar a viagem; assim, o grupo A.3 representou a passagem com a imagem seguinte.

Figura 54 – Cachoeira dos Sete Travessões



Fonte: subgrupo A.3, turma 3º 2 M, 10/2025

A fim de dar continuidade à leitura do capítulo V, os alunos do grupo A.3 evidenciaram a vegetação e a expressão de cansaço dos viajantes, contemplando a paisagem amazônica ao longo das margens do rio Xingu. Afinal, os viajantes já navegavam havia meses, e, então, já era

1º de setembro – As seringueiras continuam abundantes nas margens, conquanto estas sejam cada vez mais altas, transformando-se em altas colinas que se dispõem em cadeias contínuas. Prosseguimos, transpondo, alguns rápidos, costeando algumas ilhas bem extensas, contemplando as imponentes colinas da margem direita. Estamos meio sonolentos: o azul do céu, e o dourado da luz quente, mantêm-nos semi-adormecidos e como que embalados. (Coudreau, 1977, p. 75)

Sob esse viés paisagístico, os alunos do grupo A.3 produziram as representações abaixo.

Figura 55 – Abundantes seringueiras



Fonte: subgrupo A.3, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 56 – Casa, canoa e rio Xingu



Fonte: subgrupo A.3, turma 3º 2 manhã, 10/2025

À medida que a leitura do capítulo V se finalizava, o subgrupo entendeu que os viajantes chegaram ao Alto Xingu, visto que aportaram a igarité na denominada Pedra Seca, conforme explica Coudreau:

A pedra seca, hoje em dia, ainda é considerada pelo povo do Baixo Xingu - ninguém de lá jamais a viu - como o limite máximo, uma espécie de marco legendário, um ponto final que não somente ninguém ousa transpor, mas que é quase impossível de se entrever a não ser em sonhos. (Coudreau, 1977, p. 81)

Diante do cenário descrito, o grupo A.3, da turma 3º 2, manhã/2025, representou a leitura do trecho da seguinte maneira.

Figura 57 – Pedra Seca I



Fonte: subgrupo A.3, turma 3º 2 manhã, 10/2025

De modo geral, a leitura do capítulo V contribuiu para que o grupo A.3 percebesse a existência do meio ambiente natural, representando o cenário detalhado por Coudreau com atenção aos seus elementos constitutivos.

Nessa mesma perspectiva de leitura do capítulo V, o subgrupo B.3, da turma 3º 01 manhã/2025, dirigiu sua atenção para a dimensão paisagística e para as dificuldades da travessia.

A Cachoeira Comprida é a mais longa do Xingu. Rio acima, são precisos três dias para passá-la. A região é de colinas com vegetações magras entremeadas de espaços desnudos, com umas espécies de praias no meio das ilhotas, com rochedos cobertos de areia ou expostos, adornadas miseravelmente por uma flora das mais pobres. [...]. Os pequenos jacarés de um metro e meio, com os quais já começamos a nos familiarizar, procuram um pouco de calor ou alguma ponta de praia [...]. (Coudreau, 1977, p. 67)

A Cachoeira Comprida, elemento da paisagem amazônica e temível por quem por ela passava – e ainda passa –, foi representada assim pelo subgrupo B.3.

Figura 58 – Cachoeira Comprida III



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1, manhã 10/2025

Durante a leitura do capítulo V, o grupo B.3 verificou que, em uma das manhãs da expedição, Coudreau caracterizou o clima, já no mês de agosto: era a manhã do dia “24. 24. O tempo esfriou. Das 6 às 8 da manhã eleva-se uma neblina branca que dissipa em nuvens, em vapores e em flocos. Parece ser fria, em todo o caso, se não for fria, deve ser doentia” (Coudreau, 1977, p. 68). A respeito do que o viajante descreve, o subgrupo B.3 representou, na imagem abaixo, o nevoeiro presente naquela manhã fria, em que os tripulantes precisavam avançar.

Figura 59 – Forte neblina branca



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 M, 10/2025

Em continuidade à leitura do capítulo V, um fragmento que prendeu a atenção dos leitores foi aquele em que Coudreau se refere às consequências do verão, naquele fim do mês de agosto. O viajante começou a se queixar, dizendo que

É irritante a sensação causada por um rio seco. A igarité só consegue passar quando se retiram as pedras do leito. Passa-se o tempo todo por ilhotas de pedra com pouca ou nenhuma vegetação, por rochedos de todas as formas e dimensões, ora isolados, ora em grupo, e lá estamos nós de pé nas águas rasas [...]. (Coudreau, 1977, p. 68)

Com a finalidade de representar esse trajeto do rio Xingu, em que a navegação foi dificultada em razão das inúmeras pedras, o grupo B.3 fez a seguinte representação.

Figura 60 – Igarité entre pedras



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Outro aspecto que despertou a curiosidade do subgrupo B.3, durante a leitura do capítulo V, foi o momento em que Coudreau apresentou, de maneira negativa, indícios de um rio seco e de uma navegação dificultada:

Aqui, esse desastroso Xingu não apresenta senão o pitoresco da tristeza, da feiura e da pobreza. Suas águas rumorejantes rasgando cascatas através dos rochedos cobertos de vegetações pobres; as montanhas em suas margens, e atrás dessas montanhas, outras montanhas; um céu de um cinzento esfumado [...]. (Coudreau, 1977, p. 69)

Embora Coudreau tenha manifestado uma postura eurocêntrica, tendência comum entre europeus do período, o subgrupo B.3 representou seu desapontamento, expressando tristeza e, ao mesmo tempo, a ampla cachoeira em meio à vegetação amazônica.

Figura 61 – Águas rasgando cascatas



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Concentrado na leitura do capítulo V, o grupo B.3 percebeu que, em determinado momento, a viagem e os tripulantes já não estavam bem: era preciso parar para descansar. Coudreau registra, a propósito do dia 28, o seguinte: “São sete horas. O sol escondeu-se por trás da cerração. Fazemos um círculo em torno do fogo. Cada um se queixa de alguma doença” (Coudreau, 1977, p. 72). Atento a essa queixa de Coudreau e dos demais tripulantes, o aluno LRS, do subgrupo B.3, representou o trecho com a imagem seguinte.

Figura: 62 – Praia do Frio II



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Para finalizar os destaques do capítulo V, o grupo B.3 percebeu que, em certo amanhecer, Coudreau afirmou que, “quando o sol se levanta, descobrimos algumas praias de areia e moquéns de índios em fuga” (Coudreau, 1977, p. 72). O cenário foi representado pela imagem abaixo.

Figura 63 – A Praia



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

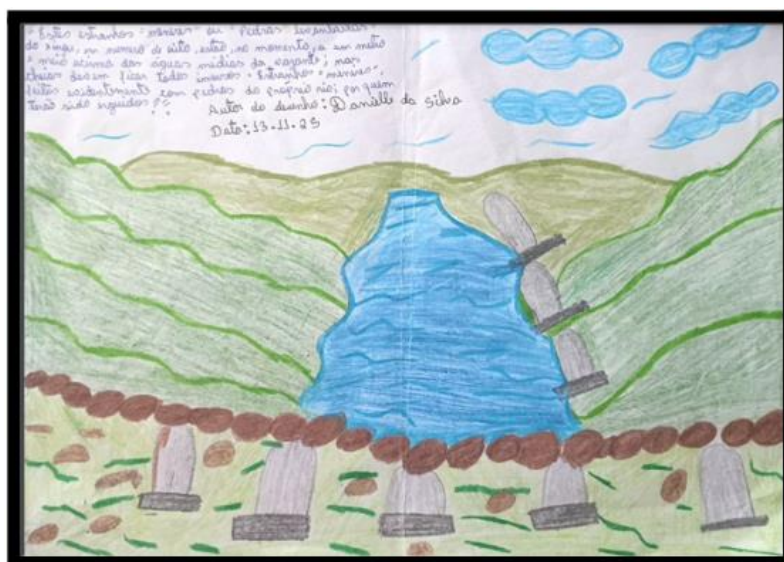
Mediante a leitura do capítulo V, os alunos do subgrupo B.3 representaram cachoeiras, répteis, nevoeiros, corredeiras, pedrarias, grupo de viajantes, embarcação, peixes, vegetação, praias, fogueiras, rios e pedrais, demonstrando a predominância do meio ambiente natural anterior à ocupação humana, mas também as dificuldades enfrentadas por quem estava na igarité.

Os subgrupos C.5 e C.6 também leram o capítulo V, fizeram suas observações e produziram representações. Os alunos do subgrupo C.5, da turma 2º 1, manhã/2025, ao lerem o capítulo V, que narra o percurso da viagem da Praia do Frio à Pedra Seca (p. 67-82), notaram que o viajante falava de “pedras levantadas” como se fossem feitas à mão. Assim relatou Coudreau:

Estes ‘menires’ ou ‘pedras levantadas’ do Xingu, em números de oito, estão, no momento, a um metro ou um metro e meio acima das águas da vazante; na cheia devem ficar todos emersos. Estranhos ‘menires’, feitos evidentemente com pedras do próprio rio, por quem terão sido erguidos? (Coudreau, 1977, p. 70)

Demonstrando interesse em representar esse fragmento, que descreve pedras expostas, o grupo C.5 representou as “pedras levantadas”.

Figura 64 – Pedras expostas



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Após a representação das “pedras levantadas”, o grupo C.5 percebeu outra cena no texto que lhes impressionou. Foi o momento que Coudreau disse que “São sete horas. O sol escondeu-se por trás da cerração. Fazemos um círculo em torno do fogo. Cada um se queixa de alguma doença. Aproximando-se o momento de retomar o caminho, a gente se acocora ainda mais perto da boa e alegre fogueira. Faz frio” (Coudreau, 1977, p.70).

Figura 65 – Praia do Frio III



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 01 manhã, 11/2025

Por conseguinte, na representação do grupo reunido ao redor de uma fogueira, buscando aquecimento diante dos sintomas de doença que sentiam, o subgrupo C.5 continuou a leitura do texto e notou outra descrição feita por Coudreau. Em um momento em que navegavam por uma corredeira, relatou o viajante que estavam “rodeados pela opacidade de uma bruma esbranquiçada, de tal modo densa que se enxergava apenas de uma à outra ponta da igarité” [...] (Coudreau, 1977, p. 71). Impossibilitados de seguir viajando devido à cerração e diante do percurso exaustivo, os homens optaram por descer da canoa e entrar no rio para se refrescar nas águas quentes do Xingu. Abaixo, está a representação da cena do banho.

Figura 66 – O banho



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Para finalizar os destaques do grupo C.5, após a leitura do capítulo V, o próprio subgrupo, levando em consideração os elementos encontrados na leitura, produziu uma representação que simboliza a viagem de Henri Coudreau nas águas do Alto Xingu, em suas explorações pela Amazônia.

Figura 67 – A navegar



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Considerando as representações produzidas sobre o capítulo V, o subgrupo C.5 destacou, em suas produções, o rio, morros, serras, pedras, pedrarias, vegetações, fogueira, canoas, praias e grupo humano, demonstrando, de alguma forma, fidelidade ao texto, à luz de sua interpretação e imaginação.

Para concluir os destaques feitos sobre o capítulo V, o subgrupo C.6 da turma 2º 01 manhã/2025 apresentou as evidências sobre o texto lido por meio de representações. Inicialmente, o subgrupo observou o parágrafo em que Coudreau frisa isto: “destaca-se, na margem direita, uma das ‘caruaras’ dos jurunas, a Serra do Aribaru, considerável massa rochosa escavada no cimo” (Coudreau, 1977, p. 78).

Figura 68 – Serra do Aribaru



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Ao representar a Serra do Aribaru, o subgrupo C.6 considerou os detalhes deixados por Coudreau, indicando, ao fundo da imagem, uma serra sem vegetação, ao contrário do que se vê nas margens do rio Xingu, por onde alguém navega. Com a leitura em curso, aproximando-se do objetivo da viagem de Coudreau, o grupo destacou o trecho em que o viajante afirmava que “hoje pernoitamos na entrada do Estirão da Pedra Seca. Veem-se quatro pequenas ilhas e um pedral, o conjunto alinhando-se no sentido Leste-Oeste, como, aliás, todo o estirão” (Coudreau, 1977, p. 78). A observação destacada inspirou a elaboração da representação a seguir.

Figura 69 – Estirão da Pedra Seca



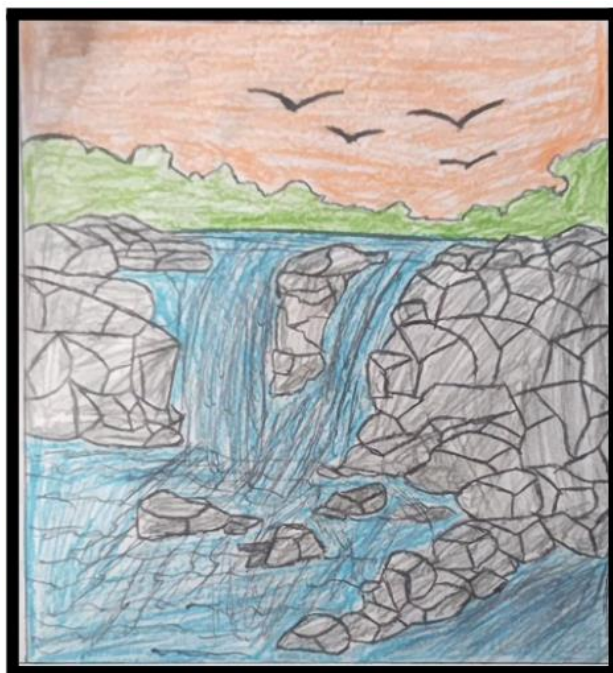
Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Ao chegar à entrada do Estirão da Pedra Seca, os desafios não tinham encerrado: os viajantes se depararam, no dia 3 de setembro, com mais uma cachoeira. Coudreau comentou o seguinte:

3 – A Cachoeira da Pedra Seca, à qual chegamos esta manhã às 9 e meia, é conhecida em juruna pelo nome de Pipidá: os pios. Steinen não nos diz, como os suiás a dominam. Este nome de Pipidá teria sido dado por onomatopeia ou imitação do grito dos patos selvagens e dos mergulhões que, na estação chuvosa, vem aí pousar em bandos incalculáveis. (Coudreau, 1977, p.78)

Com o propósito de representar o fragmento sobre a passagem pela cachoeira da Pedra Seca, o subgrupo C.6 elaborou uma representação com pedras e a cachoeira e acrescentou que é uma cachoeira com águas descendo entre pedras secas e irregulares.

Figura 70 – Cachoeira da Pedra Seca



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1 M11/2025

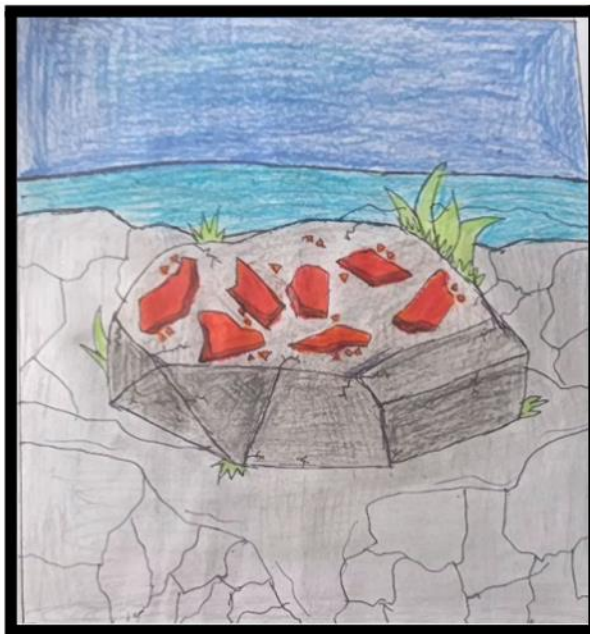
Por conseguinte, finalizada a leitura do capítulo V, o subgrupo C.6 fez o destaque final acerca da passagem do que Coudreau afirmou ter encontrado na Pedra Seca:

Sobre a pedra encontramos cacos de cerâmica à guisa de ex-voto. Acrescento a esta oferenda de algum benfeitor anônimo da caruara (porque a Pedra Seca é uma verdadeira pedra sagrada, e um autêntico templo primitivo da tribo já quase extinta, mas ainda primitiva por jurunas) [...]. (Coudreau, 1977, p. 79)

Considerando a importância da Pedra Seca para os indígenas, em particular pelos cacos de cerâmica sobre a pedra, encontrados pelos viajantes, o subgrupo C.6 representou o que

Coudreau chamou de oferenda em razão da Pedra Seca ser tida como sagrada. Abaixo, está a imagem.

Figura 71 – Cerâmica e a Pedra



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1 manhã, 11/2025

O capítulo V faz referências ao rio Xingu a partir da Praia do Frio, que está localizada nas proximidades da cachoeira Comprida, até a Pedra Seca. Durante a aula-oficina, foi esse o capítulo lido pelos subgrupos A.2, A.3, B.3, C.5 e C.6. Cada grupo fez destaques de fragmentos do texto e os representou conforme imaginou que seriam na realidade.

Ao representar os fragmentos escolhidos do capítulo V, o grupo A.2 priorizou, em suas representações, praias, fogueira, cachoeiras, pedrais, pedrarias, vegetações diversas, corredeiras e mesmo um grupo de pessoas tentando ultrapassar um travessão caminhando.

Além dos detalhes representados pelo subgrupo A.2, o grupo A.3 percebeu o meio ambiente natural pelo qual os viajantes navegaram por meses, de modo a representar o cenário detalhado por Coudreau, expressando, em suas produções, pedrais, cachoeiras, rio, seringais, embarcação, habitação e vegetações presentes na paisagem amazônica do Alto Xingu.

Não distante do já mencionado, os alunos do grupo B.3 destacaram cachoeiras, répteis, nevoeiros, corredeiras, pedrarias, grupo de viajantes, embarcação, peixes, vegetação, praias, fogueiras, rios e pedrais.

O grupo C.5 destacou rio, morros, serras, pedras, pedrarias, vegetações, fogueira, canoas, praias e grupo humano.

Para finalizar as observações sobre o capítulo V, o grupo C.6 evidenciou serras, canoa, homem, morros, rio, aves, vegetação, cachoeira, pedras, pedrais e cacos de cerâmica.

Dessa forma, ao trazer tais evidências em suas representações, os subgrupos, de modo geral, perceberam a presença do meio ambiente nas narrativas de Coudreau e a expressaram nas representações que elaboraram. Demonstrando fidelidade ao texto e, ao mesmo tempo, levassem em consideração suas interpretações e sua imaginação, os grupos, por meio das representações produzidas, exibiram o vigor do meio ambiente natural e a diversidade presente ao longo do curso do rio Xingu – agora, Alto Xingu – e de suas margens.

