



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Dança circular: possibilidades de releituras em diálogo com o
patrimônio cultural em São Luís - MA**

Aylan Carvalho de Souza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gisele Vasconcelos

São Luís - MA

2025

Dança circular: possibilidades de releituras em diálogo com o patrimônio cultural em
São Luís - MA

Aylan Carvalho de Souza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, no curso de Mestrado em Artes Cênicas, sob orientação da Professora Dr^a. Gisele Soares de Vasconcelos como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Processos e Poéticas da Cena

São Luís - MA
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza, Aylan Carvalo de.

Dança circular: possibilidades de releituras em diálogo com o patrimônio cultural em São Luís - MA / Aylan Carvalo de Souza. - 2025.

140 p.

Orientador(a): Gisele Soares de Vasconcelos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Ma, 2025.

1. Dança Circular Sagrada. 2. Patrimônio Azulejar. 3. Releitura. 4. Cultura Popular. 5. Mediação Artística e Cultural. I. Vasconcelos, Gisele Soares de. II. Título.

Dança circular: possibilidades de releituras em diálogo com o patrimônio
cultural em São Luís - MA

Aylan Carvalho de Souza

Banca Examinadora:

Profª Drª Gisele Soares de Vasconcelos
Orientadora e Presidente da Banca

Prof. Drº Luiz Daniel Lerro
Examinador Interno ao Programa

Prof. Drº Alisson Araújo de Almeida
Examinador Externo ao Programa

São Luís - MA
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, aos meus pais, minha mãe Dovanir e meu pai Irany Paiva (*in memoriam*), por me ter dado a oportunidade de vir a vida e poder vivê-la de forma plena e artística desde a minha infância, bem como todo o apoio e incentivo nesta jornada do fazer arte e caminhada rumo à pesquisa e à educação como fio condutor primordial para o meu processo de ensino-aprendizagem.

Agradeço às minhas filhas, Aymê e Naluh, pelo amor incondicional, apoio e parceria em todos os projetos realizados. Ao meu irmão Essen, minha cunhada Daniela e meu sobrinho Caio, pelo incentivo no campo da pesquisa. Aos amigos e às amigas, que me encorajaram nos momentos de incerteza, compartilhando escutas e afetos durante toda a pesquisa do mestrado.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, principalmente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Gisele Soares de Vasconcelos, pela parceria e orientação impecável.

Agradeço às Danças Circulares Sagradas, que me mostram a circularidade e movimento da vida, trazendo a felicidade em ver a transformação humana a cada roda dançada em sentido de união, colaboração e unidade, sendo um fio condutor.

Agradeço à minha cidade de origem e tão amada, Brasília - DF, na qual me inspira com suas belezas naturais em meio ao movimento do caos urbano, sendo uma terra de muitas possibilidades de criação.

Agradeço à Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM, que, sob o legado de sua patrona, inspirou o fazer artístico e formou tantos professores dedicados a transformar vidas por meio da arte-educação.

Agradeço à Escola Técnica de Artes - ETA, da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, por oportunizar meu primeiro contato com as Danças Circulares Sagradas, me permitindo um aprofundamento através da Especialização no Ensino da Arte: Dança.

Agradeço à querida cidade de São Luís, por me acolher com tanto carinho, por toda diversidade cultural latente e pulsante durante todo o ano, o que me encanta profundamente. E também pela arte do encontro com estudantes e colegas de trabalho, do Centro de Ensino Lara Ribas, que levarei ótimas recordações em meu coração.

RESUMO

A dissertação intitulada “Dança Circular: Possibilidades de Releituras em diálogo com o Patrimônio Cultural em São Luís - MA”, analisa como material empírico o processo de criação coletiva realizada com estudantes do ensino médio, da rede pública do estado do Maranhão, cujo objetivo foi a releitura de cinco coreografias do Cacuriá Balaio de Rosas (LABORARTE), utilizando fundamentos das Danças Circulares Sagradas. Metodologicamente, esta investigação qualitativa estrutura-se em uma Sequência Didática, que integra pesquisa bibliográfica e trabalho de campo, utilizando entrevistas, questionários e registros multimodais (fotográficos e audiovisuais), fundamentando-se na relação entre recepção e mediação artística e cultural. A prática investiga como os elementos das mandalas visuais dos azulejos portugueses do Centro Histórico e a movimentação do Cacuriá, oferecem rastros e memórias para a releitura de danças de roda, como mandalas corporais, no contexto da dança-educação. No processo de reflexão sobre a pedagogia das artes cênicas, através da dança, atravessada pelo hibridismo nas artes, o estudo analisa a relação corpo-escola e corpo-cidade como território, identidade e pertencimento. Os resultados evidenciam que tal articulação pedagógica potencializa a valorização da cultura popular e a preservação do patrimônio azulejar. Ao disseminar saberes e práticas artístico-culturais, a proposta contribui para a salvaguarda da memória local e reitera a relevância histórica de São Luís como Patrimônio Cultural da Humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Danças Circulares Sagradas; Cacuriá; Patrimônio Azulejar; Cultura Popular; Hibridismo; Releitura; Mediação Artístico e Cultural.

ABSTRACT

The dissertation titled “Circle Dance: Possibilities of Reinterpretations in dialogue with the Cultural Heritage of São Luís - MA” analyzes as empirical material a collective creation process carried out with high school students from the public school system of Maranhão. The study’s objective was the reinterpretation of five choreographies from the *Cacuriá Balaio de Rosas* (LABORARTE), employing the foundations of Sacred Circle Dances. Methodologically, this qualitative investigation is structured as a Didactic Sequence that articulates bibliographic research and fieldwork, utilizing interviews, questionnaires, and multimodal records (photographic and audiovisual), grounded in the relationship between artistic-cultural reception and mediation. The practice investigates how elements of the visual mandalas from the Portuguese tiles of the Historic Center and the movements of the *Cacuriá* offer traces and memories for the reinterpretation of wheel dances, as corporal mandalas, within the context of dance-education. Reflecting on the pedagogy of performing arts through dance, intersected by hybridism in the arts, the study analyzes the body-school and body-city relationship as territory, identity, and belonging. The results evidence that such pedagogical articulation enhances the appreciation of popular culture and the preservation of the tile heritage. By disseminating artistic-cultural knowledge and practices, the proposal contributes to the safeguarding of local memory and reiterates the historical relevance of São Luís as a World Cultural Heritage site.

KEYWORDS: Sacred Circular Dances; Cacuriá; Tile Heritage; Popular Culture; Hybridism; Reinterpretation; Artistic and Cultural Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caleidoscópio.....	22
Figura 2 - Apresentações da dança do Cacuriá.....	27
Figura 3 - Oficina de Cacuriá Balaio das Rosas, no CCVM.....	28
Figura 4 - Bernhard Wosien e as danças circulares.....	34
Figura 5 - Maria-Gabrielle Wosien.....	35
Figura 6 - Azulejos portugueses no Centro Histórico de São Luís - MA.....	38
Figura 7 - Momento de inscrição no Feirão das Eletivas.....	47
Figura 8 - Fotografias de estudantes fazendo as cópias dos azulejos.....	50
Figura 9 - Fotografias da cópia dos azulejos no papel.....	51
Figura 10 - Fotografias do passeio ao Centro Histórico de São Luís.....	57
Figura 11 - Fotografias da Oficina de Dança do Cacuriá.....	62
Figura 12 - Fotografias da Oficina de Danças Circulares.....	66
Figura 13 - Fotografias da criação das mandalas visuais.....	68
Figura 14 - Fotografias da exposição das mandalas visuais.....	70
Figura 15 - Imagens de azulejos escolhidos por cada grupo.....	72
Figura 16 - Fotografias do processo de releitura das coreografias do Cacuriá...73	
Figura 17 - Fotografia do azulejo escolhido no grupo 01-Música: Jacaré.....	74
Figura 18 - Fotografia do azulejo escolhido no grupo 02-Música: Cana.....	76
Figura 19 - Fotografia do azulejo escolhido no grupo 03-Música: Formiga.....	78
Figura 20 - Fotografia do azulejo escolhido no grupo 04-Música: Mariquinha....	80
Figura 21 - Fotografia do azulejo escolhido no grupo 05-Música: Caranguejo...83	
Figura 22: Fotografias da culminância do projeto.....	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
1. CIRCULANDO ATRAVÉS DA DANÇA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	17
1.1. Caleidoscópio: o movimento de girar.....	19
1.2. Gira, gira, gira meu Balaio	24
1.3. Danças Circulares Sagradas	29
1.4. Azulejar: formas, cores e movimento visual.....	35
1.5. A Dança Circular no ambiente de aprendizagem.....	39
2. PROJETO: A DANÇA CIRCULAR COMO RELEITURA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE.....	44
2.1. Primeiro Momento: Antes da Vivência.....	47
2.2. Segundo Momento: Passeio ao Centro Histórico de São Luís - MA.....	52
2.3. Terceiro Momento: Vivência em Danças Circulares e Cacuriá.....	59
2.4. Quarto Momento: Releitura do Cacuriá através dos Azulejos.....	71
2.5. Quinto Momento: A Culminância do Projeto.....	86
3. CORPO-CIDADE E DANÇA-EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO.....	91
3.1. Questões do agora	93
3.2. Corpo-escola e corpo-cidade.....	98
3.3. Releituras como caminho poético	103
3.4. A dança como linguagem artística no ambiente escolar.....	107
3.5. A dança como manifestação cultural no Maranhão.....	110
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	131

INTRODUÇÃO

A dança surgiu em minha vida desde os três anos de idade, através do Ballet Clássico, na escola. Perpassei por outros tipos de dança e pude sentir em meu corpo como cada uma delas reverbera, bem como observei como se manifestam em outros corpos, transformando vidas. Assim, fui guiando minha trajetória profissional, nesse caminho da prática artística e da docência, me tornando uma dança-educadora, com atuação no ambiente escolar e cultural, nos dias atuais.

Uma trajetória com rastros e memórias, que impulsionou esta pesquisa, versando sobre a dança e linguagem corporal em suas diversas vertentes, gerou uma dinâmica de reflexão motivada pelo desejo de querer sistematizar essas experiências desenvolvidas no ensino e na prática das artes cênicas por meio de workshops, registros audiovisuais, comunicação oral em eventos, escrita acadêmica nas formas de artigos e de dissertação. Além de disseminar a importância da dança-educação, no ambiente escolar, como forma de trabalhar o corpo de forma sistêmica, com consciência do movimento corporal, esta pesquisa busca refletir sobre a noção de território (Santos, 1999), identidade (Hall, 2006) e pertencimento (Mathias, 2023) através da cultura popular na cidade de São Luís.

A escolha da Dança Circular Sagrada, para guiar esta proposta de pesquisa, desenvolvida no Mestrado em Artes Cênicas, da Universidade Federal do Maranhão (PPGAC-UFMA), desde 2022, dentro da linha de pesquisa, Processos e Poéticas da Cena, orienta este ciclo, guiando todo o percurso de ensino-aprendizagem que resultou na ideia de realização da presente pesquisa que busca atravessamentos com as culturas populares, fazendo conexões entre corpo-escola, corpo-cidade e patrimônio azulejar na cidade de São Luís - MA.

DELIMITAÇÃO DO OBJETO

As danças de roda existem desde povos primitivos da pré-história, com registros que remontam ao período Neolítico e ao início do Paleolítico Superior. Nas comunidades ancestrais (homens das cavernas/povos neolíticos) realizavam essas danças, segurando-se pelas mãos ou punhos em círculos, muitas vezes ao redor de fogueiras. De acordo com Renata Ramos (2002, p. 14), “a prática de dançar em

círculos ao redor do fogo, segurando-se pelas mãos, remete às comunidades ancestrais e à necessidade humana de integração e celebração ritualística." A roda era usada para celebrar rituais de caça, colheita, preparação para guerras, funerais e rituais de passagem para a vida adulta. Acredita-se também que dançavam em adoração ao sol e às forças da natureza. Conforme aponta Renata Beltrami (2004, p. 25), "registros milenares como os petróglifos¹ de Tamgaly Tas no Cazaquistão já evidenciavam a roda como uma estrutura ritualística e social".

A forma circular representava a igualdade entre os participantes e conexão com o "sobrenatural" ou sagrado. No círculo temos a visão do todo, da união dos povos e da ancestralidade milenar. Em círculo são tomadas as decisões em comunidade. E entre giros, rodopios e voltas que a vida dá, este estudo volta-se para a investigação de práticas corporais desenvolvidas no formato circular, com foco nas Danças Circulares Sagradas e nos estudos do corpo, de forma sistêmica, no ambiente escolar.

O Centro Histórico de São Luís - MA, com seu Patrimônio Azulejar², contém elementos visuais circulares em sua estética, presentes na história secular da cultura ludovicense, o que lhe conferiu o título de Patrimônio Cultural Mundial, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, serviu como fonte de inspiração, para criação de processos cênicos coreográficos, a partir dos fundamentos das Danças Circulares Sagradas.

O Centro Histórico de São Luís, foi reconhecido como Patrimônio Cultural da Humanidade e a cidade de São Luís, capital do Maranhão, reconhecida como Patrimônio Cultural Mundial, ambos os títulos concedidos em 1997, por abrigar uma tradição cultural rica e diversificada, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da "ilha do Amor", assim também conhecida, ter sido tombada, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), desde 1974."(Página - IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional", 2025)

Os azulejos contém uma simbologia existente que nos volta para dois fatores: o da representatividade histórica com seus traços artísticos e o do seu desgaste pelo tempo e abandono, e sua desvalorização pela sociedade civil e poder público. Considerando esses dois fatores, outra problemática é posta para o desenvolvimento desta pesquisa: como chamar a atenção da comunidade escolar

¹ Petróglifos: Danças de rodas.

² O patrimônio azulejar é um conjunto de edificação com um forte presença de azulejos na sua composição e destaca-se, na cidade de São Luís, pela qualidade e pela quantidade dos temas, formas, estilos, cores, materiais e técnicas.

para a importância da valorização de seu patrimônio material e imaterial?

