



PROFHISTÓRIA

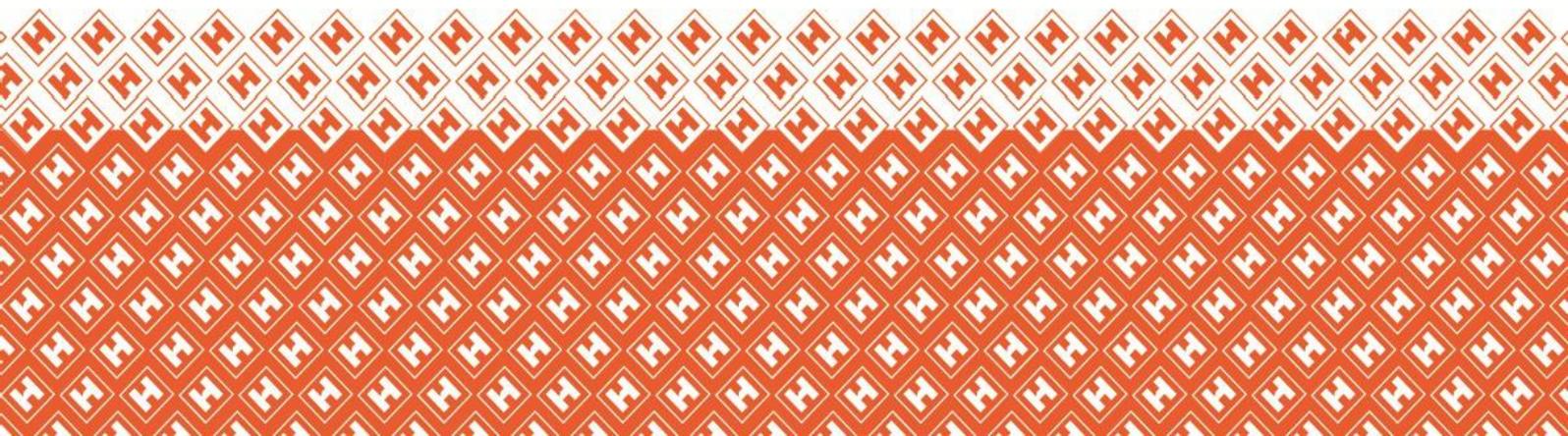
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

RONALDO JOSÉ DE CARVALHO

**ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: A LENDA DO
MINHOÇÃO DE CÁCERES/MT**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Julho/2025



Ronaldo José de Carvalho

**ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: A LENDA
DO MINHOÇÃO DE CÁCERES/MT**

Orientador: Otávio Ribeiro Chaves

CÁCERES/MT

2025

Ronaldo José de Carvalho

**ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: A LENDA
DO MINHOCÃO DE CÁCERES/MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defesa em _ de _____ de ____.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Profº Drº. Otávio Ribeiro Chaves (UNEMAT)
(Orientador)**

Profª Drª Fernanda Martins da Silva (Examinadora interna/UNEMAT)

Profº Drº. Domingos Sávio da Cunha Garcia (Examinador externo/UNEMAT)

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

C331e Carvalho, Ronaldo José de.

Ensino de História entre memórias e narrativas: a lenda do Minhocão de Cáceres-MT / Ronaldo José de Carvalho. - Cáceres, 2025.

101f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Otávio Ribeiro Chaves.

1. Lenda do Minhocão. 2. Ensino de História. 3. Cultura. I. Chaves, Otávio Ribeiro. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 371.3



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos quatro dias do mês de julho de dois mil e vinte e cinco, às 09 horas, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de Ronaldo José de Carvalho com a produção intitulada “**ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE MEMÓRIAS E NARRATIVAS: A LENDA DO MINHOCÃO DE CÁCERES/MT**”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (<https://meet.google.com/ttc-wzqk-zxq?pli=1&authuser=1>). A Comissão Examinadora foi composta por: Otávio Ribeiro Chaves (orientador-presidente), Domingos Sávio da Cunha Garcia (Examinador Externo), Fernanda Martins da Silva (Examinador Interno). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera o candidato **aprovado**. O candidato deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.

Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br OTAVIO RIBEIRO CHAVES
Data: 04/07/2025 12:42:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Otávio Ribeiro Chaves

(UNEMAT - Presidente da Banca) Participação
remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente
gov.br DOMINGOS SAVIO DA CUNHA GARCIA
Data: 15/08/2025 09:01:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia

(UNEMAT - Examinador Externo) Participação
remota – Síncrona

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA MARTINS DA SILVA
Data: 04/07/2025 15:03:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Fernanda Martins da Silva

(UNEMAT - Examinador Interno) Participação
remota – Síncrona

*À Nicolas, Helena e Heloise, que tanto
me ensinam sobre a arte de viver.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa desafiadora, pois corremos o risco de esquecer alguém. No entanto, é ainda mais difícil alcançar conquistas na vida sem a ajuda de outras pessoas, aquelas que são verdadeiramente imprescindíveis. Por isso, os devidos agradecimentos são de suma importância. Um dos princípios mais bonitos da Alquimia nos ensina que, quando recebemos ajuda, devemos sempre retribuir de maneira equivalente ou até superior ao que nos foi ofertado. Contudo, não nego que muitas vezes a ajuda é tamanha que não há como retribuir a altura. São as pessoas verdadeiramente inesquecíveis em nossa vida.

A primeira pessoa a quem preciso expressar minha gratidão é à minha mãe, Dona Aguinair de Carvalho, a quem devo tudo. Mesmo enfrentando as dificuldades de criar seis filhos sozinha, sem ter sequer o ensino fundamental completo, ela cuidou de todos nós até a vida adulta. Minha sincera gratidão também vai para minha companheira, Evanielle Patrícia, que sempre contribuiu e foi compreensiva com minhas ausências e isolamentos frequentes. Pesquisar e escrever são, de fato, atos demorados, solitários e tortuosos.

Agradeço ao meu orientador, Doutor Otávio Ribeiro Chaves, que me acolheu prontamente e aceitou me orientar nesta pesquisa em um momento difícil, quando meu primeiro orientador, Doutor Domingos Savio da Cunha Garcia, se descredenciou do programa de pós-graduação profissional em ensino de História – ProfHistória. No entanto, ele nunca deixou de contribuir com minha pesquisa. A paciência, humildade, indicações de leitura e orientação de ambos foram fundamentais neste trabalho acabei tendo a sorte de ter dois orientadores imprescindíveis.

Quero expressar minha gratidão à coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da UNEMAT, na pessoa da coordenadora, Doutora Regiane Cristiane Custódio, que acolheu nossa turma desde o primeiro dia de aula com muito carinho e atenção. Ela sempre esteve à disposição para sanar as dúvidas e atender às necessidades que surgiam durante as aulas presenciais, passando frequentemente para nos cumprimentar e motivar a turma.

Meus sinceros agradecimentos aos professores, professoras e colegas do curso pelas valiosas trocas de conhecimentos e experiências. Certamente, aprendi muito com as leituras, mas, sobretudo, com os diálogos e debates, muitas vezes acalorados, porém, sempre pautados pelo respeito, mesmo nas discordâncias. Em especial, quero agradecer à Doutora Fernanda Martins da Silva, que voluntariamente contribuiu com ideias e bibliografias ricamente e imprescindíveis. A todos e todas, meu muito obrigado!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fig. 1 – Vista aérea do centro de Cáceres/MT.

Fig. 2 – Vila Maria do Paraguai em finais do século XVIII

Fig. 3 – Desenho de Vila Maria, 1827. Fonte: Hercules Florence.

Fig. 4 – Largo da Matriz.

Fig. 5 – Catedral de São Luiz desmoronada.

Fig. 6 – Catedral São Luiz em Cáceres /MT

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DRC-MT – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

DRE – Diretoria Regional de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

NUDHEO – Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral

SEE – Sistema Estruturado de Ensino

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

RESUMO

O ato de narrar lendas, contos ou mitos expressa algo do coletivo, do modo de pensar e viver o mundo, conferindo sentido à nossa existência individual e subjetiva. Walter Benjamin (1994) afirma que narrar é a capacidade humana de trocar experiências, constituindo uma verdadeira arte de transmitir vivências por meio da memória individual e coletiva. Como problemática central da pesquisa, buscamos compreender a historicidade da famosa lenda do Minhocão. Acreditamos que a gênese dessa lenda esteja relacionada à construção da Catedral de São Luiz, em Cáceres, Mato Grosso. A edificação dessa igreja foi iniciada em 1919 e concluída apenas 46 anos depois, em 1965. Dentre os diversos fatores que contribuíram para a demora na finalização da obra, destaca-se um desabamento ocorrido em 1949. As fontes analisadas revelam que, após esse acontecimento particularmente impactante, a lenda ganhou grande popularidade entre a população local. Ou seja, no contexto de reconstrução da Catedral de São Luiz, a lenda do Minhocão atuou como elo entre fé e mobilização coletiva, atendendo também aos interesses materiais da Igreja Católica. A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Para embasar a investigação, realizamos uma revisão bibliográfica e documental, explorando diretrizes educacionais, tanto nacionais quanto estaduais, além de obras literárias e historiográficas. Considerando a especificidade do objeto de estudo – a lenda do Minhocão – a história oral revelou-se um recurso fundamental. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com professores e professoras de História da Educação Básica que atuam no município de Cáceres. A base teórica da pesquisa está ancorada na Nova História Cultural, conforme Pesavento (2005) e Burke (1992). O conceito de memória é abordado a partir das contribuições de Pollak (1989, 1992), Nora (1993) e Le Goff (1990). Este trabalho demonstrou que tais narrativas possibilitam reflexões sobre a história e a memória de uma comunidade, seu patrimônio cultural imaterial e a cultura popular, constituindo-se como recursos significativos para problematizar essas questões no ensino de História. O “Produto Pedagógico” desenvolvido consistiu em uma Sequência Didática (SD) voltada ao ensino da história de Cáceres, com base, sobretudo, na lenda do Minhocão, mas também em outras narrativas lendárias.

Palavras-chave: Lenda do Minhocão. Ensino de História. Memória. Cultura.

SUMÁRIO

Introdução.....	10
1– História e Memória de Cáceres, Mato Grosso: A Cidade Visível e a Cidade Sensível	18
1.1. Breve panorama da produção historiográfica de Cáceres	19
1.2. Memórias de professores e professoras da Educação Básica sobre Cáceres.....	30
1.3. A lenda do Minhocão: entre memórias e narrativas dos moradores de Cáceres.....	34
2–Lendas e Mitos no Ensino de História: Percursos Teóricos, Metodológicos e Curriculares...	51
2.1. Breve conceituação de lenda e mito	52
2.2. As lendas no ensino de História: diretrizes educacionais e o Material Estruturado da Seduc-MT	58
2.3. Fundamentos teóricos e metodológicos: as lendas e o ensino de História	67
3 – A Difusão das Lendas e da Cultura Popular na Era Digital: Desafios e Potencialidades Para o Ensino de História.....	74
3.1. A reprodução sociocultural das lendas sobre serpentes nas mídias digitais.....	75
3.2. A cultura popular no ensino de História	78
3.3. As lendas como fontes e recursos pedagógicos no ensino de História	85
Considerações Finais.....	91
Referencial Bibliográfico.....	93
Apêndices	97

O homem é esta noite, este nada vazio que contém tudo em sua simplicidade; uma riqueza com um número infinito de representações, de imagens, nenhuma das quais surge precisamente a seu espírito ou que não estão sempre presentes. É a noite, a interioridade da natureza que aqui existe: o Si puro.

(G. W. F. Hegel)

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve origem em uma experiência pessoal que se somou a uma inquietação profissional. Em 2008, aos dezesseis anos, mudei-me com minha família de Araputanga para o município de Cáceres, ambos localizados no estado de Mato Grosso. Durante meu primeiro passeio de bicicleta pela cidade, meu primo Diego Mamedes levou-me ao centro histórico e, naquele momento, bem ao lado da imponente Catedral de São Luiz, contou-me a lenda do Minhocão. Ele descreveu o Minhocão como uma criatura monstruosa – uma serpente gigante – que estaria aprisionada no subsolo da Catedral, edifício situado em frente à praça Barão do Rio Branco e próximo ao rio Paraguai. Confesso que até senti medo ao ouvir a lenda pela primeira vez.

Nos últimos anos, venho atuando como professor interino na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT), no município de Jauru. Quando fui aprovado no Programa Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), em 2022, me perguntei: por que não estudar essa famosa lenda cacerense? Foi a partir dessa reflexão que o projeto ganhou forma, unindo minha vivência pessoal ao desejo de investigar os significados dessa narrativa na história de Cáceres, bem como seu potencial pedagógico na Educação Básica.

Como problemática central de pesquisa, buscamos compreender a historicidade da famosa lenda do Minhocão. Acreditamos que a gênese dessa lenda esteja relacionada com a construção da Catedral de São Luiz em Cáceres, Mato Grosso. A construção dessa igreja foi iniciada em 1919 e concluída apenas 46 anos depois, em 1965. Dentre os diversos fatores que contribuíram para essa demora na conclusão da obra, destaca-se um desabamento ocorrido em 1949. As fontes analisadas revelam que, após esse acontecimento, particularmente impactante, a lenda ganhou grande popularidade entre a população local. Ou seja, nossa hipótese é que no contexto de reconstrução da Catedral de São Luiz, a lenda do Minhocão atuou como elo entre fé e mobilização coletiva atendendo aos interesses materiais da Igreja Católica.

As narrativas expressas por lendas, mitos ou contos revelam vivências e experiências humanas únicas, refletindo nossa capacidade imaginativa de criar e recriar histórias que moldam nossa compreensão sobre nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Por meio dessas narrativas, pesquisadores e pesquisadoras têm a oportunidade de explorar aspectos da memória, do universo sociocultural e os valores sociais de uma determinada sociedade, bem como as marcas de uma época. A reprodução dessas histórias, seja pela tradição oral, seja pelas mídias digitais, plataformas de *streaming* ou pela literatura, evidencia sua relevância tanto para a

investigação histórica quanto para o ensino de História. Afinal, quem nunca ouviu ou contou uma lenda ao menos uma vez na vida?

As lendas são narrativas que combinam fantasia, realidade e memórias coletivas, transmitidas por várias gerações. Elas são continuamente ressignificadas e adaptadas, especialmente na atualidade, onde ganham cada vez mais visibilidade na internet e nas mídias digitais. Por meio das lendas, é possível compreender os valores morais de uma coletividade, pois elas carregam consigo traços da identidade cultural de uma sociedade. Como destacam Bayard (2002) e Câmara Cascudo (1976), as lendas muitas vezes têm origem em fatos históricos, os quais recebem elementos sobrenaturais e simbólicos por meio da imaginação popular. Mais do que simples narrativas, elas expressam desejos, medos e esperanças, criando um universo onde o impossível se torna real.

O historiador Robert Darton assegura que “os contos populares são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações em diferentes tradições culturais. Longe de se expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram” (Darton, 1986, p. 26). Para Danton, o estudo sobre a historicidade dos contos populares permite a interpretação de outros significados que esses contos tiveram em outros contextos históricos. O próprio Danton (1986) buscou revelar a historicidade das versões da lenda da Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, entre tantas outras lendas e contos populares presentes no livro de Charles Perrault,

Contos de Mamãe Ganso (1697), e nos contos redigidos pelos irmãos Grimm¹ no século XIX.

Sob essa perspectiva, nós, historiadores e historiadoras que atuamos na Educação Básica, não podemos renunciar ao estudo das lendas populares, pois elas constituem fontes valiosas para a compreensão da visão de mundo das pessoas que viveram no passado. Além disso, essas narrativas possibilitam reflexões sobre a história e a memória de uma comunidade, seu patrimônio cultural imaterial e a cultura popular, tornando-se, assim, recursos significativos para problematizar essas questões no ensino de História.

Com a afirmação da Nova História Cultural como campo historiográfico, a partir da segunda metade do século XX, novos conceitos como sensibilidade, representação, narrativa, imaginário, ficção, memória, entre outros, tornaram-se centrais para a compreensão do passado. Essa nova vertente historiográfica passou a incorporar uma diversidade de fontes, incluindo depoimentos orais, registros audiovisuais, iconografia, patrimônio cultural material e imaterial,

¹ Jacob e Wilhelm Grimm ficaram conhecidos por compilarem contos da tradição oral germânica, alguns dos mais famosos que conhecemos, como A Bela Adormecida, A Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, João e Maria, O Pequeno Polegar, Rapunzel, entre outros.

além da chamada “cultura popular”, como festas, feitiçaria, mitos, religiosidades e até mesmo interpretações inovadoras de documentos considerados “oficiais” (Pesavento, 2005).

Peter Burke (1992) argumenta que os historiadores e historiadoras que trabalham nessa perspectiva teórica têm ao menos um ponto em comum, apesar das imensas divergências entre si: são contrários ao ideal “rankeano” – em referência ao historiador alemão Leopold von Ranke (1795–1886), que buscava “interpretar o passado como realmente aconteceu”. Os historiadores e historiadoras contemporâneos, ao contrário, reconhecem a impossibilidade de uma neutralidade ou objetividade absolutas em suas pesquisas, como idealizado por Ranke.² Atualmente, sabemos que um mesmo evento pode ser interpretado de diferentes maneiras por diferentes pesquisadores e que a representação do passado como “realmente aconteceu” é uma operação historiográfica impossível de realizar. Desse modo, “não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular” (Burke, 1992, p. 5).

Ao trabalharmos com uma lenda enquanto objeto de pesquisa, o conceito de narrativa torna-se essencial. Atualmente, o termo narrativa está na ordem do dia, principalmente no discurso dos políticos. Contudo, aqui não consideraremos a narrativa apenas como uma opinião ou versão dos fatos; iremos mais além. Vários historiadores têm destacado o caráter literário da historiografia, como Paul Veyne, Hayden White, Peter Burke, entre outros. Sobre esse assunto, Burke (1992, p. 345) afirma: “O renascimento da narrativa não é apenas um retorno ao passado, mas uma regeneração. Os historiadores podem aprender com técnicas narrativas modernas, tanto da literatura quanto do cinema, para criar narrativas mais densas e complexas, capazes de integrar eventos e estruturas”. Em seu ensaio, Burke (1992) explora as tensões entre a “narrativa tradicional”, focada em narrar eventos de forma linear e exaltar personagens ilustres, e a “história estrutural”, que prioriza a análise de processos sociais, econômicos e culturais na longa duração.

Para superar essa dicotomia, Burke (1992), destaca algumas abordagens que podem ser inovadoras na escrita da História: a *micro-narrativa*, que foca em eventos específicos e indivíduos comuns para revelar estruturas sociais e culturais; a *narrativa de múltiplos pontos de vista*, a qual sugere que os historiadores adotem técnicas narrativas para apresentar diferentes perspectivas sobre um mesmo evento; a *narrativa “de trás para frente”*, que pode contar a história começando pelo presente e retrocedendo no tempo, ideal para mostrar como o passado influencia o presente; finalmente, a *narrativa que integre os eventos e estruturas*, proposta pelo

² BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

antropólogo Marshall Sahlins, que sugere uma abordagem dialética na escrita, na qual eventos e estruturas se influenciam mutuamente.

O ato de narrar lendas, contos ou mitos expressa algo do coletivo, do modo de pensar e viver o mundo, conferindo sentido à nossa existência individual e subjetiva. Para Benjamin (1994, p. 197), “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Benjamin afirma que narrar é a capacidade humana de trocar experiências, constituindo uma verdadeira arte de transmitir essas vivências a partir da memória individual e coletiva. Sua teoria da narrativa é fundamentada na tríade: Narrativa-Experiência-Memória. “Quando o velho narrador e a criança se encontram, os conselhos são absorvidos pela história: a moral da história faz parte da narrativa como um só corpo, gozando as mesmas vantagens estéticas (as rimas, o humor...)” (Bosi, 2003, p. 34).

Entre os conceitos centrais de nossa análise sobre a lenda do Minhocão, destaca-se o de memória, em suas dimensões individual e coletiva. Nora (1993) estabelece distinções fundamentais entre memória e História. Mais do que isso: para o autor, uma se opõe à outra. Segundo suas palavras:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido do eterno presente; a história uma representação do passado. (Nora, 1993, p. 9).

Segundo Jacques Le Goff, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos, em primeiro lugar, a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1990, p. 423). Pierre Nora (1993) definiu o conceito de “lugares de memória”, enquanto Michel Pollak (1989; 1992) desenvolveu análises substanciais sobre a relação entre memória e identidade social, além de elaborar o conceito de “memória herdada”. As contribuições destes autores são fundamentais para refletir o fenômeno da memória em sua relação com o objeto de pesquisa.

Para embasar a investigação, realizamos uma revisão bibliográfica e documental, explorando as diretrizes educacionais, tanto nacional quanto estadual, bem como obras literárias e historiográficas. Considerando a especificidade do objeto de estudo – a lenda do Minhocão – a história oral revelou-se um recurso fundamental. Nesse sentido, realizamos entrevistas com

alguns professores e professoras de História da Educação Básica que atuam no município de Cáceres.

De acordo com Verena Alberti (2004), a história oral se constitui como um “método de pesquisa” o qual permite ao pesquisador ou pesquisadora “privilegiar a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (Alberti, 2004, p. 18).³ O reconhecimento da história oral ocorreu, em grande parte, devido à “insatisfação de pesquisadores com os métodos quantitativos” (Alberti, 2004, p. 18). Essa insatisfação permitiu que as abordagens de natureza qualitativa ganhassem espaço e conquistassem prestígio no âmbito da História, entre outras disciplinas no campo das ciências humanas e sociais, a partir de meados do século XX. A invenção do gravador portátil nos anos 1960 foi um marco importante, pois possibilitou “congelar” as entrevistas gravadas e, posteriormente, utilizá-las como fonte de investigação. Assim, o depoimento oral adquiriu o status de documento.

Como salienta Alberti (2004), a peculiaridade da história oral é a participação ativa do/a pesquisador/a na produção das fontes, tornando as entrevistas parte do *corpus* documental da sua pesquisa. Existem dois tipos de entrevistas em história oral: a história de vida e as entrevistas temáticas. Nesta pesquisa, empregamos o segundo tipo, sendo que “as entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (Alberti, 2004, p. 37). Portanto, a história oral não é simplesmente sair por aí com um gravador à mão e entrevistar qualquer pessoa, pelo contrário, é preciso ter um método definido.

A coleta de dados e informações por meio de entrevistas exigem compromissos que devem ser considerados. Tendo em vista que os pesquisadores e as pesquisadoras são os responsáveis diretos pela produção das suas fontes. Nesse sentido, realizamos algumas etapas prévias fundamentais. Entre elas, destacam-se: a elaboração de um projeto de pesquisa que estabeleça objetivos, hipóteses e uma base teórica definidas; a definição dos grupos ou indivíduos a serem entrevistados; a criação de um roteiro de entrevista; a aproximação prévia aos entrevistados buscando compreender aspectos de sua biografia e incentivá-los a participar da pesquisa; a realização e gravação das entrevistas; e, por fim, a transcrição e análise dos dados coletados.

Elaboramos um questionário semiestruturado com base em dois objetivos principais: compreender as percepções dos professores e professoras de História sobre a lenda do Minhocão e sobre os usos das lendas no ensino de História e buscar conhecer suas opiniões e considerações

³ ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

sobre a história de Cáceres. Desse modo, foram selecionados três depoimentos, de um professor e duas professoras da Educação Básica que atuam neste município mato-grossense. Preservamos o anonimato dos participantes, assim, optamos por usar a expressão Entrevistado A, B e C.⁴

O “Produto Pedagógico” desenvolvido consistiu em uma Sequência Didática⁵ (SD), apresentada no Apêndice, ao final da dissertação, voltada ao ensino da história de Cáceres, com base sobretudo na lenda do Minhocão. De acordo com Freitas; Oliveira (2022, p.17), “a ‘sequência didática’ é uma representação espaço-temporal e é uma previsão teórica e explicitamente orientada. Ela projeta o que deve acontecer com o comportamento do docente e, sobretudo, o comportamento do discente dentro de determinada lógica de aprendizagem, a partir de determinada expectativa de aprendizagem (ou objetivo educacional)”. Nossa meta é incentivar o estudo da “história do lugar”, oferecendo abordagens teórico-metodológicas que utilizam as lendas como recurso didático e ponto de partida para a problematização histórica. No material produzido, propomos metodologias inovadoras, como a “unidade temática investigativa”, conforme Fernandes (2007), além do uso de histórias em quadrinhos (HQs), seguindo as propostas de Fronza (2016) e Matos (2019), de modo a fomentar o estudo da história lugar a partir das narrativas lendárias no ambiente escolar.

Os materiais reunidos na pesquisa e disponibilizados na sequência didática servirão de base para futuras aplicações empíricas da proposta metodológica em sala de aula. Devido às limitações do contexto da pesquisa, a implementação da proposta no ambiente escolar não pôde ser realizada. Dessa forma, os conteúdos e estratégias didáticas desenvolvidos, configura-se como um recurso acessível a professores e professoras interessados/as em explorar a história de seu município por meio das lendas, com base nas metodologias propostas no material.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro, intitulado “História e Memória de Cáceres, Mato Grosso: A Cidade Visível e a Cidade Sensível”, buscamos contextualizar historicamente a cidade de Cáceres, seguindo as proposições teóricas de Pesavento (2007) sobre a história das cidades. Para tanto, recorreremos a estudos historiográficos, incluindo as dissertações de Moraes (2003) e Arruda (2002), um artigo de Garcia (2013) e duas obras coletivas que reúnem ensaios e artigos sobre a história e memória de Cáceres: as coletâneas organizadas por Chaves; Arruda (2002) e por Monttechi; Araújo;

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, conforme parecer substanciado nº 7.420.035, emitido em 2 de Março de 2025, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 85275924.1.0000.5166.

⁵ FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *Sequências didáticas para o ensino de História* [livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022. Disponível em: file:///C:/Users/ronal/Downloads/Sequencias_didaticas_para_o_ensino_de_Hi.pdf.

Cerezer (2023). Embora a produção historiográfica sobre Cáceres ainda seja incipiente, esses trabalhos contribuem significativamente para a compreensão das diversas relações históricas que permeiam a cidade. Apesar da escassez de estudos, pesquisas como teses, dissertações e artigos científicos permitem delinear um panorama histórico-cultural dessa cidade inserida em um espaço de fronteiras política, social, cultural, étnica, ambiental, evidenciando suas particularidades e os contextos socioculturais desde sua fundação, em 1788.

Em seguida, apresentamos como a história oral nos permitiu compreender a percepção dos professores e professoras sobre a história de Cáceres, contribuindo para avanços na discussão acerca da cidade sensível, vivida e percebida. Antes de realizarmos as entrevistas, definimos como um dos objetivos vislumbrar as percepções desses profissionais sobre a história do município. Ao serem questionados, suas narrativas revelaram memórias, conhecimentos historiográficos e pedagógicos, assim como vivências e experiências singulares, oferecendo um panorama rico e diversificado da relação desses profissionais com a cidade e sua história. Por meio dessas narrativas, os espaços da cidade são transformados em lugares, mediadas pela memória.

Por fim, desenvolvemos a problemática da pesquisa, investigando como a Igreja Católica se apropriou da lenda do Minhocão para atuar em contextos de seu interesse, especialmente durante o processo de reconstrução da Catedral de São Luiz, a partir da década de 1950. Nesse sentido, abordamos a manifestação da lenda tanto nas narrativas literárias quanto nas historiográficas, discutindo as diferenças entre esses dois tipos de abordagem. Além disso, apresentamos análises das lembranças dos moradores de Cáceres entrevistados, refletindo sobre as memórias presentes em seus relatos sobre a mesma lenda. O conceito de memória será abordado a partir das perspectivas de Pollak (1989, 1992), Nora (1993) e Le Goff (1990).

No segundo capítulo, intitulado “Lendas e Mitos no Ensino de História: Percursos Teóricos, Metodológicos e Curriculares”, apresentamos inicialmente estudos das áreas de ciências humanas e sociais e da literatura, buscando uma definição conceitual de lenda e mito. Em seguida, analisamos como algumas diretrizes educacionais fundamentam a abordagem dessas narrativas na Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT). Também examinamos como essa temática é tratada no Material Estruturado do ensino fundamental, implementado pela Seduc-MT a partir de 2022. No bojo dessas discussões, realizamos ainda uma análise sobre o patrimônio cultural imaterial.

Por fim, fundamentando-nos nas propostas de Bittencourt (2008), Rüsen (2001), Fonseca (2009) e Lee (2006), discutimos como os estudantes apreendem os conceitos históricos e qual é a importância do ensino de História. Esses autores e autoras argumentam que o ensino de História na Educação Básica não deve se limitar à memorização de fatos passados, mas, ao contrário, deve ser uma ferramenta capaz de orientar os estudantes em sua vida prática, auxiliando-os a compreender as transformações do mundo, agir de maneira consciente no presente e projetar um futuro melhor. Propomos alcançar esses objetivos por meio da utilização das lendas como recurso didático, valorizando-as como instrumentos que possibilitam uma aprendizagem mais significativa e contextualizada sobre a “história do lugar”.

Finalmente, no terceiro capítulo, intitulado “A Difusão das Lendas e da Cultura Popular na Era Digital: Desafios e Potencialidades para o Ensino de História”, analisamos como ocorre a reprodução sociocultural das lendas nas mídias digitais. Consta-se que as lendas que estabelecem relação entre serpentes e igrejas não são exclusividade de Cáceres, mas também aparecem em outros contextos regionais. Ou seja, a lenda do Minhocão não pode ser considerada exclusivamente local ou restrita ao município mato-grossense. Lendas não têm fronteiras geográficas, ancoram-se nas memórias, na imaginação criada e recriadas a partir de determinados ambientes históricos.

Em seguida, discutimos como alguns autores abordam o conceito de “cultura popular” conforme proposto por Abreu (2003) e Petrônio (2001) refletindo sobre sua importância para a historiografia e para o ensino de História atualmente. Destaca-se que o único ponto de convergência entre os autores e autoras consultados é o questionamento das delimitações que separam a “cultura popular” da “cultura erudita” (ou de elite), evitando classificações ou separações rígidas e compartimentalizadas. Dessa forma, as reproduções socioculturais das lendas na literatura, na oralidade e nas mídias digitais podem ser analisadas a partir do conceito de “circularidade cultural”, conforme Bakhtin (2008) e Chartier (1995).

Para concluir, apresentamos análises das entrevistas realizadas com professores e professoras, destacando seus relatos sobre o uso da lenda do Minhocão como recurso didático, bem como trabalhos realizados que discutiram a temática das lendas como recursos pedagógicos na Educação Básica, entre os quais se destacam Santos (2018) e Cascalheira (2023).