Os alunos identificaram que o grupo de viajantes liderado por Henri Coudreau procurou superar os obstáculos encontrados ao percorrer um longo trecho do rio em uma igarité, tanto obstáculos naturais – correntezas, cachoeiras, muitas pedras, chuvas, nevoeiros e o ardente sol – quanto sintomas de doenças que causavam febres e abatimento, sem, contudo, levá-los à sucumbência.

Os viajantes também precisaram alterar a posição das pedras em alguns trechos do rio, para que a igarité pudesse seguir viagem; isso constitui exemplo de intervenção no meio ambiente. Os alunos representaram a presença de homens, possivelmente ribeirinhos que viviam na região, dividindo espaço com a natureza e com os povos indígenas Carajás, que já viviam no Alto Xingu quando a igarité de Coudreau encostou em Pedra Seca. A presença de grupos indígenas e não indígenas estabelecidos no Alto Xingu é indicativa da inter-relação desses homens com o meio ambiente natural, pois é na natureza que encontram formas de subsistência.

O quarto momento da aula-oficina ocorreu na quinta semana de trabalho, quando se deram as socializações das atividades. As considerações iniciais correspondem às reflexões sobre o capítulo II. Para iniciar, o subgrupo A.1 apresentou as imagens produzidas por seus integrantes a partir da leitura realizada e, em seguida, socializou suas impressões sobre a atividade.

O relato realizado pelo subgrupo A.1, turma 3º 2 manhã 2025, possibilitou perceber a presença de uma paisagem natural amazônica marcada pela existência do rio Xingu, de morros e serras recobertos por vasta vegetação, inclusive seringueiras já em exploração, visto que foram identificadas estradas de seringueiras e a figura de Ernesto Acioli, seringalista residente às margens do rio Iriri. O grupo também mostrou a presença de povos indígenas – no caso, os Arara –, que já habitavam a margem direita do rio Xingu à época da viagem conduzida por Coudreau.

Em continuação às reflexões sobre as representações do capítulo II, o subgrupo B.1 descreveu a leitura parcial do livro e apresentou o que mais lhe chamou a atenção. O livro *Viagem ao Xingu* traz detalhes minuciosos e autênticos. Sua perspectiva em relação à experiência da exploração do ambiente possibilitou aos alunos compreender melhor a paisagem descrita.

Como visto, o subgrupo B.1, turma 3º 1 manhã 2025, destacou elementos fundamentais descritos pelo autor, intrínsecos ao objeto deste trabalho, que é o rio Xingu. Na sequência, o subgrupo B.2, turma 3º 1 manhã 2025, também descreveu suas impressões. O representante da equipe apresentou as imagens produzidas sobre o capítulo, representando o que mais lhe chamou a atenção.

A narração feita pelo subgrupo B.2 revelou o que ainda pode ser encontrado no meio ambiente natural amazônico. É evidente que o grupo registrou a vegetação existente às margens do rio Xingu; a presença humana; a necessidade de cultivo e de construção de moradias; os desafios encontrados em meio às pedrarias à medida que remavam contra as corredeiras e as correntezas em uma embarcação que precisava ser forte por toda a viagem; e a cordialidade dos viajantes, que contavam com a hospitalidade de quem morava às margens do rio Xingu.

Ao iniciar as apresentações do que o subgrupo C.1 produziu, a representante da equipe deixou registradas as impressões sobre a atividade realizada.

Em raros momentos da vida nos deparamos com obras que tocam profundamente a alma por revelarem, com sensibilidade e verdade, a grandiosidade da nossa própria terra. Ao mergulharmos nas primeiras páginas de um trabalho dedicado ao nosso município e, especialmente, ao majestoso Rio Xingu, somos imediatamente envolvidos por uma narrativa que pulsa cultura, memória e sentimento. Mesmo com a leitura breve, é possível perceber com nitidez o propósito do autor: eternizar, por meio da escrita, a beleza natural e humana que habita as margens do Xingu. Mais do que palavras, o que encontramos ali é o reflexo de uma paixão genuína – um amor profundo por nossas raízes, por nossos rios, por nossos povos. A obra nos presenteia com relatos ricos em experiências vividas, em encontros culturais e em registros que carregam história e identidade. É um verdadeiro testemunho do quanto a convivência com os povos indígenas transforma, ensina e revela valores que muitas vezes passam despercebidos por olhos apressados. No entanto, é triste reconhecer que hoje são poucos os que se dedicam com tanto zelo a levar a nossa cultura para além das fronteiras locais. São raras as pessoas que ainda se comprometem a divulgar nossa origem e nossas riquezas através da escrita, da arte, da fotografia, do jornalismo e de tantas outras linguagens que também são formas de resistência e preservação. Obras como esta não são apenas leituras. São convites para a reflexão, para o pertencimento, para o resgate daquilo que somos e daquilo que muitos tentam apagar. Elas nos lembram que temos um patrimônio imaterial imenso e que cabe a cada um de nós o dever de valorizá-lo, protegê-lo e transmiti-lo às próximas gerações. Que mais pessoas encontrem inspiração para contar as histórias do nosso Xingu, com a mesma sensibilidade, coragem e amor que

encontramos nesta obra. Porque a cultura que não se compartilha, se perde. E a nossa merece ser lembrada, vivida e celebrada todos os dias. (Grupo C.1, turma 2º 1 Manhã 2025)

Como visto, são inúmeras as impressões registradas pelo subgrupo C.1. O grupo destacou termos como cultura e memória, presentes na narrativa do livro *Viagem ao Xingu*, que, embora não se atenha esses conceitos, estimula o sentimento de pertencimento nos alunos; daí, surge o sentimento de identidade com o rio Xingu, sua dimensão, seus povos e as belezas naturais ali existentes. O grupo enalteceu o autor e quem se debruça sobre a escrita de livros com tais descrições.

Embora com incerteza sobre o conceito de patrimônio, o grupo faz menção ao termo patrimônio, seja para se referir aos valores e conhecimentos que se tem sobre o rio Xingu e região, seja para identificar o rio Xingu enquanto patrimônio. Sendo o rio Xingu um patrimônio, merece cuidado e proteção para que não deixe de existir.

Em continuidade, o subgrupo C.2, turma 2º 1 manhã 2025, narrou, de forma tranquila, a contribuição da leitura do livro *Viagem ao Xingu*, ressaltando a relação entre texto e representação.

A leitura do livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, foi uma experiência legal para o nosso grupo. Enquanto a gente lia, dava para imaginar os rios, a floresta e tudo o que o autor descreve sobre o Xingu. Na hora de fazer as imagens, isso ajudou muito, porque a gente conseguiu transformar o que estava no texto em desenhos. Trabalhar em grupo também foi importante, já que cada um deu sua opinião e ajudou com ideias diferentes. No final, o trabalho ajudou a gente a entender melhor a leitura e deixou a atividade mais interessante, juntando leitura e criatividade. (Grupo C.2, turma 2º 1 manhã 2025)

Diante do relato da aluna que representou o subgrupo C.2, foi notável a importância que o grupo deu à leitura, deixando claro que ela possibilita a produção de imagens e provoca a criatividade inclinada pela imaginação mediante as leituras, conduzindo os leitores a um contato com a natureza e com tudo o que nela há, dando ênfase a importância do trabalho e colaboração em equipe.

A respeito das reflexões sobre o capítulo IV, o subgrupo C.3, turma 2º 1 manhã/2025, destacou alguns aspectos centrais da leitura e da representação produzida.

Eu gostei bastante da leitura do trecho, vi uma riqueza de detalhes bem interessante enquanto ele contava a experiência da viagem, o que é ótimo para nos fazer refletir sobre a paisagem que ele descreveu, que tem muito a ver com nosso rio, nossa cultura e o nosso cotidiano como moradores aqui de São Félix, como pessoas que têm contato com uma paisagem bonita e rica do rio Xingu e dos outros elementos do nosso município. Eu fiz uma imagem sobre

o trecho do prefácio, que fala sobre a riqueza do livro, tanto que expus um desenho mostrando os barcos, representando a viagem deles e eles estão diante de uma espécie de “quadrado” que representa o livro, e no quadrado aparecem vários elementos da natureza, justamente para mostrar como ela é exposta e descrita detalhadamente no trecho do livro, e acredito que nele todo. Em suma, gostei da leitura e achei bonita a forma como foram apresentados os elementos. (Grupo C.3 - 2º 1 M/25)

A descrição feita pelo Grupo C.3 - 2º 1 M/25 enfatizou a importância da leitura, que, por meio das descrições detalhadas do livro, aproximou o leitor (aluno) do universo da viagem. Chegada a vez do Grupo C.4, 2º 1, M/25, a representante assim narrou suas impressões feitas durante a leitura.

A leitura da obra *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, pode ser comparada ao acompanhamento do percurso de um grande rio que, a um só tempo, impõe desafios e sustenta vidas. O conhecimento sobre o papel do rio Xingu se dá por meio da leitura, pela qual se torna possível compreender a relevância desse majestoso rio. (Grupo C.4, 2º 1, M/25)

O enfoque dado ao rio Xingu, colocado como protagonista pelo grupo, ao estabelecê-lo enquanto um “elemento vivo”, é significativo. O rio Xingu está vivo, sobretudo, porque promove relações, sustenta experiências e estrutura a leitura produzida pelos alunos.

No que tange às reflexões sobre o capítulo V, o subgrupo A.2, após a leitura do texto atribuído e a produção de imagens, externou as observações a seguir.

Achamos que ler *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, é uma experiência que se assemelha ao acompanhamento do percurso de um grande rio que se impõe como força central da narrativa. O Xingu não se apresenta apenas como cenário, mas como um elemento vivo, capaz de orientar a viagem, desafiar o explorador e sustentar os povos que vivem às suas margens. A leitura desperta admiração pela grandiosidade da natureza e, simultaneamente, promove uma reflexão sobre a relação do ser humano com o meio ambiente, revelando o rio como um espaço de vida, memória e história. Consideramos muito importante que mais pessoas tenham a oportunidade de ler a obra e adquirir conhecimento sobre a relevância e a imensidão desse vasto rio brasileiro. (Grupo A.2, turma 3º 2 Manhã 2025)

Nas observações relatadas acima, o subgrupo A.2 evidenciou o papel primordial do rio Xingu, reconhecendo-o como “elemento vivo”, capaz de desempenhar diferentes funções para quem por ele trafega e para quem habita suas margens. O grupo, além de identificar a relação entre homem e natureza como espaço de “memória e história”, destacou a importância da leitura na aquisição de conhecimentos, em particular de uma história local muitas vezes desconhecida.

Com a continuação das apresentações, o representante do subgrupo A.3 (turma 3º 2 Manhã 2025) comentou que

Durante o estudo dos textos de Coudreau (1896), citados por Amado (1977), foi realizada a leitura de trechos que descrevem o rio Xingu, suas paisagens naturais e as dificuldades enfrentadas durante a navegação. O autor relata a presença de seringueiras, margens altas que se transformam em colinas, ilhas, rápidos e obstáculos naturais, como os Travessões, onde era necessário retirar parte da carga das embarcações para seguir viagem. Após a leitura, eu e os meu grupo produzimos desenhos para representar o que foi compreendido do texto. As imagens mostram o rio cercado pela floresta, as corredeiras, as pedras e a Pedra Seca, que é considerada pelo povo do Baixo Xingu como um limite máximo e lendário, um lugar que ninguém ousa ultrapassar. A atividade ajudou a entender melhor o texto, pois o desenho facilitou a visualização da paisagem e dos desafios descritos pelo autor. Dessa forma, foi possível unir leitura, interpretação e criatividade, tornando o aprendizado mais claro e significativo (Grupo A.3, turma 3º 2 Manhã 2025)

O representante do subgrupo A.3, ao formular tais observações, demonstrou que a produção das imagens contribuiu para uma melhor compreensão do texto, somada à criatividade que conduz à elaboração de desenhos capazes de favorecer uma viagem literária, a visualização do percurso e dos elementos descritos pelo autor.

Evidenciando os aspectos abordados no capítulo V, o grupo B.3 (turma 3º 1 manhã/2025) constatou que

Sobre a proposta de criar uma representação artística do texto de Coudreau, confesso que no início fiquei um pouco confuso sobre como produzir algo que se relacionasse, mas conforme fui lendo e entendendo o texto que foi designado ao meu grupo eu consegui visualizar melhor as situações que queria expor na atividade, no caso eu escolhi um momento que me parecia ser o mais leve e descontraído da obra, onde os viajantes se reuniram em volta da fogueira ao anoitecer, conversando entre si e acredito que tenha conseguido transparecer a minha interpretação na arte que foi produzida, acredito que um fator importante nesse processo de criação tenha sido eu ter morado praticamente a minha vida toda aqui em São Félix do Xingu, sempre tive contato com as praias, com o Rio com a natureza que cerca esse município, então enquanto eu lia era como se eu conseguisse visualizar na minha frente as paisagens descritas com bastante clareza, além disso ter tido conhecimento sobre uma obra que fala do município em que vivo foi uma experiência muito incrível, por que isso me fez refletir a respeito de como as coisas eram antigamente a algumas décadas, as viagens de embarcações, o comércio local e até sobre quem vivia aqui. (Grupo B.3, turma 3º 1 manhã 2025)

A constatação do subgrupo B.3 salientou a importância da leitura articulada à representação, que, nesse caso, foi facilitada pela relação que os alunos mantêm com a natureza.

O grupo C.5, turma 2º 1 manhã/2025, durante a apresentação, manifestou as reflexões elaboradas sobre a leitura realizada.

Ao ler os trechos do livro *Viagem ao Xingu*, pude perceber como o autor descreve o rio Xingu não apenas como um lugar, mas como parte importante da experiência da expedição. O rio aparece como caminho, obstáculo e também como espaço de descanso durante a viagem. Ao representar essas

cenar por meio do desenho, consegui imaginar melhor como era a navegação, as paradas ao longo do rio e o contato direto com a natureza. Isso ajudou a entender as dificuldades enfrentadas pelos viajantes e a importância do rio Xingu para o deslocamento e para a sobrevivência durante a expedição. Fazer os desenhos facilitou a compreensão do texto, pois permitiu visualizar a paisagem, o ambiente e o cotidiano da viagem, tornando a leitura mais clara e interessante. (Grupo C.5, turma 2º 1 manhã 2025)

É impressionante a leveza com que o subgrupo C.5 expressou as representações produzidas a partir da leitura. O enfoque dado ao rio Xingu enalteceu a importância desse elemento como objeto de estudo. O grupo não apenas ressaltou seu papel no percurso da expedição de Henri Coudreau, como também vivenciou a viagem, visualizando a paisagem e os desafios do trajeto. Viajar junto com o escritor constitui uma provocação própria da leitura, pois o leitor passa a reconhecer outro universo, antes nunca visto por ele.

Para finalizar as reflexões do capítulo V, o Grupo C.6 (turma 2º 1 Manhã 2025) externou suas constatações.

Ler *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, não foi uma experiência que chamou muito a atenção. O texto não despertou curiosidade e, em vários momentos, me senti desconfortável com as palavras usadas, porque muitas eu nunca tinha visto antes e não sabia o significado. Isso acabou dificultando a leitura, e precisei pesquisar para conseguir entender melhor o texto. Já a parte de criar e pintar as imagens foi a que eu mais gostei. Eu gosto bastante de desenhar e pintar, mesmo não sendo muito bom nisso, e achei essa etapa mais leve e prazerosa. Foi o momento em que me senti mais à vontade durante o trabalho. (Aluno AJSO, subgrupo C.6, turma 2º 01 Manhã 2025)

Aqui, o grupo C.6, 2º 1 M/25, traz, com franqueza, as dificuldades em relação à leitura, evidenciando o vocabulário como entrave ao entendimento do texto. No entanto, a busca pelo significado das palavras, seja por provocação, seja por vontade própria, incentivou o aluno à leitura e ao conhecimento de sinônimos. Além disso, apesar das dificuldades lexicais encontradas, a interpretação do texto não se mostrou inviável; ao contrário, a etapa de representação foi percebida como leve e prazerosa. Desse modo, representar uma leitura por meio de desenhos constitui extensão da expressão do que se leu, na qual os alunos, mesmo com dificuldades em desenhar e pintar, conseguiram externar o que aprenderam.

As percepções e compreensões dos alunos acerca da relação entre homem e natureza podem ser aprofundadas em outras pesquisas, mas já se aproximam do que Pádua (2010) afirma ser necessário à história ambiental:

Em todas as situações, no entanto, o biofísico, o social e o cultural estão presentes. [...]. Os próprios relacionamentos entre todos os componentes da interação – onde todos são relevantes, mesmo que em diferentes níveis – constroem, destroem e reconstróem inúmeras formas materiais e culturais. No

sentido mais profundo, o desafio analítico é o de superar as divisões rígidas e dualistas entre natureza e sociedade, em favor de uma leitura dinâmica e integrativa, fundada na observação do mundo que se constrói no rio do tempo. (Pádua, 2010, p. 97)

Assim, o foco desta oficina incide sobre a produção de representações, tendo como ponto de partida a historiografia local. Neste caso, foram utilizados o livro e fragmentos do livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, publicado em 1896. Para além das representações, de acordo com o exposto por cada grupo, os alunos, de modo geral, não responderam a todas as questões problematizadoras, mas compreenderam a importância da leitura e tudo o que ela proporciona, sendo a identificação da paisagem e de seus elementos naturais; a centralidade do rio Xingu e sua magnitude como protagonista ao longo da viagem de Coudreau e de seus tripulantes; a relação entre homem e natureza; a presença de povos indígenas na região do rio Xingu; a importância do trabalho em equipe; e a criatividade mobilizada para representar, por meio de desenhos, o que foi despertado pela leitura.

Desse modo, reconheceram o rio Xingu – em particular, acima da Volta Grande do Xingu até a Pedra Seca – como integrante do meio ambiente natural amazônico e como lugar de memória e de história local de São Félix do Xingu. Portanto, pode-se dizer que “as representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma ‘nova forma’ por meio da atividade psíquica” (Siman, 2005, p. 352). A atividade psíquica permite a construção da identidade, que ocorre socialmente, à medida que se criam e recriam as representações sociais.