Nesse sentido, a pesquisa dissertativa foi desenvolvida para a valorização de saberes e práticas presentes na cultura ludovicense, levando em consideração os estudos em dança-educação no ambiente escolar como uma possibilidade de trabalhar com uma abordagem voltada para o reconhecimento de ritmos e de sonoridades presentes nas culturas populares de São Luís, Maranhão. Se por um lado, buscamos reconhecer as múltiplas e diversas mandalas visuais presentes no azulejo histórico, por outro, buscamos transformá-las em mandalas corporais em movimento, de forma híbrida. E, para isso, optamos pela criação coletiva de releituras de coreografias do Cacuriá, utilizando-se de procedimentos organizados em torno dos fundamentos das Danças Circulares Sagradas, disseminadas por Bernhard Wosien (1997, 2000, 2002, 2004).

A dança do Cacuriá, dança originalmente da cultura popular maranhense, foi criada pelo Mestre Seu Lauro, por volta de 1975 e foi amplamente difundida pela Mestra Dona Teté, que desde 1989, organizou junto ao Laborarte, o Cacuriá de Dona Teté, atualmente denominado de Cacuriá Balaio de Rosas. A escolha da dança do Cacuriá como objeto de estudo para a prática desta pesquisa deu-se pela presença de elementos característicos das danças de roda, com movimentos corporais simples, simétricos, repetidos, alegres e no ritmo da música, de sua forte presença nos festejos juninos da cidade e também nas escolas, trazendo para a pesquisa uma possibilidade de investigação da relação corpo-escola, corpo-cidade a partir das noções de território, identidade e pertencimento.

Com a inclusão do Cacuriá como objeto de estudo, considerando, inclusive, alguns obstáculos como a resistência do ensino-aprendizagem desta dança nas escolas, por ser reconhecida pelos seus movimentos corporais com sensualidade, poderia ser desenvolvido um projeto que pudesse contemplar de modo híbrido e integrado as mandalas visuais dos azulejos, aos fundamentos das Danças Circulares Sagradas e aos princípios da dança do Cacuriá como processo de criação coletiva entre estudantes no ambiente escolar, para ser catalogado e difundido mundialmente?

A pesquisa dissertativa tem como objetivo geral o estudo teórico-prático voltado para a investigação de processos criativos em dança-educação. Entre os objetivos específicos da pesquisa destacam-se:

- desenvolver processo de criação coletiva com base na releitura de cinco

coreografias da dança popular do Cacuriá, como mandalas corporais, através dos fundamentos das Danças Circulares Sagradas e dos elementos das mandalas visuais contidas nos azulejos do Centro Histórico de São Luís - MA;

- estimular a consciência do movimento corporal como expressão, fazendo a relação entre corpo-escola e corpo-cidade como território, identidade e pertencimento;
- desenvolver processos de criação coletiva voltados para a difusão da cultura ludovicense;
- valorizar a arte presente nos azulejos portugueses no Centro Histórico de São Luís;
- desenvolver o projeto “A Dança Circular como releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade”, com alunos e alunas da rede pública de ensino;
- difundir os resultados da pesquisa, nas formas de comunicação oral, publicação de artigos, apresentação de palestra e workshop em seminários, congressos, festivais locais, nacionais e internacionais.

PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Esta pesquisa se propõe a pensar práticas e estudos que referenciam os princípios da Dança Circular Sagrada com a cultura popular, entre suas diversas formas, não só como maneira de aproximação com a natureza, como expressão dos aspectos mais profundos da vida, que vinculam narrativas de relações do dançarino com o seu território e com a sua ancestralidade, mas talvez o mais importante, segurar as mãos uns dos outros, dando os mesmos passos juntos, em sentido de união, de coletividade e propondo a pensar também a sua conexão espiritual.

Creio que a popularidade cada vez maior das Danças Circulares Sagradas neste país demonstra a necessidade das pessoas de recapitular um pouco da espiritualidade da dança. Ficamos em roda, de mãos dadas; o propósito é de que todos dêem os mesmos passos. Essa é, com certeza, uma expressão clara de espiritualidade, pois reconhecemos nossa conexão mútua com o Divino. (Frances & Jefferies, 2004, p. 67)

As Danças Circulares Sagradas não foram inventadas, e sim catalogadas pelo teólogo, bailarino e coreógrafo alemão, Bernhard Wosien, em meados dos anos 70. Em uma viagem pela Europa, pesquisou danças e músicas em diversas

comunidades tradicionais e percebeu que havia um elemento em comum nas variadas danças populares observadas, o círculo e a roda estavam presentes, como afirma Wosien (2000, p. 109) “as pessoas se encontram num círculo, se olham. Eles não precisam de espectadores nem tão pouco contam com eles. Logo reconheci o fundo religioso e ritual dessas danças e essa compreensão foi ficando cada vez mais forte”. Essa circularidade permite a experiência da conexão, pois, no círculo todos os participantes estão em grupo com suas diferenças. A roda depende da contribuição de cada um para o resultado do todo.

A roda ganha um significado próprio, especial em cada cultura. Ela se torna uma entidade singular e o todo é maior do que as partes que o constituem. A essência do círculo, na Dança Circular Sagrada, é sentida quando se permite ser tomada de tal forma pela música que é uma sensação de “ser levado pela dança”. E este é o poder desta dança, o de unir as pessoas, criar harmonia em um grupo de indivíduos que mal se conhecem. Muitos aspectos da vida moderna parecem separar-nos de nossos semelhantes. Estas danças estimulam um renovado senso de comunidade e coletividade.

A ordem rígida da dança de roda pode unir o caos dos mundos interiores e exteriores; em seu ponto central concentram-se a imobilidade e o movimento. O ser humano que novamente se conecta ao centro da vida pela vivência da dança na comunidade, pode, enquanto transformador, atuar sobre seu ambiente, aprimorando-o. Na dança de roda, as formas são idênticas ao conteúdo. (Wosien, 2002, p. 65; 73)

A coreógrafa alemã, Maria-Gabriele Wosien, filha de Bernhard Wosien, participou dos estudos do pai sobre as danças circulares sagradas, criando um método de notação, uma espécie de partitura corporal, com simbologia visual de cada coreografia, que pudesse ser lida ou decifrada em qualquer lugar do mundo. O acontecimento de imagens está inserido na dança no processo do movimento como um jogo de forças elásticas. Com estas imagens, ocultas nas formas, o bailarino está numa relação de troca com a execução dos temas do movimento.

O estudo de M-G Wosien, destaca a importância da imagem para a memória e história da dança e dos rituais sagrados. Dionísia Nanni (1995, p. 14) nos diz que: “Desenhos, gravuras, esculturas, pinturas em diferentes épocas materializaram e delinearam a intencionalidade de práticas corporais, (gestos e movimentos) nos diferentes ciclos da existência do homem com gestos e ideias específicas de cada cultura”.

Colocamos aqui em destaque dois elementos importantes para o desenvolvimento de nossa pesquisa: a roda e as iconografias como caminhos para a transmissão de práticas e de saberes em dança.

Outro importante teórico e praticante da dança que buscou sistematizar o trabalho corporal em métodos e em notações gráficas, foi Rudolf Von Laban. Laban (1978) serve como referencial de possibilidades de construção de repertório de movimentação e consciência corporal para estudantes, em relação aos estudos dos 04 fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência. Para Maria Mommensohn (2006, p. 54), em *Reflexões sobre Laban*, nos diz que “as qualidades dos movimentos induzem a ideia do pensar por movimentos, dando subsídios para as narrativas corporais existentes na cena, através da dança”.

Compondo ainda nosso referencial teórico, para o desenvolvimento desta pesquisa dissertativa que investiga o processo de criação coletiva de releitura, de cinco coreografias do Cacuriá Balaio das Rosas, têm-se os estudos das danças circulares brasileiras, a partir dos estudos de Allan Torres (2021).

No âmbito do ensino-aprendizagem voltado para a consciência do movimento na dança-educação no ambiente escolar, utilizaremos como referência os estudos defendidos por Paulina Ossona (1988), Dionísia Nanni (1995) e Izabel Marques (1999), desenvolvidos a partir das Danças Circulares Sagradas, estudadas e catalogadas por Bernhard Wosien (2000) e sua filha Maria Gabrielle Wosien (2002), já citados anteriormente, e a partir dos estudos de Rudolf Laban (1978) e Cianne Fernandes (2006). Ainda, em uma prática reflexiva no ambiente escolar, os estudos sobre recepção e mediação cultural, de Flávio Desgranges (2008) e Ney Wendell (2013), nos oferecem suportes para pensar estratégias de formação em arte e cultura.

Atravessados pela performatividade de Josette Férral (2008) e pelo hibridismo nas artes e na cultura, tomaremos também como referencial os estudos disseminados por Ileana Caballero (2016) e Néstor García Canclini (2007) para refletir sobre os elementos presentes nas mandalas visuais dos azulejos portugueses do Centro Histórico de São Luís-MA, e sua manifestação em um corpo-imagem-dançante, que para Moya (2019, p. 6) é “compreendido como portador, transmissor e produtor de memórias, histórias, gestos e imagens que compõem nossa tradição histórica”.

A valorização da cultura popular como conhecimento orgânico (ancestral/oral)

contidos nos pensamentos de Nego Bispo dos Santos (2015) e Ailton Krenak (2020), e como nova forma de “escrivência” histórica de Conceição Evaristo (2005).

Trazendo à tona rastros e memórias, buscaremos compreender os registros imagéticos, sonoros e corporais na perspectiva da noção de um “tempo espiralar”, “corpo-tela”, proposta por Leda Maria Martins (2021), na expectativa de desmistificar as histórias únicas que nos foram contadas, conforme alerta Chimamanda Adichie (2019).

Entre esses referenciais teóricos aqui apontados, destaca-se ainda a necessidade de atualização dos estudos em dança na educação básica, no ensino médio, nas escolas da rede pública de ensino, junto às normativas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, do Ministério da Educação - MEC.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de cunho teórico-prático se caracteriza como qualitativa, e apresenta como instrumentos de reflexão e análise o desenvolvimento do projeto "A Dança Circular como releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade", realizado na disciplina Eletiva de Base 1, no Centro de Ensino Lara Ribas, da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC/MA, no período do primeiro semestre de 2024.

Com a revisão bibliográfica acerca do patrimônio azulejar de São Luís (LIMA, 2012) e análise da imagem, foi feita por meio da escolha de cinco azulejos, presentes no Centro Histórico de São Luís - MA, que contêm elementos circulares. A seleção dessas cinco mandalas circulares levou em consideração a Leitura de Imagem, nos seguintes critérios: cores, formas e movimento visual, sendo necessário a distinção dos elementos básicos - o ponto, a linha (a forma) e as cores -, dos secundários - análise da composição, tais como o equilíbrio, textura, ritmo e localização espacial, além das sensações provocadas no observador -, e dos vivenciais do estudo em arte visual - momento de definição que se trata de uma crítica social ou do contexto de um momento histórico, conforme contextualiza Lucilene Reis (2010, p. 13):

A leitura de imagem ocorre diferente para cada indivíduo, ou mesmo quando um observador se vê diante de uma mesma obra em circunstâncias distintas. Isso ocorre não só porque cada indivíduo tem uma experiência de

vida, mas também pelo fato de que, quanto mais aumentamos nosso olhar artístico (bagagem cultural), passamos a perceber de modo diferente aquilo que nos cerca. (Reis, 2010, p. 13)

No Centro de Ensino Lara Ribas, a pesquisa empírica compreendeu a prática e experimentação do trabalho corporal desenvolvido por 40 (quarenta) alunos do 1º Ano do Ensino Médio, da rede pública de ensino, em São Luís, no projeto "A Dança Circular como releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade", realizado na disciplina Eletiva de Base 1³, tendo como procedimento a pesquisa-criação de narrativas corporais⁴, conforme definida por Terezinha Nóbrega (2010, p. 48), “permite que os estudantes traduzam as memórias visuais do patrimônio azulejar em mandalas coreográficas, transformando o gesto técnico em uma linguagem identitária”, identificando os ritmos e as sonoridades maranhenses.

O procedimento foi documentado por meio de fotografias, vídeos, questionários e entrevistas, sobre o processo de criação dos participantes, como processo de análise e catalogação. Sendo desenvolvida, metodologicamente, por meio de uma Sequência Didática⁵, proposta pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC, dividida em módulos de ensino-aprendizagem. Conforme descrito por Antoni Zabala (1998, p. 18) as sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Como finalização, essa prática pedagógica contou com uma apresentação para a comunidade escolar, na culminância das Eletivas, no final do primeiro semestre de 2024.

O cronograma do projeto, desenvolvido por um período de 04 meses, seguiu as etapas referentes ao objeto de pesquisa com coleta de dados, através de entrevistas e questionários, escolha dos azulejos, trabalho corporal dos alunos, contextualização teórica sobre o Patrimônio Azulejar, sobre o Cacuriá, Danças Circulares Sagradas e sobre a arte e a cultura maranhense. A mediação cultural deu-se por meio de um passeio realizado com os alunos ao Centro Histórico de São

³ Disciplina Eletiva 1 compõe o currículo da Base Diversificada da BNCC, que visa desenvolver um projeto com alunos do 1º Ano do Ensino Médio, durante um semestre, finalizando com a culminância de todos os projetos realizados.

⁴ Narrativas Corporais: O corpo é uma narrativa em si. Ele expressa a cultura, a história e as vivências subjetivas por meio da linguagem do movimento. Não é apenas o corpo que fala, mas o corpo que é falado pela cultura, transformando o gesto em uma escrita viva.

⁵ Uma Sequência Didática é um conjunto de atividades planejadas e executadas de forma a atingir um objetivo educacional específico. Baseada na BNCC, a metodologia das Sequências Didáticas têm como característica principal a realização de uma série de etapas que, se bem executadas, garantem o alcance do objetivo proposto.

Luís - MA e após essas etapas iniciamos o processo dos ensaios até a apresentação final.

Os registros fotográficos e de vídeos do processo de criação nas aulas e da culminância do projeto "A Dança Circular como releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade", foi submetido também como análise dos dados coletados durante todo o processo da parte prática que teve a culminância em 21 de junho de 2024.

A pesquisa foi organizada em torno da revisão bibliográfica sobre o objeto de estudo e a prática realizada com estudantes no ambiente escolar, sendo dividida inicialmente em três capítulos, sendo o primeiro "Circulando através da Dança: Relato de Experiência" que aborda aspectos vivenciados, que nortearam o despertar para o ato de pesquisar sobre a dança, como de um novo caminhar que deixa rastros, memórias e vai girando a roda da vida, num movimento caleidoscópico que une peças e forma imagens circulares. O segundo "Projeto: A Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade" como relato de uma prática pedagógica em dança no ambiente escolar. O terceiro "Corpo-Cidade e Dança-Educação: território, identidade e pertencimento" visando promover uma reflexão sobre as questões do agora, no que tange à relação corpo-cidade e corpo-escola, estabelecidas sob a óptica de identidade e pertencimento em seu território, num cotidiano coletivo, em espaços formais e não-formais, através da dança.