1 – História e Memória de Cáceres, Mato Grosso: A Cidade Visível e a Cidade Sensível

Na primeira parte deste capítulo, foram analisados alguns textos historiográficos relevantes, como as dissertações de Moraes (2003) e Arruda (2002), o artigo de Garcia (2013), além de duas obras coletivas compostas por ensaios e artigos dedicados à cidade de Cáceres: as coletâneas organizadas por Chaves; Arruda (2002) e por Monttechi; Araújo; Cerezer (2023). Embora a historiografia sobre Cáceres/MT ainda se apresente como um campo em desenvolvimento, essas produções contribuem significativamente para a compreensão das múltiplas relações históricas na cidade. Apesar da escassez de estudos publicados, as pesquisas disponíveis possibilitam traçar um panorama histórico-cultural da cidade pantaneira, evidenciando suas singularidades e os contextos sócio-históricos que marcaram sua trajetória desde a fundação, em 1788.

Seguindo as proposições de Pesavento (2007), a história da cidade não se reduz a um mero palco de acontecimentos, mas se configura como um espaço onde memórias, representações, imagens, discursos e práticas culturais se entrelaçam.⁶ Assim, o urbano passa a ser entendido não apenas por sua estrutura física ou o local onde transcorre os eventos políticos vinculados à administração, mas como um fenômeno complexo, atravessado por significações, experiências e sensibilidades. Nessa perspectiva, o espaço urbano se torna um fenômeno dinâmico, em constante construção e reconstrução, moldado pelas múltiplas experiências e percepção do real – tanto por aqueles que viveram ou vivem na cidade, quanto por aqueles que escreveram sobre ela. Dessa forma, a historiografia do urbano de Cáceres fornece um panorama rico e essencial para entendermos as transformações e permanências na cidade ao longo do tempo.

Em seguida, apresentamos como a história oral nos permitiu compreender a percepção dos professores e professoras locais sobre a história de Cáceres, promovendo avanços na discussão sobre a cidade sensível, vivida e percebida. Antes de realizarmos as entrevistas, definimos como um de nossos objetivos entender as percepções desses profissionais acerca da história dessa cidade, além de conhecer suas opiniões e reflexões sobre o uso de lendas no ensino de História, articulados à história do lugar. Ao serem questionados sobre suas percepções da cidade, as narrativas revelaram memórias, conhecimentos historiográficos e pedagógicos, bem como vivências e experiências singulares, oferecendo um panorama rico e diversificado sobre a relação dos professores com a cidade e sua história.

⁶ PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, nº 53 junho de 2007.

Por fim, abordamos a historicidade da lenda do Minhocão e suas manifestações tanto nas narrativas literárias quanto nas historiográficas, discutindo as especificidades e distinções entre esses dois campos de produção do conhecimento. As fontes analisadas indicam que, após o desabamento da Catedral de São Luiz, no início de 1949, a lenda ganhou ampla popularidade entre os habitantes locais. Nossa hipótese é que, no contexto da reconstrução da Catedral, a lenda do Minhocão funcionou como um elo simbólico entre a fé e a mobilização coletiva, servindo, inclusive, aos interesses materiais da Igreja Católica, visando a reconstrução desse espaço sagrado. Com esse objetivo, também analisamos como essa lenda é representada por professores e professoras da Educação Básica de Cáceres, com base nos relatos obtidos por meio de entrevistas.

1.1. Breve panorama da produção historiográfica de Cáceres

De acordo com Pesavento (2007), a cidade é materialidade: “Nessa aurora do tempo, milênios atrás, elas lá estavam, demarcando um traçado, em formato quadrado ou circular; definindo um espaço construído e organizado logo tornado icônico do urbano – torres, muralhas, edifícios públicos, praças, mercados, templos [...]” (Pesavento, 2007, p. 11). Para a autora a cidade também é um espaço de sociabilidades. A partir da construção dessas edificações na *urbe*, emergem novas formas de interação social, e, nesse sentido, não se pode ignorar a questão do poder – “um poder regulador da vida e de outro ordenador do além, na transcendência do divino” (Pesavento, 2007, p. 11).

Mas a cidade também é marcada por sensibilidades, pois, de acordo com a autora:

Sobretudo, a cidade foi, desde cedo, reduto de uma nova sensibilidade. Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo, de representar essa cidade, fosse pela palavra, escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naqueles que a habitavam. (Pesavento, 2007, p. 12).

Nesse sentido, a cidade é um espaço de construção simbólica e disputa de significados, onde as categorias de pertencimento e exclusão, progresso e atraso, entre outras, são constantemente ressignificadas. A cidade, nesta perspectiva, é muito mais do que um espaço físico ou um centro de produção econômica. Ela é tida como um fenômeno cultural, um lugar de representações e sensibilidades que moldam a forma como seus habitantes a percebem e nela vivem. Isso significa que a cidade não pode ser reduzida apenas à sua materialidade; ela é também um campo simbólico, no qual os significados sociais são construídos e disputados constantemente.

A cidade de Cáceres está situada à margem esquerda do rio Paraguai, há aproximadamente 220 quilômetros de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. Conhecida como a “Princesinha do Pantanal”, a cidade possuía, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),⁷ uma população residente de 89.681 pessoas em 2022. O município é considerado um polo de turismo, da saúde e de educação. Porém, em 2010, seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) era de 0,708 e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita alcançava, em 2021, a marca de R\$ 23.753,91, um valor significativamente inferior à média nacional do mesmo período, que era de R\$ 42.247,52.



Fig. 1 – Vista aérea do centro de Cáceres/MT. Fonte: Flavio André, 2023. A imagem destaca a proximidade entre a Catedral de São Luiz, o rio Paraguai e o Cais – elementos centrais na ambientação da lenda do Minhocão, presente na memória local.

A fundação de Cáceres remonta à criação da Vila Maria do Paraguai, oficialmente estabelecida em 6 de outubro de 1778. O nome Vila Maria foi uma homenagem à rainha de Portugal na época, Maria I. A criação do pequeno vilarejo, por ordem do capitão-general Luiz Alburquerque de Mello Pereira e Cáceres, fez parte de uma estratégia geopolítica lusitana para consolidar a ocupação da fronteira oeste da América Portuguesa. Embora fosse chamada de “vila” desde sua fundação, foi apenas em 1854 que Vila Maria adquiriu oficialmente esse status jurídico. Posteriormente, em 1874, a vila foi elevada à categoria de cidade, passando a ser denominada São Luiz de Cáceres. A partir de 1938, por meio de decreto municipal, o município recebeu sua designação atual: Cáceres (Moraes, 2003; Arruda 2002).

Desde sua fundação, Vila Maria exerceu um papel estratégico ao servir como ponto de apoio logístico, fiscalização e comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade, então capital da Capitania de Mato Grosso e produtora de ouro, e Vila Real do Bom Jesus do Cuiabá,

⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/caceres.html>

o maior povoamento regional na época. A administração lusitana visava, além de garantir a posse territorial na fronteira com o Vice-Reinado do Peru, controlar a produção aurífera e fortalecer a comunicação interna da capitania e com o norte da colônia. Outro fator determinante para a escolha do local foi a proximidade com as missões jesuíticas de Mojos e principalmente de Chiquitos, que “podia ser comunicável por terra” (Moraes, 2003, p. 14).

O estudo na Educação Básica sobre a fundação da cidade no final do século XVIII, sua localização estratégica e as interações (marcadas por negociações e conflitos) entre povos indígenas, colonizadores e africanos escravizados, pode contribuir para que os estudantes possam compreender melhor seu cotidiano e estabelecer uma conexão com a cidade do presente e os processos históricos mais amplos, como a expansão colonial europeia, a formação do território brasileiro e as dinâmicas socioculturais e econômicas que moldaram a região.

A estrutura original da povoação era composta por duas fileiras de casas dispostas ao redor de uma praça central, articuladas entre a igreja e a margem do rio Paraguai, formando um traçado retangular. A abordagem da narrativa da lenda do Minhocão como material pedagógico na Educação Básica, em articulação com a construção da Catedral de São Luiz já nos anos 1919 em diante, pode ser potencializada por meio de imagens do local onde o edifício foi erguido – como a imagem a seguir. Esse recurso pode funcionar como instrumento facilitador para estabelecer conexões entre o passado e o presente da cidade.

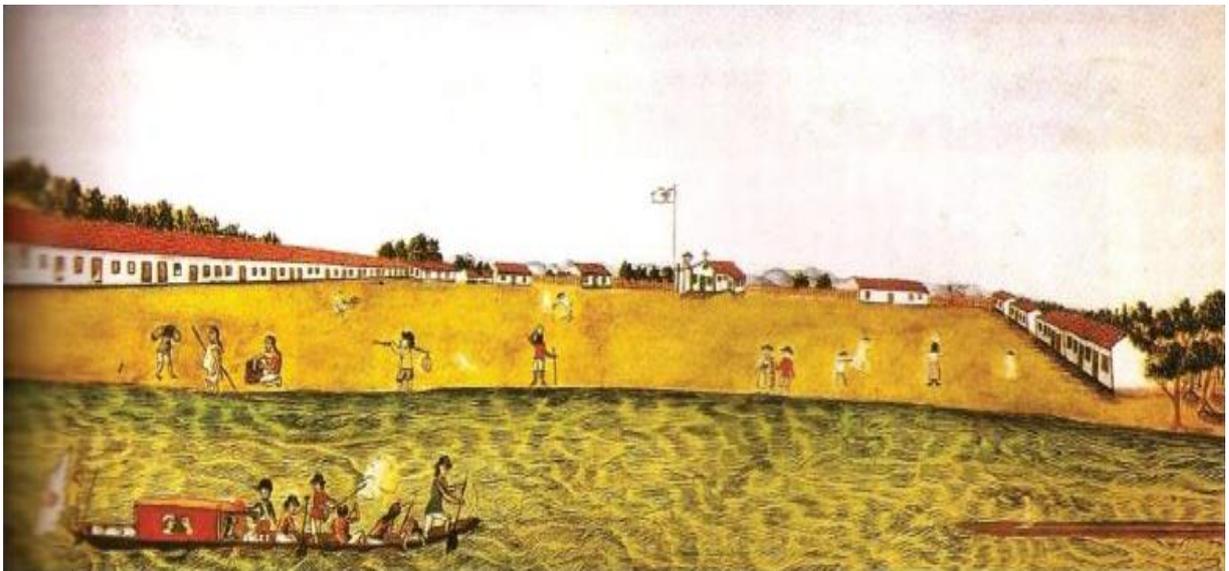


Fig. 2 – Vila Maria do Paraguai em finais do século XVIII. Fonte: autor não identificado. *Apud.* Garcia, 2013.

Antes de nos debruçarmos diretamente sobre a lenda do Minhocão, é fundamental estudar e problematizar a história de Cáceres como forma de compreender as transformações no espaço urbano, o ideal de progresso e modernidade que se intensificou sobretudo após o advento da República, as mazelas sociais do passado e do presente, os lugares de memória, a

configuração étnica da cidade e o papel do rio Paraguai em seu desenvolvimento econômico e social.

Pinho (2011) afirma que a “modernidade chegou pelas águas em Vila Maria”.⁸ Com a liberação da navegação pelo rio Paraguai após a década de 1870, Vila Maria foi sendo transformada. Vapores como o Etrúria e o Tereré, entre outros, traziam mercadorias do continente europeu, tais como tecidos, azeites, cristais, materiais de construção e até mesmo pianos. Junto com essas mercadorias vinham ideias e os “modismos” daquela época, fatores que alteraram profundamente a paisagem urbana e a economia local. A arquitetura seguiu esse movimento. Ao lado das antigas casas coloniais, ergueram-se construções em estilo neoclássico e eclético, viabilizados pela chegada de novos materiais e técnicas advindas sobretudo da Europa. Como em Cuiabá, as edificações combinavam modernidade e tradição: gradis de ferro, escadarias imponentes e ladrilhos hidráulicos conviviam com plantas coloniais e paredes de adobe ou taipa, que garantiam isolamento térmico das casas.

Com relação às mudanças realizadas na Praça Barão do Rio Branco – a praça central, que ainda hoje é o coração da cidade e bastante frequentada pelos moradores, especialmente durante eventos importantes – Pinho (2011) argumenta:

Foi somente no século XX que a praça recebeu ornamentos com a introdução de canteiros de plantas de espécies variadas, muitas das quais morreram por não se adaptarem ao clima local. A construção do coreto e a fixação de gradis de ferro em todo entorno da Praça Barão foram medidas adotadas que traduziam a inserção da cidade na modernidade, tão ciosa do perigo das misturas e do desejo de afirmação da elite local, configurando numa espécie de barreira social, já que a mesma frequentava o interior da Praça e as pessoas pobres ficavam no seu entorno o que deixa transparecer os estriamentos dessa cidade em processo de modernização, com a disciplinarização de seus espaços, sobretudo os espaços públicos. (Pinho, 2011, p. 76).

Compreender o período de prosperidade econômica vivenciado por Cáceres, especialmente após a Guerra do Paraguai (1864 –1870), bem como a importância estratégica do rio Paraguai, permite entender melhor os fatores que impulsionaram a construção de diversas edificações de grande porte na região central da cidade. A ornamentação da praça principal e as novas construções evidenciam o “desejo de afirmação da elite local”, que, a partir desse período, passou a se estabelecer no setor urbano. Entre os exemplos significativos desse processo estão o Colégio Esperidião Marques (1913), o Clube Humaitá (1919) e, principalmente, a nova Catedral de São Luiz, cuja construção teve início em 1919 e sobre a qual nos deteremos mais adiante. Antes disso, é importante destacar que pensar a “história do

⁸ PINHO, Rachel Thegon de. Cáceres: olhares sobre a tessitura urbana de São Luiz de Cáceres. In. *História e Memória*: Cáceres. CHAVES; ARRUDA (Orgs.). 2011.

lugar” como proposta pedagógica exige compreender as interconexões entre o local, o regional, o nacional e o global.

Segundo Garcia (2013), a Guerra do Paraguai foi um divisor de águas na história do Brasil durante o período imperial, tendo causado forte impacto sobre a província de Mato Grosso, que foi invadida pelo exército paraguaio entre 1864 e 1868. O capital mercantil desempenhou um papel fundamental nesse processo de desenvolvimento, transformando Vila Maria em um polo econômico e estratégico da província. A partir desse momento, os proprietários rurais passaram a migrar para a área urbana – como foi o caso do major João Carlos Pereira Leite, proprietário da fazenda Jacobina, que se mudou com sua família para o núcleo urbano – enquanto comerciantes estrangeiros, como portugueses, espanhóis, belgas e italianos, passaram a compor parte significativa da população cacerense, promovendo uma reconfiguração étnica local. O crescimento populacional e econômico foi expressivo a partir da Guerra do Paraguai, e esse desenvolvimento se refletiu diretamente na expansão do traçado urbano da cidade.

Arruda (2002), pesquisou a história da cidade no início da Primeira República, entre os anos 1900 e 1930, um período marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas na cidade⁹. Sua pesquisa se concentrou em três temas principais: a imprensa, a vida cotidiana e a localização da cidade enquanto espaço fronteiriço, demonstrando como esses elementos se interligavam na construção de uma identidade particular de São Luiz de Cáceres. O seu estudo destaca o papel central da imprensa na formação da opinião pública e na difusão dos valores de “progresso” e “modernidade”, a tensão entre as reformas urbanas e as práticas cotidianas dos moradores, além da fronteira com a Bolívia como um espaço simultaneamente de oportunidades, desafios e temores. Esses fatores foram determinantes na configuração da dinâmica social e econômica local naquele período.

A imprensa periódica desempenhava um papel central em São Luiz de Cáceres, sendo representada principalmente por jornais como *A Razão* e *O Combate*. Arruda (2002, p. 17) destaca que os jornais procuravam “orientar os seus leitores para compartilharem atitudes de uma sociedade civilizada”. Eles eram utilizados para promover ideais de progresso, higiene, saúde pública e propostas de reformas urbanas, refletindo a preocupação das elites locais em modernizar a cidade. Contudo, a imprensa também se tornou um campo de disputas políticas. Como Arruda observa, os jornais eram “porta-vozes de grupos políticos locais, ligados a outros,

⁹ ARRUDA, Adson de. Imprensa, vida urbana e fronteira: a cidade de Cáceres nas primeiras décadas do século XX (1900-1930). 2002. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

em âmbito estadual e nacional” (Arruda, 2002, p. 14), funcionando como instrumentos de promoção de agendas partidárias e de ataques a adversários. Ainda assim, eram meios de integração social, divulgando eventos culturais que começavam a ganhar espaço na vida urbana, como bailes, cinema e futebol.¹⁰

Arruda (2002), comenta que no início do século XX a vida urbana em São Luiz de Cáceres era marcada por uma tensão entre a ordem desejada pelas autoridades e as práticas cotidianas dos moradores. No início da década de 1930 o município contava com pouco mais de 3 mil habitantes. As reformas urbanas, como a construção de praças, a instalação de iluminação pública e a melhoria do saneamento básico, esbarravam em dificuldades financeiras e na resistência da população. Existia uma dicotomia entre a “cidade geométrica”, idealizada pelas elites, e a “cidade praticada” pelos demais moradores. Para ilustrar essa dinâmica, o autor cita Michel de Certeau, o qual afirma que “a cidade é o lugar da pluralidade das diferenças sociais” (Arruda, 2002, p. 13). Essa tensão era evidente, por exemplo, na Praça Barão do Rio Branco, que embora fosse considerada o centro simbólico da cidade, era também um espaço de transgressões, como brigas e crimes. Os jornais locais constantemente cobravam ações dos poderes públicos para resolver esses problemas de ordem policial, revelando que a cidade imaginada pelas elites nem sempre se concretizava na realidade vivida pelos moradores.

Outro fator central na vida da cidade era (e ainda é) a proximidade de São Luiz de Cáceres com a fronteira boliviana, sendo essa fronteira vista como um espaço de oportunidades econômicas, mas também de perigo e medo coletivo. Arruda destaca que na percepção de algumas pessoas naquele período a fronteira era “lugar do medo, das doenças, do contrabando e dos crimes” (Arruda, 2002, p. 6), mas na verdade era também um espaço de trocas e interação entre brasileiros e bolivianos. Arruda (2002, p. 13) observa que “um grande número de homens e mulheres ‘anônimos’, em movimentos e em confrontos, dotaram esse território de especificidades e dinâmicas próprias”, nos mostrando como a fronteira era um espaço dinâmico de interações sociais, culturais e econômicas. Por este motivo Arruda observa que “a fronteira

¹⁰ Vale ressaltar que, no início desta pesquisa de dissertação, realizamos buscas nos arquivos da cidade com o objetivo de encontrar informações nos periódicos locais sobre a construção da Catedral de São Luiz, o desabamento ocorrido em 1949 e relatos sobre a lenda do Minhocão. As buscas concentraram-se principalmente no período entre as décadas de 1940 e 1950; em periódicos como *A Razão* e *O Combate*, em atuação neste período, no entanto, não encontramos registros relacionados à nossa problemática. No Arquivo Público Municipal, alguns exemplares desses dois periódicos foram consultados, mas, em nenhum deles, localizamos as informações desejadas. Já no Núcleo de Documentação de História Escrita e Oral (NUDHEO), da UNEMAT, as buscas foram dificultadas pela mudança de prédio em andamento, o que resultou na desorganização dos documentos e, conseqüentemente, na dificuldade de acesso ao acervo. Após algumas tentativas infelizmente não conseguimos ter acesso aos documentos da Secretária da Paróquia de Cáceres.

fazia parte da vida dos moradores da cidade sob vários ângulos” (Arruda, 2002, p. 20), ou seja, a fronteira era essencial para a configuração social e econômica da cidade.

São Luiz de Cáceres, nas primeiras décadas do século XX, era um espaço de múltiplas contradições. A cidade, idealizada pela imprensa e pelas autoridades municipais como um modelo de progresso e civilização, era, na realidade, um espaço onde as práticas sociais cotidianas desafiavam essas normas estabelecidas pelo discurso político e jornalístico. A fronteira, enquanto elemento central da vida urbana, representava tanto risco quanto oportunidades. Portanto, a cidade é um espaço dinâmico, onde diferentes grupos sociais negociam seus interesses e criam diferentes formas de viver e conviver. Isto é, a história da cidade é composta por múltiplas vozes e experiências que se entrelaçam para formar a sua identidade.

Vale dizer, aliás, a relação das pessoas com a fronteira boliviana ainda hoje está permeada por imagens semelhantes às descritas por Arruda (2002) no contexto do início do século XX. Ainda prevalece no senso comum a noção da fronteira com a Bolívia como sendo um espaço de perigo, criminalidade e tráfico de entorpecentes. No entanto, a relação entre Cáceres, especialmente com San Matías, vai muito além dessa percepção estigmatizada. Há um intenso intercâmbio cultural e econômico entre as duas cidades, e a grande maioria dos bolivianos e brasileiros que circulam entre elas não está associada ao crime; pelo contrário, essa interação fortalece as relações comerciais, culturais e sociais na região.

Monttecchi (2023) apresenta a cidade de Cáceres no século XX como um espaço repleto de significados e histórias, destacando em sua abordagem a figura do *flâneur*.¹¹ O autor destaca que “o *flâneur* é dotado por uma atenta leitura dos espaços urbanos, ele possui uma grande mobilidade e capacidade de apreensão e especial sensibilidade para traduzir e revelar com intensidade os sentidos de uma cidade, a vida das praças ou de suas ruas” (Monttecchi, 2023, p. 28). Nesta perspectiva, mais do que um simples observador, o historiador/*flâneur* se torna um intérprete do espaço urbano, capturando os códigos sociais que o compõe, no formato e nos nomes das ruas, nas paredes das casas, nas calçadas, no caminhar e interagir dos moradores.

Monttecchi (2023) salienta a importância do cais do porto em Cáceres como o espaço da pluralidade e da polifonia, onde diferentes experiências e vivências se entrelaçam. Se antes o rio Paraguai era a principal via de acesso à cidade, a abertura de novas rodovias federais nos anos 1970 em diante redesenhou essa relação, mas sem apagar as múltiplas funções do rio nos usos cotidianos da população cacerense. O autor descreve o Cais como um ponto de encontro,

¹¹ MONTTECCHI, Acir Fonseca. Narrativas cacerenses: um vagar exploratório. In. *Tramas de memórias nos fios da história de Cáceres*. Cerezer, Araújo, Monttecchi (Orgs.), 2023. pp. 14-33.

de lazer e de transgressão, onde o tempo e a paisagem se entrelaçavam com as histórias dos moradores. O autor constrói um retrato histórico vívido de Cáceres na segunda metade do século XX, onde passado e presente se entrelaçam, compondo uma memória coletiva inscrita tanto na paisagem urbana quanto na subjetividade:

O Cais do porto polifônico e multifacetado era no período noturno, espaço de romance, de boemia, e, ao longo do dia, espaço do lúdico, do radical, dos guris desafiarem a gravidade pulando da mureta do Cais nas águas do rio. Nos degraus do cais, era intensa a gritaria dos meninos brincando nas ruas e águas da baía, era um sobe e desce frenético. Quando o sol preguiçosamente se deitava avermelhando as águas esverdeadas da baía, desenhava e ainda desenha, um semicírculo de fogo. São imagens, romanceadas, líricas, etnografadas ou historicizadas, de todo modo, de transeuntes. (Monttecchi, 2023, p. 31).

Monttecchi (2023) analisa como era a vida na cidade mergulhada na escuridão após o desligamento dos geradores a óleo diesel que ocorria todas as noites por volta das 23 horas. Havia na cidade a presença de espaços considerados assombrados. Apesar de Cáceres ser considerada uma área de “segurança nacional” pela Ditadura Civil-Militar (1964-1985), conforme previa a famigerada Lei nº 5.449/1968, e mesmo com a presença de soldados que continuavam à espreita de qualquer movimento considerado suspeito, o cessar das luzes reacendia temores antigos entre os moradores, dando vida a um repertório de narrativas e histórias encantadas. Alguns lugares eram marcados por histórias de assombração, compondo um mosaico de crenças que ressoavam entre os moradores locais, como o prédio da antiga prefeitura, o figueirão, o cumbaru de ouro, a Escola Esperidião Marques, a Ponte Branca e o necrotério do Hospital São Luiz.

Monttecchi (2023) ressalta, assim, a existência de um “*ethos* cacerense”. Entre as memórias evocadas pelo autor por meio das narrativas dos moradores e moradoras da cidade destacam-se a chegada das primeiras inovações no transporte, como a aparição do primeiro caminhão e avião na cidade; os relatos e impressões sobre a passagem da Coluna Prestes, em 1924; a chegada da luz elétrica, algo que modificou profundamente a relação dos habitantes com os espaços urbanos, sobretudo durante a noite. Assim ele descreve: “Em meados dos anos de 1970, a cidade já conta, não para todas as pessoas, com tecnologias de transporte, comunicação, serviços de água encanada, esgoto e energia elétrica, pressupostos da civilização” (Monttecchi, 2023, p. 31). Vemos que “a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos” (Pesavento, 2007, p. 14).

Cerezer (2023), por sua vez, escreveu sobre os lugares de memória de Cáceres. Seu texto levanta uma série de questões que nos fazem refletir sobre quais memórias o tecido urbano

privilegia em detrimento de outras que são silenciadas.¹² A sensibilidade aguçada do autor é perceptível no conjunto de questionamentos que ele propõe acerca das memórias, esquecimentos, silenciamentos e da perpetuação de uma história que enaltece os feitos dos “colonizadores”. Segundo o autor, Cáceres carrega, desde o princípio, a presença marcante dos povos indígenas e da população negra e afrodescendente escravizada, cuja participação na construção da cidade é silenciada nos discursos políticos, poéticos, historiográficos e nos monumentos.

Como ressalta Cerezer (2023, p. 275), “o dever de memória para com todos os sujeitos participantes dessa história se impõe a todos nós, que cotidianamente circulamos pela cidade e contemplamos seus monumentos e lugares de memória”. Questionar os discursos hegemônicos e incluir outras perspectivas na construção da história são passos fundamentais para promover o reconhecimento da diversidade e a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Há beleza nas ruínas e há pela cidade muita história também nos casarões em estado de ruína. As cicatrizes nas paredes causadas pela queda do reboco mostram as técnicas usadas na sua construção, em alguns casos dos tijolos de adobe, muito usados no período colonial. Esses materiais carregam uma história, pois mostram as marcas do seu tempo, mas também as marcas dos trabalhadores envolvidos na sua produção nem sempre lembrados pela história. Representam também as técnicas usadas na fabricação dos tijolos de adobe, produzidos a partir da mistura de lama, vegetais e outros materiais disponíveis. Há história nas paredes das ruínas e há, portanto, memórias nelas também. (Cerezer, 2023, p. 275).

A ausência de monumentos no centro histórico que representem a memória dos indígenas e dos negros reflete uma história contada a partir da perspectiva dos vencedores, negligenciando o sofrimento, a participação e as resistências daqueles grupos populacionais na trajetória da cidade. O Marco do Jauru, por exemplo, instalado no centro da Praça Barão no final do século XIX, representa tanto um marco diplomático – resultado do Tratado de Madri de 1750, que estabeleceu as fronteiras coloniais entre Portugal e Espanha na América – quanto um símbolo das histórias silenciadas de negros escravizados e populações indígenas, que sofreram as consequências do processo de colonização e invasão territorial.

Chaves (2023) analisou como a estrutura fundiária de Cáceres tem contribuído para a manutenção da exclusão e da desigualdade social, evidenciando os impactos socioambientais negativos causados pelos latifúndios, tanto no passado quanto no presente.¹³ A partir de dados historiográficos e estatísticos, o autor demonstra como o município é cercado por grandes

¹² CEREZER, Osvaldo Mariotto. Histórias e memórias de Cáceres. In. *Tramas de memórias nos fios da história de Cáceres*. Cerezer, Araújo, Montecchi (Orgs.), 2023. pp. 263-283.

¹³ CHAVES, Otávio Ribeiro. Cáceres: memória, estrutura fundiária e exclusão social. In. *Tramas de memórias nos fios da história de Cáceres*. Cerezer, Araújo, Montecchi (Orgs.), 2023. pp. 431-456.

propriedades rurais. Essa concentração de terras tem origem no sistema de sesmarias, adotado pela monarquia portuguesa durante o período colonial. Esta política concedia vastas porções de terras para um proprietário com o objetivo de estimular a produção econômica e a ocupação do território. Esse modelo contribuiu para a perpetuação da desigualdade de acesso à terra ao longo dos séculos, consolidando uma estrutura agrária marcada pela concentração de riquezas entre poucos privilegiados.

Por um lado, a infraestrutura do município é visivelmente precária, a malha asfáltica é deficiente e um sistema de tratamento de esgoto é inexistente, enquanto os grandes proprietários rurais, historicamente ligados ao poder político local, continuam a exercer uma forte influência tanto na Prefeitura, quanto na Câmara Legislativa municipal. Como resultado, os interesses dos latifundiários prevalecem sobre as necessidades da maior parte da população, que sofre com a falta de investimentos em áreas essenciais como na saúde, educação e moradia e infraestrutura (Chaves 2023). Vale dizer, os lucros gerados pela exploração do trabalho e a exportação de produtos primários como milho, soja e carne (o município possui maior rebanho bovino do estado de Mato Grosso atualmente) não são reinvestidos na cidade, mas direcionados ao “mercado financeiro”, aprofundando a desigualdade e a exclusão social.

Por outro lado, é importante destacar que há um outro projeto em andamento no município, representando uma luz no fim do túnel que mantém viva a esperança de uma sociedade menos desigual. Essa transformação só pode ser alcançada por meio das lutas diárias da sociedade civil organizada, na busca por superar as desigualdades historicamente perpetuadas, e a formulação de políticas públicas voltada para este setor.

Entre 1995 e 2012, ocorreram avanços na redistribuição de terras, com a criação de assentamentos rurais promovidos pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Esses assentamentos, juntamente com a agricultura familiar, desempenharam um papel fundamental na ampliação da oferta e na diversificação da produção de alimentos, além da criação de animais de pequeno porte, garantindo assim o aumento da oferta de alimentos de qualidade para população de Cáceres.

Essa luta está em curso em Cáceres. De um lado, a herança colonial persiste, com a concentração de grande parte das terras, em mãos de um grupo social indiferente às mazelas que acontecem no município. De outro lado, trabalhadores assentados, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pescadores, lutam pela sobrevivência, sob a dependência de um pedaço de terra para plantar e produzir os seus produtos. (Chaves, 2023, p. 449).

Embora seja comum pensar o município de Cáceres como um lugar pobre essa ideia esconde uma realidade mais complexa. A desigualdade na distribuição de riquezas faz com que grande parte da população viva em condições de vulnerabilidade, marcada pelo trabalho

informal e precarizado. Assim, a pobreza local não é apenas uma consequência “natural”, mas um resultado de um sistema que perpetua a concentração de riquezas e oportunidades nas mãos de poucos desde o período colonial. A cidade possui atualmente o maior rebanho bovino do estado de Mato Grosso, mesmo assim, não há sequer um frigorífico de grande porte para o abate dos animais que são levados para os frigoríficos de outras cidades da região gerando empregos em outros lugares.