CAPÍTULO IV – REPRESENTAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA AMBIENTAL DO XINGU

Ao repensar as práticas no ensino de história, optou-se por buscar uma metodologia capaz de despertar o interesse dos alunos nas aulas. Os conteúdos e as atividades do livro didático já não suscitam, por si sós, o engajamento discente, possivelmente porque, muitas vezes, são trabalhados como se integrassem um modelo de “aula-conferência” (Barca, 2004, p. 131). Os alunos, por sua vez, manifestam-se de maneiras distintas e, não raro, resistem às aulas. Isso, com frequência, produz resultados pouco positivos, gera desgaste e frustração e compromete as relações pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, optou-se pela proposta de um paradigma educativo assentado no modelo de aula-oficina, de Isabel Barca (2004, p. 133), com o objetivo de auxiliar o ensino de história por meio de uma prática mais ligada à construção ativa do conhecimento. Trata-se de uma proposta desafiadora, mas capaz de favorecer a aprendizagem da historiografia local e de levar os alunos a produzir representações à medida que navegam pela literatura local. Assim, amplia-se a dimensão do fazer e da construção do conhecimento histórico escolar.

As representações produzidas pelos alunos durante a aula-oficina permitiram analisar os elementos que mais se destacaram em suas atividades. Os estudantes elaboraram desenhos com componentes existentes ao longo do rio Xingu, descritos na obra utilizada na oficina. Esse exercício procurou sensibilizá-los para perceber como a natureza influenciou a organização e a construção da cidade em que vivem, bem como para compreender o rio Xingu como protagonista desse processo e refletir sobre as mudanças que a natureza sofreu e vem sofrendo.

Como recurso didático-pedagógico, a oficina busca refletir sobre a historiografia local de São Félix do Xingu, de modo a percorrer, subjetivamente, o rio Xingu e produzir representações à luz da leitura do livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau. Desse modo, tornou-se possível refletir sobre a história local, propósito central deste trabalho, e levar alunos e professores a perceber a influência da natureza na história da cidade. A partir da fonte histórica utilizada e por meio da leitura da obra, os alunos produziram representações que ilustram o cenário em análise.

A aula-oficina foi realizada na E.E.E.M. Carmina Gomes, situada na Travessa Ozório de Oliveira Freitas, nº 923, bairro Novo Horizonte. Os trabalhos ocorreram no turno matutino, com início em setembro de 2025. A aula-oficina foi organizada em quatro momentos, com três grupos de alunos. O grupo A foi formado por alunos da turma do 3º ano 2 manhã e subdividido

em A.1, A.2 e A.3; as aulas ocorreram no 1º e no 2º horários da segunda-feira. Já o grupo B foi formado pelos alunos da turma do 3º ano 01 manhã, subdividido em B.1, B.2 e B.3; as aulas ocorreram no 3º e no 4º horários da segunda-feira. O terceiro e último grupo, denominado grupo C, foi formado pelos alunos da turma do 2º ano 01 manhã, subdividida em C.1, C.2, C.3, C.4, C.5 e C.6, no 5º e no 6º horários da terça-feira.

A oficina foi realizada com três grupos subdivididos, de séries distintas, tendo como fonte histórica o livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, publicado em 1896. Para a atividade, foram selecionados alguns capítulos da obra, a saber: o capítulo II, “Da partida, a 7 de julho, de Forte Ambé - Altamira ao O Iriri - Ernesto Acioli de Sousa”, p. 25-40; o capítulo IV, “Travessões do Macaiori - Cachoeira do Camaleão”, p. 53-66; e o capítulo V, “A ‘Praia do Frio’ – A ‘Pedra Seca’”, p. 67-82. Esses capítulos foram selecionados porque narram a viagem de Coudreau e de seus tripulantes, desde a saída de Altamira até a chegada à Pedra Seca, no Alto Xingu.

Tomando o aluno como agente da aprendizagem e o professor como investigador, Chacon (2023), com base no pensamento freireano, aponta que

Segundo a distinta máxima de nosso autor, ‘ensinar não é transferir conhecimento para a sua produção ou a sua construção’. [...] A educação é uma relação social de construção do conhecimento. ‘Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico’. Ora, não existe docência sem discência. [...]. (Chacon, 2023, p.131)

O pensamento de Paulo Freire, exposto por Chacon (2023), requer uma educação horizontal, em que aluno e professor interajam socialmente na construção do conhecimento, abandonando o que Freire chamou de “educação bancária” e priorizando o diálogo e o respeito na relação entre professor e aluno. Além disso, convém destacar a autonomia discente no engajamento com a atividade, por meio da leitura, da criatividade na produção, do esforço para corresponder ao que foi proposto e da percepção da importância da leitura e de suas consequências emancipatórias.

Desse modo, foi desenvolvida uma aula-oficina utilizando a historiografia local e, mais especificamente, o livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau (1896). A literatura local mostrou-se relevante porque, a partir dela, os alunos puderam navegar, subjetivamente, pelo rio Xingu, identificar possíveis paisagens, dificuldades, povos indígenas no percurso da viagem e características do trajeto, avaliando se foi curto ou duradouro, tranquilo ou exaustivo, vibrante ou entediante, a partir do contato proporcionado pela leitura.

A fonte histórica utilizada na oficina permitiu aos alunos formular constatações a partir das narrativas, materializadas por meio das representações elaboradas, ainda que em caráter abstrato. Isso não inviabiliza o que propõe a pesquisa em história ambiental, que, “até pelo fato de ser ‘ambiental’, [...] na maioria das vezes, se dá por meio de recortes geográficos e biofísicos concretos: uma região florestal, uma bacia hidrográfica, uma cidade, uma zona agrícola etc.” (Drummond apud Pádua, 2010, p. 96). Convém reforçar que os alunos colaboradores da aula-oficina vivem em uma sociedade situada às margens do rio Xingu e do rio Fresco.

Espera-se que o uso de diferentes documentos produza efeito positivo, pois o propósito é tornar as aulas mais agradáveis, melhorar a relação entre professor e aluno, qualificar o ensino e a aprendizagem e, por consequência, alcançar melhores resultados.

As representações produzidas pelos alunos foram organizadas, abaixo, segundo questões ambientais específicas, visto que “a história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana” (Worster, 1991, p. 201). No item 4.1, “Partida do Forte Ambé e povoado de Altamira”, destaca-se a presença de cultivos em meio ao ambiente natural, o que indica a instalação de grupos humanos na região, em particular o povoado de Altamira, ainda em formação.

No item 4.2, “Os indígenas”, aparecem povos indígenas, aldeias e habitações. As produções dos grupos confirmam, assim, a presença histórica desses povos na região do Xingu e indicam que eles precederam a chegada dos viajantes exploradores.

No item 4.3, “Os colonizadores e exploradores”, em meio ao vigor do ambiente natural, é possível identificar o grupo de viajantes liderado por Henri Coudreau. As representações mostram o esforço para superar os obstáculos encontrados ao percorrer um longo trecho do rio em uma *igarité*. Entre esses obstáculos, aparecem correntezas, cachoeiras, pedras, chuvas, nevoeiros, o sol ardente e os sintomas de doenças que causavam febres e abatiam os viajantes.

No item 4.4, “Rios e cachoeiras”, aparecem representações de cabanas, pedras, cachoeiras, vegetação rasteira e de grande porte, o rio, corredeiras e, até mesmo, um grupo de pessoas caminhando sobre pedras, com uso abundante de cores nas produções.

No item 4.5, “A Praia do Frio”, destaca-se a necessidade de fazer fogueira e cabanas para o descanso dos que estavam exaustos, sem perder de vista a vegetação ao fundo da representação e o círculo de pessoas em torno da fogueira.

Já no item 4.6, “A Cachoeira Comprida, entre pedras do rio”, é possível identificar obstáculos naturais, como correntezas, cachoeiras, muitas pedras e forte nevoeiro, a serem enfrentados por quem percorresse o longo curso do rio em uma *igarité*.

Já no item 4.7, “Seringueiras e castanheiras, entre outras vegetações”, destacam-se vegetações diversas, como seringais e castanhais, árvores de grande e de pequeno porte, esparsas e rasteiras, com copas de diferentes formas. Algumas árvores aparecem muito altas e com copas fechadas; outras, mais baixas e mais distantes umas das outras.

No item 4.8, “Serras e morros”, apresenta-se a paisagem amazônica marcada pela existência do rio Xingu, com morros e serras cobertos por vasta vegetação, inclusive com a presença de seringueiras já em exploração.

No item 4.9, “As habitações”, surgem diferentes representações: habitações indígenas e não indígenas, habitações de seringueiros e habitações suspensas.

Por fim, no item 4.10, “A Pedra Seca”, aparecem, entre outras representações, faixas de água caindo entre as pedras, o que sugere a inacessibilidade às embarcações; outra imagem mostra cacos de cerâmica dispostos sobre uma pedra.

4.1 PARTIDA DO FORTE AMBÉ E POVOADO DE ALTAMIRA EM FORMAÇÃO

Figura 72 – Partida de Forte Ambé



Fonte: subgrupo A.1, turma 3º 2, manhã, 10/2025

Figura 73 – Vilarejo em formação



Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 74 – Vilarejo em formação II



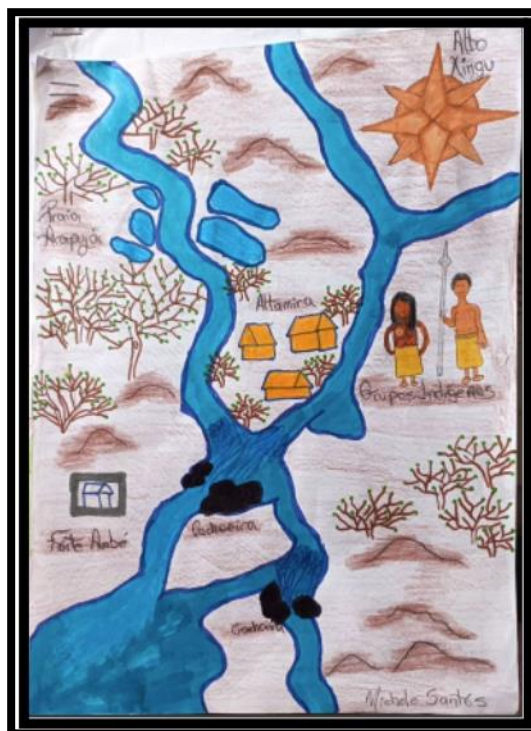
Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 01 manhã 1, 10/2025

Figura 75 – Representação de povos indígenas



Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 76 – Volta Grande do Xingu



Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

As cinco representações acima descrevem a partida do Forte Ambé; contudo, cada grupo expressou um aspecto bastante específico.

O grupo A.1 representou uma construção mais alta, caracterizando um forte e incluindo uma bandeira hasteada. Também destacou a saída de Henri Coudreau e de seus tripulantes do Forte Ambé, percorrendo o rio Xingu em uma igarité.

O grupo B.1 representou o complexo natural em torno do vilarejo, trazendo elementos fundamentais descritos pelo autor e reafirmando o protagonismo do rio Xingu ao longo da expedição de Coudreau e de seus tripulantes. O grupo também destacou a presença de povos indígenas ao longo do rio Xingu, identificando-os como sujeitos presentes em diferentes comunidades dispersas na região.

O livro *Viagem ao Xingu*, escrito por Henri Coudreau, traz detalhes minuciosos e expressivos. Sua perspectiva sobre a experiência de exploração do ambiente amplia as possibilidades de imaginação e de reflexão. Ao ler cada parte do relato, é possível identificar os desafios da viagem, como a alteração do fluxo da água, problema ainda enfrentado atualmente. Conhecer o ponto de vista do escritor equivale, em alguma medida, a analisar o passado da região do rio Xingu [...]. Relatar como foi realizar a leitura do fragmento da obra e fazer a ilustração foi essencial para reconhecer o quanto existe de intervenção humana na natureza [...]. (Subgrupo B.1, turma 3º 1 manhã 2025)

O grupo B.2 descreveu suas impressões a respeito da margem do rio Xingu, representando uma casa simples de moradia e, nas proximidades, moradores que cultivavam seus alimentos, cercados por vegetação. Isso expressa a simplicidade do vilarejo em formação.

Ao representarem diferentes elementos naturais, os grupos destacaram que, em meio ao ambiente natural, havia cultivos, o que indicava a instalação de grupos humanos na região, em particular o povoado de Altamira, ainda em formação, próximo à saída do Forte Ambé.

4.2 OS INDÍGENAS

Figura 77 – Morro dos Araras



Fonte: subgrupo A.1, 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 78 – Representação de povos indígenas



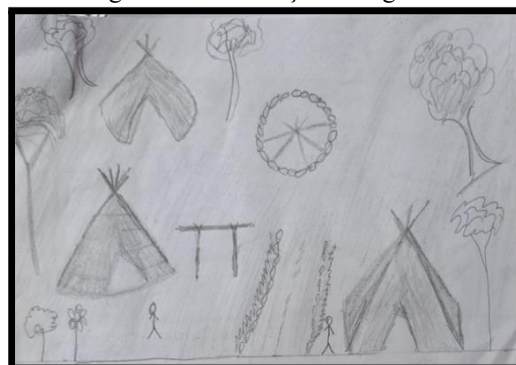
Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 79 – Indígenas navegando no rio



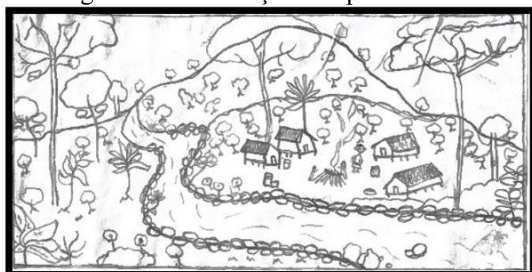
Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 80 – Instalações indígenas



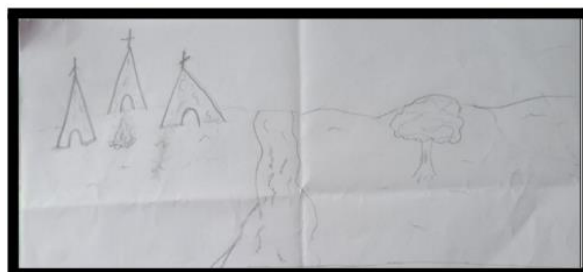
Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 81 – Instalação dos povos Arara



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 82 – Habitações indígenas



Fonte: subgrupo C.3, da turma 2º 1 manhã, 11/2025

Acerca das representações dos indígenas, foram selecionadas seis produções. O grupo A.1 representou uma moradia do povo juruna, enquanto outros grupos destacaram a presença de aldeias, habitações e povos dispersos ao longo do rio Xingu.

O grupo B.1 também destacou a presença de povos indígenas ao longo do rio Xingu.

[...] A experiência que foi contada ela é um meio de concretizar a cultura, lugar, povos. Fazer uma ilustração do fragmento dessa obra, ressaltou a grande presença dos povos indígenas na história da região Xingu, o livro retrata com detalhes bem-feito, as paisagens, e há foco também, nos rios. Relatar como foi realizar a leitura do fragmento da obra, e fazer a ilustração, foi essencial para reconhecer o tanto que existe intervenção humana na natureza. (Subgrupo B.1, turma 3º 1 Manhã 2025)

O grupo B.1 narrou a experiência da atividade e a percepção da presença de diferentes povos e comunidades indígenas dispersos na região do rio Xingu. O grupo C.1 também representou habitações e outros elementos ligados a esse modo de vida.

Em raros momentos da vida nos deparamos com obras que tocam profundamente a alma por revelarem, com sensibilidade e verdade, a grandiosidade da nossa própria terra. Ao mergulharmos nas primeiras páginas de um trabalho dedicado ao nosso município e, especialmente, ao majestoso Rio Xingu, somos imediatamente envolvidos por uma narrativa que pulsa cultura, memória e sentimento. Mesmo com a leitura breve, é possível perceber com nitidez o propósito do autor: eternizar, por meio da escrita, a beleza natural e humana que habita as margens do Xingu. Mais do que palavras, o que encontramos ali é o reflexo de uma paixão genuína – um amor profundo por nossas raízes, por nossos rios, por nossos povos. (Grupo C.1, turma 2º 1 Manhã 2025)

A percepção destacada no relato do grupo C.1 ratifica a necessidade de, nas aulas de História, enquanto componente curricular, realizar uma “reapropriação social da natureza e a construção de uma racionalidade ambiental como forma de desconstrução das bases de insustentabilidade do projeto civilizatório dominante” (Leff, 2009, p. 18).

Refletindo sobre os diversos povos indígenas mencionados, o grupo C.3 enfatizou que o relato de Coudreau evidenciou a presença desses povos na região.

Ao representarem povos indígenas, aldeias e habitações, os grupos confirmaram a presença histórica desses povos na região do Xingu e perceberam que eles precederam a chegada dos viajantes exploradores, estrangeiros ou não.

4.3 COLONIZADORES E EXPLORADORES

Figura 83 – Homens remando na igarité



Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 1, manhã, 10/2025

Figura 84 – Clareiras e perspectivas



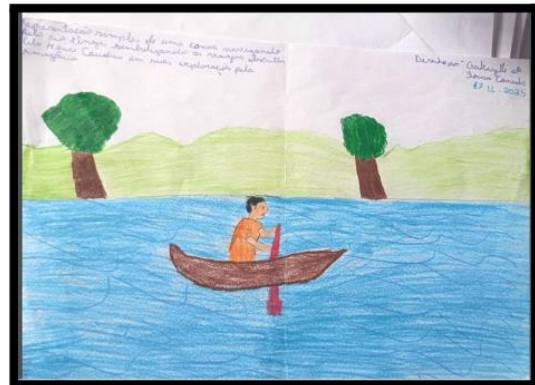
Fonte: subgrupo C.3, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Figura 85 – Praia do Frio II



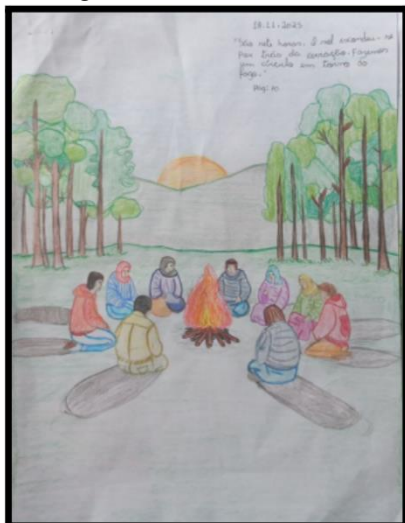
Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 86 – A navegar



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 Manhã, 11/2025

Figura 87 – Praia do Frio III



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 01 manhã, 11/2025

Figura 88 – O banho



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Ao representar, na Figura 83, homens conduzindo uma igarité a remo, o grupo B.2 indicou a presença do explorador e de seus tripulantes, navegando pelo rio Xingu, convictos de cumprir a missão que lhes fora designada.