1 CIRCULANDO ATRAVÉS DA DANÇA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Este capítulo versa sobre as minhas experiências pessoais que reverberaram nas práticas profissionais vivenciadas ao longo da vida, com relatos de experiência como contribuição para um ponto de partida em pesquisa acadêmica. Para início de conversa, proponho um bate papo em forma de reflexão, de um impulso historiográfico⁶, que poderá surgir entre arte-educadores, em especial dança-educadores, servindo de inspiração para o desenvolvimento de projetos artísticos nas escolas, estimulando estudantes a valorizarem suas histórias de vida, estando atentos aos passos por onde percorreram e aos que poderão percorrer ao longo de suas caminhadas. E assim, quem sabe, reverberar, dando a devida importância aos relatos de experiências, que poderão girar a roda da vida de muitas pessoas, pois a minha jornada dançante, foi quem me levou a desenvolver este relato culminando nesta pesquisa artística, cultural, pedagógica e acadêmica.

Assim estou aos poucos me tornando pesquisadora-artista, protagonista de minha própria história, podendo expirar arte e transformar vidas, principalmente, através da dança, ao caminhar no chão das escolas. Ter a prática como professora de Arte/Dança reconhecendo diferentes culturas, me fez ver esse espaço da docência, como diz Yara Couto (2022, p. 18) “como um espaço potencialmente educativo na experiência humana e vivência cultural”, o que torna-se um caminho para a necessidade de aprofundamento sobre a Dança:

Como um campo de conhecimento integrado às artes, às manifestações milenares, permitindo aflorar crenças, mitos, símbolos coletivos nos seus gestos interpretativos, criativos e expressivos. É um caminho em que procuro traçar reflexões sobre a dança e sua relação com o sagrado e com a educação, sobre um renascer do humano para formas diferenciadas de compreensão do mundo. (COUTO, 2022, p. 11)

Nasci em 1980, em uma cidade com superfície plana, planejada, construída em cinco anos, no meio do deserto, sem cidades próximas, com terra vermelha, geograficamente, localizada no Planalto Central, chamada de Brasília, no Distrito Federal, a capital do Brasil, inaugurada em 1960. Com características modernas e extremamente diferentes, em todos os aspectos, de outras cidades brasileiras.

⁶ Referindo-se ao trabalho de Rosana Paulino, artista, pesquisadora, educadora, que “consiste numa escrita da história por meio de imagens que, ao valer-se de uma abordagem metodológica interdisciplinar tanto dos campos das Artes, da História e da Museologia, constrói uma narrativa não hegemônica e reelabora sentidos para uma história a contrapelo a partir da poética de suas imagens.” (Beiguelman, 2019)

Destacarei aqui, a importância da parte cultural de um povo e sua relação com a cidade, com seu território. Sou portanto, brasileiro, do que me orgulho muito, mas viajando para outros destinos desde a infância, percebi logo cedo às tradições enraizadas de outros povos, suas riquezas ancestrais, inseridas em comidas típicas, trejeitos, formas de se vestir, linguajar, músicas, danças, histórias, etc., que não conseguia enxergar em minha cidade de origem e me indagava como seria a identidade e o pertencimento nesses territórios outros, com referências passadas de gerações em gerações.

Não que minha cidade não tivesse histórias para contar, tinha e muitas. Até porque os primeiros habitantes de Brasília, chamados de Candangos⁷, foram de várias regiões do Brasil, para trabalhar na sua construção, levaram suas características culturais tradicionais e puderam trocar com os de outras regiões.

E em uma mistura de culturas, a capital federal foi sendo composta por expressões diversas, “a partir de tradições, da memória e de valores culturais trazidos pelos imigrantes que decidiram residir em Brasília e no Distrito Federal.” Dessa forma, o bumba meu boi do Maranhão, chegou até lá com o grupo do Seu Teodoro, e, assim também nos chegou o reggae. Ambas expressões culturais compõem o patrimônio imaterial de São Luís - MA.

Poderia até se pensar que Brasília não tem uma identidade própria e definida, considerando que a cultura do seu povo foi formada ao longo dos anos pelas famílias que, em meio a essa mistura cultural, com enlaces e atravessamentos singulares, seguem até os dias atuais nessa construção identitária. Porém, se pensarmos a noção de identidade, segundo Renato Ortiz (1985, p.8), eliminamos as “dúvidas sobre a veracidade ou a falsidade do que é produzido”, pois, “toda identidade é uma construção simbólica (...) Dito de outra forma, não existe uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos.”

Recordo então, a minha infância, por alguns lugares que também foram a infância de outros brasileiros, em processo de formação de suas identidades a

⁷ Candangos: Em 1957 chegaram ao local da futura capital os primeiros trabalhadores, uma massa humana de diferentes origens e características sociais que, mesmo sem garantia de conforto ou de bem-estar, dispunha-se a trabalhar para a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap). De acordo com o censo daquele ano, esses 256 primeiros migrantes procediam, na maioria, do Norte e do Nordeste do país. Eram os primeiros “candangos”, como ficaram conhecidos aqueles trabalhadores pioneiros, que vinham atraídos pela possibilidade de um novo começo e novas oportunidades”. (Memorial da Democracia, 2025)

partir da convivência e do olhar sobre o movimento da cidade moderna, em desenvolvimento, como é o caso do Parque da Cidade⁸, aos finais de semana, os pais levavam seus filhos para fazerem piquenique, brincar, correr, andar de bicicleta, se divertir e passar o dia de forma lúdica e descontraída em família, o que ainda acontece atualmente. Meus pais também me levavam lá, lugar que sempre tive um olhar atento aos azulejos expostos em paredes daquele lugar, de Athos Bulcão⁹, com formas geométricas simples, coloridas, transformando os padrões, em painéis gigantes, diferentes e com uma imagem moderna, um movimento visual vibrante e dançante. Ao tocá-los, brincando, sentia que algo remonta a um passado distante e cheio de histórias para contar, que anos mais tarde me chamaria à atenção para a ancestralidade e a origem dos azulejos em terras distantes.

Já na adolescência e começo de vida adulta fui me abrindo para a escuta de mestres e mestras de culturas populares que passavam por Brasília ou que eu encontrava por caminhos percorridos em viagens, sem um processo de escrita ou outro registro formal, essas narrativas foram fazendo parte de um conhecimento empírico. Ao estudar, vivenciar e ensinar arte, fui tendo contato com outras culturas, principalmente, nordestinas, que me foram peculiares e extremamente importantes para o meu processo de apreciação, convívio, respeito, admiração e disseminação das danças que estavam presentes em diversas culturas, como expressão artística.

Assim, podendo fazer parte, de alguma forma, dessas narrativas e de reconhecê-las em meio aos movimentos corporais, musicalidade e ritmos, típicos de cada região, fui botando a roda da minha vida pra girar, circulando através da dança.

1.1 Caleidoscópio: o movimento de girar

Nossas memórias são registros tão latentes que, por algum motivo ou estímulo, nos fazem recordar por onde nossos pés pisaram e os rastros que acabamos deixando pelo caminho, fazendo tanto sentido como a percepção do corpo pulsante que todos temos, um corpus cultural, “corpo historicamente conotado

⁸ O Parque da Cidade Dona Sarah Kubitschek é um local considerado o coração de Brasília e conhecido por ser o maior parque da América Latina, possui árvores nativas e não nativas do Cerrado.

⁹ Athos Bulcão (1918-2008) foi escultor, pintor, desenhista carioca e tornou-se conhecido por meio de suas obras realizadas em azulejos, nas quais se destacavam os grafismos com base em cores e formas geométricas. No Parque da Cidade Sarah Kubitschek, os azulejos de Athos Bulcão decoram banheiros públicos ao longo da pista de cooper.

por meio de uma linguagem pulsante”, como nos diz Leda Maria Martins (2022), em sua noção de corpo-tela:

Composto por condensações, volume, relevo e perspectivas, superfície, fundo e película, intensidades e densidades, o corpo-tela é um corpo-imagem constituído por uma complexa trança de articulações que se enlaçam e entrelaçam, onduladas com seus entornos, imantadas por gestos e sons, vestindo e compondo códigos e sistemas. Engloba movimentos, sonoridades e vocalidades, coreografias, gestos, linguagem, figurinos, pigmentos ou pigmentações, desenhos na pele e no cabelo, adornos e adereços, grafismos e grafites, lumes e cromatismos, que grafam esse corpo/corpus, estilisticamente como locus e ambiente do saber e da memória. Como tal é kinesis, impulso cinético, uma condensação significativa, síntese performática por excelência, em toda a gama extensiva de sua natureza, como hábito, conduta, léxico e ideograma. Um corpo, síntese poética do movimento. Um corpo hieróglifo. (Martins, 2022, p. 79).

Já quase me formando em Artes Cênicas, pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes - FADM, em Brasília - DF, fui convidada pelo ator e diretor, André Amaro, para compor o quadro de atores de seu grupo de teatro, intitulado de Teatro Caleidoscópio¹⁰. Na época, estava inaugurando, em 2002, o seu espaço físico, com oficinas de teatro e dança, além de estreia de espetáculos.

Lá experienciei a prática de pertencer a um grupo de teatro, cuja noção se difere com a de companhia, “pois exercita as formas de relação e promove o crescimento em geral” (Pazzini apud Vasconcelos, 2022, p. 54). Sobre essa diferenciação, entre a noção de grupo de teatro e companhia, Gisele Vasconcelos (2022, p. 54) diz:

Essa diferenciação reflete os modos de produção e de formação, aos quais, por um lado têm-se a companhia, que responde às relações hierárquicas de comandos e que se relaciona com os modos de produção das chamadas ‘sociedades dramáticas, antigas organizações de diletantes’, e por outro lado, têm-se o formato e as deliberações de um grupo, que se reveza em sua ação política e sua alteridade artística e cultural. (Vasconcelos, 2022, p. 54)

E essa importância de trabalhar em grupo, de forma coletiva, me impulsionou a estudar e vivenciar experiências na arte, e principalmente na dança, em que a importância do coletivo faz a unidade crescer e reverberar na diversidade, com um só propósito. Pensamento este, essencial para que danças de roda, geralmente presentes nas culturas populares, em práticas e saberes dos povos originários e nas brincadeiras infantis, aconteçam e envolvam tantas pessoas, de faixa-etárias

¹⁰ O Grupo de Teatro foi criado em 1994, pelo ator e diretor de teatro André Amaro, cearense radicado em Brasília, local que iniciou suas práticas e pesquisas sobre o teatro por-fazer na capital brasileira.

diferentes, que ao segurar as mãos umas das outras fazem girar a roda com movimentos corporais no mesmo ritmo de forma coletiva. O fazer coletivo dialoga com a reflexão de Ailton Krenak (2018, p. 12) sobre a individualização imposta pela violência colonial:

Essa existência comum entre sujeitos coletivos e o lugar é desgarrada da Terra pela violência colonial, um processo político e marcado pela relação assimétrica de poder que caracteriza a expansão/conquista do capitalismo. A violência colonial atinge as pessoas — não percebidas aqui como "indivíduos"—, e rompe com a percepção do coletivo ao mesmo tempo que constrói a individualização. O sujeito individualizado resulta do desmembramento do humano da relação com o lugar como suporte da vida. (Krenak, 2018, p. 1-2)

Nessa percepção do coletivo, (re)existem os grupos de teatro no país. O grupo de teatro Caleidoscópio, foi criado em 1994, com o nome dado por André Amaro (2007, p. 19) “um caleidoscópio surgiu-me nas mãos, por mero instinto lúdico. Apontei o brinquedo para a luz do sol, meti o olho no visor e bum!!! - uma explosão de cores me assaltou”, exclamou quando passeava pela Feira da Torre, em Brasília-DF. Ele se inspirou nesse brinquedo, produzido de forma bem artesanal pelo artesão conhecido como Dygerson, com papel cartão, durepox¹¹ e peças de acrílico colorido. O caleidoscópio tem a forma de cilindro com peças soltas, em um jogo de três espelhos ou mais, que se transforma em desenhos circulares, e nenhuma forma se repete ao girá-lo, a magia acontece no movimento de girar, de rotação, de rodar, da circularidade.

A escolha do nome para o grupo teatral não foi uma escolha aleatória, e sim fruto de uma experiência vivida e sentida da relação corpo-cidade, de como um simples passeio, aparentemente, num domingo de sol, com um olhar sensível e atento nas sincronidades e conexões, que o momento presente pode proporcionar. A maneira de movimentar-se pelos espaços, criando uma relação com experiências pessoais e profissionais, e sobretudo, refletindo no poder que a arte tem, em estimular a criatividade do ser humano, de forma híbrida, permitindo um novo sentido de vida. Explica André Amaro (2007, p. 19):

Não foi essa a primeira vez que observei um caleidoscópio, mas, nesse dia, flagrei, por trás daquela roda colorida, a imagem de um ator. Ou de um

¹¹ Durepoxi é uma massa epóxi bicomponente versátil usada para soldar a frio, moldar, fixar, vedar e reconstruir diversos materiais como metal, vidro, cerâmica, cimento e plástico, sendo ideal para reparos domésticos e profissionais por sua alta resistência e durabilidade, inclusive sob a água. É composta por duas partes (resina e endurecedor) que, misturadas, iniciam um processo de cura, tornando-se um material duro e fixo, passível de lixamento e pintura após a secagem completa, que geralmente ocorre em até 12 horas.

dançarino. Um corpo humano expressa-se por meio daquelas formas intermitentes, fragmentando-se em busca de um gesto, uma imagem, um significado. Vi nas peças de vidro colorido as peças anatômicas do ator-dançarino: dedos, mãos, braços, pés, pernas, olhos, etc. combinando-se numa dança precisa e harmônica de belas formas humanas. Um corpo fictício move em todas as direções, desenhando-se no traçado dos movimentos. Passei algum tempo sob o efeito mágico daquela invenção ótica, imaginando de que modo o ator-dançarino, usando apenas seu corpo e seu talento, pode chegar a um nível de expressividade similar ao das formas caleidoscópicas. Não encarei a questão como um enunciado matemático, mas como via poética de acesso à arte dos ator. (Amaro, 2007, p. 19)

Apesar de pouco difundido no Brasil, ainda nos tempos atuais, o caleidoscópio surgiu em 1813, fruto de uma investigação realizada pelo físico e matemático David Brewster, sobre a polarização da luz, espalhando-se pelo mundo e utilizando tecnologias avançadas com modelos, formas, tamanhos e materiais diversos até o presente momento. As peças se movimentam como numa dança de roda, e para Cozy Baker apud Amaro (2007, p. 15), colecionadora e difusora do brinquedo-objeto, intitulada pelos amigos artistas como a “1ª Dama do Caleidoscópio”, presidente fundadora do Brewster Society¹²: “o mais importante em todos os casos é a mágica e o assombro das formas, a dança das cores e o sentido de harmonia e expansão interior que o caleidoscópio proporciona”. E assim, utilizando esse brinquedo como metáfora, foi possível um olhar diferenciado e experienciado através do teatro, para desenvolver práticas cênicas através de improvisações com partituras corporais, a partir dos estudos e ensinamentos de seus mestres e suas mestras no teatro, como Dulcina de Moraes, Ariane Mnouchkine e Eugênio Barba.