Essa herança colonial revela como a estrutura fundiária em Cáceres, moldada historicamente pelo latifúndio e pela convivência/assistência do poder público, perpetua a desigualdade e a exclusão social. A concentração de terras e riquezas nas mãos de poucos reflete um passado colonial que ainda impacta a realidade local atualmente, resultando na precariedade da infraestrutura e na marginalização da maioria da população local. No entanto, a criação de assentamentos rurais e a luta de grupos sociais historicamente marginalizados representam uma resistência, mostrando que a transformação social só será possível por meio da organização popular e de políticas públicas voltadas para a redistribuição de terras, investimentos em infraestrutura e a justiça social. Afinal de contas, explorar a terra sem respeitar seus limites e sem considerar as pessoas que nela trabalham e vivem só aprofunda as desigualdades e compromete o futuro da região.

Para compreendermos as estruturas sociais de Cáceres hoje em dia, é essencial olharmos para essa formação histórica da cidade e a permanência de uma herança colonial. Persiste ainda a convivência do poder público municipal e estadual com essa estrutura fundiária secular que concentra terras e riquezas, muitas vezes à custa da degradação ambiental do Pantanal e da Amazônia. Por quase dois séculos e meio a cidade se estruturou em torno do latifúndio algo que resultou na concentração de riquezas nas mãos de poucas famílias e, conseqüentemente, na expropriação e empobrecimento dos trabalhadores locais, uma realidade que persiste até os dias atuais.

Pensar a história de uma cidade envolve estabelecer uma conexão entre seu passado e seu presente. As mazelas da sociedade cacerense vivenciadas hoje possuem raízes profundas em seu passado colonial. Marcado pela exploração do trabalho, relações de poder e conluio entre as autoridades públicas e setores dominantes da economia. O latifúndio e precariedade da maior parte dos empregos, algo que reflete na renda per capita muito baixa da maioria dos moradores do município de Cáceres, somada a falta de infraestrutura na maior parte dos bairros, falta de projetos de reforma agrária, são realidades atuais que possuem seus lastros no período colonial.

Visto que a cidade carrega fragmentos do passado que influenciam a identidade de seus habitantes no presente, certamente a forma como esses espaços são compreendidos impacta

diretamente no reconhecimento (ou não) da diversidade cultural. Em uma sociedade cada vez mais dominada pelas tecnologias e mídias digitais, há o risco de que monumentos históricos sejam vistos apenas como locais “fotogênicos”, esvaziados de seu valor histórico e simbólico. Com isto, percebemos a necessidade de olhar criticamente para os indícios do passado e reconhecer as múltiplas vozes que participaram da construção da cidade, rompendo com narrativas que privilegiam apenas figuras “ilustres”.

1.2. Memórias de professores e professoras da Educação Básica sobre Cáceres

A seguir, apresentamos as percepções de professores e professoras que atuam na Educação Básica de Cáceres sobre a própria cidade. As narrativas desses profissionais revelam memórias, conhecimentos pedagógicos, vivências e experiências singulares. Consideramos relevante situar a percepção dos profissionais da educação entrevistados no contexto do espaço urbano de Cáceres antes de abordarmos propriamente a lenda do Minhocão. No enredo da lenda do Minhocão, que será apresentado no próximo tópico, os espaços da cidade são transformados em lugar. Como destaca Pesavento (2007, p. 14-15), “a cidade sensível é aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam na e por causa da cidade. É por esse processo mental de abordagem que o espaço se transforma em lugar, ou seja, portador de um significado e de uma memória”.

A Entrevistada A nasceu no município mato-grossense de Rondonópolis, em 1971. Recentemente se formou no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória – UNEMAT) e trabalha na Educação Básica há 26 anos. Radicada em Cáceres desde os 15 anos de idade, se profissionalizou e constituiu sua família nesta cidade pela qual demonstra afeto e sentimentos de pertença.

Entrevistador: Outra questão aqui, professora, sobre a cidade de Cáceres. O que você pensa sobre ela e, na sua visão, qual imagem define essa cidade, se fosse escolher uma imagem?

Entrevistada: A Praça Barão, aquele rio, aquele braço...¹⁴ A história de Cáceres tem tudo a ver com aquilo dali, porque é o início. Eu tenho imagens dos viajantes, quando veio o Florence, tem aquela pintura que eles fizeram quando eles viram... Tem outra também...

Entrevistador: O Hercules Florence foi no começo do século XIX que ele veio aqui. Entrevistada: Isso. Ele tem aquela pintura que mostra uma visão... Eu acho aquilo dali fantástico para trabalhar em sala de aula, é legal demais. Quando você projeta aquela imagem, eles olham e não veem nenhum sentido. “Vamos olhar direito. O que é isso daqui? O que vocês estão vendo?” Aí eu falo: “Isso daqui é Cáceres.” Eles começam a identificar o rio, aí a gente vai complementando. Alguns conseguem observar: “Ah, lá no fundo tem aquela igreja.” Aí eu falo: “Exatamente, esse lugar é onde está a praça”. Claro que aquela igreja não é a que está hoje. Foi construída outra, mas ela foi projetada para ser construída nesse espaço. É ali que começou. Eu chamo a atenção para as pessoas que estão ali. Quem são aquelas pessoas? Então, é uma imagem que

¹⁴ A entrevistada se refere ao “braço” do rio Paraguai que banha o cais da cidade. Local conhecido por Baía do Malheiros.

eu gosto de trabalhar com os meus alunos. É a origem, quando tudo começou. “E os moradores, quem são esses moradores?”

Entrevistador: Essa parte é interessante...

Entrevistada: Se a gente for observar, são os povos indígenas. Muitos deles são... podem ser os Chiquitano, que foram colocados na maioria. Se você pega a leitura desses viajantes, eles descrevem que a maioria aqui era indígena, não era branco. Eles precisaram, principalmente, dos Chiquitanos, mas poderiam ser os Bororo, que eram os donos do pedaço aqui. Você começa a trabalhar a história de Cáceres. Eu gosto dessa imagem. (Entrevista concedida em março de 2025).

O relato da professora sobre Cáceres enfatiza a importância da imagem como recurso pedagógico no estudo do passado. Sua escolha da Praça Barão e do rio como símbolos da cidade reflete uma visão histórica que valoriza o espaço como elemento central na formação da identidade local. Ao destacar as imagens e a pintura do viajante Hercules Florence¹⁵ que retrata Cáceres no início do século XIX, ela demonstra como a iconografia pode ser utilizada para estimular nos estudantes um olhar crítico sobre o processo histórico, especialmente no que se refere à ocupação territorial e às populações presentes na gênese da cidade.

Cabe ressaltar que as duas imagens às quais a entrevistada se referiu são, uma imagem de Vila Maria do Paraguai produzida em finais do século XVIII (Figura 2) e a outra foi produzida pelo viajante Hércules Florence (Figura 3, a seguir), que passou por Vila Maria em 1827.

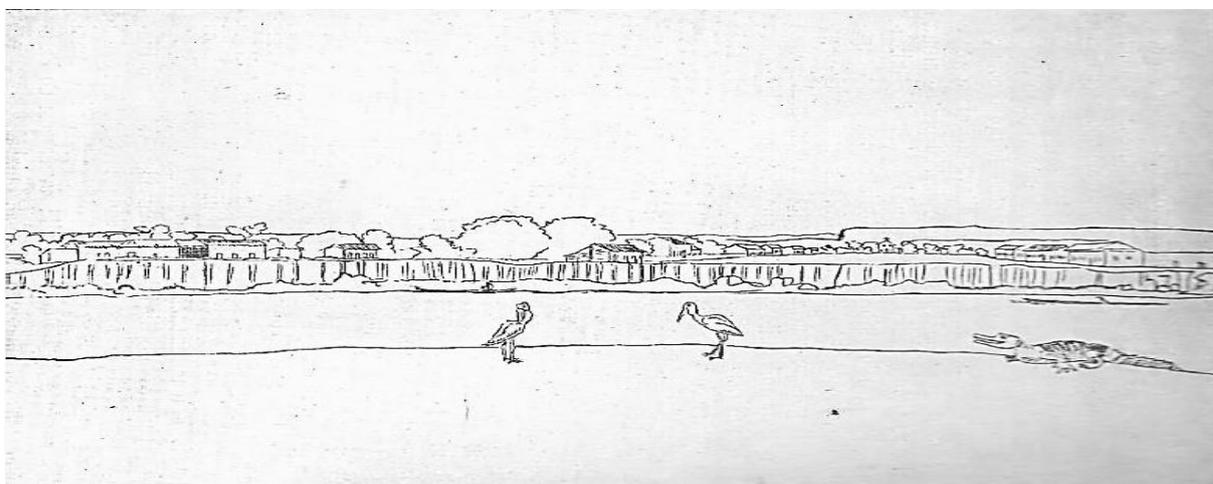


Fig.3 – Desenho de Vila Maria, 1827. Fonte: Hercules Florence. *Apud*. Moraes (2003).

Sua abordagem pedagógica, que envolve a análise detalhada de imagens e o estímulo à observação ativa dos estudantes, alinha-se às novas abordagens no ensino que buscam desenvolver a leitura crítica de fontes visuais. A identificação do rio Paraguai, da “igrejinha” e das pessoas nas imagens possibilita a reflexão sobre o cotidiano e a transformação da cidade ao longo do tempo, reconhecendo elementos de permanências e mudanças. Outro ponto essencial é a presença dos povos indígenas na história de Cáceres. Ao destacarem que a população era

¹⁵ Pinho (2011, p. 66) afirma que “Hercules Florence era desenhista, inventor da fotografia, e participou da Expedição Langsdorff liderada pelo médico alemão naturalizado russo Barão de Langsdorff entre os anos de 1825 a 1829.”

predominantemente indígena, a entrevistada coloca em questão uma visão eurocêntrica tradicional, a qual negligencia a presença indígena no povoamento de Vila Maria.

O Entrevistado B, por sua vez, nasceu na cidade de Cáceres, em 1980. Possui mestrado em História e atua na Educação Básica há 23 anos. Quando questionado sobre o que pensa a respeito da cidade de Cáceres e, em sua opinião, qual imagem melhor representaria a cidade, o entrevistado respondeu o seguinte:

Entrevistado: Os contrastes. A cidade dos contrastes. Porque, assim como outros municípios do Brasil, aqui é a cidade dos contrastes. E aqui, mais ainda. É que aqui você vê respeito à memória e desrespeito à memória ao mesmo tempo. Então, têm pessoas que supervalorizam a memória e têm pessoas que veem passar ao léu a importância da memória. Você tem pessoas aqui muito trabalhadoras, muito honestas, e têm pessoas que, infelizmente... políticos, por exemplo. Não só políticos, não. Funcionário público e empresário pousam de honestos e, quando vai ver... É uma cidade dos contrastes. Você tem respeito à cultura e, às vezes, desrespeito à cultura. Você tem certo regionalismo. Algumas pessoas são bem aferradas a esse regionalismo, outras pessoas são totalmente cosmopolitas. Então, tem esses contrastes. Acho que é uma cidade dos contrastes. Ela tem forte respeito às tradições também. Porque, se a gente for analisar... eu cheguei a dizer isso na minha dissertação: o tecido social da cidade de Cáceres é construído por vários fios. Fios de longa duração, fios que remontam ao período colonial. Por exemplo, eu sempre brinco, cometendo um pouco de anacronismo: Cáceres é mais antiga que o próprio Brasil, porque politicamente o Brasil existe a partir de 1822. Antes, é colônia portuguesa. É um anacronismo falar que o Brasil tem 500 anos. Politicamente, o estado do Brasil surge a partir de 1822. Vila Maria, que é o que as pessoas querem dizer que é Cáceres, é [...] de 1778. Ela ainda é do século XVIII. Então, ela tem esses elementos coloniais. O Marco do Jauru, que a gente falou [em conversas antes da gravação da entrevista], que é o coringa da cidade, ele é um fio da longa duração. E você tem os fios das curtas durações. Isso está entrelaçado, não tem como separar. O tecido social é costurado. Por exemplo, você tem levas migratórias. É uma cidade que também tem muito forte o caráter do migrante. Vai na ata de fundação de Vila Maria. ¹⁶ Dos 166, 76 casais eram de Chiquitanos. Até nosso povo originário foi atraído para cá, eram de Chiquitos. Tinham os Bororo aqui? Óbvio. Mas já começa com os Chiquitano.

Entrevistador: As famílias...

Entrevistado: Vieram para cá para fundar Vila Maria. Engraçado, a historiografia de Mato Grosso não gosta de falar disso. Está na Ata de Fundação, mas não dá visibilidade a isso. Agora, muito recentemente, alguns trabalhos vêm dando visibilidade a esses povos originários.

Entrevistador: Legal o senhor falar isso, porque agora me veio uma percepção nova. No livro do Natalino sobre a história da administração de Cáceres, ele tem essa ata, mas ele não... ele coloca o documento lá, mas não problematiza, não questiona.¹⁷

Entrevistado: E veja, por que esses povos foram atraídos para cá? Porque eles eram “civilizados”. Os jesuítas já tinham feito ortopedia social neles, eles vieram de uma redução jesuítica. E você tem outras. Por exemplo, você tem uma corrente migratória da segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, que é via rio Paraguai, quando é aberto o estuário do rio da Prata. Olha os nomes: Ambrósio, Fontes, Dulce... tudo italiano, migrados. A última grande leva migratória foi a partir das BRs de Mato Grosso, os dois corredores. A ponte Marechal Rondon é de 64. Na última leva migratória, vieram os mineiros, paulistas, baianos, nordestinos de modo geral. (Entrevista concedida em março de 2025).

¹⁶ O entrevistado se refere ao “Termo de Fundação” de Vila Maria do Paraguai. Uma excelente fonte histórica para trabalhar o tema da fundação da Vila com os estudantes da Educação Básica.

¹⁷ MENDES, Natalino Ferreira. *História de Cáceres: história da administração municipal*. 2. ed. Cáceres: EdUNEMAT, 2009.

O relato oferece uma perspectiva histórica rica e complexa sobre Cáceres. Ele evidencia a construção histórica da cidade como um lugar marcado por contrastes. Sua análise dialoga diretamente com a historiografia atual. Ao descrever Cáceres como a “cidade dos contrastes”, o professor enfatiza a coexistência de oposições no que se refere à memória, cultura e identidade local. Outro ponto relevante no relato é a formação da cidade a partir de diversas ondas migratórias, desde os povos indígenas Chiquitano oriundos da antiga missão jesuítas espanhola de Chiquitos (1767), até os imigrantes europeus, migrantes nordestinos e de outras regiões brasileiras, que chegaram em diferentes momentos à cidade. A menção aos Chiquitano, frequentemente invisibilizados pela historiografia, reforça a necessidade de revisitar os documentos históricos sob uma nova ótica, questionando as narrativas que priorizam quase sempre os feitos do colonizador de origem europeia, como analisado por Cerezer (2023) mencionado anteriormente.

O depoimento evidencia como a história oral permite trazer à tona percepções e interpretações que nem sempre estão presentes na história oficial. O professor destaca a influência das rotas fluviais no século XIX que influenciaram na dinâmica migratória e desenvolvimento da cidade. Nas primeiras décadas do século XX, o papel do rio Paraguai como via de entrada de imigrantes e sua conexão com o rio da Prata remete à centralidade das hidrovias no processo de integração de Cáceres com o restante do mundo neste período. Ao compartilhar sua visão sobre Cáceres, o professor valoriza a presença dos povos indígenas, como os Chiquitano e Bororo e ainda a formação de Cáceres por migrantes de várias origens, evidenciando um olhar crítico sobre os processos históricos que moldaram a sociedade cacerense desde o final do século XVIII.

Já a Entrevistada C nasceu em Cáceres, em 1970. Formada em História pela UNEMAT, está concluindo o mestrado na área de Educação. É professora de História na Educação Básica há 25 anos. Quando questionada sobre uma imagem que poderia definir Cáceres, destaca de forma sucinta o papel da cidade enquanto região fronteira:

Entrevistada: Olha, Cáceres, para a gente entender hoje, temos que saber o histórico de Cáceres. Ela é uma cidade que foi colonizada, é uma cidade que foi projetada aos moldes europeus. Então, para a gente ver todos esses reflexos hoje, temos que focar na criação dela enquanto cidade fronteira, com a preocupação das duas coroas [de Portugal e Espanha] em proteger as terras, o território. E o foco é este da cidade histórica mesmo. Quando se fala de Cáceres, se fala do lado histórico, e aí dá para você fazer uma discussão entre o passado e o presente o tempo todo. (Entrevista concedida em março de 2025).

Nesse sentido, as narrativas dos/as professores/as evidenciam disputas de memórias e demonstram como a prática docente pode atuar na desconstrução de narrativas excludentes. Ao utilizar documentos, imagens e relatos orais, o ensino de História se torna uma prática de

questionamento e ressignificação do passado, possibilitando que outras vozes e sujeitos sejam reconhecidos. As entrevistas revelaram que a memória é composta por camadas de lembranças, esquecimentos e ressignificações. De acordo com Pollak (1992), a história oral desempenha um papel crucial na recuperação das chamadas “memórias subterrâneas”, permitindo que fatos históricos negligenciados pela história oficial ressurgam contribuindo para a reconstrução da memória social.¹⁸

A história oral, portanto, nos ajuda a tensionar a história oficial permitindo revelar o que foi intencionalmente apagado. Como bem pontua Pollak (1989), existem as “memórias oficiais” – registradas em monumentos, datas, nomes de ruas e praças e nos discursos institucionalizados etc. – e as “memórias subterrâneas”, que, embora silenciadas, persistem nas histórias contadas e recontadas no cotidiano ou em determinados grupos sociais. Pollak (1992) denomina esse fenômeno como “enquadramento da memória”. O autor explica: “O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história [...]. Além de uma produção de discursos organizados em torno de acontecimentos e de grandes personagens, os rastros desse trabalho de enquadramento são os objetos materiais: monumentos, museus, bibliotecas [...]” (Pollak, 1992, p. 10). O trabalho de enquadramento da memória refere-se ao processo pelo qual grupos políticos e sociais tentam moldar a memória coletiva para legitimar determinadas narrativas e identidades. Assim, a memória coletiva não é apenas uma recordação passiva, mas um verdadeiro campo de batalha, no qual diferentes grupos disputam a imposição de narrativas e memórias.

A peculiaridade da história oral “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu. É neste sentido que não se pode pensar em história oral sem pensar em biografia e memória” Alberti (2004, p. 23). As entrevistas concedidas foram fundamentais para compreendermos a visão dos/as profissionais sobre a história de Cáceres. São professores/as que estão na linha de frente diariamente, enfrentando desafios e dificuldades cotidianas sem renunciar ao compromisso com um ensino de História de excelência. São profissionais que buscam valorizar identidades e memórias silenciadas, ao mesmo tempo que investem continuamente na qualificação profissional.

1.3. A lenda do Minhocão: entre memórias e narrativas dos moradores de Cáceres

Por meio da narrativa da lenda do Minhocão é possível refletir sobre a modernização do espaço urbano, a memória e os valores morais, bem como a própria história de Cáceres. O centro

¹⁸ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/issue/view/306> . Acesso em: 26/09/2024.

histórico de Cáceres é marcado por monumentos e edificações que evidenciam a religiosidade católica, como a Catedral de São Luiz. Esse edifício, localizado na Praça Barão do Rio Branco, foi construído próximo ao rio Paraguai e permanece até hoje como um dos principais cartões-postais do município. Iniciada em 1919, a construção dessa igreja foi um processo que demorou quase cinco décadas para ser concluída.

Acreditamos que a lenda do Minhocão foi utilizada como instrumento para atrair a atenção da comunidade cacerense, mobilizando engajamento popular e apoio financeiro para a reconstrução da Catedral, parcialmente comprometida no início de 1949, após um grave acidente ocorrido na construção. Ou seja, nossa hipótese é que no contexto de reconstrução da Catedral de São Luiz, a lenda do Minhocão atuou como elo entre fé e mobilização coletiva atendendo aos interesses materiais da Igreja Católica. Os relatos disponíveis na literatura, nos periódicos locais e nas entrevistas com os professores indicam que, em Cáceres, a lenda está profundamente vinculada ao processo de construção e reconstrução da Catedral.

Segundo os relatos de moradores, o Minhocão habitaria o subsolo da Catedral. Descrito como um monstro devorador de animais, ele se deslocaria tanto pelo leito do rio Paraguai quanto por caminhos subterrâneos, escavados como se fosse uma espécie de minhoca. Não é possível afirmar com precisão quem adaptou essa lenda ao contexto local. No entanto, há indícios de que ela pode ter sido incorporada ou mesmo incentivada por setores da Igreja, como forma de explicar a demora na conclusão do templo e mobilizar a população para contribuir financeiramente com a obra, especialmente após o acidente que abalou a construção em 1949. Uma das principais fontes sobre o assunto é o livro do bispo da Diocese de Cáceres, Dom Máximo Biennès,¹⁹ intitulada *Uma Igreja na Fronteira* (1987).

A construção de uma nova catedral foi viabilizada após a criação da Diocese de Cáceres com a publicação da bula papal *Novas Constituire*, emitida pelo Papa Pio X em 1910, se separando da Diocese de Cuiabá. O primeiro bispo a assumir a Diocese de Cáceres foi francês Dom Marie Galibert, que permaneceu no cargo de 1915 até 1955, quando se aposentou. Ao chegar em Cáceres, Dom Galibert ficou insatisfeito com a antiga matriz colonial, localizada em frente à Praça Barão do Rio Branco. Ele a considerava pequena, “bastante estragada” e “sem estética”. Por esse motivo, decidiu retomar as obras da catedral que estavam paralisadas na Praça Major João Carlos. A obra iniciada em 1886 se encontrava abandonada (Biennès, 1987).

¹⁹ O francês Dom Máximo Biennès (1921-2007) foi o segundo bispo da Diocese de Cáceres. Assumiu a função em 1955 após a aposentadoria de Dom Luiz Maria Galibert, primeiro bispo da mesma diocese. Biennès atuou como administrador apostólico entre 1955 e 1967, sendo posteriormente nomeado bispo de Cáceres pelo Papa Paulo VI, cargo que exerceu de 1968 a 1991.

Nesse contexto, uma personagem fundamental foi convidada pelo então bispo para finalizar a obra da catedral: o engenheiro francês Léon Mounier. No entanto, Mounier condenou a estrutura da igreja localizada na Praça Major João Carlos e apresentou um novo projeto, em estilo gótico e de grandes proporções, para a nova edificação. A grandiosidade do projeto surpreendeu a população, e alguns demonstraram relutância diante das dimensões do templo propostas pelo engenheiro francês. Ainda assim, Mounier garantiu que, se faltassem recursos financeiros, ele mesmo arcaria com os custos necessários para garantir a conclusão da obra, que substituiria a antiga matriz colonial – considerada, por Galibert, pequena e em péssimas condições estruturais (Biennès, 1987).

Em sessão extraordinária realizada em 25 de outubro de 1918, a Câmara Municipal cedeu o terreno para a construção da nova igreja, na Praça Barão do Rio Branco. Houve a ampliação do terreno onde já existia uma igreja colonial. Em contrapartida, a Prefeitura Municipal de Cáceres ficou com o terreno da Praça Major João Carlos. “Os trabalhos da construção da catedral principiaram em junho de 1919. No dia 6 de outubro do mesmo ano, fez-se a solene bênção e colocação da pedra fundamental” (Biennès, 1987, p. 93).

Nesse dia houve uma missa campal, e a população cacerense compareceu à solenidade, entusiasmada com a perspectiva de ver um grande templo erguido no coração da cidade. Nessa missa solene, a ata de colocação da pedra fundamental foi lida publicamente e assinada por 35 pessoas. Ela foi redigida da seguinte forma:

Aos seis dias do mês de outubro do ano de mil novecentos e dezenove do nascimento de N. Sr. Jesus Cristo, na Aurora do Reinado Social do Sagrado Coração de Jesus, na data de aniversário de fundação desta cidade de São Luiz de Cáceres, sob o pontificado de S.S Bento XV, 41° do episcopado do Exmo. e Revmo. Sr. Arcebispo Metropolitano Conde D. Carlos Luiz d' Amour, 5° do episcopado de S. Exa. Revma. Sr. D. frei Luiz Marie Galibert, bispo diocesano, sendo presidente da República dos Estados Unidos do Brasil o Exmo. Sr. Dr. Epiácio da Silva Pessoa, presidente deste Estado de Mato Grosso o Exmo. Sr. Dr. Francisco de Aquino Corrêa, Bispo de Ponsiada, presidente da Câmara Municipal o Exmo. Sr. Gen. Antônio Aníbal da Motta e intendente geral do Município o Exmo. Sr. Major Antônio João da Costa Marques, na Praça Barão do Rio Branco, no local da antiga igreja matriz que vai ser demolida e ampliada, depois de nela ser a Missa Votiva de São Luiz, Padroeiro desta cidade, assistida pelo Revmo. Sr. Frei João Luiz Bourdoux, superior da missão franciscana neste Estado, pelo Revmo. Sr. frei Inácio Gau, diretor do Colégio São Luiz, e pelos Revmos. Srs. frei Paulo Maria Cabrol, secretário do Bispado, Bernardino Costes e Raimundo Perrier, professores do mesmo colégio, todos religiosos de nacionalidade francesa, pertencentes à Ordem Terceira de S. Francisco de Assis, S. Exma. Revma. Sr. D. frei Luiz Marie Galibert, benzeu e colocou a pedra fundamental nesta catedral, na forma prescrita pelo rito da Santa Igreja Católica Apostólica e Romana, no dia, mês e ano mencionados. (*Apud.*, Biennès, 1987, p. 93-94).

Essa mesma ata, juntamente com uma cópia da ata de cessão da Câmara Municipal de Cáceres, outros objetos, foi colocada em uma urna de cristal e enterrada sob a pedra fundamental nesse mesmo dia. No entanto, poucos dos presentes naquele momento viveriam

para ver a inauguração da Catedral, que ocorreu apenas 46 anos depois, em agosto de 1965. A fotografia a seguir nos mostra a praça central da cidade em um período anterior ao início das obras do novo templo. No local, encontrava-se a igreja colonial, que de fato foi posteriormente demolida para dar lugar ao novo edifício.



Fig. 4 – Largo da Matriz. Fonte: *Álbum Gráfico de Mato Grosso* (1914).

Em seu livro, Dom Máximo aponta quatro principais dificuldades que, em sua opinião, explicam a demora na conclusão da obra. O primeiro fator foi a morte prematura do engenheiro Mounier, em 24 de outubro de 1919, quando a obra ainda estava nos alicerces. Com isso, os freis João Luiz Bourdoux e, posteriormente, Ambrósio Daydé (o qual havia liderado a gestão da construção da igreja do Bom Despacho em Cuiabá, também projetada por Mounier) assumiram a responsabilidade pela construção, até a chegada do engenheiro lituano Arnold M. Williuns, que acompanhou a obra até sua conclusão. O segundo fator foi a complexidade do projeto, pois, segundo Biennès, “o gótico é uma arquitetura difícil, onde não há nada de supérfluo e todo e qualquer elemento tem uma importância decisiva no equilíbrio do conjunto” (Biennès, 1987, p. 95). Outro fator destacado foi a escassez de técnicos, engenheiros e profissionais qualificados para executar uma obra de tal envergadura e alta exigência técnica. Por fim, houve a crônica falta de recursos financeiros, agravada pela crise de 1929 e pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que desvalorizou o preço do gado, da poaia que já era escassa, e da borracha, principais fontes econômicas da região. Alguns eclesiásticos, buscando alternativas de financiamento, investiram na produção de algodão, enviando a safra para

Corumbá. No entanto, acabaram sendo vítimas de um golpe, e o pagamento nunca chegou, prolongando ainda mais os desafios financeiros da construção.

Brito Filho (2023) realizou uma discussão relevante sobre o estilo arquitetônico da Catedral de São Luiz. O projeto original do engenheiro francês Leon Mounier previa uma réplica da Catedral de Notre-Dame de Paris; contudo, principalmente em decorrência do desabamento de parte da obra, o plano inicial sofreu alterações significativas. A parte externa ainda reflete a inspiração da edificação francesa, mas, ao adentrar o interior da nave principal, observa-se um estilo marcado pelo “ecletismo”.

Desde o início de sua construção, em 1919, até sua inauguração, em 1965, a “inspiração” declarada para a construção do prédio era o prédio em arquitetura predominantemente gótica da Catedral de Notre-Dame em Paris, na França, construída no período medieval, entre 1.163 e 1.345. Porém, assim como outras construções brasileiras comumente nomeadas como neogóticas, o restante da decoração da construção demonstra um ecletismo na escolha de influências. Por exemplo, a escolha do teto de madeira, uma solução mais barata para resolver o problema do teto anterior que caiu, atrasando, em décadas, a construção da Catedral e sua inauguração. Uma outra diferença em relação à inspiração da Catedral medieval se faz visível, sobretudo pensando no público que adentra cotidianamente à Catedral de São Luís de Cáceres: os vitrais. Desde as janelas laterais até sua rosácea frontal, não há representação de imagens santas em seus vitrais, restringindo-se a um jogo de alternância de cores entre suas micro divisões. (Brito Filho, 2023, p. 127).

Vale ressaltar, na construção da Catedral de São Luiz, a tensão e entre o antigo e o moderno se manifesta de forma evidente. A substituição da igreja colonial por uma nova construção não foi apenas uma decisão prática ou estética, mas também um gesto simbólico. Com o advento da Primeira República, se intensifica, no discurso e na prática sociais das elites e dos setores eclesiásticos, o ideário de “progresso”. No entanto, o estilo escolhido para erigir o novo edifício foi o gótico, mais precisamente, inspirado em uma Catedral francesa construída ainda no século XII. Como pontua o historiador Jacques Le Goff:

Outro paradoxo, ou ambiguidade: o “moderno”, à beira do abismo do presente, volta-se para o passado. Se, por um lado, recusa o antigo, tende a refugiar-se na história. Modernidade e moda retrô caminham lado a lado. Este período, que se diz e quer totalmente novo, deixa-se obcecar pelo passado: memória, história. (Le Goff, 1990, p. 198).

Le Goff (1990) desenvolve uma análise histórica e conceitual sobre a relação dialética e ambígua entre o “antigo” e o “moderno”, mostrando como essa oposição é central para a compreensão da cultura ocidental. A modernidade, embora se apresente como ruptura, frequentemente dialoga com o passado, seja para negá-lo, seja para reinventá-lo. Isto é, o “moderno” não existe sem o “antigo”. Ele se define, justamente, pela forma como lida com a herança do passado: ora busca superá-la, ora resignificá-la.

Chegamos, enfim, à “catástrofe de 1949”. Por volta das 23 horas do dia 23 de fevereiro

daquele ano, ocorreu o desabamento do telhado e de alguns pilares da obra. O imenso estrondo aterrorizou principalmente os moradores da região central, que chegaram a pensar que se tratava de um terremoto. Inicialmente, cogitou-se um “atentado malévolo”, hipótese logo descartada. Dom Máximo (1987), assim resume as causas do acidente:

Mesmo com todas as dificuldades, as obras iam avançando. A igreja estava sendo coberta quando, de noite, toda a estrutura interna ruiu. Produziu um estrondo medonho e as colunas do lado norte ficaram totalmente arrasadas. Houve suposição de que um atentado malevolente tivesse sido perpetrado. Hipótese logo descartada. Pode ser que a falha estrutural tenha sido causada pela fraqueza da 1ª coluna com um contraforte insuficiente. E também nela tinha sido colocada a pedra fundamental, o que pode ter enfraquecido ainda mais sua consistência e conseqüente resistência ao peso e ao empuxo. As colunas do lado sul (a primeira da fila estava reforçada por um possante contraforte) sofreram com o abalo, mas ficaram de pé. Após a limpeza dos destroços, é compreensível que a construção tenha entrado novamente em compasso de espera. (Biennès, 1987, p. 97).

