



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL

ANDRÉ ARAÚJO DE MENEZES

ABRAM ALAS QUE A HISTÓRIA PEDE PASSAGEM: o uso dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais no ensino de História por meio do jogo educacional “História-Enredo”.

São Luís
2026

Uema

ABRAM ALAS QUE A HISTÓRIA PEDE PASSAGEM: o uso dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais no ensino de História por meio do jogo educacional “História-Enredo”.

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO/DOUTORADO PROFISSIONAL

ANDRÉ ARAÚJO DE MENEZES

ABRAM ALAS QUE A HISTÓRIA PEDE PASSAGEM: o uso dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais no ensino de História por meio do jogo educacional “História-Enredo”.

São Luís

2026

ANDRÉ ARAÚJO DE MENEZES

ABRAM ALAS QUE A HISTÓRIA PEDE PASSAGEM: o uso dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais no ensino de História por meio do jogo educacional “História-Enredo”.

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado em História.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Henrique Monteiro Silva

São Luís

2026

Menezes, André Araújo de.

Abram alas que a história pede passagem: o uso dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais no ensino de história por meio do jogo educacional “História-Enredo”. / André Araújo de Menezes. – São Luís, 2026.

118 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2026.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Henrique Monteiro Silva.

1. Ensino de História. 2. História Local. 3. Sambas-enredo. 4. Blocos Tradicionais. 5. Jogos Educacionais. I. Título.

CDU 93/94:371.695:394.25(812.1)

ANDRÉ ARAÚJO DE MENEZES

ABRAM ALAS QUE A HISTÓRIA PEDE PASSAGEM: o uso dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais no ensino de História por meio do jogo educacional “História-Enredo”.

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado em História.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Henrique Monteiro Silva

Aprovado em: 10/02/2026

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FABIO HENRIQUE MONTEIRO SILVA**
Data: 02/03/2026 18:54:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fabio Henrique Monteiro Silva (orientador)
(PPGHIST/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE HENRIQUE DE PAULA BORRALHO**
Data: 03/03/2026 11:03:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. José Henrique de Paula Borralho (Examinador Externo)
(PPGLETRAS/UEMA)

Documento assinado digitalmente
 **SANDRA REGINA RODRIGUES DOS SANTOS**
Data: 03/03/2026 09:58:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Examinador/a Interno)
(PPGHIST/UEMA)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a força que me guia, para além de religiões, dogmas e pacotes prontos de ideias, a fé em dias melhores é um bálsamo nos momentos difíceis.

Ao meu orientador Fabio Henrique Monteiro Silva, por toda a ajuda no decorrer dessa caminhada.

Ao coletivo de professores do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), com os quais eu tive o prazer de cruzar durante os dois anos de mestrado e que tanto me ensinaram.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que através do seu Programa de Bolsa Mestrado e Doutorado, foi essencial para a realização da pesquisa.

Aos meus pais, Auzenira Menezes e Zacarias Menezes.

A minha irmã, Andréia Menezes, e ao meu cunhado, Fernando Paiva, pelas correções ortográficas de trabalhos.

A Débora Algave, minha namorada, por todo companheirismo.

Aos meus irmãos de vida Marcos Vinícius e Aluizio Henrique.

Aos amigos Thiago Eduardo, Victor Gabriel de Jesus, Marthony dos Santos, Sara Costa, Felipe Moraes e Jonel Junior.

A todos os colegas de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História da UEMA, que vivenciaram comigo essa jornada.

E aos demais indivíduos que, porventura, não tenham sido mencionados, mas que foram importantes nessa caminhada.

“ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua própria
produção ou a sua construção.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal utilizar os sambas-enredo dos Blocos Tradicionais de São Luís, bem como aspectos da história e cultura local, para o ensino de história, por meio da criação de um jogo educacional, intitulado de História-Enredo, destinado aos anos finais do ensino fundamental. A relevância da proposta reside na apresentação de uma alternativa capaz de atenuar a ausência da abordagem da história local nas escolas e suprir a carência de materiais didáticos que auxiliem os docentes nesse enfoque. Para isso, discutimos os desafios e as possibilidades relacionadas ao ensino da história local; a trajetória dos Blocos Tradicionais no chamado carnaval do samba; e a potencialidade dos sambas-enredo como recurso pedagógico. Também apresentamos o processo de elaboração do Produto Educacional proposto, refletindo sobre a atual importância dos jogos como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa utilizou como fontes a bibliografia especializada, jornais ludovicenses do final do século XX e as letras dos sambas-enredo dos Blocos Tradicionais.

Palavras-chave: Ensino de História; História Local; Sambas-enredo; Blocos Tradicionais; Jogos Educacionais.

ABSTRACT

The main objective of this work is to use the sambas-enredo of the Blocos Tradicionais from São Luís, along with elements of local history and culture, as a resource for teaching history through the creation of an educational board game titled História-Enredo, designed for the final years of elementary school. The relevance of the proposal lies in offering an alternative capable of addressing the absence of local history in schools and the lack of didactic materials that support teachers in this approach. To this end, we discuss the challenges and possibilities of teaching local history; the development of the Blocos Tradicionais within the so-called carnaval do samba; and the potential of sambas-enredo as pedagogical tools. We also present the development process of our proposed Educational Product, reflecting on the current relevance of games as instruments in the teaching and learning process. The research was based on specialized bibliography, newspapers from São Luís from the late twentieth century, and the lyrics of sambas-enredo from the Blocos Tradicionais.

Keywords: History Teaching; Local History; Sambas-enredo; Blocos Tradicionais; Educational Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Os Fofões do Carnaval de São Luís.....	31
Figura 2 - Roda de Tambor de Crioula.....	33
Figura 3 - Bloco Afro Akomabu	37
Figura 4 - Bloco Tradicional Os Feras	38
Figura 5 - Bloco Tradicional Os Velhinhos Transviados no Carnaval de Passarela da Praça Deodoro em 1986	57
Figura 6 - Jogo Senet.....	87
Figura 7 - Jogo Chaturanga	88
Figura 8 - Jogo The Game of Goose	89
Figura 9 - Tabuleiro Jogo Colonizadores de Catan	90
Figura 10 - Protótipo Jogo História-Enredo	94
Figura 11 - Testagem na Cadeira de Jogos Educacionais	95
Figura 12 - Carta Pergunta Protótipo.....	96
Figura 13 - Elementos Jogo História-Enredo	97
Figura 14 - Perguntas Abolição da Escravidão no Brasil.....	103
Figura 15 - Perguntas Ações Afirmativas	104
Figura 16 - Perguntas Nã Agontimé e o Termo Escravizada	105
Figura 17 - Perguntas Blocos Tradicionais	106
Figura 18 - Perguntas Carnaval de São Luís	107
Figura 19 - Perguntas Cultura Negra de São Luís.....	108
Figura 20 - Cartas Desafios	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. PRIMEIRA SEÇÃO: A HISTÓRIA E CULTURA LOCAL NO ENSINO: Desafios e Possibilidades	15
1.1 Debatendo a Ausência da História Local no Ensino Básico	15
1.1.1 O Ensino da História Local nos Documentos Educacionais Oficiais: entre a teoria e a prática.....	18
1.1.2 As Potencialidades Abertas pelo Ensino da História Local	25
1.2 A Diversidade do Carnaval de São Luís: conhecendo um pouco de nossa cultura	27
1.2.1 As Fases do Carnaval de São Luís e Suas Manifestações	28
1.2.2 Os Blocos Tradicionais do Carnaval de São Luís	38
1.3 Os Jogos Educacionais no Ensino de História	42
1.3.1 O Jogo História-Enredo: Uma Proposta de Produto Educacional.....	44
2. SEGUNDA SEÇÃO: OS BLOCOS TRADICIONAIS NO CARNAVAL DO SAMBA: Em Destaque os Sambas-enredo como Aspectos da Cultura Histórica e Potencializadores da Consciência Histórica	47
2.1 Os Sambas-enredo como Expressões da Cultura Histórica: outros olhares para a formação da consciência histórica.....	47
2.2 A Institucionalização do Carnaval de São Luís	54
2.2.1 O Carnaval de Passarela Ainda é Carnaval de Rua, Mas a “Carioquização” já é um Problema	57
2.2.2 Os Blocos Tradicionais e Sua Relação Com as Mudanças do Carnaval Oficial.....	59
2.3 O “Projeto Carnaval de Rua” e a Oposição Carnaval de Rua e Carnaval de Passarela	61
2.3.1 O Carnaval de Passarela em São Luís: das críticas as razões de sua permanência.....	63
2.3.2 Uma Análise dos Sambas-enredo dos Blocos Tradicionais	70
3. TERCEIRA SEÇÃO: HISTÓRIA-ENREDO: O Processo de Construção de um Jogo Educacional	79

3.1 As Pesquisas Sobre Jogos: dos conceitos a metodologia	79
3.1.1 Os Jogos de Tabuleiro: origem e transformações.....	86
3.1.2 Metodologia Iterativa: por Cunegato e Lemos	91
3.2 Apresentando o Jogo História-Enredo	96
3.2.1 Manual de Instruções	98
3.2.2 Manual do(a) Professor(a)	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

O carnaval de São Luís é marcado por uma profunda pluralidade de manifestações que se expressam nas ruas, nos bailes, na passarela e nos diferentes ritmos que compõem a experiência carnavalesca local. Presente de forma significativa no calendário festivo e na construção da identidade, o carnaval de São Luís articula práticas, memórias e tradições que atravessam gerações. Nesse universo diverso, os blocos tradicionais passaram a ganhar destaque a partir de meados do século XX, inserindo-se em um contexto marcado por permanências, transformações e disputas simbólicas que dialogam diretamente com a história e a cultura local.

Os blocos tradicionais, também conhecidos como blocos de ritmo ou de tambor grande, são considerados por muitos os verdadeiros guardiões da essência dos antigos folguedos de São Luís. Detentores de sambas maravilhosos, fantasias luxuosas e de uma cadência própria que os singulariza, constituem-se como uma das atrações mais aguardadas do carnaval maranhense e motivo de grande orgulho para os ludovicenses, por se tratarem de uma manifestação de origem exclusiva da capital do estado. São justamente os sambas-enredo dessa manifestação que utilizarmos como fontes para a construção de um material didático destinado ao ensino de história nos anos finais do ensino fundamental.

Nas palavras da pesquisadora Fabiolla Vieira (2016, p. 46) o samba-enredo “é uma composição, coletiva ou não, que envolve várias etapas atreladas à construção do desfile como um todo”. Os blocos tradicionais só adotaram mais essa característica a partir de meados da década de 70, quando ocorre um processo de institucionalização do nosso folguedo momesco e, consecutivamente, de nossas manifestações culturais. Com a centralização dos investimentos no chamado carnaval oficial de passarela, as categorias de julgamento passaram a se espelhar nos quesitos existentes no carnaval do Rio de Janeiro, visto como o modelo a ser seguido. Assim, os nossos blocos também começaram a produzir os seus próprios sambas-enredo, a partir de suas subjetividades e vivências.

Portanto, o local social de onde partem essas composições também será um ponto importante, já que, embora a origem dos blocos tradicionais seja ligada a uma classe abastada que à época ocupava a então área nobre do Centro de São Luís. Desde meados da década de 70 até os dias atuais “os blocos tradicionais aglutinam na sua base uma concentração de componentes oriundos de bairros periféricos e pertencentes às camadas sociais de menor poder aquisitivo” (Lisboa, 2008, p. 354).

Acreditamos que ao utilizarmos uma manifestação genuinamente maranhense, em suas composições que refletem um olhar popular acerca de temas de valor histórico, conseguiremos proporcionar aos professores não apenas uma ótima opção para a sala de aula, mas também evitar o erro de resumir a história local a história oficial, do poder local (Bittencourt, 2008). Já que partimos como problema central da pesquisa da constatação da ausência da abordagem da história e cultura local no ensino básico. Temas que poderiam ajudar a sanar o distanciamento muitas vezes existente entre os discentes e o conteúdo ensinado na escola e presente no livro didático, por ser mais factível e próximo da realidade dos alunos.

Assim, formulamos a seguinte questão: os sambas-enredo dos blocos tradicionais podem ser utilizados como um material didático eficiente para o ensino de história, apresentando-se como uma possibilidade de suprir, ainda que em parte, a ausência da história local nos anos finais do ensino fundamental? Para alcançar esse objetivo, optamos pelo uso de jogos educacionais, especificamente na categoria dos jogos de tabuleiro, em razão de suas potencialidades em articular a ludicidade ao processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais atrativo aos discentes e estimulando sua participação ativa. Dessa forma, consolidou-se a proposta do Produto Educacional desta pesquisa: o jogo História-Enredo.

Academicamente, a relevância da pesquisa reside na contribuição aos estudos sobre metodologias e estratégias inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem, temática cada vez mais presente diante do atual cenário de questionamentos e descredibilização da instituição escolar e do próprio ensino. Nesse contexto, torna-se fundamental o desenvolvimento de investigações que dialoguem com os desafios contemporâneos da educação, considerando as transformações sociais, culturais e tecnológicas em curso e promovendo reflexões críticas sobre o chamado ensino tradicional. Tal perspectiva ganha especial importância quando se trata da produção de conhecimento aplicado nos programas de pós-graduação profissional.

Quanto aos blocos tradicionais, como uma manifestação específica da cidade e do carnaval de São Luís, trata-se ainda de um tema pouco explorado no âmbito acadêmico, apresentando ampla margem para novas e aprofundadas reflexões. No mais, a utilização de sambas-enredo para o ensino de história tem precedente quando relacionado às chamadas escolas de samba, sobretudo em produções desenvolvidas em estados como o Rio de Janeiro. Entretanto, no que diz respeito aos versos produzidos pelos poetas populares ludovicenses, vinculados aos blocos tradicionais, observa-se uma escassez significativa de estudos, configurando uma lacuna no campo acadêmico que a presente pesquisa se propôs a enfrentar.

A pesquisa tem como propósito central utilizar os sambas-enredo dos blocos tradicionais de São Luís, articulados à história e cultura local, como recurso para o ensino de história nos anos finais do ensino fundamental, por meio da criação do jogo educacional História-Enredo. A proposta emerge da necessidade de aproximar os estudantes de suas próprias referências culturais, oferecendo alternativas pedagógicas capazes de dialogar com suas experiências e de ampliar seu repertório histórico de forma significativa.

Para alcançar esse objetivo geral, o estudo se desdobra em alguns objetivos específicos. Primeiramente, busca-se debater a ausência da abordagem da história local no ensino básico, problematizando as razões de sua baixa presença nos currículos e nos materiais didáticos. Em seguida, procura-se investigar, a partir da bibliografia existente, o desenvolvimento do carnaval de São Luís e dos blocos tradicionais, no período conhecido como “Carnaval do Samba”, bem como analisar os debates que contrapuseram o carnaval de rua ao carnaval de passarela no final do século XX. Por fim, o trabalho objetiva identificar as potencialidades dos jogos educacionais no ensino de história, compreendendo como tais ferramentas podem contribuir para a aprendizagem, para o engajamento discente e para a valorização da cultura local.

Do ponto de vista teórico, ao definir o conceito e destacar a importância da abordagem da história local, a pesquisa dialoga com autores como José D’Assunção Barros (2009), na obra *“O Lugar da História Local”*; Marlene Cainelli e Flávio Santos (2014), no estudo *“O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental”*; e Circe Bittencourt (2008), em *“Ensino de história: fundamentos e métodos”*. No que se refere ao desenvolvimento do carnaval de São Luís e dos Blocos Tradicionais, o trabalho apoia-se, sobretudo, nas contribuições de Ananias Martins (2000), em *“Carnaval de São Luís: diversidade e tradição”*, e de Fábio Silva (2015), na obra *“O reinado de Momo na terra dos tupinambás: permanências e rupturas no carnaval de São Luís (1950-1996)”*.

Ao analisar os sambas-enredo a partir dos conceitos de consciência histórica e cultura histórica, a pesquisa fundamenta-se nas reflexões do filósofo alemão Jörn Rüsen, especialmente nas obras *“Razão histórica: os fundamentos da ciência da história”* (2001) e *“¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”* (1994). Para a compreensão dos sambas-enredo como documentos históricos e de seu uso pedagógico no ensino de história, destaca-se a obra *“Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos”*, de Miriam Hermeto (2018).

No que diz respeito à definição do conceito de jogo, a pesquisa ancora-se nos três principais teóricos clássicos da área, cujas produções marcaram o século XX e influenciaram amplamente os estudos posteriores sobre o tema: o historiador Johan Huizinga (2000), em *“Homo Ludens: um estudo do jogo como elemento cultural”*; o sociólogo Roger Caillois (2017), em *“Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem”*; e o teórico Brian Sutton-Smith (2017), na obra *“A Ambiguidade da Brincadeira”*. Para fundamentar o uso dos jogos educacionais no ensino de história, o trabalho dialoga com as contribuições de Mariana Thompson Flores (2020), em *“Jogos de História: por um ensino prazeroso e consequente”*, e de Carla Beatriz Meinerz (2013), no texto *“Jogar com a História na sala de aula”*. Por fim, no que se refere à construção do Produto Educacional da pesquisa, o jogo História-Enredo, o artigo *“Adaptação de metodologia para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro”*, de Matheus Cunegato e Cássio Lemos (2017), constitui uma base teórica e metodológica fundamental.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se no levantamento e na análise bibliográfica e documental, de caráter qualitativo. As fontes consultadas incluem bibliografia especializada relacionada aos temas abordados, documentos educacionais, jornais ludovicenses e letras de sambas-enredo dos blocos tradicionais. Por se tratar de uma dissertação vinculada a um mestrado profissional, o trabalho também se caracteriza como pesquisa aplicada, ao articular teoria e prática com foco na construção de um Produto Educacional. O produto foi concebido, fundamentado teoricamente e estruturado para aplicação em contextos escolares, em resposta a um problema concreto do processo de ensino, embora sua testagem empírica não integre os objetivos desta etapa da pesquisa.

A presente dissertação está organizada em três seções. A primeira, intitulada “A História e Cultura Local no Ensino: Desafios e Possibilidades”, dedica-se a problematizar a ausência da história local no ensino básico, ressaltando sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, apresenta-se também a diversidade do carnaval de São Luís, suas fases e manifestações, com ênfase nos blocos tradicionais. Por fim, discutem-se as potencialidades dos jogos educacionais para o ensino de história, culminando na apresentação do Produto Educacional proposto, o jogo História-Enredo, que atravessa os temas abordados na seção, sendo uma resposta à ausência da história local no ensino, ao utilizar os sambas-enredo dos blocos tradicionais para tratar aspectos da história e cultura local por meio de um jogo educacional.

A segunda seção, intitulada “Os Blocos Tradicionais no Carnaval do Samba: em destaque os sambas-enredo como aspectos da cultura histórica e potencializadores da

consciência histórica”, analisa os sambas-enredo enquanto expressões da cultura histórica e como elementos capazes de potencializar, e não criar, o desenvolvimento da consciência histórica e de uma identidade considerada razoável. Em seguida, é apresentada a trajetória dos blocos tradicionais no contexto do chamado carnaval do samba. Por fim, são discutidos os debates em torno da oposição entre carnaval de rua e carnaval de passarela, recorrentes na imprensa ludovicense no final do século XX, bem como os fatores que contribuíram para a permanência da passarela, apesar das críticas. A seção também contempla a análise dos sambas-enredo que compõem a dinâmica do Produto Educacional, a partir das dimensões propostas por Miriam Hermeto (2018), destacando suas possibilidades de uso no ensino de história.

A terceira e última seção, intitulada “História-Enredo: o processo de construção de um jogo educacional”, inicia-se com a definição do conceito de jogo, fundamentada nas contribuições dos três principais clássicos do século XX dedicados ao tema. Na sequência, apresenta-se uma breve trajetória histórica dos jogos de tabuleiro. Discute-se, ainda, a metodologia iterativa para a criação de jogos de tabuleiro, proposta por Cunegato e Lemos (2017), adotada como referência para o desenvolvimento do Produto Educacional desta pesquisa. Posteriormente, é apresentado o jogo educacional História-Enredo, detalhando-se seu funcionamento por meio do Manual de Instruções, abordando aspectos como dinâmica, objetivos pedagógicos e lúdicos, materiais necessários, número de participantes e regras. Por fim, são apresentados os conteúdos trabalhados pelo jogo, organizados no Manual do(a) Professor(a), com destaque para os eixos temáticos definidos, visando facilitar a compreensão das abordagens e das referências mobilizadas.

1. PRIMEIRA SEÇÃO: A HISTÓRIA E CULTURA LOCAL NO ENSINO: Desafios e Possibilidades

A presente seção dedica-se a debater a história e a cultura local, bem como a importância dessa abordagem para o ensino de história na educação básica. Partimos da constatação de que a história local, embora prevista em documentos curriculares e diretrizes educacionais, ainda é pouco trabalhada nas escolas. Nesse sentido, retomamos nosso primeiro objetivo específico: debater a carência no ensino básico de conteúdos de história local. Paralelamente, buscamos: identificar as potencialidades dos jogos educacionais no ensino de história, nosso quarto objetivo específico, articulando ambas as discussões a partir de referências bibliográficas que sustentam o debate.

Iniciamos compreendendo a ausência da história local no ensino básico, ao analisar o que as legislações educacionais estabelecem acerca da abordagem do local e se, de fato, essas determinações se concretizam, além de enfatizar sua importância para o processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, é apresentada a diversidade do carnaval de São Luís, com suas fases e manifestações, com destaque para os blocos tradicionais.

Por fim, demonstramos como os jogos educacionais se apresentam como uma possibilidade de superar, em parte, o que alguns autores descrevem como uma crise no ensino escolar. Também apresentamos nossa proposta de PE¹, o jogo História-Enredo, que perpassa todos os temas trabalhados na seção, sendo uma resposta à ausência da história local no ensino, ao utilizar os sambas-enredo dos blocos tradicionais para tratar aspectos da história e cultura local por meio de um jogo educacional. Oferecendo um recurso didático capaz de aproximar os estudantes de sua história e cultura por meio da ludicidade e da mediação pedagógica.

1.1 Debatendo a Ausência da História Local no Ensino Básico

A história local ganha força com os pós-estruturalistas da terceira geração da Escola dos Annales, influenciada pelos estudos antropológicos e com o objetivo de refletir acerca de contextos mais delimitados. Assim, sendo de fundamental importância para o entendimento da história de determinadas localidades como comunidades, povoados, cidades, municípios etc. Segundo Luís Carlos Silva (2013), a história local nem sempre teve

¹ Abreviação para Produto Educacional (PE).

reconhecimento como um campo de estudo relevante dentro do meio acadêmico, apenas no final da década de 1980 surgiram pesquisas mais estruturadas e embasadas sobre o tema. Acerca da caracterização do local, Cainelli e Santos afirmam que:

O local aqui expressado refere-se ao espaço geográfico, cujos laços sociais, econômicos, de parentesco e políticos se dão de modo significativo direto ou indireto, o qual influencia na sociabilidade entre eles. Esse espaço envolve, portanto, o município e suas adjacências, tendo como limite a unidade federativa denominada de estado. (Cainelli; Santos, 2014, p. 161).

Se a história em contextos mais amplos se preocupa com as semelhanças, a história local vai se atentar justamente com as diferenças e especificidades, mas isso não significa dissociação do âmbito geral, ao contrário, “o local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento, e o geral, sem o respaldo das realidades locais, é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido” (Neves, 1997, p. 22). Ou seja, a história local não se contrapõe a nacional ou mundial, e sim as complementa para uma melhor compreensão da própria história.

Como José D’Assunção Barros (2009) nos traz, na historiografia muitas vezes história local e história regional são usadas como sinônimos, mas em países de tamanho continental, como no caso o Brasil, se convencionou criar uma diferenciação entre os termos, ligando a primeira a realidades espaciais mais restritas, enquanto a segunda daria conta de espaços administrativos ou regiões geográficas maiores:

Há também certa tendência, no Brasil, a utilizar a expressão “história local” para o estudo de localidades menores do que aquelas regiões geográficas ou administrativas mais amplas que podem corresponder a um estado, ou mesmo a uma área consideravelmente grande dentro de um estado. Assim, a “história local”, na historiografia brasileira, costuma se referir a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas, enquanto a expressão “história regional” volta-se mais habitualmente para as regiões mais amplas (o Vale do Paraíba, o sul de Minas, o estado do Piauí, e assim por diante). Mas isso é praticamente uma especificidade de países de dimensões continentais como o Brasil. Na Europa, onde esta modalidade historiográfica surgiu (por volta dos anos 1950) não se justificava muito uma distinção entre os dois vocábulos. Isso é facilmente compreensível, uma vez que na Europa os espaços são muito mais reduzidos do que em países como o Brasil, a Argentina, os Estados Unidos ou o Canadá. (Barros, 2009, p. 11-12).

No presente trabalho, ao apropriar-se da história e cultura da cidade de São Luís para o ensino da disciplina de história, a definição apresentada será adequada. Objetivamos a utilização do potencial da história local para a educação, o qual seria aproximar o alunado de conteúdos que muitas vezes podem lhes parecer alheios por serem distantes da sua realidade. Como nos destaca Circe Bittencourt:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência — escola, casa, comunidade, trabalho e lazer —, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (Bittencourt, 2008, p.168).

A autora reforça tal perspectiva ao refletir acerca da importância da história local, cotidiano e memória:

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de história, tanto no presente como no passado... A memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para os historiadores quanto para o ensino. (Bittencourt, 2008, p. 168).

Segundo Stuart Hall (2006), por um grande período da história se teve como consenso a concepção de identidade como algo interior, imutável, que nascia com o indivíduo e o acompanhava ao longo de sua existência, uma noção iluminista. Em seguida, com a libertação do homem do jugo da igreja e seus dogmas, surge o sujeito cartesiano e sociológico, a racionalidade no centro do debate, partindo da interação entre o interior e o exterior, mas ainda apegado a uma essência inalterável: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num dialogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (Hall, 2006, p. 11). Somente a partir do surgimento do sujeito pós-moderno que a identidade como processo, nunca integralmente acabado, surge:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação. (Hall, 2008, p. 108).

Enquanto a memória, segundo Jacques Le Goff, é a faculdade humana responsável pela conservação e reapropriação do passado, assim, “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, 2003, p. 419). É a partir da memória, rememorar, que se constrói o passado no presente, já que o processo de significação do passado se realiza no presente e com base nos anseios de cada temporalidade.

É aqui onde a memória alcança a identidade, sendo um dos pilares para sua constante reconstrução, pois, “todo ato memorial apresenta intenções indenitárias” (Souza, M., 2014, p. 109).

A história local ao dar conta de realidades mais específicas ou delimitadas (no contexto espacial, social e cultural), apropriando-se dos valores memoriais e identitários de uma comunidade, se aproxima da perspectiva da memória e identidade, tanto para a pesquisa quanto para o ensino de história.

Inicialmente, no presente tópico, buscamos entender o que definem os mais importantes documentos educacionais do Brasil quanto ao ensino da história local na disciplina de história e se esses estão em consonância com o que se observa na prática nas salas de aula, no chão da escola. Em seguida, discorreremos mais especificamente acerca da importância da história local para o ensino de história.

1.1.1 O Ensino da História Local nos Documentos Educacionais Oficiais: entre a teoria e a prática

Ao nos atentarmos à história local nas legislações educacionais brasileiras pode-se perceber como sua valorização se faz presente em diversos documentos basilares ao ensino. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394/96, fica estabelecido que, em complemento a uma base nacional comum, deve existir uma parte diversificada que seja capaz de trabalhar os aspectos sociais, culturais e econômicos locais. Como destacado em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, Art.26).

Já com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), em 1997, a história local ganha destaque na disciplina de história nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro ciclo (1ª e 2ª série, atual 2º e 3º ano) e segundo ciclo (3ª e 4ª série, atual 4º e 5º ano) como eram então chamados. Seu potencial está na possibilidade de educar indivíduos mais reflexivos e críticos, capazes de estabelecer semelhanças e diferenças, traçar comparações com base no conhecimento do meio em que estão inseridos, um saber mais próximo de sua realidade. Assim os PCN's afirmam:

Os estudos da história local conduzem aos estudos dos diferentes modos de viver no presente e em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. [...] Nesse sentido, a proposta para os estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais, classificando-os como mais “evoluídos” ou “atrasados”. (Brasil, 1997, p.40).

Assim, o ensino da história local deve contribuir de maneira significativa para a construção da noção de pertencimento dos discentes à sociedade e à cultura de suas respectivas localidades, possibilitando que reconheçam a si mesmos como sujeitos históricos inseridos em um tempo e em um espaço específicos. Ao valorizar experiências, memórias e referências próximas à realidade dos alunos, essa abordagem favorece a atribuição de sentido ao conhecimento histórico escolar e fortalece vínculos identitários. No então chamado segundo ciclo de escolarização, entretanto, o estudo do local não deve se apresentar de forma isolada, mas articulado às dimensões regional e nacional, ampliando gradualmente o horizonte de compreensão histórica dos estudantes. Nesse processo, as comparações entre diferentes localidades, culturas e trajetórias históricas tornam-se fundamentais, pois permitem perceber semelhanças e diferenças, contribuindo para a construção da identidade a partir do reconhecimento da diversidade.

Na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços e de outros tempos: populações que chegam de outros lugares, com outros costumes, outras línguas, outras religiões, em diferentes momentos; êxodos de pessoas de sua coletividade que ocorrem por diferentes razões; completo ou parcial desaparecimento de populações nativas, provocado por questões históricas nacionais e internacionais; modalidades de regime de trabalho e de divisão de riquezas que são comuns, também, em outras localidades e a outros tempos; modos de produção de alimentos intercambiados com outras populações; comércio de mercadorias realizados com grupos ou empresas instalados fora de sua localidade; modelos de administração pública que são comuns a outras coletividades e estabelecem, com a sua localidade, vínculos de identidade regional ou nacional (organizações municipais, estaduais e federais); lutas sociais de grupos ou classes que extrapolam o âmbito local (partidos políticos, organizações sindicais, organizações ambientalistas, lutas dos sem-teto e dos sem-terra, lutas por direitos das mulheres, das crianças ou da terceira idade); atividades culturais que extrapolam o âmbito local (festas nacionais, festas religiosas, eventos culturais e esportivos); eventos difundidos pelos meios de comunicação, que ocorrem em outras localidades; ou políticas nacionais e regionais, decididas em outros locais, que interferem na dinâmica da sua localidade. (Brasil, 1997, p.46).

Embora os PNC's valorizem a importância da história local, eles também acabam corroborando para a percepção de que esse conhecimento seria apenas relevante nos anos iniciais do ensino fundamental, em um primeiro contato e identificação dos educandos com a

comunidade que os circunda. Noção também perceptível na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que traz como objetivos para os anos iniciais do ensino fundamental que os estudantes consigam reconhecer a si mesmos e aos outros, estabelecendo relações entre o ambiente familiar, escolar e a comunidade:

Esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular. A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. (Brasil, 2017, p. 403).

O que fica claro em unidades temáticas como “A comunidade e seus registros”, do 2º ano, que apresenta a comunidade, suas convivências e interações, seu registro de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço. Na unidade “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”, no 3º ano, que visa conhecer os diferentes grupos sociais que formam a cidade e o município. Ou em habilidades como a (EF04HI03), do 4º ano, que visa identificar as transformações que ocorreram na cidade ao longo da história e sua relação com o modo de vida de seus habitantes, partindo do presente, entre outras.