Figura 1: Imagens do caleidoscópio



¹² Entidade, nos Estados Unidos, que reúne mais de 170 colecionadores e admiradores de caleidoscópios de várias nacionalidades, que doa exemplares do brinquedo às crianças com AIDS, a hospitais infantis e psiquiátricos, clínicas de olhos e de câncer, asilos e outras organizações, como dimensão meditativa e seu valor terapêutico.

Fonte: Imagem de Luisella Planeta Love Peace, por Pixabay/Westwing.

Mas para falar de um brinquedo que fascina e mexe com o imaginário de muita gente, como o caleidoscópio, não é tarefa muito fácil, pois apesar de parecer um objeto simples, tem uma tecnologia inteligente para o seu funcionamento. Porém, só acontece quando uma pessoa faz o movimento de girar, para que as peças se transformem em desenhos circulares coloridos e simétricos nos escopes¹³, estrutura óptica interna do brinquedo. Entre giros e rodopios continua encantando e estimulando pessoas ao redor do mundo para fabricá-los com diversos tipos de elementos visuais. André Amaro (2007, p. 13) detalha como a parte externa é produzida por artesãos, artistas plásticos, engenheiros mecânicos, designers, escultores e arquitetos utilizando-se de materiais diversos para a sua confecção:

A engenharia que utilizam é variada e a criatividade com que produzem e decoram suas peças não conhece limites, quando a meta é tornar o mais agradável e belo possível. Das formas mais simples às aparências mais exóticas, passa o revestimento externo dos escopes. Vidro, madeira, metal e outros materiais decorativos são utilizados pelos artistas na confecção de seus caleidoscópios. (Amaro, 2007, p. 13)

Entre uma oficina teatral e outra, no Teatro Caleidoscópio, mergulhamos nas milhares de possibilidades de interação relacionadas ao objeto/ brinquedo. Como no brinquedo caleidoscópio, as peças no espaço cênico também tinham que se movimentar, tínhamos como disparador a movimentação para improvisação, utilizando-se de diversos objetos, cordas, bastão, instrumentos musicais, máscaras etc. Assim fui criando um repertório de movimentos corporais para a composição das personagens, que dançavam, tocavam e cantavam, além de revermos funções e sermos ainda bilheteiros, faxineiros, iluminadores, cenógrafos, diretores, técnicos, etc. A vivência do fazer de forma artesanal, coletivamente, cada um, metaforicamente, representando uma peça do caleidoscópio, girando entre uma peça e outra, que além de memórias de toda a experiência vivida coletivamente, como grupo de teatro, anos mais tarde fizeram todo o sentido para a minha busca artística também através da dança.

¹³ O termo "escopes" no contexto de um caleidoscópio refere-se às imagens, padrões ou visões que são criados pela reflexão da luz em espelhos internos. São padrões visuais simétricos que você vê ao olhar pelo caleidoscópio. Eles são criados por pequenos fragmentos de objetos coloridos (como contas, vidro ou plástico) que estão contidos dentro da câmara no final do tubo.

O caleidoscópio foi um momento mágico em minha vida, tanto o objeto-brinquedo como o grupo de teatro, que de forma lúdica trouxe muitas reflexões sobre o como girar a roda da vida pode criar rastros no caminho que reverberam para outros encontros e encantos pelo mundo afora. A partir daí, foi impossível não perceber as mandalas, que em sânscrito quer dizer círculo, que se formavam ao meu redor. Inclusive reverberando na gestação da minha primeira filha em processo de criação das personagens, durante o espetáculo teatral “Cascudo¹⁴”, com direção de André Amaro, que estreou em 2002.

Estar em volta do acaso, do tempo espiralar, do começo, meio e começo, das voltas que o mundo dá, nas manifestações artísticas e culturais, encontramos sujeitos que ali se constituem, como nos diz Leda Maria Martins (2021, p. 21): “em tudo o que fazemos, expressamos o que somos, o que nos impulsiona, o que nos forma, o que nos torna agregados a um grupo, conjunto, comunidade, cultura e sociedade.” E nesses giros encontro-me com a gestação e com as mandalas visuais e que futuramente me levaria ainda aos azulejos, ao cacuriá, à dança circular, como ações dessa circularidade e nessa gira sou levada a ser-estar no Maranhão.

1.2 Gira, gira, gira meu Balaio

Nesse estado de memórias, preciso contextualizar como conheci o Maranhão através da dança. Eu nunca havia ido em terras maranhenses mas, já escutava muitas coisas desse lugar. Em 1999, na capital federal do país, Brasília-DF, local onde nasci e vivi por muitos anos de minha vida, fiz uma oficina de dança maranhense, denominada de Cacuriá, com o professor e diretor teatral, Ricardo Gutierrez e com a arte-educadora e atriz, Joana Abreu, em que as coreografias eram dançadas em roda, com músicas alegres, o que me encantou logo de cara. Neste contexto, Ana Torres (2021) explica:

É uma dança de roda animada por instrumentos de percussão, brincada nas ruas de São Luís, no Maranhão. E tem a sua origem na Festa do Divino Espírito Santo, quando, após a derrubada do mastro, as caixeiros se reúnem para brincar. Utilizando-se de caixas (pequenos tambores) que acompanham a dança, animada por um cantador ou cantadora, cujos versos de improviso são respondidos por um coro formado pelos brincantes, saem às ruas de São Luís para “lavar pratos”, por meio do Carimbó das

¹⁴ Peça de teatro musical, baseada nas obras do folclorista, Câmara Cascudo, que ganhou quatro prêmios no SESC do Teatro Calango 2004, de melhor espetáculo, melhor atriz, melhor direção e melhor iluminação. Participou de vários Festivais de Teatro nacionais e internacionais.

Caixeiras, Baile de Caixa, Bambaê de Caixa ou Cacuriá. (Torres, 2021, p.53)

Este encantamento me impulsionou a querer saber mais, querer conhecer mais, e vivenciar outras experiências. Sobre essa noção de encantamento, refiro-me àquela descrita por Simas e Rufino (2020, p.7), a que “traz para nós o princípio da integração entre todas as formas que habitam a biosfera, a integração entre visível e invisível (materialidade e espiritualidade) e a conexão e relação responsiva/responsável entre diferentes espaços-tempos (ancestralidade)”.

As experiências enriquecem o repertório de conhecimento da vida do indivíduo, fazendo com que possa ser compartilhado em grupo, em sociedade, rompendo fronteiras e explorando novos territórios, mas valorizando também sua ancestralidade territorial, integrando passado, presente e futuro, como explica Eduardo Oliveira (2007, p. 64) "a ancestralidade não é o passado morto; é a força que movimenta o presente e projeta o futuro, baseada na transmissão de saberes tradicionais", e servindo como processo de mediação entre ambos, nos esclarece Jorge Larrosa (2019, p. 27) “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Até então a única dança de roda que eu conhecia e já havia dançado era a Ciranda, de origem portuguesa, que chegou a Pernambuco na década de 1960 e, com suas modificações em diálogo com as culturas locais, reúne dança, música e canto. Essa manifestação, em 2021, recebeu o título de Patrimônio Imaterial Cultural da Humanidade, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que considera, a partir da Constituição de 1988, como bens culturais de natureza imaterial: “as práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares”. O Livro das Formas de Expressão (2021), um e-book produzido pelo IPHAN, nos apresenta o caráter de celebração e pertencimento que a roda de ciranda nos traz:

Na roda de ciranda, são trazidos à tona sentimentos de celebração e pertencimento a um lugar e a uma história, seja das cirandas à beira mar, seja das noites de festa nos engenhos de cana-de-açúcar. A Ciranda se destaca, então, pelo seu caráter lírico e poético na combinação cadenciada de música, dança e versos, que se configuram numa forma de preservação de saberes mediados pela oralidade e pelo improviso, nos quais a criatividade e a irreverência expressam valores de resistência da vida dos

cirandeiros e cirandeiras. A diversidade de dimensões dessa manifestação cultural nordestina se expressa no momento que as pessoas dão as mãos e, embaladas pela música, reconhecem suas diferenças ao vivenciar igualmente a mesma celebração. (IPHAN, 2023)

Me aproximei da dança do Cacuriá, ainda em Brasília, pois estreamos o espetáculo de rua “Tonturas do Coração”, de Ariano Suassuna, sob a direção de Ricardo Gutierrez, com interpretação de estudantes de teatro, dentre eles, interpretei a personagem Manoela Flores, uma apresentadora que anunciava as apresentações quando chegavam nas cidades, uma palhaça, cheia de histórias para contar sobre a cultura brasileira. O Cacuriá encerrava a peça em tom de alegria e brincadeira, em que as personagens chamavam o público para dançar, em círculos e em rodas.

No dinamismo desses giros e voltas, minha subjetividade foi atravessada por uma nova percepção estética, onde as memórias começaram a ser preenchidas por símbolos e grafismos circulares que transcendem o olhar comum. Esse fenômeno de imersão rítmica permitiu que os padrões geométricos, outrora estáticos, passassem a habitar o meu repertório sensível de forma pulsante e tridimensional. Através da repetição constante do movimento, as formas que antes eram apenas contornos visuais externos converteram-se em sensações viscerais, borrando as fronteiras entre o que se vê e o que se sente. Cada rotação no espaço funcionou como um processo de gravação na memória, onde a rigidez das linhas se dissolveu na fluidez da consciência corpórea. Assim, os desenhos circulares deixaram de ser meras representações decorativas para se tornarem a própria linguagem pela qual eu percebia a realidade ao redor. Essa dança interna de formas e ritmos transformou o silêncio do pensamento em uma sinfonia visual, consolidando uma nova maneira de existir e sentir o tempo.

Dadas muitas voltas por aí, fui morar em terras maranhenses, em 2012. Mas apenas no ano de 2023, comecei a estudar e aprofundar sobre o assunto das danças populares maranhenses. Aguçou a minha curiosidade para saber mais sobre esta manifestação cultural, quando me deparei com o livro “Gira Brasil, Danças Circulares Brasileiras”, de Allan Torres (2021, p.53) que trazia algumas propostas teóricas de coreografias de danças circulares populares brasileiras, e a única dança referente ao Maranhão citada neste livro era o Cacuriá. Essa manifestação, cuja origem remonta à década de 70, com o mestre seu Lauro e sua esposa Dona Filoca, ganhando notoriedade, em dias atuais devido os esforços de Dona Teté e do

Laborarte, que passaram a difundir a dança e a criar novas canções e coreografias. E detalha como se deu a ramificação do Cacuriá:

Seu Lauro, artista popular que botava nas ruas Bumba meu boi e Tambor de Crioula, também criou, a partir da musicalidade do movimento e dos versos da festa, a dança do Cacuriá. A ramificação do Cacuriá cresceu bastante e houve inovações, quando foram acrescentados alguns elementos da dança. Com o passar do tempo, uma senhora, apelidada de dona Teté, passou a difundir a dança e criou novas canções, unindo as caixas a outros instrumentos, como: violão, cavaquinho, flauta e clarineta. Segundo ela, ficava mais bonito. (Torres, 2021. p. 53)

Figura 2: Apresentações da dança do Cacuriá



Fonte: Flora Dolores/O Estado.

Em 2024, já no Maranhão, participei de uma oficina de Cacuriá, realizada pelo Balaio das Rosas, ex-Cacuriá de Dona Teté, ministrada por Imira Brito, no Centro Cultural da Vale Maranhão - CCVM, juntamente com minhas filhas, Aymê e Naluh, vivenciando uma experiência de gerações, criando memórias e deixando rastros. O olhar atento na sensualidade que o movimento corporal traz nas coreografias, como objeto de desejo, de encantamento, para as mulheres dançantes, representa o empoderamento feminino através da dança, como afirma Luana Reis Brito (2024, p. 94):

Então as mulheres que dançam no Cacuriá de Dona Teté, e que vêm construindo esse tensionamento das regras fora do ambiente acadêmico, experimentam nos seus corpos dançantes o processo de empoderamento, de rompimento com as disciplinas do poder que perpetuam maneiras de sujeição e dominação e que reverberam não somente na sua dança, mas também em seu ser mulher no dia a dia de uma sociedade patriarcal, como é brasileira. (Brito, 2024, p. 94)

Os movimentos são rápidos e cadenciados em sequências com a narrativa da letra da música, e haja fôlego para cantar, dançar, marcar os passos e acompanhar o grupo. É através da força, determinação e disciplina do fazer-estar-pertencer ao grupo de dança, que o encantamento do Cacuriá me acontece. De acordo com

André Luís Melo (2009, p. 54), “o Cacuriá se constitui como uma festa sem palco, em que todos se reúnem num júbilo popular. Sob forte característica sensual dos movimentos, é dançado com passos marcados e os dançarinos se utilizam principalmente do rebolado do quadril”.

Figura 3: Fotografias da oficina de Cacuriá-Balaio das Rosas, no CCVM, 2024.



Fonte: Acervo pessoal.