Em 1955, o bispo Dom Máximo assumiu a administração da Diocese, ficando encarregado de inaugurar o templo cuja construção havia sido iniciada mais de trinta anos antes. Pouco se sabe sobre as condições de trabalho dos operários responsáveis pela edificação da Catedral. O que se conhece é que os padres franciscanos estavam à frente da gestão da obra, sendo responsáveis tanto pela contratação quanto pelo pagamento dos trabalhadores.

Segundo Biennès (1987), ninguém se feriu no acidente ocorrido durante a noite. Após o desabamento, o frei Severino Roquette solicitou o auxílio do engenheiro brasileiro Benedito Calixto Neto (conhecido por ter sido o responsável pelo projeto da Basílica de Aparecida, em São Paulo) que sugeriu a substituição do modelo do telhado que havia ruído. Sua proposta foi aceita, e o novo teto da Catedral passou a ser sustentado por colunas de mogno, estrutura que permanece até os dias atuais. A conclusão da obra ficou a cargo do oficial carpinteiro Francisco Vigo, auxiliado por alguns serventes. Na imagem abaixo, é possível observar como a antiga igreja foi sendo gradualmente suplantada pela nova Catedral.



Fig. 5 – Catedral de São Luiz desmoronada. Fonte: Engenheiro Adilson Reis. SD.

No romance histórico de Martha Baptista, *Cantos de Amor e Saudade*: a história de Cáceres contada através das lembranças de vó Estella (2005), por meio dos relatos da protagonista do romance, Dona Estella Ambrósio, moradora de Cáceres, Baptista explica como foram os esforços coletivos para arrecadar recursos financeiros e contribuir com a reconstrução da Catedral após o desabamento. A autora retrata a participação popular na reconstrução da igreja, evidenciando o envolvimento da comunidade em momentos decisivos.

No capítulo intitulado “A noite em que a catedral ruiu”, a autora pontua: “Todos contribuíram de alguma forma para angariar recursos, fosse através da participação nas festas organizadas para levantamento de fundos ou indo às ruas para pedir ajuda. As mulheres, principalmente, foram muito ativas e, mais uma vez, Estella não ficou de fora desse esforço coletivo” (Baptista, 2005, p. 122). Dona Estella, conta a autora, visitava a exaustão as casas comerciais e residenciais pedindo ajuda financeira para a conclusão da igreja.

Esse cenário é também confirmado por Leite (2018), no *Guia Didático-Histórico de Educação Patrimonial*,²⁰ ao afirmar que o projeto original da Catedral de São Luiz “nunca chegou a ser finalizado conforme o projeto idealizado em 1919. O telhado, que teve que ser adequado, e a conclusão da obra deveu-se aos esforços da população cacerense, tendo à frente o bispo Dom Máximo Biennès, que, por meio de promoções festivas, em conjunto com os fiéis, levantaram fundos para concluir a obra” (Leite, 2018, p. 12).

O historiador cacerense Natalino Ferreira Mendes na sua obra *Pássaro Vim-vim: poesia da terra* (2010)²¹ escreveu um poema intitulado “Catedral de São Luiz”, onde destaca a fé católica, os nomes dos eclesiásticos envolvidos na gestão e o desabamento da obra:

Monumento de fé
Do povo cacerense
A catedral de São Luiz
Exprime,
Na sua impotência
E nas arquitetônicas linhas,
O arrojo e a perseverança
Dos habitantes desta terra,
Liderados por homens de visão,
Entre os quais
Três nomes,
Da Ordem Terceira Regular
De São Francisco,
Se destacam:
D. Luiz Maria Galibert,
Que lançou as obras do grande templo;

²⁰ LEITE, Maria de Sá. Guia didático-histórico de Educação Patrimonial (2018). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431766/3/Guia%20did%C3%A1tico%20%20hist%C3%B3rico%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Patrimonial.pdf>

²¹ MENDES, Natalino Ferreira. *Pássaro Vim-vim: poesia da terra*. Cáceres/MT. Editora UNEMAT, 2010.

Frei Ambrósio Daydé,
Denodado continuador;
E D. Máximo Biennès,
Que, partindo das ruínas
Deixadas pelo fatídico desabamento
de parte da construção, concedeu a ideia luminosa
de retomar com ânimo forte,
os trabalhos de recuperação
da nossa majestosa catedral, aproveitando ao máximo
o estilo original. (MENDES, 2010, p. 66).

No já mencionado romance histórico de Baptista (2005), Dona Estella relata ter sido testemunha ocular do desabamento da Catedral, ocorrido na noite de 23 de fevereiro de 1949. De acordo com suas lembranças foi nesse dia que ela ouviu, pela primeira vez, a famosa lenda do Minhocão. As primeiras pessoas a se aproximarem do local do acidente foram moradoras da região central da cidade. Diante dos escombros da igreja, um senhor – visivelmente atônito e entristecido com a destruição – reforçou a crença popular ao afirmar que uma enorme serpente subterrânea teria sido a responsável pelo colapso da construção.

Em meio às lágrimas que molhavam seu rosto, o velho contou à Estella a lenda da serpente que, no imaginário popular, teria sido responsável por esse desastre de proporções tão assustadoras.

– Um dia, apareceu uma serpente enorme que foi se abrigar na Usina da Ressaca, que nos servia açúcar e álcool. Ela se escondeu exatamente no buraco onde jogavam o bagaço de cana-de-açúcar. E começaram a sumir os pequenos animais da fazenda: bezerros, cachorros, porcos, galinhas. O dono foi se desesperando: “Como pode ser isso, meu Deus?” Muito religioso, ele veio a Cáceres e pediu a um padre bem velhinho, que tinha fama de santo, que fosse até a Ressaca para benzer a fazenda. O padre foi até lá e acabou chegando ao buraco onde estava a serpente. Ele notou algo estranho. “Acho que há alguma coisa debaixo do bagaço”, disse. A serpente, entretanto, respingada de água benta, saiu durante a noite e foi se abrigar no leito do rio Paraguai, bem em frente à catedral. E começou a rastejar, rastejar, até que se abrigou debaixo da igreja e lá ficou. Nossa Senhora, com pena das criancinhas que iriam frequentar a catedral durante as missas e batizados, resolveu tolher a força da serpente. Tirou então um fio de cabelo e com ele amarrou a serpente, que ficou imóvel. Os homens e meninos podiam urinar à vontade no rio, que nada acontecia. Pelo contrário, a urina deles até fortalecia o fio de cabelo de Nossa Senhora. Mas as moças, as meninas e as senhoras não deviam urinar no rio, porque isso enfraquecia o cabelo. Foi isso que aconteceu: deve ter havido muitos piqueniques na beira do Paraguai, muitas mulheres devem ter tomado banho no rio e a serpente conseguiu se libertar, sacudiu-se toda e, tá aí, ruiu a catedral. (Baptista, 2005, p. 121. Grifos nossos).

No livro de contos do escritor cacerense Agnaldo Rodrigues da Silva, *Baú dos Pecados* (2020), por sua vez, encontramos uma outra versão da lenda do Minhocão. A história é narrada pela personagem “tia Margarida”, que, de forma resumida, diz o seguinte:

– Naquela época, crianças, lembro-me bem, como se fosse hoje, eu era menina. Corria a notícia da construção de uma catedral, que batizaram com o nome do padroeiro da cidade. Na mesma época, coisas estranhas começaram a acontecer. Galinhas, porcos, bezerros, cachorros e outras criações começaram a desaparecer misteriosamente, principalmente pelas bandas de certa usina de produção de açúcar e álcool. O bochicho tomou conta da cidade e as beatas encarregaram-se de azucarinar o padre para que ele desse o alerta aos fiéis. Dado o alvoroço, os moradores apressaram-se para investigar o caso. Cacerense é triste! Eita povo que não brinca em serviço! Pois não é que descobriram a causa? Era uma serpente gigante que andava daqueles lados, tão grande que conseguia sugar todo o sangue de uma pessoa em poucos minutos. Cruz-credo!

Benza a Deus! O povo ficou apavorado. Com isso, apareceram vários boatos, aumentando o medo sobre a população. Desesperado com a situação, o dono da usina chamou o padre para benzer o lugar, a fim de expulsar a maldição e evitar que ela atingisse os outros pontos da cidade. O padre, acompanhado das beatas, seguiu ligeiro para atender ao chamado. A cada passo de léguas, eles encontravam animais sequinhos, sem apresentarem uma gota de sangue; alguns outros eram carcaças. Entre benzidas de corpos e “crendeuspai” das pessoas que acompanhavam o vigário, o padre saiu a abençoar a região. Com a caldeira e o aspersório nas mãos, lançava água-benta para todos os lados, amparado pela fé dos Pai-nossos, Ave-marias e Santa-marias. Não faltou também o Credo e o Salve-rainha. Quanto mais avançaram, outros ribeirinhos engrossavam o caldo, até que, próximo a um braço do rio Paraguai, encontraram o bicho, deitado de barriga para o ar, a tomar sol como se fosse uma canoa. Sem pensar duas vezes, o padre intensificou a benzedura. Água-benta de cá, água-benta de lá. Foi tanta água de fé que até quem não precisava ser benzido foi. No respingar da água, a serpente gigante soltou um misto de pio e assobio e, depois de um salto acrobático, rastejou ligeira, lançando-se naquelas águas correntes. Nadou pelo braço do rio até atingir as redondezas do cais e a praia do Daveron. Era justamente nestes locais que as lavadeiras costumavam trabalhar, sempre reunidas em grupos, com muita roupa para lavar e casos para contar. O movimento da água e o barulho das conversas amedrontaram o animal. Ao que parece, aquela espécie de cobra sobrevivia debaixo da terra. Então, ela investiu na construção de sua toca, abrindo caminho subterrâneo entre o cais e a catedral em construção, cuja cabeça alojou justamente embaixo do altar. Ah, como o povo havia se enganado! Pensavam que a coisa havia sumido rio afora. Pouco tempo depois, quando a catedral foi construída, a população foi chamada para uma missa em agradecimento à libertação daquele grande mal. Virgem Maria! O meu coração até gela quando me lembro desse fato. Crianças do céu! O barulho no interior do recinto assustou o réptil, pois, ao ouvir passos e vozes, sentiu-se incomodado. Então, a serpente mexeu aquele grande corpo, causando o desabamento do teto e partes das paredes. Alguns imaginaram que era terremoto, outros o fim do mundo. Foi uma gritaria, afinal, cacerense sabe ser escandaloso! O laudo dos especialistas apontou a presença de um Minhocão abaixo da majestosa construção. Em pouco tempo, pela boca das beatas – que eram o jornal vivo da cidade, talvez mais eficazes do que a TV Globo e a internet –, a cidade toda ficou sabendo. Diante do fato, os fiéis trataram de preparar uma novena, a fim de rogar a Nossa Senhora proteção. De casa em casa e reza em reza, a Santa, comovida com o povo, atendeu os pedidos. Desceu do Céu e enfrentou a serpente, lutou com ela dias e noites, até que, vitoriosa, a Virgem retirou da própria cabeça três fios de cabelos de ouro e amarrou o monstro em parte diferentes, prendendo o danado [...]. Dizem que, dos três cabelos de Nossa Senhora, dois deles arrebentara, restando apenas um. A qualquer momento, esse único cabelo santo poderá romper-se e Cáceres estará ameaçada novamente, e sabe-se lá o que poderá acontecer! Um dia, eu quis saber o motivo pelo qual a catedral nunca havia sido pintada. Perguntei a uma antiga moradora da cidade que, com voz firme e tom incontestável, respondeu: – É por causa da serpente, filho! Se pintar a catedral, a tinta vai incomodar a serpente e seus movimentos bruscos e raivosos poderão arrebentar o último fio de cabelo da Virgem Maria! (Silva, 2020, pp. 88-92. Grifos nossos).

Nas duas narrativas descritas acima podemos notar que a lenda do Minhocão representa a articulação entre elementos míticos, religiosos e históricos para instituir uma explicação sobre um fato marcante da memória coletiva cacerense: o desabamento e a reconstrução da Catedral de São Luiz. Por este motivo, acreditamos que foi nesse contexto de reconstrução da Catedral, após o desabamento, que a lenda do Minhocão foi difundida e ganhou grande repercussão e popularidade entre os moradores de Cáceres. A difusão dessa narrativa certamente funcionou como uma estratégia para atrair a atenção da população à importância da reconstrução da igreja. Nesse sentido, a partir da década de 1950, a lenda pode ter sido propagada amplamente como

uma espécie de ferramenta pedagógica, ao colocar a Catedral no centro das atenções da coletividade.

Certamente precisar exatamente quem inventou uma determinada lenda é uma tarefa complexa, pois muitos mitos, contos e lendas foram trazidos ao Brasil pelos europeus e, ao se mesclarem com os repertórios míticos indígenas e africanos, deram origem a novas versões e atualizações. Como argumenta Leite (2011, p. 98), essas narrativas “podem ter se mantido mais visivelmente de origem portuguesa, mais visivelmente de origem indígena ou negra. Ou, algumas vezes, sem nenhuma condição de precisão sobre a possível origem”. Outro fator que dificulta a identificação de uma autoria precisa é o fato de as lendas, em sua maioria, serem transmitidas oralmente, de “boca em boca” por várias gerações, processo que favorece a constante reinvenção e atualização dessas narrativas ao longo do tempo. Além disso, lendas sobre serpentes habitando o subsolo de igrejas católicas são recorrentes em várias regiões do Brasil, como discutiremos mais adiante. Contudo, nas fontes consultadas como jornais do período estudado não há referência à lenda do Minhocão anteriores à construção da Catedral de São Luiz.

Além dessa marca de historicidade, nas diferentes versões os mesmos temas e motivos se repetem na lenda do Minhocão: a) o sumiço dos animais é o motivo que leva o proprietário da usina a chamar o padre; b) além da figura do padre outros símbolos católicos fazem parte do enredo; c) o rio Paraguai aparece como uma via de acesso da serpente à Catedral; d) o clímax da narrativa acontece com intervenção sobrenatural da santa após o desabamento do templo; por fim, e) existe sempre um código moral implícito, caso seja violado pode causar a soltura da serpente, devido ao enfraquecimento dos fios de cabelos sagrados da santa.

Este símbolo mítico se faz presente nas mais diversas culturas ao longo da história. Elas surgem como formas de representar o desconhecido, fenômenos naturais ou os medos coletivos. Chartier (1991), nos ajuda a entender como as sociedades constroem sentidos para o mundo por meio das representações.²² Para ele, as representações não são um simples reflexo da realidade, mas sim formas de interpretar e dar significado à vida em sociedade. São elas que organizam nossa percepção do que é real, ajudando a estruturar crenças, medos, valores e as práticas culturais.

O símbolo da serpente é ambivalente, cujas funções variam do ordenamento cósmico ao caos. Na mitologia do Egito Antigo, há várias representações iconográficas de deuses-serpentes, como Apep, Mut, Atum e Meretseger. No *Avesta*, livro sagrado do zoroastrismo – a

²² CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 179-199, 1991.

religião oficial do Império Persa –, há uma narrativa em que Ormuzd, o deus supremo, criador da ordem e do bem, está em constante luta contra Arimã, uma serpente gigante que representa o mal. Entre os hebreus, no livro do *Gênesis*, ocorre a passagem em que uma serpente falante convence a primeira mulher, Eva, que por sua vez convence o primeiro homem, Adão, a provarem o “fruto proibido” – ato que segundo a narrativa hebraica levou à expulsão de ambos dos jardins do Éden. Na Mesoamérica, Quetzalcóatl, a “serpente emplumada”, era cultuada como uma das principais divindades entre os astecas, o Deus-serpente era o responsável pela criação e equilíbrio cósmico. Como se nota, o símbolo da serpente é ambivalente e multifacetado, manifestando-se em diversas culturas diferentes.

Outra marca de historicidade é referente à Usina Ressaca mencionada na lenda. Este foi um importante empreendimento em Cáceres. Idealizada pelo espanhol Francisco Villanova e pelo italiano José Dulce no final do século XIX, a fábrica foi equipada com maquinário moderno importado da Europa, consolidando-se como um polo de produção de derivados da cana-de-açúcar desde o início do século XX até o final da década de 1960, quando o setor alcooleiro enfrentou uma grave crise.²³ Apesar de sua relevância econômica para a região, os estudos dedicados às fazendas históricas de Cáceres ainda são escassos, revelando uma lacuna significativa na historiografia local que necessita ser aprofundada.²⁴ No que se refere à importância do rio Paraguai para a cidade, já discutimos no início deste capítulo.

Nas entrevistas com os professores e professoras da Educação Básica que atuam em Cáceres procuramos saber o que os/as entrevistados/as sabiam sobre a lenda do Minhocão. O Entrevistado B, ao ser indagado sobre quando ouviu a lenda pela primeira vez e quem a contava, se lembra da sua infância e da época da sua catequese em Cáceres:

Entrevistado: Engraçado, curiosamente eu escutei na catequese da Escola das Irmãs que se chamava na época.²⁵

Entrevistador: o senhor estudou lá?

Entrevistado: Não. A catequese era lá. Eu não estudei lá. Aí às vezes [riso] eu atrasava e aí eu ia tomar banho no rio, eles fechavam os portões. Era bem rígido, essa coisa toda, acho que é por isso que eu não tirei a primeira comunhão. Minha mãe falava: “enquanto você não tirar a primeira comunhão...” Aí eu chegava atrasado eles travavam eu ia tomar banho no rio. Aí um dia lá começaram a contar essa história, sei lá, aquelas freiras antigas acho que ainda... pode ser que com as gerações passadas

²³ Algumas informações estão disponíveis em: <https://jpaes.com/home/f/%F0%9F%93%9D-usina-da-ressaca---c%C3%A1ceresmt#:~:text=A%20Usina%20da%20Ressaca%2C%20localizada%20no%20Vale,em%201872%2C%20quando%20o%20espanhol%20Dom%20Francisco>. Acessado em 08/06/2025.

²⁴ O estudo de GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. *Território e negócios na “Era dos impérios”*: os belgas na fronteira Oeste. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. Texto disponível em: [file:///C:/Users/ronal/Downloads/belgas na fronteira oeste do brasil os.pdf](file:///C:/Users/ronal/Downloads/belgas%20na%20fronteira%20oeste%20do%20brasil%20os.pdf). Acessado em 08/06/2025. Na obra o autor fala sobre a fazenda Descalvados, um outro importante empreendimento também localizado em Cáceres.

²⁵ O entrevistado se refere ao Colégio Imaculada Conceição (CIC), localizado na rua 13 de junho, centro de Cáceres/MT, bem próximo à Catedral de São Luiz.

dava certo, principalmente com as meninas. Por que só a urina da menina, se urinar no rio vai enfraquecer os fios do cabelo? E os meninos? Por que a dele também não enfraquece? Era uma escola de meninas, vai ver ela reiterava essa história para as meninas, aí eu sei lá, desavisada contou para a gente que os meninos também não podiam tomar banho no rio. Só que o efeito já era outro, ela tinha uma tradição de escola confessional para elas tinha mais efeito essa lenda, o código moral dessa lenda; aí a pessoa acho que desavisada, a freira já velhinha, para entender que tinha mudado o tempo não era mais uma escola confessional, não era mais só para meninas. O grupo da catequese era diversificado, tinha aluno grande, pequeno, preto, da periferia, do centro, então, para a gente não reverberava muito não, não fazia sentido, tinha o sentido mágico, mas não um sentido moral. Eu acho que quando ela foi... a minha hipótese é essa... nunca fiz um estudo sobre isso. Às vezes eu mencionava para os alunos: “como que é a moral da história?” Aquela coisa do La Fontaine, das fábulas, a moral da história.

Entrevistador: O Benjamin também fala disso, a moral da história.²⁶

Entrevistado: Eu creio que quando ela foi criada era um código para constranger, a palavra constranger é forte, não é? Mas não me veio outra no momento, o comportamento feminino fora dos padrões, então, vai lavar a roupa no rio, mais nada de... porque vai enfraquecer os cabelos...

Entrevistador: Da santa?

Entrevistado: Sim. Aí a serpente sai, mas é só a urina feminina. Interessante, não é?

Entrevistador: Tem esse viés, não é?

Entrevistado: É, porque também ela vai... a história tem... quem conta sempre aumenta um ponto. (Entrevista concedida em março de 2025).

O relato revela como uma lenda popular que parece ser apenas fantasia desprovida de pretensões carrega um conjunto de valores morais que influencia comportamentos e a visão de mundo de uma comunidade. Ao recordar que ouviu essa lenda na catequese, o professor demonstra como essas histórias eram utilizadas institucionalmente para moldar condutas, especialmente feminina, reforçando os códigos de comportamento numa sociedade dominada pelo patriarcado.

A fala da Entrevistada C sobre o mesmo assunto, por seu turno, reforça que as escolas de Cáceres tiveram um papel preponderante na propagação da lenda do Minhocão entre as crianças e jovens do município. Ela também afirma que foi na escola que ouviu a lenda pela primeira vez:

Entrevistada: Dessa lenda aí, sempre teve. Desde criança, a gente já sabe dessa lenda que foi contada [riso].

Entrevistador: Você se lembra de quem contava essa lenda?

Entrevistada: Na escola, principalmente. Não tem muito assim de família não, muito pouco.

Entrevistador: Então você ouviu a lenda fora de casa?

Entrevistada: Fora de casa, mais nas escolas. Porque eu acho que o ponto central para as lendas é da escola, porque enquanto criança a gente se envolve muito mais do que enquanto adulto. O trabalho com adolescente já é mais difícil. Enquanto criança, é outra dinâmica, porque a criança ainda está na inocência... e, com o passar

²⁶ BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

do tempo, depois de todo esse mito, eu trabalho muito essa questão do exemplo dessa lenda do Minhocão com a questão da ciência e do mito. O que é o mito e o que é a ciência. Como isso é muito abstrato ainda na cabeça deles... Por exemplo: “Por que a catedral caía enquanto estava sendo construída?”. Aí vem a lenda do Minhocão. “E por que ela deixou de cair?”. Aí vem a engenharia. Eu uso muito essa lenda para trabalhar essas duas questões.

Entrevistador: Com relação ao enredo da lenda, o que você...

Entrevistada: Para contar sobre ela? [Riso]

Entrevistador: Isso, o enredo.

Entrevistada: É isso aí que todo mundo fala, que ela estava com a cabeça enterrada no chão, a cabeça dela estava no rio, ali no cais, como o cais é muito próximo da catedral e ela é muito comprida, daí tem essa questão do cabelo, que eu não sei muito bem. Eu vejo todo mundo contando, mas a função mesmo que eu vejo e centralizo nas minhas aulas é a questão da cauda dela, que estava embaixo da igreja. E, quanto mais tijolos e materiais de construção fossem subindo, mais pesaria na cauda, aí ela estremecia e a catedral caía. Essas são as explicações mitológicas. (Entrevista concedida em março de 2025).

Os dois relatos acima nos mostram o quanto a escola se destaca como um espaço de reprodução das lendas. Ao afirmar que ouviu a lenda do Minhocão na escola a Entrevistada sugere que a instituição não apenas transmite conhecimentos “formais”, mas também valores.

Por outro um lado, a abordagem da professora ao trabalhar a relação entre mitologia e ciência é importante, pois pode despertar nos estudantes uma consciência sobre diferentes formas de explicar a realidade ou a origem do mundo. Contudo, a maneira como essa transição do mítico para o “científico” é posta deve ser feita com certo cuidado já que pode deixar a impressão de que um é racional ou mais “evoluído” e outro é “irracional” e atrasado.

Por outro lado, é importante enfatizar que lendas e mitos são gêneros distintos, e reduzi-los a simples explicações, contrapondo-os à ciência como um conhecimento “superior” ou mais adequado, pode esvaziar a riqueza simbólica dessas narrativas no contexto escolar. Como comentamos antes, mesmo que essas narrativas sejam permeadas por fantasias e personagens sobrenaturais, elas possuem marcas de historicidade e são exemplos de valores das sociedades que as reproduzem. Talvez o mais relevante seja compreender essas narrativas continuam vivas e são ressignificadas e atualizadas, influenciando práticas sociais e crenças.

Sobre o mesmo assunto a Entrevistada A, por sua vez, nos disse que ouvira a lenda logo quando chegou em Cáceres, por volta dos quinze anos de idade:

Entrevistada: Deixa-me puxar aqui na memória. Eles falavam que... era o medo. Eles tinham medo. Então, eles tinham que, tipo, assim, se comportar, porque ela não podia ficar agitada; se está tendo muita coisa errada, pode desabar, se desabar... o lugar é sagrado. É como se ali tivesse um monstro que tem de ser acalmado, tem que ser feitas as coisas certas para poder mantê-lo ali, é mais ou menos isso que eu me lembro, era nesse sentido (...). O que tem sentido... a lenda fala sobre... como que fala? Ela se esconde com medo, aí ela forma a casa dela ali, e esse monstro tem que ser controlado. (Entrevista concedida em março de 2025).

Podemos notar que a Entrevistada relembra da lenda de forma fragmentada. Mesmo assim, sua fala evidencia o quanto a lenda do Minhocão opera como um dispositivo de controle social, associando o medo à necessidade de manter a ordem social. O monstro que “precisa ser

acalmado” pode ser interpretado como uma metáfora para a repressão de comportamentos que fogem ao esperado, reforçando a ideia de que há regras implícitas que não devem ser desrespeitadas no convívio social. A imagem do Minhocão como um ser que “precisa ser acalmado” reflete ainda a forma como as lendas estruturam crenças, promovendo o encantamento e ao mesmo tempo a imposição de regras e condutas morais.

Pollak (1989) avalia os elementos que constituem nossa memória individual e coletiva. Em primeiro lugar, estão os eventos vividos pessoalmente, que fazem parte das nossas experiências e vivência individuais e cotidianas. Em segundo lugar, encontram-se os eventos “vividos por tabela”, denominado “memória herdada”. Pollak sugere que a memória herdada é fundamental para a construção da nossa identidade individual, mas sobretudo social, pois permite que os indivíduos se conectem com um passado comum mesmo sem termos participado diretamente dos eventos ocorridos. Além disso, ele observa que essa memória herdada pode ser tão poderosa que os indivíduos, por vezes, não distinguem entre os acontecimentos vivenciados pessoalmente ou herdados. Ou seja, herdamos memórias por meio de processos de socialização: familiar, política ou histórica, nos quais os indivíduos se identificam fortemente com um passado que não vivenciaram diretamente, mas que se torna parte de sua herança cultural, social e afetiva.

Para Jacques Le Goff (1990), a memória não é algo apenas individual, mas também faz parte de um coletivo. O autor entende a memória como uma habilidade que permite às pessoas guardarem informações e trazê-las à tona, conectando o passado ao presente. Ao mesmo tempo, Le Goff mostra que a memória coletiva pode ser moldada por forças sociais, funcionando como uma ferramenta de poder e dominação. Isso revela como há uma disputa constante para preservar ou apagar certos registros históricos, o que configura uma luta pela memória e pelo esquecimento no meio social. Dessa forma, ele enxerga a memória como um campo amplo e essencial para compreender as identidades sociais e os processos históricos.

Para o historiador Pierre Nora (1993), os “lugares de memória” não se restringem apenas a monumentos físicos, mas também abarcam narrativas, símbolos e tradições que fortalecem a identidade de um povo ou grupo social. Nora (1993, p. 13) observa que os “lugares de memória” incluem “museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações”, que funcionam como marcos testemunhais de uma outra época, carregando as ilusões de eternidade. Sob essa perspectiva, a lenda do Minhocão, por si só, configura-se como um “lugar de memória”.

Para concluir, ressaltamos que a historiografia brasileira, até o momento, deu pouquíssima atenção para a importância das lendas como objeto de análise histórica. Como

consequência disso a abordagem das lendas de Cáceres como objeto historiográfico ou recurso pedagógico no ensino de História são raríssimas até o momento.²⁷ No campo historiográfico, somente Brito Filho (2023) faz uma brevíssima menção à lenda do Minhocão. Ao tratar do estilo da Catedral de São Luiz, o autor faz uma referência ao acidente que ocorreu em 1949 e relembra a existência da lenda:

O episódio criou a lenda do “minhocão do Pari”, uma lenda que remete a uma serpente gigante que teria destruído a Catedral, e só foi contida por um padre usando os fios de cabelos de Nossa Senhora. A lenda permanece na crença popular até os dias atuais, pois alguns acreditam que o minhocão está adormecido e poderá despertar algum dia, causando destruição. (Brito Filho, 2023, p. 131).

Embora o foco do autor não seja a lenda do Minhocão, mas sim a definição do estilo artístico do vitral que representa o “Cristo seráfico”, situado acima do altar da Catedral de São Luiz,²⁸ ele comete um equívoco ao se referir à lenda como “minhocão do Pari”, pois, em Cáceres, a narrativa é amplamente reconhecida apenas como “a lenda do Minhocão” ou “Minhocão da Catedral”. Mario Cezar Silva Leite realizou diversos estudos sobre lendas, mitos e histórias populares recorrentes na tradição oral pantaneira e na bibliografia mato-grossense mais recente.²⁹ Segundo o autor, o Minhocão do Pari está frequentemente associado à região localizada às margens do rio Cuiabá, conhecida como Barra do Pari, um pequeno afluente do rio Cuiabá. Os moradores locais mencionam esse lugar como sua possível morada ou ninho. A descrição mais comum apresenta o Minhocão do Pari como uma gigantesca serpente capaz de perseguir pescadores e virar canoas e barcos com as enormes ondas provocadas por sua passagem (Leite, 2011).

Ou seja, o Minhocão do Pari é uma lenda mais conhecida na região de Cuiabá, cujo enredo e função diferem significativamente da lenda cacerense. Mattos (2019) analisou as diversas reproduções e adaptações da lenda do Minhocão do Pari, observando que a criatura, antes descrita como “uma grande cobra fluvial que ataca barqueiros desprevenidos” (p. 48), foi sendo ressignificada como protetora da natureza. Com o desenvolvimento da infraestrutura em Cuiabá, a lenda adquiriu novos significados, como na crença de que o Minhocão do Pari

²⁷ No trabalho de ZATTAR, Neuza B. Ponte branca. Traços de memória. In. *Tramas de memórias nos fios da história de Cáceres*. Cerezer, Araújo, Montecchi (Orgs.), 2023. pp. 226-242. A autora menciona muito brevemente uma lenda segundo a qual, de acordo com os moradores locais, uma noiva vestida de branco assustava as pessoas que passavam pela ponte em determinados horários da noite. Embora a ponte tenha sido destruída, tanto ela quanto a lenda permanecem vivas na memória dos moradores. A mesma autora afirma que a Ponte Branca foi construída entre 1910 e 1911, mas acabou sendo demolida pelo poder público em 1998 para se adequar às exigências do “progresso”. A estrutura ligava o Centro da cidade ao bairro Cavalhada.