Já os chamados anos finais do ensino fundamental se pautam em um processo de “contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções”. Pois, se nos anos iniciais a ênfase está na compreensão do tempo e do espaço, do pertencimento a uma comunidade, nos “Anos Finais a dimensão espacial e temporal vincula-se à mobilidade das populações e suas diferentes formas de inserção ou marginalização nas sociedades estudadas” (Brasil, 2017, p. 417), ou seja, distanciando-se, em tese, de uma história local. Os procedimentos básicos do processo de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental seriam:

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. (Brasil, 2017, p. 416).

Para o ensino médio a BNCC mantém a perspectiva mais ampla, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que seria integrada pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O objetivo seria aprofundar de forma mais complexa os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental a partir de uma maior capacidade cognitiva dos discentes.

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. [...] A exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens, que lhes permite ampliar seu repertório conceitual e sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (Brasil, 2017, p. 561).

Como garante a LDB, já referida, a Base Nacional Comum Curricular deve ser acompanhada de uma parte diversificada, exigida pelas especificidades regionais e locais da sociedade, cultura e economia na qual se encontram os educadores e educandos. A própria BNCC, mesmo que de forma breve, já prevê tal perspectiva ao destacar que:

Considerando as aprendizagens a ser garantidas aos jovens no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está organizada de modo a tematizar e problematizar algumas categorias da área, fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho. Cada uma delas pode ser desdobrada em outras ou ainda analisada à luz das especificidades de cada região brasileira, de seu território, da sua história e da sua cultura. (Brasil, 2017, p. 562).

O Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), de 2019, para a educação infantil e ensino fundamental estabelece para os anos iniciais do ensino fundamental, na disciplina de história, o desenvolvimento nos alunos da percepção do eu, do outro e do nós, em clara complementariedade com a BNCC, assim:

A organização do Ensino Fundamental neste documento tem como propósito contribuir com a formação do pensamento analítico e crítico dos docentes do estado do Maranhão. Todos os temas e proposições aqui indicados estão de acordo com a

Base Nacional Comum Curricular que insere no ensino de História – anos iniciais a ideia de construção do sujeito, trazendo como aspecto central a discussão do eu, do outro e do nós – momento em que a criança precisa compreender o exercício de separação dos sujeitos e tomar consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social. [...] Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), esse processo também é apresentado como constituição do sujeito, é o momento em que os indivíduos passam por processos de descoberta e desenvolvem sua percepção do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se mais significativo à medida que o sujeito passa a reconhecer a diversidade da sociedade em que está inserido, devendo aprender a lidar com diferentes costumes, hábitos, valores e etnias. (Maranhão, 2019, p. 438).

Para os anos finais o documento também acompanha as diretrizes da base nacional ao afirmar que, segundo a BNCC, do 6º ao 9º ano a disciplina de história deverá valorizar as “diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a saber, a África, a Europa e a América, de modo que os adolescentes tomem consciência de que a memória e a história são produzidas a partir de diferentes perspectivas e interpretações” (Maranhão, 2019, p. 439). Complementando tais orientações com o reconhecimento da necessidade de valorizarmos a história e a cultura local como forma de fomentar uma identificação entre os discentes e o conteúdo ensinado, pois:

No caso específico do Maranhão, estado com grande presença afro-indígena, cuja história oficial insiste em afirmar uma identidade escravocrata, patriarcal e elitista ligada aos vultos do século XIX, é difícil fazer com que os jovens se identifiquem com essa imagem que pouco ou nada afirma da pluralidade cultural e étnica da nossa região. Assim, de acordo com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017), pretendemos fomentar a contemplação da experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real. (Maranhão, 2019, p. 439).

Já ao pensar o ensino médio, em seu volume II publicado em 2022, o DCTMA mantém-se alinhado a base comum, reforçando de forma categórica a necessidade de complementar os conhecimentos gerais com as especificidades da realidade maranhense. Tal perspectiva já é apresentada nas reflexões iniciais do documento, ao reconhecer a diversidade de sujeitos e realidades que compõem o estado:

Por essa razão, reiteramos a necessidade de enxergar a diversidade sociocultural que norteia a construção histórica do estado e de seu povo, tendo-se a “maranhensidade” como eixo fundamental da construção deste currículo. [...] Nessa perspectiva curricular, ter-se-á como referência os aspectos inerentes ao estado do Maranhão, mas sem deixar de articular as perspectivas formativas dos estudantes para o contexto mais amplo, em que se considera cada indivíduo não só como um ser que pertence a muitos espaços de uma nação chamada Brasil, mas, também, pertencente a um contexto mundial. Cada indivíduo é visto na perspectiva de um ser que se completa na totalidade, que se constrói a partir da dimensão de uma formação integral. (Maranhão, 2022, p. 15).

Também garantindo na área de ciências humanas e sociais aplicadas, na qual se encontra a disciplina de história, a construção de um currículo pautado na identificação e no protagonismo jovem, “a partir de um currículo comum, composto de especificidades inerentes aos aspectos locais, de forma a atender a diversidade da juventude maranhense e ressignificar essa educação na compreensão de diferentes identidades” (Maranhão, 2022, p. 99).

Na Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em 2022, percebe-se, assim como no documento estadual, uma adequação a BNCC, com o eu, o outro e o nós ganhando destaque nos anos iniciais. Portanto, com uma história mais próxima do alunado, tendo destaque a comunidade, cidade, município. Mesmo de forma mais ampla, para todo o ensino fundamental, a proposta apresenta acerca dos conteúdos transversais que:

A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indica que os sistemas de ensino e escolas das redes de ensino devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora. Na BNCC, as temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada. [...] Assim, relacionar escola, comunidade e demais instituições nas quais os estudantes estejam envolvidos é de fundamental importância para que os mesmos possam entender o papel e a experiência com esses temas em suas vidas diárias. (São Luís, 2023, 614).

A proposta também discorre que os temas e conteúdos do componente curricular de história devem estar alicerçados nas questões locais, regionais, nacionais e mundiais, na pluralidade cultural, multiculturalidade, em suas permanências e transformações. Para que possamos formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de interpretar e modificar sua própria realidade. Cabe ressaltar que, quanto à perspectiva local referida, o mesmo não se observa nos blocos de conteúdos e unidades temáticas trazidas no documento para os anos finais do ensino fundamental, ainda exclusivamente focados na escala mais ampla, nacional e mundial. Contudo, a proposta curricular apresenta de forma relevante que os conteúdos devem ser:

Estruturado nas questões locais, regionais, nacionais e mundiais, nas diferenças e semelhanças entre culturas, nas rupturas e permanências, nos modos de viver, de pensar e de fazer e nas heranças deixadas pelas gerações, os estudantes possam desenvolver, no percurso de sua vida escolar as habilidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos oferecidos pela sociedade do terceiro milênio. (São Luís, 2023, p. 619).

Como se pode demonstrar, com base em algumas das mais importantes documentações educacionais brasileiras a nível federal, estadual e municipal, existem precedentes que legitimam a presença da história local na disciplina de história no ensino básico. Porém, na prática não é isso o que se observa, recorrentes são as queixas quanto à ausência destes conteúdos no ensino fundamental e médio. Temas que poderiam ajudar a sanar o distanciamento muitas vezes existente entre os discentes e o conteúdo ensinado na escola e presente no livro didático, por ser mais factível e próximo da realidade dos alunos, já que podemos identificar “uma dimensão pedagógica da história local, enquanto estratégia de ensino, que possibilita ao docente desenvolver relações entre o global e o local a partir das especificidades históricas e culturais do lugar onde está inserido” (Francineia Silva, 2019, p. 16). As pesquisadoras Julia Constança Camêlo e Dayane Pereira, a partir de um levantamento feitas em escolas públicas de São Luís, reafirmam tal ausência, ao destacar que:

A partir de vários estudos feitos nas escolas, constatou-se a importância de integrar assuntos relacionados à história local nessas escolas, devido a sua ausência nos livros didáticos e à pouca atenção dada a São Luís como cidade turística com título de Patrimônio Mundial da Humanidade. Essa abordagem nas escolas tem ampliado o conhecimento sobre a cidade, instigando os alunos a pensar sobre a valorização, preservação, conservação, despertando o interesse deles e das escolas, e fomentando o senso de pertencimento da nossa cidade, para que os bens culturais sejam lembrados e vividos não só em datas comemorativas, como o aniversário de São Luís, mas que essa prática de conscientização histórica se faça presente no cotidiano escolar. (Camêlo; Pereira, 2019, p. 50).

Quanto à dificuldade de se trabalhar a história local com o livro didático, já que este quase sempre limita suas análises aos contextos mais amplos como o nacional e mundial, também é um tema bastante discutido. Cainelli e Santos (2014, p. 163) destacam que essa “dificuldade encontrada nos materiais dificulta sua disseminação nesses níveis de ensino, reduzindo o ensino do local a ações esporádicas e particulares por parte dos professores”.

Mais especificamente no ensino médio, a ausência de temas ligados à história local também tem relação com a preponderância que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) detém na reorganização e escolhas dos conteúdos presentes no currículo. Como Francineia Silva pondera:

Diante do protagonismo do ENEM e de suas fortes implicações no cotidiano da sala de aula, direcionando os conteúdos a serem abordados e interferindo na prática pedagógica do professor, ressalta-se algumas preocupações: dentre elas: a redução dos conteúdos de história local no currículo escolar. Estes passaram a se ajustar às exigências do ENEM, e tanto o professor como o aluno tiveram que se adequar ao que estava posto a partir de então; o professor por que tem que cumprir sua carga horária, garantindo ao aluno o acesso ao conjunto de conhecimentos selecionados

pela matriz de referência do exame, e o aluno por que precisa do resultado positivo para ser aprovado. (Francineia Silva, 2019, p. 16).

Portanto, reafirmasse mais uma vez a distância existente entre o que ponderam importantes legislações e documentos educacionais e o que acontece na prática, obviamente com exceções, nas salas de aula brasileiras, que seria a recorrente ausência do ensino da história local. Contudo, qual afinal seria o grande ganho em se trabalhar com essa abordagem nas aulas de história no ensino básico?

1.1.2 As Potencialidades Abertas pelo Ensino da História Local

Certamente, a utilização da abordagem da história local no ensino de história traz como ponto primordial a aproximação dos conteúdos a realidade, o entorno, dos alunos. Ao dar ênfase ao local (pensado em perspectiva espacial, social e cultural) com o qual o discente interage cotidianamente, aproximando-se da sua vivência social (família, bairro, comunidade, cidade), a história local mostra-se como uma importante possibilidade para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem. Como corrobora Circe Bittencourt:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência-escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (Bittencourt, 2008, p. 168).

Dar enfoque a história local, sem se restringir a história do poder local, também é um alerta que nos suscita a mesma autora acima referida. Assim, outra grande potencialidade do ensino da história local seria a de aproximar os segmentos populares, as pessoas comuns, suas memórias e identidades, perspectivas e produções, do processo de ensino, já que, a inserção dos atores que compõem a “história local e, conseqüentemente, o seu ensino, contemplado em produções didáticas, aponta para o desenvolvimento de uma consciência da coletividade que considera o plano social, econômico, político e cultural” (Barbosa, 2006, p.66). Enquanto sua negação também traz sérias consequências:

Como aponta Davis existem sérias implicações quando se nega a participação popular na construção da história. Isso se caracteriza como atitude anti-científica, uma vez que a história é resultado de conflitos entre classes; a subtração da participação popular é entendida como sendo uma negação da atuação desses segmentos, classificando-os como objeto e não como sujeitos da história. Os efeitos de tal atitude podem ser, a médio e longo prazo, caros à formação do aluno e à

perspectiva de sua participação social e política no presente e no futuro. (Barbosa, 2006, p. 65-66).

Também devendo ser reafirmado que de modo algum a ênfase ao local deve ser interpretada como uma negação da importância dos âmbitos mais amplos. Ao contrário, o entendimento do seu entorno permite aos discentes melhorar sua compreensão das escalas maiores e de como esses eventos se inter-relacionam e impactam em sua vida, pois:

Em primeiro lugar, é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 138).

Ao refletirmos quanto à necessidade de sempre considerarmos os conhecimentos que os alunos já trazem de sua vivência pessoal, desconsiderando as antiquadas noções de folhas em branco ou tabulas rasas, o trabalho com a perspectiva do local também se destaca. Já que permite que os saberes discentes, apreendidos no seu meio social e cultural, possam ser organizados e direcionados para a construção do aprendizado histórico em sala de aula. Assim, segundo a autora Maria Schmidt:

Percebe-se que essa abordagem na sua metodologia considera o conhecimento prévio do aluno, problematiza o conteúdo ao estabelecer ligações entre o cotidiano dos mesmos e de outras pessoas em diferentes lugares e momentos, vinculando a História local com a História Nacional e até mesmo a Universal. (Schmidt, 2007, p.193).

Como foi possível perceber a partir das documentações educacionais apresentadas, historicamente existe uma maior valorização da história local nos anos iniciais do ensino fundamental em detrimento aos anos finais e ensino médio, mesmo que essas documentações também garantam a perspectiva local para tais etapas. Obviamente, essa é uma ideia equivocada, o processo de identificação e de aproximação entre discentes e conteúdos que a história local pode proporcionar não é apenas essencial em uma etapa do fundamental, mas em todo o ensino básico. O alunado caracteriza-se como componente fundamental no processo de aprendizagem, por isso, compreender suas perspectivas e interesses não pode ser descartado em momento algum da jornada educacional, pois:

A relação existente entre o estudante e o fato, por consequência da proximidade, torna o ensino de história local como um fator de relevância significativa no que diz respeito ao ensino da disciplina de história. No entanto, cabe frisar que não se

pretende por ora dessa proposta fragmentar o ensino de história, isolando-o do contexto geral da história. Pelo contrário, o que se busca é articular o ensino do local, com o nacional e o global. Em tese a proposta, caracterizada pelas particularidades, mostrará uma diversidade na constituição da história nacional, rompendo com uma história voltada apenas para o ato político ou econômico, como é o viés de estudos da história do Brasil. (Cainelli; Santos, 2014, p. 160).

Recentemente, com as mudanças na perspectiva do ensino de história, a história local também tem obtido significativo destaque por meio da valorização “da memória a partir da realidade local, mediante a organização de seus próprios museus, centros de documentação, reunindo documentos, objetos e relatos históricos da história local” (Silva, J., 2020, p. 34). Mas, para que se potencialize essa valorização do enfoque local é extremamente necessário que se supere o já referido problema da falta de materiais educacionais adequados para o ensino da história local: “Uma das estratégias de consolidação e fortalecimento do ensino local consiste na produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos às realidades socioculturais” (Silva, J., 2020, p. 39). Embora se deva dizer que nos últimos anos também foram produzidos inúmeros materiais com esse intuito, em especial, nos programas profissionais de pós-graduação, ao requisitar como etapa obrigatória para obtenção de título a produção de um Produto Educacional (PE). Ou seja, como problema correlato a ausência de materiais adequados para o ensino da história local, também temos a dificuldade de fazer com que esses materiais cheguem ao chamado chão da escola. Os autores Assis e Pinto corroboram com esse debate ao refletir acerca da ausência de materiais e referências para o ensino da história local e como as produções de pós-graduação podem ajudar a sanar a questão:

Uma problemática inicial que envolve o trabalho do professor com história local, apontada por grande parte dos autores pesquisados, é a questão da ausência de materiais didáticos e referências bibliográficas. Em outras palavras, a dificuldade de se encontrar referências apropriadas para os processos didático-pedagógicos que ocorrem em sala de aula. Sobre isso, as produções acadêmicas a nível de pós-graduação, com recorte temático sobre o local, são possibilidades de fontes às quais os professores podem recorrer para realizarem este trabalho. Tais fontes são indicadas por remeterem a um estudo teórico sistematizado evitando, assim, o uso exclusivo de materiais de memorialistas, os materiais publicitários dos órgãos de governo e de apologia a personagens político-administrativos do local. (Assis; Pinto, 2019, p. 14-15).

1.2 A Diversidade do Carnaval de São Luís: conhecendo um pouco de nossa cultura

O carnaval de São Luís é caracterizado por sua pluralidade. Seja nas ruas, nos bailes, na passarela, seja nos tambores que pulsam ao ritmo dos corações maranhenses, a festa faz parte do nosso calendário e da nossa identidade. O carnaval, independentemente de qual

tenha sido seu processo de origem, ganha de fato um terreno mais que fértil no Brasil. E com destaque na terra dos tupinambás, onde: “A forma de brincar o carnaval herdado da Europa juntou-se às danças, às músicas indígenas e africanas, ao tambor de crioula, dando a São Luís um formato singular, o formato da diversidade” (Fabio Silva, 2015, p.77).

Estas interações culturais são um momento ímpar para se entender como se desenvolveram as relações sociais, pois os historiadores podem beneficiar-se particularmente “desta interação de culturas, por vezes explorando com igual proveito também a mútua iluminação proporcionada pelos momentos de não-comunicação entre as duas culturas” (Barros, 2011, p.4).

Se em outras cidades, apesar de também diversificadas, podemos notar uma maneira de brincar o carnaval como característica (como o frevo no Recife, o axé em Salvador e o carnaval de passarela no Rio) o mesmo não pode ser feito em São Luís. Múltiplas são as formas de se vivenciar o folguedo momesco, como também diversas são as manifestações que fazem parte do nosso carnaval, entre essas: o Baralho, o Fofão, o Cruz e Diabo, os Corsos, a Casinha da Roça, o Tambor de Crioula, os Assaltos, as Turmas de Samba, as Tribos de Índios, as Escolas de Samba, os Blocos Tradicionais e Organizados, etc. Muitas dessas brincadeiras² se perpetuam até hoje e outras, como já é esperado com o passar do tempo e em uma sociedade em constante modificação, acabaram por perder adeptos, sendo até desconhecidas por alguns contemporâneos. A seguir, apresentaremos um pouco mais das fases do carnaval de São Luís e de algumas das manifestações que marcaram cada momento do nosso folguedo.

1.2.1 As Fases do Carnaval de São Luís e Suas Manifestações

O pesquisador Ananias Martins (2000) divide o carnaval maranhense em três fases: “Carnaval Colonial”; “Carnaval dos cordões” e o “Carnaval do Samba”. Segundo Martins:

Durante os séculos XVII e XVIII em São Luís, os únicos festejos de que encontramos relatos são religiosos. São festas do Divino, o Corpus Christi, a festa de São Gonçalo e certas procissões, como a do rei Davi (...). A colonização tardia (1615) e a expansão econômica demorada – somente a partir do séc. XVIII, com o plantio do algodão – fizeram com que só às vésperas do Império, a vida na cidade justificasse manifestações de folguedos, como os relatados pelos cronistas do início do séc. XX, ao se referirem às influências do séc. XIX. (Martins, 2000, p.19-20).

² Como também são chamadas as manifestações culturais no carnaval de São Luís.

A partir do final do período colonial começam a surgir na cidade uma variedade de folguedos. O “carnaval colonial” caracteriza-se pela mistura das influências aqui trazidas pelos negros escravizados e das tradições europeias nas manifestações. Como nas epopeias chamadas de Congo, que mesclavam características monárquicas com africanas:

Dança do Congo – pum! Pum! Pum! Lá vinham os negros requebrando-se, saltando, pungando. Á frente o rei congo; uma coroação se reproduzia. Acompanhava-o a filha, a linda princesa Juni. Mas eis que tomada de um mal desconhecido a moça foi morta. E o canto lúgubre e dolente, reproduzia a tristeza ocorrência. O pai inconsolável chamava os feiticeiros da tribo, prometendo a mão da princesa a quem lhe ressuscitasse a filha. A magia negra entrava em ação, o feiticeiro erguendo-se sobre o corpo já frio, benziao, soprava-lhe a boca, e a princesa voltava a vida. Pertencia aquele homem, porque palavra de rei não volta atrás. Então, a música e os cantos, de novo alegres e vivos, contavam o casamento e terminavam pela invocação a Virgem Senhora Maria (Ribeiro, 1970, p. 142).

O pesquisador Araújo (2001), ao tratar de folguedos presentes nesse momento como o Congo, Chegança e a Caninha Verde, destaca seu caráter dramático e a origem de seus produtores, essencialmente escravizados e ex-escravizados:

O Congo, originário direto das irmandades religiosas, especialmente do Rosário, dramatizava a coroação de reis negros e rituais de magia negra, com a ressurreição da princesa morta por uma espécie de feiticeiro, apresentando rica indumentária. A chegança era uma dança portuguesa desde o século VII, simulando uma luta entre estes e os mouros. No Brasil transformou-se em um Auto. Grupos caracterizados de marinheiros representavam a chegada dos portugueses a tomar a posse da nova terra. Gibão, manto e espada faziam parte do figurino. A turba movimentava-se em terra como um navio a atacar o porto. A caninha verde era uma dramatização próxima à das atuais quadrilhas, como um auto de casamento, sendo os reis, os pais da noiva que foge de navio com um pretendente desonesto para Portugal e volta depois desconsolada – por isso aqui também apareciam muitos marinheiros. O fundamental destes três folguedos, que foram muitos numerosos em São Luís, é o caráter dramático e sua origem essencialmente popular, organizados por escravos e ex-escravos. (Araújo, 2001 apud Santos, M., 2017, p.50).

O “Carnaval dos cordões” é caracterizado por Martins (2000, p. 34) como a “fase mais rica e complexa do Carnaval de rua que São Luís já conheceu”, iniciado em fins do século XIX e se encerrando com o surgimento das turmas de samba e com o carnaval oficial de meados da década de 70. Destacamos a seguir algumas das manifestações que marcaram a diversificada fase dos cordões no folguedo ludovicense.

Os Bailes de Máscaras já eram registrados em São Luís no final do século XIX e início do XX, sendo inclusive a principal atração apresentada nos jornais durante o período momesco. Assim como no Rio, representava a princípio uma vivência carnavalesca das elites, em oposição às brincadeiras de rua ligadas às camadas mais baixas. Mas, com o passar do

tempo, como também ocorre no carnaval carioca, os bailes e clubes se popularizaram, sendo apropriados pela população em geral e vivendo, segundo Sousa (1998), um momento de apogeu nas décadas de 1950 e 1960. Acerca da diversidade de bailes Fabio Silva assinala:

Nos bailes, os atores que vivenciaram essa festividade compartilham da ideia de que existiam os bailes dos ricos e os bailes populares. Isso pode ser percebido até mesmo nos anúncios dos jornais maranhenses, ao anunciarem que “nos populares, muita animação é esperada hoje no Girassol, Sultão, Pierrô, Colombina e etc.” (Jornal Pequeno, 1952, p.7). (Fabio Silva, 2015, p.88).

Um dos grandes destaques desses bailes eram as fantasias, havendo inclusive concursos para eleição da melhor indumentária nos grandes clubes sociais da cidade. Mesmo aqueles que não podiam participar dos bailes não deixavam de prestigiar a beleza das vestimentas. Ganhou fama no carnaval de São Luís o hábito entre os populares de se postarem na entrada dos bailes para observar a passagem dos fantasiados que iriam competir. Por ficarem ao ar livre, a mania se tornou conhecida como “sereno”.

O Baralho, também próprio do nosso folguedo, continha elementos africanos e surge no contexto da libertação dos escravizados no Brasil, por isso acaba sendo uma brincadeira muito mal-vista pela sociedade da época, estigma que permanece na passagem para o século XX. Acerca do baralho esclarece Maysa Santos:

Os negros e negras que participavam do Baralho aproveitavam para fazer críticas aos valores sociais vinculados à escravidão e por isso se pintavam de branco com tapioca de goma e as mulheres empunhavam sombrinhas, trajavam vestes que imitavam a moda das sinhás e saíam pelas ruas aos requebros. Requebros esses que escandalizavam a sociedade elitizada e conservadora da época, surgindo assim, termos depreciativos como “negras do baralho” e “polvilho do baralho” para se referirem as pessoas que brincavam o folguedo. (Santos, M., 2017, p.55).

O Cruz-diabo era uma fantasia, também típica do nosso folguedo, marcada por uma roupa encarnada com muitos galões e lantejoulas na qual o folião usava uma cabeça de papelão com dois chifres. Já a brincadeira do Urso consistia em uma roupa que imitava os pelos de um animal e uma máscara de urso, Martins (2000) ressalta a forte ligação do carnaval maranhense com o circo e o teatro a partir da análise dos cordões de urso:

O Urso era uma das mais interessantes brincadeiras do carnaval dos cordões em São Luís. Consistia em vestir uma máscara deste animal e uma imitação de pêlo feito de estopa, de onde prendia um rabo comprido. Faziam-se cordões de ursos com macacos, com acompanhamento musical. Neste caso uma variante do cordão que denominamos Rancho. [...] Em uma das variantes, o urso era preso em uma corrente e puxado por um macaco, na maioria das vezes também acompanhava o domador. [...] A brincadeira do urso representava a grande intimidade que os carnavais

maranhenses tiveram com o circo e o teatro. Circo dos animais, dos domadores e dos palhaços e bobos que viraram fofões... [...] Como outras brincadeiras, o Urso sofria variações nas aparições. [...] Ora aparecia enquanto cordão carnavalesco, ora como marcha carnavalesca, ora como teatro de rua, peregrinando de porta em porta à cata de níqueis. (Martins, 2000, p. 85).

Uma das figuras mais características do nosso carnaval é o Fofão. Com suas roupas soltas e coloridas e suas máscaras pitorescas, os fofões marcaram os carnavais de várias gerações de maranhenses, esse “Seria um primo distante do carioca Clóvis, do pernambucano Papangu, do potiguar Ala-Ursa e de tantos outros bonecos animados que fazem parte da folia de Momo brasileira” (Santos, M., 2017, p.57). Assim, o fofão é encontrado em São Luís em manifestações carnavalescas “com suas máscaras horrendas e seu tradicional grito de “olala”, os brincantes, geralmente crianças, carregam uma boneca na mão e quem a pegar, terá que dar uma gorjeta a esse brincante” (Fabio Silva, 2015, p. 86).

Figura 1 - Os Fofões do Carnaval de São Luís



Fonte: Imirante.com, 2022.

Os Assaltos Carnavalescos também marcaram a fase dos Cordões no nosso carnaval. Consistia na chegada de surpresa de grupos de amigos, fantasiados e com seus instrumentos, na casa de determinado indivíduo, naturalmente também uma pessoa próxima. Segundo Fabio Silva:

No entanto, com o passar dos tempos, os assaltos foram ganhando tanta expressão que os convites aos adeptos de Momo para as partidas dançantes começaram a sair até nos jornais, como o “Assalto da casa do Juca, à Rua Candido Mendes, 193” (JORNAL PEQUENO, 1952, p.6). Assim, os assaltos carnavalescos ganharam expressão na década de 1950, fato que pode ser comprovado com o grande número de convites expostos nos jornais. (Fabio Silva, 2015, p.86).

O Corso também é uma forma de vivência carnavalesca adotada em São Luís a partir da década de 1920, por influência dos jornais da cidade que traziam em suas páginas a descrição dos grandes desfiles de cursos e das grandes sociedades que animavam na época a folia carioca. Aqui os cursos começam por iniciativa de comerciantes e de grupos familiares, se destacando posteriormente os clubes como grandes promotores desse folguedo, que assim como na capital começa com um caráter elitista.

Um bom exemplo da criatividade ludovicense e do poder dos populares de se apropriarem de manifestações que inicialmente visavam atender somente as camadas mais altas, é justamente a Casinha da Roça, brincadeira também só encontrada no nosso carnaval. A casinha da roça seria basicamente um curso rural:

[...] com características tipicamente rurais, feita de palha de pindoba, com figurantes vestidos a caráter e enfeitada com apetrechos que lembravam a vida simples do campo, saíam pelas ruas da cidade vendendo comidas típicas ao som, principalmente do tambor de crioula. A Casinha da Roça representa o modo de vida das pessoas que moram no interior do Estado. [...] Nesse curso há uma roda de tambor de crioula, com homens tocando instrumentos de percussão e as mulheres envoltas num círculo de danças, rodopiando suas saias estampadas num belo bailado. (Santos, M., 2017, p.57).

O Tambor de Crioula, presente na casinha da roça, é mais uma brincadeira do nosso diversificado carnaval. Como outras manifestações próprias do nosso estado, tem caráter lúdico religioso, prestando homenagem a São Benedito (na interpretação católica, ou sincretizado com entidades de religiões de matriz africana, também muito presentes no Maranhão). Por essa vinculação religiosa, os grupos de tambor de crioula ao se apresentarem no carnaval não ostentam as imagens de santos (como São Benedito, considerado o padroeiro da brincadeira) em seus instrumentos como de costume, por o folguedo momesco ser considerado uma festa eminentemente profana. Ainda sobre a manifestação:

Resumidamente, trata-se de uma forma de expressão de matriz afro-brasileira que envolve dança circular, canto e percussão de tambores, apresentando alguns traços que a aproximam do gênero samba: a polirritmia dos tambores, a síncope (frase rítmica característica do samba), os principais movimentos coreográficos e a umbigada. (Iphan, 2016, p.13).

O conjunto de instrumentos do tambor de crioula, conhecido como parelha, é composto por um tambor grande ou rufador, um meião ou socador e um crivador ou pererenga.

Figura 2 - Roda de Tambor de Crioula



Fonte: Iphan, 2016.

A terceira fase do carnaval maranhense, segundo a divisão proposta por Martins (2000), é o “Carnaval do samba”. Importante reiterar que essa passagem de fase não significa que manifestações presentes no “Carnaval dos cordões” não possam continuar existindo no “Carnaval do samba”, pois de fato muitas continuaram. No que concerne à temporalidade desse novo momento do nosso folguedo, Martins explana:

O carnaval do samba em São Luís inicia-se com a formação das turmas de batucadas e se consolida com a canalização da maioria dos esforços carnavalescos para os desfiles oficiais das Escolas de Samba {...} a princípio não se falava exatamente de samba, mas de batucada, que, a rigor, são sinônimos. Foi como turma de batucada que se fundaram os primeiros blocos carnavalescos de São Luís, ao findar a década de 1920 (Martins, 2000, p113).

É a partir dessas turmas de samba, ou de batucada, que se tem origem os primeiros blocos carnavalescos e as futuras escolas de samba. Essas turmas, que durante a década de 1960, “ainda eram classificadas de forma muito confusa, começam a ganhar espaço

nos jornais da cidade em função da sua forma peculiar com que brincavam, ou seja, ocupavam os mesmos espaços ao mesmo tempo” (Fabio Silva, 2015, p.94).

[...] a princípio, quase nada difere aquelas que foram fundadas como turmas de batucada e continuaram se autodenominando blocos e turmas de samba que acabou virando escola, apesar de na história das escolas de samba se contarem os anos de bloco para demarcar o surgimento. (Martins, 2000, p. 24).

Assim sendo, Fabio Silva dá a todas as manifestações surgidas nesse período à definição de “Cordões”, reiterando que somente a partir do chamado carnaval de passarela na década de 70, “com a necessidade de premiar os diversos grupos, e até mesmo em função das transformações que as mesmas foram sofrendo, é que se possibilitou diferenciar e caracterizar cada uma dessas manifestações” (2015, p.113). Por conseguinte, o carnaval oficial de passarela será o ponto central da divisão entre o carnaval dos cordões e o carnaval do samba em nossa pesquisa.