Os olhares atentos, extremamente patriarcal e machista, sobre este rebolar feminino e masculino na dança do Cacuriá, nos traz um questionamento sobre

discurso de gênero, preconceito e julgamento dos corpos das mulheres e como devem se portar. É o que Luana Brito (2024, p. 88) nos relata sobre sua experiência vivenciada nas apresentações do grupo de Cacuriá de Dona Teté e Balaio das Rosas:

Entre cerceamentos e violências, elas resistem e existem! Nesse processo de “rExistir”, seus corpos reboativos e dançantes questionam os saberes perpetrados socialmente sobre o lugar da mulher na sociedade e sua objetificação, questionando a ideologia patriarcal e se empoderando dos seus corpos. Elas conseguem transformar, assim como na música, essa ação de rebolar, que parece pequena como um caju, em uma seiva capaz de transportar forças e coragem para outras mulheres, como em um cajual. Concebo o rebolado como questionador dos discursos patriarcais, percebendo que a ação de rebolar, sobretudo na dança do Cacuriá de Dona Teté, é uma prática libertadora e de resistência para essas mulheres. Além disso, esse ato de rebolar é capaz de influenciar outras mulheres à experiência de exploração de seus corpos para além dos cerceamentos discursivos da nossa sociedade brasileira, enraizadamente patriarcal. (Brito, 2024, p. 88)

Sob a perspectiva desta experiência, através da dança do Cacuriá, me indaguei, sendo artista-professora-pesquisadora, se este tipo de dança encantadora, era ensinada nas escolas do Maranhão e se sendo, como estaria sendo abordada por estudantes e toda a comunidade escolar, uma vez, que muitos assuntos correlatos atravessam o discurso mencionado por Luana, em sua experiência, sobre o empoderamento feminino e como esse discurso pode e deve ser tratado, também, através da dança.

Nesse encantamento, o figurino de Cláudio Vasconcelos¹⁵, chama atenção de quem vê, pelo movimento rápido das saias com o rebolado dos(as) dançantes, com seus fuxicos¹⁶ e adereços coloridos, o que me remeteu ao movimento do girar do caleidoscópio brinquedo, mas sendo um caleidoscópio humano, uma dança circular, numa grande roda, com uma música a tocar “...ô, gira, gira, gira meu balaio, ô, gira, gira, gira meu balaio, gira embaixo, gira em cima, gira em cima, gira em baixo¹⁷...”

1.3 Danças Circulares Sagradas

¹⁵ Artista visual maranhense que desde 1991 cria os figurinos do Cacuriá cujas referências são as indumentárias e adereços dos festejos do Divino Espírito Santo.

¹⁶ Uma roseta feita de tecido, geralmente retalhos e sobras de tecido, usada como um aplique em bordados, muito utilizado no figurino da Dança do Cacuriá.

¹⁷ Música: Gira o meu balaio. Artista: Balaio das Rosas. Faixa 03. Álbum: Serra do Mar. 2018.

O primeiro contato que tive com a técnica de dança denominada de Danças Circulares Sagradas, foi na Especialização (lato-sensu), no Ensino da Arte: Dança, realizada pela Escola Técnica de Artes - ETA, na Universidade Federal de Alagoas - UFAL, de 2007 a 2009, em que tive uma disciplina específica, de 80h/a de formação, com a mesma nomenclatura. O termo “Sagrada” não possui uma conotação religiosa doutrinária, mas sim espiritual e existencial. Para Anna Barton (2005, p. 13), uma das principais sistematizadoras dessa prática na Findhorn Foundation, Escócia. "O termo 'Sagrado' é usado aqui no sentido de que a dança pode ser um veículo para a experiência da totalidade, uma forma de honrar a vida e a conexão com o Divino em todas as suas manifestações". E complementa “o foco está na presença, como ato de estar inteiramente no momento, onde o movimento do corpo se torna uma prece ou meditação ativa”.

Lá tive contato, entre outras, com uma dança israelita chamada de “O sábio e louco”, em hebraico, “Tzadik Katamar”, uma das 12 (doze) Danças Circulares Sagradas dançadas no Centro de Findhorn. A dança parte da ideia inicial de abordar o caminhar tanto do sábio que vai direto em seu objetivo, como o louco que dá voltas a mais, e, ambos conseguem chegar a sua iluminação. Ou seja, não importa a forma de caminhar, uma hora ou outra, sempre é tempo de realizar, não é o ato de chegar em si e sim o apreciar da caminhada.

Observei então, que seria uma forma didática e pedagógica de ensinar a dança em grupo, com movimentos corporais típicos tradicionais dos povos, que transmitem a identidade e pertencimento, enquanto indivíduo, valorizando o território de forma ancestral em sociedade, enquanto criação coletiva. Para Yara Couto (2022, p.11), o movimento corporal tem um papel fundamental na produção de cultura, como proposta de educação pelas Danças Circulares Sagradas:

A dança, um dos componentes originários da cultura corporal de movimento do ser humano, tem um papel fundamental na produção de cultura, pois sempre foi, e ainda é, uma maneira de expressão humana, a qual vem se modificando diante da evolução cultural. Trata-se de uma proposta de educação pelas danças circulares sagradas, com a intenção de encontrar nas “raízes”, na diversidade cultural da dança, uma vivência lúdica e criativa, da beleza, dos símbolos, dos corpos, dos ritmos, dos gestos e olhares, que evocam a essência humana. É um espaço reservado à expressão do potencial humano, em que a dança permite uma vivência de apropriação, recriação, ressignificação da vida, dos modos de organização cultural em diferentes culturas, enquanto criação coletiva. (COUTO, 2022, p. 11)

Assim que cheguei para morar em São Luís-MA, em 2015, fui trabalhar no Centro da cidade, no Sesc Deodoro, como professora de dança, que entre tantas modalidades, ministrava também a Dança Circular Sagrada (DCS). Os encontros eram duas vezes semanais, na sala de dança, duas horas de duração pela manhã. Nos reuníamos em roda e organizadas ao centro, cada uma trazia algo para compartilhar com a outra ao final da aula. Podia ser bijouterias, chocolates, flores, objetos, etc. O que elas gostariam de partilhar na roda. Com o oráculo das Deusas, cada uma puxava uma carta e via qual deusa a acompanharia naquele dia e suas características. Fazíamos um alongamento, ensinava os passos, colocava a música e dançava as coreografias em roda. Em algumas dessas coreografias, dávamos as mãos e em outras, não. Parecia um abraço coletivo dançante, alegre, sorrisos no rosto, vivendo o momento presente, em que ninguém se lembrava dos boletos para pagar. Era uma meditação em movimento. Ao final, sentávamos na roda, cada uma falava uma palavra que significava aquele momento, em seguida abria para quem quisesse falar algo e trocávamos nossos presentinhos, com abraços calorosos.

Uma sensação de bem-estar, com mulheres de faixa-etárias diferentes, de crianças acompanhando as mães até a terceira idade, mas que na roda éramos uma só, unidas na potência que o feminino é. E assim acontecia o ensino-aprendizado de forma lúdica, sobre culturas de diversos lugares, através da narrativa das músicas em ritmos diferentes, como danças indianas, hebraicas, portuguesas, brasileiras, etc. Sentíamos que a memória ancestral restaurada nestas danças, tinham algo em comum, a dança popular tradicional da cultura de outros povos, dançada em círculo, girando, em roda. O que nos explica Luzia Ferreira Moya (2021, p. 19):

A vivência das DCSs nos possibilita um revisitar, a esse modo de dançar, evocando com ele muito de nossas tradições e de uma busca incessante e própria do humano, que é o equilíbrio emocional; algo que possibilite momentos de satisfação ou êxtase pessoal e coletivo. Nesse sentido, nessa obra nos pautamos no pressuposto de que a DCS pode ser um meio de aproximação com as culturas dos povos e da ancestralidade; ao se considerar o corpo e a imagem do corpo dançante como dispositivo de memória. Ela também pode ser um caminho muito propício para um reencontro com nosso equilíbrio interior, uma reconexão com nossa espiritualidade, com o sagrado, com o que nos cerca e nos permite transcender. (MOYA, 2021, p.19)

As Danças Circulares Sagradas foram catalogadas pelo coreógrafo, bailarino, pintor, professor e teólogo alemão/polonês, Bernhard Wosien (1988-1986), na década de 1950, quando fez uma longa viagem por vários países europeus e

observou que tinha um tipo de dançar bem similar. Notou que em todas as comunidades que teve acesso, as pessoas dançavam em roda, de forma circular e coletiva, com movimentos característicos de suas culturas, demonstrando assim a diversidade, a pluralidade e a união dos povos.

Ao atingir a maturidade, Bernhard Wosien buscou uma práxis corporal que transcendesse o rigor técnico, ou a finalidade exclusiva para apresentação de espetáculo, e que permitisse uma expressão orgânica da subjetividade. Ao sistematizar as Danças Circulares, o autor identificou uma dimensão fenomenológica na roda, onde a experiência estética se converte em vivência ética. Para Wosien (2000, p. 35), o ato de dançar coletivamente fomenta sentimentos de alteridade e pertencimento, consolidando uma "comunhão sem palavras" que integra o indivíduo ao grupo e a si mesmo. Essa prática não se limita ao movimento físico, mas constitui-se como um exercício de autoconhecimento e conexão amorosa mediada pelo gesto compartilhado.

Então na década de 1960, deixou os palcos de vez e resolveu aprofundar mais sobre esta similaridade da dança em um grande encontro reunido por pessoas de várias idades, para partilhar, se envolver, se alegrar através da dança com movimentos simples, porém repetitivos, em que os indivíduos se conectassem de uma forma ou de outra, dando as mãos em círculo.

Em 1965 atuou como docente na área de Ciências Educacionais no Departamento de Pedagogia na Escola para Excepcionais, e assim ensinou as danças de roda como meio da pedagogia de grupo, em que percebeu que as rodas de danças circulares podiam ter movimentos bem simples, para que todas as idades pudessem dançar, sem restrições técnicas prévias da dança. Wosien retirou as danças de seu contexto original (festas populares, ritos de colheita ou casamentos em vilarejos da Europa Oriental e Grécia) e as inseriu em um contexto pedagógico e terapêutico. Essa mudança de propósito é a base de uma releitura corporal, segundo Renata Ramos (2002, p. 16):

"O trabalho de Bernhard Wosien não se limitou ao resgate histórico; ele operou uma verdadeira releitura das danças folclóricas. Ao transpor passos tradicionais para o círculo contemporâneo, Wosien despojou-os de seu caráter meramente regionalista para lhes conferir uma dimensão universal e simbólica, voltada à integração do ser". (RAMOS, 2002, p. 16)

Como bailarino clássico e pintor, ele aplicou um olhar de estilização aos movimentos. Ele buscou a "geometria sagrada" e a simbologia arquetípica dentro dos passos folclóricos simples, transformando a cultura popular em uma ferramenta de autoconhecimento ancestral. Enquanto o folclore foca na tradição e na identidade de um povo, a releitura de Wosien foca na experiência interior do indivíduo na roda. Ele adaptou ritmos e passos para que pudessem ser dançados por qualquer pessoa, independentemente da técnica, priorizando a comunhão.

A partir de 1976, centenas de coreografias foram incorporadas ao repertório original de Findhorn, consolidando o movimento sob a denominação de Danças Circulares Sagradas. Desde então, a prática difundiu-se globalmente, fundamentada em uma perspectiva de integração biopsíquica. Nesse contexto, a dança é compreendida como "sagrada" por possibilitar que os praticantes estabeleçam conexão com sua dimensão subjetiva mais profunda. Conforme pontua Renata Ramos (2002, p.24):

Os participantes entram em contato com sua essência, com seu eu superior, com a centelha divina que existe dentro de cada um de nós. No momento desse contato, temos a união do corpo (matéria) com o espírito. (RAMOS, 2002, p. 24)

Essa convergência entre o físico e o simbólico reforça o caráter ritualístico da roda, tornando o espaço circular, um território sagrado, onde a ancestralidade do movimento corporal individual, flui como energia que contagia de forma coletiva, atuando como mediador da experiência transpessoal. Com sua perspicácia e sensibilidade que foi aperfeiçoando com o tempo através de outras danças e de seus estudos teológicos, percebeu que ao conversar com as pessoas ao final das rodas, elas relatavam que o círculo gerava uma energia que envolvia e contaminava, no sentido bom da palavra, uns aos outros.

Todos se sentiam parte integrante daquela engrenagem que para se movimentar, necessitava de uma energia coletiva, ou seja, um ajudava o outro a acertar os passos sem reprimir os que ali participavam, apenas observando os movimentos, ao mesmo tempo em que dançavam, criando uma conexão para que os passos fossem dançados de forma homogênea e ao mesmo tempo com a memória corporal que cada um tem característico de seus repertórios de vida, descritos pela vivência de Wosien (1997, p. 09):

Ao dançar, a imitação do som e os movimentos que observa ao seu redor e sobretudo a expressão involuntária do movimento mediante o som e os gestos, precede a qualquer som articulado conscientemente e a qualquer dança ordenada. Antes da dança se transformar num rito religioso deliberado, é uma descarga rítmica de energia, um ato estático. Apenas muito gradualmente, sob a influência dos cultos estabelecidos, passa de expressão espontânea do movimento a padrão fixo de passos, gestos e posturas. (Wosien, 1997, p. 09)

Figura 4: Imagens de Bernhard Wosien e as danças circulares



Fonte: Quizur.

Wosien vendo a importância das danças de roda culturalmente para seus povos, foi o primeiro a se preocupar em catalogar este tipo de dança difundindo para o mundo todos os benefícios que tinha para cada integrante que as dançavam. Não eram dançadas com a finalidade de espetáculo e sim de vivenciar a dança de forma profunda e coletiva.

A filha de Bernhard Wosien, Maria-Gabriele Wosien, estudou língua e literatura russa na Universidade de Londres, na Inglaterra e finalizou seu doutorado em 1969, com uma tese sobre o Folclore Russo. Foi colaboradora e co-autora do projeto do pai, sobre as Danças Circulares Sagradas, no qual deu continuidade após sua morte, inclusive difundindo no meio acadêmico. Seus estudos sobre as tradições rituais ocidentais e orientais resultaram em várias publicações de livros, filmes e a criação de coreografias autorais. Suas coreografias fazem referência aos arquétipos tradicionais dos movimentos e têm como pano de fundo músicas tradicionais. Ela tem um interesse especial na origem ritualística e religiosa da dança popular. Utiliza também imagens míticas e símbolos sagrados nos seus estudos. Gabriele Wosien (2004, 08) explica:

Essas imagens simbólicas das tradições contêm potencial espiritual e se transformam em condutoras de energia por meio de movimentos estruturados, dinamicamente concentrados. Com as formas geométricas relacionadas entre si e por meio dos gestos do corpo, o dançarino constrói uma ordem na dança sagrada, que corresponde à ordem do cosmos. (Wosien, 2004, p. 8)

Figura 5: Imagens de Maria-Gabrielle Wosien



Fonte: Dance Wize.