²⁸ BRITO FILHO, Gesner Las Casas. O Cristo cacerense: o Cristo Seráfico barroco-modernista do vitral da catedral de São Luís de Cáceres, Mato Grosso. In. *Tramas de memórias nos fios da história de Cáceres*. Cerezer, Araújo, Montecchi (Orgs.), 2023. pp. 14-33.

²⁹ O professor e pesquisador Mario Cezar Silva Leite desenvolveu muitas pesquisas sobre as lendas conhecidas entre os moradores do Pantanal entre elas destacamos: LEITE, Mário Cezar Silva. Poética d’água na oralidade e no imaginário popular brasileiro. *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 3, n. 6, 2011.

sustentava a Ponte Júlio Müller, construída na década de 1940 para ligar a capital do estado a Várzea Grande. Em 2013, a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira incluiu o Minhocão no carro alegórico “Mitos e Lendas” ao homenagear Cuiabá no desfile. A criatura também foi representada na escultura do artista plástico Jonas Corrêa, exposta em um dos shoppings mais movimentados de Cuiabá.

A lenda do Minhocão da Catedral e a do Pari refletem tensões ligadas à modernização das cidades, ao controle social e à imposição de um código moral. No caso específico de Cáceres, a Primeira República (1889-1930) marca um período de intensas transformações econômicas e sociais. Contudo, embora compartilhe a figura mítica da serpente gigante, a lenda do Minhocão de Cáceres difere significativamente da lenda do Minhocão do Pari.

A versão cacerense é uma adaptação local inserida no contexto da construção da Catedral de São Luiz com forte conotação religiosa. Diferentemente do Minhocão do Pari, que passou a ser visto como defensor da natureza, o Minhocão de Cáceres simboliza o caos, pois, segundo a narrativa foi responsável pelo desabamento do templo. O fato dele estar adormecido, contido apenas por um fio de cabelo sagrado da santa, a ponto de se soltar, reforça a ideia de que a fé do povo e a proteção divina são essenciais para manter a estabilidade social.

Nessa lenda o código moral implícito revela um padrão de comportamento fortemente influenciado pela moral cristã, especialmente aquele presente no imaginário católico do período em que a narrativa se difundiu na oralidade local. Os símbolos cristãos, sobretudo os de tradição católica, aparecem com destaque ao longo da lenda, reforçando valores como a punição ao pecado, o medo do castigo divino e a importância da fé como forma de proteção. De modo geral a lenda representa uma vitória do bem (a santa) contra o mal (o Minhocão).

Muito provavelmente foram padres, beatas e fiéis que ajudaram a consolidar a lenda do Minhocão na oralidade ainda na época da reconstrução do edifício, mostrando como certos grupos sociais desempenham um papel importante na fixação de determinadas narrativas. Isso nos leva à ideia de que as narrativas lendárias não são neutras; elas refletem interesses, crenças e relações de poder em uma sociedade. Logo, as lendas não são apenas entretenimento. Pois essa lenda se tornou elo de conexão entre o passado e presente, mantendo viva uma experiência coletiva e a identidade cultural cacerense.

A relação entre a lenda do Minhocão e a reconstrução da Catedral de São Luiz permite compreender como as narrativas lendárias se relacionam com eventos históricos. A construção da Catedral, um dos marcos arquitetônicos da cidade, foi um empreendimento ousado, permeado por desafios técnicos, financeiros e sociais. No contexto de reconstrução do edifício, após o desabamento de parte da estrutura em 23 de fevereiro de 1949, a lenda do Minhocão

ganhou popularidade por meio da tradição oral. A reconstrução da igreja contou com a participação ativa da população e dos eclesiásticos que se mobilizaram para arrecadar fundos.

Fica evidente que a lenda cumpriu um papel pedagógico relevante chamando a atenção da comunidade cacerense para a importância da conclusão do templo religioso como garantia da estabilidade social e da ordem.



Fig.6 – Catedral de São Luiz. Cáceres/MT em 2018. Fonte: SANTOS, 2018

2 – Lendas e mitos no Ensino de História da Educação Básica

Neste capítulo, inicialmente apresentamos estudos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais que tratam sobre lendas e mitos. Procuramos identificar as principais abordagens existentes, bem como as divergências, convergências e conclusões apontadas pelos pesquisadores da área sobre os dois conceitos. No senso comum, lendas e mitos são associados à ideia de mera fantasia, mentira, falsidade ou algo irreal. Por esse motivo propomos um entendimento mais amplo desses conceitos, visando avançar na superação dessa visão reducionista. Neste percurso, mostramos como esses dois conceitos podem ser utilizados como recurso pedagógico no ensino de História na Educação Básica.

Em seguida, apresentamos uma análise teórica e conceitual sobre o uso das lendas no ensino básico, com base nas reflexões de Rüsen (2001), Fonseca (2009), Bittencourt (2008) e Lee (2006). O ensino de História não deve se limitar à memorização de fatos passados, pelo contrário, deve funcionar como uma ferramenta que oriente os estudantes em sua vida prática, ajudando-os a compreender as transformações do mundo, agir de maneira consciente no presente e projetar um futuro melhor. Nesse sentido, o estudo da história de Cáceres, Mato Grosso, na Educação Básica, tendo como eixo problematizador a lenda do Minhocão, revela-se uma estratégia eficaz para articular memória, identidade e formação cidadã.

Por fim, analisamos como algumas diretrizes educacionais, tanto em nível nacional quanto estadual, fundamentam essa abordagem das lendas na Educação Básica. Entre elas, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Finalizamos o capítulo com uma breve análise do assim chamado “Material Estruturado”, que são os livros didáticos disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) para estudantes e professores/as, buscando entender se e como o nosso tema é abordado nesse material.

Sobre o Material Estruturado, no próprio site da Seduc-MT está dito que a partir de 2022, o governo de Mato Grosso adotou o Material na rede pública estadual. Apenas no primeiro ano, foram gastos R\$ 75 milhões em contratos com a Fundação Getúlio Vargas (FGV). Com a tendência de ampliação desse valor a cada ano.³⁰

³⁰Fonte: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/18572483-governo-do-estado-e-fgv-assinam-contrato-de-sistema-estruturado-para-reforçar-qualidade-do-ensino-em-727-escolas>. Acessado em 20/01/2025. “O material didático de todos os níveis de ensino e componentes curriculares é baseado no currículo do Estado e é distribuído a cada bimestre para os estudantes do 1º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio e aos professores da rede. Ao todo são cerca de 2,6 milhões de livros distribuídos por ano. Além da entrega do material físico nas escolas, também são disponibilizadas as versões digitais na plataforma para acesso a qualquer momento”. Informação disponível: https://dgpe.fgv.br/sites/default/files/202411/%5BFGV%20DGPE%5D%20Sistema%20Estruturado%20de%20Ensino_Resumo%20t%C3%A9cnico_Out24.pdf. Acessado em: 20/01/2025.

2.1. Breve conceituação de lenda e mito

Lendas e mitos não são sinônimos, muito pelo contrário, possuem origens etimológicas e significados distintos. Iniciemos com a definição de lenda a partir de um dos dicionários mais importantes da língua portuguesa, o *Dicionário Houaiss* (2011), o qual apresenta quatro definições para o verbete: “1. Narrativa fantástica; 2. narrativa popular vista como fato histórico, mas sem comprovação; 3. pessoa ou coisa que inspira uma dessas narrativas “esse jogador é uma lenda”; 4. o tema dessas narrativas “a lenda dos seus gols”. (Houaiss, 2011, p. 581).

A definição (1) é precisa, pois caracteriza a lenda como uma narrativa que envolve o fantástico e o sobrenatural. Na definição (2), destaca-se a relação entre as lendas e acontecimentos históricos, um ponto de convergência entre diversos estudiosos do tema, como será explorado adiante. Já a definição (3) associa o termo “lenda” a pessoas famosas, enquanto a definição (4) se refere aos feitos dessas personalidades. Assim, percebe-se que “lenda” é um termo polissêmico, empregado para descrever diferentes elementos e contextos.

Bayard (2002) afirma que a palavra “lenda” tem sua origem no latim medieval *legenda*, que significava “o que deve ser lido”. Inicialmente, o termo referia-se a narrativas lidas nos conventos medievais, que relatavam a vida de santos e mártires. Com o tempo, essas histórias ultrapassaram o ambiente religioso e passaram a integrar a imaginação popular. Para o autor, “a lenda é um conto no qual a ação maravilhosa se localiza com exatidão; os personagens são precisos e definidos. As ações se fundamentam em fatos históricos conhecidos e tudo parece se desenrolar de maneira positiva” (Bayard, 2002, p. 10). Além disso, as lendas possuem um forte poder simbólico, permitindo ao ser humano transcender sua realidade cotidiana. Nesse sentido, “este divertimento do povo é sua aspiração secreta, sua busca espiritual de um mundo maravilhoso onde impere o valor do homem, onde as leis, tão detestadas, sejam abolidas. É o encantamento, a volta ao Paraíso Terrestre” (Bayard, 2002, p. 10).

Um dos maiores estudiosos do folclore brasileiro, o pesquisador potiguar Luís da Câmara Cascudo, dedicou-se amplamente ao estudo das lendas, publicando diversas obras sobre o tema. Sua definição é bastante objetiva ao destacar que as lendas possuem quatro características essenciais: a) Antiguidade – São narrativas que atravessam gerações, sendo transmitidas oralmente ao longo do tempo, b) Persistência – Mantêm-se vivas na cultura popular, mesmo com o passar dos séculos e as transformações sociais; c) Anonimato – Não possuem um autor conhecido, pois surgem e se difundem coletivamente; d) Oralidade – São tradicionalmente transmitidas de forma oral.

No livro *Lendas brasileiras para jovens* (1976), Luís da Câmara Cascudo reuniu uma antologia de dezesseis lendas divididas entre as cinco regiões brasileiras.³¹ Todavia, na referida obra fica evidente que escrever essas narrativas transmitidas através da oralidade as torna objeto de algumas escolhas. Pois, observa-se que a divisão das dezesseis lendas entre as cinco regiões brasileiras é desigual. No Nordeste, por exemplo, ele documentou cinco lendas: “A cidade encantada de Jericoacoara”, “A serpente emplumada da Lapa”, “As mangas de jasmim de Itamaracá”, “Carro caído” e “O sonho de Paraguaçu”. Já na região Sudeste, foram registradas outras cinco: “A lenda de Itararé”, “A missa dos mortos”, “Chico Rei”, “Fonte dos amores” e “O frade e a freira”. Para a região Norte, Cascudo contemplou três lendas: “Cobra Norato”, “Sapucaia-Roca” e “Barba Ruiva”, enquanto no Sul documentou duas: “A gralha azul” e “O negrinho do pastoreio”. No Centro-Oeste, sua pesquisa resultou na inclusão de apenas uma lenda: “Romãozinho”.

A distribuição das lendas por região evidencia a diversidade cultural do nosso país e como elas se desenvolvem de acordo com as especificidades históricas e sociais de cada local. É uma pena que Cascudo (2009) tenha registrado apenas uma lenda na região Centro-Oeste que teria muito mais para contribuir, mas escrever é também um ato político.

A escritora Clarice Lispector também se aventurou no fascinante universo das lendas. Em seu livro *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*³² ela inicia com a lenda que dá título à obra: “Como nasceram as estrelas”, seguida por “Alvorço de festa no céu”, “O pássaro da sorte”, “As aventuras de Malazarte”, “A perigosa Yara”, “Uma festança na floresta”, “Curupira, o danadinho”, “O Negrinho do pastoreio”, “Do que eu tenho medo”, “A fruta sem nome”, “Como aparecem os bichos”, e por fim, “Uma lenda verdadeira”.

As lendas são narrativas curtas de fácil compreensão, elas são capazes de estimular a imaginação e a memória dos ouvintes ou leitores. Silva; Gomes; Costa (2012, p. 5) observam que “a lenda concerne essencialmente a um fato acrescido da imaginação popular, ou seja, é uma narrativa imaginária que possui raízes na realidade objetiva. As lendas, enquanto linguagem simbólica, exercitam o pensamento, expressam as experiências e constroem a história através da memória”. Para Bayard (2002, p. 9): “as lendas, com personagens mais modestos, fazem evoluir mágicos, fadas, bruxas, que, de uma maneira quase divina, influem nos destinos humanos”.

³¹ CASCUDO, Luís da Câmara. *Lendas brasileiras para jovens*. São Paulo: Editora Global, 2009.

³² LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

As Lendas (e os mitos) são bens culturais de natureza imaterial. A Constituição Federal brasileira de 1988 define essa noção em seu artigo 216, que estabelece a existência de bens culturais de natureza material e imaterial. De acordo com o texto constitucional: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Constituição Federal, 1988).

Por outro lado, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2003, define, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, o que se entende por patrimônio cultural imaterial:

Entende-se por “patrimônio cultural imaterial” as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. Este patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Imaterial, 2003, p. 4).

O Brasil tornou-se signatário desta convenção em 2006 e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), criado ainda 1937, se tornou o órgão responsável pelo registro e reconhecimento do patrimônio cultural imaterial no país. As convenções e normas internacionais e a atual Constituição Federal (1988) moldaram a nova perspectiva do IPHAN no que diz respeito ao reconhecimento dos diferentes modos de ser, viver e expressar, para além dos patrimônios de “pedra e cal” vinculados às famílias privilegiadas política e economicamente.³³ No IPHAN existe um Departamento do Patrimônio Imaterial o qual tem a função de avaliar e reconhecer oficialmente o patrimônio cultural imaterial brasileiro (Funari; Pelegrini, 2013).

Um material muito importante para quem quer trabalhar o patrimônio cultural material e imaterial de Cáceres/MT é o *Guia didático-histórico de Educação Patrimonial* produzido pela professora Maria Solange Sá Leite. Já citado no capítulo anterior.

Por seu turno, o mito foi uma das primeiras formas narrativas que os seres humanos criaram para explicar o surgimento do mundo, dos animais, das plantas e dos modos de ser e agir. Porém, o mito é também um termo polissêmico. Na Modernidade, especialmente com o

³³ Entre os 38 bens culturais imateriais reconhecidos pelo IPHAN cinco deles já foram considerados patrimônio cultural imaterial da humanidade pela UNESCO: a Roda de Capoeira, o Frevo, o Samba de Roda, o festival Círio de Nazaré e a Arte Kusiwa. Fonte: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/conheca-os-05-patrimonios-imateriais-da-humanidade-no-brasil>. Acesso em 20/08/2024.

advento do pensamento cartesiano e das ideias iluministas o mito passou a ser visto como algo irreal, ligado às superstições que deveriam ser abolidas completamente.

Recorreremos novamente ao *Dicionário Houaiss* (2011) para entendermos a significação deste vocábulo. O *Houaiss* apresenta três definições:

1. relato fantástico protagonizado por seres de caráter divino ou heroico que encarnam as forças da natureza ou os aspectos gerais da condição humana; lenda, fábula “os m. da Grécia antiga”, “m. indígenas da criação do mundo”. 2. crença ou tradição popular que surge em torno de algo ou alguém “o m. do padre Cícero”. 3. uma noção falsa ou não comprovada “o m. do detetive infalível”, “a perseguição que sofre não passa de um m.” (Houaiss, 2011, p.640).

Na definição (1) do *Houaiss*, há uma referência à mitologia indígena e grega, destacando que os mitos são relatos fantásticos que envolvem seres divinos ou heróis. A definição (2) apresenta uma visão mais contemporânea do termo, na qual até mesmo artistas, atletas e políticos podem ser considerados mitos. Já a definição (3) é a mais popular e amplamente difundida no senso comum, tratando o mito como uma “noção falsa ou não comprovada”, muitas vezes associada a ideias distorcidas ou desinformações.

Um contraponto a essa visão que reduz o significado de mito é oferecido por Mircea Eliade (1972), que utiliza os mitos como objeto de análise para compreender as sociedades.³⁴ Eliade desenvolveu estudos sobre a substância sociológica, simbólica e existencial dos mitos, abordando-os de uma forma mais profunda. Para ele, a palavra mito tem origem no grego *mythos*. Porém, ainda no século V a.C., no contexto grego, *mythos* começou a ser contrastado com o conceito de *logos*, o que alterou gradualmente o sentido original, que era “jeito de ser”.

No mundo judaico-cristão, de fato, qualquer narrativa que busque explicar a origem do cosmo e o funcionamento da natureza, mas que não se baseie nas Escrituras Sagradas (Antigo e Novo Testamento), tende a ser considerada “falsa” ou “ilusão” (Eliade, 1972, p. 6). Contudo, ao analisarmos com mais atenção, é evidente que a própria tradição judaico-cristã contém inúmeras narrativas mitológicas, como a criação do homem por Deus a partir do barro, a formação da mulher a partir da costela de Adão, o dilúvio e a abertura dos mares, entre outras, que são consideradas “verdade” por judeus e cristãos. No entanto, outras mitologias, como as dos povos indígenas, dos orixás ou das mitologias persas e gregas, são comumente vistas como superstições, fantasias ou ilusões.

Eliade (1972) destaca a importância dos mitos entre diversos povos, como os Arunta e os Karadjeri da Austrália, os Kai da Nova Guiné e os Navajos nos Estados Unidos, para ilustrar que os mitos permanecem “vivos”. Mas em qual sentido? Para Eliade, o mito “fornece modelos

³⁴ Eliade, Mircea. *Mito e realidade*. Editora Perspectiva, São Paulo: 1972.

para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (Eliade, 1972, p. 6). Isso significa que os mitos têm um papel central na sociedade ao moldar o comportamento humano e orientar as condutas tanto no plano individual quanto coletivo. Eles são fontes de significado e valores que orientam a vida dos indivíduos dentro de uma comunidade, ajudando-os a entender seu lugar no mundo e suas relações com os outros e com o divino. O mesmo autor assim define o conceito de mito:

A definição que a mim, pessoalmente, me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. *É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”*: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. O mito fala apenas do que realmente ocorreu, do que se manifestou plenamente. Os personagens dos mitos são os Entes Sobrenaturais. Eles são conhecidos sobretudo pelo que fizeram no tempo prestigioso dos “primórdios”. (Eliade, 1972, p. 9).

Somado à essa definição Eliade (1972) afirma que “a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria” (Eliade, 1972, p. 10). Esse entendimento amplia a perspectiva sobre os mitos, mostrando que eles não são apenas relatos de fantasia ou superstição, mas fontes de sabedoria, que fornecem padrões de comportamento e valores que estruturam a vida de uma sociedade. Assim, os símbolos mitológicos ganham um significado muito mais profundo e fundamental do que o usualmente atribuído a eles no senso comum, sendo vistos não como meras histórias imaginárias, mas como elementos essenciais para a compreensão e organização da vida social.

Henderson (2002) realizou um estudo sobre a questão dos mitos enquanto símbolos arquetípicos, abordando como esses símbolos se manifestam nos sonhos e são interpretados a partir dos relatos de seus pacientes.³⁵ O psicanalista junguiano argumenta que os indivíduos modernos frequentemente negam e reprimem uma característica psicológica essencial ao ser humano: a imaginação e o universo imaginário. Ele defende que os mitos são meios fundamentais para compreender os conceitos junguianos de “arquetipo” e “inconsciente coletivo”.

Jung (2002, p. 50) define arquétipos como “formas ou imagens universais, inatas no inconsciente coletivo, que moldam a psique humana e se manifestam em mitos, sonhos e símbolos, sendo fundamentais para a compreensão do comportamento e das experiências

³⁵ Henderson, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: Jung, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. pp. 100-154.

humanas”. Esse conceito está presente nas narrativas mitológicas e lendárias, especialmente na figura arquetípica do “herói”, que é recorrente em muitas culturas distintas e distantes no tempo e no espaço. A figura do herói possui “um poder de sedução dramática flagrante e, apesar de menos aparente, uma importância psicológica profunda. São mitos que variam muito nos seus detalhes, mas quanto mais os examinamos, mais percebemos o quanto se assemelham na estrutura” (Henderson, 2002, p. 110).

Nos mitos e lendas que apresentam o arquétipo do herói, é comum observar a intervenção de “personagens divinas”, que contribuem diretamente para a realização das tarefas heroicas. Essas figuras têm a função de desenvolver a consciência do ego e preparar os indivíduos para os desafios que a vida impõe. “Teseu tinha como protetor Poseidon, deus do mar; Perseu tinha Atenéia; Aquiles tinha como protetor Quiron, o sábio centauro” (Henderson, 2002, p. 110).

Assim, os símbolos arquetípicos desempenham um papel decisivo na formação da identidade individual e coletiva, fornecendo modelos essenciais para a vida em sociedade, embora muitas vezes sejam reprimidos pela “racionalidade” moderna. Como destacado por Henderson (2002), os mitos moldam a consciência do ego e preparam os indivíduos para os desafios da vida, muitas vezes por meio da intervenção de seres divinos.

O indígena brasileiro Daniel Munduruku escreveu um texto importantíssimo sobre os mitos e contos indígenas brasileiros. Na obra o autor apresenta uma série de mitos indígenas contemplando etnias de todas as regiões brasileiras, material que pode servir para se trabalhar com os estudantes a questão da diversidade e a riqueza da mitologia indígena no Brasil.³⁶ Para ele, “As sociedades indígenas são movidas pela poesia dos mitos – palavras que encantam e dão direção, provocam e evocam os acontecimentos dos primeiros tempos, quando, somente ela, a Palavra, existia” (Munduruku, 2021, p. 8).

Daniel Munduruku é um dos principais nomes da literatura infanto-juvenil, destacando-se por sua abordagem dos saberes indígenas ancestrais. Em sua obra, ele apresenta mitos de diferentes povos indígenas, evidenciando uma rica diversidade cultural e simbólica. O estudo de Munduruku (2021) contempla os seguintes mitos: “Do mundo do centro da terra ao mundo de cima” (povo Munduruku); “O roubo do fogo” (povo Guarani); “A pele nova da mulher velha” (povo Nambikwara); “Por que o Sol anda tão devagar?” (povo Karajá); “A origem do fumo” (povo Terena); “Depois do dilúvio” (povo Kaingang); “A proeza do caçador contra o curupira” (povo Tukano); e “A onça valentona e o raio poderoso” (povo Taulipang). Esses mitos são fundamentais para o ensino da diversidade indígena no Brasil, pois, além de explorar diferentes

³⁶ Munduruku, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. 1ª edição digital. São Paulo: Global Editora, 2021.

visões de mundo, contribuem para a valorização da cultura e dos saberes ancestrais, oferecendo uma abordagem rica e significativa para ser trabalhada em sala de aula.

2.2. As lendas no ensino de História: diretrizes educacionais e o Material Estruturado da Seduc-MT

Buscando avaliar como a temática das lendas pode se ancorar nas diretrizes educacionais, analisamos a seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT). Na sequência analisamos como a temática aparece no Material Estruturado, tendo em vista que a Seduc-MT, após o ano de 2022, adotou este material como o principal livro didático das escolas da educação pública estadual.

A formulação das atuais diretrizes curriculares nacionais vigentes está inserida em um contexto histórico específico. Bittencourt (2008) nos mostra que profundas reformulações curriculares atingiram os países da América Latina como resultado de um fenômeno internacional: o fim da Guerra Fria e a expansão do neoliberalismo. Com isto, “O desenvolvimento depende de articulações com essa ‘nova ordem mundial’ e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras” (Bittencourt, 2008, p. 101).

Os governos brasileiros da década de 1990, adeptos do neoliberalismo econômico, como uma maneira de angariarem investimentos estrangeiros se submeteram a “nova ordem”, promovendo profundas mudanças curriculares sugeridas por instituições controladoras do sistema financeiro mundial, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. A ideologia neoliberal e as reformas dos currículos educacionais nacionais e estaduais brasileiros que atendam aos seus anseios de certa forma prevalecem ainda nos dias de hoje.

De acordo com Fonseca (2009), a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),³⁷ determinou a criação de parâmetros nacionais para a Educação Básica no Brasil. Em conformidade com essa determinação, em 1997 foram homologados pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),³⁸ os quais

³⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a principal lei educacional brasileira, ela estabelece as diretrizes e os princípios básicos que regulam o sistema educacional. Lei nº 9.394/1996, define a organização, a estrutura e as modalidades de ensino no país, além de estabelecer direitos e deveres dos envolvidos no processo educativo.

Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf. Acessado em 03/02/2025.

³⁸ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são documentos desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil que fornecem diretrizes para a elaboração e execução dos currículos escolares em todo o país. Estes parâmetros visam garantir uma base de qualidade para a educação no ensino fundamental, orientando professores, coordenadores e diretores na organização do currículo, considerando as diversidades regionais e culturais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado em: 02/05/2024.

dividiram o ensino fundamental em quatro ciclos de dois anos cada um (da 1ª à 8ª série).³⁹ Vale destacar que, até então, a Lei Federal 5.692/71 ainda vigorava como a base nacional para a Educação Básica. Essa última lei havia retirado os conteúdos de Geografia e História tendo criado a disciplina de “Estudos Sociais”.

O retorno da História e Geografia enquanto disciplinas obrigatórias na Educação Básica, vale dizer, foi fruto da luta dos professores e professoras da área em todo o Brasil. Quando ocorreu a implementação dos PCNs Geografia e História voltaram ao currículo como disciplinas autônomas e obrigatórias. Um dos principais objetivos dos PCNs foi a determinação de um currículo comum para a Educação Básica, mas garantindo, em tese, as especificidades regionais e locais, como é assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB/1996. Mesmo com a homologação de novas diretrizes curriculares nacionais, os PCNs continuam vigentes e ainda são documentos fundamentais para a construção das propostas pedagógicas e concepções teórico-metodológicas de ensino (Fonseca, 2009).

Os PCNs são divididos em dez volumes. O primeiro volume é uma introdução. Seguido pelos volumes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, e Educação Física. Os PCNs também estabeleceram os chamados “Temas Transversais” que, como o nome sugere, são temáticas que deveriam perpassar por todas as áreas de conhecimento escolar somando três volumes: Apresentação e Ética; Meio Ambiente e Saúde; e finalmente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Contudo, o único volume dos PCNs que analisamos foram os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de História (5ª a 8ª série). Na primeira parte desse volume apresenta-se a caracterização e os objetivos gerais da disciplina. Na segunda parte, o documento discute-se os objetivos, conteúdos programáticos, eixos temáticos, critérios de avaliação, orientações e, por fim, sugestões de métodos didáticos. Neste volume, afirma-se que ao final desta etapa (8ª série) os estudantes sejam capazes de:

Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais [...]. Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos. (MEC, 1998, p. 43).

Em todas as áreas e em todos os ciclos escolares, os PCNs propõem que a abordagem dos temas seja realizada a partir de eixos temáticos. Para as 5ª e 6ª séries, é proposto como eixo

³⁹ Neste período o ensino fundamental tinha a duração de 8 anos. Da 1ª a 8ª série. Somente a partir da aprovação da Lei nº 11.274/2006 é que se estabeleceu o ensino fundamental de nove anos de duração. Na atual BNCC a designação mudou de série para 1º ano, 2º ano, até o 9º ano do fundamental. A nomenclatura de “disciplina” também mudou para “componente curricular”.

temático principal a “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, com dois subtemas para aprofundar os conhecimentos do eixo temático: “As relações sociais, a natureza e a terra” e “As relações de trabalho”. De acordo com o documento, nesta etapa é possível avançar na noção de tempo histórico como sendo um fator fundamental no ensino de História:

Os alunos já dominam algumas noções temporais e conhecem o calendário atual no início do terceiro ciclo. Cabe ao professor identificar seus conhecimentos e desenvolver trabalhos mais aprofundados sobre padrões de medida de tempo e respectivas histórias, para que possam, de modo autônomo, localizar fatos e sujeitos nas devidas épocas e, dessa forma, ao longo da escolaridade, aprenderem a discerni-los por critérios de anterioridade, posterioridade e simultaneidade. Cabe ao professor, em diferentes momentos de estudo, incentivar a construção de relações entre eventos, para que os estudantes possam caracterizar contextos históricos e dimensionar suas durações, identificar indícios e ritmos das suas transformações e das suas permanências no tempo. (MEC, 1998, p. 53).

De acordo com Bittencourt (2008) nos PCNs de História para os terceiro e quarto ciclos (5ª a 8ª série), há o predomínio de um modelo de História sociocultural. Os principais conceitos propostos como centro de abordagem são: cultura, trabalho, organização social, relações de poder e representações. Como sugestão de abordagem metodológica, segundo a autora, o documento sugere que os professores e professoras deixem de ter o papel de transmissor de conteúdos e assumam o papel de mediadores e problematizadores do conhecimento já adquirido pelos estudantes nos ciclos escolares anteriores, no convívio familiar, na vida em sociedade e através dos veículos de comunicação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC),⁴⁰ assim como os PCNs, estava prevista em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, ambas previam a criação de uma base nacional comum para todo o país. Marcada por polêmicas e contradições, a BNCC foi homologada em 2018.

O documento dividiu as disciplinas em quatro grandes áreas: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagens e Matemática. No início do documento se apresenta as “dez competências gerais da Educação Básica”, os marcos legais que sustentam a normativa, os princípios pedagógicos e as medidas necessárias para sua implementação. A BNCC organiza a Educação Básica em três etapas: a Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses; o Ensino Fundamental, dividido em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano); e, por fim, o Ensino Médio, com duração de três anos.

⁴⁰ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Ela define as competências e habilidades que os estudantes precisam adquirir em cada etapa da sua jornada escolar, garantindo a equidade e o desenvolvimento pleno de todos. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acessado em 03/05/2025.

A BNCC estabeleceu os polêmicos conceitos de “competências” e “habilidades”. No próprio documento a noção de competência “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2017, p. 8). Na parte introdutória do documento, são estabelecidas as “dez competências gerais da Educação Básica”, sendo as três primeiras pertinentes aos nossos propósitos de pesquisa:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (MEC, 2018, p. 9).

Para o ensino fundamental e Médio, a BNCC também estabeleceu competências específicas para cada área do conhecimento e para cada componente curricular, além de habilidades e objetos de conhecimento agrupados em unidades temáticas. Para a nossa proposta que é abordar o ensino de História a partir de lendas para estudantes do ensino fundamental, torna-se essencial compreender essas normativas. Três procedimentos básicos são definidos para orientar todo o processo de ensino e aprendizagem de História no ensino fundamental:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (MEC, 2017, p. 416).

A BNCC estabelece de forma esquemática as Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e os Conteúdos para cada ano do ensino fundamental. A diretriz destaca que é necessário resgatar as habilidades adquiridas nos anos anteriores do processo de ensino e aprendizagem de História. Tendo em vista que a transição do ensino fundamental dos anos iniciais para os anos finais é radical para os estudantes que se veem chegando num universo novo e desafiador, marcado por mudanças fisiológicas, psíquicas, da unidocência à pluridocência e pela maior quantidade e complexidade dos conteúdos escolares.

O ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) tem como foco principal desenvolver nos estudantes a compreensão dos conceitos de tempo e espaço, considerando as dinâmicas de mobilidade das populações ao longo da história. Nessa etapa, é essencial que os estudantes compreendam a noção de fonte histórica, reconhecendo sua diversidade. As fontes podem ser materiais ou imateriais, escritas ou orais, primárias ou secundárias, e tudo o que o ser humano produziu pode se tornar uma fonte histórica, desde que questionado de maneira crítica.

Observando essas diretrizes, as Unidades Temáticas que fundamentam nossa proposta pedagógica são: “Registro da história: linguagens e cultura”, do 5º ano, e “História: tempo, espaço e formas de registro”, do 6º ano. Nos planejamentos elaborados para abordar as lendas e a história de Cáceres, podemos incluir as seguintes habilidades:

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (tempo mítico, tempo histórico, tempo cronológico).

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do conhecimento histórico e analisar o significado das fontes que originam determinadas formas de registro.

(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade.

É importante ressaltar que a BNCC não é, de maneira alguma, um documento inócuo. Indubitavelmente, ela emerge como resultado do avanço neoliberal em diversos países da América Latina, incluindo o Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, conforme discutido anteriormente com base nas observações de Bittencourt (2008). Segundo Lopes; Marques; Vieira (2019), o currículo constitui o elemento central da escola, uma vez que determina o que ocorre nas instituições de ensino. Dessa forma, todos os setores da sociedade observam o currículo com grande atenção. Determinados grupos empresariais possuíram força política suficiente para implementar modificações que terão repercussões profundas, como, por exemplo, a introdução dos Itinerários Formativos e das Habilidades Socioemocionais, tais como a flexibilidade e a resiliência.

Os mesmos autores sustentam que a BNCC reflete uma visão curricular de caráter tecnicista, conservador, padronizado e uniformizado, que não focaliza a necessidade do “aprender a aprender” cujos efeitos se mostrarão deletérios a longo prazo, particularmente para os estudantes e professores da Educação Básica nas escolas públicas.

A BNCC deve então ser caracterizada como parte de uma política educacional onde desponta a ideia forte de centralização curricular. Com a definição rígida e prescritiva dos objetivos a serem alcançados, os conteúdos programáticos acompanhados de um descritor, as atividades e orientações didáticas, e a avaliação em larga escala (em todas as escolas) para verificação da aplicação da Base na prática. O objetivo fundamental é definir, orientar e controlar todo o trabalho pedagógico, em todas as escolas, de todo país, da educação básica (da educação infantil ao ensino médio). Por este motivo todo

objetivo de aprendizagem é acompanhado de um número, de um descritor. (Lopes; Marques; Vieira, 2019, p. 5).

O Documento de Referência Curricular para Estado de Mato Grosso (DRC-MT), adota um posicionamento totalmente coerente com a nova BNCC. A Seduc-MT não perdeu tempo e o documento estadual foi homologado pelo governo estadual ainda em 2018. A diretriz estadual adota a mesma linguagem, estruturação e organização textual do documento federal. A proposta educacional do DRC-MT, ao menos em tese, reside em atender as peculiaridades regionais. Para isto a Seduc-MT criou os chamados “Cadernos Pedagógicos”⁴¹ para todas as séries da Educação Básica estadual estabelecendo manuais contendo Habilidades, Conteúdos e Metodologias de ensino para todas as áreas do conhecimento e componentes curriculares.

O Caderno Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental está dividido entre as quatro grandes áreas, cada uma das áreas com seus respectivos “componentes curriculares”. A área de Ciências Humanas no DRC-MT é composta por três disciplinas: História, Geografia e Ensino Religioso. Na introdução da área de Ciências Humanas diz-se:

A Área de Ciências Humanas contribui para que os estudantes 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 das diferenças. (DRC-MT, 2018, p. 242).

O “Caderno Pedagógico” para a disciplina História está dividido da seguinte maneira: “Contribuição da História para o desenvolvimento Integral”; “Objetivos do Componente Curricular de História”; “Principais Alternativas Metodológicas”; “Unidade Temáticas/Habilidades/Objetos de Conhecimento”; por fim, “Avaliações para as Aprendizagens”. Nesse material há uma análise história sobre o ensino de História desde o século XIX e as práticas teórico-metodológicas desenvolvidas desde então no Brasil. Passando pelo historicismo, vertente marxista, Escola dos Annales e chegando à vertente considerada a mais atual: “com as diferentes conotações trazidas à luz da história social e cultural, sob as lentes de teóricos como Michel Certeau, Roger Chartier, Jacques Le Goff, intensificam-se as críticas em torno do ensino da História, agregando novas temáticas voltadas à dimensão sociocultural” (DRC-MT, 2019, p. 246).

O DRC-MT apresenta questões envolvendo os atuais debates em torno da Didática da História e sobre o papel que a escola desempenha na vida das crianças e jovens atualmente:

Na compreensão de Bittencourt (2009), o Componente Curricular de História tem por finalidade a formação do cidadão com ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo natural e social em que vive. Assim, estudar o

⁴¹ Disponível em: <https://sites.google.com/view/bnccmt/in%C3%ADcio?authuser=0>

local e o regional passa a ser considerado fundamental na compreensão do processo histórico, pois possibilita ao estudante entender a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos, costumes e das memórias construídas culturalmente e na diversidade social e cultural presentes na sociedade. (DRC-MT, 2018, p. 247).

O DRC-MT reforça que o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental deve ir além da simples memorização de eventos e datas. O foco está na compreensão do ser humano em sua complexidade, considerando as múltiplas dimensões da existência e a diversidade de experiências históricas:

Os objetivos do ensino da História para os anos finais do Ensino Fundamental buscam compreender o gênero humano, nas múltiplas dimensões, contemplando as diversidades, suas vivências e experiências que perpassam o campo das relações humanas, contribuindo para a construção física, afetiva, cultural, intelectual e social. Essas devem ser trabalhadas para garantir o desenvolvimento integral, fundamentando-se nas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular. (DRC-MT, 2018, p. 249).

Com relação aos procedimentos metodológicos nos anos finais do ensino fundamental, o DCR-MT apresenta uma visão atual, ao propor que os estudantes devem ser motivados a terem atitudes investigativas problematizando o presente através das experiências humanas no passado, tendo em vista que “o ensino deve ser preconizado na perspectiva de que tudo que é humano, é histórico” (DRC-MT, 2018, p. 250). A BNCC (p. 401) também prevê tal posicionamento ao sugerir que os professores e professoras estabeleçam junto aos estudantes uma “prática historiadora” para incentivar a autonomia de pensamento através de pesquisa e produção do conhecimento na escola.

É neste sentido que o DRC-MT estabelece na etapa final do ensino fundamental a importância do conhecimento histórico escolar em âmbito regional e local ao afirmar a seguinte proposta:

No que concerne aos temas problematizados pelo objeto de conhecimento, estes devem iniciar pela história local, pois os elementos do cotidiano revelam partes do universal, e trazem as experiências dos estudantes, que, por sua vez, contribuem com a identidade dos mesmos. Convém que sejam estimuladas as diferentes leituras e diferentes tipos de linguagens, tais como: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, músicas, fotografias, obras artísticas, paisagens, exposições, literatura, cinema, seminários, debates, gráficos, tabelas, gravuras e demais recursos didáticos, para que o estudante compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade a partir da relação do local para o global. (DRC-MT, 2018, p. 251).

Com relação aos “objetos de conhecimento” propostos pelo DRC-MT, ficou evidente para nós que as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental são as mais pertinentes à nossa proposta pedagógica. Os objetos de conhecimento que podemos propor para desenvolver a nossa proposta metodológica são: “Registros e fontes regionais como instrumentos no processo de formação da cultura material e imaterial mato-grossense”; “A periodização do processo

histórico do Estado de Mato Grosso” e “Diversidade de povos e culturas que contribuíram para a formação do Estado de Mato Grosso”. (DRC-MT, 2018, p. 252).

Finalmente, focamos na análise do Material Estruturado da Seduc-MT. O objetivo foi compreender como os conceitos de lenda e mito são apresentados para o ensino fundamental nos anos finais e assim avaliar se as definições encontradas estão de acordo com as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais. Vale ressaltar que nas entrevistas que realizamos com os/as professores/as de Cáceres, todos/as entrevistados/as direcionaram críticas ao chamado Material Estruturado da Seduc-MT principalmente com relação ao seu caráter eurocêntrico e à ausência de temas sobre a história regional.

A partir da análise que realizamos no Material Estruturado de História somente o livro do 6º ano apresentou a temática dos mitos, porém, não encontramos absolutamente nada sobre as lendas em nenhum livro do ensino fundamental. Mesmo que o livro do 6º trate do tema dos mitos, não há sequer uma referência bibliográfica sobre o tema caso o professor ou professora queira entender melhor o assunto. Os redatores do livro não apresentam as fontes ou referências que apresentam sobre os mitos.

De acordo com Bittencourt (2008), os livros didáticos são produtos culturais complexos, dessa forma, exigem análises complexas e rigorosas para se compreender os seus aspectos e contradições inerentes. De acordo com a autora, no Brasil, ainda na primeira metade do século XIX, os livros didáticos com suas imagens e textos estavam presentes na educação escolar. Antes de tudo o livro didático é uma mercadoria, enquanto mercadoria obedecem às regras de um amplo mercado editorial.

Os livros didáticos também são um instrumento pedagógico, assim o sendo, apresentam os conteúdos curriculares, propostas de métodos de ensino, a produção do saber e ainda as ideias dominantes de determinada época. Por tais motivos os livros didáticos são veículos de aparatos ideológicos, pois “como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa” (Bittencourt, 2008, p. 72).

É importante ressaltar que temas das lendas, por envolverem aspectos culturais, religiosos e a tradição oral, são frequentemente negligenciados no ensino. Esse descaso pode ser explicado, em parte, pela predominância de uma formação eurocêntrica entre os docentes, que tendem a valorizar mais os aspectos político-econômicos da História em detrimento do campo simbólico, o próprio Material Estruturado tem esse viés eurocêntrico. No entanto, as lendas são fundamentais para compreender a cosmovisão de uma sociedade, revelando suas formas de organização, crenças e identidade cultural. De igual modo, os campos do simbólico

e cultural são, na visão de alguns professores, considerados de menor valor se comparado aos aspectos político-econômicos. Contudo, como vimos, as narrativas lendárias revelam a cosmovisão de uma sociedade.

A Unidade 1 do Material Estruturado de História para o 6º ano do ensino fundamental é intitulada “A História e o tempo”. Os principais temas discutidos na unidade são: O que é a História e o que faz o historiador; os sujeitos históricos; as variedades das fontes históricas, o tempo histórico; as disciplinas auxiliares da História; e, por fim, apresenta diversos calendários como o calendário judaico, chinês, asteca, islâmico e maia. Já a Unidade 2, “Registros da História: as origens do ser humano”, a ideia de mito é introduzida no contexto das discussões sobre a origem da humanidade, abordando tanto as concepções criacionistas e as evolucionistas.

Na sequência, alguns mitos que explicam a origem da espécie humana são apresentados de forma muito breve, sob a perspectiva dos maias, dos chineses e dos judaico-cristãos. A teoria da evolução, desenvolvida pelo naturalista inglês Charles Darwin, é apresentada como uma perspectiva de análise sobre a origem das espécies em contraponto aos mitos de criação. A unidade termina discutindo o tema da Pré-história, subdividindo-a em Paleolítico e Neolítico.

Na Unidade 3, por sua vez, intitulada “Os primeiros habitantes do Brasil”, o assunto principal é apresentação dos povos originários e sua presença antiga no território que se constituiria o Brasil. As imagens que retratam os povos indígenas ignoram completamente os traços étnicos, sejam eles os adereços, formato do corte de cabelo, escarificações, tecidos, pinturas corporais, entre outros. Este é um desafio para nós professores/as de História, como notar que simples imagens reforçam os estereótipos, e o mais importante é como desconstruir tais estereótipos dentro da sala de aula.

Finalmente, na Unidade 4, o tema dos mitos é retomado sob o título “Mitos e saberes – indígenas e africanos no Brasil” (como se só os povos tradicionais tivessem mitos, enquanto os brancos possuem conhecimento). A proposta introduz os estudantes ao contexto da escravização africana, mas antes disso, apresenta uma reflexão inicial sobre como diferentes povos explicavam a origem da humanidade por meio de seus mitos fundadores. Trata-se de uma abordagem importante, que busca ampliar a compreensão dos estudantes sobre os saberes tradicionais e as formas diversas de explicar o mundo.

Entretanto, chama a atenção a ausência de uma abordagem mais direta sobre as lendas brasileiras, especialmente aquelas ligadas às tradições regionais. As lendas possuem traços de historicidade e são expressões profundas da memória coletiva e dos valores. Sua exclusão no Material Estruturado representa uma falha significativa do currículo, pois deixa de valorizar

saberes que emergem da oralidade, da experiência cotidiana, da cultura e história regional. Acreditamos que inserir essas narrativas no currículo é essencial para que os estudantes reconheçam a pluralidade cultural do país e do lugar em que vivem, desenvolvendo um olhar mais sensível e respeitoso diante das múltiplas formas de conhecimento.

A análise das diretrizes curriculares nacionais e estadual, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), evidencia a importância de incorporar lendas e mitos ao ensino de História. Tendo em vista que essas diretrizes reforçam a necessidade de valorizar a diversidade cultural e a história regional como parte fundamental da construção do conhecimento histórico. Contudo, ao examinarmos o Material Estruturado da Seduc-MT, utilizados por professores e estudantes nas escolas estaduais, observamos que os mitos são tratados de forma superficial e as lendas são completamente ausentes.

Podemos afirmar que essa falta de atenção às narrativas que tratam sobre as lendas reflete uma abordagem curricular que ainda segue uma visão eurocêntrica, favorecendo conteúdos voltados para a história tradicional: política e econômica, em detrimento de outros campos historiográficos. As lendas representam as formas de interpretar o mundo e transmitir valores sociais e a memória coletiva de um povo. Esta pode ser uma boa oportunidade para discutir com os estudantes noções de cultura e sociedade. Ao nosso ver, ignorar esses elementos no ensino de História na Educação Básica reduz as possibilidades de uma aprendizagem significativa e conectada com a realidade cotidiana dos estudantes.

2.3. Fundamentos teóricos e metodológicos: as lendas e o ensino de História

A partir do estudo das lendas na Educação Básica, tendo como base as memórias e experiências dos familiares dos estudantes, podemos promover um senso de identidade e pertencimento, ao mesmo tempo estimular a reflexão sobre a história do desenvolvimento urbano de Cáceres. Dessa forma, a história do município se torna um instrumento para a formação de estudantes capazes de compreender e transformar sua realidade, conectando o lugar onde vivem ao global e o passado ao presente. Neste sentido, o estudo da “história do lugar” como estratégia pedagógica pode ser realizado tendo como problematização a análise da narrativa da lenda do Minhocão em sala de aula.

Bittencourt (2008) explora a distinção entre “história local” e “história do lugar”, destacando a importância de ambas para o ensino de História escolar. Enquanto a história local se concentra em eventos e processos específicos de uma região ou comunidade, a história do lugar vai além, enfocando as relações entre as pessoas e o espaço que ocupam, considerando os aspectos geográficos, sociais e culturais. A autora explica que “a história do lugar não se limita

ao espaço físico, mas mostra como ele está inserido em processos históricos mais amplos, como migrações, guerras e globalização” (Bittencourt, 2008, p. 171). Essa abordagem permite compreender as transformações do espaço ao longo do tempo, analisando como as pessoas interagem com o ambiente e como isso influencia sua organização social e econômica. Por exemplo, ao estudar a história de Cáceres, é possível observar como o crescimento urbano, as políticas públicas e as relações de poder moldaram o espaço e a vida das pessoas.

Nesse sentido, a história do lugar “valoriza as relações entre sociedade e natureza, mostrando como as ações humanas transformam o ambiente e, ao mesmo tempo, são condicionadas por ele” (Bittencourt, 2008, p. 172). Isso significa que o lugar não é apenas um espaço inerte, mas um agente ativo que influencia e é influenciado pelas ações humanas. Para ilustrar essa ideia, a autora sugere que os/as professores/as explorem temas como a ocupação de terras, a construção de infraestruturas e os impactos ambientais delas decorrentes, conectando-os com questões sociais, políticas e econômicas.

Vale ressaltar que, como dissemos anteriormente, a história do lugar permite conectar a localidade ao global. A autora ressalta que “o estudo do lugar não se restringe ao espaço imediato, mas abre caminhos para entender processos históricos mais amplos, como a colonização, a industrialização e a globalização” (Bittencourt, 2008, p. 173). Por exemplo, ao estudar a história de um bairro ou cidade, os estudantes podem perceber como eventos globais, como a chegada de imigrantes, a expansão do capitalismo, o ideal de modernidade e progresso influenciaram a formação de determinada comunidade.

Por esta razão, Bittencourt (2008) defende que o ensino de História deve partir do lugar onde os estudantes vivem, utilizando-o como ponto de partida para explorar temas mais amplos. Ela afirma que “o lugar é um ponto de ancoragem para o conhecimento histórico, pois permite aos alunos relacionarem o conteúdo com sua realidade imediata, tornando o aprendizado mais significativo” (Bittencourt, 2008, p. 174). De acordo com a autora, essa abordagem facilita a compreensão dos processos históricos e promove um senso de pertencimento e responsabilidade com o espaço em que os estudantes vivem.

Com a problematização das narrativas lendárias enquanto um recurso didático somada à perspectiva da história do lugar, o ensino de História pode se tornar enriquecedor na Educação Básica. A partir dessa abordagem, é possível estudar como a ocupação do território, inicialmente marcada pela expansão colonial portuguesa no século XVIII rumo ao Oeste e pela exploração dos recursos naturais, moldou a formação de Cáceres. Em linhas gerais, se torna

muito importante incorporar a história do lugar no ensino de História, valorizando as relações entre as pessoas e o espaço, e conectando o local com processos históricos mais amplos.

De acordo com Rüsen (2001), muito além da memorização de fatos passados, tanto a produção historiográfica quanto o ensino de História (didática da História) podem ser ferramentas poderosas para atender às múltiplas “carências” dos estudantes. Essas carências estão, principalmente, relacionadas à necessidade de orientação no tempo em nossa vida prática (*lebenspraxis*), a práxis entendida como a reflexão e ação no tempo presente e nossas perspectivas do futuro. Esse entendimento da disciplina possibilita que a História seja vista não apenas como uma disciplina que “ensina” um conjunto de “eventos” que devem ser memorizados e escritos posteriormente no papel, mas, sim, como uma ferramenta essencial para a formação de pessoas conscientes, críticas e atuantes em sua realidade social.

Como aponta o historiador Jörn Rüsen:

[...] a disciplina História emerge de uma inegável carência profunda de todos os homens, que agem e sofrem as consequências das ações dos outros, de orientar-se em meio às mudanças que experimentam em seu mundo e em si mesmos. A ciência é desafiada por essa carência, cuja evidência ela não tem muito a negar. (Rüsen, 2001, p. 12).

Nesse sentido, Fonseca (2009) levanta um questionamento crucial: diante da ampla variedade de conteúdos e temas, o que ensinar nas aulas de História? Para a autora, é essencial diversificar as fontes e os indícios históricos, valorizando os conhecimentos e saberes adquiridos pelos estudantes em suas vivências sociais fora da escola. Nas palavras da mesma autora:

O professor, no processo pedagógico, incorpora (ou deveria, ou poderia incorporar) múltiplos saberes e concepções construídos durante a socialização da criança, nas vivências da criança, no mundo vivido fora da sala de aula, na família, nos espaços de lazer, nos ambientes sociais e educativos, nos meios de comunicação de massa, etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida em diversos espaços de vivências. Logo, devemos considerar e incorporar, sem culpa e sem medo, diversos meios e materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica. (Fonseca, 2009, p. 173).

Como afirma Fonseca (2009), desde o final do século XX, um novo movimento levou professores/as a repensarem as metodologias de ensino na Educação Básica no Brasil. O estudo do lugar contribui para que os estudantes compreendam os problemas específicos de sua comunidade, identifiquem as transformações e permanências ao longo do tempo e reconheçam as conexões que existiram e ainda existem entre o local, o nacional e o global.

O mundo está dentro de nossas casas, nas diferentes localidades. Nosso cotidiano é perpassado pelas coisas do mundo. Nossos grupos de convívio são compostos por pessoas de diferentes lugares, nacionalidades, origens étnicas e culturais. O local e o global se mesclam, se articulam, se distanciam, se aproximam num movimento contínuo. (Fonseca, 2009, p. 131-132).

Peter Lee (2006) argumenta que a educação histórica escolar deve estar focada em dois componentes principais: as ideias prévias dos estudantes sobre a disciplina de História e os conceitos históricos e a orientação que possuem com relação ao tempo. O autor enfatiza a importância de os estudantes desenvolverem uma compreensão disciplinar da História, adquirindo disposições e capacidades que impulsionam essa compreensão e permitindo-lhes orientarem-se no tempo.⁴² Lee, portanto, critica a visão do senso comum de que o conhecimento histórico se resume à memorização de fatos passados.

Em nosso cotidiano, muitas vezes, nos decepcionamos pelo fato de nossos estudantes, por exemplo, não saberem os fatos mais marcantes da história do Brasil. De modo geral, contudo, para nós que somos professores/as de História, a ideia de continuidade temporal é mais evidente do que para os estudantes. Infelizmente, dado a forma como é organizada a educação primária, todo o conhecimento elementar fica a cargo de um pedagogo, pela minha experiência noto que os estudantes chegam ao 6º ano do ensino fundamental, salvo algumas exceções, sem uma noção básica do que sejam as fontes históricas. O que o autor nos mostra é que memorizar eventos não é o mais importante, muito pelo contrário. Lee argumenta que o conhecimento histórico não pode ser reduzido a itens descontínuos, mas deve ser entendido pelos estudantes como um processo de interpretação e construção de narrativas a partir das demandas do presente. Já que “o conhecimento histórico não consiste em itens descontínuos e que ‘histórias’ não podem ser tratadas como um acúmulo de eventos” (Lee, 2006, p. 132).

Um dos pontos centrais discutidos por Lee (2006) é a ideia de que os estudantes trazem pré-conceitos sobre a história, muitas vezes baseados em noções ingênuas ou simplistas. Lee exemplifica isso com a fala de Sarah (7º ano), que diz: “Algo em história somente pode acontecer de uma forma. Eu acordei hoje de manhã. Eu não estaria certa se escrevesse que dormi. As coisas só acontecem de uma forma e ninguém pode mudar isso” (Lee, 2006, p. 136). Essa visão estática do passado, segundo Lee, reflete uma concepção ingênua que precisa ser superada na escola para que os estudantes possam compreender a natureza interpretativa e dinâmica da História. Ou seja, os estudantes precisam compreender que o passado é interpretado a partir do presente e por isso a escrita da História (historiografia) está em constante atualização a depender das demandas da sociedade no tempo presente.

Outro pré-conceito comum que os estudantes trazem para a sala de aula é a ideia de que só podemos conhecer o passado se estivéssemos lá para testemunhá-lo. Lee faz referência a fala

⁴² LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 33-67, 2006.

da aluna Betty (6º ano), que afirma: “é impossível dizer o que realmente aconteceu porque não estávamos lá” (Lee, 2006, p. 136). Esse pré-conceito, segundo o autor, impede os estudantes de entender como o conhecimento histórico é construído a partir de evidências e interpretações, e não apenas de testemunhos diretos. Lee argumenta que esses pré-conceitos não devem ser ignorados, de forma alguma, mas sim tematizados e problematizados no processo de ensino. Nesse sentido, ele afirma que “os estudantes vão para as salas de aula com pré-conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinadas” (Lee, 2006, p. 137). Isso significa que os/as professores/as devem reconhecer esses pré-conceitos como parte do processo de aprendizagem, utilizando-os como ponto de partida para desafiar e expandir a compreensão dos estudantes sobre a História enquanto disciplina que produz conhecimentos atualizados.

Afinal, como podemos superar essas limitações dos estudantes? Lee propõe o desenvolvimento de “estruturas históricas aproveitáveis” (UHF, na sigla em inglês), que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos, tanto do passado quanto no presente. Ele argumenta que essas estruturas devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo que os estudantes integrem novas informações e reinterpretem o passado à luz de novos eventos. Lee afirma que “o principal projeto para educação histórica deve ser o desenvolvimento de estruturas históricas aproveitáveis do passado, que não sejam ‘histórias de festas’, mas que permitam aos estudantes assimilarem novos eventos e processos” (Lee, 2006, p. 133). Isto é, os eventos acontecem dentro de uma estrutura maior. Por exemplo, como poderíamos compreender a Independência do Brasil sem antes levar em consideração as ideias que levaram às revoluções liberais do século XVIII?

De acordo com Lee (2006), desenvolver conceitos de segunda ordem, como “evidência”, “causalidade”, “interpretação” e “mudança”, são extremamente relevantes para se alcançar a literacia histórica. Esses conceitos permitem que os estudantes compreendam como pesquisadores/as constroem conhecimento e como as narrativas históricas são formuladas. De acordo com Lee, as reflexões teóricas do historiador Jörn Rüsen sobre a “consciência histórica” constituem a base essencial para a construção da “literacia histórica”.

A palavra literacia significa “qualidade ou condição de quem é letrado”, ou seja, é a capacidade de compreender e utilizar o conhecimento histórico na vida cotidiana. A literacia histórica implica o domínio de conhecimentos que não se limitam à memorização de fatos passados, nomes e datas “importantes”, mas que permitem que o conhecimento histórico escolar

sirva como uma ferramenta orientadora para entender as estruturas do passado e a vida no presente e no futuro.

No texto de Peter Lee (2006), há uma menção sobre a percepção dos estudantes, entre 17 e 18 anos de idade, em relação à utilidade da disciplina de História para ajudá-los a encontrar emprego nos próximos cinco anos. Essa discussão aparece no contexto de uma pesquisa piloto realizada na Inglaterra, onde os estudantes foram questionados sobre como a História poderia auxiliá-los em decisões futuras, incluindo questões como escolhas políticas e empregabilidade:

Além das entrevistas, respostas escritas foram obtidas de 60 alunos, com questões sobre como iriam decidir qual partido político apoiar, se seria mais fácil ou difícil conseguir empregos nos próximos cinco anos e como lidar com questões raciais na Bretanha. As perguntas foram feitas em primeiro lugar sem mencionar o passado, mas assim que os alunos responderam, foram questionados “A história não ajudaria?” (para cada problema). Cerca da metade das respostas disseram que a história não ajudaria e cerca de um terço disse que sim (alguns alunos sentiram que não poderiam dizer). A característica interessante das respostas, no entanto, é que ambos, aqueles que pensaram que a história ajudaria a decidir, e aqueles que a história não ajudaria, forneceram a mesma razão: as coisas mudam. As respostas sugerem que são dois pontos de vista de mudança para trabalhar aqui, uma relacionada ao acaso e não previsível, e outra inteligível em algum grau. Esta última visão, é claro, significa que compreender direções e tempo estendido, e características referenciadas no passado do comportamento humano (por exemplo, planos e políticas) é crucial para se tomar decisões no presente. (LEE, 2006, p. 144).

Ou seja, enquanto parte dos estudantes acredita que a disciplina histórica pode ajudar a entender mudanças e tomar decisões, outros a veem como irrelevante, argumentando que “as coisas mudam”. Essa percepção limitada da disciplina reflete o resultado de um ensino histórico escolar que prioriza a memorização de eventos isolados. Ou seja, para desenvolver o conceito de literacia histórica na prática docente, o primeiro passo é buscar entender duas questões fundamentais: a noção que os estudantes têm da disciplina História enquanto produção de conhecimento e como compreendem o passado. A literacia histórica implica o domínio de um conhecimento que não se limita à mera memorização de fatos passados, mas que serve como uma ferramenta orientadora para a vida das pessoas, tanto no presente quanto no futuro. Lee (2006) enfatiza que, por mais que docentes sejam criativos ao explicar os conteúdos utilizando diferentes abordagens e recursos, esses métodos “estão simplesmente condenados a falhar se não tomarem como referência os ‘pré-conceitos’ que os alunos trazem para suas aulas de história” (Lee, 2006, p. 135).

Os autores e autoras discutidos reconhecem que o conhecimento histórico escolar deve, de alguma forma, ser útil para a vida cotidiana, pois é justamente essa conexão com a realidade prática que torna o ensino de História relevante e significativo. Ao compreenderem como se constrói o conhecimento sobre o passado, os estudantes desenvolvem a capacidade de refletir criticamente sobre as consequências desse passado no tempo presente. Esse processo exige o

reconhecimento e a valorização dos seus saberes prévios, bem como das formas pelas quais os estudantes compreendem a História e se relacionam com o passado. Nesse sentido, as lendas podem ser utilizadas como recursos didáticos fundamentais, capazes de despertar o interesse e envolver os estudantes da Educação Básica em temas relacionados à história do lugar onde vivem.

3 – A Difusão das Lendas e da Cultura Popular na Era Digital: Desafios e Potencialidades para o Ensino de História

Neste capítulo, demonstraremos que a reprodução das lendas, na atualidade, também ocorre por meio das mídias digitais. Abordaremos a reprodução sociocultural dessas narrativas com base no conceito de “circularidade cultural”. As lendas oriundas da tradição oral são frequentemente ressignificadas e veiculadas por meio da literatura, da historiografia e, cada vez mais, pelas mídias digitais, adquirindo características específicas de cada contexto local.

Na sequência, analisamos como professoras e professores que atuam no município de Cáceres, na Educação Básica, vêm desenvolvendo o tema das lendas em sala de aula e quais foram suas escolhas metodológicas para trabalhar a história local a partir da lenda do Minhocão e de outras narrativas lendárias. De modo geral, os estudos que abordaram essa temática nas escolas destacam a importância de estimular a imaginação dos estudantes como forma de abordar a cultura, a memória e o patrimônio cultural no ensino de História.

As entrevistas realizadas com os/as professores/as foram fundamentais para identificar tanto as possibilidades quanto, sobretudo, as dificuldades em torno do uso das lendas no ensino de História. Vale ressaltar que o principal desafio apontado pelos/as profissionais foi a quase inexistência de materiais didáticos apropriados para o desenvolvimento desse tema em sala de aula. Quando questionados/as se fariam uso de um material que contivesse planejamentos, conteúdos e referências bibliográficas sobre a temática das lendas no ensino de História, todos/as, sem exceção, responderam enfaticamente que sim, destacando a importância de ter esse tipo de recurso à disposição. Assim, a sequência didática apresentada busca sanar essa lacuna.

Toda essa discussão sobre as lendas nos leva a refletir sobre a importância do conceito de “cultura popular”. Analisamos como diferentes autoras e autores abordam esse conceito e discutimos sua relevância para a historiografia e para o ensino de História na atualidade. De antemão, cabe destacar que, entre os autores/as consultados/as, o único ponto de convergência consiste na crítica às delimitações rígidas entre “cultura popular” e “cultura erudita” (ou de elite), evitando classificações estanques ou hierarquizantes.