Os blocos, turmas de samba, tribos de índio, corsos, carros alegóricos, todos aqui ainda denominados cordões em função da grande dificuldade que se tem de estabelecer os espaços e caracterizá-los durante esse período. Essas brincadeiras eram muito parecidas e conservavam a mesma forma de batuque, o que naturalmente dificultava a diferenciação entre elas [...] Por isso, a todos esses produtores culturais que saíam para as ruas com seus tambores, cuícas e reco-recos dou a definição de cordões (Fabio Silva, 2015, p. 94-95).

As manifestações que surgem nesse período resguardavam a mesma forma de “batucada”, dificultando qualquer tipo de diferenciação entre elas e representavam um desejo de maior inserção das classes populares como protagonistas da festa momesca em nosso estado:

Essas formas de participação da festa eram uma estratégia utilizada por muitos foliões que não podiam pagar para entrar nos bailes de máscaras e que, ao juntar-se com alguns companheiros, uma cuíca um pandeiro e uma “duas por uma”, já podiam sair tocando pela cidade e formar o seu grupo de bamba. Era esse o divertimento que estava ao alcance de muitos expoentes das classes populares, bastava um grupo de homens animados se reunirem com alguns instrumentos e alguém lembrar uma música, ou até mesmo compor, que estava plantada a semente de mais um grupo carnavalesco. [...] Foi assim que surgiram os Fuzileiros da Fuzarca, a Turma do Quinto, a Turma de Mangueira, os Vira Latas, os Ritmados, Pit Paf, Tarados, Salgueiro, Águia do Samba, Flor do Samba, Favela e tantos outros [...]. (Fabio Silva, 2015, p.95).

Na década de 1970, com a chegada dos sinais de televisão, os desfiles das escolas do Rio de Janeiro começaram a ser transmitidos em São Luís, o que acabou tendo um forte

impacto em nossos bambas³. Influência que já se exercia a partir do contato anteriormente existente entre nossas agremiações e as agremiações cariocas, o que muitas vezes é subvalorizado. Somando-se a tal contexto temos a institucionalização do folguedo maranhense, com os esforços para o carnaval oficial de passarela também na segunda metade dos anos 70, consolidando o “Carnaval do samba”. É a partir de então que se torna possível uma mais clara diferenciação entre nossas tão ricas e diversas manifestações. Se hoje conseguimos identificar as especificidades de cada uma de nossas brincadeiras “isto é, o que é um bloco organizado, um bloco tradicional, um bloco alternativo ou uma escola de samba, só é possível fá-lo em grande parte, por conta da contribuição do chamado carnaval de passarela” (Fabio Silva, 2015, p.113). A seguir destacamos alguns desses folguedos.

As Tribos de Índio haveriam surgido, segundo Martins (2000), na década de 1950 tendo como diferencial em relação às tribos de hoje o uso de nomes que faziam menção aos indígenas norte americanos (como Sioux e Apaches), devido às críticas recebidas por essa influência exógena em suas nomenclaturas tais agremiações começam a adotar futuramente nomes de tribos oriundas do nosso território (como Carajá e Guarani). O ponto alto das apresentações das tribos é sem dúvida o ritual de pajelança, quando cenicamente o pajé cura as enfermidades do curumim. As rivalidades entre essas manifestações também eram marcantes, nas observações do antigo Cacique Garra Vermelha, senhor Paulo Henrique Sousa Pavão:

[...] quando a gente se encontrava, tinha isso, mas não era de briga assim. Era pra ver quem tava com a batucada mais forte. Aí a gente se encontrava e se a polícia não chegasse, nós ficava lá até rasgar tudo quanto é tambor. Só uma vez que uma briga, que foi com a tribo dos Paulos, porque a tribo dos Paulos era só guri [...] (Pavão, 2008, s.p apud Fabio Silva, 2015, p.107-108).

Os Blocos Organizados já faziam parte da festa momesca em São Luís antes da institucionalização do nosso folguedo, ocorrido na segunda metade dos anos de 1970. Eram denominados de charangas e mesclavam muitos dos elementos dos blocos de sujo, praticantes do entrudo, “Talvez por conta da origem desses blocos, muitos foliões oriundos dos blocos de sujo que se integraram aos blocos organizados são considerados os mais ‘desorganizados’ do desfile de passarela” (Fabio Silva, 2015, 116). Acerca dessas mudanças Fabio Silva esclarece:

A partir da organização desses blocos, os brincantes do carnaval começam a fazer suas fantasias uniformizadas e melhoraram a batucada. Os blocos de sujo batiam em

³ Termo utilizado no meio carnavalesco para designar um perito em samba.

latas e garrafas e, agora, era necessário bater em instrumentos industrializados – estes utilizados pelas escolas de samba. (Fabio Silva, 2015, p.116).

No tocante a diversidade desses blocos, Thays Silva salienta:

Participantes dessas charangas, ou como depois ficou denominado – Blocos Organizados, não existia apenas a “Turma do Lamê”, destaco também: “Unidos do Regional Tocado a Álcool”, “Unidos de São Roque” e “Unidos do Retiro Natal”, que segundo Maria da Graça Guimarães Barbosa (2016), possuíam estruturas sólidas. (Thays Silva, 2016, p.34).

Fruto da década de 1990, os Blocos Alternativos nascem com forte influência dos carnavais que aconteciam em outros estados do Brasil, principalmente o baiano, entre estes blocos podemos citar: o Bicho Terra; O Jegue Folia; Confraria do Copo; etc. Essa manifestação acaba por receber muitas críticas, pela necessidade de o folião comprar um abadá para poder brincar no bloco ou mesmo pela denúncia daqueles que viam o perigo de uma “baianização do carnaval maranhense”, queixa que ganhava força na imprensa pela existência de um carnaval com trios elétricos realizado na Avenida Litorânea na época. No tocante a tal questão Fabio Silva (2015) pontua:

O interessante é que, apesar de ser uma iniciativa privada, a feitura do carnaval aos moldes baianos na década de 1990 contribuiu para que os ludovicenses logo comessem a tecer suas estratégias de resistência a novas maneiras de brincar o carnaval. Assim, foram surgindo os blocos alternativos que começaram a utilizar os carros de som e a vender abadás, tal como eram vendidos pelos organizadores dos trios elétricos. Desse modo, essa foi a estratégia utilizada pelos foliões ludovicenses para concorrer com o carnaval que estava acontecendo na Litorânea de São Luís. (Fabio Silva, 2015, p.119-120).

Os chamados Blocos Afros são criados no carnaval do samba por iniciativa do movimento negro de São Luís, que utiliza a festa momesca para conscientizar e empoderar a comunidade afrodescendente da capital. Essa manifestação tem como instrumentos de percussão “os surdos, repiques atabaques e agogôs – saem às ruas para entoar o canto de liberdade dos negros. Os blocos afros sempre escolhem um tema para o carnaval fazendo referência ao seu continente de origem, a África”. (Fabio Silva, 2015, p. 119). Os mais antigos são o bloco Akomabu, do bairro do João Paulo, e o bloco Abibimã, do bairro de Fátima. Embora desfilem na passarela do samba, os blocos afros não disputam o concurso oficial em nenhuma categoria.

Figura 3 - Bloco Afro Akomabu



Fonte: joeljacintho.com, 2020.

As Escolas de Samba também são uma manifestação anterior ao carnaval oficial de passarela, tendo sofrido influência em seu desenvolvimento dos baralhos, blocos, corso e, especialmente, das turmas de samba as quais muitas ainda guardam referência no nome até hoje (Turma do Quinto, Turma de Mangureira, por exemplo). Mas, é a partir do momento que o carnaval carioca começa a ser televisionado em São Luís e com a institucionalização do nosso folguedo, ambos na década de 70, que as escolas ludovicenses começam a adotar a forma de desfile das congêneres do Rio de Janeiro, dividido em: alas, carros alegóricos, bateria e com um enredo. Caracterizando, segundo Martins (2000), um processo de “carioquização” que estas teriam sofrido. As escolas foram à manifestação que mais cresceram com o carnaval oficial, não só em seu contingente (sendo que as primeiras escolas tinham brincantes na casa das dezenas e com o carnaval de passarela muitas dessas agremiações passaram a ter seu número de foliões na casa dos milhares), mas na sua própria importância no cenário festivo local:

Na verdade, as escolas de samba podem ser vistas como a exaltação mais importante do chamado carnaval de passarela, onde podemos encontrar o ritmo, o canto, a dança e o teatro, principalmente depois do enredo que essas escolas passaram a defender no carnaval oficial. Em São Luís, a primeira escola a ser fundada foi a Mangureira, em 1929, localizava-se no bairro do João Paulo. (Fabio Silva, 2015, p.118).

1.2.2 Os Blocos Tradicionais do Carnaval de São Luís

Os Blocos Tradicionais, também conhecidos como blocos de ritmo ou de tambor grande, são por muitos considerados os verdadeiros detentores da essência dos antigos folguedos de São Luís. Donos de sambas maravilhosos, fantasias luxuosas que a todos encantam e de uma cadência que os caracteriza, são uma das atrações mais aguardadas do carnaval maranhense e motivo de muito orgulho aos ludovicenses, por serem uma manifestação de origem exclusiva da capital do estado.

Figura 4 - Bloco Tradicional Os Feras



Fonte: Arquivo Mestre Paulo Salaia, Mestre Luis Carlos, Mestre Carlos Luis.

Sua origem se deu no Centro da cidade de São Luís em meados do século XX, segundo alguns relatos, sua criação também atendia ao desejo dos moradores da então área nobre do Centro de não se misturarem com as manifestações da periferia. Mestre Paulo Salaia; presidente, proprietário e mestre de bateria do Bloco Tradicional Os Feras; que vivenciou nossos carnavais intensamente desde meados da década de 1960, esclarece o que é repassado entre os membros dessas agremiações sobre suas origens:

O bloco tradicional foi criado na década de 30, né? Alguns blocos não queriam se misturar com os grupos alternativos que tinham na época, grupos de samba né, como é hoje o bloco os Fuzileiros da Fuzarca. Então algumas pessoas da elite né? Procuraram fazer grupos pequenos com instrumentos voltados ao tambor de crioula, tocado a mão num ritmo bem cadenciado, com a retinta também e começaram a

fazer os assaltos de brincadeira nas residências dos amigos. Esses assaltos eles passavam nas casas, entravam faziam a festa, comiam, bebiam, iam para os clubes, né? Com uma fantasia em forma de fofão, branco com naipes de baralho, que é também o símbolo do nosso fofão. E daí foi evoluindo né? Foi evoluindo, evoluindo e hoje é uma referência do carnaval de São Luís do Maranhão, que já foi o terceiro do Brasil, né? (Salaia, 2021, s.p. apud Menezes, 2022, p. 31).

Hoje a grande maioria dos blocos tradicionais têm suas sedes em bairros periféricos e são compostos por classes populares.

Surgido de ambientes particulares e mantendo até hoje a característica de pertencer a um proprietário, uma família ou grupo de amigos, a pesquisadora Conceição Lisboa aponta como os blocos tradicionais “permaneceram ao longo dos tempos com uma formação mais ou menos fechada, e até hoje têm seguido este modelo” (Lisboa, 2008, p.345).

Entretanto, o bamba Paulo Salaia, fazendo uma comparação entre o passado e a atualidade dos blocos tradicionais, reflete que:

Antigamente na década de 70 pra trás, os componentes para entrar num grupo desse pagava uma joia, é, pagava uma joia para entrar num grupo desse, hoje em dia não. Hoje em dia as pessoas nos procuram né? A gente procura sempre saber qual instrumento que ele toca né? Convida ele pra ir pro ensaio, ensaia, vê se é um bom tocador, se pode aprender alguma coisa e a gente coloca, ele paga a fantasia dele, normal, e brinca. (Salaia, 2021, s.p. apud Menezes, 2022, p. 31).

Ainda sobre a entrada de novos componentes Silvana Fontinele, proprietária e atual tesoureira do Bloco Tradicional Os Brasinhas, expõe uma dinâmica de transição existente entre os blocos:

E quando tem pessoas né? Que quer participar do grupo, a gente convida né? A pessoa vem se apresenta, pergunta se toca alguma coisa... geralmente quando vem já é de outros blocos né? Que quase todo mundo se conhece. E tem sempre aquela história de tá convidando quando a pessoa toca bem, canta, faz um trabalho bom. Sempre o outro bloco tá de olho né? E lança o convite. (Fontinele, 2021, s.p. apud Menezes, 2022, p.31).

Acerca da gestão interna de um bloco tradicional Mestre Paulo Salaia declara que:

É uma organização sem fins lucrativos que existe... É formado uma diretoria, onde essa diretoria tem um presidente, um vice-presidente, um primeiro secretário, um segundo secretário, um tesoureiro, primeiro e segundo também, diretor de patrimônio... E depende muito de cada agremiação né? Fazer essa diretoria. (Salaia, 2021, s.p. apud Menezes, 2022, p.31).

Para que possamos compreender melhor que elementos constituem um Bloco Tradicional, demasiados aspectos devem ser elencados. Para tal, usando como base a

sistematização realizada pelo pesquisador Moreira Neto (2019), discorreremos sobre: o corpo de percussionistas; corpo de baile; balizas; harmonia e intérpretes; costureiras e adrecistas e o grupo de apoio.

1) O corpo de percussionistas - uma das partes mais importantes e características que forma um bloco tradicional é sem sombra de dúvida seu corpo de percussionistas, também conhecidos em São Luís como “batuqueiros”. Responsáveis pela sonoridade e a cadência, a bateria de um bloco de ritmo é composta por diversos instrumentos. Destacam-se adiante: os contratempos; retintas; cabaças; rocas; agogôs e reco-recos.

a) Os contratempos, ou tambores grandes, são os instrumentos musicais mais identitários de um bloco tradicional. Feitos de compensado e coberto com couro de animal ou, mais atualmente, nylon, são os responsáveis, juntamente com as retintas, de comandar todos os outros percussionistas e guiar a cadência do grupo como um todo. Como destaca Moreira Neto:

Os contratempos são presos ao corpo do ritmista por um tabalar (espécie de cinto que fixa o instrumento ao pescoço do ritmista, cruzando em forma de “X”), deixando as mãos livres para tocá-lo, emitindo um só agudo bastante alto, determinando o ritmo e a cadência do conjunto musical. (Moreira Neto, 2019, p.184).

Dentre os tambores grandes que formam a bateria de um bloco apenas alguns, um a três, devem ser tocados com baquetas. É a chamada marcação, justamente por dar o compasso musical aos demais membros do grupo, “este será o principal tambor que, por conta disso, a fim de tirar um som mais grave, não terá o couro todo coberto.” (Fabio Silva, 2015, p. 114).

b) Retintas são pequenos tambores, tendo em média 14 cm de comprimento por 15 cm de largura, podendo ser feitas de alumínio, ferro, inox, etc. Também começaram sendo cobertas com pele de animal e mais recentemente, em sua grande maioria, com nylon industrializado. É presa à cintura pelo percussionista por um talabar e tocada com pequenas baquetas. As retintas também carregam consigo, juntamente com os contratempos, a incumbência de comandar o conjunto harmônico musical.

c) A cabaça é um instrumento percussivo com características bem artesanais, normalmente são feitas pelo próprio brincante. Fabricada de um fruto comparável a uma cuia e cobertas por conchas plásticas ou sementes, tem uma sonoridade similar a um chocalho.

d) Rocas são instrumentos de percussão feitos de madeira ou inox tendo em média 70 cm de comprimento. Contendo várias pequenas tampinhas em seu meio, produz um

ressonante som agudo ao ser movimentado rapidamente no ritmo da cadência do samba tocado.

e) Os agogôs são em geral produzidos de ferro ou inox. Apresentam mais que uma face e diversificados formatos e podem ser tocados com pedaços de ferro ou paus.

f) Os reco-recos têm sua fabricação em ferro, inox ou plástico, medindo em torno de um metro. Com vãos em um de seus lados, é percorrido por um pedaço de ferro, atrito responsável por tirar sua sonoridade peculiar.

2) O corpo de baile - constitui-se dos membros dos grupos responsáveis prioritariamente por cantar, dançar, interagir e contagiar o público presente nas apresentações. Tem por marca registrada sua coreografia saltitante marcada ao ritmo da cadência dos blocos tradicionais. Participam do corpo de baile homens, mulheres e crianças de várias idades.

3) Baliza - é como são chamadas as crianças e adolescentes que desfilam na parte da frente de um bloco tradicional, também acompanhando com a coreografia característica na cadência do samba. “Antigamente, em alguns casos, algumas balizas tinham a função de levar troféus ou estandartes identificando o grupo de BTM⁴” (Moreira Neto, 2019, p.169).

4) Harmonia e intérprete - é o indivíduo ou grupo de indivíduos responsáveis por manter a harmonia, afinação e também cantar o samba tema. O mais atual processo de profissionalização dos blocos tradicionais tem levado a um realce desse segmento específico, como enfatiza Moreira Neto:

Nos últimos anos, os músicos de sopro e corda ganharam um status diferenciado no conjunto de integrantes de um grupo de BTM, pois esses músicos, juntamente com os intérpretes, são contratados, recebendo cachês fixos, pois cabe a eles a manutenção da qualidade harmônica das músicas que são executadas nas apresentações espontâneas, contratadas e oficiais. (Moreira Neto, 2019, p. 171).

5) Costureiras e aderecistas - são obviamente o grupo responsável pela confecção das belíssimas fantasias dos blocos tradicionais, as quais os despontam como os mais concorridos e com a indumentária mais cara entre as manifestações do nosso folguedo. “Ou seja, as fantasias, por serem muito luxuosas, custam caro” (Fabio Silva, 2015, p. 115).

6) Grupo de apoio - é formado pelos membros da coordenação do bloco que nas apresentações ficam de prontidão para auxiliar em algum momento de necessidade. Em eventos oficiais, como os realizados na passarela do samba, também se ocupam com o controle do tempo e o ritmo da evolução do bloco.

⁴ Sigla utilizada pelo pesquisador Euclides Moreira Neto, em sua obra “*O ‘vai querer’ dos blocos tradicionais*”, para designar Bloco Tradicional do Maranhão (BTM).

1.3 Os Jogos Educacionais no Ensino de História

A partir da percepção do atual cenário de crise e descredibilidade da escola e da própria educação, torna-se urgente, entre outros aspectos, os debates acerca de novas metodologias e estratégias inovadoras no processo de ensino e aprendizagem. A educação brasileira guarda até hoje permanências de um ensino considerado tradicional que por vezes dificulta sua adaptação a novas gerações com grandes problemas de foco. Segundo Dirce Zan e Débora Mazza, a educação sempre esteve envolvida em crises, porém atualmente esse quadro se complexificou, como destacam as autoras:

Entretanto, hoje a pauta de disputa se complexificou: as novas gerações desenvolvem outras maneiras de aprender, o setor público passa por processos de reestruturação, a escola não exerce sozinha a mesma influência que desempenhou na educação das crianças e dos jovens no século XX, e a formação e a atuação dos professores devem acompanhar esses movimentos, comprometendo-se com novas formas de ser, estar, relacionar-se, agir e sentir os desafios contemporâneos., para todos. (Zan; Mazza, 2018, p. 109).

Assim, é lançado o presente desafio da docência, no nosso caso em especial no ensino de história, dada a importância da área, como impulsionar a construção de práticas educacionais que promovam a criticidade de uma forma lúdica e inovadora? Para tal, “é preciso deslocar os processos educativos para além da fragmentação, da rotina, da repetição, da monotonia, da massificação” (Lucas Silva *et al.*, 2020, p. 377). É exatamente aqui onde os jogos educacionais podem ser de grande valia.

A utilização de jogos educacionais no ensino de história tem sido um debate cada vez mais em voga na atualidade, tendo em vista seu potencial em aliar o conteúdo escolar ao lúdico, incentivando a interação e sociabilidade, o respeito às regras e a própria participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tornando assim as aulas mais atrativas aos discentes. Como a autora Thompson Flores nos ajuda a entender:

A utilização de jogos em sala de aula para o ensino de História tem sido compreendida cada vez mais como um método pedagógico profícuo na medida em que alia o lúdico às tarefas escolares e, dessa forma, consegue promover uma adesão mais entusiasmada dos alunos às práticas de ensino-aprendizagem. (Thompson Flores, 2019, p. 9).

Ao refletirmos acerca da utilização de jogos educacionais no ensino de história, defende-se sua inclusão como um recurso, entre vários outros existentes, que deve estar cada vez mais presente no dia a dia das salas de aula. Diversificar a ação docente, podendo assim

superar, em parte, o chamado ensino tradicional (aulas expositivas que são verdadeiros monólogos, sem interação, o cópia e cola dos quadros, etc.) é a intenção. O que não deve ser confundido de nenhuma maneira com eleger os jogos como “receita milagrosa” para o aprendizado ou como o substituto a todos os outros recursos possíveis, assim:

Argumentamos a favor da inclusão de situações didáticas constituídas a partir do uso de jogos de tabuleiro, jogos digitais ou de dinâmicas de grupo, nos planejamentos e nos processos de ensinar História na Educação Básica. Incluir significa fazer também, somar, diversificar a ação, jamais substituir propostas já existentes (embora possamos fazer a crítica das bases interativas das mesmas) ou tornar o jogo uma espécie de receita milagrosa para garantir o aprendizado e o desejo dos alunos em estudar História. (Meinerz, 2013, p. 103).

Obviamente a escolha pela utilização de jogos no ensino necessita de conhecimento teórico e metodológico por parte dos docentes, assim como qualquer outro recurso ou método educacional. Por mais que uma das grandes vantagens dos jogos educacionais seja a presença do lúdico e da descontração, a quebra da estrutura rígida de uma sala de aula tradicional, os autores que pensam a utilização desse recurso para o ensino divergem em certo grau em relação às dicotomias como brincadeira e seriedade, diversão e objetividade, que devem estar bem equilibradas nas metodologias dos professores para uma eficaz realização das atividades. A autora Carla Meinerz reflete acerca de qual seria o papel do professor no momento da realização da partida, o qual seria:

Deixar brincar, claro! Intervir? São múltiplas as respostas, mas observar é talvez a que mais nos interesse defender aqui, pois esse ato possibilita a mediação qualificada que será estendida ao longo do processo e não apenas na hora de brincar/jogar. (Meinerz, 2013, p. 116).

Já Thompson Flores destaca o cuidado em não compreender o brincar como oposto a algo sério e a trabalho, também defendendo que cabe ao professor sempre a escolha dos grupos e a premissa de mediador e juiz para qualquer situação que venha a se apresentar. Complementando seu raciocínio:

A brincadeira e o jogo devem ser obrigatoriamente divertidas aos seus participantes, do contrário perdem sua função essencial. No caso estritamente recreativo, elas devem ser ainda opcionais, voluntárias e de resultados imprevisíveis. Mas para fins pedagógicos, impõe-se ao professor uma busca insistente e delicada por equilíbrio entre o lúdico e o sério, a diversão dos participantes e a obrigatoriedade em aderir ao jogo, os objetivos pedagógicos e a recreação pura e simples, a indução do professor/regras do jogo e a liberdade/acaso dos participantes e do jogo. (Thompson Flores, 2019, p. 11).

Luciano Bastos concorda ao argumentar que, mesmo os jogos educacionais se apresentando como uma possibilidade de ensino não formal, “é função do professor atender a certos objetivos educacionais orientados pelo currículo escolar e calendário acadêmico no escopo da sua disciplina” (Bastos, 2022, p. 88). Assim:

No ambiente escolar, a forma como o professor se apropria do jogo, a forma como ele cria possibilidades de um fazer disciplinar através da ação lúdica, é indispensável para que o jogo não se esvazie de sentido e objetivo. Caso contrário, ele acaba sendo apenas mais um mecanismo de reprodução e fixação de conceitos, idéias, comportamento, estética e símbolos pré-preparados para a manutenção de estruturas hegemônicas. (Bastos, 2022, p. 88).

Já quanto ao formato, existe uma multiplicidade de categorias de jogos que podem ser utilizados em contextos educacionais, tais quais: os jogos de tabuleiro; jogos de dinâmica e expressividade grupal; jogos teatrais; os RPGs (*Role-playing Games*); jogos digitais, etc. O História-Enredo é um jogo de tabuleiro, por conseguinte, nos ateremos com maior atenção a esse formato. Sua escolha se deu, entre outros fatores, por ser provavelmente a categoria mais acessível à realidade das escolas do ensino básico, já que “parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar.” (Meinerz, 2013, p. 109). Como pondera Meinerz:

Quando lidamos de forma mais complexa com as diversas possibilidades do jogar, podemos também nos aventurar através da criação de regramentos e formatações vinculadas à indeterminação e às surpresas dos caminhos que o lúdico proporciona. Nesse caso, a experimentação pode levar a trajetórias diversas e nem sempre o final é previsível ou vinculado ao acaso. (Meinerz, 2013, p. 109).

Assim, também nos aventuramos no desafio de criar um jogo educacional, na categoria dos jogos de tabuleiro, que auxiliasse os docentes do ensino fundamental no processo de ensino e aprendizagem, permitindo aos discentes conhecer e refletir acerca da história e cultura local de uma forma lúdica. A seguir, apresentamos um pouco mais do nosso Produto Educacional, o jogo História-Enredo.

1.3.1 O Jogo História-Enredo: Uma Proposta de Produto Educacional

Por fim, chegamos a nossa proposta de PE, o jogo educacional História-Enredo, que perpassa por todos os temas debatidos até aqui na seção, sendo uma resposta à ausência da história local no ensino, ao utilizar os sambas-enredo dos blocos tradicionais para tratar aspectos da história e cultura local por meio de um jogo educacional. História-Enredo é um

jogo de tabuleiro que tem por objetivo revisar conteúdos estudados e repassar novos conhecimentos da disciplina de história de forma lúdica.

O jogo aborda a história e a cultura local em associação ao tema da Abolição da Escravidão no Brasil, assunto já previsto no currículo e no livro didático. Ou seja, embora tenha a intenção de trazer à tona temas muitas vezes ausentes no ensino, ele não deixa de contemplar o conteúdo programático obrigatório, o que pode facilitar sua aplicação, tendo em vista as dificuldades relacionadas à carga horária dos professores. Sendo um tema trabalhado no 8º ano do ensino fundamental, o jogo pode ser aplicado após as aulas sobre esse conteúdo, tanto no 8º quanto no início do 9º ano, com o objetivo de revisão. A história e a cultura local são abordadas, inicialmente, a partir das letras dos sambas-enredo dos chamados blocos tradicionais, composições que tratam da identidade negra e da resistência. A partir disso, os alunos divididos em dois grupos, responderão perguntas e realizarão desafios para ver quem chega primeiro ao final da nossa passarela do samba e, assim, vencendo o jogo e o carnaval.

O jogo vem como resposta aos problemas já debatidos acerca da ausência da história local nos anos finais do ensino fundamental. Afinal, o processo de identificação e de aproximação entre discentes e conteúdos que a história local pode proporcionar não é apenas essencial em uma etapa, mas em toda educação básica. Como também a falta de materiais que auxiliem os professores no trato com a perspectiva local, já que uma “das estratégias de consolidação e fortalecimento do ensino local consiste na produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos às realidades socioculturais” (Silva, J., 2020, p. 39). E nada melhor do que utilizar as potencialidades dos jogos educacionais, que aliam a ludicidade ao ensino, para esse fim.

Acreditamos que ao utilizarmos uma manifestação genuinamente maranhense, em suas composições que refletem um olhar popular acerca de acontecimentos históricos, conseguiremos proporcionar aos professores não apenas uma ótima opção para a sala de aula, mas também evitar o já referido erro de resumir a história local a história oficial, do poder local. Assim, outra grande potencialidade do ensino da história local seria a de aproximar os segmentos populares, as pessoas comuns, suas perspectivas e produções, do processo de ensino. Pois, embora a origem dos blocos tradicionais seja ligada a uma classe abastada que, à época, ocupava a então área nobre do Centro de São Luís, desde meados da década de 70, até os dias atuais, “os blocos tradicionais aglutinam na sua base uma concentração de componentes oriundos de bairros periféricos e pertencentes às camadas sociais de menor poder aquisitivo” (Lisboa, 2008, p.354).

Importante reiterar mais uma vez que o jogo deverá ser efetuado após a realização prévia de aulas sobre o tema escolar tratado, assim como esclarecimento acerca de aspectos da história e cultura local.

2. SEGUNDA SEÇÃO: OS BLOCOS TRADICIONAIS NO CARNAVAL DO SAMBA:

Em Destaque os Sambas-enredo como Aspectos da Cultura Histórica e Potencializadores da Consciência Histórica

A segunda seção tem como propósito explicar o desenvolvimento do carnaval de São Luís e a trajetória dos blocos tradicionais no chamado “carnaval do samba”, atendendo ao nosso segundo objetivo específico. Também buscamos compreender por que, apesar das inúmeras críticas, o carnaval de passarela permaneceu presente em nosso folguedo momesco, terceiro objetivo específico. Além disso, analisamos os sambas-enredo à luz dos conceitos de cultura histórica e consciência histórica, e discutimos suas potencialidades para o ensino com base nas dimensões trazidas pela autora Miriam Hermeto (2018), em diálogo direto com nosso objetivo geral. As fontes empregadas nesta seção incluem bibliografia especializada, edições dos jornais O Estado do Maranhão e O Imparcial (1976–2000), bem como os sambas-enredo dos blocos tradicionais.

Iniciamos buscando entender os sambas-enredo como objetos da cultura histórica e como potencializadores do desenvolvimento, e não da criação, de uma consciência histórica e de uma identidade considerada razoável, que respeite a diversidade cultural local. Em seguida apresentamos o desenvolvimento dos blocos tradicionais no chamado carnaval do samba (1976–2000) e como essa manifestação lida com as mudanças do carnaval oficial.

Por fim, tentamos elucidar a oposição entre carnaval de rua e carnaval de passarela, marcante na imprensa escrita de São Luís na década de 1990, e os motivos pelos quais, apesar de todas as críticas, a passarela se manteve presente em nosso folguedo. Também analisamos os sambas-enredo que serão utilizados na dinâmica do nosso Produto Educacional e seu uso para o ensino, a partir das dimensões apresentadas pela autora Miriam Hermeto (2018).

2.1 Os Sambas-enredo como Expressões da Cultura Histórica: outros olhares para a formação da consciência histórica

O historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (2001) define a consciência histórica como uma das estruturas do pensamento humano responsável pela atribuição de sentido para o passado, auxiliando na criação de ações no presente e nas projeções de expectativas para o futuro. Nas palavras do autor, consciência histórica exemplificaria: “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu

mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Para Rüsen (2001) o ser humano não vive o tempo apenas como sucessão de acontecimentos, mas como experiência significativa que só se torna compreensível quando ganhar sentido. Essa atribuição de sentido é uma operação da consciência histórica, que também pode ser estabelecida como constituição do sentido da experiência do tempo. A partir da relação definida por Rüsen (2001) como ambivalência antropológica (experiência do tempo e intenção no tempo), a consciência interpreta as experiências do tempo com base nas intenções do agir, ou seja, transformando a percepção da passagem do tempo em uma experiência inteligível e orientadora de ações. Assim, integrando a determinação de sentido do mundo e a auto interpretação do homem, parâmetros de sua orientação no agir e no sofrer.