Maria-Gabriele Wosien, começou a catalogar, os movimentos das danças circulares sagradas, como um sistema de notação, uma espécie de partitura corporal, em forma de símbolos, como linguagem universal, registradas por ela em seu livro “Dança: símbolos em movimento”. Através dos movimentos corporais no círculo, outras formas geométricas apareciam, com as cores das roupas dos participantes, criando símbolos novos. Um verdadeiro caleidoscópio humano que precisa girar para a imagem surgir, uma explosão de formas e cores, transformando os movimentos em uma mandala visual.

A introdução das Danças Circulares Sagradas no cenário brasileiro ocorreu na década de 1980, por intermédio de Carlos Solano. Após um período de residência e imersão na Fundação Findhorn, na Escócia, Solano realizou sua formação técnica sob a orientação de Anna Barton. Ao retornar ao Brasil, consolidou-se como o primeiro instrutor certificado no país, tornando-se o principal articulador da difusão desse repertório e de sua fundamentação teórica em território nacional (RAMOS, 2002, p. 19).

1.4. Azulejar: formas, cores e movimento visual

Antes de residir em São Luís¹⁸, passeando pelos casarões do Centro Histórico, comecei a perceber os desenhos visuais em formato circular, nos azulejos. Percebi ali, um movimento com olhar diferente voltado para aqueles azulejos, que seguiam a mesma estrutura das danças circulares e que me remeteram às mandalas visuais dos caleidoscópios. Destaco nas palavras de Soraia Maria Rocha

¹⁸ Morei em Barreirinhas, município do Maranhão, há 260 km de distância da capital, de 2012 a 2015.

Vasconcelos, Noelia Ibarra Basanta e Rita de Cássia Figueiredo (2022, p. 03) a diferença que experimentei de estado de passeio e estado de residir em São Luís:

Percebe-se a diferença entre passar e residir. Passar, equivale a uma experiência de passagem, mover-se devagar, fluir, que se difere da experiência de residir, estabelecer-se em um lugar, habitar, viver, estar, situar-se, consistir. (Vasconcelos, Basanta, Figueiredo, 2022, p. 3)

Entre uma rua e outra, encontrei no sebo Poeme-se, no Centro Histórico de São Luís, o livro que compilava boa parte da história do patrimônio azulejar. De lá pra cá, algo me intuía a pesquisar sobre a junção do azulejo com a dança, e anos mais tarde resolvi que meu objeto de estudo para o mestrado atravessava estes elementos, carregados e regados de muitos rastros e memórias no meu mais profundo imaginário criativo, desde a infância.

Em contexto histórico, o azulejo teve sua origem em civilizações orientais antiquíssimas, atribuindo-se sua utilização em construções e monumentos na China, Índia, Mesopotâmia, Egito, etc, há 7.000 anos. No século XI, os árabes invadiram a Península Ibérica e desenvolveram a técnica de produção de azulejo, influenciados pela porcelana. O Centro Histórico de São Luís reporta-nos a um período áureo de crescimento econômico no estado do Maranhão no cenário brasileiro, esclarece Lima (2012, p. 22):

No início do século XIX a cidade passou por melhorias de infraestrutura urbana, iluminação pública, instalação de fontes e chafariz, além de incremento nas construções civis de sobrados de dois, três e até quatro pavimentos, alguns com fachadas totalmente revestidas em azulejo português. (LIMA, 2012, p. 22)

O conjunto azulejar do Centro Histórico de São Luís é um raríssimo tesouro de “formas, decorações e cores”, sendo uma exposição de arte, ao ar livre. Portanto é necessário projetos que visam valorizar esta riqueza histórica, sendo a azulejaria o símbolo cultural e arquitetônico da cidade que é referência nacional de azulejo de fachada e reconhecida mundialmente. Como alerta Lima (2022, p. 29):

Quando os ludovicenses tiverem consciência dessa herança valiosa, então terão orgulho de sua cidade e toda a sociedade será mobilizada: por meios de comunicação, comércio, indústria, imobiliária, e o patrimônio serão tratados com dignidade e respeito. Poucos compartilham da riqueza desse patrimônio artístico e não conhecem a importância que este espólio representa à vida cultural de seus habitantes. (Lima, 2022, p. 29)

Os azulejos têm sua aplicação feita em fachadas, no interior, sendo encontrados também no pátio interno das casas e prédios. Segue os seguintes tipos de revestimentos: Silhar ou Alizar, Tapete, Painel Figurado, Tarjas, Cercadura, Frisos, Adornos Isolados, Registo ou Registro e os encontrados nos espelhos de escadas. As técnicas de decoração destes azulejos variam entre: estampilha, decalcomania, lisos, marmoreados, esponjados, majólica, mista. Tendo a superfície plana, com relevo (alto, baixo e semi-relevado) e bisotado.

O padrão segue uma relação entre a imagem de cada azulejo, que quando repetidos, formam em muitos casos, outras imagens, gerando linhas, por vezes perpendiculares e em outras oblíquas. Mas sempre possuem seu centro de rotação, e embora cada desenho seja igual, dependendo da posição pode ser considerado esquerdo ou direito, formando assim um padrão de azulejos iguais e simétricos, que nos explica Luzia de Lima (2012, p. 109), sobre “o principal que é central e às vezes um secundário que é o elo de ligação com os outros padrões, que ao agruparem-se repetidamente forma o ‘tapete’. Cada azulejo se comporta em relação ao outro como a sua imagem num espelho”.

No azulejo de fachada, o padrão na sua maioria, são constituídos por quatro azulejos iguais, “padrão 2x2” (dois por dois), o mais frequente em São Luís, que para Luzia de Lima (2012, p. 108), “as padronagens são uma criação portuguesa, o que explica a existência da enorme quantidade de padrões 2x2 em nossa cidade, onde a maioria dos azulejos são de origem lusitana; os azulejos franceses que possuímos contêm o padrão na própria peça”. Mas também existem o padrão único, o sem padrão (liso), figura avulsa, o “estrela e bicha”, entre outros.

Embora os azulejos que adornam os casarões maranhenses constituam objetos ancestrais repletos de narrativas e rigor técnico, esta pesquisa estabelece um recorte intencional em sua abordagem. Não se buscou o aprofundamento exaustivo em tipologias, composições químicas ou padrões catalográficos, elementos que, embora fundamentais para áreas como Arquitetura e Engenharia, distanciariam este estudo de seu propósito central.

O foco reside na potência do azulejo como disparador de experiências estéticas e corporais, priorizando sua tradução simbólica para o campo da dança-educação. O interesse recai sobre a visualidade e a ancestralidade que o objeto evoca, permitindo que ele atue como ponte para a construção de novas subjetividades entre os estudantes. Dessa forma, a análise privilegia a dimensão

sensível e pedagógica do patrimônio, em detrimento de uma investigação estritamente técnica ou estrutural do suporte cerâmico, reafirmando o compromisso com a arte-educação.

Figura 6: Azulejos portugueses localizados no Centro Histórico de São Luís-MA



Fonte: Na dúvida embarque.

Vale ressaltar que embora tenha priorizado a análise dos elementos básicos dos azulejos e suas curiosidades, para o desenvolvimento do projeto “Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural”, desenvolvido no ambiente escolar, para estudantes da 1ª série do Ensino Médio, também existem os elementos secundários e os elementos vivenciais, como objeto do conhecimento no componente Arte, na linguagem artística Artes Visuais, levados em consideração, como uma espécie de alfabetização artística, sobre os símbolos visuais em uma Leitura de Imagem, que para Mônica Maria dos Reis (2010, p. 22) “ocorre de maneira diferente de indivíduo para indivíduo, ou mesmo quando um observador se vê diante de uma mesma obra em circunstâncias distintas, levando em consideração suas experiências de vida e bagagem cultural”.

Duas curiosidades importantes e peculiares que me chamaram a atenção e poucos ainda conhecem, é que o nome “azulejo”, surgiu porque os primeiros azulejos produzidos foram na cor AZUL, se fossem produzidos na cor VERMELHA, seria “VERMELHejo”, se fosse em VERDE, seria então chamado de “VERDElejo”. Mas continuou o nome “AZULEJO”, mesmo os que foram produzidos com cores diferentes posteriormente, mantendo-se assim até a atualidade. E além do valor estético, ajuda a amenizar a temperatura do calor nas casas e prédios da cidade. Nos esclarece em entrevista (Imirante, 2014), o professor e historiador, Ramsés Magno.

O Primeiro Museu do Azulejo do Brasil¹⁹, será instalado no Palacete da Rua Formosa, em São Luís, e foi anunciado no dia 21 de fevereiro de 2024, no auditório do Centro Administrativo do Tribunal de Justiça do Estado do Maranhão com transmissão ao vivo²⁰, pelo Youtube, uma mesa redonda formada por integrantes de órgãos nacionais e internacionais, ligados à temática, para discutir junto à população maranhense sobre o lugar do azulejo. “O Lugar do Azulejo é no Museu?”, foi a mesa a qual me fiz presente e pude abordar um pouco sobre a importância do azulejo para a minha pesquisa em dança circular e o seu atravessamento de forma híbrida por meio da Arte.

Os casarões do Centro Histórico estão ruindo, por falta de políticas públicas para preservação do patrimônio e nessa galeria de arte a céu aberto, tem-se, como alerta Luzia Ribeiro de Lima (2012, p. 29), o grande desafio de “impedir as agressões que o conjunto arquitetônico está sofrendo; atacar as causas de deterioração, que comprometem as estruturas das edificações e o revestimento azulejar”.

Através da dança circular damos um abraço coletivo, como uma mandala corporal, representando as mandalas visuais dos azulejos portugueses existentes no Centro Histórico de São Luís, ao som do Cacuriá, como forma de acolhimento, nas escolas maranhenses, mas também para chamar à atenção da sociedade sobre a importância de preservar o Patrimônio Histórico e Cultural, existente na cidade, e que assim como me encantei com tamanha beleza, continuará (re)existindo e encantando muitos mais pessoas.

1.5. A Dança Circular no ambiente de aprendizagem

Em 2023 fui dar aula de Arte, no Centro de Ensino Laras Ribas, da Rede Estadual de Educação do Maranhão, e para minha surpresa e alegria descobri que na escola tinha um grupo de Cacuriá formado pelos alunos sob orientação da professora de inglês, Hellen Bottentuit, e que se apresentava em todo São João

¹⁹ Este museu será um equipamento cultural dedicado a abordar a história do azulejo, resgatando desde as suas origens até sua propagação em território brasileiro, com previsão de inauguração para maio de 2025. O encontro foi fruto da parceria entre Instituto Pedra e Prefeitura de São Luís, por meio da Fundação Municipal de Patrimônio Histórico (Fumph). O projeto é viabilizado por meio da Lei de Incentivo à Cultura, com patrocínio do Instituto Cultural Vale.

²⁰ Transmissão completa do encontro, sendo o começo da minha fala em 02:35:10. (<https://www.youtube.com/watch?v=jOI07dMtRzY>)

realizado na escola, e a cada ano mudavam o figurino e se apresentavam também em locais externos à escola, o que me deixou muito animada em desenvolver uma proposta educativa ligada à dança popular de roda. Para Yara Couto (2022), uma forma de dar continuidade às tradições dançadas, conscientizando do valor à cultura local e à ancestralidade passada de geração em geração, para não se perder no tempo é através da dança-educação.

“Sem dúvida, muitas de nossas tradições dançadas, cantadas, foram oralmente sendo passadas de geração em geração. Mas, igualmente, muitas de nossas manifestações são perdidas, quando já não encontramos o público, o educador, o educando, para recriar ou imitar os passos, os gestos ou melodias. Todos os dias os jovens perdem o interesse diante de outros apelos mais fortes, como os da mídia, o consumo excessivo, característicos dos costumes das cidades grandes urbanizadas. Podemos afirmar que na sociedade tecnocrática o ser humano foi se afastando da natureza, do vínculo mais profundo com sua existência e conexão significativa com a vida”. (Couto, 2022, p. 49)

Nessa escola, desenvolvi o projeto “Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade”, desenvolvido na disciplina Eletiva de Base 1, com 40 (quarenta) alunos e alunas do 1º ano do Ensino Médio, no C.E. Lara Ribas, da Rede Estadual de Educação do Maranhão, no primeiro semestre de 2024. Tendo como tema a importância da dança de roda para a cultura popular maranhense, com elementos híbridos da arte do patrimônio azulejar de São Luís do Maranhão. Para estimular o protagonismo dos estudantes ajudando a definir e desenvolver o seu projeto de vida, ao longo do Ensino Médio, norteado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 465), previsto pelo Ministério da Educação - MEC, necessita de uma escola que acolha as diversidades:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC, 2018, p. 465)

O projeto foi desenvolvido no diálogo entre as áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dentro dos componentes Arte, com a minha colaboração, professora Aylan Carvalho e do

componente Português, com a colaboração da professora Simone Mendonça. Considerando os eixos estruturantes Processos Criativos, Mediação Artística e Intervenção Sociocultural, tendo como enfoque, a vivência e experimentação de forma lúdica e participativa da dança de roda do Cacuriá, utilizando princípios da Dança Circular Sagrada, e sua recriação através da observação das mandalas visuais dos azulejos portugueses do Centro Histórico de São Luís, garantem aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, enfrentamento de desafios e a tomadas de decisões dos estudantes, como indivíduos críticos, como prevê na BNCC (2018, p. 465):

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo. (BNCC, 2018, p. 465)

Na busca pela investigação de processos criativos em arte e pela valorização do patrimônio azulejar, o projeto é marcado pelos hibridismos das linguagens da dança, das artes visuais, da música e do audiovisual e teve como proposta de culminância a releitura da dança do Cacuriá como processo de criação, mediação artística e intervenção sociocultural, realizada para ressignificar a rotina, no ambiente escolar. E amparado pela BNCC (2018, p. 484), o componente curricular Arte contribui para para o desenvolvimento global dos estudantes:

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. A proposta de progressão das aprendizagens no Ensino Médio prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. (BNCC, 2018, p. 484)

A disciplina Eletiva de Base²¹ integra a parte diversificada do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas do Maranhão, como Itinerário Formativos (IF)²², que proporciona ao professor desenvolver um projeto teórico/prático com os alunos, durante um semestre, com apresentação de uma culminância para toda a comunidade escolar.