As reproduções socioculturais das lendas, na oralidade, na literatura e nas mídias digitais, são analisadas a partir dos conceitos de “circularidade cultural” e “cultura popular”, conforme discutido por Abreu (2003), Chartier (1995), Petrônio (2001) e Bakhtin (2008).

3.1. A reprodução sociocultural das lendas sobre serpentes nas mídias digitais

No YouTube consta alguns vídeos que abordam a lenda do Minhocão em Cáceres. Dois deles se destacam como recursos audiovisuais úteis para o ensino, permitindo confrontar as diferentes versões da narrativa. O primeiro vídeo, produzido por David_Sd foi postado em 2024, tem cerca de 17 minutos de duração e acumula aproximadamente 500 visualizações.⁴³ Segundo a descrição do vídeo, sua produção foi financiada por meio da Lei Paulo Gustavo (Lei Complementar nº 195, de 08 de julho de 2022). O vídeo se destaca pela excelente qualidade de áudio, imagem e edição, além de apresentar diversos lugares conhecidos da cidade de Cáceres, sobretudo os pontos turísticos e o rio Paraguai. Narrado por uma voz onisciente, seu enredo guarda semelhanças com a versão encontrada na obra *Baú dos Pecados* (2020), de Agnaldo Rodrigues da Silva.

O segundo vídeo, por sua vez, foi postado em 2015 no canal “ARQUITUB”, que conta com apenas cinco vídeos postados sobre temas da Arquitetura.⁴⁴ Com cerca de 160 mil visualizações e menos de seis minutos de duração, ele se diferencia por incluir diversos personagens em diálogo, como o padre, o fazendeiro e as lavadeiras. Seu enredo, apesar das particularidades, se aproxima mais da narrativa de Martha Baptista no livro *Cantos de Amor e Saudade* (2005). Um aspecto curioso no enredo desse vídeo é que, após a prisão da serpente no subsolo da Catedral, o padre proíbe todas as mulheres de frequentarem o rio “até segunda ordem” temendo a soltura da serpente.

Os dois vídeos oferecem perspectivas distintas sobre a lenda do Minhocão, tanto em termos narrativos quanto na abordagem estética e de produção. O primeiro, com um tom mais refinado, enfatiza a ambientação local e a relação com versões literárias mais contemporâneas. Já o segundo, apesar de ser mais antigo e simples, traz uma construção dramática que inclui diversos personagens e um desenrolar mais próximo das narrativas orais da tradição oral. A análise comparativa dessas produções audiovisuais pode ser uma estratégia interessante para discutir com os estudantes como as lendas adaptam-se a diferentes contextos e são reinterpretadas ao longo do tempo.

A partir dos exemplos que apresentamos a seguir, é possível perceber como as narrativas sobre serpentes e igrejas permanecem vivas, atravessando gerações e sendo reinventadas ao longo do tempo em diferentes regiões do Brasil. Essas lendas são recorrentes na cultura popular brasileira, contribuindo para a preservação da identidade, da memória e do patrimônio cultural

⁴³ <https://youtu.be/6nGx1GSvkEY?si=q0MZzHuXkZLRVZvE>. Acessado em: 12/12/2024.

⁴⁴ Disponível em: https://youtu.be/2ReoNtKTitw?si=4qD-IM5szHFL_SnV. Acessado em: 12/12/2024.

em diversos contextos. Não por acaso, a lenda do Minhocão ganha maior destaque em determinados períodos históricos. Em Cáceres, por exemplo, ela se populariza especialmente durante a reconstrução da Catedral de São Luiz, marcando presença na oralidade local, na literatura e na memória coletiva dos moradores.

Em Silvânia (GO) a lenda da cobra gigante adormecida sob a Igreja do Bonfim, atravessa gerações.⁴⁵ Os moradores dizem que a enorme serpente, que teria a cabeça sob a igreja e o rabo no Poço da Roda (um grande lago), despertaria e destruiria a cidade caso o templo fosse demolido. Essa lenda surgiu para impedir que a capela fosse derrubada, principalmente quando começaram a circular rumores sobre a existência de ouro no local. A lenda se entrelaça com a própria origem de Silvânia, fundada por volta de 1774, quando exploradores chegaram atraídos pelo ouro e trouxeram consigo a imagem de Nosso Senhor do Bonfim, dando início à construção de uma capela. Com o tempo, as escavações se expandiram e ameaçaram a igreja, gerando preocupação e revolta na população e levando à criação dessa lenda, que unia fé e medo para proteger o templo.

A força dessa narrativa é tanta que a igreja se tornou um patrimônio arquitetônico tombado pelo IPHAN. O sentimento religioso na cidade ajudou a consolidar a lenda na oralidade como parte da identidade local. Até hoje, a história desperta a curiosidade de moradores e visitantes, especialmente das crianças, que visitam a igreja cheias de perguntas e imaginam como seria encontrar a cabeça da serpente escondida sob o altar. Desse modo, a serpente da Igreja do Bonfim continua viva na memória, reforçando a importância das histórias que moldam a memória coletiva e preservam o patrimônio cultural local.

Em Porto Nacional (TO), todos os anos durante o carnaval a serpente “Boiúna”, como é conhecida pelos moradores, desperta de seu sono embaixo da Catedral Nossa Senhora das Mercês para espalhar alegria pelas ruas da cidade.⁴⁶ Curiosamente, nesta cidade tocantinense, a serpente não é temida, pelo contrário, ela representa um símbolo de festa e celebração. A lenda, transmitida de geração em geração, é um elemento essencial da cultura local e, há 22 anos, de acordo com o site consultado, ela é cultuada nessa festa popular. Os foliões locais acompanham a serpente ao som das tradicionais marchinhas, criando um espetáculo que envolve moradores e turistas ao ambiente festivo. É notável que, diferente de outras lendas sobre serpentes, nesta cidade ela não representa ameaça, mas sim encantamento, festa e união. A serpente simboliza a conexão entre lenda e realidade, evidenciando como a imaginação

⁴⁵Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/06/12/cobra-gigante-adormecida-embaixo-de-igreja-conheca-a-origem-da-lenda-que-ultrapassa-geracoes-em-silvania.ghtml>. Acessado em: 02/03/2024.

⁴⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2023/02/17/serpente-adormecida-debaixo-de-igreja-acorda-e-saipelas-ruas-no-tradicional-carnaval-em-porto-nacional.ghtml>. Acessado em: 02/03/2025.

popular se manifesta na vida cotidiana. Sua presença no carnaval da cidade resgata as tradições locais e fortalece o sentimento de pertencimento.

Na cidade de Paraty (RJ) uma famosa lenda revela as crenças, valores e medos de uma comunidade, mostrando como as lendas vão além da fantasia e se tornam um espelho da cultura que as criou. A ideia de uma criança transformada em serpente remete a temas de culpa e castigo, comuns em sociedades fortemente influenciadas pelo catolicismo.⁴⁷ O site consultado diz o seguinte sobre essa lenda:

A lenda mais famosa e religiosa de Paraty é a lenda da Serpente da Matriz, cuja história diz que uma criança, filha de uma relação extraconjugal, foi deixada viva sob os pés da imagem de Nossa Senhora dos Remédios, padroeira da cidade. Por encantamento, esta criança transformou-se em uma grande serpente, cujo corpo estaria no rio Perequê-Açu. Dizem que se tirarem a imagem do lugar, a serpente se libertará e destruirá a cidade ao se movimentar. Há também uma versão da lenda que diz que se a cobra for libertada, ela mamará nos seios da santa e de todas as mulheres em fase amamentação. E uma terceira versão ainda conta que o encantamento só se quebrará se a criança-serpente for amamentada por uma virgem. (Otero, 2015).

Já a lenda da serpente da Igreja da Boa Morte, em Barbacena (MG), faz parte da história e memória da cidade e demonstra como as tradições locais se entrelaçam com culturas distintas⁴⁸. A igreja, construída entre os séculos XVIII e XIX, tem suas origens na Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, que arrecadava recursos para a construção de templos, especialmente para uso da população afrodescendente. A história da serpente, que supostamente vivia nas torres da igreja e assustava as pessoas com sua luz e sons estranhos, reforça o mistério e as superstições em torno do templo. Essa narrativa faz parte da memória coletiva da cidade e contribui para o sentimento de pertencimento à irmandade.

A relação entre a lenda e o culto a Nossa Senhora da Boa Morte, marcado pelo sincretismo entre a tradição católica e as crenças de matriz africana, evidencia a influência mútua entre diferentes tradições culturais. Segundo registros, a serpente de Barbacena, descrita como brilhante e enigmática, compartilha características com Oxumaré, um orixá das tradições religiosas afro-brasileira. Isso mostra como lendas de diferentes origens se conectam, preservando significados e mistérios que fazem parte da identidade e da história dessa cidade.

Um outro exemplo marcante de como a lenda da serpente está enraizada na tradição popular brasileira vem de Belém (PA), especialmente durante o Círio de Nazaré. Segundo a tradição local, uma serpente gigante dorme sob a cidade, com a cabeça embaixo da Catedral da Sé e o corpo estendido até a Basílica de Nazaré. Reza a lenda que, se ela acordar, Belém poderia

⁴⁷ Disponível em: <https://flipzona.wordpress.com/2015/07/05/lendas-de-paraty/>. Acessado em: 02/03/2025.

⁴⁸ Disponível em: <https://barbacenaonline.com.br/noticia/2022/03/17/voce-conhece-a-lenda-da-serpente-da-torre-da-boa-morte/>. Acessado em 02/03/2025.

afundar no rio. Uma das versões mais intrigantes diz que a serpente despertaria caso a procissão do Círio não acontecesse, temor e crença que ganhou ainda mais força em 2020, quando a pandemia da Covid-19 quase levou ao cancelamento do evento.⁴⁹ A corda puxada pelos fiéis durante o Círio de Nazaré é considerada uma representação da serpente, simbolizando a fé que mantém o equilíbrio e protege a cidade paraense.

Observa-se que lendas envolvendo serpentes no subsolo de igrejas estão presentes em diversas cidades e regiões do Brasil. Isso demonstra que esse tipo de narrativa não é exclusividade do município de Cáceres, sendo também reconhecido em outras localidades, o que reforça sua inserção em um circuito cultural mais amplo.

3.2. A cultura popular no ensino de História

De acordo com Domingues (2011) a separação entre cultura popular e erudita foi uma construção intelectual dos europeus na segunda metade do século XVIII, quando surgiu o termo alemão folclore (“saber do povo”).⁵⁰ Essa divisão visava demarcar as manifestações culturais das elites em relação às práticas mais difundidas entre as camadas populares. No século XIX, momento de formação das nações europeias a noção de “povo” foi idealizada, especialmente entre o campesinato, cuja produção cultural foi retratada como “pura”, “natural” e um “resíduo do passado”. Essa visão romantizada serviu de base e incentivo para as pesquisas folclóricas, como no caso dos irmãos Grimm, os quais buscavam uma cultura alemã “primitiva” entre os camponeses.

Vale dizer, que essas pesquisas folclóricas previam o fim das tradições camponesas, considerando-as condenadas à extinção devido ao avanço da urbanização e às influências “deletérias” dos centros urbanos. Os irmãos Grimm coletavam os saberes, sobretudo de um campesinato visto de um ponto de vista idealizado, os contos e histórias contadas eram transcritas no papel e publicadas pelos autores.

Em meados do século XX, mudanças epistemológicas na historiografia levaram à substituição gradual do termo “folclore” pelo conceito de “cultura popular”. Como afirma Domingues (2011), “após uma série de estudos que se debruçou sobre as manifestações populares ‘sobreviventes’, essa concepção foi se tornando cada vez mais insustentável. Batizou-se, então, a categoria ‘cultura popular’ no lugar da restritiva ‘folclore’” (Domingues, 2011, p. 402). Esse deslocamento teórico conceitual ocorreu paralelamente à massificação da cultura, impulsionada por novas mídias, como o rádio, a televisão e o cinema. Como destaca o autor,

⁴⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/cirio-de-nazare/2021/noticia/2021/09/30/lenda-da-cobra-grande-ressurge-na-memoria-popular-durante-festividades-do-cirio-de-nazare.ghtml>. Acessado em: 02/03/2025.

⁵⁰ DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História (São Paulo)*, v. 30, n. 2, p. 401-419, ago./dez. 2011.

“o pesquisador viu-se no dever de dar voz à arraia-miúda”, o que gerou questionamentos sobre “as formas das partilhas culturais, sobre as resistências à difusão e sobre as hipóteses de uma cultura de massas” (Domingues, 2011, p. 403).

O debate em torno do tema revelou diferentes posicionamentos. A visão tradicional separa cultura popular e erudita com base em distinções socioeconômicas. No entanto, pesquisas em história cultural, antropologia e sociologia indicavam que “essa divisão rigorosa não se confirma empiricamente”, sugerindo que ambas as formas culturais interagem de maneira mais complexa do que uma simples oposição entre elas (Domingues, 2011, p. 404).

Roger Chartier (1995), também afirma que a cultura popular foi uma categoria construída por intelectuais e estudiosos, e não pelos próprios praticantes das práticas culturais que pretende descrever.⁵¹ Por esta razão que Chartier afirma que “a cultura popular é uma categoria erudita” (p. 179), destacando que os debates em torno de sua definição são travados por aqueles que buscam delimitar e nomear práticas que nunca são designadas como “populares” por seus atores. Este é um ponto, vale dizer, convergente entre todos os autores e autoras que abordaram a historicidade do conceito de cultura popular.

É neste sentido que Chartier (1995) defende a categoria de “apropriação cultural” como um processo dinâmico em que bens culturais circulam entre diferentes grupos sociais, sendo constantemente reinterpretados e ressignificados. Ele argumenta que a cultura popular e a cultura erudita não são esferas separadas, mas interconectadas, com absorções de influência que vão em ambas as direções. Chartier exemplifica essa ideia com a *Bibliothèque Bleue* (Biblioteca Azul), uma coleção de textos de origem erudita que foram apropriados e transformados por leitores populares na França do século XVII, ganhando novos significados. Desse modo, o autor enfatiza que a apropriação cultural é uma negociação constante, na qual os grupos populares também influenciam a cultura da elite, criando um campo de trocas e conflitos onde os significados dos bens culturais são continuamente redefinidos (Chartier, 1995, p. 184-187).

Estes caminhos foram apontados pioneiramente por Mikhail Bakhtin sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento.⁵² Bakhtin propôs o conceito de “circularidades culturais” a partir da análise das “fontes populares” utilizadas nos escritos Rabelais ainda no século XVI, como os festejos em praças públicas, especialmente durante o carnaval, a linguagem cômica, o riso, entre outros elementos que faziam parte dessa festa. Para Bakhtin as

⁵¹ CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.

⁵² BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.

festividades no medievo criavam “um mundo fora do mundo” numa sociedade profundamente marcada pela hierarquia e pela relação de vassalagem.

A nosso ver, as lendas podem ser pensadas a partir deste prisma. As narrativas lendárias possuem esse mesmo efeito sobre a psique individual e coletiva, dando origem a “um segundo mundo”, no qual as leis, as hierarquias sociais e a ordem estabelecida são desafiadas através da narrativa. Geralmente com origem na tradição oral elas ganham novos e múltiplos significados pelas camadas letradas, inserindo-as em livros, artigos e teses, como vimos discutindo no decorrer desta dissertação.

Como podemos notar, existe um intercâmbio entre o oral e o escrito, um fenômeno que possibilita a adaptação dessas narrativas a diferentes contextos socioculturais. A tradição oral serviu como inspiração para escritores e artistas, assim como os textos escritos, ao caírem no gosto popular, são assimilados e reinventados pela oralidade. A lenda do Minhocão parece ter sido disseminada primeiro na oralidade cacerense, como revela as lembranças de Dona Estella, e depois serviu de inspiração para escritores, artistas, jornalistas e historiadores. É neste sentido que o conceito de “circularidade cultural” opera.

Chartier (1995) critica a posição que opõe cultura popular *versus* “cultura dominante”. O autor argumenta que existe dois modos de explicação da cultura popular que não necessariamente são conflitantes entre si: “o primeiro modelo concebe a cultura popular como um sistema simbólico coerente e autônomo, que funciona segundo uma lógica absolutamente alheia e irreduzível à da cultura letrada”, enquanto o segundo modelo, “percebe a cultura popular em suas dependências e carências em relação à cultura dos dominantes” (Chartier, 1995, p. 180). Para Chartier não existe essencialidade ou dicotomia em termos de cultura, em vez disso, o autor propõe uma visão mais dinâmica a qual reconhece a interação e a negociação constantes entre o popular e o erudito.

A noção de “apropriação cultural” é central na abordagem de Chartier (1995). Ele defende que a cultura popular deve ser entendida a partir das práticas de uso e constantes reinterpretções dos bens culturais, e não como um conjunto fixo de elementos. O autor afirma que “o ‘popular’ não está contido em conjuntos de elementos que bastaria identificar, repertoriar e descrever. Ele qualifica, antes de mais nada, um tipo de relação, um modo de utilizar objetos ou normas que circulam na sociedade, mas que são recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras” (Chartier, 1995, p. 184). Essa perspectiva permite compreender como os grupos subalternizados, muitas vezes, se apropriam de elementos da “cultura dominante”, transformando-os e atribuindo-lhes novos significados. Portanto a cultura popular, não é estática, não possui uma “essência”, ela é dinâmica sendo constantemente reinventada.

Abreu (2003) argumenta que a cultura popular não pode ser pensada *a priori*, isto é, fora de um contexto histórico e social.⁵³ A autora reconhece a polissemia do conceito e a dificuldade em defini-lo com precisão, especialmente devido aos usos políticos e ideológicos que adquiriu ao longo do tempo. Ainda assim, Abreu enfatiza a importância de compreender os significados políticos e teóricos que o conceito recebeu no passado e recebe no presente, especialmente para os profissionais da História, sejam eles pesquisadores ou professores da Educação Básica.

Nesse sentido, a autora afirma: “apesar de todos os problemas apontados e dos diferentes sentidos que a expressão vem recebendo, insisto e costumo defender que o conceito é válido e útil para os profissionais de História” (Abreu, 2003, p. 2). Seu artigo é estruturado em quatro partes. Nas três primeiras, a autora demonstra algumas correntes teóricas que influenciaram – e ainda influenciam – a compreensão do conceito de cultura popular ao longo do tempo, especialmente no Brasil. Na última parte, por sua vez, a autora discute a relação das festas populares inseridas no âmbito escolar. A seguir, apresentamos um panorama breve dessas três primeiras seções do texto.

O primeiro ponto que a autora analisa está relacionado com ascensão e declínio dos chamados “folcloristas”. A autora argumenta que a origem do folclore, enquanto uma disciplina acadêmica, se deu na Europa, explicando que o termo surgiu ainda no século XVIII com o filósofo germânico Herder. Herder teria sido o primeiro a utilizar o conceito de *Kultur des Volkes* (cultura do povo), promovendo um ponto de vista que valorizava as tradições populares como expressões autênticas de uma suposta identidade germânica.

Abreu (2003) explica que “Herder e os irmãos Grimm buscaram entre os costumes dos camponeses – seus poemas, músicas, festas, saberes, histórias e rituais – encontrar as marcas de uma essência diferenciadora e autêntica, o espírito coletivo de um ‘povo’ em particular, base para a construção da futura nação alemã” (Abreu, 2003, p. 4). Essa busca por uma cultura popular “pura” e “tradicional” era uma reação às transformações trazidas pela modernidade e pela industrialização que, como acreditavam os folcloristas, ameaçavam as genuínas práticas culturais camponesas.

No Brasil (e na América Latina de um modo geral) o folclore seguiu um caminho semelhante ao europeu, sendo utilizado como ferramenta para a construção da identidade nacional no final do século XIX e início do XX. Abreu ressalta que “os folcloristas brasileiros tentaram construir o caráter da sociedade e cultura nacionais, investindo-se de um sentido de missão” (Abreu, 2003, p. 5). Entre os principais nomes do folclore no Brasil, a autora cita

⁵³ ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Renato Almeida, Rossini Tavares de Lima, Artur Ramos, Câmara Cascudo e Edson Carneiro, que se destacaram por suas contribuições para a valorização da cultura popular como elemento fundamental de uma “identidade nacional”. Câmara Cascudo, por exemplo, viajou por várias regiões do Brasil pesquisando sobre as lendas da tradição oral e as publicando em livros.

Abreu (2003) destaca que o folclore ganhou força e legitimidade no Brasil especialmente durante a Era Vargas (1930-1945), quando o governo incorporou as manifestações culturais populares ao projeto de construção de uma identidade nacional. Ela explica que “o próprio regime Vargas atrairia para a esfera do Estado as manifestações culturais populares, como, por exemplo, as escolas de samba” (Abreu, 2003, p. 5). Nesse período, a cultura popular foi instrumentalizada como símbolo da brasilidade, associada à miscigenação e à ideia de uma nação unida e harmoniosa. O trabalho feito pelos folcloristas criou raízes nas escolas e até os dias atuais se faz presente na cultura escolar.

Contudo, essa visão positiva da cultura popular como algo “puro” e “tradicional” foi questionada pela sociologia paulista nas décadas de 1950 e 1960, que criticou os folcloristas por seu caráter conservador, mais descritivo que analítico e por não abordar as desigualdades sociais e raciais enraizadas na sociedade brasileira. Florestan Fernandes, entre outros sociólogos, argumentaram que a cultura popular não poderia ser vista como autêntica, pois estava subordinada à dominação das elites (Abreu, 2003, p. 6).

No entanto, a autora ressalta que, a partir da década de 1970, intelectuais influenciados por Antônio Gramsci e pelo marxismo passaram a ver a cultura popular como um campo de resistência à dominação hegemônica da burguesia. Ela cita Marilena Chauí, que, em seu livro *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil* (1986), analisou a cultura popular brasileira como um espaço de luta e negociação entre o conformismo e a resistência. Abreu argumenta que essa perspectiva permitiu uma visão mais dinâmica e complexa da cultura popular, reconhecendo sua capacidade de transformação e adaptação.

Assim, Martha Abreu defende que o conceito de cultura popular deve ser entendido como um campo de disputas e negociações, marcado por interações entre tradição e modernidade, dominação e resistência. Ela critica as visões essencialistas que idealizam a cultura popular como algo “puro” e “autêntico”, destacando a importância de se considerar as transformações históricas e as desigualdades sociais. Para a autora, a cultura popular não é um conjunto fixo de práticas ou objetos, mas um processo dinâmico, que deve ser analisado em sua historicidade.

No segundo momento do seu artigo, Abreu (2003) analisa as diferentes abordagens historiográficas sobre a cultura popular. Nesse contexto, destaca as contribuições de três

historiadores fundamentais para o debate sobre esse tema: Carlo Ginzburg, Peter Burke e E. P. Thompson.

A autora argumenta que as contribuições de Carlo Ginzburg romperam com a visão aristocrática da cultura e renovou os estudos sobre cultura popular. Ginzburg demonstrou que as classes subalternizadas não eram meras receptoras passivas de elementos culturais das elites, mas possuíam um conjunto próprio de atitudes, crenças e códigos de comportamento. Em sua obra *O Queijo e os Vermes* (1976), ele desenvolve o conceito de “circularidade cultural”, enfatizando as influências mútuas entre culturas em um processo dinâmico de trocas e apropriações. Sua abordagem se alinha à história social e à “história vista de baixo”, que valoriza a perspectiva das classes populares e suas experiências como elementos centrais para compreender a história.

Enquanto Ginzburg evidencia a dinâmica das trocas culturais, Peter Burke contribui com o conceito de “biculturalidade”, que descreve a relação entre a cultura popular e a cultura erudita. Segundo Burke, as elites da Europa moderna (1500-1800) participavam tanto da cultura popular quanto da cultura erudita, evidenciando a interação e o compartilhamento entre esses dois universos. Burke enfatiza a importância de estudar os processos de interação entre diferentes “subculturas” (urbanas e rurais, dominantes e dominadas etc.), destacando trocas, empréstimos, resistências e hibridações culturais. Essa abordagem complementa a ideia de circularidade cultural, ao mostrar que as práticas culturais são constantemente negociadas e reinterpretadas por diferentes grupos sociais.

Já E. P. Thompson enfatiza a cultura popular como um espaço de resistência e conflito. Em *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional* (1991), ele analisa a cultura plebeia inglesa do século XVIII como uma forma de resistência às pressões dos capitalistas e reformadores. Ele introduz o conceito de “economia moral da plebe”, que se refere à defesa de costumes e tradições frente às transformações impostas pela modernidade industrial. Thompson valoriza o contexto histórico específico e a experiência dos trabalhadores ingleses, evitando generalizações universalistas. Para ele, a cultura popular não é estática, mas se renova e assume caráter rebelde em resposta às mudanças sociais e econômicas. Essa visão também dialoga com a ideia de circularidade cultural, ao destacar que a cultura popular é um campo de disputas e negociações, onde os grupos subalternizados reinterpretam e resistem às imposições das elites.

Abreu (2003) ressalta que esses três historiadores contribuíram para uma visão mais complexa e dinâmica da cultura popular. A circularidade cultural proposta por Bakhtin e desenvolvida por Ginzburg é um conceito-chave para entender como as culturas se influenciam

mutuamente; enquanto a biculturalidade de Burke e a economia moral da plebe de Thompson ampliam essa discussão ao destacar as interações e os conflitos que moldam as práticas e representações culturais de classes opostas. Essas propostas reforçam a ideia de que a cultura como um todo é um processo dinâmico e em constante transformação.

A autora reforça a importância de compreender a cultura como um campo de interações, conflitos e sincretismos, no qual as práticas culturais são constantemente negociadas e reinventadas. Nesse sentido, ela ainda destaca:

O mundo da cultura e das práticas culturais é (e sempre foi) repleto de contradições e conflitos, que podem ser rapidamente observados na sociedade brasileira se lançarmos mão de velhos impasses, como a permissão, ou não, para os escravos batucarem e sambarem, e de novos desafios, como o convívio, ou não, com o funk. Esquecer estes conflitos, ou as interações e tolerâncias que sempre existiram, é perder de vista a possibilidade de compreensão das práticas culturais. Esta é a nossa proposta: pensar nesta perspectiva o mundo da cultura, especialmente entre os setores populares. (Abreu, 2003, p.7).

Finalmente, Abreu (2003) discute a relevância do conceito de cultura popular para o ensino e a pesquisa histórica. Abreu propõe uma abordagem que valoriza a flexibilidade e a capacidade de adaptação das culturas populares frente às mudanças históricas. Um exemplo disso é a forma como o samba, inicialmente marginalizado, foi incorporado às políticas culturais do Estado Novo e se consolidou como símbolo da identidade nacional. A autora ressalta que o conceito de cultura popular deve ser resgatado, pois permite colocar no centro da investigação histórica as pessoas frequentemente marginalizadas e discriminadas em nossa sociedade. Esses grupos, embora diversos, compartilham condições de vida, significados culturais e experiências históricas que os unem:

Há, certamente, uma posição clara, teórica e política - nada ingênua, diga-se de passagem - ao se defender a utilização da expressão cultura popular. O objetivo é colocar no centro da investigação as pessoas de baixa renda, geralmente identificadas e discriminadas socialmente pela cor da pele, pelo local de moradia, pelo modo de ser e vestir e pela pretensa criminalidade. No sentido político, seriam os desprovidos de poder. Se podem ser tratados genericamente por *populares* (sem a obrigação de suprimirmos as possíveis e grande diferenças entre eles, como as distinções de gênero, raça, idade, região e religião), isto deve-se ao fato de compartilharem certos aspectos, que devem ser demonstrados, tais como condições de vida, significados de festas e danças, gostos, e, de modo geral, assim serem considerados por autoridades policiais, professores, intelectuais e, muitas vezes, por eles próprios. Deve-se considerar que muitos organizadores de festas, membros de grupos folclóricos, músicos, artistas plásticos e artesãos autodenominam-se “populares”. (Abreu, 2003, p. 13).

Somado a isso, a expressão “cultura popular” mantém aberta a possibilidade de pensar em um campo de lutas e conflitos sociais em torno das questões culturais, destacando a resistência e a criatividade dos setores populares frente às imposições das elites e às dinâmicas do mundo globalizado. Se, por um lado, a globalização impõe desafios às culturas locais, por outro, ela também possibilita novos hibridismos culturais e formas de resignificação.

Por fim, mesmo que a cultura popular não seja um conceito fixo ou facilmente definível, ela deve ser contextualizada a partir de experiências sociais e históricas de grupos específicos. A escola desempenha um papel essencial ao promover reflexões sobre as relações entre as culturas populares e a modernidade, refletindo como essas culturas criam significados e resistem às pressões externas do mundo globalizado. Essa abordagem permite compreender a cultura popular como um campo dinâmico, marcado por trocas, conflitos e reinvenções, algo substancialmente relevante para o ensino e análise tanto no passado quanto do presente.

A relação entre o conceito de cultura popular e as lendas reside na compreensão de que essas narrativas organizam e comunicam valores compartilhados por uma comunidade. As lendas traduzem medos coletivos, crenças, normas sociais e visões de mundo. Assim, analisá-las sob essa perspectiva permite compreender como os sujeitos constroem sentido para sua existência. Esse olhar é essencial tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História, pois reconhece o potencial das narrativas lendárias como expressão da cultura popular e sua capacidade de formar vínculos entre passado, presente, identidade e memória social.

3.3. As lendas como fontes e recursos pedagógicos no ensino de História

Quando indagados se já havia trabalhado e como trabalhou especificamente sobre a lenda do Minhocão no ensino de História, o Entrevistado B afirmou que sim, expondo as suas experiências em sala de aula. Ele relata a reação e envolvimento dos estudantes em torno dessa narrativa lendária da seguinte forma:

Entrevistado: Já trabalhei. Dependeu muito da turma. Nas turmas de 6º ano era legal, tinha uma mística, tinha uma aderência em estado místico. Então eu meio que não tirava isso. Eu acho que não era a hora de... está mudando muito rápido as gerações, eu trabalhei isso já há 8 anos, hoje está mudando muito rápido, não dá mais para falar se é assim mais não, eu trabalhei com os 6º anos, tinha essa aderência, o lado místico, tinha essa áurea. Aí eu não levava muito para essa discussão da moral não. Moral da história que a menina não poderia... entendeu? Eu deixava... eu entrava quase como um reacionário reiterando aquele discurso, eu falava: “ah depois eles vão...” igual ao Papai Noel, depois eles o “matam” e pronto, não é?

Entrevistador: É que essas lendas elas têm um aspecto cultural e social. E ela tem uma efetividade como o senhor disse, de coerção, do que é certo.