O grupo B.3 percebeu, no avançar da viagem, que os tripulantes não estavam bem e que era preciso parar para descansar. Disse Coudreau que já é dia “28. – São sete horas. O sol escondeu-se por trás da cerração. Fazemos um círculo em torno do fogo. Cada um se queixa de alguma doença” (Coudreau, 1977, p. 72). Atento a essa queixa de Coudreau e dos demais, o subgrupo B.3 representou esse trecho na Figura 85.

O grupo C.3, ao desenhar a Figura 84, assim registrou sua expressão:

O desenho faz uma representação da exploração descrita com detalhes pelo autor Henri Coudreau. O texto escolhido aponta a vivacidade do livro e a forma como ele abre “clareiras e perspectivas”. Sobre isso, o desenho faz alusão aos exploradores em suas canoas sobre o rio Xingu admirando matas e vegetações diversas, as quais estão inseridas em uma espécie de capa de livro, fazendo representação à forma como o livro descreve essas imagens deslumbrantes. (Grupo C.3, turma 2º 1, Manhã 2025)

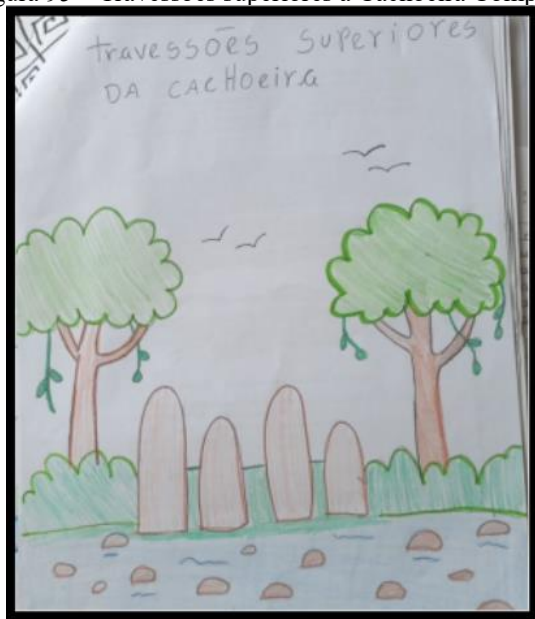
As representações se exprimem em desenhos e evidenciam a presença de um grupo de pessoas que projeta perspectivas sobre a região e acredita em um futuro próspero. No entanto, as expectativas desse grupo podem entrar em confronto com os modos de vida das populações já existentes no local.

O grupo C.5, na Figura 87, representou homens com roupas grossas, próprias do inverno, embora o momento da viagem ocorresse no forte verão amazônico. Possivelmente, as vestes com capuzes procuram identificar a presença de homens não habituados ao clima da região. Desse modo, é possível perceber que a existência do meio ambiente natural e de seus recursos constituiu atrativo para o povoamento das margens do rio Xingu, estendendo-se até o rio Fresco, que conflui com o rio Xingu e em cuja foz hoje se encontra a cidade de São Félix do Xingu.

Diante da percepção do meio ambiente natural e do povoado que deu origem à cidade de São Félix do Xingu, reafirma-se o que já dizia Worster sobre o material da história ambiental:

De fato, boa parte do material da história ambiental está disponível há gerações, talvez há séculos e agora está sendo reorganizado à luz das experiências recentes. Esse material inclui dados sobre marés e ventos, correntes oceânicas [...]. Essas influências têm sido poderosas ao longo do curso da história, e continuam a sê-lo, como grandes terremotos destroem cidades inteiras, ou as grandes fomes se seguem às secas, ou os rios determinam o fluxo de ocupação de um território. O fato dessas influências persistirem nos fins do século XX prova como ainda estamos longe de controlar o ambiente ao nosso bel prazer. (Worster, 1991, p. 201)

Figura 95 – Travessões superiores à Cachoeira Comprida



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 96 – Os travessões



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º, 2 manhã, 10/2025

Figura 97 – Pôr do sol



Fonte: subgrupo C.4, da turma 2º 1 manhã, 11/2025

Figura 98 – Cachoeira dos Onze Travessões



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º, 2 manhã, 10/2025

Figura 99 – Cachoeira dos Sete Travessões



Fonte: subgrupo A.3, turma 3º 2 M, 10/2025

Figura 100 – Casa, canoa e rio Xingu



Fonte: subgrupo A.3, turma 3º 2, 10/2025

O grupo C.3 produziu as figuras 91 e 92 e, em seguida, relatou que “durante sua jornada, Coudreau descreveu as formações montanhosas e as cachoeiras do Xingu, revelando o relevo e as dificuldades da navegação pelos rios amazônicos” (Grupo C.3, turma 2º 1, manhã 2025). Acrescentou, ainda, que “Henri Coudreau registrou o rio Fresco como um afluente importante do Xingu, até então desconhecido. Sua descoberta ampliou o conhecimento sobre os rios amazônicos e sua geografia” (Grupo C.3, turma 2º 1, manhã/2025).

Eu gostei bastante da leitura do trecho, vi uma riqueza de detalhes bem interessante enquanto ele contava a experiência da viagem, o que é ótimo para nos fazer refletir sobre a paisagem que ele descreveu, que tem muito a ver com nosso rio, nossa cultura e o nosso cotidiano como moradores aqui de São Félix, como pessoas que têm contato com uma paisagem bonita e rica do rio Xingu e dos outros elementos do nosso município. (Grupo C.3, 2º 1 M/25)

Desse modo, o grupo C.3 enfatizou a importância da leitura, que, por meio das descrições detalhadas do livro, aproxima o leitor – aluno – do universo natural, sobretudo porque lhe permite reconhecer, nos detalhes lidos, a paisagem descrita. O relato do grupo C.3 permite uma aproximação com a hermenêutica de Ricoeur, observada por Silveira (2007), ao afirmar que “para Ricoeur, um mundo é como um texto diante de nós, pleno de sentidos, transmissores de experiências, cuja compreensão não é apenas modo de conhecer, mas de ser” (Silveira, 2007, p. 37).

O grupo C.4, ao produzir as figuras 93, 94 e 97, representou cabanas, pedras, cachoeiras, vegetação rasteira e de grande porte e o rio, fazendo uso de muitas cores em suas produções. A representante do grupo C.4 assim narrou sua experiência:

A leitura da obra Viagem ao Xingu, de Henri Coudreau, pode ser comparada ao acompanhamento do percurso de um grande rio que conduz toda a narrativa, já que o Xingu não se apresenta apenas como cenário, mas como um elemento vivo, que molda o ritmo da viagem, interfere no humor dos viajantes e define os desafios enfrentados ao longo do percurso.

O enfoque dado ao rio Xingu, colocado pelo grupo como protagonista e estabelecido como elemento vivo, é significativo. O rio Xingu está vivo, sobretudo, porque promove a relação do ser humano com a natureza, tornando-se espaço de memória, de cultura e de experiências históricas.

O grupo A.2 priorizou, nas figuras 95, 96 e 98, representações de cachoeiras, pedrarias, vegetações diversas, corredeiras e, até mesmo, de um grupo de pessoas tentando ultrapassar um travessão a pé. As figuras mostram a percepção dos alunos diante dos desafios impostos pela navegação. A respeito de rios, cachoeiras e travessões, o grupo A.2, 3º 2 M/25, externou estas observações:

Achamos que ler *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, é uma experiência que se assemelha ao acompanhamento do percurso de um grande rio que se impõe como força central da narrativa. O Xingu não se apresenta apenas como cenário, mas como um elemento vivo, capaz de orientar a viagem, desafiar o explorador e sustentar os povos que vivem às suas margens. (Grupo A.2, turma 3º 2 manhã 2025).

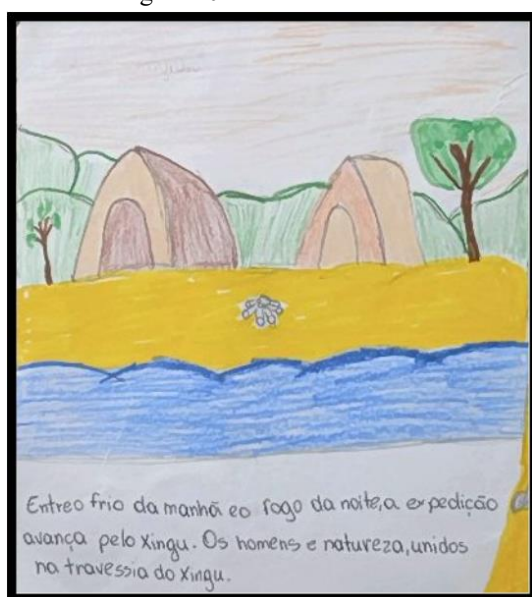
O grupo, além de identificar a relação entre homem e natureza enquanto espaço de memória e de história, destaca a importância da leitura na aquisição de conhecimentos, em particular de conhecimentos de história local, muito importante a todos os alunos do município.

O grupo A.3, por meio das figuras 99 e 100, demonstrou o meio ambiente natural pelo qual os viajantes navegaram por meses, representando o cenário detalhado por Coudreau e expressando, em suas produções, pedrais, cachoeiras, rio, embarcação, habitação e vegetações presentes na paisagem amazônica do Alto Xingu. Durante o estudo dos textos de Coudreau (1977), foi realizada a leitura de trechos que descrevem o rio Xingu, suas paisagens naturais e as dificuldades enfrentadas durante a navegação. Após a leitura, os alunos produziram desenhos que buscaram representar os aspectos mais marcantes dessas descrições.

O representante do grupo A.3, ao apresentar tais observações, demonstrou que a produção das imagens contribuiu para melhor entendimento do texto, somada à criatividade que conduz à elaboração de desenhos e favorece uma viagem literária, a visualização do percurso e a apreensão do que o autor descreve.

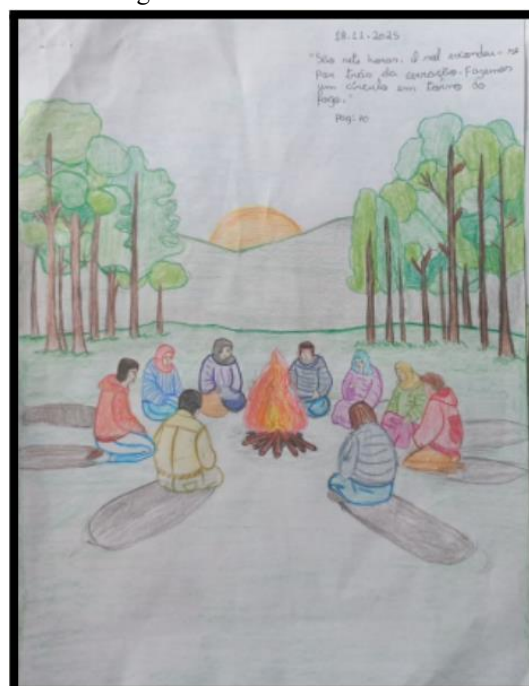
4.5 PRAIA DO FRIO

Figura 101 – Praia do Frio I



Fonte: subgrupo A.2 da turma 3º 2 manhã, 11/2025

Figura 102 – Praia do Frio III



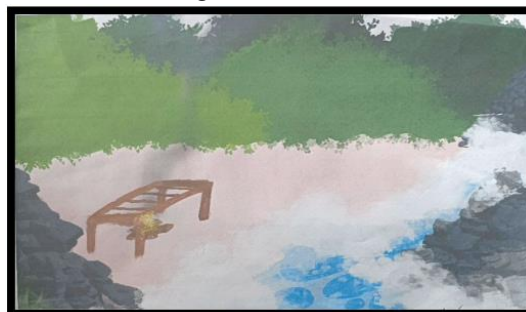
Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Figura 103 – Praia do Frio II



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 104 – Praia



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 Manhã, 10/2025

A Praia do Frio pareceu uma parada obrigatória. Três grupos representaram essa interrupção do percurso. Os viajantes estavam com frio, febre e cansaço, pois já era o fim do mês de agosto e eles precisavam prosseguir viagem.

A Figura 101, produzida pelo grupo A.2, evidencia o cenário da Praia do Frio, onde houve a necessidade de fazer uma fogueira e duas cabanas para o descanso de quem estava exausto, sem perder de vista a vegetação ao fundo da representação.

Evidenciando os aspectos abordados no capítulo V, o grupo B.3 (turma 3º 1 manhã 2025) produziu as figuras 103 e 104 e constatou o seguinte:

Conforme fui lendo e entendendo o texto que foi designado ao meu grupo eu consegui visualizar melhor as situações que queria expor na atividade, no caso eu escolhi um momento que me parecia ser o mais leve e descontraído da obra, onde os viajantes se reuniram em volta da fogueira ao anoitecer, conversando entre si e acredito que tenha conseguido transparecer a minha interpretação na arte que foi produzida, acredito que um fator importante nesse processo de criação tenha sido eu ter morado praticamente a minha vida toda aqui em São Félix do Xingu, sempre tive contato com as praias, com o Rio com a natureza que cerca esse município, então enquanto eu lia era como se eu conseguisse visualizar na minha frente as paisagens descritas com bastante clareza, além disso ter tido conhecimento sobre uma obra que fala do município em que vivo foi uma experiência muito incrível, por que isso me fez refletir a respeito de como as coisas eram antigamente a algumas décadas, as viagens de embarcações, o comércio local e até sobre quem vivia aqui. (Grupo B.3, turma 3º 1 manhã 2025)

A constatação do subgrupo B.3 salientou a importância da leitura para a produção da representação, que, nesse caso, foi facilitada pela relação que os alunos mantêm com a natureza local, por serem munícipes em contato direto com esse ambiente. O relato trazido pelo grupo B.3 aproxima-nos do conceito de representação, em Jodelet, segundo o qual as representações “são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática

e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22).

Durante a apresentação da Figura 102, o grupo C.5 manifestou estas reflexões:

Ao ler os trechos do livro *Viagem ao Xingu*, pude perceber como o autor tudo descreve. [...] O rio aparece como caminho, obstáculo e também como espaço de descanso durante a viagem. Ao representar essas cenas por meio do desenho, consegui imaginar melhor como era a navegação, as paradas ao longo do rio e o contato direto com a natureza. Isso ajudou a entender as dificuldades enfrentadas pelos viajantes e a importância do rio Xingu para o deslocamento e para a sobrevivência durante a expedição. Fazer os desenhos facilitou a compreensão do texto, pois permitiu visualizar a paisagem, o ambiente e o cotidiano da viagem, tornando a leitura mais clara e interessante. (Grupo C.5, turma 2º 1 Manhã 2025)

O grupo C.5 não apenas ressaltou o papel do rio Xingu no percurso da expedição de Henri Coudreau, mas também vivenciou, imaginativamente, a viagem, explorando, durante a leitura, a paisagem e os desafios do trajeto.

4.6 CACHOEIRA COMPRIDA, ENTRE PEDRAS DO RIO

Figura 105 – Cachoeira Comprida II



Fonte: subgrupo A.2 da turma 3º 2, manhã, 10/2025

Figura 106 – Cachoeira Comprida III



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1, manhã 10/2025

Figura 107 – Cachoeira dos Onze Travessões



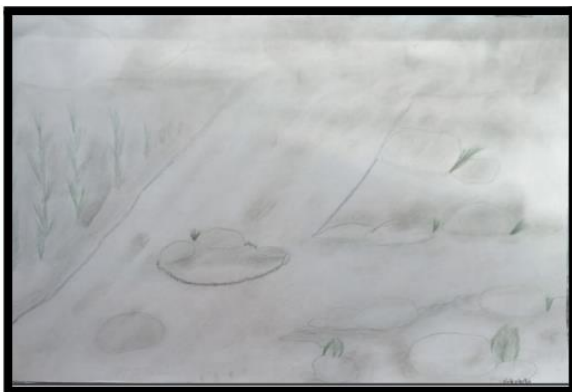
Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 108 – Homem sobre pedras



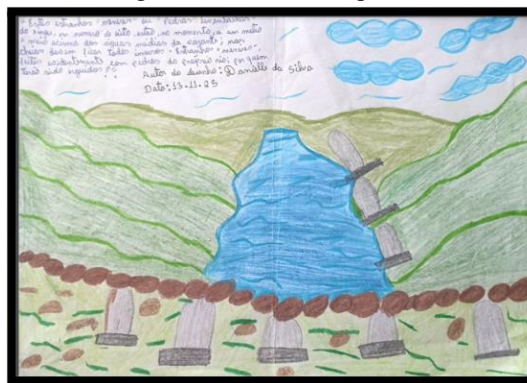
Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 109 – Forte neblina branca



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 M, 10/2025

Figura 110 – Pedras expostas



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

O grupo A.2, no que se refere ao capítulo V, produziu as figuras 105 e 107, expressando que o meio ambiente natural foi predominante nas representações, ao destacar cachoeiras, pedrais, pedrarias, vegetações diversas e corredeiras. Para o grupo A.2,

A leitura desperta admiração pela grandiosidade da natureza e, simultaneamente, promove uma reflexão sobre a relação do ser humano com o meio ambiente, revelando o rio como um espaço de vida, memória e história. Consideramos muito importante que mais pessoas tenham a oportunidade de ler a obra e adquirir conhecimento sobre a relevância e a imensidão desse vasto rio brasileiro. (Grupo A.2, turma 3º 2 manhã 2025)

O grupo A.2, nas observações descritas acima, evidenciou o papel primordial do rio Xingu, reconhecendo-o como elemento vivo, capaz de proporcionar diferentes experiências àqueles que nele trafegam e àqueles que habitam suas margens. É importante destacar que os grupos A.2 (Figura 105) e B.3 (Figura 108) representaram a Cachoeira Comprida como uma cachoeira alta em relação ao nível do rio, com a água caindo em cascatas entre pedrarias. Por meio das imagens, sugere-se a dificuldade de navegação nesse trecho.