Entre as Competências Gerais da Educação Básica, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº. 9394/96), e prevista na BNCC (2018, p. 13), destaca-se o item “3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”, que permite a criação e o desenvolvimento de projetos no ambiente escolar que motivem os estudantes em ações individuais, coletivas e colaborativas, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas no meio social em que vive e convive cotidianamente. E como forma de acolhimento de suas vivências e modos de ser e pertencer culturalmente a BNCC (2018, p. 484) prevê:

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Além disso, possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente, e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência. Esses processos podem emergir de temas norteadores, interesses e inquietações, e ter, como referência, manifestações populares, tradicionais, modernas, urbanas e contemporâneas. (BNCC, 2018, p. 484)

A BNCC (2018, p.491) da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico, sendo este o destaque para desenvolvimento do

²¹ As Eletivas possibilitam a construção de aprendizagens significativas promovendo a relação entre teoria e prática, visando não somente a ampliação do repertório acadêmico-cultural pelo desenvolvimento de competências cognitivas, mas também pelo desenvolvimento das competências socioemocionais, propiciando uma formação integral ao estudante, tal como prescrito por Wallon (2008).

²² A Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, frente ao desafio da reformulação do ensino médio, acatando as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, redefiniu a matriz curricular do ensino médio em dois blocos: Formação Geral Básica (FGB), composta pelos componentes curriculares tradicionais das quatro áreas do conhecimento; e os Itinerários Formativos (IF), organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, onde estão incluídas as Eletivas de Base.

projeto em questão, contribuindo significativamente para a construção de identidades:

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. (BNCC, 2018, p. 491)

O trabalho na Eletiva foi desenvolvido amparado nos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1995) em sua primeira publicação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM (2000), e atualmente previsto pela BNCC (2018), via Sequências Didáticas (SD), que segundo Antoni Zabala (1998, p. 18), é definida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

Foi possível desenvolver o projeto na escola, com as seguintes etapas, em forma de módulos intitulados: Primeiro Momento: Antes da Vivência; Segundo Momento: Passeio ao Centro Histórico de São Luís - MA; Terceiro Momento: Vivência em Danças Circulares e Cacuriá; Quarto Momento: Releitura do Cacuriá através dos Azulejos; Quinto Momento: A Culminância do Projeto. O que será retomado e detalhado no próximo capítulo.

2 PROJETO: A DANÇA CIRCULAR COMO RELEITURA DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA HUMANIDADE

Este capítulo visa apresentar a experiência pedagógica vivenciada na disciplina Eletiva de Base 1, o projeto “Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade”, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio no Centro de Ensino Lara Ribas (Rede Estadual de Educação do Maranhão), no primeiro semestre de 2024. O projeto integrou Dança Circular Sagrada, cultura popular maranhense, com ênfase no Cacuriá, e patrimônio azulejar de São Luís, propondo uma abordagem interdisciplinar entre Arte e Língua Portuguesa.

Destaca a importância da percepção e mediação cultural, e do processo de criação artística coletiva, como formas de valorização do patrimônio cultural e desenvolvimento da dança-educação. Tendo como tema a importância da dança de roda para a cultura popular maranhense, com elementos híbridos da arte do patrimônio azulejar de São Luís - MA.

Considerando os eixos estruturantes os Processos Criativos, a Mediação Artística e a Intervenção Sociocultural, o projeto teve como enfoque: a vivência e experimentação de forma lúdica e participativa da dança de roda do Cacuriá, utilizando-se da técnica da Dança Circular Sagrada, e sua recriação através da observação das mandalas visuais dos azulejos portugueses do Centro Histórico de São Luís.

Na busca pela investigação dos processos criativos em dança no ambiente escolar e pela valorização do patrimônio azulejar de São Luís, o projeto analisado caracteriza-se pelo hibridismo das linguagens artísticas, envolvendo dança, artes visuais, música e audiovisual. Tal abordagem culminou na apresentação das releituras coreográficas do Cacuriá, realizadas no espaço escolar.

A importância da Dança de Roda para a Cultura Popular Maranhense, com elementos híbridos da Arte do Patrimônio Azulejar de São Luís do Maranhão foi definido como tema central do projeto.

Os estudantes trouxeram como problema norteador o seguinte questionamento: É possível recriar e reconhecer aspectos culturais por meio da mistura de diversos elementos da Arte? A partir dessa questão, a eletiva “Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural” buscou promover experiências de criação, recriação e vivência artística da cultura popular maranhense.

Os estudantes foram convidados a reinterpretar a dança do Cacuriá, expressão tradicional do Maranhão, inspirando-se nos elementos circulares dos azulejos portugueses — concebidos como mandalas visuais — com vistas à valorização do patrimônio azulejar e à integração de linguagens artísticas em uma perspectiva híbrida (Ostrower, 1987, p. 43).

A necessidade de sensibilização da comunidade escolar — em especial dos discentes do Centro de Ensino Lara Ribas — para a preservação e valorização do conjunto arquitetônico do Centro Histórico de São Luís, reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Mundial em 1997, evidenciou-se como justificativa do projeto, bem como a importância da disseminação de práticas artístico-pedagógicas para o desenvolvimento corporal de estudantes, através da Dança-Educação.

Nesse contexto, as professoras Simone Mendonça e Aylan Carvalho propuseram uma releitura de cinco danças do Cacuriá, baseadas nas mandalas visuais dos azulejos portugueses, representando o processo de criação, mediação e intervenção sociocultural, tendo como fundamento o estudo e a prática das Danças Circulares Sagradas.

O objetivo geral do projeto consistiu em criar a releitura de coreografias da dança do Cacuriá, incorporando elementos visuais dos azulejos portugueses, a partir da técnica da Dança Circular Sagrada, valorizando tanto a cultura popular maranhense quanto o patrimônio azulejar de São Luís. Entre os objetivos específicos, destacaram-se:

1. Desenvolver um processo criativo coletivo de releitura de cinco danças de roda do Cacuriá, inspiradas em cinco azulejos com desenhos em formato de mandala visual;
2. Vivenciar a cultura popular maranhense por meio da Dança-Educação no ambiente escolar;
3. Proporcionar aos estudantes uma vivência in loco ao Centro Histórico de São Luís, como processo de mediação artístico e cultural, no maior complexo de patrimônio azulejar da América Latina.

As habilidades e competências desenvolvidas incluíram: o reconhecimento do Patrimônio Azulejar de São Luís; a valorização da cultura popular maranhense; a vivência da arte no ambiente escolar; o estímulo à criatividade; a exploração do

hibridismo artístico; e a aplicação da técnica da Dança Circular Sagrada como meio de expressão e mediação cultural (BRASIL, 2017, p. 196).

A metodologia fundamentou-se no desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD), contemplando: aulas expositivas; visita guiada ao Centro Histórico de São Luís para registro fotográfico e audiovisual dos azulejos; oficinas de Dança Circular Sagrada; exibição de vídeos e entrevistas com mestres e mestras do Cacuriá em sala de aula; aplicação de questionários em três momentos (pré, durante e pós-experiência); e apresentação final coreográfica das releituras do Cacuriá, produzidas pelos estudantes.

O projeto foi desenvolvido ao longo de 16 (dezesesseis) encontros, distribuídos no primeiro semestre de 2024, com culminância em 22 de junho, por meio da apresentação pública das cinco coreografias de releitura do Cacuriá, no pátio da escola.

No campo teórico, o projeto foi estruturado com base nas Seis Dimensões do Conhecimento da Arte propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Criação, Crítica, Fruição, Estesia, Expressão e Reflexão (BRASIL, 2017, p. 189). A Criação diz respeito ao processo de produção artística como forma de expressão de sentimentos, ideias e representações, em que o sujeito articula percepções e memórias para construir significados estéticos (Ostrower, 1987, p. 56). A Crítica envolve o desenvolvimento do pensamento reflexivo e autônomo sobre as manifestações artísticas, permitindo a leitura contextualizada das produções culturais (Barbosa, 2012, p. 74).

A Estesia corresponde à percepção sensível e estética do mundo, valorizando o corpo como mediador das experiências artísticas (Dewey, 2010, p. 49). A Expressão refere-se à exteriorização subjetiva e criativa, associada à autonomia e autoria artística (Lowenfeld; Brittain, 1977, p. 33). Já a Fruição destaca o prazer e o envolvimento estético nas experiências artísticas e culturais, favorecendo a ampliação do repertório sensível e cultural (Barbosa, 2015, p. 92). Por fim, a Reflexão propõe a análise crítica e contextualizada das produções artísticas, promovendo a autonomia intelectual e estética (Vygotsky, 2001, p. 61).

Dessa forma, o projeto articulou teoria e prática, integrando o ensino da Arte com as dimensões da experiência estética e da valorização do patrimônio cultural, fortalecendo o papel da escola como espaço de criação, pertencimento e transformação social.

2.1 Primeiro Momento: Antes da Vivência

A disciplina Eletiva de Base integra a parte diversificada do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a qual orienta o professor a desenvolver, ao longo de um semestre, projetos teórico-práticos que contemplem uma culminância para toda a comunidade escolar (BRASIL, 2017, p. 248).

No primeiro momento, foi realizado um “Feirão de Eletivas”, no qual docentes de diferentes áreas do conhecimento, apresentaram suas propostas de projeto publicamente no pátio da escola, utilizando recursos audiovisuais, slides e fotografias, permitindo que os estudantes, em seguida, escolhessem qual projeto desejassem estudar e desenvolver durante o primeiro semestre.

Figura 7: Professora Aylan Carvalho no momento de inscrição no Feirão das Eletivas



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Em sala de aula, foram exibidos vídeos sobre a história dos azulejos portugueses, incluindo entrevistas com profissionais especializados no patrimônio azulejar, com o objetivo de proporcionar uma contextualização teórica (Barbosa, 2012, p. 45). Em seguida, os estudantes tiveram contato visual com os azulejos em formato circular, por meio de pesquisas em livros e na internet, e selecionaram aqueles que mais lhes despertaram interesse para a realização de cópias, transposição da imagem em folhas brancas, utilizando lápis de cor e giz de cera. Essa atividade possibilitou a retomada e o aprofundamento do ensino dos elementos básicos das artes visuais, como linha, cor, forma e textura, favorecendo a apropriação prática e sensorial dos conceitos estudados (BRASIL, 2017, p. 122).

A cartunista, escritora e educadora Lynda Barry (2008, p. 67) defende a cópia como prática pedagógica no processo de aprendizagem artística, entendendo-a não como simples reprodução, mas como um exercício de observação ativa, análise crítica e exploração de novas possibilidades expressivas. Em suas reflexões sobre o ensino do desenho, ela argumenta que reproduzir obras de outros artistas contribui para a ampliação do repertório técnico do estudante, ao mesmo tempo em que estimula sua percepção criadora e favorece a compreensão mais profunda dos mecanismos formais e simbólicos presentes nas produções artísticas. Assim Barry (2014, p. 15) pontua:

Temos uma crença herética no valor da cópia. Digo aos meus alunos que todo o trabalho deles será de código aberto. Não aprendemos a desenhar evitando copiar; aprendemos olhando atentamente, tentando compreender como algo foi feito e o que sentimos ao refazê-lo. (Barry, 2014, p. 15, tradução).

Dessa forma, Barry (2008, p. 72) ressignifica o ato de copiar, atribuindo-lhe um papel formativo e investigativo, capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia estética e da reflexão sobre o próprio processo criativo. Nesse contexto, a cópia não é concebida como mera imitação servil, mas como uma estratégia de aprendizagem heurística, permitindo aos estudantes aprimorarem técnicas, sensibilidade e perspectivas próprias por meio do contato e da análise das formas produzidas por outros autores.

Para Jesus e Santos (2015, p. 94), “a cópia quando utilizada de forma pedagógica, apresenta múltiplos objetivos, entre eles o desenvolvimento técnico, o estudo e interpretação de obras, bem como a iniciação à autoria”. Ao longo da história, diversos autores, artistas e pensadores defenderam a cópia como uma ferramenta válida de aprendizagem artística. E em uma perspectiva contemporânea, esse procedimento é discutido como um processo de transição da mera reprodução para a apropriação criativa e para a construção da autoria no ensino da Arte. Conforme aponta Jesus e Santos (2015, p. 227):

Aprender a desenhar copiando outros desenhos de autores com mestria consolidada também tem sido uma etapa inicial pela qual têm passado muitas gerações através dos séculos. Desde o princípio, os tratados de arte apresentam considerações sobre este tipo de práticas, como no Libro del arte de Cennino Cennini, de finais do século XIV. Os mesmos conselhos aparecem também várias vezes nos escritos de Leonardo da Vinci, em referência à formação do pintor que, segundo ele, ‘deve acostumar a sua

mão copiando desenhos de bons mestres. (Jesus, Pedro Miguel Teixeira de & Santos, Pedro Miguel Carvalho Duarte dos, 2015, p. 227)

Vale ressaltar que muitos estudantes do Ensino Médio, historicamente e ainda na contemporaneidade, apresentam déficits em letramento artístico, apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prever o desenvolvimento dessas competências ao longo do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 150). A insuficiência de investimento na contratação de docentes de Arte, seja por meio de concursos públicos ou contratações temporárias, tem levado, muitas vezes, à alocação de professores de outras áreas para ministrar conteúdos de Arte, comprometendo a formação artística básica dos estudantes. Como consequência, estudantes recém-ingressos no Ensino Médio frequentemente apresentam dificuldades na leitura visual de obras de arte e na compreensão de elementos estéticos (Jesus; Santos, 2015, p. 102). Já para Okazaki e Kanamaru (2018, p. 01):