A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida. (Rüsen, 2001, p. 59).

O conceito de consciência histórica coloca em movimento outras definições como a de identidade, pessoal e coletiva, memória e a necessidade de agir no mundo ao qual se está inserido. A criação de uma identidade coletiva e de uma consciência histórica a ela alinhada é pré-requisito para qualquer grupo humano que pretenda sua continuidade. Em uma comunidade os indivíduos precisam estabelecer a ligação que os definem como grupo, para isso, é necessário a criação de uma versão de sua existência no tempo “integrando as dimensões do passado (de onde viemos), do presente (o que somos), e do futuro (para onde vamos)” (Cerri, 2011, p. 31), sendo essa ligação o que chamamos de identidade.

É justamente aqui onde tal conceito se aproxima do ensino de história, escolar e extraescolar, formal e informal, pois para saber quem somos? É essencial a questão de quem fomos e de onde viemos? Tendo a história e seu ensino mais uma vez função primordial nas rememorações que, como afirma Mariana Souza (2014), tem sempre fins identitários.

Rüsen também aponta que “a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens” (Rusen, 2001, 78). Ou seja, inerente a condição de se estar no mundo, não sendo restrita a um período da história, a classes sociais, regiões do

planeta ou níveis de desenvolvimento intelectual. O que também significa que ela é pré-existente, anterior ao ensino escolar formal, os discentes ao adentrarem ao espaço da escola já carregam consigo conceitos, preconceitos, ou seja, uma identidade em processo de formação.

Como argumenta Luis Fernando Cerri:

O conceito de consciência histórica entende que a interpretação do próprio indivíduo e da coletividade no tempo começa a ser formada muito antes da escolarização das crianças. [...] Podemos concordar que a história escolar tem uma função de orientação no tempo, mas ela não está sozinha nesse papel: ao existir, ao decidir, ao agir todo ser humano necessita construir e colocar em funcionamento sua consciência histórica. Não se espera pela Escola para ter orientação temporal. (Cerri, 2011, p. 112).

A consciência histórica, quando vinculada ao ensino de história, também implica refletir sobre os critérios que orientam a seleção dos conteúdos escolares. Isso porque um currículo homogêneo, pensado de forma padronizada para todos os estados e municípios, tende a desconsiderar as necessidades específicas de orientação temporal presentes em cada realidade social e cultural, o que contraria os pressupostos de uma formação histórica significativa. Nesse contexto, a valorização da história local ganha destaque, pois se apresenta como uma abordagem capaz de promover maior pluralidade e de atenuar processos homogeneizantes, possibilitando que os alunos relacionem suas próprias experiências e referências comunitárias aos conteúdos escolares, como ressaltam Schmidt e Cainelli (2004). Tal perspectiva não implica abandonar os âmbitos mais amplos, nacionais e globais, mas articulá-los de modo que a compreensão histórica faça sentido para os sujeitos, permitindo que o conhecimento escolar dialogue com o espaço vivido e contribua para a construção de uma consciência histórica mais crítica, contextualizada e socialmente enraizada.

Quanto à cultura histórica, Rüsen (1994) entende como uma categoria que permite compreender a produção e os usos da história no espaço público, sendo a articulação prática e operante da consciência história na vida de uma sociedade. Assim, o autor destaca que “De la conciencia histórica hay solamente un pequeño paso a la cultura histórica (Rüsen, 1994, p. 4). Ao continuar sua definição acerca da cultura histórica, Rüsen apresenta:

La 'cultura histórica' contempla las diferentes estrategias de la investigación científico-académica, de la creación artística, de la lucha política por el poder, de la educación escolar y extraescolar, del ocio y de otros procedimientos de memoria histórica pública, como concreciones y expresiones de una única potencia mental. De este modo, la 'cultura histórica' sintetiza la universidad, el museo, la escuela, la administración, los medios, y otras instituciones culturales como conjunto de lugares de la memoria colectiva, e integra las funciones de la enseñanza, del entretenimiento, de la legitimación, de la crítica, de la distracción, de la ilustración y

de otras maneras de memorar, en la unidad global de la memoria histórica. (Rüsen, 1994, p. 2-3).

A partir das diferentes funções desempenhadas pela cultura histórica nas sociedades contemporâneas, Rüsen (1994) propõe uma dimensionalização desse fenômeno, dividindo-o em três perspectivas analíticas principais: estética, política e cognitiva. Essa proposta busca compreender como a memória histórica se manifesta de maneiras variadas na vida social, assumindo funções diversas, que vão desde a criação artística até a legitimação do poder e a produção científica de conhecimento. Cada dimensão revela um modo próprio pelo qual as sociedades constroem sentido para o passado.

A dimensão estética da cultura histórica é marcada pela produção de lembranças e interpretações do passado por meio de expressões artísticas, transformando a experiência histórica em formas sensíveis, imaginativas e emocionais. Embora as obras estéticas e as narrativas historiográficas compartilhem o passado como referência, elas nem sempre se articulam de modo harmônico. Frequentemente, a arte tensiona ou mesmo subverte o rigor metodológico da história acadêmica, oferecendo perspectivas subjetivas, simbólicas ou metafóricas. É nesse contexto que Rüsen chama atenção para a necessidade de compreender a interseção entre estética e história não como conflito, mas como complementaridade: “La ‘cultura histórica’ como categoría no debe poner de manifiesto lo histórico en lo estético, sino lo estético en lo histórico y hacerlo visible como algo esencial para el trabajo memorativo que lleva a cabo la conciencia histórica” (Rüsen, 1994, p. 14). Assim, a dimensão estética contribui para ampliar o repertório sensível e imaginativo pelo qual indivíduos e grupos se relacionam com o passado.

A dimensão política da cultura histórica, por sua vez, refere-se aos usos do passado como instrumento de legitimação de relações de poder. Memórias coletivas, comemorações oficiais, narrativas nacionais e versões institucionalizadas da história são mobilizadas para garantir a coesão social, gerar adesão política e justificar estruturas de autoridade. Rüsen enfatiza que nenhum sistema de dominação se sustenta apenas pela força: depende, necessariamente, do consentimento dos dominados. Nesse processo, a memória histórica desempenha papel estratégico, pois orienta identidades, valores e expectativas sociais. Como afirma o autor: “La dimensión genuinamente política de la cultura histórica está basada en que cualquier forma de dominio necesita del consentimiento de los afectados; la memoria histórica juega un papel importante en este asentimiento”. Em síntese, “La rememoración histórica tiene una función genuinamente política de legitimación” (Rüsen,

1994, p. 18). Essa perspectiva evidencia que o passado é constantemente disputado, sendo reinterpretado para servir a projetos políticos específicos.

Por fim, a dimensão cognitiva da cultura histórica diz respeito à atuação das ciências históricas e à sistematização racional da experiência temporal humana. Aqui, a preocupação central recai sobre a confiabilidade da experiência histórica e sobre os procedimentos metodológicos utilizados para interpretá-la. Essa dimensão envolve critérios como coerência, rigor documental, argumentação lógica e explicitação das normas interpretativas. Segundo Rüsen, essa dimensão é fundamental porque regula as operações da consciência histórica — perceber, interpretar e orientar — conferindo-lhes validade epistemológica: “Se trata del principio de coherencia de contenido, que se refiere a la fiabilidad de la experiencia histórica y al alcance de las normas que se utilizan para su interpretación” (Rüsen, 1994, p. 20). Desse modo, a dimensão cognitiva sustenta o trabalho científico que oferece explicações sistemáticas para o passado, contribuindo para o aprofundamento crítico das demais dimensões da cultura histórica.

Em conjunto, as três dimensões propostas permitem compreender a cultura histórica como um fenômeno plural e multifacetado, que opera simultaneamente na esfera sensível, política e cognitiva da vida social.

Pensar a importância do conceito de cultura histórica para o ensino e aprendizagem está na necessidade de superarmos a noção redundante de que a educação histórica estaria resumida a redoma da sala de aula. Se negando a devida influência que o ambiente social, cultural e político, no qual tanto alunos quanto professores estão inseridos, tem no desenvolver desse processo, pois:

Os problemas e as potencialidades do ensino-aprendizagem de história não estão restritos à relação professor-aluno na classe, mas envolvem o meio em que o aluno e o professor vivem, os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais têm acesso. (Cerri, 2011, p. 54).

Os sambas-enredo se caracterizam como um produto da dimensão estética da cultura histórica, ao serem criações artísticas que versam sobre temas de valor histórico e que não partem de uma historiografia profissional. Já que foram produzidos pelos poetas populares ligados aos blocos tradicionais a partir de suas percepções. Assim, uma grande potencialidade do seu uso para a educação seria de aproximar os segmentos populares, as pessoas comuns, suas perspectivas e produções, do processo de ensino. Também acreditamos

que os sambas-enredo, utilizados no contexto do ensino de história, podem ser úteis ao possibilitar outros olhares ao processo de formação da consciência histórica dos discentes.

O papel do ensino de história não é criar a consciência histórica, pois os educandos já chegam à escola com formas básicas de compreender o tempo e interpretar o mundo. Eles não se apresentam como sujeitos “vazios”, à espera da intervenção docente, mas carregam consigo experiências, narrativas familiares, memórias coletivas e referências culturais que já estruturam modos de perceber o passado. Por isso, como afirma Cerri (2011), os alunos chegam à escola, em grande medida, “com suas consciências formadas em seus traços fundamentais”, mas o ensino de história pode ser de essencial importância, se direcionado a “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (p. 116). Assim, o professor atua não como quem produz consciência histórica, mas como quem ajuda a transformá-la, qualificá-la e expandi-la.

Essa perspectiva desloca a ênfase do ensino: o foco não é transmitir um conjunto de informações que os estudantes devem memorizar, mas oferecer instrumentos intelectuais, conceituais e narrativos que lhes permitam reinterpretar o tempo, questionar explicações simplistas, reconhecer relações de causa e consequência e atribuir significados mais densos às experiências vividas. A tarefa do docente é promover encontros entre a consciência histórica prévia dos jovens e novos repertórios interpretativos, favorecendo processos de reorganização das interpretações que já possuem.

Além disso, Cerri (2011) argumenta que, mesmo não sendo responsável por criar a consciência histórica, o ensino de história assume funções decisivas na chamada pós-modernidade, marcada por identidades fragmentadas, múltiplas e em constante tensão, como discute Stuart Hall (2008). Nesse contexto, o ensino de história deve atuar como um espaço de construção e negociação identitária, oferecendo parâmetros críticos para que os estudantes compreendam a si mesmos e o mundo social. Uma dessas funções é evitar aquilo que o autor chama de identidades não razoáveis: formas identitárias dogmáticas, fechadas ao diálogo, que se impõem como detentoras exclusivas da verdade. Como aponta Cerri, “não é razoável uma identidade que se apropria da verdade, pois é potencialmente autoritária ou destrutiva, já que tem por princípio que as outras identidades não são verdadeiras” (2011, p. 114). Nesse sentido, o ensino de história promove a convivência democrática ao favorecer a compreensão de diferentes pontos de vista e fomentar a capacidade de argumentação baseada em evidências.

Outra função fundamental é preparar os alunos para desenvolverem um tipo de “autodefesa intelectual”, isto é, a capacidade de resistir a discursos manipuladores, desinformação e narrativas interessadas. Como afirma o autor, trata-se de “ajudar no sentido de que o cidadão não seja suscetível a manipulações que o subjuguem a interesses alheios” (Cerri, 2011, p. 113). Em sociedades marcadas por disputas de memória, fake news e usos políticos do passado, essa competência se torna indispensável para o exercício da cidadania crítica.

O ensino de história também deve combater o chamado “presente contínuo”, fenômeno próprio das sociedades aceleradas, em que a atenção se fixa exclusivamente no agora e o horizonte temporal se encurta. Para Cerri (2011), “Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual – com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma” (p. 116). A relação com o passado e com projeções de futuro é, portanto, condição para o engajamento social, para a imaginação histórica e para a transformação da realidade.

Ao atuar nesses diferentes níveis, o ensino de história contribui para o papel socializador da escola. Ele não apenas amplia a compreensão do tempo, mas também fortalece habilidades de convivência democrática, reflexão crítica e participação cidadã. Em síntese, o ensino de história, longe de criar a consciência histórica do zero, tem a tarefa de mediar, qualificar e expandir as formas pelas quais os educandos atribuem sentido ao tempo, às experiências vividas e ao mundo que os cerca.

Portanto, ao utilizarmos os sambas-enredo dos blocos tradicionais, bem como a história e a cultura local no ensino, acreditamos que esses elementos possam contribuir, ainda que parcialmente, para a construção de uma identidade razoável, que valorize e respeite a diversidade e que favoreça o reconhecimento, por parte dos discentes, de suas raízes culturais locais. Tal perspectiva permite que os estudantes se percebam como sujeitos históricos inseridos em um contexto específico, rompendo com a lógica do “presente contínuo”, que tende a apagar ou minimizar experiências, narrativas e memórias em prol de um processo mais amplo de massificação cultural própria da globalização. Ao trazer para o centro do currículo manifestações culturais que fazem parte do cotidiano e da memória coletiva da comunidade, amplia-se o horizonte de compreensão dos alunos sobre si mesmos e sobre o lugar em que vivem, o que, por sua vez, fortalece práticas de pertencimento e autoestima. Além disso, esse movimento contribui diretamente para o desenvolvimento do senso crítico, permitindo que os estudantes questionem discursos naturalizados, identifiquem desigualdades e compreendam que as versões de passado que circulam socialmente são construções e, como

tais, podem e devem ser analisadas e debatidas. Assim, a utilização pedagógica dos sambas-enredo dos blocos tradicionais não apenas dialoga com a formação da consciência histórica, mas também potencializa uma educação comprometida com a pluralidade cultural, a reflexão crítica e o enfrentamento das formas de silenciamento e exclusão ainda presentes na sociedade.

2.2 A Institucionalização do Carnaval de São Luís

Como já referido, a terceira fase do carnaval maranhense, segundo a divisão proposta por Ananias Martins (2000), é o “Carnaval do samba” e no presente trabalho o carnaval oficial de passarela será o ponto central da divisão entre o carnaval dos cordões e o carnaval do samba. Assim, pretendemos acompanhar por meio dos jornais ludovicenses, *O Imparcial* (MA) e *O Estado do Maranhão* (MA), e da bibliografia existente, a trajetória dos blocos tradicionais no chamado “carnaval do samba” (1976-2000). Entendendo como tal manifestação se relacionou com as mudanças das três últimas décadas do século XX e com o debate, marcante no referido período, entre a oposição carnaval de rua e carnaval de passarela.

É a partir dos carnavais de 1976 e 1977, em especial a partir deste último já com a MARATUR⁵, que o nosso folguedo se redesenha, se institucionalizando com vistas ao turismo e a comercialização da festa momesca. Ao mesmo tempo em que a decoração da cidade, o auxílio às manifestações e os esquemas de segurança durante o carnaval, (bandeiras anteriormente requeridas pela nossa imprensa e dirigentes culturais) tornam-se condições estruturais as quais os súditos de Momo poderiam contar com maior certeza, também crescem as regras e determinações a serem seguidas pelas nossas manifestações e pelos foliões em geral, modificando-se as formas de se vivenciar e se praticar o folguedo momesco:

O art. 3º do regulamento do carnaval de 1977 exige que as escolas-de-samba tenham um efetivo mínimo de 120 componentes adultos, enquanto que o artigo seguinte diz que “a participação de menores fica a determinado pela portaria do Juizado de Menores”. Estão também, advertidos, os grupos que receberem essa ajuda e não comparecerem aos desfiles oficiais do órgão promotor do Carnaval, de que ficarão na obrigação de devolver tal ajuda, além de perder o direito de participar dos próximos períodos momescos. [...] O horário é outro item do regulamento que será cumprido rigorosamente, sob pena de ser desclassificado quem deixar de obedecê-lo. O tempo máximo permitido para as escolas do grupo “A” se apresentarem é de 30 minutos, 20 para as escolas do grupo “B” e “C” e dos grupos organizados e blocos. (*O Imparcial*, 04/02/1977).

⁵ Empresa Maranhense de Turismo (MARATUR), órgão público responsável por coordenar as mudanças que se desenvolveram no carnaval de São Luís, com o desfile oficial de passarela, na segunda metade da década de 70.

Quando discutimos os locais onde os concursos, o “desfile oficial”, ocorreram na década de 70, a Praça Deodoro é o local mais frequente. Em 1976, 1977 e 1978, os blocos tradicionais desfilaram na Praça João Lisboa, enquanto as escolas de samba dos grupos A e B desfilaram na Deodoro. O ano de 1979 marca a única experiência da década em que o carnaval ocorreu no Anel Viário, com blocos tradicionais e escolas de samba do grupo A desfilando no mesmo dia. Em 1980, o carnaval retornou à Praça João Lisboa e, a partir daí, voltou à Praça Deodoro até 1988 (ver Tabela a seguir).

Tabela — Blocos tradicionais e escolas de samba campeãs dos carnavais oficiais de passarela (1976-1990)

Ano (nº)	Bloco Tradicional Campeão	Local do Desfile Oficial	Escola de Samba Campeã	Local do Desfile Oficial	Órgão Promotor
1976	Os Velhinhos Transviados	Praça João Lisboa	Flor do Samba	Praça Deodoro	(DETUR) Departamento de Turismo
1977	Os Versáteis	Praça João Lisboa	Favela do Samba	Praça Deodoro	(MARATUR) Empresa Maranhense de Turismo
1978	Os Versáteis	Praça João Lisboa	Turma do Quinto	Praça Deodoro	(MARATUR) Empresa Maranhense de Turismo
1979	Os Versáteis	Anel Viário	Flor do Samba	Anel Viário	(MARATUR) Empresa Maranhense de Turismo
1980	Os Velhinhos Transviados	Praça João Lisboa	Flor do Samba	Praça João Lisboa	(COMTUR) Companhia de Turismo do Município
1981	Os Velhinhos Transviados	Praça Deodoro	Turma do Quinto	Praça Deodoro	Comissão Coordenadora e Organizadora do Carnaval de São Luís
1982	Os Velhinhos Transviados	Praça Deodoro	Turma do Quinto	Praça Deodoro	(MARATUR) Empresa Maranhense de Turismo
1983	Os Foliões	Praça Deodoro	Turma do Quinto	Praça Deodoro	Comissão Organizadora do Carnaval Maranhense
1984	Os Velhinhos Transviados	Praça Deodoro	Flor do Samba	Praça Deodoro	Comissão Organizadora do Carnaval Maranhense
1985	Os Foliões	Praça Deodoro	Flor do Samba	Praça Deodoro	Comissão Organizadora do Carnaval Oficial

1986	Os Foliões	Praça Deodoro	Turma do Quinto	Praça Deodoro	Comissão Organizadora do Carnaval Oficial
1987	Os Foliões	Praça Deodoro	Turma do Quinto	Praça Deodoro	Comissão Organizadora do Carnaval Oficial
1988	Os Velhinhos Transviados	Praça Deodoro	Turma do Quinto	Praça Deodoro	Comissão Organizadora do Carnaval Oficial
1989	Os Foliões	Anel Viário	Flor do Samba	Anel Viário	Comissão Organizadora do Carnaval Oficial
1990	Príncipe de Roma	Anel Viário	Flor do Samba	Anel Viário	Comissão Organizadora do Carnaval Oficial

Fonte: Jornal O Imparcial (MA) e Jornal O Estado do Maranhão (MA). Elaboração própria.

Nos primeiros anos, é comum encontrar referências nos jornais ao palanque oficial, com a noção de passarela aparecendo apenas a partir de 1976, muitas vezes com o palanque na João Lisboa e a passarela na Deodoro. Entretanto, nesse momento, a futura oposição entre carnaval de rua e carnaval de passarela ainda não era evidente. A oposição entre o carnaval de rua e o carnaval dos clubes sociais e bailes era uma constante e continua presente, mas o concurso oficial ainda era uma vivência carnavalesca nas ruas. Quando os jornais e dirigentes culturais defendiam a necessidade de auxílio financeiro e premiações em dinheiro para as melhores brincadeiras, ou quando exigiam melhores decorações para a Deodoro ou João Lisboa, onde ocorreriam os desfiles, argumentavam a favor do engrandecimento do nosso carnaval de rua: “Esse dinheiro, que aparentemente é um gasto sem maiores consequências, influi enormemente na boa apresentação do nosso carnaval de rua que é tido como um dos melhores do Brasil” (O Imparcial, 14/02/1973).

O palanque continua sendo na rua e mesmo depois a passarela nada mais é do que a própria rua, como nos esclarece o pesquisador Fabio Silva ao refletir acerca da passarela: “devo salientar que a mesma passou por uma série de transformações até chegar a ser para alguns o principal espaço carnavalesco, na verdade, a rua consagrada para as apresentações dos folguedos de Momo em São Luís.” (Fabio Silva, 2015, p.120).

Figura 5 - Bloco Tradicional Os Velhinhos Transviados no Carnaval de Passarela da Praça Deodoro em 1986



Fonte: Arquivo Mestre Paulo Salaia, Mestre Luis Carlos, Mestre Carlos Luis.

A percepção do carnaval de passarela como uma experiência carnavalesca distinta evolui à medida que se torna cada vez mais clara a diferença entre o espetáculo e seus espectadores. Essa separação começa com as cordas que isolavam as manifestações nas apresentações para o palanque, mas se acentua com a construção das arquibancadas. A primeira experiência com arquibancadas, realizada por iniciativa privada, ocorreu no carnaval de 1979 no Anel Viário, tornando-se uma realidade nos anos seguintes. Esse processo foi corroborado, é claro, pelos crescentes discursos contra a "carioquização" e comercialização de nossa festa carnavalesca, o que acabou transformando a passarela em um alvo de críticas.

2.2.1 O Carnaval de Passarela Ainda é Carnaval de Rua, Mas a “Carioquização” já é um Problema

Ainda no fim da década de 70 do século XX ganham força, impulsionados pelas mudanças supracitadas, vozes que percebem na mais perceptível aproximação do nosso folguedo ao do Rio de Janeiro, “carioquização”, um risco, pela possível perda de nossa essência festiva de antigos carnavais. Já tendo destaque na época o papel do poder público, em especial da MARATUR no desenvolver de tal processo:

A segunda fase, iniciada já nesta década, teve como objetivo introduzir novos detalhes nas já escolas de samba maranhenses, tornando-as mais parecidas com as congêneres cariocas, tidas como padrão. [...] O aprofundamento dessa tendência vem

sendo, de certa forma, incentivada pela própria Maratur, ao introduzir critérios de classificação para as escolas de samba retirados da <matriz> carioca e mesmo os outros grupos carnavalescos passam por semelhante enquadramento. (O Imparcial, 07/02/1978).

Mudanças também discutidas em relação aos nossos blocos, já intitulados tradicionais, em matérias que exaltavam as suas especificidades e nomes como o do Vira-Latas e Boêmios do Ritmo. Em um passado no qual os blocos “Quando surgiam na passarela se constituíam em atração total até mesmo, em alguns casos, ofuscando as escolas famosas” (O Imparcial, 27/02/1979), acerca das modificações:

Sem nos fixarmos apenas nas apresentações das escolas de samba e dos blocos, cujo desvirtuamento é flagrante a partir das profundas e criminosas modificações no seu ritmo, na introdução indevida de novos instrumentos e outras sofisticções, mas indo além um pouco no que tange à própria organização destas associações, chegaremos facilmente à conclusão que o "assassinato" é global [...] (O Imparcial, 27/02/1979).

Outra manifestação que teve que lidar com a oposição tradição/inação foi a casinha da roça, também própria do nosso folguedo. No carnaval de 1977, a brincadeira não saiu às ruas por divergências internas entre seus organizadores, debate que girava, principalmente, em torno da adoção de novos elementos na casa, defendidos por uns e criticados por outros. As requeridas modificações no folguedo, que tinha por objetivo inicial representar a cultura do interior do nosso estado, pode nos dá uma noção da amplitude do processo de mudanças das quais tratamos e das influências exógenas, em especial do carnaval carioca, que atingiram, em algum grau, todo o nosso carnaval:

A justificativa para que a brincadeira não saísse este ano, apresentada por Nascimento à MARATUR, à tarde de ontem, foi o de surgimento de divergências entre os 45 membros da entidade, uma vez que há uma corrente que quer introduzir inovações na Casa da Roça, consideradas "estranhas" pelo presidente da Sociedade. Uma das mudanças propostas foi a da adoção de pessoas vestidas de baianas, sentadas na parte frontal da casa. (O Imparcial, 18/02/1977).

Quase que de forma complementar ao discurso crítico a chamada “carioquização” do carnaval maranhense, vêm às questões em torno do excesso de institucionalização, ou a comercialização do nosso folguedo. Também seguem a linha a partir da percepção da perda da espontaneidade, do excesso de concorrência, da lógica voltada ao turismo, provocadas pelas mudanças da segunda metade da década de 70, as quais já foram citadas.

[...] a morte começou, quando começaram a pensar em lucros, em tornar esta manifestação popular em veículo de promoção pessoal e até mesmo quando tiraram

o comando da festa do povo, para entregá-la ao governo. Comercialização do carnaval foi um desastre. (O Imparcial, 17/02/1980).

O distanciamento progressivamente crescente dos populares, espectadores, de suas manifestações, o espetáculo, que modifica a forma como se consumia a festa: “As restrições impostas pela segurança, válidas e actitável nos desfiles perde sentido quando se estende à presença do público para se divertir como sempre desejou” (O Imparcial, 27/02/1979).

Ratifico, porém, que no tratado momento, contexto das décadas de 1970 e 1980, as críticas à passarela aparecem como pano de fundo do discurso anti-carioquização e comercialização do carnaval maranhense, os verdadeiros culpados para muitos pela possível perda de nossa essência. Pois, mesmo nos resgates da memória dos antigos carnavais de São Luís a passarela ainda está presente, aqui entendida como simples local, rua, de passagem das manifestações. Como destaca Mariana Souza: “A produção de significados da memória se faz no presente, no momento mesmo da rememoração, por isso está sujeita a reavaliações e o significado atribuído a um evento passado pode ser alterado a cada rememoração” (Souza, M., 2014, p.109).

2.2.2 Os Blocos Tradicionais e Sua Relação Com as Mudanças do Carnaval Oficial

Acompanhando os periódicos, podemos perceber que os blocos tradicionais sofrem um processo de institucionalização semelhante à de outras manifestações. O que fica especialmente claro nas críticas acerca da “carioquização” que estes também estariam sofrendo, pela introdução de novos instrumentos, modificação de seu ritmo, cadência, fantasia, introdução de temas em seus desfiles, etc. Os investimentos no carnaval crescem e consecutivamente a estrutura e a divulgação do folguedo também, blocos e escolas (como duas manifestações que se mantiveram nos carnavais oficiais durante o período aqui tratado) naturalmente se beneficiaram e prosperaram em algum grau junto a essa nova dinâmica. A própria centralização que o carnaval oficial propiciava nesse momento, com o desfile oficial de passarela, tornava os holofotes dados a essas duas manifestações ainda maiores, inclusive em relação a outras brincadeiras que não se faziam presentes na passarela. Como denunciado no jornal O Estado do Maranhão do ano de 1987, quando se sente a ausência dos blocos de sujos e fofões no presente carnaval e se alerta que, “entretanto, a centralização do desfile

oficial na Praça Deodoro obrigou o público a ter como única alternativa os desfiles das escolas de samba e blocos tradicionais [...]” (O Estado do Maranhão, 03/03/1987).

Os blocos vão adotando novos elementos e ressignificando outros a fim de se estabelecerem no novo cenário no qual se encontravam, como no caso do seu ritmo, acusado na época de seguir uma progressiva aceleração. A pesquisadora Lisboa (2008) nos ajuda a entender, também, acerca das fantasias:

Os blocos realizaram transformações em suas fantasias, entre as décadas de 70 e 80, quando estas começaram a ser desenhadas por estilistas profissionais e serem confeccionadas com materiais mais luxuosos. Além disso, a produção das mesmas passou a ser interligada à elaboração dos temas e com a criação dos sambas anuais de cada bloco. (Lisboa, 2008, p. 361).

Uma vez que a beleza nas indumentárias sempre fora um ponto importante para a maioria das manifestações, ela agora ganha outro caráter, o da ostentação. Não era somente necessário destacar como as fantasias estavam bonitas, mas sim dar ênfase ao quanto ela custou, se era importada ou não, etc. Por exemplo, com os Versáteis no carnaval de 1981:

A fantasia do tradicional da Madre Deus será este ano, denominada “Rei de Roma”, dentro do estilo altamente luxuoso, trabalhada sobre veludo e lamê, que custará aos 30 componentes do tradicional bloco, cerca de 800 mil cruzeiros. (O Imparcial, 15/02/81).

Assim eram destacados os blocos tradicionais nas suas aparições nos jornais, com o luxo por foco, que por sinal inflama novamente o público:

Destas agremiações a que foi mais aplaudida pela platéia que lotava as arquibancadas da Deodoro foi “Os Foliões” Que exibiu uma bela e luxuosa fantasia de Pierror, cantando na passarela o seu tema “Lágrimas de Pierror” (O Imparcial, 15/02/1983).

Discurso que coaduna também com o que vinham fazendo as escolas de samba da capital no mesmo período:

Com quase 90 por cento de seu material importado do Sul do País, principalmente o material para as fantasias, a Flor do Samba [...] Até agora os custos empreendidos na confecção de fantasia e alegorias estão em torno de 12 milhões de cruzeiros. (O Imparcial, 13/02/1983).

Como o pesquisador Fabio Silva (2015) demonstra muito das mudanças na forma de fazer o carnaval em São Luís foram influenciadas pela mídia televisiva que começa a

transmitir na capital maranhense, no tratado período, os desfiles das escolas de samba cariocas; e a própria relação já existente, e normalmente subvalorizada, entre as nossas agremiações carnavalescas e as congêneres do Rio de Janeiro. Em vista disso “São Luís faz parte dessa leva de mutações que a festa carnavalesca sofreu. Certamente as mudanças da festa carnavalesca ludovicense têm seus aspectos de singularidade, assim como a das demais cidades também têm” (Fabio Silva, 2015, p.128-129), chegando à percepção de tais mudanças como naturais, haja vista que se enquadra a um processo mais amplo a nível nacional. Todavia, isso não exclui o fato de que o sucesso de sua implantação se deve também a aceitação e estímulo recebido por parte dos órgãos de cultura do estado e dos próprios gestores de nossas manifestações, que por diversos motivos ratificaram as transformações, como o autor pontua:

No intuito de melhorar a organização do concurso carnavalesco, a MARATUR, a FESMA e UESMA resolveram adotar o estilo dos desfiles das escolas cariocas, o que não implica afirmar que houve uma descaracterização das representações momesca de São Luís. Apesar da instituição de um regulamento similar ao regulamento das escolas do Rio — com a instituição de um horário rígido para entrada e saída das brincadeiras, número mínimo para alas, adoção de porta bandeiras e estandarte e introdução dos carros alegóricos — penso que a singularidade da festa ludovicense ainda se faz presente. (Fabio Silva, 2015, p.131).