4.7 SERINGUEIRAS E CASTANHEIRAS ENTRE OUTRAS VEGETAÇÕES

Figura 111 – Morro dos Arara



Fonte: subgrupo A.1, 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 112 – Cachoeira do Garantido e Ilha de Araruanaquara



Fonte: subgrupo A.1, 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 113 – Abundantes seringueiras



Fonte: grupo A.3, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 114 – Vilarejo em formação I



Fonte: grupo B.2, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 115 – Homens remando na igarité



Fonte: grupo B.2, turma 3º 1, manhã, 10/2025

Figura 116 – Casa de João Henrique de Lemos



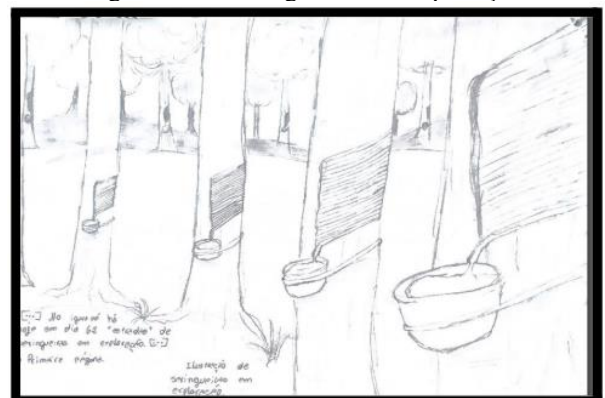
Fonte: grupo B.2, 3º 1 M, 10/2025

Figura 117 – A Praia



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 Manhã, 10/2025

Figura 118 – Seringueiras em exploração



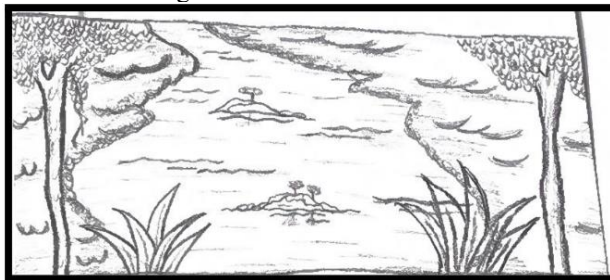
Fonte: grupo C.2, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 119 – Instalação dos povos araras



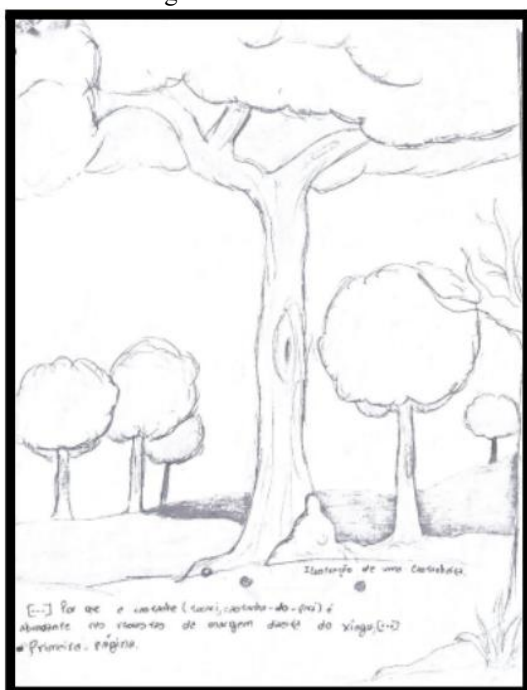
Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 120 – Intenso nevoeiro



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 121 – Castanhais



Fonte: grupo C.2, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 122 – O banho



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Nas figuras 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121 e 122, é possível encontrar representações da vegetação amazônica. Os alunos representaram diversos elementos do ambiente natural descrito na obra. Entre eles, destacam-se vegetações diversas, como seringais e castanhais; árvores de grande e de pequeno porte, esparsas e rasteiras; e copas de diferentes formas. Serão, de fato, castanheiras e seringueiras? Que árvores são essas? Nota-se que os alunos produzem representações vinculadas a seus conhecimentos e a suas realidades, permeadas pelo tempo atual. A partir de um mundo natural que sofre interferência midiática, os alunos representaram um passado interpretado por eles e narrado por Coudreau: é a história sofrendo a influência do tempo presente; assim se constituíram os desenhos.

O grupo A.1, nas figuras 111 e 112, observou que “a extensa Ilha de Ararunaquara é uma das mais importantes do Xingu, tanto por suas dimensões quanto por sua riqueza. Consta que nela haveria uma centena de ‘estradas’ de seringueiras em exploração” [...] (Coudreau, 1977, p. 30). É notável a presença de vasta vegetação, inclusive de seringueiras em exploração e da extração de látex, o que permite identificar a ocupação e a extração de matéria-prima de interesse econômico em fins do século XIX. Nota-se, ainda, que, mesmo cercados por vegetação nativa, moradores cultivavam seus alimentos, indicando uma economia de subsistência.

A identificação do tripé natureza, ocupação e extração de matéria-prima corrobora o que assinala a história ambiental, enquanto ciência social, pois, segundo Pádua (2010, p. 97), “a história ambiental, como ciência social, deve sempre incluir as sociedades humanas. Mas também reconhecer a historicidade dos sistemas naturais. O desafio é construir uma leitura aberta e interativa da relação entre ambos”. Portanto, atividades que envolvam natureza e sociedade “podiam também ser construtivas e criadoras, especialmente no que se refere aos vínculos naturais” (Schama apud Pádua, 2010, p. 97).

A existência da vegetação remete os alunos ao sentimento de identidade com o rio Xingu, sua dimensão, suas florestas, seus povos e as belezas naturais ali existentes. A Figura 113, produzida pelo grupo A.3, contorna o rio Xingu e árvores de diferentes portes, compondo a vegetação ciliar.

Já o grupo B.2, ao desenhar as figuras 114, 115 e 116, evidenciou vegetações com árvores muito altas e copas bem fechadas; outras árvores, porém, aparecem mais baixas e mais distantes umas das outras, sem que se perca de vista a vegetação agrupada ao fundo da figura 116.

O grupo C.1, por meio das figuras 121 e 122, também traz uma variedade de vegetação de diferentes tamanhos, com copas fechadas, embora as árvores apareçam às margens e afastadas do rio Xingu.

Em continuidade, o grupo C.2, a partir das figuras 119 e 122, narrou a contribuição da leitura do livro “Viagem ao Xingu”:

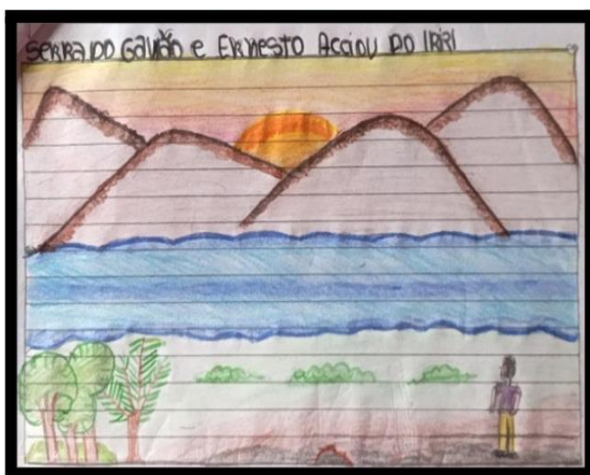
A leitura do livro Viagem ao Xingu, de Henri Coudreau, foi uma experiência legal para o nosso grupo. Enquanto a gente lia, dava para imaginar os rios, a floresta e tudo o que o autor descreve sobre o Xingu. Na hora de fazer as imagens, isso ajudou muito, porque a gente conseguiu transformar o que estava no texto em desenhos. Trabalhar em grupo também foi importante, já que cada um deu sua opinião e ajudou com ideias diferentes. No final, o trabalho ajudou a gente a entender melhor a leitura e deixou a atividade mais interessante, juntando leitura e criatividade. (Grupo C.2 – turma 2º 1 Manhã 2025)

Diante do relato do grupo C.2, ficou evidente a importância atribuída à leitura, pois ela possibilita a produção de imagens e estimula uma criatividade orientada pela imaginação suscitada pelo texto, conduzindo os leitores ao contato com a natureza e com tudo o que nela existe, com ênfase na exuberância da vegetação.

O grupo C.5, ao produzir a Figura 122, expõe a exuberância da vegetação amazônica à margem do rio Xingu. Para o grupo C.5, “o rio aparece como caminho, obstáculo e, também, como espaço de descanso durante a viagem. [...] Isso ajudou a entender as dificuldades enfrentadas pelos viajantes e a importância do rio Xingu para o deslocamento e para a sobrevivência durante a expedição”, sem perder de vista a vegetação ciliar, que se afasta da margem do rio em direção ao interior da floresta, demonstrando a altivez da floresta em pé.

4.8 SERRAS E MORROS

Figura 123 – Serra do Gavião e Ernesto Acioli



Fonte: grupo A.1, da turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 124 – Morro dos Araras



Fonte: grupo A.1, da turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 125 – Serra do Aribaru



Fonte: Grupo C.6. turma 2º 1 manhã. 11/2025

O grupo A.1 demonstrou, na Figura 123, a Serra do Gavião, certamente habitat de flora e fauna amazônicas, e que tem, em suas proximidades, uma cachoeira com o mesmo nome, perigosa no tempo da seca. Não muito distante está Ernesto Acioli, seringalista destemido que vivia rio Iriri acima, controlando a produção de borracha.

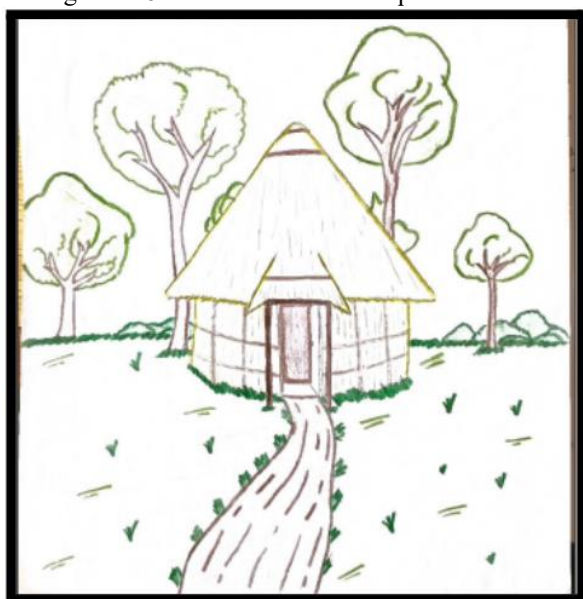
Embora registrados no mesmo período, o grupo A.1, por meio da Figura 124, representou o Morro dos Araras, com uma tímida vegetação, o que permite refletir sobre a possibilidade de utilização da área para o plantio de roça por meio do sistema de coivara.

Ao representar a Serra do Aribaru (Figura 125), o grupo C.6 considerou os detalhes deixados por Coudreau, indicando uma serra sem vegetação ao fundo da imagem, ao contrário do que se vê nas margens do rio Xingu, pelas quais alguém navega.

As representações possibilitam perceber a presença de uma paisagem natural amazônica marcada pela existência do rio Xingu, de morros e de serras com vasta vegetação, inclusive com a presença de seringueiras já em exploração, visto que se encontram estradas de seringueiras e se apresenta o senhor Ernesto Acioli, seringalista residente às margens do rio Iriri. O grupo também mostrou a presença de povos indígenas, mencionando os Araras, que já habitavam a margem direita do rio Xingu.

4.9 AS HABITAÇÕES

Figura 126 – Casa de João Henrique de Lemos



Fonte: grupo B.2, 3º 1 M, 10/2025

Figura 127 – Instalações indígenas



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 128 – Choça e seringueiros



Fonte: subgrupo C.1, 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 129 – Casa, canoa e o rio Xingu



Fonte: grupo A.3, turma 3º 2, 10/2025

Em meio à vegetação, foram representadas diferentes habitações: indígenas e não indígenas, de seringueiros e suspensas. Foi exposta, por exemplo, a imagem de árvores e de uma casa, isto é, a moradia de João Henrique de Lemos (Figura 126), na qual os tripulantes ficaram na noite anterior e da qual partiram na manhã seguinte, durante um nevoeiro que se “dissipa com o dia claro e quente”.

As figuras 127 e 128, produzidas pelo grupo C.1, representam moradias. A Figura 127 representa instalações indígenas, com modelos circulares e rústicos; já a Figura 128 traz uma moradia retangular, com queda d’água nas laterais e materiais tipicamente artesanais.

Há, também, a Figura 129, com uma habitação retangular e, na lateral, uma área. A casa foi feita em um terreno mais alto, possivelmente em razão das enchentes do inverno amazônico. A Figura 129 também demonstra os tripulantes da igarité remando contra os rápidos e outros desafios encontrados pelos viajantes, rio Xingu acima. “O autor relata a presença de seringueiras, margens altas que se transformam em colinas, ilhas, rápidos e obstáculos naturais, como os Travessões, onde era necessário retirar parte da carga das embarcações para seguir viagem” (Grupo A.3, turma 3º 2 manhã 2025).

O grupo A.3, ao apresentar tais observações, demonstrou que a produção das imagens contribuiu para melhor entendimento do texto, somando-se à criatividade que conduz à elaboração de desenhos e favorece uma viagem literária, a visualização do percurso e de tudo o que o autor descreve.

4.10 PEDRA SECA

Figura 130 – Pedra Seca I



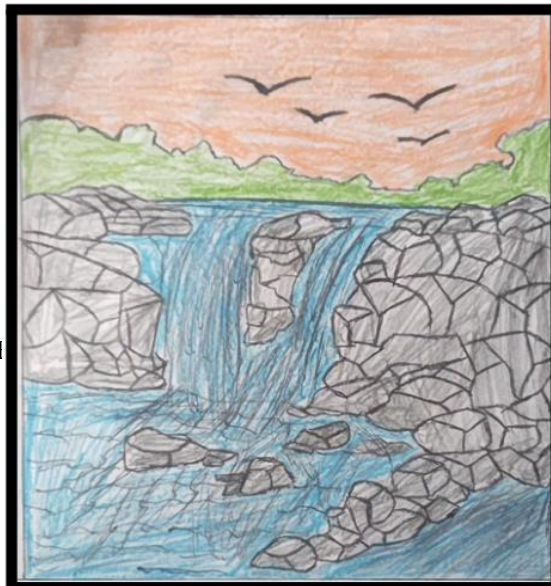
Fonte: grupo A.3, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 131 – Estirão da Pedra Seca



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1, manhã,

Figura 132 – Cachoeira da Pedra Seca



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1, manhã,

Figura 133 – Cerâmica e a pedra



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Para finalizar a apresentação das representações, é possível identificar a chegada dos viajantes ao destino, a ‘Pedra Seca’. O estirão da Pedra Seca mostra-se inacessível, diante das muitas pedras existentes.

O grupo A.3 representou um amontoado de pedras, chamado de Pedra Seca, e, ao lado dele, o rio Xingu, estreito, seguindo rio acima.

O grupo C.6 destacou o trecho em que Coudreau (1977, p. 78) afirmava o seguinte: “hoje pernoitamos na entrada do Estirão da Pedra Seca. Veem-se quatro pequenas ilhas e um pedral, o conjunto alinhando-se no sentido Leste-Oeste, como, aliás, todo o estirão”.

Ao chegar à entrada do Estirão da Pedra Seca, os desafios não haviam terminado: no dia 3 de setembro, os viajantes se depararam com mais uma cachoeira. Coudreau comentou que

A Cachoeira da Pedra Seca, à qual chegamos esta manhã às 9 e meia, é conhecida em juruna pelo nome de Pipidá: os pios. Steinen não nos diz, como os suiás a dominam. Este nome de Pipidá teria sido dado por onomatopeia ou imitação do grito dos patos selvagens e dos mergulhões que, na estação chuvosa, vem aí pousar em bandos incalculáveis. (Coudreau, 1977, p. 78)

Na Figura 132, o grupo C.6 demonstra duas estreitas faixas de água caindo entre as pedras, o que sugere inacessibilidade às embarcações. Outra representação aparece na figura 133, em que cacos de cerâmica estão postos sobre uma pedra, simbolizando a presença de povos que dominavam a produção cerâmica nas proximidades. O grupo C.6 externou estas constatações:

Ler *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, não foi uma experiência que chamou muito a atenção. O texto não despertou curiosidade e, em vários momentos, me senti desconfortável com as palavras usadas, porque muitas eu nunca tinha visto antes e não sabia o significado. Isso acabou dificultando a leitura, e precisei pesquisar para conseguir entender melhor o texto. Já a parte de criar e pintar as imagens foi a que eu mais gostei. Eu gosto bastante de desenhar e pintar, mesmo não sendo muito bom nisso, e achei essa etapa mais leve e prazerosa. Foi o momento em que me senti mais à vontade durante o trabalho. (Grupo C.6, turma 2º 01 Manhã 2025)

Aqui, o grupo C.6 traz, com franqueza, as dificuldades em relação à leitura, evidenciando o vocabulário como entrave ao entendimento do texto. No entanto, a busca de significados, seja por provocação, seja por vontade própria, inclina o aluno à leitura e ao conhecimento de sinônimos. Além disso, apesar das dificuldades vocabulares encontradas, interpretar o texto não foi tão difícil; ao contrário, tratou-se de uma “etapa leve e prazerosa”, como afirmado acima. Desse modo, externar a leitura por meio de desenhos constitui um desdobramento da expressão do que se leu, no qual o aluno, mesmo com dificuldades para desenhar e pintar, conseguiu externar o que aprendeu.

Com o conjunto dos trabalhos apresentado, desenvolvidos pelos alunos por meio das representações construídas, foi possível mostrar o vigor do meio ambiente natural e a diversidade presente ao longo do curso do rio Xingu – hoje, Alto Xingu – e de suas margens. Os alunos identificaram que o grupo de viajantes liderado por Henri Coudreau procurou superar os obstáculos encontrados ao percorrer um longo trecho do rio em uma *igarité*, tanto os obstáculos naturais – correntezas, cachoeiras, muitas pedras, chuvas, nevoeiros e o sol ardente – quanto os sintomas de doenças que causavam febres e abatiam os viajantes, sem, contudo, fazê-los sucumbir.

Os viajantes também precisaram alterar a posição das pedras em alguns trechos do rio, para que a *igarité* pudesse seguir viagem; isso constitui exemplo de intervenção no meio

ambiente. Os alunos representaram a presença de homens, possivelmente ribeirinhos que viviam na região, dividindo espaço com a natureza e com os povos Carajás, que já viviam no Alto Xingu quando a igarité de Coudreau encostou em Pedra Seca. A presença de grupos indígenas e não indígenas estabelecidos no Alto Xingu indica a inter-relação desses homens com o meio ambiente natural, pois é na natureza que encontram formas de subsistência.