Entrevistado: Então eu fiz funcionar essa ética moral. Eu como professor de História... as vezes meus colegas falavam: “Ah por que você não fala?” Não... 6º ano... e eles gostaram e levaram... e produziram. Tipo eu pedi para eles fazerem... nessas turmas funciona muito o desenho, história em quadrinho, então eu perguntava: “Vamos fazer história em quadrinho?” Aí às vezes eu colocava assim: “Vamos fazer um *remaker*? Vamos fazer uma história em quadrinho agora dessa lenda? Pega outra...”. Eles criaram outras lendas. Eu falei assim: “Vamos criar, vamos construir”. Foi legal! Nas turmas do ensino médio, aí já dá para trazer essa discussão moral... olha esse é um código moral... das meninas... em um país patriarcal existe sim um comportamento diferenciado de meninos e meninas. Então uma ortopedia social está sendo feita. A lenda funciona nesse sentido, aí dava para fazer. Claro que os jovens de hoje, com 14 a 16 anos são muito ligeiros, rápidos, tiram de letra. Eles compreendem muito bem o fator moral da história. Rapidamente eles sacam que é para restringir a mulher... e as meninas. Têm muitas meninas que antes de ter escutado

esse discurso feminino já é feminista. Não é radical, não é ao extremo, mas elas já sabem que tem que lutar pelos seus direitos. (Entrevista concedida em março de 2025).

A fala do professor reflete não só o poder dessa lenda na regulação de condutas especialmente femininas, mas também a relevância de um ensino de História que equilibra a reflexão crítica respeitando o tempo e o olhar dos estudantes para o tema em cada fase da aprendizagem escolar. O professor percebe que, em determinados momentos, os estudantes do 6º ano ainda se encantavam com o aspecto da lenda, enquanto os adolescentes do ensino médio já conseguiam compreender rapidamente o seu viés moralizador e patriarcal.

Em sua abordagem pedagógica, ao invés de impor uma interpretação única, ele respeita o tempo de amadurecimento dos estudantes. No ensino fundamental, trabalha o envolvimento criativo, incentivando a produção de histórias em quadrinhos, desenhos e a criação de novas lendas incentivando a imaginação do estudante. Já no ensino médio, promove um debate crítico sobre os papéis de gênero e a construção social das narrativas lendárias. Essa sensibilidade na condução do tema demonstra uma compreensão profunda da importância das lendas na formação cultural, mas também da necessidade de problematizá-las à medida que os estudantes desenvolvem um olhar mais crítico sobre a sociedade em que vivem.

Sobre sugestões ideais para se trabalhar com as lendas em sala de aula, a resposta da Entrevistada C – ainda que revele certa confusão entre os conceitos de lenda e mito – destaca a relevância dessas narrativas para o estudo da história da cidade. Sua fala aponta, inclusive, uma crítica ao caráter eurocêntrico da historiografia tradicional, sugerindo que as lendas podem contribuir para uma abordagem mais plural e enraizada nas vivências e memórias da comunidade.

Entrevistador: Professora, quais abordagens ou atividades, você já falou um pouco sobre isso, mas vamos falar um pouquinho mais, quais atividades você sugere para trabalhar as lendas no ensino da História? Entrevistada: Eu vejo assim, o mito não é só uma questão... ele é muito amplo. Mas como agora a gente tem uma nova abordagem decolonial, que a gente tem que ouvir os que foram silenciados, eu penso que o mito está nesses conhecimentos que eles falam que não é científico. Que são os conhecimentos dos povos originários, que seja da sua vivência e da sua sobrevivência, o lugar desse pantaneiro [riso], ele é construído através dessas práticas, que não são práticas de laboratório, de ciência, de experimentação. Elas remetem aos benzedores, lavadeiras que vão fazer seu próprio sabão, as benzedoras, parteiras... Tudo isso está nesse mundo construído por eles e que ninguém se interessou por muito tempo, inclusive a História. A historiografia é muito eurocêntrica. A gente que faz um plano de aula, aí a gente vê isso: “Ah meu Deus tem que trabalhar as questões locais!” Você tem que seguir metas do governo, você tem que ir para o material apostilado, e aí como que fica o professor nessa situação toda? Tanta riqueza que pode ser explorada? Aqui mesmo, nós pantaneiros temos muitas lendas, muitos mitos... (Entrevista concedida em março de 2025).

Quando questionada se já havia trabalhado com a lenda do Minhocão em sala de aula todos os entrevistados responderam que sim. Que ao falar da história de Cáceres é impossível não surgir o assunto sobre essa lenda. Sobre a recepção dos estudantes com relação à temática,

a Entrevistada A se refere ao potencial do tema para se explorar o “lado artístico” dos estudantes e as memórias transmitidas pelos familiares. Ela afirma que o tema traz para os debates em sala de aula “memórias afetivas” advindas do contexto familiar.

Entrevistador: Quando você trabalhou esse tema das lendas como era a reação dos estudantes? Como você percebeu a recepção deles no ensino fundamental?

Entrevistada: Eles curtem. Quando trabalho essa temática, gosto de explorar o lado artístico. Percebo que alguns alunos têm mais habilidade para desenhar, então peço produções visuais. Outros preferem escrever, e tudo bem também. Eu valorizo a criatividade: alguns contam a história através do desenho, outros preferem escrever, e o resultado sempre é bem legal.

Entrevistador: Isso abre oportunidades...

Entrevistada: Sim, principalmente para alunos que têm essa facilidade artística. A sala de aula é muito diversa. Quando falamos de lendas, percebo que isso resgata memórias afetivas. Os alunos começam a falar sobre histórias que ouviram na família...

Entrevistador: Vamos falar um pouquinho mais sobre isso?

Entrevistada: Sim. A memória entra muito nessa conversa. Os alunos comentam: “Ah, minha mãe contou tal história... minha avó também!” Eu sempre reforço que isso faz parte de um contexto maior. Por trás de uma lenda, sempre há elementos históricos.

Entrevistador: Então há sempre um vínculo com a história...

Entrevistada: Exatamente! Uma coisa puxa a outra. Eu tento criar esse diálogo, mas vejo que os alunos realmente voltam às referências familiares. E isso gera um debate muito interessante em sala. (Entrevista concedida em março de 2025).

Este relato mostra que a conexão entre lenda e a História surge quando os estudantes, ao compartilharem memórias transmitidas por seus familiares, percebem que essas narrativas refletem eventos e transformações na cidade ao longo do tempo. Isso possibilita uma abordagem que reconhece a importância das lendas como fonte de histórias e memórias. Dessa maneira, a professora abre espaço para que os estudantes compreendam a história não apenas como um conjunto de eventos a serem memorizados, mas como um processo vivo, e problematizado.

É exatamente isso que revela o trabalho de Santos (2018), ao desenvolver uma proposta de pesquisa sobre a história do município com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública.⁵⁴ Essa proposta permitiu que os estudantes pudessem aprender um tipo de história que geralmente não aparece nos livros didáticos. O intuito da autora foi alcançar um espaço de aprendizado além dos muros da escola para que os estudantes pudessem perceber a existência de outros sujeitos históricos ali mesmo em seu município, e que eles próprios se percebessem enquanto sujeitos que fazem a história. Foram organizados pela autora grupos de pesquisa para entrevistar e escrever narrativas de moradores idosos contribuindo para que os jovens aprendessem a ouvir e valorizar os saberes dos mais velhos. Santos (2018) adverte que:

A partir do exposto foi desenvolvida uma proposta metodológica para ensino de História, com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, como objetivo de ter um olhar especial para o local de vivência do aluno, da sua História, das memórias,

⁵⁴ SANTOS, Joelma da Silva. *Tradições orais e ensino de História na Escola Professora Carmina Gomes, no ensino fundamental II, em São Félix do Xingu – Pará*. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

das narrativas, do ouvir o que os mais velhos têm para contribuir com nossa História. Perceberam que podem aprender a História de forma diferente do livro escrito, na oralidade, oportunizando ouvir pessoas que muitas vezes não dominam a escrita, mas conhecem muito bem suas histórias. (Santos, 2018, p. 76-77).

O resultado da pesquisa foi a produção de uma cartilha juntamente com os estudantes da turma contendo nove lendas escritas acompanhadas de ilustrações. As lendas escritas na Cartilha são: “A origem do Xingu”, “Do seringueiro o que restou?”, “Poção da burra”, “A cobra grande”, “A Boiuna”, “A porca de bois”, “O homem que virava bode”, “O índio que virava bicho”, e por fim, “Capelôbo”. Pode-se observar a partir da Cartilha produzida que as lendas sobre serpentes são muito difundidas na região amazônica também.

Essa proposta temática se torna fundamental em nossos dias em que os jovens estão cada vez mais *on-line* e presos às telas. Este tipo de saber pode ser construído na escola, um trabalho desenvolvido em equipe, que ensina a responsabilidade ética nas relações com os mais velhos, e como colegas de turma, possibilitando aos estudantes compreenderem na prática que existem outros sujeitos da história e o que o local, a tradição oral, o cotidiano são significativos para o conhecimento histórico escolar. Abordar a temática das lendas difundidas na tradição oral torna a aprendizagem mais significativa porque estas narrativas exploram um mundo fantástico e lúdico.

Nos últimos anos, os estudos sobre o uso de lendas no ensino de História têm ganhado cada vez mais destaque tanto no Brasil quanto em Portugal.⁵⁵ As pesquisas analisadas demonstram que essa abordagem pode ser uma estratégia eficaz para estimular a participação e o engajamento dos estudantes na Educação Básica. Há diversas possibilidades metodológicas para explorar esse tema em sala de aula, cabendo ao professor ou professora escolher aquelas que melhor se adequam ao seu contexto. Ana Catarina Tomás Cascalheira (2022), argumenta que as lendas, por serem narrativas envolventes e cheias de mistério, captam a atenção dos estudantes e os motivam a aprender.⁵⁶ Essa característica das lendas permite que os estudantes se conectem emocionalmente com o conteúdo histórico, facilitando a compreensão de conceitos

⁵⁵ Em Portugal vem sendo produzida algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema, mas elas não serão exaustivamente analisadas neste trabalho. Entre outras, alguns exemplos são: TEIXEIRA FILIPE, Ricardo André. *As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de conhecimento histórico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2017. FONTES, Vitor José. *O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. (Dissertação de mestrado) Universidade do Porto: Porto, 2013.

⁵⁶ CASCALHEIRA, Ana Catarina Tomás. *As lendas como recurso didático no desenvolvimento de competências histórico-geográficas no ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Ensino), Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2023.

abstratos como tempo e espaço. A autora destaca a importância das lendas para se desenvolver a interdisciplinaridade integrando o ensino de História e Geografia com o Português, utilizando as lendas como ponto de conexão. A abordagem interdisciplinar enriquece o processo de aprendizagem, pois os estudantes não apenas aprendem História, mas também desenvolvem habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos.

No que diz respeito às lendas utilizadas pela autora, as narrativas selecionadas por estavam atreladas à História de Portugal, adaptadas aos diferentes ciclos de ensino. No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), as lendas escolhidas foram a Lenda de D. Ramiro, associada ao Castelo de Almourol, em Santarém, e a Lenda da Padeira de Aljubarrota, relacionada com a Batalha de Aljubarrota e a heroína Brites de Almeida. Já No 2.º CEB, as lendas exploradas foram O Rei Rodrigo e a Bela Florinda, que abordam o tema da invasão muçulmana na Península Ibérica, A Gesta de Egas Moniz, relacionada com a formação do Reino de Portugal, e O Romance Trágico de Inês de Castro, que trata dos finais da primeira dinastia portuguesa, os Borgonha.

A autora relata que os estudantes demonstraram uma receptividade positiva ao uso das lendas como recurso didático. Ela observa que “as crianças se sentem mais motivadas para as aprendizagens quando os conteúdos estão envoltos na ficção e no mistério da lenda” (Casalheira, 2022, p. 4). Ademais, os resultados dos “guiões de trabalho”, uma listagem das atividades desenvolvidas em sala, mostraram que os estudantes adquiriram e construíram novos conhecimentos histórico-geográficos através da exploração das lendas selecionadas.

A metodologia adotada por Casalheira foi de natureza mista, combinando tanto técnicas quantitativas quanto qualitativas, com foco na “investigação-ação”, que busca refletir criticamente sobre a prática docente como um processo promovendo a melhoria contínua das práticas educativas. Foram utilizados instrumentos como guiões de trabalho, citados antes, mapas conceituais e atividades de escrita para avaliar o desenvolvimento das competências desenvolvidas pelos estudantes.

A autora resume os resultados da sua pesquisa da seguinte maneira:

Os dados obtidos permitiram-nos reconhecer que: (i) os alunos adquirem e constroem novos conhecimentos histórico-geográficos através da exploração das lendas; (ii) as crianças sentem-se mais motivadas para as aprendizagens quando os conteúdos estão envoltos na ficção e no mistério da lenda; (iii) a lenda permite desenvolver competências histórico-geográficas, nomeadamente: nos conceitos de tempo histórico e de espaço geográfico, na construção e manipulação de conhecimentos histórico-geográficos e no desenvolvimento da competência de comunicação em História e Geografia de Portugal. (Casalheira, 2022, p.2).

O estudo de Casalheira mostra que as lendas, tidas com um recurso didático, estimulam o interesse dos estudantes, e ainda promovem uma aprendizagem significativa e crítica. Na

reflexão final, a autora reconhece que a experiência de utilizar as lendas como recurso didático foi enriquecedora, mas também aponta alguns desafios, como o tempo limitado para a recolha de dados e a necessidade de uma maior integração curricular entre o Português, História e Geografia.

Torna-se assim encorajador desenvolver o tema das lendas em sala de aula, especialmente no ensino de História. Essa abordagem pode ajudar a superar o desinteresse dos estudantes, um desafio constante para professores e professoras da Educação Básica no Brasil. Além do mais, em um cenário de crescente desvalorização profissional, estratégias pedagógicas envolventes tornam-se ainda mais essenciais. Utilizar as lendas como recurso didático desperta a curiosidade dos estudantes e promove uma participação mais ativa nas aulas, tornando o aprendizado da História mais significativo e estimulante.

Acreditamos que incluir essas narrativas no ensino de História no nível da Educação Básica transforma a maneira como os estudantes se conectam com o conhecimento histórico escolar. No mesmo sentido, ao terem contato com as narrativas lendárias, os estudantes desenvolvem curiosidade sobre temas históricos, memórias, relações de poder e o patrimônio cultural. Portanto, é fundamental revisar a maneira como cultura e identidade são tratadas no currículo. Integrar lendas e mitos ao ensino de História é essencial para uma educação mais plural e inclusiva que valorize a diversidade cultural presente no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, procuramos evidenciar como a Igreja Católica se apropriou da lenda do Minhocão para atuar em um contexto de seu interesse, especialmente durante o processo de reconstrução da Catedral de São Luiz, após o desabamento do templo ocorrido em 1949. Dessa forma, a gênese da lenda do Minhocão está profundamente ligada à construção e reconstrução da Catedral – ou melhor, à adaptação dessa narrativa ao contexto local. Isso porque, como vimos, lendas sobre serpentes sob igrejas católicas também aparecem em outras cidades e regiões do Brasil.

O desabamento da Catedral destacou-se como um momento crucial para a popularização da lenda do Minhocão na memória coletiva local. Os documentos e bibliografias consultados – como periódicos, jornais, obras historiográficas e literárias – anteriores à construção da nova Catedral não mencionam a lenda. Já no período de reconstrução do templo, após o desabamento, a narrativa passa a surgir associada a esse contexto. Os resultados das análises da literatura e dos relatos orais confirmam essa historicidade da lenda, que se configura como um documento histórico, capaz de revelar valores morais, conflitos sociais e mecanismos de construção do passado.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa reafirmou a relevância da Nova História Cultural, especialmente na valorização de fontes não convencionais, como as lendas, bem como a literatura, e os relatos orais. A história oral e a história das sensibilidades se destacam como uma postura epistemológica que reconhece a subjetividade como componente essencial de construção do conhecimento histórico. A análise conjunta das entrevistas com professores e professoras da Educação Básica e da revisão historiográfica permitiu compreender a lenda como síntese de processos históricos que envolvem transformações urbanas, relações de poder e dinâmicas socioculturais ligadas ao desenvolvimento de Cáceres.

A experiência docente registrada demonstrou o potencial das narrativas lendárias como ferramentas inovadoras para o ensino da história, materializado no produto educacional desenvolvido. A temática das lendas, enquanto recurso didático, integra um movimento que busca a renovação do ensino de História, visando superar o modelo tradicional, no qual o professor é visto como o único detentor do conhecimento e os estudantes são considerados apenas receptores passivos de conteúdo.

Ao longo do trabalho, destacamos a relevância das lendas (e dos mitos) como recursos pedagógicos na Educação Básica, conforme orientam as diretrizes educacionais atuais, como a BNCC, os PCNs e o DRC-MT. A pesquisa conclui que, embora essas narrativas ainda sejam pouco exploradas na historiografia, nos materiais didáticos do estado de Mato Grosso e no

ensino de História de maneira geral, elas representam valiosos objetos historiográficos e instrumentos pedagógicos, capazes de enriquecer o processo de aprendizagem e promover reflexões significativas sobre a memória, a história, a cultura popular e o patrimônio cultural de uma cidade.

As limitações identificadas quanto à aplicação empírica da sequência didática – contendo estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento do objeto desta pesquisa nas escolas da Educação Básica – apontam para novas possibilidades de investigações futuras. Ao articular a análise documental, os relatos de moradores locais, a literatura e as mídias digitais à abordagem metodológica adotada e ao compromisso com a educação escolar, este trabalho busca contribuir com os estudos e reflexões sobre o ensino de História em Cáceres e em outras localidades. Espera-se, assim, que a presente pesquisa inspire novas abordagens, ampliando o debate sobre o uso de narrativas lendárias no ensino de História e promovendo avanços tanto no campo da historiografia quanto nas práticas pedagógicas.

Referencial Bibliográfico

- AYALA, S. Cardoso; SIMON, Feliciano. *Álbum gráfico do Estado de Mato Grosso*. Hamburgo: [s.n.], 1914.
- ABREU, Martha. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- AMAURI, Carlos Ferreira; GROSSI, Yone de Souza. A narrativa na trama da Subjetividade: perspectivas e desafios. *Economia & gestão*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 120-134, jan./jun. 2002.
- BACZKO, Bronislaw. A imaginação social. In: LEACH, Edmund et al. *Anthropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 297-330.
- BAPTISTA, Martha. *Cantos de Amor e Saudade: a história de Cáceres contada através das lembranças de vó Estella*. Cáceres: Entrelinhas, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BAYARD, Jean-Pierre. (2002). *História das lendas* (ed. Eletrônica). Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/lendas.html>. Acessado em 23 de novembro de 2023.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BOSI, Ecléa. Sob o signo de Benjamim. In: *O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p.p. 21-35.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. História: Ensino de quinta a oitava séries. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, Claudinei Teixeira; BARROS, Sebastiana Fernandes. Correlações e dessemelhanças entre conceitos de mitos e lendas nos livros didáticos do ensino básico. Repositório Institucional da Universidade do Estado do Amazonas. Junho-2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4432>. Acessado em 15 de maio de 2024.
- CASCALHEIRA, Ana Catarina Tomás. *As lendas como recurso didático no desenvolvimento de competências histórico-geográficas no ensino básico*. Dissertação (Mestrado em Ensino), Instituto Politécnico de Lisboa, 2023.
- CASCUDO, Luís da Câmara. *Lendas brasileiras para jovens*. São Paulo: Editora Global, 2009.

- CHARTIER, Roger. Cultura Popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-192, 1995.
- _____. O mundo como representação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 179-199, 1991.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Maria Lucia Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1986
- DOMINGUES, Petrônio. Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica. *História (São Paulo)*, v. 30, n. 2, p. 401-419, ago./dez. 2011.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Fazer e Ensinar História*. 1 ed. Belo Horizonte. Dimensão, 2009.
- FONTES, Vitor José. (2013). *O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica*. (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto). Porto, 2013. Disponível em: https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=28408. Acessado em 09 de agosto de 2023.
- FERNANDES, Lindamir Zeglin. Da aula-oficina à unidade temática investigativa. *Revista Brasileira de História e Ensino*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2007.
- FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra C. A. *O que é patrimônio cultural imaterial?* Editora brasiliense. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 2013.
- FREITAS, Itamar; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. *Sequências didáticas para o ensino de História* [livro eletrônico]. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.
- FRONZA, Marcelo. As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 43-72, abr./jun. 2016.
- GARCIA, Domingos Savio da Cunha. De vila a cidade: impactos da abertura da navegação do rio Paraguai em uma povoação da Fronteira Oeste. Simpósio Nacional de História XXVII. 2013, Natal-RN.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOMES, Eunice Simões Lins; SILVA, Pierre Normando Gomes da; COSTA, Claudiana Soares da. As lendas e a imaginação simbólica: uma metodologia para a sala de aula. *Revista Horizonte*. v.10, n. 26, p. 538-551, abr/jun. 2012.
- HENDERSON, Joseph L. Os mitos antigos e o homem moderno. In: Jung, Carl Gustav. *O homem e seus símbolos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. pp. 100-154.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Cia das Letras, 2011.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 33-67, 2006. Disponível em: Acesso em: 28/11/2024.
- LEITE, Maria Solange Sá. A Cidade de Cáceres/MT e o seu Patrimônio Cultural: Produção de um guia didático-histórico. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2018.
- LEITE, Mário Cezar Silva. Poética d'água na oralidade e no imaginário popular brasileiro. *Cadernos de Estudos Culturais*, v. 3, n. 6, 2011.

- LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão e Bernardo Ferreira Alves. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LISPECTOR, Clarice. *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- LOPES, Gustavo de Faria; MARQUES, José Elias Domingos Costa; VIEIRA, Renato Gomes. Uma base curricular para tempos neoliberais. *Anais do Segundo Encontro Internacional História e Parcerias*. 2019.
- MATO GROSSO. SEDUC. DRC – Documento de Referência Curricular. Ensino Fundamental. Mato Grosso, 2018.
- MATOS, Allef de Lima Laurindo Fraemann. Histórias em quadrinhos e ensino de História: uma reflexão teórica metodológica. *Revista Educação e (Trans)formação*, Garanhuns, v. 4, n. 2, p. 15-29, jul./dez. 2019.
- MATTOS, Gabriel Francisco de. *Cuiabá: cidade-narrativa*. 2019. 168 f. Tese (Doutorado em Estudos de Cultura Contemporânea) – Universidade Federal de Mato Grosso, Faculdade de Comunicação e Artes, Cuiabá, 2019.
- MAXI : 6º ano : ensino fundamental, anos finais: caderno 1: História: manual do professor / Cirilo S. Lemos. – 1. ed. – São Paulo : Somos Sistemas de Ensino, 2021.
- MORAES, Maria de Fátima Lima de. Vila Maria do Paraguai: um espaço planejado para consolidar a fronteira oeste: 1778-1801. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2003.
- MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. 1ª edição digital. São Paulo: Global Editora, 2021.
- MUNHOZ, M. L.; MEDEIROS, P. J.; SANTANA, J. N.; MOLINA, A. A.; PERIN, C. S. B. A BNCC e o novo ensino médio: a educação sob a ótica do neoliberalismo. *Ens. Tecnol. R., Londrina*, v. 7, n. 2, p. 16-31, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/> . Acesso em: 17/08/2024.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. *Revista Brasileira de História*, vol. 27, nº 53 junho de 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/issue/view/306> . Acesso em: 26/09/2024.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.
- SANTOS, Joelma da Silva. Tradições orais e ensino de História na Escola Professora Carmina Gomes, no ensino fundamental II, em São Félix do Xingu – Pará, 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.
- SILVA, Agnaldo Rodrigues da. *Baú dos Pecados*. Cáceres: Entrelinhas, 2020.
- TEIXEIRA FILIPE, Ricardo André. *As lendas, mitos e tradição oral como recurso pedagógico no processo de construção do conhecimento histórico*. (Relatório de estágio, Universidade do

Minho), 2017. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/57246>. Acessado em 14 de novembro de 2023.

UNESCO. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial: Paris, 2003.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo/Registro de Assentimento Livre Esclarecido (TCLE)



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO/REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Lenda, narrativa e memória no ensino de História: a popular lenda do Minhocão da igreja matriz de Cáceres-MT

Responsável pela pesquisa: Ronaldo José de Carvalho

Endereço e telefone para contato: Av. Padre Nazareno Lanciotti, 1344, Centro, Jauru-MT.

Contato (65) 99337-2836.

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar o potencial didático das narrativas lendárias e mitológicas, com ênfase na popular lenda do Minhocão da Igreja Matriz de Cáceres, no estado de Mato Grosso. A partir desse estudo, busca-se refletir sobre o ensino da história e a memória social, promovendo a valorização da história e do patrimônio cultural local. Para a análise, serão utilizadas fontes orais obtidas por meio de entrevistas com 10 professores e professoras da Escola Estadual Onze de Março, localizada em Cáceres-MT. Acredita-se que esses depoimentos contribuirão significativamente para compreender aspectos da memória social, da história local, das variações narrativas das lendas e das possibilidades e desafios de trabalhar esse tema em sala de aula na Educação Básica.

A pesquisa oferece contribuições relevantes para o ensino de História, especialmente no contexto de suas recentes renovações metodológicas e temáticas, para além da história oficial e do ensino tradicional centrado na mera memorização de datas e nomes. Como resultado principal, espera-se a elaboração de uma Cartilha Educativa que servirá como recurso didático para professores de História do Ensino Fundamental de acordo com as diretrizes educacionais vigentes. A cartilha incluirá uma breve contextualização histórica da lenda do Minhocão da Igreja Matriz de Cáceres-MT, sugestões de atividades interativas para sala de aula, propostas de debates sobre a memória social e a cultura local, além de orientações metodológicas para trabalhar narrativas lendárias e mitológicas no ensino de História, com foco na valorização do patrimônio cultural e da identidade regional.

Com relação aos riscos potenciais para os participantes, é importante considerar que estes podem



Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavallhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0087
E-mail: cep@unemat.br





ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



envolver: a) possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; b) desconforto emocional ou físico; c) sentimentos de medo ou insegurança; d) vergonha; e) estresse; f) quebra de sigilo; g) cansaço durante as entrevistas; h) quebra de anonimato; i) aborrecimento decorrente da participação na pesquisa; j) evocação de memórias que possam provocar alterações na autoestima ou na conscientização sobre condições físicas ou psicológicas; k) reflexões que possam gerar alterações na visão de mundo, nos relacionamentos e nos comportamentos, sobretudo em temas como satisfação profissional; l) imprecisão ou interpretações equivocadas na divulgação dos resultados.

Para evitar ou mitigar esses riscos, as entrevistas serão realizadas em um ambiente acolhedor e privativo, respeitando-se o direito à privacidade e à confidencialidade dos dados. Pseudônimos ou códigos serão utilizados para identificar os entrevistados na dissertação, garantindo-se o anonimato dos participantes. Esclarecemos que os entrevistados terão a liberdade de não responder a quaisquer perguntas presentes no questionário semiestruturado, pedir a interrupção da gravação ou mesmo interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhes acarrete prejuízo ou dano. Ademais, assegura-se que as informações obtidas não serão utilizadas de forma prejudicial à imagem, autoestima ou dignidade dos participantes, nem de maneira a estigmatizá-los ou gerar impactos negativos em suas vidas sociais, econômicas ou financeiras.

As entrevistas serão conduzidas com rigor ético e devidamente contextualizadas, e sua duração será ajustada à disponibilidade dos participantes, visando minimizar qualquer desconforto ou cansaço.

Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo Telefone: (65) 98120-0113, Fax: (65) 99989-7459 ou pelo e-mail cep@unemat.br. Ou no Endereço: Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada III, Cáceres-MT, CEP 78.200-000.

Local e data:

Nome:

Endereço:

Responsável pela Pesquisa: Ronaldo José de Carvalho



Apêndice B – Instrumento de Coleta



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA

**INSTRUMENTO DE COLETA**

Eu, Ronaldo José de Carvalho, responsável pela pesquisa “LENDA, NARRATIVA E MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A POPULAR LENDA DO MINHOCÃO DA IGREJA MATRIZ DE CÁCERES-MT”, declaro à este Comitê de Ética que estarei utilizando com 10 professores do ensino fundamental II, da rede Estadual, questionário semiestruturado para as entrevistas, que serão agendadas previamente com os professores que aceitarem e assinarem o termo de consentimento, com questões referentes à temática da pesquisa que serão gravadas e posteriormente as falas dos participantes serão transcritas. O questionário abaixo será usado como norteador.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: LENDA, NARRATIVA E MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: A POPULAR LENDA DO MINHOCÃO DA IGREJA MATRIZ DE CÁCERES-MT

Responsável pela pesquisa:

Ronaldo José de Carvalho

Endereço: Avenida Padre Nazareno Lanciotti,

Bairro Centro, CEP: 78.255-000, Jauru/MT

Telefone para contato: (65) 99337-2836 e-mail: ronaldo.jose@unemat.br

Orientador responsável:

Prof(a). Dr(a). Otávio Ribeiro Chaves

Endereço: Rua dos Menachos, quadra 01, casa 20,

Bairro: Monte Verde,

CEP: 78210532, Cáceres/MT

Telefone: (65) 99645-0405

e-mail: otavioribeirochaves@gmail.com

Questionário 1: Entrevista com Professores

1. Qual é o seu nome completo?
2. Qual é a sua data de nascimento?
3. Onde você nasceu?
4. Qual é a sua formação acadêmica e há quanto tempo você trabalha com o ensino de História?
5. Você já utilizou lendas ou mitos como recurso didático em suas aulas? Se sim, poderia compartilhar como foi a experiência?
6. Quais são os principais desafios ou dificuldades que você percebe ao trabalhar com lendas no contexto escolar?
7. O que você pensa sobre a cidade de Cáceres? Em sua visão, qual é a imagem que define

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

- PROPPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 -

Cavallhada CEP 78.200-000,

Cáceres/MT

Tel: (65) 3221-0067



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA



essa cidade?

8. O que você sabe sobre a lenda do Minhocão da Catedral de Cáceres?
9. Você já utilizou ou discutiu essa lenda em sala de aula? Se sim, como foi a reação dos estudantes?
10. Quais outras lendas aqui de Cáceres, além da lenda do Minhocão, você considera relevantes?
11. Como você entende o conceito de memória ou memória social? Já utilizou esse conceito para discutir temas históricos em sala de aula? Se sim, quais temas?
12. Quais abordagens ou atividades você sugere para trabalhar o tema das lendas no ensino de História no Ensino Fundamental?
13. Você considera que há materiais didáticos suficientes e adequados para explorar o tema das lendas no Ensino Fundamental?
14. Se você tivesse acesso a uma Cartilha Pedagógica contendo propostas para trabalhar as lendas e a história local, você a utilizaria em sala de aula? Se sim, por qual motivo?
15. Há mais alguma consideração ou sugestão que você gostaria de compartilhar sobre o uso das lendas no ensino de História ou sobre a lenda do Minhocão da Matriz?

Documento assinado digitalmente
gov.br RONALDO JOSE DE CARVALHO
Data: 03/12/2024 01:28:23-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Jauru-MT, 21 de Novembro de 2024.

Ronaldo José de Carvalho

Pesquisador(a) responsável
CPF: 054.585.341-90

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

- PROPG | Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação -

Av. Tancredo Neves – 1095 -
Cavalhada CEP 78.200-000,
Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067