Os blocos tradicionais, como as demais manifestações, também foram influenciados por essa leva de mutações e, principalmente, entraram em negociação com as mudanças na dinâmica do carnaval ao qual estavam envolvidos, de modo a estabelecerem sua posição nesse novo cenário e atraírem um maior contingente de simpatizantes para o seu folguedo. Como perceptível nas modificações e ressignificações no seu ritmo, fantasias, na introdução de temas a serem apresentados na avenida, alguns casos de utilização de carros alegóricos, etc.

2.3 O “Projeto Carnaval de Rua” e a Oposição Carnaval de Rua e Carnaval de Passarela

A década de 1990 começa com um intenso debate na imprensa escrita da cidade em favor do “ressurgimento” do carnaval de rua de São Luís, o retorno aos antigos carnavais que marcaram a cidade. No cerne desse movimento estava a criação do Projeto Carnaval de Rua, impulsionado pelos Seminários do Centro de Cultura Popular Domingos Vieira Filho e pela formação da Associação Maranhense de Blocos Carnavalescos, concebido, entre outros,

pelo produtor cultural José Pereira Godão. A FUNC⁶ da Prefeitura de São Luís executou o projeto desde o início da década de 90. Segundo Aldo Leite, teatrólogo e presidente da FUNC na época, a principal mudança gerada pelo projeto foi:

[...] conferir prioridade às brincadeiras de rua, prestigiando as ricas manifestações culturais típicas de nosso povo. Isso foi acontecendo de forma gradual e participativa, ao longo desse período e, a cada ano, verifica-se revigoramento cada vez maior do nosso carnaval, que já foi considerado o terceiro do país. (O Estado do Maranhão, 21/02/1995).

Assim, é representado com recorrência nos jornais um suposto ressurgimento do verdadeiro carnaval da cidade, o carnaval de rua: “Indiscutivelmente o carnaval de rua de São Luís voltou a tomar fôlego” (O Estado do Maranhão, 12/02/1993); “O carnaval de rua de São Luís nunca esteve tão animado nos últimos tempos como está agora” (O Estado do Maranhão, 16/02/1993). Mas, como analisa Fabio Silva o carnaval de rua de São Luís nunca desapareceu para ser resgatado e que a tentativa romântica de refazer os antigos carnavais de décadas anteriores esbarra nas próprias mudanças materiais e culturais pelas quais a cidade passou. Complementando seu raciocínio:

Assim, faço alguns questionamentos: como os organizadores do carnaval de rua iriam conseguir resgatar a autenticidade do folguedo ludovicense se, naquela época, as agremiações não tinham horário fixo para passar nos espaços de apresentação? Além disso, como reviver o carnaval de rua se, no circuito oficial de rua, os blocos organizados e tradicionais ao se apresentar em cada um dos circuitos recebem um cachê? O carnaval, aqui, não é “resgatado” pelo seu esplendor, mas se torna evidente o interesse econômico por trás da brincadeira que deveria ser espontânea, alegre e desvincilhada de jogadas financeiras. (Fabio Silva, 2015, p.134).

Como Stuart Hall destaca, a construção de uma identidade, ou identificação, se processa “no interior do jogo do poder e da exclusão” (Hall, 2008, p.110-111). Assim, ao representarem o carnaval de rua como o nosso verdadeiro folguedo, mais identitário, sobrepondo-o a outras formas de vivência carnavalescas, implícito estavam vários interesses políticos e econômicos da classe de intelectuais e gestores públicos que pensaram o Projeto Carnaval de Rua. Como o pesquisador Tomaz Silva nos esclarece acerca dos conflitos e relações de poder que envolvem tanto a identidade quanto a diferença:

Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

⁶ Fundação Municipal de Cultura (FUNC), órgão público do governo municipal, do qual fizeram parte alguns produtores culturais e intelectuais críticos à passarela, que coordenou grande parte das mudanças do carnaval de São Luís na década de 90.

{...} Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes”. (Tomaz Silva, 2008).

Justificativa econômica que inclusive é citado pelo próprio presidente da FUNC como uma das razões do Projeto Carnaval de Rua, complementarmente ao embate a formas de vivências carnavalescas vindas de outros estados:

Acreditamos haver consenso entre as pessoas sensatas — afinal, temos registros de opiniões de importantes personalidades de nosso meio cultural, publicadas nos jornais —, de que, até mesmo por razões turísticas, ninguém virá visitar-nos para ver o carnaval na forma como se desenvolve no Rio, em Salvador, em Recife/Olinda ou Fortaleza. O turista se interessará em ver o carnaval maranhense, que tem muito de interessante a mostrar. (O Estado do Maranhão, 21/02/1995).

Se nas duas décadas anteriores houve uma progressiva centralização do carnaval em prol do desfile oficial de passarela, com o “Projeto Carnaval de Rua” o nosso folguedo volta a descentralizar-se, mas agora sob orientação do poder público. Ganhando maior destaque, inicialmente, o circuito de carnaval de rua Madre-de-Deus/ São Pantaleão e posteriormente se espalhando para os demais bairros:

Prossegue hoje a tarde a folia do Circuito de Carnaval de Rua promovido pela Prefeitura São Luís. A movimentação para os bairros do João Paulo, Liberdade, Vila Palmeira, Anjo da Guarda, Ipem/Turu e Vila Embratel. Diversos blocos escolas de samba e tambores de crioula participam da animação. Vale a pena conferir. (O Estado do Maranhão, 06/02/1994).

2.3.1 O Carnaval de Passarela em São Luís: das críticas as razões de sua permanência

Com essa setorização e a consecutiva existência de mais palcos e circuitos para apresentações no período momesco, os gastos do poder público também acabam por aumentar, limitando os recursos para a vivência carnavalesca que teve o domínio hegemônico nas duas décadas anteriores, a passarela. Mas, não fora somente a falta de recursos que gerou um abandono do carnaval de passarela, havia também um discurso que, como observamos, vinha angariando força desde a década anterior, o qual enxergava na passarela uma influência exógena. A partir de então se começa a construir, ou rememorar, cada vez mais a passarela

como um mal, que nunca fora pertencente a nossa cultura: “pois, a cada evocação do passado, o presente o colore com tons diferentes, conforme as cores do momento atual” (Souza, M., 2014, p.109). Com isso se realça a oposição do carnaval de rua, nosso “verdadeiro” carnaval, e o carnaval de passarela, “carioquização” do nosso folguedo.

Como já tratado, as especificidades do carnaval de passarela em relação ao carnaval de rua se destacam quando fica clara a separação entre espetáculo e espectador presente nessa vivência carnavalesca. Primeiro, com as cordas e posteriormente com as arquibancadas, montadas para que os foliões pudessem assistir suas manifestações com maior conforto, embora “como lembra Araújo (2001), a platéia mesmo ao assistir aos desfiles, participa dele intensamente, divertindo-se e emocionando-se” (Fabio Silva, 2015, p.146). Nesse sentido é interessante trazermos as observações de Américo Azevedo feitas no jornal O Estado do Maranhão em 1995, quando este aponta a passagem do desfile de passarela da Deodoro para o Anel Viário como mais um ponto chave desse distanciamento:

[...] Na opinião do carnavalesco, o que mudou e deixou uma lacuna na folia de Momo na capital foi a transferência do carnaval da Praça Deodoro para o Anel Viário, iniciativa do ex-prefeito Jackson Lago. [...] “Carnaval é povo. Não se podia tirar o carnaval do povo, que era o que ocorria na Deodoro com o desfile espremido entre os participantes. Isso sim, era o carnaval maranhense”, afirma. A tradição era o desfile das escolas e não o espetáculo proporcionado pelo luxo, que hoje é um fato, segundo Américo Azevedo. (O Estado do Maranhão, 26/02/1995).

A passagem do desfile oficial para o Anel Viário ocorreu em 1989, permanecendo no referido local durante toda a década seguinte. Mudança que ocorre pela própria importância que ganha o carnaval de passarela na década de 80, segundo Fabio Silva:

Como o carnaval nesse espaço cresceu, era necessário, mais uma vez, encontrar outro espaço para acomodar os admiradores dessa forma de fazer e brincar o carnaval. Foi por isso que, a partir de 1989, a passarela do samba passou a ser construída no Anel Viário. (Fabio Silva, 2015, p.132).

Acerca das críticas de Américo Azevedo ao excesso de luxo e ostentação que haveria se tornado o carnaval de passarela, em consonância estavam com as análises de José Pereira Godão, veiculadas na mídia impressa da cidade no ano de 1996. Ano em que Godão idealiza o carnaval de passarela sem competição e a união do circuito de Carnaval de Rua com o Carnaval de Passarela, no qual após o desfile oficial as agremiações deveriam ir em direção a Madre de Deus, a época sede do circuito de rua, para se apresentarem.

[...] José Pereira complementa dizendo que a idéia dele prioriza a música, o samba e não só figurinos e alegorias [...] Além disso, ele acredita que a falta de disputa vai fazer com que as escolas se reencontrem. “Nosso carnaval chegou ao que chegou por causa dessa ostentação do poder econômico”, avalia observando o gasto com o luxo das agremiações. (O Estado do Maranhão, 18/02/1996).

Todo esse contexto de críticas e a priorização do carnaval de rua resultaram em uma crise no carnaval de passarela na década de 90. Em 1994, devido à reorganização dos recursos em favor do crescente carnaval de rua, “os organizadores do carnaval se recusaram a construir uma passarela do samba. Não passava de mais uma tentativa de acabar com essa forma de brincar o carnaval” (Fabio Silva, 2015, p.138). No fim, devido à pressão dos entusiastas da passarela, ela acabou sendo construída de última hora para o desfile.

Em 1995, 28 afiliados da Associação Maranhense de Blocos (incluindo blocos tradicionais, organizados, alternativos e tribos de índios) ameaçaram não desfilarem na passarela devido a sérias dificuldades financeiras e à falta de apoio do poder público. No ano seguinte, sob a idealização de Pereira Godão, não houve competição na passarela, e, conseqüentemente, não houve premiações para os melhores; apenas os profissionais da imprensa escolheriam as agremiações com melhor desempenho. Em 1997, embora a competição tenha ocorrido, os vencedores receberam apenas troféus.

Os carnavais desse período também foram marcados por ausências na passarela e por agremiações que desfilaram sem participar da competição oficial, devido a dificuldades financeiras e à falta de apoio do poder público. Em 1995, a Turma do Quinto, grande campeã da década anterior junto com a Flor do Samba, desfilou sem competir. Em 1996, ano sem competição, Luís César Maia, carnavalesco da Flor do Samba, declarou em entrevista que caso: “houvesse concurso só três escolas desfilariam, Unidos de Fátima, Favela e Flor do Samba. As outras, até mesmo o Quinto, não teriam condições, tanto que muitas escolas não vão desfilarem” (O Estado do Maranhão, 18/02/1996).

Em 1997, escolas como Unidos de Fátima, Águia do Samba e Marambaia do Samba desistiram de desfilarem e blocos tradicionais como Os Foliões participaram *hors concours*, sem competir. Em 1999, apenas cinco escolas se apresentaram na passarela: Império Serrano, Unidos do Túnel do Sacavém, Turma da Mangueira, Turma do Quinto e Favela do Samba, sendo que a Turma da Mangueira e a Unidos do Túnel do Sacavém desfilaram sem concorrer.

Outro debate que tem destaque nesse período nos jornais ludovicenses é acerca da “baianização” que nosso carnaval também estaria sofrendo. Em sua origem estava o Carnapraia, carnaval com trios elétricos realizado na Avenida Litorânea, no qual o folião

deveria comprar um abadá para participar, aos moldes do carnaval baiano, “Os trios elétricos começaram a fazer a festa da elite que preferia se deslocar para um local perto da praia a ir para o centro da cidade ver as brincadeiras de São Luís” (Fabio Silva, 2015, p.145). Carnaval que teve um momento de grande destaque na cidade.

Em relação à oposição carnaval de rua e carnaval de passarela, ora a “baianização” aparecia nos periódicos como reforço do perigo da introdução de culturas exógenas no nosso folguedo, assim também reafirmando direta ou indiretamente a crítica à passarela. Ora levava a uma revalorização do carnaval de passarela: “agora o desfile oficial da passarela começa a ser valorizado, pois existia um mal maior: o carnaval da Bahia que estava arrancando aplausos por parte da sociedade” (Fabio Silva, 2015, p.145-146). Com os anos o carnaval de trios da Litorânea acaba chegando ao fim, não sendo mais registrado até o fim da década de 90 em nossos carnavais.

Afinal, por que, apesar das críticas e da falta de apoio do poder público, o carnaval de passarela teve continuidade? Inicialmente pela própria resistência dos apaixonados por essa forma de vivência carnavalesca, que mesmo com todas as dificuldades lutavam para manter viva a tradição do desfile oficial de passarela, assim: “Aqueles que compartilham com essa forma de brincar o carnaval nunca se renderam aos ditames dos que tentavam impor as regras do jogo”. (Fabio Silva, 2015, p 143-144).

Apesar de todo o empenho dos gestores públicos, no uso de seu poder estratégico, em acabar com o carnaval de passarela, a partir das determinações que vinham do lugar de querer e de poder, o próprio, que a época caracterizava a FUNC. Os amantes da passarela estabeleciam táticas para manter viva sua brincadeira, como descreve Michel de Certeau citando Büllow, agindo “dentro do campo de visão do inimigo”. Ao definir o conceito de tática, o mesmo autor demonstra que:

Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumenta a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (Certeau, 1998, p. 100-101).

Entre as táticas adotadas pelos bambas ludovicenses estava a própria participação nos circuitos de carnaval de rua. Assim, as agremiações conseguiam os recursos que seriam usados para propiciar a participação na passarela:

[...] os blocos, as tribos e as escolas de samba, buscaram no próprio carnaval de rua a receita para a continuidade do carnaval de passarela. Em outras palavras, como as apresentações dos circuitos oficiais nas ruas de São Luís eram pagas, essas brincadeiras passaram a participar dos carnavais de rua para angariar fundos e comprar suas fantasias, cobrir seus instrumentos e participar do carnaval de passarela. Nos circuitos oficiais, os blocos tradicionais se apresentam com as fantasias do carnaval anterior, enquanto os blocos organizados e as escolas de samba confeccionam uma camisa identificando a sua agremiação. (Fabio Silva, 2015, p.144).

Com o passar dos anos começou a ter força outro discurso, que via com bons olhos um carnaval tão diverso que era e sempre foi o de São Luís, o folgado “tão versátil que atende ao gosto de todos os foliões” (O Estado do Maranhão, 09/02/1997). Tal apelo se somou no fim da década a setorização da festividade momesca, com os Circuitos Vivas, e também a um discurso econômico, pelo retorno financeiro que o nosso carnaval poderia gerar. Como no carnaval de 1998, ano em que São Luís é declarada Patrimônio da Humanidade. Em consequência as comemorações e visando aproveitar-se da exposição do título conquistado para impulsionar o turismo na cidade, ocorre a ação conjunta entre o Governo do Estado, Prefeitura Municipal e a iniciativa privada (Consórcio Mirante/Marafolia) para o incremento do carnaval em seus vários pontos, integralizando-os:

É o Carnaval da Integração que envolve bairros, une comunidades e coloca a população na rua com uma única ordem: brincar. Brincar o carnaval em todos os seus ritmos, sem limites de espaço e de tempo, será uma tarefa fácil [...] Tem desfile de escolas de samba, blocos e shows artísticos no Anel Viário; axé music na avenida Litorânea e, quem gosta das velhas marchinhas, fofões e batucadas, é só dar um pulo no Circuito de Rua da Madre Deus. (O Estado do Maranhão, 22/02/1998).

Assim, a passarela volta a aparecer nos periódicos como um desses pontos de animação do variado carnaval de São Luís, e menos como algo a ser eliminado de nossa festa.

Nesse contexto, a posição dos blocos tradicionais é inusitada, pois ao mesmo tempo em que reforçaram o coro de denúncia ao abandono que o carnaval de passarela estava sofrendo, como no carnaval de 1995, quando participam de um abaixo-assinado juntamente com blocos alternativos, organizados e tribos de índios, ameaçando não desfilarem na passarela, pelas graves dificuldades financeiras enfrentadas em razão da falta de auxílio do poder executivo estadual e municipal (O Estado do Maranhão, 17/02/1995). Eles também angariavam maior atenção e recursos, já que as exibições eram pagas, pela participação nos circuitos de rua e cresciam junto a essa nova conjuntura. Assim, “A alegria fica por conta dos blocos tradicionais, tribos de índios e tambore de crioula, brincadeiras que ficam apagadas na

passarela do samba, mas que crescem na rua” (O Estado do Maranhão, 16/02/1993). Também em matérias que enfocam o crescimento numérico dessas agremiações:

[...] Nas vias selecionadas, como o Circuito do Carnaval de Rua as agremiações carnavalescas fazem a folia. Um dos destaques são os blocos tradicionais, que nos últimos anos vêm se multiplicando e aglutinam muita gente [...] (O Estado do Maranhão, 26/02/1995).

Crescimento comprovado nos próprios desfiles na passarela, principalmente em comparação ao número de escolas de samba. Chegando, inclusive, a praticamente dobrar o número de blocos que participavam do nosso carnaval. Em 1983, 11 blocos tradicionais se registraram para desfilarem na passarela, mesmo número de 1985, sendo que esse ano um dos blocos era os Fuzileiros da Fuzarca, que então competia como tradicional. Já em 1994, 21 blocos se registraram para o desfile, mesmo número de 1999. Uma diferença que não foi apenas numérica, blocos que se tornaram importantes e lutaram por títulos foram criados na década de 90, a exemplo do bloco tradicional Os Feras. Relação proporcionalmente oposta ao que ocorrera com as escolas de samba, destaque das décadas anteriores. Em 1983, 10 escolas de samba se registravam para se apresentar na passarela, mesmo número do carnaval de 1985. Chegando ao final da década de 1990 com o surpreendente número de apenas 5 escolas a desfilarem pela passarela, no carnaval de 1999.

Mesmo no carnaval de 1996, ano cheio de debates nos jornais pela falta de competição no desfile oficial, a posição dos blocos também chama atenção, para qual a falta de disputa na passarela “não causou danos”. Nas palavras de William Moraes Corrêa, então assessor do bloco Os Foliões, ao jornal O Estado do Maranhão em 1996, o concurso oficial não levaria a nada, pois: “Só faz os blocos ficarem parados o ano todo, esperando apenas a ajuda do governo e a disputa no desfile de carnaval [...] Não dá para brigar por um prêmio que não paga nem uma roupa”. (O Estado do Maranhão, 18/02/1996).

Realmente, a matéria reforça que a ajuda dada pela organização do carnaval, no valor de R\$ 400 reais, seria equivalente a uma fantasia do bloco Príncipe de Roma e menos do que custaria uma indumentária do bloco Os Foliões, no valor de R\$ 600 reais. Os Foliões, por sinal, fora um bloco que mesmo em outras oportunidades, com competição, preferiu desfilarem no carnaval de passarela sem concorrer. Fica claro nas falas do seu assessor, supracitadas, que o bloco pretendia desenvolver atividades anuais, não dependendo apenas do desfile oficial no período momesco. Esse, inclusive, era um dos objetivos declarados da própria união do circuito de carnaval de rua com o de passarela e do desfile oficial sem competição pensado

pela FUNC no ano de 1996, nas palavras de Pereira Godão “transformar o carnaval maranhense num similar do São João” (O Estado do Maranhão, 18/02/1996), onde essas agremiações deveriam se tornar mais autônomas. Os Foliões foram pioneiros nesse quesito na década de 90, não só desenvolvendo atividades fora do período momesco, como ao fazer apresentações em outros estados e até países, como o Canadá. Como William Moraes Corrêa nos esclarece, Os Foliões foram:

O primeiro bloco tradicional a se apresentar fora do período carnavalesco, a fazer projetos, a viajar pelo Brasil, o único a viajar pelo exterior, de tantas premiações aqui no Maranhão, pelo Brasil, premiações fora do Brasil. É, se apresentar nas, nas torres da Torre Eiffel né? Lá em Paris durante a Copa do Munda da França, em 1998, Estados Unidos, Canadá, Bélgica. Exposições na Argentina, Colômbia, Peru, Bolívia, Espanha, Portugal, República Tcheca, Finlândia [...] tantas coisas lindas que nós somos o primeiro a fazer que outros fazem hoje [...] (Corrêa, 2021, s.p. *apud* Menezes, 2022, p.78).

O Projeto Carnaval de Rua nos anos 90, como explicitado nas palavras do então presidente da FUNC Aldo Leite, tinha por objetivo prestigiar as ricas manifestações culturais típicas do nosso povo. Nesse sentido é compreensível a ênfase que os blocos tradicionais recebem, ao ser uma manifestação que só existe em São Luís. William Corrêa como membro de um bloco tradicional e que vivenciou essas transformações na década 90, nos traz um importante depoimento:

Essa revitalização do carnaval de rua nos anos 90 foi assim... Veio com uma alegria muito grande. Claro que depois desandou, mas foi uma festa muito grande [...] Os blocos tavam muito limitados somente a passarela, e aí veio a necessidade de revitalizar o Centro Histórico, a Madre Deus, o setor de São Pantaleão, revitalizar com a presença dos grupos passando pelo Centro e indo pros bairros e aí vieram os pontos do carnaval de rua. Aí já vem o governo Roseana né? O projeto do pessoal aí da Madre Deus, o surgimento aí do Bicho Terra e... Vem toda uma força, que não era a mesma força nem, não tinha a beleza dos anos 70, dos anos 60, dos anos 50, mas que tinha também o seu charme e tinha então a sua importância. Por que fez com que surgisse uma porção de grupos, muitos depois acabaram mesmo né? Por que foi só fogo de palha, mas que deu uma outra concepção [...] Mas, não se pode dizer que não deu uma contribuição pro carnaval de São Luís, não, com certeza deu [...] (Corrêa, 2021, s.p. *apud* Menezes, 2022, p.78).

Então chegamos a outro ponto interessante a se questionar. Como observou Fabio Silva (2015, p.140), mesmo criando uma espacialidade oposta entre rua e passarela os organizadores do carnaval pareciam esquecer que os mesmos blocos que se apresentavam na rua também estavam presentes no desfile oficial de passarela, o que era exatamente o caso dos tradicionais, tão aclamados por serem típicos da nossa cultura.

Podemos supor que de alguma forma a presença dos blocos tradicionais, entre outras manifestações tidas como de rua, na passarela legitimou essa vivência carnavalesca para os intelectuais e críticos a ela? Ajudando para que essa permanecesse no nosso carnaval mesmo com tantos ataques sofridos? Bem, não somente, como demonstramos a resistência dos apreciadores da passarela e mesmo a existência de outros discursos que a defendiam em prol da diversidade do nosso folgado momesco, também foi de essencial importância. Mas, o destaque que ganha à passarela com a apresentação dos blocos tradicionais no fim da década de 90 nos jornais, momento em que a outra grande atração do desfile, as escolas de samba, ainda são criticadas e tidas como em decadência, nos aponta que em algum grau essa relação pode ter sido importante. De fato, as escolas de samba também participavam dos circuitos de rua, mas, por motivos óbvios, elas eram o grande alvo dos críticos que viam o carnaval de passarela como “uma cópia mal feita do desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro”.

2.3.2 Uma Análise dos Sambas-enredo dos Blocos Tradicionais

Nas palavras da pesquisadora Fabiolla Vieira (2016, p. 46) o samba-enredo “é uma composição, coletiva ou não, que envolve várias etapas atreladas à construção do desfile como um todo”. Os blocos tradicionais só adotaram mais essa característica a partir de meados da década de 70, quando ocorre um processo de institucionalização do nosso folgado momesco e, consecutivamente, de nossas manifestações culturais, mudanças as quais nos referimos nos tópicos anteriores. Com a centralização dos investimentos no chamado carnaval oficial de passarela, as categorias de julgamento passaram a se espelhar nos quesitos existentes no carnaval do Rio de Janeiro, visto como o modelo a ser seguido. Assim, os nossos blocos também começaram a produzir os seus próprios sambas-enredo, a partir de suas subjetividades e vivências. Lisboa nos esclarece como era a espontaneidade presente nas apresentações antes das mudanças supracitadas:

No passado, os blocos tradicionais cantavam músicas de compositores locais e nacionais e produziam suas músicas, mas sem a preocupação em relacioná-las a algum enredo ou tema, bem como não tinham nem uma apresentação esteticamente programada, como nos dias atuais. Os brincantes cantavam, espontaneamente, canções do universo carnavalesco (marchinhas, sambas) e músicas da cultura popular local. (LISBOA, 2008, p.360).

São justamente os sambas-enredo dos blocos tradicionais de São Luís que iremos analisar a partir daqui, especificamente os que serão utilizados na dinâmica do nosso Produto

Educacional, o jogo História-Enredo. Como já referido, o jogo se relaciona ao tema programático escolar da Abolição da Escravidão no Brasil, a partir da perspectiva da resistência negra, assunto tratado no 8º ano do ensino fundamental, e, complementarmente, também apresenta aspectos da nossa história e cultura local. Portanto, os sambas analisados obviamente também tratarão da identidade negra presente em nossa cidade a partir do olhar dos compositores populares ligados aos blocos tradicionais.

Ao analisarmos os referidos sambas-enredos teremos por base às ideias trazidas pela autora Miriam Hermeto, em sua obra intitulada *“Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos”*. Hermeto destaca as cinco dimensões essenciais para análise de um documento, especialmente um musical, que seriam a dimensão material, descritiva, explicativa, dialógica e sensível. A seguir apresentaremos de forma mais detalhada cada uma dessas dimensões.

A dimensão material se refere à relação entre o suporte ao qual se encontra a narrativa histórica e sua linguagem. Ponto fundamental porque os suportes condicionam o uso e como chega cada determinada linguagem ao receptor.

A percepção dessa relação – suporte/linguagem/narrativa – pode auxiliar o professor a construir estratégias que favoreçam os alunos a explorarem as especificidades de cada linguagem, bem como a analisarem como, em cada documento, tais especificidades são utilizadas para construir uma dada mensagem. (Hermeto, 2018, p. 152).

Quanto à dimensão descritiva objetiva identificar o tema e o objeto da narrativa propriamente ditos e quais elementos permitem fazer uma leitura histórica do documento. Perceber qual o tema principal, qual o tema secundário, caso exista, quem são os sujeitos descritos e em que tempo se passa a ação, seriam alguns dos objetivos dessa dimensão, pois:

A compreensão dessa dimensão pode auxiliar o professor a construir estratégias que favoreçam os alunos a compreenderem que, em uma narrativa qualquer, há alguns elementos básicos que auxiliam o leitor a compreender sua historicidade, referentes à forma como a “ação dos homens no tempo” está ali descrita, literalmente. (Hermeto, 2018, p. 153).

Já em relação à abordagem do tema em uma narrativa, qual a versão histórica apresentada para o tema, temos a dimensão explicativa. Entender qual é o local social de produção do documento, autoria e contexto de produção, e como esses levam a determinada interpretação presente na narrativa acerca do tema, são pontos importantes dessa dimensão.

Observar essa dimensão do documento pode auxiliar a construir estratégias que favoreçam os alunos a ampliarem a noção de historicidade da narrativa, identificando elementos que a compõem implicitamente e que também explicam como “a ação dos homens no tempo” está ali descrita. A dimensão descritiva não é suficiente para compreender o que é narrado, visto que é preciso aperceber-se da interpretação que lhe é dada. (Hermeto, 2018, p. 155).

A dimensão dialógica trata das referências com as quais o documento dialoga ou a partir das quais foi construído. A percepção de que uma narrativa não se produz sozinha, mas em diálogo com outras fontes de seu tempo ou do passado. Quando pensamos a dimensão dialógica especificamente em um documento em formato de canção é essencial refletir acerca da:

[...] intertextualidade que ela apresenta – característica marcante da canção popular brasileira. Que outros textos ela evoca e qual o sentido a eles atribuído na mensagem final? É preciso atentar para o fato de que, na canção, a intertextualidade é, muitas vezes, melódica, com citações de trechos de outras canções (mesmo sem a letra entoada). (Hermeto, 2018, p. 156).

Para identificar os sentimentos e afetos que fomentam a produção do documento e sua recepção pelo público, temos a dimensão sensível. A partir das manipulações e silenciamentos presentes na narrativa, assim como, na emoção expressa na voz do intérprete na canção, podemos perceber que tipo de sentimentos e sensações o documento pretende causar nos receptores da mensagem:

A reflexão sobre a dimensão sensível da canção nas propostas tem implicações importantes, especialmente em função da natureza artística desse documento. A composição de uma canção sempre tem uma forte carga emocional e gera no ouvinte, via de regra, um impacto emocional. Esses elementos devem ser identificados, favorecendo a percepção dos alunos de que a história é produzida por sujeitos reais, implicados em relações sociais complexas. (Hermeto, 2018, p. 157).

Com base nas ideias supracitadas analisaremos os sambas-enredo dos blocos tradicionais de São Luís. Especificamente os que serão utilizados na dinâmica do jogo História-Enredo, nossa proposta de Produto Educacional. De início temos o samba-enredo do Bloco Tradicional Os Indomáveis Show, do bairro da Liberdade, samba apresentado no carnaval de 2020, com o tema intitulado: “No Quilombo liberdade meu conto é de paixão, Nã Agontimé e Arlequim numa saga indomável de sedução”.

Bloco: Bloco Tradicional Os indomáveis show

Tema: “No Quilombo liberdade meu conto é de paixão, Nã Agontimé e Arlequim numa saga indomável de sedução”

Música e letra: Dinho Pinheiro, Geovani Frazão e Jessé Sodré

Carnaval 2020

Tem batuque de negro, pungada de negro Arlequim negro
Chegou carnaval!

Vou contar uma história de paixão e sedução
A rainha de Daomé fez reinado no Maranhão
A luta trazida no peito, a fê, negritude jeje
Sobre o mar despejou sua dor, saudade do seu lugar.

E assim, a mãe negra escravizada,
Trajou-se Akosi, e foi encontrar o seu amor.
Na folia o galante viril, saltitante malandro feliz
Despontou, não resistiu, caiu aos seus pés.

Encantou! Seduziu! Enfeitiçou Arlequim!
Entre guizos e geledes, d'Ouro em chita virou seu rei.

Ô minha nega fulô
És musa minha, inspiração, na Casa das Minas ser teu bôbo é minha razão.

Ê mineira, negra menina, faceira, guerreira de pé no chão
Meu batuque forte ecoa clareando sobre a cor
Sou indomáveis vou conquistar teu coração.

Nã Agontimé, samba lêlê
Volume Nae, maculelê
Magia da África

Meu Quilombo está em festa
Liberdade é o meu cantar
Com Axé na passarela
Indomáveis vai passar

Ôôôô ôôôô Indomáveis!

Quanto ao formato, dimensão material, todos os sambas-enredos serão utilizados em MP4 (áudio e vídeo) apresentando letra e áudio original, vídeos já produzidos com a temática visual do jogo. Já ao pensarmos a dimensão descritiva, percebemos que o tema central da narrativa é Nã Agontimé, rainha-mãe do Reino de Daomé na África (atual República do Benim), que por disputas hierárquicas pelo trono acabou sendo mandada as Américas na condição de escravizada. Acredita-se que tenha sido enviada ao Maranhão, com o nome de Maria Jesuína, onde acaba por fundar a Casa das Minas, centro religioso de matriz africana mais antigo de que se tem notícia no estado, fundado provavelmente nas primeiras décadas do século XIX (Ferretti, 1985).