O propósito da oficina foi a produção de representações, tendo como fonte histórica a historiografia local. Nesse caso, foram utilizados o livro e fragmentos do livro *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau (1896), o que resultou em representações e percepções dos alunos em torno da leitura, sem perder de vista a realidade em que vivem. As percepções e compreensões dos alunos acerca da relação entre homem e natureza podem ser aprofundadas em outras pesquisas, mas já permitem aproximação com o que Pádua (2010) afirma ser necessário à história ambiental:

Em todas as situações, no entanto, o biofísico, o social e o cultural estão presentes. [...]. Os próprios relacionamentos entre todos os componentes da interação – onde todos são relevantes, mesmo que em diferentes níveis – constroem, destroem e reconstróem inúmeras formas materiais e culturais. No sentido mais profundo, o desafio analítico é o de superar as divisões rígidas e dualistas entre natureza e sociedade, em favor de uma leitura dinâmica e integrativa, fundada na observação do mundo que se constrói no rio do tempo. (Pádua, 2010, p. 97)

Para além das representações, de acordo com o exposto por cada grupo, os alunos, de modo geral, compreenderam a importância da leitura e tudo o que ela proporciona: a identificação da paisagem e de seus elementos naturais; a importância do rio Xingu e de sua magnitude, enquanto protagonista natural ao longo da viagem de Coudreau e de seus tripulantes; a relação entre ser humano e natureza; a presença de povos indígenas e de ribeirinhos ao longo das margens do rio Xingu; a importância do trabalho em equipe; e a criatividade em representar, por meio de desenhos, o que foi despertado pela leitura. Reconhece-se, assim, o rio Xingu – em particular, o trecho acima da Volta Grande do Xingu até a Pedra Seca – como integrante do meio ambiente natural existente na Amazônia e como lugar passível de representações voltadas à preservação da memória e da história local de São Félix do Xingu.

Portanto, pode-se dizer que “as representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma ‘nova forma’ por meio da atividade psíquica” (Siman, 2005, p. 352). A atividade psíquica permite a construção de identidade, que ocorre socialmente à medida que se criam e se recriam as representações sociais. Desse modo, “o aluno tem a possibilidade de efetivar suas

próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 84) e do material em estudo, externando, assim, suas convicções e sua compreensão do mundo em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta dissertação, buscou-se refletir sobre as possibilidades de articulação entre história local, história ambiental e ensino de história, tomando o rio Xingu como eixo de leitura da formação histórica, social e cultural de São Félix do Xingu. Partiu-se do entendimento de que o ensino de história, quando desvinculado da realidade vivida pelos sujeitos, tende a perder parte importante de sua potência formativa. Em contrapartida, quando se aproxima do espaço social em que os estudantes estão inseridos, de suas experiências, de suas memórias e das marcas históricas inscritas no território, amplia-se a possibilidade de construção de aprendizagens historicamente significativas. Então, pesquisa procurou compreender de que modo a história local, em diálogo com a história ambiental, pode constituir um caminho fecundo para o ensino de história na Educação Básica.

Nesse sentido, tornou-se possível reconhecer que a história de São Félix do Xingu não pode ser pensada dissociadamente do rio Xingu. Mais do que um elemento físico da paisagem, o rio se apresenta como componente estruturador das dinâmicas de ocupação, deslocamento, sobrevivência, sociabilidade e produção de sentidos sobre o espaço. Sua presença atravessa experiências indígenas, práticas econômicas, formas de circulação, processos de territorialização e modos diversos de relação entre sociedade e natureza. Por isso, tomá-lo como referência de análise significou, também, deslocar o olhar para uma compreensão menos abstrata da história, mais enraizada no território e mais sensível às relações que, historicamente, conformaram o município.

A discussão teórica permitiu sustentar que a aproximação entre história local e história ambiental não representa apenas um recorte temático, mas uma escolha epistemológica e didática. Ao considerar o espaço local como lugar de produção de experiências históricas, o ensino de história passa a valorizar os sujeitos, os conflitos, as permanências e as transformações que atravessam a vida concreta da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, o diálogo com a história ambiental possibilita problematizar a relação entre seres humanos e natureza para além de visões naturalizantes ou meramente descritivas, evidenciando que os rios, as florestas, os usos do solo e os processos de ocupação são também objetos históricos. Desse modo, o rio Xingu, no âmbito desta pesquisa, foi compreendido não como pano de fundo, mas como elemento constitutivo da própria historicidade local.

A aula-oficina realizada na E.E.E.M. Carmina Gomes permitiu verificar que o uso de fontes históricas relacionadas ao universo local pode contribuir significativamente para o

envolvimento dos estudantes com a aprendizagem histórica. A leitura e a problematização de fragmentos de *Viagem ao Xingu*, de Henri Coudreau, associadas à produção de representações pelos alunos, favoreceram a mobilização de conhecimentos prévios, a elaboração de interpretações e a construção de relações entre passado e presente. As produções discentes evidenciaram que, quando provocados a olhar para o próprio lugar como objeto de reflexão histórica, os estudantes tendem a formular compreensões mais densas sobre a paisagem, sobre a presença indígena, sobre os modos de ocupação do território e sobre as marcas deixadas pelos diferentes agentes históricos no espaço em que vivem.

Os resultados da pesquisa também sugerem que a aula-oficina se mostrou metodologicamente pertinente para o ensino de história, na medida em que deslocou os estudantes de uma posição passiva diante do conhecimento histórico para uma posição de maior participação no processo de aprendizagem. Ao interpretar textos, discutir ideias e elaborar representações, os discentes não apenas acessaram informações sobre o rio Xingu e sobre São Félix do Xingu, mas também produziram sentidos sobre esses elementos, relacionando-os à sua própria realidade. Tal movimento reforça a compreensão de que o ensino de história pode se tornar mais crítico, reflexivo e significativo quando se ancora em experiências concretas e em fontes capazes de ativar a memória, a observação e a leitura histórica do lugar.

Convém acrescentar que as imagens produzidas pelos alunos não podem ser lidas apenas como ilustrações do texto de Coudreau. Elas resultam de uma operação interpretativa: cada grupo selecionou fragmentos do relato, destacou certos elementos – rio, cachoeiras, pedrais, vegetação, embarcações, habitações, povos indígenas e presença de viajantes – e os reorganizou visualmente a partir de sua imaginação, de seus conhecimentos prévios e de sua experiência com o lugar. Nessa passagem da leitura para o desenho, o que estava ausente para os estudantes – o Xingu de fins do século XIX, a viagem de Coudreau e as formas pretéritas de ocupação, circulação e organização do território – tornou-se representável por meio de escolhas visuais concretas. Por isso, as produções não apenas reproduziram informações da fonte; elas evidenciaram um modo próprio de compreender a centralidade do rio Xingu na formação histórica de São Félix do Xingu e na trajetória dos sujeitos que viveram, circularam e trabalharam em suas margens.

Esse resultado indica, ainda, que a oficina ultrapassou o objetivo inicial de identificação de elementos naturais descritos na obra. Ao elaborarem imagens, os alunos articularam leitura, memória, imaginação e interpretação histórica, demonstrando que a aprendizagem ocorreu no próprio processo de converter a narrativa em representação. Embora muitos conflitos políticos,

econômicos, demográficos e sociais permaneçam abertos a pesquisas futuras, a experiência permite reconhecer que há, no ensino de história, amplo espaço para intervenções pedagógicas capazes de estimular a pergunta, a dúvida e a criticidade cidadã diante dos conteúdos estudados.

Outro aspecto importante foi a necessidade de ampliar, no espaço escolar, a valorização da história local como dimensão constitutiva do currículo. Em muitos contextos, o ensino ainda privilegia narrativas amplas e generalizantes, que, embora importantes, nem sempre permitem aos estudantes perceber-se como sujeitos situados historicamente. Ao trazer São Félix do Xingu para o centro da reflexão, este estudo procurou afirmar que o local não se opõe ao geral, mas constitui uma de suas formas de inteligibilidade. É por meio do local que muitos processos mais amplos se concretizam, ganham forma e se tornam apreensíveis. Assim, trabalhar a história do município, articulada ao rio Xingu e às transformações ambientais e sociais da região, significa também oferecer aos estudantes instrumentos para compreender fenômenos históricos mais abrangentes.

A pesquisa não esgota as possibilidades de abordagem do tema. Ao contrário, abre caminhos para novos estudos e para o aprofundamento de questões que, neste trabalho, só puderam ser examinadas em parte. Entre essas possibilidades, destacam-se a ampliação do uso de outras fontes sobre o rio Xingu e sobre São Félix do Xingu, o aprofundamento das discussões sobre a presença e o protagonismo indígena na constituição histórica do território, bem como o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas voltadas à articulação entre história, memória, paisagem e meio ambiente. Também se revela promissora a continuidade de investigações que examinem, em maior extensão, os efeitos das metodologias participativas na aprendizagem histórica de estudantes da Educação Básica.

Em síntese, conclui-se que a articulação entre história local, história ambiental e ensino de história constitui uma possibilidade metodológica e formativa relevante para a escola. No caso específico desta dissertação, o rio Xingu mostrou-se um eixo privilegiado para pensar São Félix do Xingu historicamente, para problematizar as relações entre sociedade e natureza e para produzir, no espaço escolar, aprendizagens mais situadas e significativas. Ao colocar em diálogo teoria, fonte histórica, experiência discente e realidade local, o trabalho reafirma a importância de um ensino de história comprometido não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem e o lugar que ocupam nele.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fabrício Viana. *Aprendizagem histórica ambiental: a relação entre história local e o território ambiental do rio Lontra como estratégia de ensino de História no Colégio Estadual Rui Barbosa – Araguaína – TO*. Araguaína, TO, 2020.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: *Para uma educação de qualidade: atas da quarta jornada de educação histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BEZERRA NETO, José Maia et al. A conquista portuguesa da Amazônia. In: *Pontos de história da Amazônia*. 3. ed. rev. ampl. Belém: Paka-Tatu, 2001. p. 11-12.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. *Índios do Brasil 1*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Índios do Brasil 2*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 2001.
- CARVALHO, Ely Bergo de; COSTA, Jamerson de Sousa. Ensino de História e meio ambiente: uma difícil aproximação. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 49-73, jul./dez. 2016.
- CARVALHO, Francismar Alex Lopes de. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. *Diálogos – Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, Maringá, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.
- CASTRO, Maria Inês Malta. *Reflexões sobre a história ambiental*. Brasília: UniCEUB, 2003.
- CERRI, Luis Fernando; ZAMBONI, Ernesta. Representações e usos sociais da história no ensino. *Clío & Associados*, n. 11, p. 108-118, 2007. DOI: 10.14409/cya.v1i11.1631.
- CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. *10 lições sobre Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- CHARTIER, Roger. A história cultural entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Tradução de Andrea Daher e Zenir Campos Reis. DOI: 10.1590/S0103-40141991000100010.

COUDREAU, Henri. *Viagem ao Xingu*. Tradução de Eugênio Amado. Apresentação de Mário Guimarães Ferri. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

DRUMMOND, José Augusto. A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 177-197, 1991.

FORNAZARI, Valeira Brumato Regina; OBARA, Ana Tiyomi. O uso de oficinas pedagógicas como estratégia de ensino e aprendizagem: a bacia hidrográfica como tema de estudo. *Investigações em Ensino de Ciências*, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOMES, Leandro et al. *Conexão mundo: ciências humanas e sociais aplicadas: liberdade e vida social*. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Brasil: desafios para uma história ambiental. *Nômadias*, n. 22, p. 26-35, abr. 2005.

MONTEIRO, Aline Tavares. *A Festa de São Tiago em Mazagão Velho: proposta metodológica com aulas-oficinas para o ensino de história local*. Macapá, AP, 2022.

NASCIMENTO, Joene Batista do. *Embrenhando-se nas matas: imigrantes nordestinos e a extração de látex em São Félix do Xingu – Pará, no período de 1939 a 1945*. UFPA. Tucumã – Pará. 2003.

NOGUEIRA, Maria Cecília Henriques. *Percepção e educação ambiental na gestão de rios: (re)conexão entre o rio e a sociedade na Área de Proteção Ambiental – APA Macaé de Cima (RJ)*. Rio de Janeiro, 2021.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

Projeto Político Pedagógico da E.E.E.M. “Carmina Gomes” 2024-2028. São Félix do Xingu-Pará. Out. 2024.

RÉMOND, René (org.). *Pour une histoire politique*. Paris: Éditions du Seuil, 1988.

RIBEIRO, Ligia Mara Barros. *Contos de rios: memórias sobre as águas e o ensino de história em Santa Izabel do Pará*. Ananindeua, PA, 2020.

RIBEIRO, Vanise Maria; ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Piatã: história: 7º ano*. Curitiba: Positivo, 2015.

RODRIGUES, C. R.; MACHADO, L. S. Educação ambiental e ensino de História: limites e possibilidades. *REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 40, n. 2, p. 250-270, 2023. DOI: 10.14295/remea.v40i2.14708.

SANTANA, Luiz Ferreira. *São Félix do Xingu e sua história, 1889-1997*. São Félix do Xingu, PA, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). *Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W. A. Editores, 2016.

SCHMINK, Marianne; WOOD, Charles H. *Conflitos sociais e a formação da Amazônia*. Belém: ed.ufpa, 2012.

SILVA, Denise de Lira. *AULAS INTERATIVAS: ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E REPRESENTAÇÕES DE MULHERES DO AGRESTE ALAGOANO*. Produto Educacional: Sequência Didática. PROFHISTÓRIA. 2025.

SILVA, Jakeline Barbosa da. *Oficina Imagética: Conhecendo o Candomblé de Ketu e Seus Orixás*: Produto Educacional: Sequência Didática. 2025.

SILVA NETO, Luiz Daniel da. *O direito ao meio ambiente em uma perspectiva educacional: a efetivação da Lei n. 9.795/99 nos currículos escolares*. Santa Rita, PB, 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *A cultura histórica em representações sobre territorialidades*. *Saeculum – Revista de História*, João Pessoa, n. 16, p. 157-170, jan./jun. 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Atributos da educação ambiental escolar no contexto educacional brasileiro: do movimento ambientalista internacional ao nacional. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 28, p. 1-17, jan./jun. 2012.

VARTHA, Dante Luís. *Oficinas pedagógicas na formação de professores nas séries iniciais*. Santa Maria, RS, 2018.

VASCONCELOS, Bruna Montor. *História ambiental e ensino de história através da teoria da complexidade de Edgar Morin*. Maringá, 2018.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino: o quê? por quê? como?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. Tradução de José Augusto Drummond. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

ANEXO I – PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO PEDAGÓGICO

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA
Mestrado Profissional em Ensino de História

Caderno pedagógico de aula-oficina

O rio Xingu no ensino de história local

Produto educacional vinculado à dissertação “Navegando o Rio Xingu: representações e saberes no Ensino de História com alunos do Ensino Médio, na E.E.E.M. Carmina Gomes em São Félix do Xingu-Pará”

Joene Batista do Nascimento

Xinguara – Pará

2026

CRÉDITOS E DESCRIÇÃO TÉCNICA

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, vinculado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Apoio institucional: Escola Estadual de Ensino Médio Carmina Gomes e Secretaria Municipal de Educação de São Félix do Xingu, Pará

Agradecimentos especiais: aos estudantes participantes da aula-oficina realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Carmina Gomes e ao orientador Carlo Guimarães Monti

Origem do produto: dissertação de mestrado intitulada “Navegando o rio Xingu: representações e saberes no ensino de história com alunos do Ensino Médio, na E.E.E.M. Carmina Gomes, em São Félix do Xingu-Pará

Área de conhecimento: história

Público-alvo: docentes que atuam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio

Componente curricular: História.

Finalidade: oferecer subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com história local e história ambiental na disciplina de História, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio

Autora: Joene Batista do Nascimento

Orientador: Carlo Guimarães Monti

Revisão: Joene Batista do Nascimento e Carlo Guimarães Monti

Editoração e diagramação eletrônica:

Ilustração: os alunos colaboradores da turma 3º 2 manhã 2025 foram AAL, BBTS, CEGN, EMG, GA, LF, MLSG, SGS, SL, KK, GA, FCOS, GP, M e N; os alunos colaboradores da turma 3º 01 manhã 2025 foram MS, EAL, GS, LLS, FCM, GP, MCP, WA, KH, RAS, EBUL, ALSR, ER, LRS e NKSL; os alunos colaboradores da turma 2º 01 manhã 2025 foram EMB, IMB, JVAM, RVRS, EKP, EMSR, JCS, MC, GLMM, INMFL, JGFS e JON, DCPN, GDVL, LMS e NLS, DMA, DSP, GSC, ALTJ, AJSO, BSC e MMS

Disponibilidade: irrestrita, preservando os direitos autorais e a proibição de uso comercial

Idioma: português

Instituição envolvida: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Cidade: Xinguara, no Pará

Autora



Joene Batista do Nascimento, professora na E.M.E.F. “Teoria do Saber” e na E.E.E.M. “Carmina Gomes. Finalizou o curso de Magistério em 1998, na E.E.E.M. “Carmina Gomes; em 2003 concluiu o curso de História pela Universidade Federal do Pará, Polo Tucumã-Pará; em 2017 finalizou o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Polo de São Félix do Xingu-Pará, pelo Programa Federal PARFOR. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino de História pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA - Campus Xinguara.

Orientador



Carlo Guimarães Monti, professor da Faculdade de História-ICH e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Realizou Pós-doc. pela Universidade de São Paulo e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Franca), com bolsa CAPES. Possui mestrado em História Social pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), com bolsa FAPESP, graduado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tem experiência na área de História, com ênfase em História Regional do Brasil. Atualmente pesquisa: relações de trabalho no campo, fontes históricas, formação de professores e materiais didáticos. Publicações mais relevantes: História da cafeicultura em Ribeirão Preto, rede de negócios e o crédito agenciado pelo empreendedor Joaquim da Cunha Diniz Junqueira (1890 - 1915). Editora CRV, 2021. Por amor a Deus, o processo de alforria de escravos em Mariana (1750-1779). Editora Annablume, 2016. É coordenador institucional do Parfor (Equidade) da Unifesspa (Portaria N 1309/2024), também coordena o Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História-LEEPH/UNIFESSPA, é vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, é o líder do grupo de pesquisa Fontes Históricas, Ensino, Educação e Trabalho (FHEET), foi coordenador de subprojeto do PIBID (2020-2022). Integra o GT de Ensino de História e Educação da ANPUH, e os grupos de pesquisa CETHAS/Unifesspa e HIMeNa /UFPA. Foi presidente da ANPUH-PA (2023-2024). Lançou as Coleções de História da ANPUH-PA-2020 e 2023 que gerou 40 E-book. (Texto informado pelo autor)

APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico organiza, em formato aplicável, a experiência desenvolvida na dissertação dedicada à articulação entre história local, história ambiental e ensino de história a partir do rio Xingu. O material foi concebido para apoiar professores da educação básica na construção de uma aula-oficina que mobilize leitura orientada de fonte histórica, discussão coletiva e produção de representações visuais como formas de aprendizagem histórica.