Academicamente, é importante destacar que a hipótese da origem real daomeana da Casa das Minas de São Luís tem início com o antropólogo Pierre Verger (1953). Em um artigo no qual defende que o culto aos voduns de Abomé teria chegado a São Luís do Maranhão no início do século XIX, trazido pela mãe do rei Ghézo, vendida como escravizada ao tráfico negreiro por Adandozan, meio-irmão de Ghézo por parte de pai. Embora tal narrativa tenha ganhado força no decorrer da segunda metade do século XX, após a publicação de Verger, trabalhos mais recentes problematizam essa hipótese e deixam em aberto qual de fato teria sido o destino de Nã Agontimé. Uma possível exemplificação para o alunado das múltiplas análises que a pesquisa científica permite. Como observa Maria Laura Cavalcanti:

Nenhum dos relatos disponíveis estabelece ou menciona qual teria sido o seu lugar de destino. As plausíveis razões da escolha de Ghézo permanecem especulativas. E, embora saibamos que aquela esposa de Agongono, mais tarde eleita rainha-mãe por Ghézo, foi vendida aos negreiros atlânticos por Adandozan, seu destino efetivo e a busca por ela nas Américas permanecem obscuros. (Cavalcanti, 2019, p. 403).

O outro personagem ao qual nossa narrativa se atém é Arlequim, sua origem remete a *Commedia dell'Arte*, uma forma de teatro popular surgida na Itália do século XVI, caracterizada por personagens fixos, improvisação e crítica social. Arlequim era tradicionalmente representado como um servo astuto, brincalhão e malandro, vestindo uma roupa com losangos coloridos e uma máscara preta. Segundo Mikhail Bakhtin, o Arlequim integra um microcosmo de personagens cômicos, o autor observa, citando Möser, que "Arlequim é uma parcela isolada de um microcosmos ao qual pertencem Colombina, o Capitão, o Doutor, etc., isto é, o mundo da *commedia dell'arte*" (Bakhtin, 1987, p. 31). Acaba por se tornar um personagem e uma fantasia característica das festas carnavalescas e do imaginário dos foliões, no caso do bloco tradicional Indomáveis Show, o Arlequim negro. Quanto à abordagem, dimensão explicativa, o samba-enredo dedica-se em construir uma narrativa de romance entre esses dois personagens, Nã Agontimé e Arlequim, ambientado no carnaval e na cultura negra de São Luís. A valorização da cultura negra fica evidenciada desde o título do samba e se justifica pela própria origem do bloco tradicional Indomáveis Show, do bairro da Liberdade, maior quilombo urbano do Maranhão e, junto com os bairros da Camboa, Fé em Deus, Diamante e Sítio do Meio, o maior da América Latina. A certificação do bairro veio em 2019, pela Fundação Cultural Palmares, a maior parte da população local descende da migração da baixada maranhense e dos quilombos de Alcântara.

Terreiros, clubes de reggae, grupos de bumba meu boi, tambor de crioula, blocos, cacuriá entre outras manifestações fazem parte da vivência cultural e da identidade do bairro.

Percebe-se logo de início o diálogo, nossa próxima dimensão, do samba-enredo com outra manifestação marcante da cultura maranhense, o samba começa ao som dos tambores do tambor de crioula, enquanto uma famosa toada é cantada. Oportunidade interessante de fazer os discentes refletirem sobre essa mudança de ritmos e se acaso eles os reconhecem. Também é evidente, em complemento a abordagem adotada para o tema, a presença de termos de origem africana e referências a outras manifestações de origem negra, como negritude jeje (herança cultural herdada dos africanos trazidos do reino de Daomé); pungada ou umbigada (movimento coreográfico característico do tambor de crioula no qual as dançarinas tocam o ventre umas das outras em um gesto entendido como saudação e convite); maculelê (dança de origem afro-brasileira e indígena praticada na Bahia que simula uma luta usando bastões ou facões, ao ritmo de atabaques e cantos), entre outras.

Ao ouvirmos o samba-enredo, somos tomados pelo ritmo contagiante dos blocos tradicionais. Inicialmente temos uma variação com os ritmos dos tambores do tambor de crioula, já nos apresentando a temática de empoderamento da identidade negra ao qual se propõe o samba, e em seguida somos levados pelos tambores grandes e retintas dos blocos tradicionais em direção a uma sensação de alegria e empolgação. Que, somada a abordagem e aos objetivos do enredo, impulsionam ainda mais o sentimento de valorização a qual se propõe o bloco, nossa dimensão sensível.

Agora analisaremos o samba-enredo do Bloco Tradicional Os Tremendões, do bairro da Camboa, defendido no carnaval de 2023, com o título de “Akomabu, a pérola negra do carnaval”.

Bloco: Bloco Tradicional Os Tremendões

Tema: “Akomabu, a pérola negra do carnaval”

Música e letra: Josias Filho e Luzian Filho

Carnaval 2023

Akomabu, um jeito lindo de viver
Akomabu, a cultura não deve morrer
CCN é luta, uma voz de resistência
A nossa dança é cultura e consciência

Vem do Barés essa força que alumia
Vem do Barés esse dom de encantar
Vem do Barés essa luz que nos guia
O axé que veste o dia, as benções dos Orixás

Salve a Casa das Minas, Salve a casa de Nagô, sou guerreiro Baobá
 Capoeira sonhador
 Salve a Casa das Minas, Salve a Casa de Nagô... Na tristeza sua alegria e no frio seu calor

Vou batendo contratempo
 Contra os tempos de opressão
 Quebrando quebranto o preconceito
 De uma falsa abolição
 O meu canto na avenida
 Transcende pra imensidão
 Sou o canto da massa
 No terreiro Maranhão

Tremendão carregado de axé
 Vem na ginga do “abranja”
 Traz um canto de amor e de fé
 Pérolas Negras

O tema do samba, dimensão descritiva, é o bloco afro Akomabu, esses blocos surgem no carnaval de São Luís na passagem da década de 80 para a de 90 do século XX, tendo como “instrumentos de percussão os surdos, repiques atabaques e agogôs – saem às ruas para entoar o canto de liberdade dos negros. Os blocos afros sempre escolhem um tema para o carnaval fazendo referência ao seu continente de origem, a África”. (Fabio Silva, 2015, p. 119). O mais antigo é o próprio Akomabu, fundado em 1984 a partir do Centro de Cultura Negra (CCN), o significado do nome do bloco seria “a cultura não deve morrer”, como é referenciado no samba dos Tremendões:

O nome Akomabu teria sido dado, segundo integrantes do CCN, por um africano da República do Benin, que esteve em São Luís na década de 1980 e que, segundo ele, a palavra Akomabu significa “a cultura não deve morrer”. O bloco foi criado no dia 03 de março de 1984, pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, como uma das formas de combate à discriminação racial e de valorização da identidade negra. Possuindo sede no bairro do João Paulo, o bloco é composto também por moradores de diversas outras regiões da periferia de São Luís, em particular, por crianças e adolescentes negros(as). (Souza, G., 2012, p. 160-161).

A abordagem que o samba-enredo adota quanto ao seu tema, dimensão explicativa, é nitidamente de valorização e empoderamento tanto do bloco afro Akomabu, quanto do CCN e de aspectos da cultura afro-maranhense. Perspectiva influenciada pela comunidade de origem do bloco tradicional Os Tremendões, o quilombo urbano da Camboa, como também pelo novo momento de debate social ao qual estamos envolvidos, esse é um aspecto fundamental a se pensar em sala de aula.

Primeiramente, é bom destacar que tem se tornado um hábito cada vez mais comum entre os blocos tradicionais homenagear em seus sambas outras manifestações culturais maranhenses, ou até mesmo outros blocos, como o Indomáveis Show que no carnaval de 2024 teve como tema o bloco tradicional Velhinhos Transviados, já extinto. Mas essa não foi à visão que outras brincadeiras do carnaval de São Luís tiveram sempre acerca dos chamados blocos afros. No carnaval de 1988 (centenário da Lei nº 3.353, Lei Áurea, que aboliu a escravidão no Brasil) houve vários embates entre o bloco afro Akomabu e a Comissão Organizadora do Carnaval e dirigentes da escola de samba Turma do Quinto, pelo desejo que o bloco angariava em desfilar na passarela do samba no domingo gordo, dia de maior movimento, e não na segunda feira, com menos público, como era de costume. Tal fato gerou animosidade entre alguns grupos que não viam com empolgação a possibilidade de um bloco afro abrir o desfile das escolas de samba, contexto que, obviamente, fez com que o Akomabu viesse a se pronunciar nos jornais e denunciar o que consideravam uma atitude de nítidas conotações racistas:

O Centro de Cultura Negra, em respeito à imprensa e ao público, que foram desinformados pela Comissão Organizadora do Carnaval, anunciando que o Akomabu abriria o desfile das escolas de samba no domingo, tem a esclarecer: 1. Em momento algum o CCN divulgou à imprensa dia e horário em que o Akomabu passaria na Deodoro; todas as falsas e irresponsáveis informações saíram do gabinete da Comissão Organizadora do Carnaval. 2. A solicitação que o CCN fez à Prefeitura para o Akomabu desfilar no domingo, deve-se ao fato que sempre fomos relegados a passar na 2ª feira, em horário durante o qual a Deodoro está completamente vazia. 3. A decisão do Quinto de não permitir nossa participação no domingo — não tem justificativa lógica. Só pessoas muito inconscientes não percebem a conotação racista da imposição dos diretores da Turma do Quinto. (O Estado do Maranhão, 16/02/1988).

A percepção de cada época acerca de uma manifestação como o bloco afro Akomabu, que pretende levar conscientização e valorização da cultura negra através de sua música e dança, pode dar-nos ganchos interessantes para debates como discriminação e antirracismo, e também ajudar os alunos a entenderem a narrativa histórica como um produto do seu tempo. Quanto ao carnaval de 1988, é importante frisar que o Akomabu acaba por desfilar no domingo de carnaval, após uma “invasão da passarela”:

Com o anúncio de invasão da passarela do samba, a praça Deodoro e, conseqüente apoio do povo, que insistentemente pedia a presença do bloco Akomabu, os 1.500 brincantes contagiaram o público, quebrando a ordem do desfile do domingo gordo e demonstrando que de nada valem as “briguinhas” entre a Comissão de Carnaval e os representantes carnavalescos de São Luís, antes de o samba ir para a avenida. [...] “Nós não estamos na avenida para competir e sim para resgatar o próprio Carnaval

do Maranhão; portanto, decidimos entrar na passarela na força”, frisou Carlão. (Jornal Diário do Norte, 1988 *apud* Souza, G., 2012, p. 161).

Ao pensarmos a dimensão dialógica, temos referência ao próprio Centro de Cultura Negra (CCN), primeira organização do Movimento Negro criada em São Luís, “Em 19 de setembro de 1978, foi criado o primeiro grupo a se preocupar, em termos políticos, com a questão racial numa cidade em que 90% da população é negra” (Souza, G., 2012, p. 159). Também são citados vários elementos da cultura negra do estado e do Brasil, como as casas de culto, Casa das Minas (Mina-Jeje) e a Casa de Nagô (Mina-Nagô); Baobá (árvore ligada à resistência e sabedoria ancestral); capoeira (expressão cultural afro-brasileira que combina luta, dança, música e jogo corporal); axé (palavra de origem iorubá que significa força vital, energia sagrada e que é muito usada como saudação de boa sorte), entre outros termos.

Fica evidente ao ouvirmos o samba-enredo do bloco tradicional Os Tremendões, em complemento a abordagem adotada para o tema, o sentimento de conscientização e valorização que ele pretende causar aos seus ouvintes, em sua dimensão sensível. Parafraseando o samba, batendo os contratempos, no seu ritmo contagiante e característico, contra os tempos de opressão e conscientizando a partir da trajetória do próprio bloco afro Akomabu.

Ao analisarmos as dimensões dos sambas-enredo dos blocos tradicionais, os interpretando como documentos de valor histórico, foi possível identificar várias potencialidades que esses podem fornecer ao processo de ensino e aprendizagem. Em especial, a partir do tema proposto para o nosso PE, a Abolição da Escravidão no Brasil, pela perspectiva da resistência negra e seus legados culturais. Nosso desafio a seguir será o de aplicar as reflexões teóricas e educacionais, além dos conteúdos referentes à cultura, ao carnaval e aos blocos tradicionais de São Luís, ou seja, tudo o que desenvolvemos em nossa primeira e segunda seção, para a construção do jogo educacional História-Enredo.

3. TERCEIRA SEÇÃO: HISTÓRIA-ENREDO: O Processo de Construção de um Jogo Educacional

Na terceira seção, apresentamos o processo de construção do jogo História-Enredo, com o intuito de cumprir nosso objetivo geral: utilizar os sambas-enredo dos blocos tradicionais, bem como aspectos da história e da cultura local, no ensino de história por meio da elaboração de um jogo educacional. Buscamos, assim, expor o percurso metodológico adotado na criação do jogo, explicando como seu funcionamento foi estruturado e quais conteúdos serão mobilizados por meio de sua dinâmica. A discussão é desenvolvida com base em referências bibliográficas especializadas, que fundamentam teoricamente as escolhas feitas ao longo do processo.

Iniciamos com a definição do conceito de jogo, fundamentada nas contribuições dos três principais clássicos do século XX sobre o tema, bem como nas reflexões trazidas por pesquisas mais recentes. Em seguida, apresenta-se uma breve trajetória histórica dos jogos de tabuleiro, desde suas origens na Antiguidade até a contemporaneidade. Também é discutida a metodologia iterativa para criação de jogos de tabuleiro, proposta por Cunegato e Lemos (2017), adotada como base para a elaboração do Produto Educacional desta pesquisa.

Posteriormente, é introduzido o PE, o jogo educacional História-Enredo, enfatizando sua consonância com o currículo escolar e com as legislações educacionais. Detalha-se, então, seu funcionamento, Manual de Instruções, abordando aspectos como dinâmica, objetivos pedagógicos e lúdicos, materiais necessários, número de participantes e regras. Por fim, são apresentados os conteúdos que serão trabalhados por meio do jogo, organizados no Manual do(a) Professor(a), com destaque para os eixos temáticos selecionados, de modo a facilitar a compreensão das abordagens e das referências utilizadas.

3.1 As Pesquisas Sobre Jogos: dos conceitos a metodologia

Ao longo do século XX cresce significativamente o número de estudos acadêmicos que buscam analisar e conceitualizar o jogo de forma mais aprofundada. Algumas das obras basilares do tema, recorrentemente citados nos trabalhos posteriores, foram produzidas nesse período. Sendo que o livro *“Homo Ludens: um estudo do jogo como elemento cultural”*, de 1938, do historiador e linguista holandês Johan Huizinga pode ser considerado o primeiro grande clássico da área.

Huizinga nasce no ano de 1872 na cidade de Groninga, na Holanda, na década de 40 do século XX se posiciona duramente contra a influência alemã na ciência holandesa, por consequência, acaba sendo perseguido pelas forças de ocupação nazistas. Em 1941 é mandado ao campo de concentração de St. Michielsgestel, então com 70 anos de idade e saúde debilitada. Posteriormente acaba sendo libertado da prisão, mas obrigado a permanecer no vilarejo holandês de De Steeg, onde acaba morrendo em fevereiro de 1945, poucos meses antes do fim da Segunda Guerra (Ribeiro, 2005).

O historiador trabalhou durante sua trajetória acadêmica com diversos temas e tempos históricos, não se dedicando apenas aos jogos. O que não interfere no fato de *Homo Ludens* ser considerado o primeiro estudo histórico denso sobre o papel dos jogos na formação da sociedade e da cultura, “uma das principais bases da civilização” (Huizinga, 2000). Huizinga dedica capítulos específicos à análise da relação entre o jogo e diferentes manifestações culturais, como o direito, a guerra, a poesia, entre outros, valendo-se de uma ampla variedade de exemplos extraídos de distintos contextos históricos. Ao examinar diversos aspectos das práticas humanas, o autor procura evidenciar que a civilização emerge do jogo. Em sua perspectiva, é o jogo que dá origem à cultura, ou, mais precisamente, a cultura manifesta-se inicialmente sob a forma do lúdico.

O primeiro capítulo da obra, intitulada “Natureza e significado do jogo como um fenômeno cultural”, torna-se fundamental para todas as pesquisas posteriores que pretendem analisar os jogos, nele o autor desenvolve definições fundamentais para o estudo do tema. Ao definir o jogo como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (Huizinga, 2000, p.13-14).

Ao analisar, por partes, a definição do autor destaca-se que o jogo é uma “atividade livre”, não obrigatória. “Exterior à vida habitual”, ou seja, ao se iniciar o jogo os jogadores entrariam temporariamente em uma dimensão separada do mundo real. “Não se pode obter qualquer lucro”, o jogo é desconectado de interesses materiais de geração de riquezas. “Segundo uma certa ordem e certas regras”, as regras fazem com que o jogo tenha um objetivo e um fim, onde muitas vezes segui-las leva a vitória, e o inverso a uma

eliminação. Por fim, “promove a formação de grupos sociais”, se cria senso de comunidade em torno do jogo, cooperação e socialização entre os jogadores.

A partir da articulação dessas características, Huizinga formula o conceito de círculo mágico, amplamente referenciado em estudos posteriores sobre o jogo. Esse conceito indica que toda atividade lúdica se estabelece em um espaço e tempo próprios, distintos do mundo exterior, regido por regras específicas. Essa separação, no entanto, torna o jogo uma prática intrinsecamente instável, passível de ser interrompida tanto por fatores externos quanto internos. Entre os agentes externos, podem estar ruídos diversos do contexto real; já o agente interno é identificado por Huizinga como o desmancha-prazeres, sujeito que desconsidera ou transgride as regras, rompendo com a lógica interna do jogo e, por consequência, destruindo o círculo mágico. Essa figura difere do jogador que, ainda ao “roubar” ou enganar, reconhece implicitamente a existência das regras como elemento essencial da prática lúdica. O desmancha-prazeres pode, ainda, ser aquele que abandona voluntariamente o jogo, recusando-se a participar de forma engajada.

O jogador que desrespeita ou ignora as regras é um "desmancha-prazeres". Este, porém, difere do jogador desonesto, do batoteiro, já que o último finge jogar seriamente o jogo e aparenta reconhecer o círculo mágico. É curioso notar como os jogadores são muito mais indulgentes para com o batoteiro do que com o desmancha-prazeres; o que se deve ao fato de este último abalar o próprio mundo do jogo. Retirando-se do jogo, denuncia o caráter relativo e frágil desse mundo no qual, temporariamente, se havia encerrado com os outros. Priva o jogo da ilusão — palavra cheia de sentido que significa literalmente "em jogo" (de *inlusio*, *illudere* ou *inludere*). Torna-se, portanto, necessário expulsá-lo, pois ele ameaça a existência da comunidade dos jogadores. (Huizinga, 2000, p. 12).

Vinte anos após a publicação da obra de Huizinga, surge o segundo grande clássico do século XX dedicado à reflexão sobre o jogo: “*Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem*”, do sociólogo francês Roger Caillois. Assim como Huizinga, Caillois não teve o jogo como objeto exclusivo de sua trajetória intelectual, mas produziu uma análise inovadora e de grande impacto, ao adotar uma abordagem essencialmente sociológica, compreendendo o jogo como uma prática que reflete e, ao mesmo tempo, constitui aspectos da vida social e cultural.

Nascido em Reims, na França, em 1913, Caillois viveu e se formou intelectualmente durante o conturbado período entre as duas guerras mundiais, contexto que influenciou profundamente sua visão de mundo e suas reflexões sobre o comportamento humano. Assim como Huizinga, também manifestou uma postura antinazista, defendendo a importância da liberdade intelectual e cultural diante dos regimes totalitários que se

consolidavam na Europa. Ao longo de sua carreira, destacou-se por transitar entre diferentes campos do conhecimento, articulando a sociologia, a antropologia e a filosofia, o que se reflete na riqueza interdisciplinar de suas obras. Em 1971, foi eleito membro da prestigiada Académie Française, reconhecimento máximo da intelectualidade francesa, vindo a falecer em 1978, deixando um legado fundamental para os estudos sobre o jogo, a cultura e o comportamento humano.

Ao definir o jogo, Roger Caillois retoma as diretrizes formuladas por Huizinga, compreendendo-o como uma atividade livre (não obrigatória), separada (realizada em um tempo e espaço específicos), incerta, improdutiva (não gera riqueza), regida por normas e fictícia (com regras e separada do mundo real). A principal contribuição de Caillois, no entanto, reside na categorização dos jogos segundo suas modalidades e formas de execução, o que representa um avanço significativo para os estudos subsequentes, ao possibilitar uma compreensão mais sistemática da natureza e da diversidade das práticas lúdicas. Segundo o autor, podemos classificar os jogos em quatro tipos fundamentais:

Depois de examinar as diferentes possibilidades, proponho então uma divisão em quatro rubricas principais conforme, nos jogos considerados, predomine o papel da competição, do acaso, do simulacro ou da vertigem. Denomino-as respectivamente Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx. As quatro pertencem ao campo dos jogos: jogamos futebol ou bolinhas de gude ou xadrez (agôn) ou jogamos na roleta ou na loteria (alea), jogamos de brincar de pirata ou jogamos de representar Nero ou Hamlet (mimicry), ou o jogo é provocar em nós, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e de desordem (ilinx). (Caillois, 2017, p. 38-39).

Agôn (competição) e Alea (acaso) são categorias opostas, enquanto o primeiro depende da habilidade e mérito do jogador (como xadrez ou futebol), o segundo se estabelece a base da sorte (loteria ou roleta). Mimicry é onde se enquadram os jogos de imitação da realidade, uma realidade fictícia (como polícia e ladrão ou brincar de pirata), e Ilinx os jogos que buscam a vertigem (como os brinquedos de parques de diversão). Caillois também propõe dois modos distintos de experiência lúdica: paidia e ludus. Essas modalidades podem ser compreendidas como polos opostos em um espectro contínuo. A paidia representa a espontaneidade e a ausência de regras rígidas, marcada pela improvisação e liberdade. Em contrapartida, o ludus corresponde à estruturação formal do jogo, com regras estritas e objetivos claramente definidos. A posição que determinada prática lúdica ocupa ao longo desse eixo imaginário entre paidia e ludus é o que determina suas principais características.

Brian Sutton-Smith foi um teórico do jogo, diferentemente de Huizinga e Caillois, dedicou-se integralmente aos estudos sobre o tema. Nascido em Wellington, Nova Zelândia,

em 1924, produziu cerca de 350 estudos sobre o ludo, meio século de trabalho, faleceu em 2015 aos 90 anos. Sua grande obra, a síntese do seu pensamento, foi o livro “*A Ambiguidade da Brincadeira*”, de 1997, onde o autor conceitua o jogo a partir da sua própria ambiguidade característica:

A intenção deste trabalho é trazer alguma coerência para o campo ambíguo de teorias sobre a brincadeira, sugerindo que parte do caos encontrado nessas teorias é resultado da falta de clareza sobre a retórica cultural popular que subjaz as várias teorias e termos da brincadeira. A palavra retórica é usada aqui, em seu sentido moderno, como sendo um discurso persuasivo, ou uma narrativa implícita, intencionalmente ou não adotada pelos membros de uma afiliação particular para persuadir outros da veracidade de suas crenças e de como essas valem a pena. (Sutton-Smith, 2017, p. 8).

No decorrer da obra, Sutton-Smith analisa sete retóricas associadas à brincadeira, compreendidas como formas pelas quais diferentes culturas e discursos interpretam o jogo e lhe atribuem significados sociais. A primeira delas é a retórica da brincadeira como progresso, na qual o jogo é concebido como uma ferramenta para o desenvolvimento e adaptação, especialmente no contexto infantil. Já a retórica da brincadeira como destino entende o jogo como uma prática governada pelo acaso, muitas vezes atrelada à sorte. A terceira é a retórica da brincadeira como poder, que associa o jogo à expressão de disputas e à manutenção de hierarquias sociais por parte daqueles que detêm o controle.

A retórica da brincadeira como identidade concebe o jogo como meio de preservar e reforçar a identidade coletiva de uma sociedade ou grupo cultural. Por sua vez, a retórica da brincadeira como imaginário enxerga a prática lúdica como espaço para a imaginação, invenção e criatividade. A sexta retórica é a do self, que interpreta o jogo como meio de realização de desejos e expectativas individuais. Por fim, a retórica da brincadeira como frivolidade reduz o jogo a uma manifestação de absurdo, sendo com frequência desvalorizado nos discursos oficiais.

Em cada uma dessas retóricas, o autor reconhece uma variedade de formas e interpretações. O uso do termo "retórica" tem como objetivo destacar o caráter ideológico e naturalizado desses discursos, que frequentemente se apresentam como verdades absolutas. Em sua análise, Sutton-Smith ressalta a ambiguidade e complexidade inerentes à brincadeira, destacando que o traço mais marcante do jogo é sua variabilidade. Com base nisso, propõe uma oitava retórica: a retórica da brincadeira como variabilidade adaptativa, reconhecendo o jogo como prática multifacetada e dinâmica, capaz de assumir múltiplas formas de acordo com os contextos em que se insere.

No século XXI podemos observar um aumento progressivo no número de obras acerca dos jogos. A preocupação de educadores e pais com a formação da juventude e, mais recentemente, uma crise nos métodos de ensino nas escolas pode nos ajudar a explicar tamanho interesse.

No âmbito internacional, destaca-se o periódico online *American Journal of Play*, criado em 2008 pelo National Museum of Play de Nova York, que oferece uma amostra significativa da variedade e acessibilidade de produções acadêmicas sobre o tema. Com quatro edições por ano, a revista publica dezenas de artigos e resenhas de livros, constituindo-se como uma importante referência. Com uma proposta editorial semelhante, também merece destaque o *International Journal of Play*, lançado em 2012 e publicado em três edições anuais. Outra publicação relevante é o *Play & Culture Studies*, periódico anual promovido pela The Association for the Study of Play (TASP), que também contribui significativamente para o aprofundamento das discussões teóricas e metodológicas sobre o jogo em diferentes contextos (Amaral, 2019).

No Brasil a produção sobre o tema está muita ligada ao campo acadêmico, núcleos e grupos de pesquisas de universidades, como o Núcleo de Cultura e Pesquisa sobre o Brincar – Brinquedoteca, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e a publicações de revistas que tratam acerca da educação de forma mais ampla.

A pesquisadora Tizuko Morchida Kishimoto se consolidou como uma das precursoras na investigação dos jogos como ferramentas pedagógicas, com ênfase especial na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da década de 1990, suas contribuições promoveram um importante diálogo entre a educação brasileira e autores clássicos que compreendem o jogo como manifestação cultural humana, como Huizinga (2014) e Roger Caillois (2017). Outro nome de destaque é o de Tânia Ramos Fortuna, cuja produção acadêmica aborda fundamentos teóricos dos jogos e brincadeiras, além da formação docente e o uso de atividades lúdicas na educação. Fortuna também coordena, desde 1999, o programa de extensão “Quem quer brincar?”, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que desenvolve ações formativas sobre o lúdico na educação e disponibiliza à comunidade uma brinquedoteca com empréstimo de jogos e brinquedos (Lucas Silva *et al.*, 2020).

É importante salientar que as discussões sobre o uso de jogos na educação infantil, no âmbito da pedagogia, remontam às contribuições de autores como Jean Piaget e Lev Vygotsky, especialmente em suas investigações sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, não nos deteremos a esses debates, uma vez que as reflexões aqui propostas não se destinam a

esse público específico. Optou-se então por refletir a partir dos grandes clássicos que pensam o jogo de forma mais ampla, obras já citadas.

Ao pensar a produção sobre jogos para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, para a disciplina de História, a obra *“Jogos e ensino de História”* ganha destaque, organizada pelos professores Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2013). Nela professores e pesquisadores brasileiros têm acesso a importantes reflexões elaboradas por estudiosos como Fernando Seffner, Carla Meinerz e Tânia Fortuna. O livro aborda fundamentos teóricos e didáticos indispensáveis à compreensão da temática, como as relações entre brincar e aprender na tradição filosófica ocidental, as potencialidades dos jogos como ferramentas para aprendizagens significativas, a classificação dos diferentes tipos de jogos, além de exemplos concretos de jogos de mesa aplicados em sala de aula. São discutidas, ainda, estratégias avaliativas voltadas às práticas docentes de caráter lúdico. A obra também incentiva os professores a utilizarem sua criatividade na elaboração de jogos de tabuleiro com temáticas históricas, promovendo uma abordagem inovadora e engajada no processo de ensino-aprendizagem.

Também podemos destacar a obra *“Cartas, Tabuleiros e Cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de história”*, de 2020, organizado pela autora Mariana Thompson Flores. O projeto teve origem em atividades desenvolvidas por alunos da disciplina de Laboratório de Ensino de História, cujos resultados surpreenderam pela maturidade e complexidade das propostas. A partir dessas produções iniciais, cinco jogos foram selecionados e um grupo de trabalho foi formado por discentes voluntários. Esse grupo mergulhou em estudos teóricos e práticos sobre jogos. Com isso, os projetos inicialmente propostos foram significativamente aprimorados, tanto em estrutura quanto em fundamentação pedagógica. Posteriormente, foram criados materiais detalhados e acessíveis para cada jogo, incluindo tabuleiros, cartas e cartelas, pensados para fácil reprodução e aplicação nas escolas. A fase de testes com turmas do ensino básico da rede pública permitiu ajustes importantes, consolidando os jogos como ferramentas eficazes de ensino. A publicação resultante reúne essas propostas com reflexões teóricas que oferecem subsídios aos educadores, incentivando sua autonomia na adaptação e criação de jogos adequados às realidades escolares.

Nas últimas duas décadas as reflexões sobre o uso de jogos no ensino de história também estão muito ligadas a expansão dos mestrados profissionais, em especial na rede ProfHistória, e sua produção de produtos educacionais. Acerca dessas pesquisas recentes que ligam o ensino de história e os jogos podemos observar que:

A visão panorâmica da produção sobre a temática abordada revela o avanço coletivo da reflexão sobre dois aspectos: as possibilidades didáticas do uso jogos na história escolar e a metodologia para a construção de jogos com fins didáticos. Algumas tendências são perceptíveis. Enquanto jogos de RPG e tabuleiro são os principais artefatos lúdicos criados pelos pesquisadores (dada a possibilidade material do mesmo), há uma abundância de pesquisas que dão enfoque aos jogos digitais. Em algumas pesquisas, há a criação de videogames; em outras, os produtos comercializados que contêm elementos de História são analisados, sempre com o questionamento da possibilidade de constituir algum aprendizado histórico com eles, e se são de fato alternativas ao ensino tradicional de história. Nesse sentido, o conceito de gamificação é inserido no debate. (Lucas Silva *et al.*, 2020, p. 386-387).

Compreender como os jogos são definidos e analisados, tanto por autores clássicos quanto por investigações mais recentes, nos oferece uma base consistente e evidencia a complexidade desse objeto, tanto como prática humana quanto como ferramenta didática. A partir dessa fundamentação, no próximo tópico, voltaremos nosso olhar para a trajetória histórica dos jogos de tabuleiro, compreendendo sua origem e transformações ao longo do tempo, aspecto essencial para sustentar a proposta do nosso Produto Educacional, também pensado nesse formato.