A proposta parte do entendimento de que a história local não deve ser tratada como apêndice ilustrativo do currículo, mas como via efetiva de construção do conhecimento histórico escolar. Nesse sentido, o rio Xingu é tomado como eixo de análise porque organiza experiências de circulação, ocupação, exploração, sociabilidade e memória historicamente relevantes para São Félix do Xingu e para a compreensão mais ampla da Amazônia (Bittencourt, 2008; Schmidt; Cainelli, 2009).

O caderno foi pensado para uso autônomo, podendo ser aplicado integralmente ou adaptado às necessidades da turma, do tempo disponível e do projeto pedagógico da escola. Seu núcleo metodológico é a aula-oficina, entendida como situação didática em que os estudantes trabalham com problemas, fontes e hipóteses em regime orientado de investigação e produção (Barca, 2004; Caimi, 2008).

SUMÁRIO

1 Dados gerais da proposta	17
2 Objetivos	17
2.1 Objetivo geral	17
2.2 Objetivos específicos	17
3 Fundamentos didático-metodológicos	18
4 Materiais necessários	18
5 Organização da aula-oficina	19
6 Fragmentos e eixos de leitura sugeridos	19
7 Orientações de mediação docente	20
8 Proposta de roteiro para os estudantes	20
9 Avaliação	20
10 Possibilidades de adaptação	21
11 Álbum comentado de representações da história ambiental do Xingu	21
11.1 Partida do Forte Ambé e povoado de Altamira em formação	21
11.2 Os indígenas	22
11.3 Colonizadores e exploradores	24
11.4 Rios e cachoeiras	25
11.5 Praia do Frio	26
11.6 Cachoeira Comprida, entre pedras do rio	27
11.7 Seringueiras e castanheiras entre outras vegetações	29
11.8 Serras e morros	30
11.9 As habitações	31
11.10 Pedra Seca	33
12 Fechamento reflexivo e usos didáticos do produto	34
13 Referências básicas para o professor	35

1 Dados gerais da proposta

Título da oficina	O rio Xingu no ensino de história local
Público-alvo	Estudantes do Ensino Médio; adaptável aos anos finais do Ensino Fundamental
Duração sugerida	2 a 3 aulas de 50 minutos
Componente curricular	História
Temas centrais	História local, história ambiental, rio Xingu, presença indígena, circulação e representação
Metodologia	Leitura orientada de fonte histórica, discussão em grupo, produção imagética e socialização
Produto da turma	Desenhos, esquemas visuais, legendas explicativas e apresentação oral

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Analisar, por meio de uma aula-oficina, como o rio Xingu pode ser trabalhado como eixo de articulação entre história local, história ambiental e ensino de história, tomando uma fonte histórica do século XIX como mediadora da aprendizagem.

2.2 Objetivos específicos

- estimular a leitura historicamente orientada de uma fonte escrita;
- relacionar paisagem, circulação fluvial, presença indígena e formas de ocupação do espaço;
- desenvolver a capacidade de selecionar, interpretar e representar informações históricas;
- favorecer o trabalho colaborativo e a socialização de interpretações em grupo;
- aproximar os estudantes da história local sem isolá-la de escalas mais amplas.

3 Fundamentos didático-metodológicos

A atividade apoia-se em três pressupostos. O primeiro é que o ensino de história ganha densidade quando o estudante trabalha com vestígios do passado em situação de leitura, problematização e produção, e não apenas como receptor de conteúdos previamente estabilizados (Schmidt; Cainelli, 2009). O segundo é que a aula-oficina constitui forma pertinente de organização do trabalho pedagógico porque favorece participação, levantamento de hipóteses e elaboração de respostas historicamente orientadas (Barca, 2004). O terceiro é que a história local, quando articulada à história ambiental, permite compreender o espaço vivido como construção histórica, social e simbólica, e não como simples cenário natural (Bittencourt, 2008; Pádua, 2010; Worster, 1991).

Neste material, a produção imagética não é entendida como atividade ornamental. Os desenhos e esquemas visuais funcionam como respostas interpretativas dos estudantes à leitura da fonte, permitindo ao professor observar seleções, ênfases, permanências e deslocamentos de sentido. Assim, a oficina combina linguagem verbal, linguagem visual e oralidade em um mesmo processo de aprendizagem.

4 Materiais necessários

- cópias impressas dos fragmentos selecionados de Henri Coudreau, Viagem ao Xingu (ed. bras. 1977);
- textos breves de contextualização sobre expansão marítima europeia, Amazônia e presença indígena;
- mapas de apoio do Brasil, da Amazônia e da bacia do Xingu;
- folhas A4 ou A3, lápis, borracha, lápis de cor ou canetas hidrocor;
- quadro, pincéis e, se possível, projetor multimídia para exibição das imagens de apoio.

5 Organização da aula-oficina

Momento	Tempo sugerido	Encaminhamento docente
1. Sensibilização e contextualização	15–20 min	Apresentar o rio Xingu como eixo histórico e explicar por que a turma trabalhará com uma fonte do século XIX.
2. Leitura orientada da fonte	20–30 min	Distribuir fragmentos, esclarecer vocabulário, indicar elementos de atenção e estimular a leitura em grupo.
3. Produção das representações	25–35 min	Cada grupo elabora um desenho ou esquema visual com legenda curta, sintetizando o que considerou central.
4. Socialização e análise coletiva	20–30 min	Os grupos apresentam seus trabalhos; o professor compara escolhas, problematiza ausências e relaciona as produções ao contexto local.

6 Fragmentos e eixos de leitura sugeridos

Para fins didáticos e jurídicos, este caderno não reproduz longos trechos da edição brasileira de Viagem ao Xingu. Recomenda-se que o professor selecione, na obra, fragmentos curtos e manejáveis, correspondentes aos eixos abaixo, distribuindo-os entre os grupos.

- partida do Forte Ambé e formação do povoado de Altamira;
- presença indígena, habitações e formas de ocupação do espaço;
- cachoeiras, pedrais, travessias e dificuldades de navegação;
- seringueiras, castanheiras e outras vegetações descritas no percurso;
- praias, pontos de parada e relações entre paisagem e sobrevivência.

Em cada fragmento, é recomendável que o professor proponha perguntas orientadoras, tais como: Quem aparece no trecho? O que o rio faz ou impede? Que marcas de ocupação do espaço são visíveis? Como a paisagem é descrita? O que o texto revela sobre presença indígena, circulação e trabalho?

7 Orientações de mediação docente

Durante a leitura, o professor deve evitar duas simplificações frequentes: a de tratar o rio apenas como dado natural e a de apresentar o viajante europeu como observador neutro. A mediação precisa chamar atenção para o caráter situado do relato, para seus limites e para o fato de que o texto expressa uma determinada posição histórica.

Também é recomendável que o professor acompanhe o vocabulário dos estudantes, esclarecendo termos desconhecidos e incentivando a transformação de informações do texto em imagens, esquemas e legendas. A questão principal não é obter desenhos “bonitos”, mas observar como cada grupo seleciona e organiza sentidos históricos.

8 Proposta de roteiro para os estudantes

- Leiam o fragmento recebido com atenção, marcando palavras ou passagens que chamem a atenção do grupo.
- Identifiquem os elementos principais do trecho: sujeitos, paisagem, deslocamento, conflito, trabalho, moradia ou outro aspecto relevante.
- Conversem sobre o que deve aparecer na representação visual e por quê.
- Produzam o desenho ou esquema visual com legenda curta, explicitando a ideia central do grupo.
- Apresentem o trabalho à turma e expliquem as escolhas feitas.

9 Avaliação

A avaliação deve privilegiar os processos de leitura, interpretação, participação e argumentação, e não a habilidade gráfica isoladamente. Sugere-se observar: compreensão do fragmento; pertinência da representação elaborada; capacidade de justificar escolhas; participação no trabalho coletivo; e relação estabelecida entre a fonte e o contexto local.

Como estratégia de registro, o professor pode utilizar uma rubrica simples com três níveis (incipiente, satisfatório e consistente) ou produzir notas descritivas curtas por grupo. É recomendável preservar as produções dos estudantes para retomadas posteriores, exposições internas ou comparação com outras atividades.

10 Possibilidades de adaptação

A oficina pode ser adaptada para diferentes tempos escolares. Em aplicação mais curta, o professor pode trabalhar com menos fragmentos e concentrar a socialização em dois ou três grupos. Em aplicação ampliada, é possível desdobrar a proposta em sequência didática, articulando a leitura da fonte com cartografia histórica, fotografia da paisagem local, debates sobre territorialidades indígenas e produção de textos reflexivos.

Também é possível substituir a produção imagética por mapas mentais, infográficos simples ou painéis coletivos, desde que se preserve o princípio metodológico da oficina: leitura orientada, seleção de informações, elaboração de resposta interpretativa e socialização argumentada.

11 Álbum comentado de representações da história ambiental do Xingu

A presente seção introduz, em forma comentada, o núcleo demonstrativo do produto educacional. Seu objetivo não é substituir a análise integral desenvolvida na dissertação, mas oferecer ao professor um conjunto de exemplos interpretados que mostre, com maior concretude, como os estudantes leram a fonte histórica, que elementos destacaram e que relações estabeleceram entre paisagem, presença humana, deslocamento e história local.

Ao incorporar parte das representações, o caderno deixa de ser apenas roteiro de aplicação e passa a funcionar como material de demonstração pedagógica. Em outras palavras, não se indicam somente procedimentos; mostram-se resultados, escolhas de leitura e formas de apropriação discente, o que amplia o potencial de reaplicação da proposta em outros contextos escolares (Barca, 2004; Caimi, 2008).

11.1 Partida do Forte Ambé e povoado de Altamira em formação

No primeiro conjunto de produções, chama atenção o modo como os grupos articularam deslocamento, ocupação e paisagem. Em vez de representar apenas uma embarcação em movimento, os estudantes fizeram surgir margens ocupadas, áreas de cultivo, casas e sinais de consolidação humana do espaço. Com isso, a partida deixa de aparecer como cena abstrata de viagem e passa a ser lida como momento inscrito em território já vivido e historicamente transformado.

Figura 1 – Vilarejo em formação II



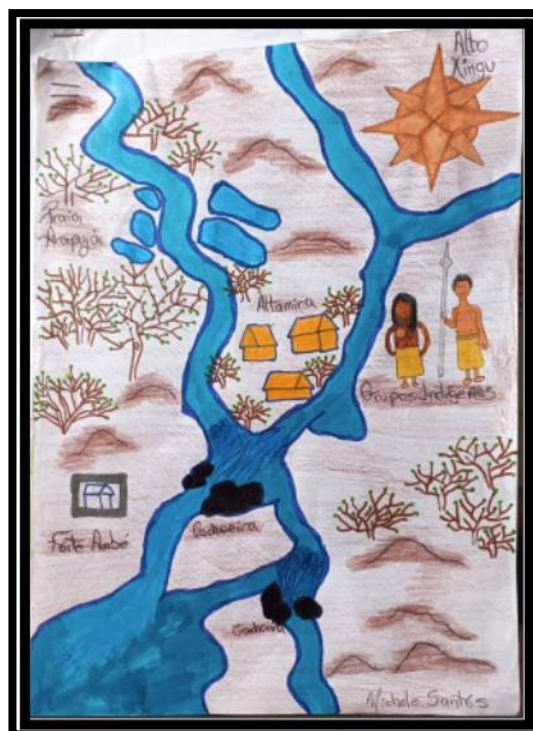
Fonte: subgrupo B.2, turma 3º 01 manhã 1, 10/2025

Figura 2 – Representação de povos indígenas



Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 3 – Volta Grande do Xingu



Fonte: subgrupo B.1,3º 1 manhã, 10/2025

Didaticamente, esse eixo é relevante porque evidencia uma aprendizagem central: o rio não foi entendido apenas como dado geográfico, mas como elemento que organiza circulação, povoamento e experiência histórica. Para o professor, esse bloco de imagens pode ser usado para discutir como os alunos identificam marcas de presença humana na paisagem e como relacionam história local, ocupação do espaço e memória social (Pádua, 2010; Worster, 1991).

Um dos grupos destacou que a leitura da obra permitiu imaginar “os desafios da viagem” e, ao mesmo tempo, perceber “a instalação de grupos humanos na região”, o que mostra a associação entre percurso, paisagem e formação do povoado.

11.2 Os indígenas

As representações reunidas neste eixo recolocam em primeiro plano a presença indígena, fazendo aparecer aldeias, habitações, corpos, embarcações e modos de vida que impedem qualquer leitura do Xingu como espaço vazio. O resultado pedagógico aqui é

particularmente expressivo: os estudantes não trataram os povos indígenas como detalhe periférico da narrativa, mas como parte constitutiva da história da região.

Figura 4 – Morro dos Araras



Fonte: subgrupo A.1, 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 5 – Representação de povos indígenas



Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 6 – Indígenas navegando no rio



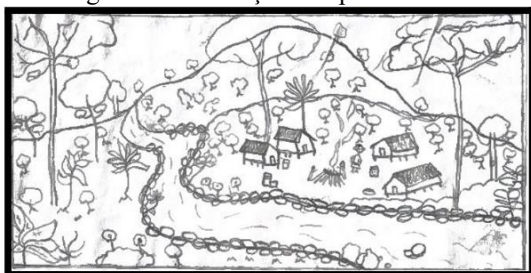
Fonte: subgrupo B.1, 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 7 – Instalações indígenas



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 8 – Instalação dos povos Arara



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 9 – Habitações indígenas



Fonte: subgrupo C.3, da turma 2º 1 manhã, 11/2025

Esse material é valioso para o professor porque permite discutir presença, anterioridade e permanência indígena em diálogo com a história local. Ao representar aldeias e habitações, os grupos produziram imagens que desafiam visões simplificadoras do território e ajudam a reposicionar os povos indígenas como agentes históricos do espaço xinguano. Em situação de reaplicação, essas produções podem abrir debate sobre territorialidades, memória e conflito, articulando leitura de fonte e reflexão crítica (Schmidt; Cainelli, 2009).

Um dos grupos afirmou que a atividade tornou mais visível “a grande presença dos povos indígenas na história da região Xingu”, revelando que a oficina favoreceu não apenas identificação visual, mas reconhecimento histórico.

11.3 Colonizadores e exploradores

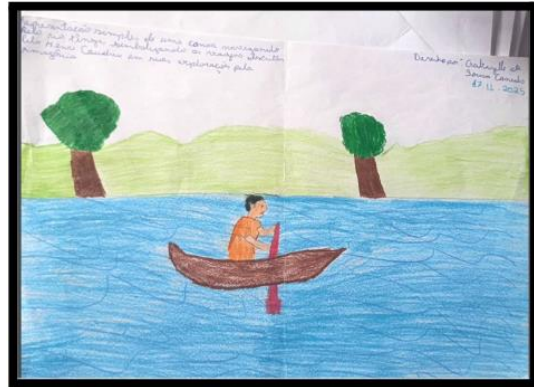
No conjunto relativo aos colonizadores e exploradores, sobressai a percepção dos estudantes acerca da comitiva de Henri Coudreau, sempre em tensão com o ambiente atravessado. As imagens tendem a reunir igarité, remadores, movimento, esforço físico e expectativa de avanço, compondo uma leitura em que a viagem é percebida como ação humana situada, e não como simples descrição neutra do espaço.

Figura 11 – Praia do Frio II



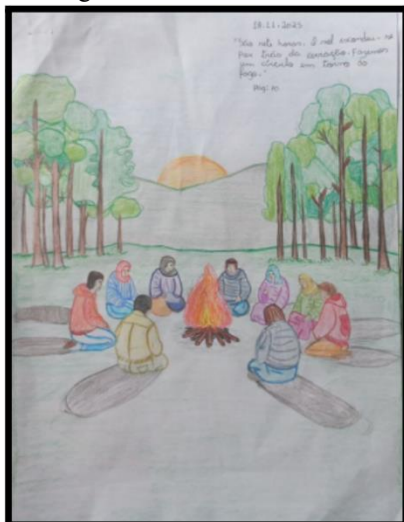
Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 12 – A navegar



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 Manhã, 11/2025

Figura 13 – Praia do Frio III



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 01 manhã, 11/2025

Figura 14 – O banho



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Para o uso pedagógico, esse eixo é importante porque abre a possibilidade de discutir o ponto de vista do viajante, a posição do explorador diante da paisagem e os limites de sua

narrativa. As representações mostram que os estudantes captaram a dimensão material da expedição, mas também permitem ao professor problematizar o olhar europeu sobre a Amazônia e as tensões entre exploração, observação e apropriação do território (Caimi, 2008; Monti, 2024).

Um dos grupos associou o desenho à “forma como o autor abre clareiras e perspectivas”, indicando que a leitura do texto foi traduzida em imagem como experiência de observação, deslocamento e conquista de visibilidade sobre o espaço.

11.4 Rios e cachoeiras

No eixo dedicado aos rios e às cachoeiras, o Xingu deixa de funcionar como pano de fundo e passa a ocupar posição estruturante nas representações. Pedrais, correntezas, cachoeiras, curvas do rio e passagens estreitas aparecem como elementos que condicionam a travessia, impondo ritmo, limite e esforço à ação humana. Em termos de aprendizagem histórica, esse é um dos blocos mais produtivos do álbum, porque evidencia que os grupos compreenderam o ambiente como dimensão ativa da narrativa.

Figura 14 – Cachoeira da Nascente



Fonte: subgrupo C.3, da turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 15 – Rio Fresco



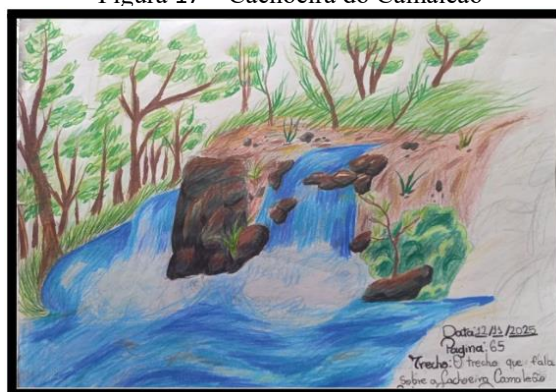
Fonte: subgrupo C.3, da turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 16 – Cachoeira das Taperas



Fonte: subgrupo C.4, da turma 2º 1, M, 11/2025

Figura 17 – Cachoeira do Camaleão



Fonte: subgrupo C.4, da turma 2º 1, manhã, 11/2025

O potencial pedagógico desse material reside no fato de que ele permite trabalhar, ao mesmo tempo, história local e história ambiental. Os estudantes perceberam o rio como via de circulação, obstáculo material e espaço de memória, o que favorece a compreensão do Xingu como agente histórico, e não apenas como cenário natural. Em reaplicações futuras, este bloco pode ser usado para discutir protagonismo do rio, dificuldades da navegação e relações entre sociedade e natureza (Pádua, 2010; Worster, 1991).