3.1.1 Os Jogos de Tabuleiro: origem e transformações

Pesquisas realizadas por historiadores e antropólogos apontam a origem dos jogos de tabuleiro ao início da Antiguidade, ao encontrarem em escavações artefatos que evidenciavam a prática de atividades ligadas ao entretenimento (Lopes, 2013). Um dos primeiros jogos a serem identificados e estudados por especialista, que progressivamente foram desvendando seu funcionamento, é o jogo denominado de Senet. O jogo foi achado em várias regiões do Egito, inclusive em túmulos datados de 3000 a.C., confeccionados em diversos materiais e técnicas, moldados em barro, gravado em pedra ou madeira. É provável que vários outros jogos tenham sido criados e jogados a partir dos materiais disponíveis no período.

Ao analisarmos o tabuleiro, é possível compreender sua configuração: uma grade composta por 3 linhas por 10 colunas, formando o trajeto a ser percorrido pelos jogadores com conjuntos de 5 a 7 peças, diferenciadas conforme a identidade de cada participante. As peças apresentam formas geométricas estilizadas, representando, em geral, cabeças de leões e figuras demoníacas. Um aspecto notável do tabuleiro é a presença de cinco casas localizadas em uma das extremidades, adornadas com hieróglifos, o que sugere sua relevância para o

desenrolar da partida. A iconografia dessas casas remete ao simbolismo do renascer (Lopes, 2013).

Figura 6 - Jogo Senet



Fonte: Lopes (2013).

Apesar de estarem dispostas de maneira irregular ao longo do tabuleiro, essas casas ilustradas contribuem para indicar a direção do percurso e reforçar o objetivo central do jogo: concluir a trilha com o grupo completo de peças. O avanço no tabuleiro é determinado pelo lançamento de quatro lots binários (instrumento que gera quantidades aleatórias, como um dado), sendo necessário obter o valor exato para alcançar a última casa do jogo.

A partir da Antiguidade Clássica até a Idade Média, civilizações como a grega, romana, chinesa e indiana desenvolveram inúmeros jogos de tabuleiro como, por exemplo, o Fang, Latrunculum e Chaturanga, este último conhecido como o antecessor do xadrez. O termo Chaturanga, de origem sânscrita, significa “os quatro membros” e faz referência às quatro divisões do exército indiano: infantaria, cavalaria, elefantes e carruagens. Este jogo foi concebido originalmente para quatro jogadores, com um total de 32 peças distribuídas em um tabuleiro quadrado com 64 casas. A movimentação das peças era determinada pelo lançamento de dois dados, cuja soma indicava qual peça deveria ser movimentada (Rocha, 2009).

Através das rotas comerciais, o Chaturanga expandiu-se por diversas regiões da Ásia, sendo difundido em países como China, Coreia e Japão, onde sofreu alterações em suas regras e nomenclaturas. Os persas, ao entrarem em contato com o jogo, implementaram modificações significativas, entre elas os termos Shāh, correspondente ao moderno “xeque”, e Shāt-mat, que deu origem à expressão “xeque-mate” (Lasker, 1999). Foi graças às conquistas territoriais e às intensas trocas comerciais e culturais da época que o jogo passou por transformações, culminando no desenvolvimento do xadrez na forma como o conhecemos atualmente.

Figura 7 - Jogo Chaturanga



Fonte: elo7.com.br.

Com a Revolução Industrial e subseqüentes avanços tecnológicos nas formas de impressão, surge um grande mercado dedicado à produção dos jogos de tabuleiro. Importante destacar que nesse momento tratava-se de jogos direcionados para aqueles indivíduos que poderiam pagar e tinham tempo livre considerável para jogá-los. Também ganha força com o iluminismo a utilização de jogos para fins morais ou pedagógicos, principalmente pensados para o público infantil.

Um exemplo significativo é o The Game of Goose, um jogo originário da Itália, datado do século XVI (Seville, 2009). Com estrutura clássica dos jogos de corrida em espiral, seu objetivo consistia em alcançar a casa final, atravessando um percurso com diversas casas intermediárias que impunham penalidades ao jogador, como recuar algumas posições ou

pagar uma quantia destinada ao prêmio do vencedor. A partir dessa mecânica, o The Game of Goose inspirou a criação de inúmeros outros jogos que seguiram estrutura semelhante, mas com temáticas variadas. É o caso do Snakes and Ladders, cuja proposta envolvia reflexões sobre moralidade e ética, e do Le Jeu des Princes de L'Europe, utilizado no século XVII como ferramenta didática para o ensino de história aos estudantes franceses (Seville, 2009).

Figura 8 - Jogo The Game of Goose



Fonte: Seville, 2009.

Assim, a partir dos séculos XIX e XX, com o constante desenvolvimento da industrialização, houve uma grande popularização dos jogos de tabuleiro, agora para um público mais amplo. A criação de empresas como a Mcloughlin Brothers, formada em 1856, a Milton Bradley Company, de 1860, e a Parker Brothers, criada em 1883 e detentora do Monopoly, são exemplos do grande boom vivenciado por esse mercado (Whitehill, 1999).

Grande parte das empresas de jogos que surgiram no século XIX foram incorporadas por grandes conglomerados, como a Hasbro, que adquiriu a Milton Bradley Company em 1984 e, posteriormente, a Parker Brothers em 1991 (Whitehill, 1999). Os jogos desenvolvidos por essas companhias tornaram-se, desde então, produtos patenteados, conferindo ao detentor da marca os direitos exclusivos de produção e distribuição. De acordo com Lopes (2013), foi nesse novo cenário de mercado, em que uma única empresa centraliza os processos de fabricação e comercialização de jogos amplamente conhecidos, que se

consolidam os chamados jogos proprietários ou temáticos, os quais garantem vantagem competitiva em relação aos demais concorrentes.

Em contrapartida, Lopes (2013) também destaca o crescimento dos jogos de autor, uma categoria voltada para o desenvolvimento de jogos com ênfase em estratégias mais complexas e na interação entre os participantes. Um exemplo notável dessa vertente é o jogo Colonizadores de Catan, criado por Klaus Teuber em 1995. Também sendo parte dos chamados “eurogames”, de caráter mais colaborativo, em oposição aos jogos estadunidenses, eminentemente competitivos.

Figura 9 - Tabuleiro Jogo Colonizadores de Catan



Fonte: Lopes (2013).

Nesse jogo, os participantes têm como objetivo colonizar uma ilha, sendo necessário negociar recursos para construir estradas, casas e vilas, acumulando pontos de vitória ao longo da partida.

Como se pode observar ao longo de sua trajetória, os jogos de tabuleiro sofreram diversas transformações e atenderam a diferentes objetivos; “Mas um aspecto manteve-se constante, o fator facilitador de socialização e relacional que acompanhou a evolução do Homem” (Lopes, 2013, p. 70). Assim, torna-se fácil entender por que no cenário educacional atual os jogos de tabuleiro estejam reconquistando um importante espaço, já que, como anteriormente explicado, seu uso para fins educativos não é algo novo. Mas, especialmente

nas últimas décadas, com o progressivo crescimento de produções acadêmicas acerca do tema, os jogos de tabuleiro têm angariado relevância nos debates educacionais e no chamado “chão da escola”, em diversas disciplinas, inclusive a história:

No âmbito do ensino da História, os jogos de tabuleiro se configuram como instrumentos pedagógicos que possibilitam uma abordagem mais vívida e dinâmica. Essa abordagem educacional, envolta em um véu de ludicidade, fomenta a cooperação mútua, aguça a imaginação e estimula a criatividade, dentre outros elementos intrínsecos. Não é de surpreender, portanto, que nos últimos anos o uso de jogos de tabuleiro (e também outros tipos de jogos) como recursos didáticos tenha se tornado cada vez mais preponderante entre os dignos professores de História. (Silva, D., 2023, p. 10).

Como ressalta Meinerz, os jogos de tabuleiro constituem a categoria mais viável e acessível para a realidade das escolas de ensino básico, uma vez que “parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escolar” (Meinerz, 2013, p. 109). Essa característica torna esse tipo de jogo particularmente pertinente em contextos marcados por limitações materiais e estruturais, comuns à maior parte das instituições públicas de ensino. Além disso, os jogos de tabuleiro favorecem a interação entre os estudantes, a construção coletiva do conhecimento e a mediação pedagógica por parte do docente, aspectos centrais para práticas de ensino mais participativas. Diante desse cenário, também nos aventuramos no processo de concepção e desenvolvimento de um jogo de tabuleiro de caráter educacional, pensado de forma a dialogar com os objetivos desta pesquisa e a se adequar às condições concretas do ambiente escolar, articulando ludicidade, conteúdo histórico e intencionalidade pedagógica.

3.1.2 Metodologia Iterativa: por Cunegato e Lemos

Os autores Matheus Cunegato e Cássio Lemos (2017), em seu artigo intitulado “*Adaptação de metodologia para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro*”, nos apresentam uma sequência metodológica para a construção de jogos. Inspirados no conceito de desenvolvimento iterativo criado por Brathwaite e Schreiber (2009), na sua obra “*Challenges for game designers*”. A metodologia consiste em que jogos sejam criados, jogados, avaliados e refinados constantemente até que se chegue ao resultado esperado. Assim, Cunegato e Lemos descrevem as quatro fases do processo, sendo elas: (a) Fase de game design; (b) Fase de design gráfico; (c) Fase de teste da jogabilidade e (d) Fase de avaliação. Munidos da

referida metodologia, apresentamos a seguir um pouco mais acerca de cada etapa e como essas foram essenciais para o desenvolvimento do nosso PE.

a) Fase de game design, momento em que são criadas as dinâmicas do jogo (regras, materiais de apoio, formas de progressão, ações, condição para vencer etc.) e como elas se relacionam ao tema proposto, portanto, fase crucial ao desenvolvimento de jogos de tabuleiro. A importância dessa etapa não significa que a dinâmica criada seja imutável, pelo contrário, a metodologia iterativa tem como base justamente o princípio de que, com o desenvolvimento das fases do processo metodológico, se deve retornar ao início para modificar e refinar o projeto:

As mecânicas são parte crucial do jogo de tabuleiro, pois sem elas o jogo não funciona (diferentemente da temática, onde podem existir jogos abstratos sem influenciar no funcionamento do jogo). Como esta é uma fase central do jogo (geralmente o motivo de existir a fase de teste de jogabilidade e avaliação), haverá muitas modificações da mecânica durante a iteração da metodologia. É importante estar sempre de cabeça aberta para essas mudanças e não se preocupar em eliminar e criar ideias quando for necessário. (Cunegato; Lemos, 2017, p. 328).

Essa etapa se deu a partir das reflexões e debates realizados na cadeira de mestrado intitulada “Jogos de Tabuleiro no Ensino de História: uma ferramenta lúdica para o ensino-aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão. Cadeira ministrada pelas Professoras Doutoras Adriana Zierer e Solange Oliveira no primeiro semestre do ano de 2024. Onde fomos instigados a refletir sobre o uso de jogos no ensino de história e a desenvolver protótipos vinculados às pesquisas individuais, considerando sua viabilidade como Produto Educacional.

Assim, e partindo do problema (a ausência da história local no ensino), das fontes (os sambas-enredo) e do objetivo geral (utilizar os sambas-enredo dos blocos tradicionais, a história e a cultura local no ensino de história) que já norteavam esta pesquisa. Ficou estabelecido que o jogo educacional intitulado de História-Enredo partiria dos sambas-enredo dos blocos tradicionais para desenvolver uma dinâmica de jogo de tabuleiro, com perguntas e desafios, com o objetivo de revisar conteúdos estudados e repassar novos conhecimentos da disciplina de história de forma lúdica. O jogo trata de um tema escolar já estabelecido pelo currículo e nos livros didáticos, no caso a Abolição da Escravidão no Brasil, em associação a história e cultura local.

A dinâmica do jogo se iniciará após uma aula, ou aulas, acerca da Abolição da Escravidão no Brasil, tema do 8º ano do ensino fundamental, e apontamentos sobre a história e cultura local. Deverá ser passado nessa aula, ou como conteúdo para casa, dois vídeos

disponibilizados, já na temática visual do jogo, com os sambas-enredo dos blocos tradicionais, letra e áudio. Em um segundo momento, dia da realização da partida, deve-se indagar inicialmente aos alunos o que conseguiram entender e que elementos citados são de seu conhecimento nos sambas trabalhados. Após esclarecimentos, se divide a turma em duas equipes, cada uma assumindo uma das posições do tabuleiro.

Para o início da partida, os primeiros representantes de cada equipe deverão tirar na sorte, par ou ímpar, quem responderá a primeira pergunta. Após a leitura da pergunta, enunciado e alternativas, se iniciará o tempo de 1 minuto para que a equipe responda, os demais membros do grupo poderão ajudar, mas somente o representante escolhido em cada rodada é quem responderá oficialmente.

Caso a resposta esteja correta, a equipe avança duas casas no tabuleiro, caso erre, poderão escolher uma carta desafio, e sendo este cumprido, a equipe avançará uma casa no tabuleiro, diminuindo seu prejuízo. A próxima rodada será da outra equipe e assim sucessivamente em alternância de grupos. A mesma dinâmica deverá ser repetida a cada nova carta até que uma das equipes consiga chegar primeiro ao final da passarela no tabuleiro e ganhar o jogo e o carnaval.

A dinâmica do jogo foi pensada para ser a mais simples e com duração mais adequada possível. Dada às questões estruturais e o próprio tempo limitado de aula que normalmente detém um professor. Assim, com um jogo mais fluido, acreditamos que o/a professor/professora poderá ter mais tempo para tratar cada questão, responder dúvidas que possam surgir nos discentes, e utilizar seus ganchos para tratar melhor sobre outras questões importantes.

b) Fase de design gráfico, que se tem por foco o desenvolvimento visual do projeto, englobando tanto questões estéticas quanto ergonômicas visuais. Ao desenvolver um protótipo de jogo de tabuleiro podemos nos ater a um nível baixo, médio ou alta de fidelidade. Para o que desejávamos nesse momento, o nível médio foi o escolhido, pois:

[...] tem a intenção de, além de testar puramente a mecânica, planejar a ergonomia visual do projeto, adicionando diversos ícones, diagramação, tamanho planejado dos elementos e diversos outros fatores que auxiliam na intuitividade do projeto. É interessante gerar protótipos digitais e não se preocupar com a estética durante esse tipo de protótipo. (Cunegato; Lemos, 2017, p. 329).

Assim, chegou-se ao protótipo do jogo educacional História-Enredo. As cartas do jogo, tanto as perguntas quanto as cartas desafios, e o tabuleiro foram inicialmente diagramados e, em seguida, impressos em papel fotográfico adesivo, em gráfica especializada,

garantindo melhor qualidade visual e maior durabilidade do material. Posteriormente, esses elementos foram fixados em suportes rígidos de isopor expandido, respeitando as dimensões previamente definidas para cada componente. Para os pinos ou marcadores utilizados no deslocamento pelo tabuleiro, optou-se por apitos coloridos (mini cornetas), escolhidos tanto pelo apelo visual quanto pela associação simbólica com o universo do carnaval. Já a marcação do tempo destinado às respostas foi pensada de forma simples e acessível, podendo ser realizada por meio de qualquer aparelho celular.

Figura 10 - Protótipo Jogo História-Enredo



Fonte: acervo pessoal.

c) Fase de teste da jogabilidade, após o protótipo ser construído é necessário testá-lo. Importante destacar que nesse momento não se trata do teste com o público-alvo, alunos do 8º ano do ensino fundamental, já que estamos em uma etapa de elaboração e refinamento do projeto. A jogabilidade é posta à prova com a equipe responsável pelo desenvolvimento do jogo e, como foi em nosso caso, com colaboradores. A testagem ocorre na cadeira de mestrado “Jogos de Tabuleiro no Ensino de História: uma ferramenta lúdica para o ensino-aprendizagem”, com a participação e apontamentos dos colegas de mestrado e das professoras doutoras que ministravam a disciplina.

[...] Etapa de teste com a equipe ocorre em praticamente todos os ciclos de iteração, entendendo que todos os protótipos são testados para que uma pergunta possa ser respondida, é interessante ver que em diversos casos um teste com a equipe pode facilmente responder esta pergunta. (Cunegato; Lemos, 2017, p. 329).

Figura 11 - Testagem na Cadeira de Jogos Educacionais



Fonte: acervo pessoal.

d) fase de avaliação, chegamos a nossa quarta etapa, destinada a discutir os resultados alcançados, em especial com a testagem, e em que nível de desenvolvimento se encontra o projeto. Como explicado inicialmente acerca da metodologia iterativa, é exatamente nesse momento que as observações feitas na avaliação podem levar a mudanças nas etapas anteriores, ligando a última fase a primeira, em um movimento circular que objetiva o refinamento constante do jogo.

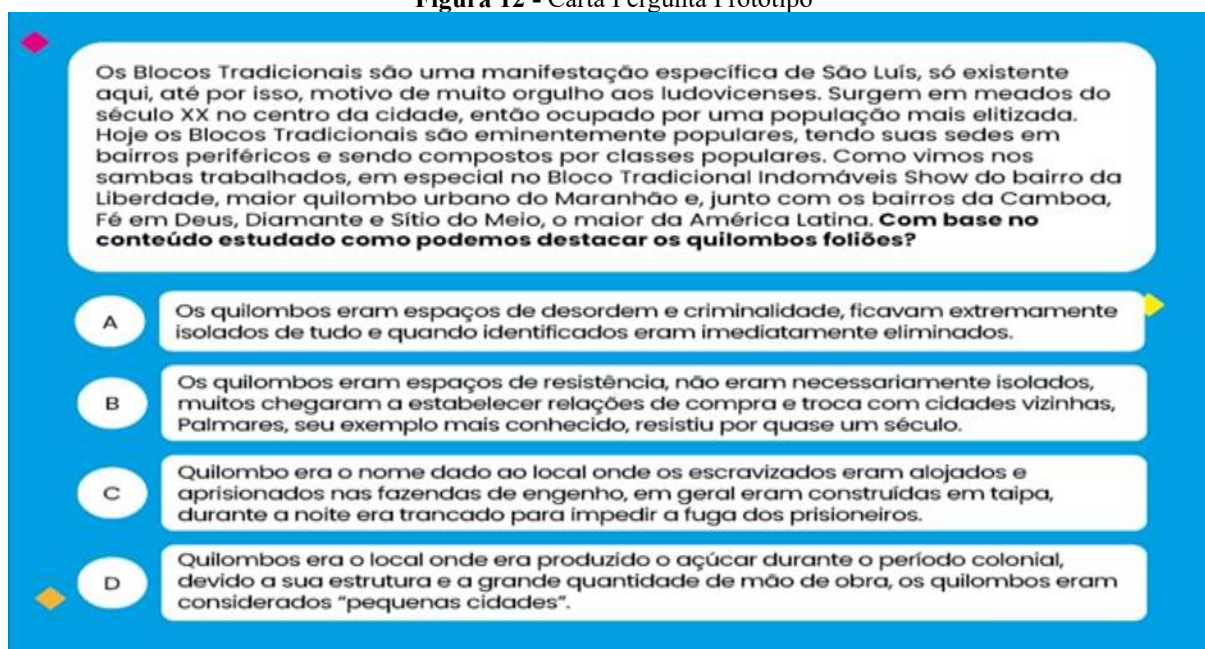
[...] Muitas mudanças poderão ser discutidas e os desenvolvedores devem estar de cabeça bem aberta para alterar drasticamente o projeto, criando e eliminando mecânicas quando necessário. Para que essa fase seja executada com excelência, é importante que a fase de testes seja regada de anotações e comentários, tentando ao máximo entender todos os pontos do jogo e tudo que pode ser mudado ou repensado para que o projeto evolua. Uma simples anotação como “a cor de tal ação está muito parecida com aquela outra” já apresenta algo que deve ser modificado e que poderá fazer o projeto estar um passo mais próximo de seu término. (Cunegato; Lemos, 2017, p. 329).

Um primeiro ponto a se destacar após a testagem é a necessidade de melhorias no design gráfico do produto. O que é obvio tendo em vista, como anteriormente explicado, que o protótipo não tem a intenção de atender a todas as demandas estéticas e ergonômicas do jogo, já que é feito especificamente para auxiliar no processo de desenvolvimento do projeto. Outra questão importante, apesar do objetivo de ser um jogo simples e realizável em um horário aula (50 minutos), notou-se a necessidade de acrescentar elementos a nossa dinâmica, tornando o projeto mais robusto, mas ainda adequado a carga horaria das escolas brasileiras,

ou seja, um desafio a se superar. Então começou-se a maturar ideias como de casas no tabuleiro onde o grupo poderia ajudar na resposta da pergunta e outras que não seria permitido auxílio, alguma casa especial com pergunta ou desafio que valeriam mais, e em se aumentar o tabuleiro e adicionar dados a dinâmica do jogo.

Também se utilizou perguntas com enunciados grandes, com o intuito de apresentar informações que poderiam ser trabalhadas pelo docente de forma mais específica. Porém, notou-se que essas cartas poderiam se tornar enfadonhas e confundir os discentes em suas respostas, dado que nosso público-alvo são alunos do 8º ano do ensino fundamental. Como solução se pensou em criar perguntas mais curtas, simples e diretas, e no manual pensado para os professores apresentar comentários mais aprofundados acerca dos temas tratados, com indicações bibliográficas. Para que assim, no momento da realização da partida, os docentes tenham como corroborar com informações pertinentes, mas sem correr o risco de deixar o jogo maçante.

Figura 12 - Carta Pergunta Protótipo



Fonte: acervo pessoal.

Diante do exposto, com base nas reflexões realizadas e em consonância com a metodologia iterativa adotada, realizamos os ajustes necessários para a finalização do nosso PE: o jogo educacional História-Enredo, apresentado a seguir.

3.2 Apresentando o Jogo História-Enredo

História-Enredo é um jogo de tabuleiro com caráter educativo, cujo objetivo é revisar conteúdos previamente trabalhados e introduzir novos conhecimentos da disciplina de história de maneira lúdica e envolvente. A proposta do jogo consiste em articular o ensino da história e da cultura local ao tema da Abolição da Escravidão no Brasil, conteúdo previsto no currículo oficial e abordado nos livros didáticos.

Figura 13 - Elementos Jogo História-Enredo



Fonte: acervo pessoal.

A proposta está em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), especificamente na unidade temática do 8º ano do Ensino Fundamental, intitulada “O Brasil no século XIX”, e com o objeto de conhecimento: “O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial”. Além disso, o jogo busca desenvolver a habilidade: “(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas”. Quanto ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019), também está de acordo ao contemplar a “experiência plural da sociedade maranhense em sua diversidade de culturas, etnias e formas de viver o real” (Maranhão, 2019, p. 439). Sem falar em todas as legislações educacionais, discutidos anteriormente, que legitimam a presença da história local no ensino.

Ou seja, embora tenha a intenção de trazer à tona temas vezes ausentes no ensino, ele não deixa de contemplar o conteúdo programático obrigatório, o que pode facilitar sua aplicação, tendo em vista as dificuldades relacionadas à carga horária dos professores. Sendo um tema trabalhado no 8º ano do ensino fundamental, o jogo pode ser aplicado após as aulas sobre esse conteúdo, tanto no 8º quanto no início do 9º ano, com o objetivo de revisão.

O jogo vem como resposta à ausência da história local nos anos finais do ensino fundamental. Afinal, o processo de identificação e de aproximação entre discentes e conteúdos que a história local pode proporcionar não é apenas essencial em uma etapa, mas em toda educação básica. Como também a falta de materiais que auxiliem os professores no trato com a perspectiva local, já que uma “das estratégias de consolidação e fortalecimento do ensino local consiste na produção de materiais didáticos e paradidáticos específicos às realidades socioculturais” (Silva, J., 2020, p. 39). E nada melhor do que utilizar as potencialidades dos jogos educacionais, que aliam a ludicidade ao ensino, para esse fim.

Acreditamos que ao utilizarmos uma manifestação genuinamente maranhense, em suas composições que refletem um olhar popular acerca de acontecimentos históricos, conseguiremos proporcionar aos professores não apenas uma ótima opção para a sala de aula, mas também evitar o erro de resumir a história local à história oficial, do poder local. Assim, outra grande potencialidade do ensino da história local seria a de aproximar os segmentos populares, as pessoas comuns, suas perspectivas e produções, do processo de ensino.

A história e a cultura local são abordadas, inicialmente, a partir das letras dos sambas-enredo dos chamados blocos tradicionais, composições que tratam da identidade negra e da resistência. A partir desse repertório, os alunos, divididos em duas equipes, participam de uma dinâmica de perguntas e desafios. O objetivo é simples e divertido: avançar pela passarela do samba e chegar primeiro ao final, vencendo o jogo e conquistando o carnaval.

3.2.1 Manual de Instruções

É essencial que o docente tenha conhecimento prévio tanto do funcionamento do jogo, por meio do Manual de Instruções, quanto dos conteúdos a serem trabalhados, apresentados no Manual do(a) Professor(a). Dessa forma, será possível estruturar a aula com base no conteúdo programático escolar, estabelecendo conexões com os temas que serão abordados durante a atividade lúdica. Isso contribui para a economia de tempo com

explicações prévias à realização da partida, além de tornar o processo de ensino mais coeso e significativo.

1. Dinâmica do Jogo

A dinâmica do jogo foi pensada para ser a mais simples e com duração mais adequada possível, realizável em uma aula (50 minutos). Dada às questões estruturais e o próprio tempo limitado que normalmente detém um professor. Assim, com um jogo mais fluido, acreditamos que o(a) professor(a) poderá ter mais tempo para tratar cada questão, responder dúvidas que possam surgir nos discentes, e utilizar seus ganchos para tratar melhor sobre outras questões importantes. Obviamente, se o docente tiver mais tempo disponível, poderá jogar outras partidas e estender a atividade sem dificuldade, se o jogo for realizável no pior cenário, não terá problemas em um contexto favorável.

Primeira etapa, a aplicação do jogo deve acontecer após uma ou mais aulas sobre a Abolição da Escravidão no Brasil, conteúdo previsto para o 8º ano do Ensino Fundamental. Esse momento inicial deve também abordar aspectos da cultura local e da resistência negra, preparando os alunos para a atividade lúdica com base nos conteúdos trabalhados.

Antes do dia do jogo, o(a) professor(a) deve apresentar (em sala ou como tarefa de casa) dois vídeos com sambas-enredo⁷ de blocos tradicionais maranhenses, contendo letra e áudio. Esses materiais são fundamentais, pois grande parte das questões estará diretamente ou indiretamente relacionada às letras desses sambas.

Segunda etapa, no dia da aplicação do jogo, a aula deve ser iniciada com uma conversa breve com os alunos. O professor pode perguntar o que eles compreenderam dos vídeos previamente assistidos e quais elementos da cultura local conseguiram reconhecer. Após os comentários e os eventuais esclarecimentos necessários, a turma deve ser dividida em duas equipes, sendo que cada grupo ocupará um dos lados do tabuleiro.

Para iniciar a partida, os primeiros representantes de cada equipe deverão decidir, por meio do tradicional "par ou ímpar", qual grupo responderá à primeira pergunta. Todas as equipes devem começar posicionadas na casa na cor verde (grupo), o que permite que os demais integrantes contribuam com sugestões, embora apenas o representante da vez seja responsável por dar a resposta final.

⁷ Acessar vídeos em: <https://drive.google.com/drive/folders/1EQdmwpwQwqmqGrEjwgSDxR4sZFivkTfE>

Depois da leitura do enunciado e das alternativas de uma carta-pergunta, a equipe terá um minuto para discutir e apresentar sua resposta. Se a resposta estiver correta, o jogador lançará o dado e avançará o número de casas correspondente ao valor sorteado. Caso erre, a equipe poderá optar por retirar uma carta-desafio. Se o desafio for cumprido, o grupo avançará uma casa; se não for, permanecerá na mesma posição.

Quando uma equipe cair em uma casa na cor azul (individual), apenas o representante da rodada poderá responder, sem auxílio dos colegas. Ao alcançar ou ultrapassar o recuo de bateria, localizada na posição central do tabuleiro, a equipe enfrentará uma “pergunta especial”. Caso acerte essa pergunta, passará a utilizar um dado com números maiores, acelerando sua progressão no jogo. Se errar, continuará com o dado original.

As rodadas devem ocorrer de forma alternada entre as equipes, mantendo-se a dinâmica descrita, até que uma das equipes chegue à última casa do tabuleiro. A equipe que alcançar primeiro essa posição será declarada vencedora do jogo — e, simbolicamente, do carnaval.

2. Objetivos Pedagógicos Para Utilização do Jogo

- Revisar o conteúdo escolar estudado, Abolição da Escravidão no Brasil.
- Conhecer e compreender aspectos da história e cultura local.
- Desenvolver a sociabilidade, desportividade, cooperação, etc.

3. Objetivo do Jogo

- Responder corretamente o maior número de perguntas, realizar desafios, e chegar primeiro ao final do tabuleiro, ao fim da passarela do samba.

4. Material

- Um tabuleiro
- Dois pinos/marcadores para marcar a posição dos grupos no tabuleiro (apitos)
- 30 cartas perguntas
- 12 cartas desafios
- 4 dados

5. Jogadores

- Dois grupos (de no mínimo 3 e no máximo 20)

6. Regras do Jogo

- A equipe que irá iniciar a partida será definida na sorte, par ou ímpar, pelos primeiros representantes escolhidos por cada grupo. Em seguida haverá alternância entre as equipes.
- Caso as equipes demorem em demasiado para escolher seu representante, seja para responder uma carta pergunta ou realizar um desafio, caberá ao professor/mediador escolher o discente/jogador que representará seu grupo⁸, evitando assim atrasos na dinâmica do jogo.
- A equipe que acertar a questão avançará no tabuleiro/passarela o número de casas que tirar ao jogar o dado.
- A equipe que errar a questão poderá escolher uma carta desafio e, caso o cumpra, poderá avançar, só que apenas uma casa no tabuleiro/passarela, diminuindo seu prejuízo.
- Caso erre a questão e não cumpra o desafio, a equipe permanecerá no mesmo lugar.
- Sempre deve existir alternância entre os alunos que responderão as cartas perguntas ou desafios, mudando o representante a cada rodada.
- O discente/jogador que errar a carta pergunta não poderá cumprir a carta desafio na mesma rodada, também devendo ter alternância.
- Será estabelecido o tempo de 1 minuto, após a leitura da questão ou desafio, para que o representante de cada rodada responda à pergunta ou cumpra o desafio.
- Sempre que caírem em uma casa verde (grupo), as equipes poderão ajudar seu representante no período determinado para responder a carta pergunta, mas somente o representante da rodada poderá responder oficialmente.
- Quando caírem em uma casa azul (individual), apenas o representante poderá responder e sem auxílio.
- Os desafios poderão ser realizados apenas pelo representante, indicado ou escolhido antes da leitura do desafio, não podendo ser trocado.

⁸ A estratégia busca equilibrar os debates sobre o papel do docente durante a realização da partida, apresentados anteriormente, preservando a autonomia dos alunos, mas posicionando o professor como juiz em situações de indefinição.

- Ao chegar ou ultrapassar o meio do tabuleiro/passarela, recuo de bateria, cada equipe terá uma pergunta especial, acertando a questão, jogarão a partir de então com um dado mais alto, consecutivamente, avançando mais rápido para a vitória.
- Caso erre, permanecerão com o mesmo dado do início da partida.
- Vencerá a partida a equipe que primeiro chegar ao final do tabuleiro/passarela.

3.2.2 Manual do(a) Professor(a)

As perguntas presentes no jogo podem ser organizadas em eixos temáticos, com o intuito de facilitar a compreensão das abordagens e das referências utilizadas. No entanto, isso não implica que os temas estejam isolados entre si; na prática, os conteúdos frequentemente se interconectam. Primeiramente, pelas próprias letras dos sambas-enredo, que servem de base para muitas das questões. Além disso, há uma relação direta entre os blocos tradicionais e o carnaval de São Luís, que também fazem parte expressões como o tambor de crioula e os blocos afros, dedicados à valorização da cultura negra no estado. Essas conexões refletem-se nas questões.

Para a identidade visual das cartas perguntas, optou-se pela ilustração de um brincante de bloco tradicional, respeitando a estética geral do jogo História-Enredo.

a) Perguntas Acerca da Abolição da Escravidão no Brasil; primeiro grupo de questões a se destacar, que buscam elucidar como o abolicionismo foi um movimento social pela extinção legal da escravidão que ganha força no Brasil na segunda metade do século XIX. Composto por pessoas de diferentes etnias e condições sociais, os abolicionistas divulgavam suas mensagens por meio de artigos e charges em jornais (muitas vezes em periódicos criados por essas próprias organizações), passeatas e comícios, além das artes (teatro, literatura, poesia e música) como forma de conscientização e gerando empatia para a causa negra (Alonso, 2015). Também auxiliavam nas fugas de escravizados e compra de alforrias.

Mesmo com a pressão interna (ebulição dos movimentos abolicionistas) e externa (diplomacia de outros países, em especial a Inglaterra, que exigiam o fim da escravidão no Brasil) o governo imperial defendia um processo de abolição lento e gradual, o que nos ajudam a entender as leis abolicionistas. A Lei do Ventre Livre de 28 de setembro de 1871 estabelecia que os ingênuos nascidos a partir daquela data de mães escravizadas seriam considerados livres. Mas, ficando sob a autoridade do senhor até os 8 anos, quando o mesmo poderia escolher entre receber o valor de seiscentos mil-réis e entregar a criança aos cuidados

do governo, ou continuar utilizando os seus serviços até os 21 anos, o que era a escolha preferencial para muitos senhores. Por outro lado, a lei também reconhecia o direito de o escravizado comprar sua liberdade, a partir de então, muitos começaram a fazer trabalhos extras para conseguir sua carta de alforria.

A Lei dos Sexagenários de 28 de setembro de 1885 declarava livres os escravizados de 60 anos de idade. No entanto, era-lhes cobrado que trabalhassem por mais 3 anos para seus ex-senhores como forma de indenização. Era bem raro que uma pessoa escravizada atingisse essa idade, assim como, que conseguisse trabalho ou formas de se manter com tal faixa etária.

Essas leis devem ser entendidas de forma ambígua, representavam um desejo do governo e senhorial de realizar uma abolição lenta e gradual, mas também abriram brechas que foram utilizadas por aqueles que lutavam pelo fim do regime escravista (Mendonça, 1999).

Figura 14 - Perguntas Abolição da Escravidão no Brasil



Fonte: Acervo pessoal.

No Brasil, uma das mais importantes formas de resistência negra contra a escravidão foi o que se convencionou chamar quilombo, espaços onde escravizados se refugiavam em comunidade e resistiam à opressão do sistema vigente. Alguns quilombos eram distantes e de difícil acesso, outros, como destaca João José Reis (1996), foram

registrados próximos a cidades, com as quais chegavam até mesmo a estabelecer relações de troca e comércio.

b) Perguntas Sobre Ações Afirmativas; objetivam explicar que a forma como se deu o processo de Abolição da escravidão no Brasil e tudo que se seguiu a ele nas décadas posteriores criaram uma enorme desigualdade racial no país. As políticas de ações afirmativas são uma tentativa do Estado de combater esse cenário, já que historicamente a população negra sofreu com políticas que a desfavoreciam, trezentos anos de escravidão, leis imigrantistas, entre outras (Domingues, 2005). As cotas raciais são um grande exemplo de ação afirmativa, ao reservar vagas em concursos públicos e em universidades para candidatos autodeclarados negros, pardos ou indígenas.

Figura 15 - Perguntas Ações Afirmativas

09 Pergunta História-Enredo

As políticas de ação afirmativa são formas de o governo tentar corrigir desigualdades que afetam, principalmente, a população negra no Brasil. Um exemplo dessas ações é o programa de cotas raciais, que também considera a situação social dos estudantes. Qual é o principal objetivo desse tipo de programa?

- A** Ajudar a construir um país com oportunidades para todos.
- B** Denunciar abusos no comércio interno.
- C** Combater o uso de trabalhadores estrangeiros no Brasil.
- D** Diminuir a desigualdade social e a exclusão da população negra na sociedade brasileira.

10 Pergunta História-Enredo

Durante muito tempo, o Brasil não criou leis que ajudassem a população negra, mesmo após o fim da escravidão. Por isso, hoje existem as chamadas ações afirmativas. Qual dessas opções mostra uma forma de ação afirmativa?

- A** Reduzir o número de imigrantes no país.
- B** Criar cotas para pessoas negras em universidades públicas.
- C** Aumentar o preço de produtos importados.
- D** Trocar o nome das escolas públicas por nomes indígenas.

Fonte: acervo pessoal.

c) Perguntas Sobre Nã Agontimé e o Termo Escravizada; se visa expor um pouco mais as narrativas acerca de Nã Agontimé, rainha-mãe do Reino de Daomé na África (atual República do Benim), que por disputas hierárquicas pelo trono acabou sendo mandada às Américas na condição de escravizada. Como muitos acreditam que tenha sido enviada ao Maranhão, com o nome de Maria Jesuína, onde teria fundado a Casa das Minas, centro religioso de matriz africana mais antigo de que se tem notícia no estado. E que, academicamente, a hipótese da origem real daomeana da Casa das Minas de São Luís tem início com o antropólogo Pierre Verger (1953). Em um artigo no qual defende que o culto aos

voduns de Abomé teria chegado a São Luís do Maranhão no início do século XIX, trazido pela mãe do rei Ghézo, vendida como escravizada ao tráfico negreiro por Adandozan, meio-irmão de Ghézo por parte de pai. Embora tal narrativa tenha ganhado força no decorrer da segunda metade do século XX, após a publicação de Verger, trabalhos mais recentes problematizam essa hipótese e deixam em aberto qual de fato teria sido o destino de Nã Agontimé (Cavalcanti, 2019).

Também devemos ressaltar como o revisionismo linguístico tem buscado superar o termo escravo, substituindo-o por escravizado. Se busca superar o efeito de naturalização da condição cativa do primeiro termo, “escravo” está acompanhado do verbo “ser”, pela denuncia da violência e abuso da força pelos opressores que impõem a condição cativa, “escravizado” está acompanhado do verbo “estar” (Santos; Taille, 2012). Erroneamente, para muitos é intrínseca a relação entre escravizado e pessoa negra, a origem etimológica e histórica da palavra, a dominação cativa germânica dos povos eslavos, pode nos ajudar a evidenciar esse equívoco.

Figura 16 - Perguntas Nã Agontimé e o Termo Escravizada

11 Pergunta História-Enredo “E assim, a mãe negra escravizada.Trajou-se Akosi, e foi encontrar o seu amor” (Bloco Tradicional Os Indomáveis Show) Por que optou-se pelo uso do termo "escravizada" em vez de "escrava"? A Porque o termo "escravizada" mostra que a escravidão foi algo imposto à força, e não uma condição natural. B Porque "escravizada" é uma palavra mais antiga usada no tempo da escravidão. C Porque "escrava" é um termo mais difícil de entender na linguagem atual. D Porque "escravizada" significa que a pessoa escolheu ser escrava por vontade própria.		12 Pergunta História-Enredo “Nã Agontimé, samba lêlê Volume Nãe, maculelê. Magia da África” (Bloco Tradicional Os Indomáveis Show). Quem foi Nã Agontimé, personagem central no samba do bloco Os Indomáveis Show? A Uma princesa africana que fundou um quilombo no sul do Brasil. B Uma escravizada que fugiu para o Haiti, onde ajudou na revolução. C Uma rainha-mãe do Reino de Daomé, que teria sido trazida ao Maranhão e fundado a Casa das Minas. D Uma guerreira indígena brasileira que resistiu à colonização portuguesa.
---	--	--

Fonte: Acervo pessoal.

d) Perguntas sobre Blocos Tradicionais; este eixo temático tem como objetivo aprofundar o conhecimento dos estudantes acerca dos blocos tradicionais, manifestação cultural singular e motivo de orgulho para os ludovicenses, uma vez que se trata de uma expressão carnavalesca existente exclusivamente na capital maranhense. Para além dos

sambas-enredo utilizados como fontes centrais do jogo, as perguntas abordam aspectos fundamentais dessa manifestação, como suas fantasias luxuosas; os instrumentos característicos; a cadência rítmica própria; bem como suas origens históricas etc. Trata-se de um folguedo que, historicamente, circula por diferentes espaços festivos da cidade, como a passarela do samba, as ruas, praças e clubes. Ao explorar esses elementos, o jogo busca ampliar a compreensão dos discentes sobre a relevância cultural, histórica e identitária dos blocos tradicionais no contexto da cultura local.

Figura 17 - Perguntas Blocos Tradicionais



Fonte: Acervo pessoal.

e) Perguntas Sobre o Carnaval de São Luís; destaca-se a diversidade que o caracteriza, se em outras cidades, apesar de também diversificadas, podemos notar uma maneira de brincar o carnaval como proeminente (como o frevo no Recife, o axé em Salvador e o carnaval de passarela no Rio) o mesmo não pode ser feito em nossa capital. Também apresentar algumas das múltiplas manifestações que fazem parte do nosso folguedo, como o Fofão, com suas roupas coloridas e máscaras pitorescas e tradicional grito “olala”, geralmente os brincantes carregam consigo uma boneca e quem aceitar pegá-la terá que dar uma gorjeta ao Fofão.

Já a origem do gênero musical samba, remonta as primeiras décadas do século XX na cidade do Rio de Janeiro, onde em reuniões nas casas das “tias baianas”, mães de santo migrantes da Bahia, ex-escravizados e seus descendentes criaram um espaço de sociabilidade

cultural, resultando na criação do samba (com influência da polca, maxixe, xote, lundu entre outros ritmos presentes na cidade). Essa região próxima a Praça Onze, ficou conhecida como “Pequena África” (Santos, M., 2017). Também apresentar como o samba-enredo é uma criação coletiva, ou não, atrelada ao desenvolvimento do desfile como um todo, contando em versos o tema escolhido. Blocos e escolas em São Luís só adotaram mais essa característica a partir de meados da década de 70, quando ocorre um processo de institucionalização do nosso folguedo momesco e, consecutivamente, de nossas manifestações culturais.

Figura 18 - Perguntas Carnaval de São Luís



Fonte: Acervo pessoal.

f) Perguntas Sobre a Cultura Negra de São Luís; demonstram como muitas manifestações culturais maranhenses tem caráter lúdico religioso, sendo uma brincadeira, mas ao mesmo tempo prestando homenagem ou pagando promessas a santos católicos, por vezes sincretizados com entidades de religiões de matriz africana, também muito presentes no Maranhão. É o caso do Tambor de Crioula, por essa vinculação religiosa os grupos de tambor de crioula ao se apresentarem no carnaval não ostentam as imagens de santos (como São Benedito, considerado o padroeiro da brincadeira) em seus instrumentos como de costume, pelo fato do folguedo momesco ser considerado uma festa eminentemente profana. São Benedito, o santo negro, cozinheiro do Convento dos Capuchinhos, teria sido para a Igreja Católica um italiano descendente de africanos escravizados, muito venerado em Portugal como parte das chamadas “Devoções Negras”. Nos relatos memoriais dos praticantes de

Tambor de Crioula, o santo seria um cozinheiro do monastério que levava comida escondida em suas vestes para dar aos pobres, ou um negro que foi a mata e ensinou os outros negros a fazer e a tocar o tambor (Iphan, 2016).

Os chamados Blocos Afros são criados no carnaval do samba por iniciativa do movimento negro de São Luís, que utiliza a festa momesca para conscientizar e empoderar a comunidade afrodescendente da capital. Essa manifestação tem como instrumentos de percussão “os surdos, repiques atabaques e agogôs – saem às ruas para entoar o canto de liberdade dos negros. Os blocos afros sempre escolhem um tema para o carnaval fazendo referência ao seu continente de origem, a África”. (Fabio Silva, 2015, p. 119). Embora desfilem na passarela do samba, os blocos afros não disputam o concurso oficial em nenhuma categoria. O mais antigo é o próprio Akomabu, fundado em 1984 a partir do Centro de Cultura Negra (CCN), primeira organização do Movimento Negro criada em São Luís, “Em 19 de setembro de 1978, foi criado o primeiro grupo a se preocupar, em termos políticos, com a questão racial numa cidade em que 90% da população é negra” (Souza, G., 2012, p. 159). O significado do nome do bloco seria “a cultura não deve morrer”, como é referenciado no samba dos Tremendões.

Figura 19 - Perguntas Cultura Negra de São Luís

21 Pergunta História-Enredo “O meu canto na avenida, transcende pra imensidão. Sou o canto da massa, no terreiro Maranhão” (Bloco Tradicional Os Tremendões). A comunidade negra sempre lutou para manter suas culturas e religiões vivas. No Maranhão, algumas manifestações se caracterizam por misturar diversão e devoção. Qual dessas opções traz dois bons exemplos? A O Tambor de Crioula e o umba-meu-boi. B Carnaval e Festa do Peão. C Quadrilha junina e música sertaneja. D Ópera europeia e balé clássico.		26 Pergunta História-Enredo Qual das alternativas abaixo apresenta elementos da cultura negra maranhense, que aparecem nos versos dos blocos tradicionais? A Casa das Minas, Casa de Nagô; Negritude Jeje, Pungado. B Samba-enredo, Maracatu de Pernambuco, Galo da Madrugada. C Frevo, Sertanejo Universitário, Vaquejada. D É o local onde surgiu o carnaval de rua Festa do Divino, Quadrilhas Juninas, Reisado do Sul no Brasil.
--	--	---

Fonte: Acervo pessoal.

Quanto ao bairro da Liberdade (do qual se origina o Bloco Tradicional Os Indomáveis Show), é o maior quilombo urbano do Maranhão e, junto com os bairros da

Camboa (casa do Bloco Tradicional Os Tremendões), Fé em Deus, Diamante e Sítio do Meio, o maior da América Latina. A certificação do bairro veio em 2019, pela Fundação Cultural Palmares, a maior parte da população local descende da migração da baixada maranhense e dos quilombos de Alcântara. Terreiros, clubes de reggae, grupos de bumba meu boi, tambor de crioula, blocos, cacuriá entre outras manifestações fazem parte da vivência cultural e da identidade do bairro.

Para melhor compreensão de termos de origem africana e referências a outras manifestações de origem negra apresentadas, temos: a capoeira (expressão cultural afro-brasileira que combina luta, dança, música e jogo corporal); maculelê (dança de origem afro-brasileira e indígena praticada na Bahia que simula uma luta usando bastões ou facões, ao ritmo de atabaques e cantos); as casas de culto, Casa das Minas (Mina-Jeje) e a Casa de Nagô (Mina-Nagô); negritude jeje (herança cultural herdada dos africanos trazidos do reino de Deomé); pungada ou umbigada (movimento coreográfico característico do tambor de crioula no qual as dançarinas tocam o ventre umas das outras em um gesto entendido como saudação e convite).

As cartas desafios visam gerar momentos de descontração, tão importantes na dinâmica de qualquer jogo, inclusive os educacionais. Mas também não deixam de ser uma oportunidade de avaliar o nível de conhecimento e empenho dos discentes. Para a sua identidade visual escolhemos a figura do fofão, personagem marcante no carnaval de São Luís, seguindo a estética geral do jogo.

Figura 20 - Cartas Desafios



Fonte: Acervo pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, desenvolvemos debates de significativa relevância para o campo educacional, sempre orientados pelo propósito de evidenciar as potencialidades do uso dos sambas-enredo dos blocos tradicionais de São Luís, bem como da história e da cultura local, para o ensino de história, por meio da criação de um jogo educacional, o História-Enredo. Para isso, recorremos a diferentes fontes, como a bibliografia especializada, edições dos jornais ludovicenses (O Estado do Maranhão e O Imparcial), além das letras dos sambas-enredo dos próprios blocos tradicionais. A seguir, apresentamos alguns dos principais apontamentos construídos ao longo do trabalho, que sintetizam as contribuições desta investigação.

Inicialmente, destacamos a importância da abordagem da história local para o ensino básico, ao proporcionar a aproximação dos conteúdos a realidade, o entorno, dos alunos. Ao dar ênfase ao local (pensado em perspectiva espacial, social e cultural) com o qual o discente interage cotidianamente, aproximando-se da sua vivência social (família, bairro, comunidade, cidade), a história local mostra-se como uma importante possibilidade para impulsionar o processo de ensino e aprendizagem, valorizando os conhecimentos que esses discentes já trazem de sua vivência pessoal. Da mesma forma, é salientado que outra grande potencialidade do ensino da história local seria a de aproximar os segmentos populares, as pessoas comuns, suas memórias e identidades, perspectivas e produções, do processo de ensino. E que, embora prevista em documentos curriculares e diretrizes educacionais, essa abordagem ainda é pouco trabalhada nas escolas.

Também apresentamos como os jogos educacionais podem ser relevantes recursos didáticos para o ensino de história, tendo em vista seu potencial em aliar o conteúdo escolar ao lúdico, incentivando a interação e sociabilidade, o respeito às regras e a própria participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, tornando assim as aulas mais atrativas aos discentes.

Da mesma forma, buscamos entender os sambas-enredo como objetos da cultura histórica e como potencializadores do desenvolvimento, e não da criação, de uma consciência histórica e de uma identidade considerada razoável, que respeite a diversidade cultural local. Também apresentamos o desenvolvimento do carnaval de São Luís e a trajetória dos blocos tradicionais no chamado “carnaval do samba”. Compreendemos como os blocos tradicionais passaram por um processo de transformação semelhante ao observado em outras manifestações culturais. Isso se torna especialmente evidente nas críticas quanto à suposta

“carioquização” que estes estariam sofrendo, identificada na adoção de novos instrumentos, na alteração de seu ritmo e cadência, nas mudanças nas fantasias e na incorporação de temas em seus desfiles. Tais modificações revelam a tentativa de negociar e se adaptar às novas dinâmicas do carnaval oficial, buscando garantir sua permanência no cenário festivo e, simultaneamente, atrair um público mais amplo de simpatizantes.

Ao analisarmos as razões pelas quais, apesar das frequentes críticas, o carnaval de passarela continuou a integrar o folguedo momesco de São Luís, compreendemos que diversos fatores contribuíram para essa permanência. Entre eles, destaca-se a resistência e o apreço dos apreciadores dessa forma de carnaval; a formulação de discursos que passaram a defendê-lo em nome da diversidade do nosso folguedo momesco; e, ainda, a participação dos blocos tradicionais e de outras brincadeiras consideradas autênticas da cultura maranhense em seus desfiles, o que reforçou sua legitimidade e ajudou-nos a explicar a continuidade dessa forma de vivência carnavalesca. Também demonstramos o potencial dos sambas-enredo para o ensino a partir das dimensões trazidas pela autora Miriam Hermeto (2018), analisamos especificamente os sambas que foram utilizados em nosso Produto Educacional.

Por fim, expomos como foi o processo de construção do nosso Produto Educacional, o jogo História-Enredo. A partir das quatro fases da metodologia iterativa proposta pelos autores Matheus Cunegato e Cássio Lemos (2017). É apresentado o PE, enfatizando sua consonância com o currículo escolar e com as legislações educacionais, detalhando seu funcionamento, Manual de Instruções, abordando aspectos como dinâmica, objetivos pedagógicos e lúdicos, materiais necessários, número de participantes e regras. Assim como, os conteúdos que serão trabalhados por meio do jogo, organizados no Manual do(a) Professor(a), com destaque para os eixos temáticos selecionados, de modo a facilitar a compreensão das abordagens e das referências utilizadas. Aqui demonstramos como os sambas-enredo, a história e a cultura local, podem de fato serem utilizados para o ensino por meio das mecânicas lúdicas, previamente organizadas, de um jogo educacional.

Com base no exposto, concluímos esta pesquisa satisfeitos com os resultados alcançados, sobretudo diante dos objetivos inicialmente estabelecidos, tanto o geral quanto os específicos. As reflexões aqui desenvolvidas buscam somar-se ao conjunto de estudos já existentes sobre a relevância da história e da cultura local no processo de ensino, bem como sobre a potencialidade de metodologias inovadoras para o ensino de história, entre elas o uso dos sambas-enredo e dos jogos educacionais. Além disso, acreditamos que as análises realizadas também contribuem para o aprofundamento das discussões sobre o carnaval de São Luís e a trajetória dos chamados blocos tradicionais. Isso não significa, contudo, que o debate

esteja encerrado, novas pesquisas continuam necessárias, seja ampliando as discussões aqui propostas, seja explorando recortes ainda pouco trabalhados. Particularmente no que diz respeito às metodologias de ensino, com foco na aplicação prática, na testagem e posterior análise dos dados coletados, o que poderá oferecer subsídios valiosos para avaliar, aprimorar ou mesmo confirmar a eficácia das estratégias didáticas sugeridas. Objetivo ao qual não nos propomos na etapa atual da pesquisa, mas indispensável para futuras fases. Encerramos, portanto, reafirmando a convicção de que caminhos inovadores, ancorados na realidade dos estudantes, constituem vias promissoras para fortalecer o ensino de história e contribuir para a formação crítica e identitária dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Ângela. O repertório moral do abolicionismo. *In: Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, p. 85-112.
- AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. **O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.
- ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O Ensino de História Local como estratégia pedagógica. **Intinerarius Reflectionis**. V. 15, n. 1, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum Revista de História**, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.
- BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural: considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n.16, 1ºsem. 2011.
- BARROS, José D'Assunção. O Lugar da História Local. **Conferência: O Lugar da História Local**. Em: UNEB, Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2009.
- BASTOS, Luciano. O jogo como ferramenta para o ensino das Humanidades. In: LIMA e *et al.* (Org.). **Jogos de tabuleiro na educação**. São Paulo, SP: Devir, 2022, p. 81- 89.
- BITTENCOURT, Maria Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília (DF): Ministério da Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CAIMI, Flávia Eloisa. O Que Precisa Saber Um Professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CAINELLI, Marlene; SANTOS, Flávio Batista dos. O Ensino de História Local na Formação da Consciência Histórica: um estudo com Alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 21, p.158-174 jan./abr. 2014.

CAMÊLO, Júlia Constança Pereira; PEREIRA, Dayane Silva. Patrimonialização e Ensino: a inserção do patrimônio histórico-cultural nas escolas públicas. *In*: CAMÊLO, Júlia Constança Pereira. MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus. **História do Maranhão na sala de aula: formação saberes e sugestões**. São Luís: EDUEMA, 2019.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. A Casa das Minas de São Luís do Maranhão e a saga de Nã Agontimé. **sociol. antropol.** | Rio de Janeiro, v.09.02: 387–429, mai.–ago., 2019.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – 1: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CUNEGATO, Matheus Pacheco; LEMOS, Cássio Fernandes. Adaptação de metodologia para o desenvolvimento de jogos de tabuleiro. **Proceedings od SBGames**, Curitiba, p. 327-330, 7 mar. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Espaço Aberto**, n.29, 2005, p. 168-174.

FERMIANO, Maria A. Belintane. O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História. Brasil, v.3, n.7, p.1-16. *In*: **História Hoje**. ANPUH. Vol. 3.n 07, julho 2005.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. (1985). Notas sobre Querebentan de Zomadonu. Etnografia da Casa das Minas. **Coleção Ciências Sociais**. Série Antropologia 1. São Luís do Maranhão: Universidade Federal do Maranhão.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. Quem Precisa de Identidade? *In*: SILVA, Tomaz. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e ensino de história: Palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

IPHAN, Dossiê. **Tambor de Crioula do Maranhão** / coordenação, Yêda Barbosa. – Brasília, DF: Iphan, 2016. 96 p.: il. color. ; 25 cm. – (Dossiê Iphan; 15).

LASKER, Edward. **História do xadrez**. 2. ed. São Paulo: Ibrasa, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LISBOA, Conceição de Maria Caldas. Uma etnografia interpretativa dos blocos Tradicionais de São Luís. **Revista Cambiassu**. São Luís, n. 4, jan/dez. 2008.

LOPES, Diogo Gilberto. **Jogos de Tabuleiro**: estudos dos sistemas visuais. Dissertação de Mestrado em Design de Comunicação. Escola Superior de Artes e Design Matosinhos. Porto, 2013.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a educação Infantil e o Ensino Fundamental**. 1ª ed, FGV Editora, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: ensino médio. V. 2: il. FGV Editora — São Luís, 2022.

MARTINS, Ananias. **Carnaval de São Luís**: diversidade e tradição. São Luís: SNALUIZ, 2000.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA, Nilton M. (org.). **Jogos e ensino de História**. – Porto Alegre: Evangraf, 2013.

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Os sinuosos caminhos da lei. In: **Entre a mão e os anéis**: a lei dos sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

MENEZES, André Araújo de. **Nas ruas, nos clubes e na passarela**: a trajetória dos blocos Tradicionais no carnaval de São Luís (1900-2000). Monografia (Graduação) – Curso de História. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, 2022.

MOREIRA NETO, Euclides. **O “vai querer” dos blocos tradicionais**. São Luís: EDUFMA, 2019.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum-Revista de História**, João Pessoa, p.13-27, jan/dez, 1997.

OLIVEIRA, Alex Costa de. **Carnavescola**: Produção de uma sinopse de carnaval e composição de samba enredo. Uma proposição ao ensino de história. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021.

REIS, João José. Quilombos e revoltas escravas no Brasil. **Revista USP**. São Paulo (28), p. 14-39, dez./fev. 95/96.

RIBEIRO, José. **Brasil no Folclore**. Rio de Janeiro: Gráfica Ed. Aurora, 1970.

RIBEIRO, Naiara dos Santos Damas. **Johan Juizinga e a Crítica da Cultura Contemporânea**: um estudo historiográfico. Monografia – Bacharel em História. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2005.

ROCHA, Wesley Rodrigues. **O jogo e o xadrez**: entre teorias e histórias. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

RÜSEN, Jörn. ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. [Traducción española inédita del texto original alemán, en K. Füssmann, H.T. Grütter and J. Rüsen, eds. (1994). **Historische Faszination. Geschichtskultur heute**. Böhlau, pp. 3-26].

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência da história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Adriano Rodrigues dos. TAILLE, Elizabeth Harkot-de-La. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE. **Anais [...]** v. 3, n. 3, p. 1-13, 2012.

SANTOS, Maysa Leite Serra dos. **Silêncio, vou “lê” um aviso**: a fuzarca dos fuzileiros - um estudo histórico sobre o bloco Fuzileiros da Fuzarca. – São Luís, 2017.

SÃO LUÍS. **Proposta curricular da educação Infantil e ensino fundamental da rede pública municipal de São Luís - MA** / Secretaria Municipal de Educação de São Luís. São Luís, MA: Semed, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed.UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica”. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SEVILLE, Adrian. The sociable game of the goose. In: **Proceeding of The Board Game Studies Colloquium XI**. Lisboa, p. 3-17, 2009.

SILVA, David Ponciano da. **O Uso de Jogos de Tabuleiro no ensino de História**: experiência de um professor em formação. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curso de História. Natal, RN, 2023.

SILVA, Fabio Henrique Monteiro. **O reinado de momo na terra dos tupinambás**: permanências e rupturas no carnaval de São Luís (1950-1996). São Luís: Eduema, 2015.

SILVA, Francineia Pimenta e. O protagonismo do Enem no ensino médio e o lugar do local no ensino de história. *In: História do Maranhão na sala de aula: formação saberes e sugestões* / Júlia Constança Pereira Camêlo, Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus (org.). – São Luís: EDUEMA, 2019.

SILVA, João Carlos da. História Local no âmbito do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.13, 2020.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcello Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de; CUNHA, Maurício Clipes. A Pesquisa Sobre Jogos como Recursos didáticos no Campo do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, Jan./Jun. 2020.

SILVA, Luís Carlos Borges da. A importância do estudo de História Regional e Local na Educação Básica. *In: Simpósio Nacional de História*, 27, 2013. Natal, **Anais [...]** Natal, RN: Associação Nacional de História. 2013. p. 1–11.

SILVA, Thays Conceição de Jesus Barbosa. “**Príncipe de Roma**”: memórias e transformações de um bloco tradicional do carnaval de São Luís. São Luís, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença; *In: Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. Bloco Afro Akomabu: Espaço de fortalecimento da identidade e autoestima entre crianças e adolescentes negros. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7 de mar. – jun. 2012, p. 157-169.

SOUZA, Mariana Jantsch. A memória como matéria prima para uma identidade: apontamentos teóricos acerca das noções de memória e identidade; *In: Revista Graphos*, vol. 16, nº 1, 2014.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.

THOMPSON FLORES, Mariana F. da C. Jogos de História: por um ensino prazeroso e consequente. *In: Cartas, tabuleiros e cartelas: os jogos no ensino e aprendizagem de História*. Santa Maria, RS: FACOS: UFSM, 2020, p. 9-18.

VERGER, Pierre. Le culte des voduns d’Abomey aurait-il été apporté à Saint Louis de Maranhon par la mère du roi Ghèzo?. *In: Les Afro-américains. Dacar: Institut Français de l’Afrique Noire*, p. 157-160, 1953.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O samba pede passagem: o uso de sambas-enredo no ensino de História**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2016.

ZAN, Dirce; MAZZA, Débora. Formação de professores no contexto atual: os desafios apontados pelo professor António Nóvoa. *In: KRAWCZYK, Nora (Org.) Escola pública: Tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas, SP. FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

Whitehill, Bruce. American Games: a historical perspective. **Board Game Studies 2**, 1999.

Periódicos:

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, de 1987 a 2000.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 03 de março de 1987.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 16 de fevereiro de 1988.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 12 de fevereiro de 1993.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 16 de fevereiro de 1993.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 06 de fevereiro de 1994.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 17 de fevereiro de 1995.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 21 de fevereiro de 1995.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 26 de fevereiro de 1995.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 18 de fevereiro de 1996.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 09 de fevereiro de 1997.

O Estado do Maranhão (MA), São Luís, 22 de fevereiro de 1998.

O Imparcial (MA), São Luís, de 1970 a 2000.

O Imparcial (MA), São Luís, 14 de fevereiro de 1973.

O Imparcial (MA), São Luís, 04 de fevereiro de 1977.

O Imparcial (MA), São Luís, 18 de fevereiro de 1977.

O Imparcial (MA), São Luís, 07 de fevereiro de 1978.

O Imparcial (MA), São Luís, 27 de fevereiro de 1979.

O Imparcial (MA), São Luís, 17 de fevereiro de 1980.

O Imparcial (MA), São Luís, 15 de fevereiro de 1981.

O Imparcial (MA), São Luís, 13 de fevereiro de 1983.