Em uma das apresentações, os estudantes afirmaram que o Xingu “não se apresenta apenas como cenário, mas como elemento vivo”, formulação que resume com precisão o principal ganho interpretativo deste eixo.

11.5 Praia do Frio

As produções reunidas sob o eixo “Praia do Frio” mostram que os estudantes não leram a paisagem apenas em sua dimensão panorâmica. Nas imagens, aparecem repouso, fogueira, abrigo precário, frio, exaustão e recomposição da comitiva, o que indica que a turma reconheceu a viagem como experiência materialmente difícil, marcada por interrupções, cansaço e vulnerabilidade. O ambiente, assim, deixou de ser mero cenário e passou a ser compreendido como condição concreta da travessia.

Figura 18 – Praia do Frio II



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Figura 19 – Praia



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 Manhã, 10/2025

Para a reaplicação pedagógica da oficina, este eixo é especialmente útil porque aproxima a leitura histórica de situações humanas inteligíveis aos alunos: parar, descansar, abrigar-se, suportar o clima e reorganizar forças para seguir viagem. O professor pode explorar esse conjunto para discutir como as condições naturais interferem no tempo da expedição e na própria percepção que o viajante constrói do Xingu, articulando história ambiental, sensibilidade e experiência (Pádua, 2010; Worster, 1991).

Um dos grupos observou que escolheu esse momento porque ele “mostrava o frio, o cansaço e a necessidade de parar”, revelando que a leitura do fragmento foi convertida em imagem como situação concreta de sobrevivência.

11.6 Cachoeira Comprida, entre pedras do rio

No eixo da Cachoeira Comprida, entre pedras do rio, as representações insistem na aspereza do deslocamento. Correntezas, pedrais, estreitamentos, espuma d’água e esforço dos tripulantes aparecem com frequência, compondo um quadro em que avançar depende de técnica, resistência e adaptação. As imagens indicam que os estudantes compreenderam a cachoeira não como detalhe ilustrativo da narrativa, mas como problema efetivo da navegação.

Figura 20 – Cachoeira Comprida II



Fonte: subgrupo A.2 da turma 3º 2, manhã, 10/2025

Figura 21 – Cachoeira Comprida III



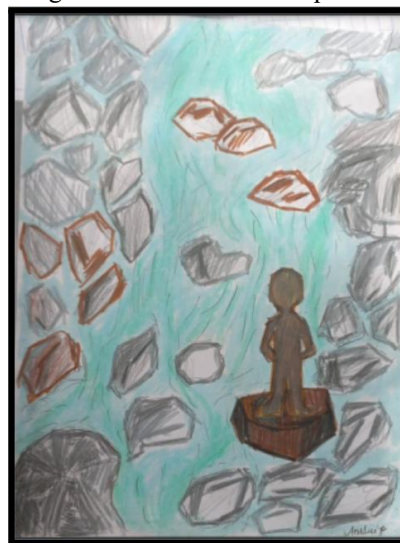
Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1, manhã 10/2025

Figura 22 – Cachoeira dos Onze Travessões



Fonte: subgrupo A.2, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 23 – Homem sobre pedras



Fonte: subgrupo B.3, turma 3º 1 manhã, 10/2025

Didaticamente, trata-se de um material valioso porque permite ao professor discutir a relação entre natureza e ação humana sem cair numa oposição simplista. O rio não aparece como força externa absolutamente separada dos sujeitos; ele impõe limites, exige respostas e organiza a experiência da viagem. Em novas aplicações, esse bloco pode sustentar debates sobre risco, circulação e protagonismo do ambiente na história local, reforçando a ideia de que a paisagem interfere ativamente nos processos históricos.

Em uma das apresentações, os estudantes destacaram que “as pedras e a correnteza dificultavam tudo”, síntese que evidencia a percepção do rio como obstáculo material e não apenas como via de passagem.

11.7 Seringueiras e castanheiras entre outras vegetações

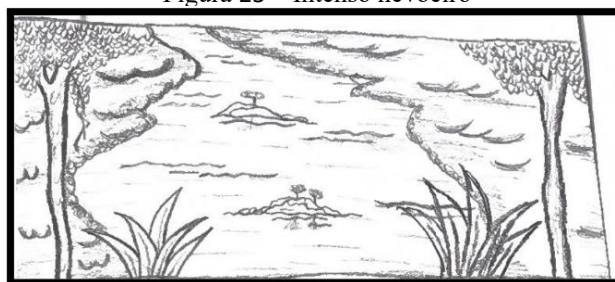
As representações da vegetação amazônica mostram que a floresta foi percebida em sua variedade e em sua densidade. Seringueiras, castanheiras, árvores altas, margens arborizadas e áreas de extração aparecem de forma recorrente, o que afasta a ideia de uma natureza indiferenciada. Ainda que os desenhos simplifiquem a composição botânica, eles revelam esforço de distinção entre espécies, usos e formas de inserção humana na mata.

Figura 24 – Instalação dos povos araras



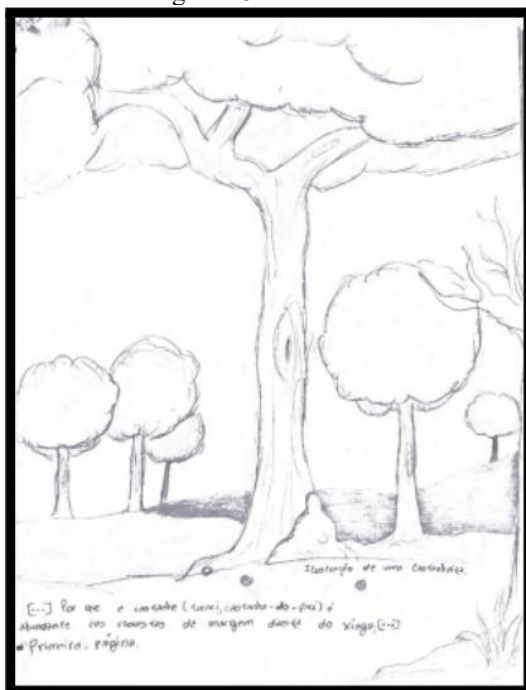
Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 25 – Intenso nevoeiro



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 26 – Castanhais



Fonte: grupo C.2, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 27 – O banho



Fonte: subgrupo C.5, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Esse eixo amplia o rendimento do produto educacional porque ajuda a tratar a floresta como espaço histórico de recurso, trabalho, ocupação e disputa. Em vez de apresentar a mata apenas como cenário exuberante, as produções permitem discutir usos econômicos, experiência ribeirinha e relações entre natureza e sobrevivência. O professor pode explorar, a partir daqui,

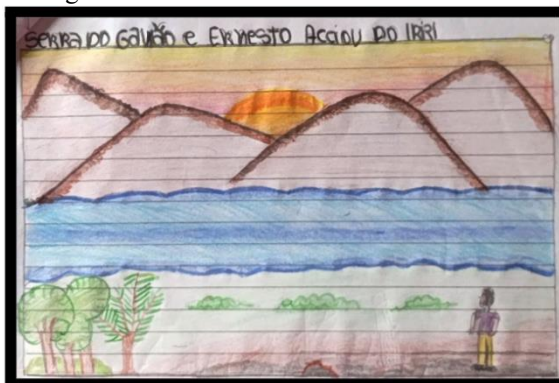
como a leitura de Coudreau favorece a passagem da descrição da paisagem para a compreensão histórica dos vínculos entre ambiente e ação social (PÁDUA, 2010; MONTI, 2024).

Um dos grupos afirmou que a leitura “ajudou a imaginar os rios, a floresta e tudo o que o autor descreve”, mostrando que a imagem produzida resultou de uma aproximação entre vocabulário do texto, imaginação e reconhecimento da paisagem amazônica.

11.8 Serras e morros

As serras e os morros aparecem com menor frequência do que o rio ou a vegetação, mas sua presença é pedagogicamente relevante porque demonstra atenção aos detalhes do texto e capacidade de síntese visual. Ao incluírem relevo, elevações e desníveis, os estudantes recusam, ainda que implicitamente, uma leitura uniforme do espaço e reconhecem que a paisagem do Xingu possui variações que interferem no enquadramento da viagem.

Figura 28 – Serra do Gavião e Ernesto Acioli



Fonte: grupo A.1, da turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 29 – Morro dos Arara



Fonte: grupo A.1, da turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 30 – Serra do Aribaru



Fonte: Grupo C.6, turma 2º 1 manhã, 11/2025

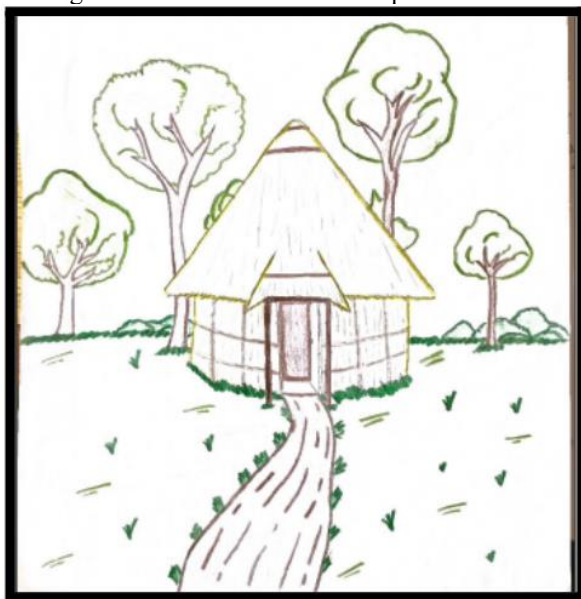
Em reaplicações da proposta, esse eixo pode ser mobilizado para mostrar que a leitura histórica envolve também selecionar aspectos menos óbvios do fragmento. Nem tudo o que produz sentido está no primeiro plano da narrativa. Trabalhar serras e morros, portanto, ajuda o professor a discutir profundidade da observação, enquadramento espacial e capacidade de transformar indícios discretos em elemento significativo da representação.

As produções deste bloco sugerem que alguns grupos atentaram para “as variações do terreno e o entorno do rio”, o que indica leitura menos imediata e mais cuidadosa do cenário descrito.

11.9 As habitações

O conjunto dedicado às habitações é um dos mais importantes para demonstrar que os estudantes perceberam o território como espaço socialmente produzido. Casas indígenas, moradias não indígenas, construções suspensas e formas distintas de abrigo aparecem associadas à vegetação, ao rio e às margens, indicando que a paisagem não foi lida como natureza vazia, mas como lugar de vida, trabalho, adaptação e permanência.

Figura 31 – Casa de João Henrique de Lemos



Fonte: grupo B.2, 3º 1 M, 10/2025

Figura 32 – Instalações indígenas



Fonte: subgrupo C.1, turma 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 33 – Choça e seringueiros



Fonte: subgrupo C.1, 2º 1, manhã, 11/2025

Figura 34 – Casa, canoa e o rio Xingu



Fonte: grupo A.3, turma 3º 2, 10/2025

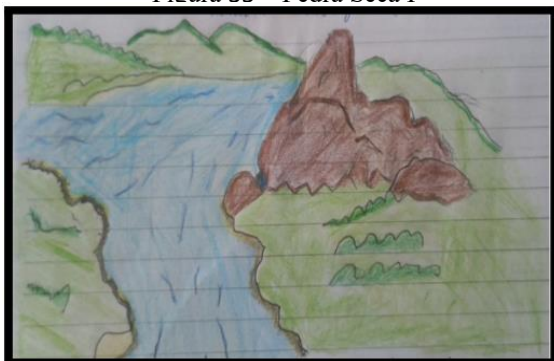
Para o professor, esse eixo oferece excelente oportunidade de articular história local, cultura material e usos do espaço. As imagens permitem discutir modos de habitar, soluções construtivas ligadas ao regime das águas e à floresta e diferentes formas de presença humana no Xingu. Trata-se de um bloco particularmente produtivo para debater como sociedade e ambiente se coproduzem e como as representações discentes tornam visível essa relação.

Em uma das falas associadas a esse conjunto, os estudantes ressaltaram a presença de “casas diferentes, ligadas ao jeito de viver naquele lugar”, observação que sintetiza bem o potencial interpretativo do eixo.

11.10 Pedra Seca

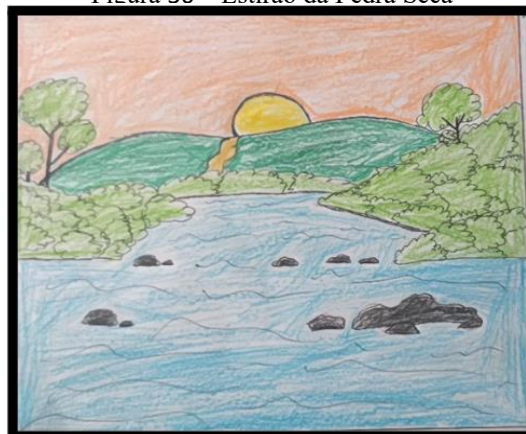
A Pedra Seca funciona, neste álbum, como eixo de fechamento porque concentra vários elementos mobilizados ao longo da oficina: pedrais, faixas d'água, estreitamentos, dificuldade de passagem, observação da paisagem e atenção ao relevo do rio. As imagens produzidas pelos grupos transformam esse trecho em espécie de síntese visual da viagem, reunindo, em um mesmo quadro, ambiente, deslocamento e limite material da travessia.

Figura 35 – Pedra Seca I



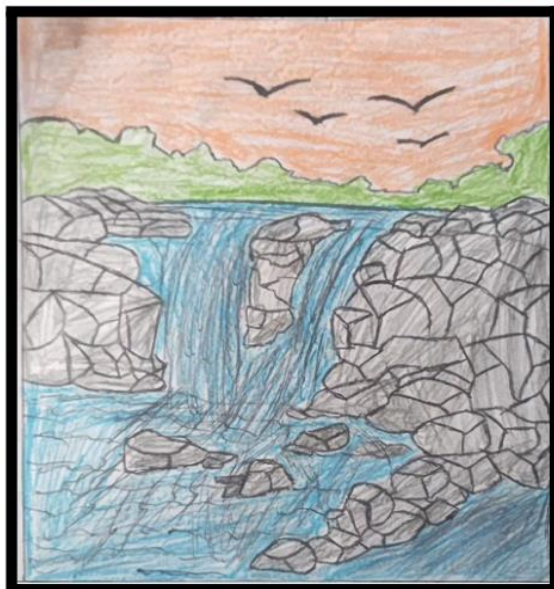
Fonte: grupo A.3, turma 3º 2 manhã, 10/2025

Figura 36 – Estirão da Pedra Seca



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1, manhã,
Figura 38 – Cerâmica e a pedra

Figura 37 – Cachoeira da Pedra Seca



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1, manhã,



Fonte: subgrupo C.6, turma 2º 1 manhã, 11/2025

Esse bloco também é pedagogicamente importante porque permite mostrar que a aprendizagem histórica não depende da leitura sem conflito. Em uma das turmas, o vocabulário do fragmento foi percebido como difícil, mas nem por isso a atividade fracassou. Ao contrário, a mediação docente, a leitura em grupo e a produção imagética funcionaram como apoio para

converter dificuldade em elaboração de sentido. Em reaplicações futuras, este eixo pode ser usado para discutir precisamente isso: como trabalhar com fontes desafiadoras sem reduzir sua complexidade (Barca, 2004; Caimi, 2008).

Um dos grupos relatou desconforto com certas palavras do texto, mas reconheceu que o desenho ajudou a “entender melhor a parte do pedral e da chegada”, o que demonstra que a representação também pode operar como mediação para a compreensão de fontes de leitura difícil.

12 Fechamento reflexivo e usos didáticos do produto

O álbum comentado de representações constitui o núcleo substantivo deste produto educacional porque devolve à aula-oficina sua dimensão demonstrativa. Em vez de oferecer apenas um roteiro de aplicação, ele torna visível aquilo que os estudantes efetivamente produziram quando leram, discutiram e reinterpretaram a fonte histórica em sala de aula. Desse modo, o material não se limita a prescrever procedimentos: ele documenta possibilidades reais de aprendizagem histórica.

Há, nesse ponto, um ganho formativo importante para o professor. O produto mostra que a leitura de fonte histórica, quando mediada por uma aula-oficina, não precisa ficar restrita à extração de informações ou à confirmação de conteúdos prévios. Ela pode operar como experiência de interpretação, comparação, síntese e produção de sentidos, especialmente quando articulada ao espaço vivido e à história local.

Em reaplicações futuras, recomenda-se que o professor preserve os registros produzidos pelos grupos, acrescente legendas explicativas, compare diferentes versões da oficina e, quando possível, articule este material a outras linguagens, como mapas, fotografias, esquemas cronológicos e relatos orais. Isso permite ampliar o uso pedagógico do caderno e adaptar a proposta a diferentes turmas e condições de trabalho.

Também convém considerar que o produto pode ser usado de, pelo menos, três maneiras complementares: como roteiro de planejamento prévio da aula-oficina; como material de acompanhamento da aplicação; e como instrumento de retomada analítica após a produção dos estudantes. Essa versatilidade reforça seu caráter de produto educacional substantivo, e não de simples apêndice da dissertação.

Em síntese, este caderno pedagógico reúne três qualidades complementares: orientação prática de aplicação, densidade interpretativa das produções discentes e possibilidade concreta

de reaplicação em outros contextos escolares. É essa combinação que lhe confere utilidade didática mais duradoura e justifica sua vinculação ao mestrado profissional em ensino de história.

13 Referências básicas para o professor

BARCA, Isabel. *Aula oficina: do projeto à avaliação*. In: BARCA, Isabel (org.). Para uma educação histórica com qualidade. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar*. Passo Fundo, 2008.

COUDREAU, Henri. *Viagem ao Xingu*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1977.

MONTI, Carlo Guimarães. Fontes históricas no estágio supervisionado na Amazônia oriental, procedimentos analíticos e evidências de aprendizagem. *História*, São Paulo, v. 43, e20240017, 2024.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar história*. São Paulo: Scipione, 2009.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.