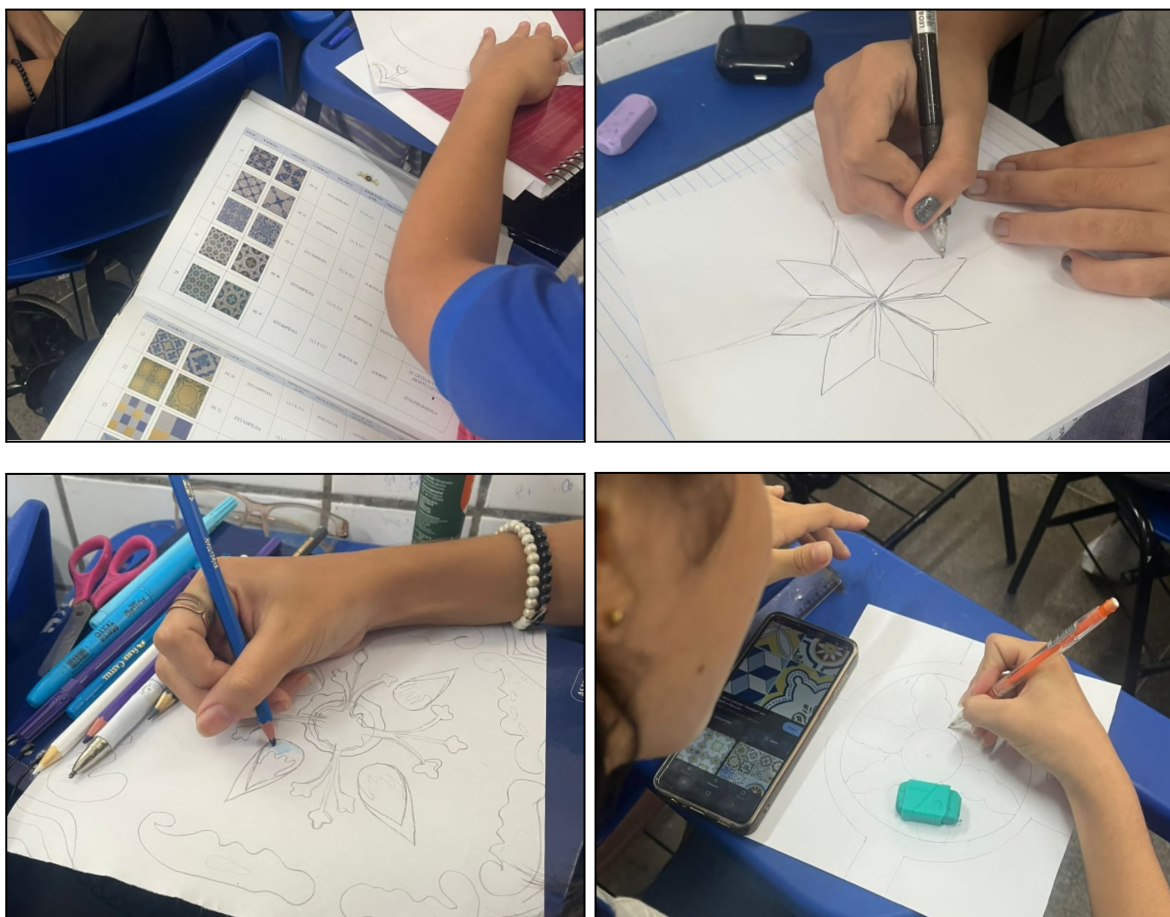
O processo de leitura da linguagem visual pelo educando ocorre por meio de estágios básicos de desenvolvimento: narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e re-criativo” (p.01) e destacam que os dois últimos estágios indicam “a aquisição e consolidação da leitura consciente pelo educando. (Okasaki & Kanamaru, 2018, p. 01)

No primeiro semestre do 1º ano do Ensino Médio, torna-se necessário realizar uma revisão dos elementos básicos das artes visuais, e a prática da cópia se mostra uma estratégia eficaz para esse objetivo, funcionando como ponto de partida para processos mais complexos de criação individual e coletiva (Barry, 2008, p. 67). Nesse contexto, a disciplina Eletiva de Base, enquanto componente curricular da Parte Diversificada, conforme preconizado pela BNCC, oferece aos professores de Arte e a estudantes maior tempo e flexibilidade para a execução de atividades, promovendo a integração entre teoria e prática de forma lúdica e participativa. Essa abordagem, associada a uma carga horária ampliada, contribui significativamente para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem mais consistente e abrangente (BRASIL, 2017, p. 248).

Para a aluna, Geovana Silva, “a atividade me proporcionou um novo olhar para o ato de desenhar, dando uma referência de como realizar a atividade”. E por mais esforço que ela fizesse para reproduzir exatamente a mesma figura do azulejo, ela avaliou “o desenho foi feito como um novo desenho, percebi que o tamanho e as

cores utilizadas não tinham as mesmas tonalidades, e nem a textura que o original”. Sendo realmente um novo desenho, mesmo que a reprodução da ideia e dos elementos do original seja feita por uma pessoa anterior ao dela, mas também tinham novos elementos pela percepção dela.

Figura 8: Estudantes fazendo as cópias dos azulejos.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Com a aluna, Emilly Kailanny, que dizia que não sabia desenhar, a experiência foi positiva, “fazer a cópia do azulejo foi um processo libertador, porque consegui realizar a atividade seguindo todas as instruções dadas. Fiquei muito feliz com o resultado”. E completa “me concentrei tanto para a realização desta atividade, que esqueci do tempo”. Já para a aluna Emily, o processo de cópia “relembrei quando era criança, na casa de minha avó, sempre copiava outros desenhos, mas este aqui ficou bem melhor do que os daquele tempo”, e destaca “como foi boa esta atividade,

lembrei até dos biscoitos que eu comia quando estava desenhando, me deu uma saudade imensa”.

Figura 9: Fotografias da cópia dos azulejos no papel, produzidos por estudantes.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Importante ressaltar que a cópia referida nesta etapa inicial do projeto não intenciona o questionamento sobre a diferença entre cópia e releitura e nem sobre a eficácia de uma possibilidade sobre outra. Pois esta última será ainda abordada no item 2.4 deste capítulo como possibilidade também de prática pedagógica, em outras linguagens artísticas, como na dança, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

2.2 Segundo Momento: Passeio ao Centro Histórico de São Luís-MA

No Segundo Momento do projeto, procedeu-se à investigação preliminar sobre o conhecimento territorial dos estudantes. Através de um levantamento informal realizado em sala de aula, questionou-se a frequência de visita ao Centro Histórico de São Luís. Dos 40 (quarenta) discentes, com idade entre 15 e 16 anos, apenas 04 (quatro) reportaram tê-lo visitado presencialmente, ou seja, 10% dos tiveram a oportunidade de conhecer, morando na mesma cidade. Este achado empírico revela uma discrepância crítica no acesso e na fruição do Patrimônio Cultural da Humanidade (reconhecido pelo IPHAN e internacionalmente) por parte da juventude local. Tal déficit na educação patrimonial demonstra uma fragilidade na percepção da potência histórica e cultural do local de origem, o que acarreta implicações diretas para a continuidade das políticas públicas de conservação e para a sustentabilidade da memória coletiva junto às novas gerações.

A Roda de Conversa permitiu levantar dados relevantes sobre a emergência acerca das barreiras de acesso e fruição que limitam a frequência presencial de estudantes ao Centro Histórico. A principal justificativa apresentada pelos discentes foi de natureza socioeconômica, indicando que a extensa carga horária laboral dos responsáveis, inclusive nos finais de semana, compromete a mediação familiar no acesso a espaços de lazer e cultura na própria cidade, resultando em um déficit de referência histórica e cultural do território. Adicionalmente, as narrativas revelaram que a percepção de insegurança urbana, frequentemente associada a ambientes patrimoniais centrais, atua como fator de inibição para a permissão parental de deslocamento autônomo. Essa restrição de mobilidade inter-bairros, imposta pelo receio, limita o acesso de jovens a diversos equipamentos culturais da cidade, tais como cinemas, teatros, museus e galerias de arte, evidenciando uma segregação espacial e cultural.

Em resposta à discrepância de acesso identificada, articulou-se uma proposta de mediação artística e cultural que visava a experimentação direta do Centro Histórico. O foco metodológico da intervenção concentrou-se no estudo *in loco* do patrimônio azulejar de São Luís, reconhecido como o maior complexo de azulejos da América Latina e, metaforicamente, concebido como uma galeria a céu aberto que

atrai fluxo turístico internacional. A oportunidade de desenvolver práticas artísticas e pedagógicas para além dos limites físicos da escola gerou uma resposta de motivação nos estudantes, validando a iniciativa. Sob a ótica teórica, a ação coaduna-se com a perspectiva de Desgranges (2008, p. 76), que enfatiza o papel do professor como mediador, para além dos muros da escola, sendo um elo estratégico para diminuir a distância entre a obra e o público, facilitando, assim, a fruição e a apropriação do patrimônio pelos discentes:

O mediador é, fundamentalmente, o elo entre a obra e o público, aquele que trabalha para diminuir a distância entre a arte e o espectador, sem, no entanto, cair na armadilha da mera informação ou da interpretação única. O desafio é promover o acesso linguístico, criando condições para que o espectador desenvolva suas próprias chaves de leitura e apropriação da obra. (Desgranges, 2008, p. 76)

Já Ney Wendell (2013, p. 07) confirma esta linha de pensamento, abordando a mediação artística e cultural como uma ponte entre a obra/arte e o público, ou entre o artista/obra e a comunidade. Ele define a mediação cultural como um “processo artístico-pedagógico que integra o público e a obra artística”, destacando a importância de estimular a participação criativa do espectador, de modo a desenvolver sua percepção e promover um diálogo mais estruturado com a obra:

A mediação cultural é uma formação do público para vivência livre, para autonomia criativa, para a inclusão e diversificação de acessos à cultura. O público necessita de propostas diferentes e específicas de formação, pois ele é diverso em seus interesses e suas múltiplas realidades sociais. A ação de formação de público precisa ser plural. A palavra “ação” é usada para afirmar a dinâmica e o movimento do público mobilizado a agir. Ele sai do seu lugar estático e é estimulado a viver ações criativas e participativas propostas pela mediação. Essas ações se referem também ao aprendizado de ser público que se inicia na experiência cultural e que cada vez mais deseja encontrar algo novo para aprender. (Wendell, 2013, p.07)

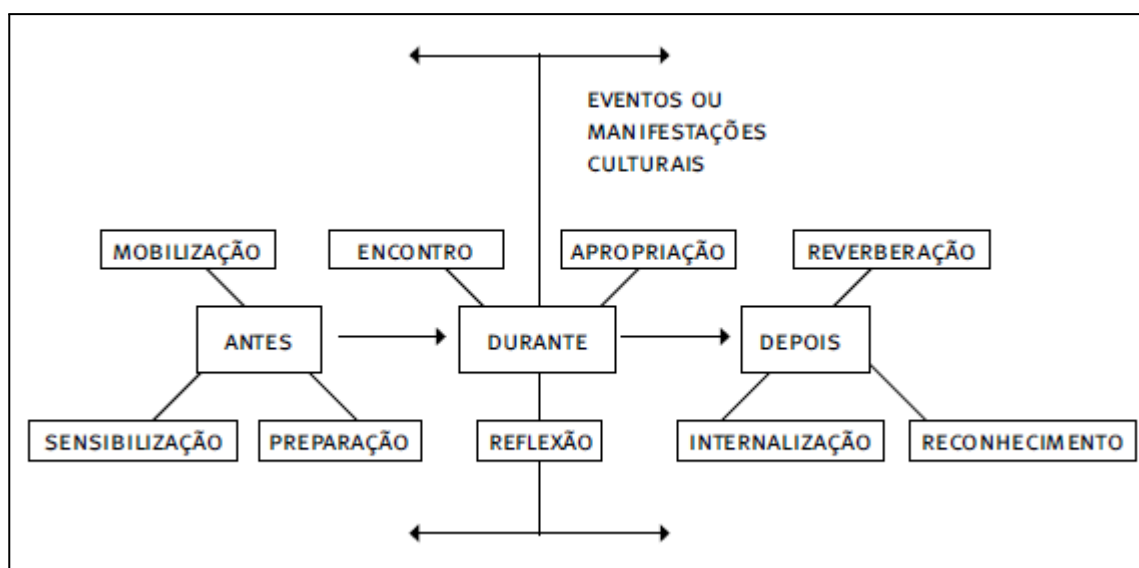
Conforme a conceitualização de Wendell (2013, p. 07), a mediação cultural deve ser compreendida como uma metodologia que articula processos artísticos e pedagógicos, com o intuito de intermediar a relação entre o público e a produção cultural. O autor sublinha a imperatividade de engajar o público de forma consciente, autônoma e criativa, visando a instauração de uma interação significativa com o objeto artístico, o que transcende a mera contemplação passiva.

A mediação não fecha em única interpretação, vivencia o contato do público com a obra. Ela é um caminho aberto que gera uma diversidade de tipos de experiências que o público pode ter com a obra nas suas escolhas

autônomas. É através do mediador que se abre um acesso mais direto com a obra, nos seus conceitos, técnicas e estéticas. A obra passa a ser acessível ao público. Ele descobre seus próprios caminhos para conhecer e experienciar as obras, estando mais consciente do que é e como viver esse contato vivo e único. (Wendell, 2013, p.07)

Além disso, Wendell organiza a mediação cultural em três fases: 1. Antes: ações educativas que mobilizam, sensibilizam e preparam o público para o evento cultural; 2. Durante: ações educativas que permitam um encontro apropriado com os produtos culturais, favorecendo a apropriação e a reflexão do público; 3. Depois: ações educativas voltadas à reverberação, internalização e reconhecimento da experiência pelo público.

Etapas do Processo de Mediação, propostas por Wendell (2013, p. 27):



Essas perspectivas de Wendell são amplamente reconhecidas e aplicadas em práticas de mediação cultural no Brasil, especialmente em contextos educativos e comunitários. E no contexto escolar, o papel do professor como mediador não é apenas técnico ou organizacional, pois envolve sensibilização, provocação de olhar, estímulo à participação, construção de significado. Há uma forte dimensão educativa e social: mediação como forma de inclusão, de democratização da cultura, de acesso, de formação de públicos.

Perfil do Mediador Cultural, por Wendell (2013, p. 24):



Para a efetivação desta proposta pedagógica, um dos desafios logísticos que não pode ser adiado pelos mediadores reside na necessidade de garantir o transporte de estudantes. A mobilidade é um pré-requisito fundamental para a concretização do processo de mediação artística e cultural externa, essencial para o enriquecimento do repertório de ensino-aprendizagem, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Frequentemente, a ausência de políticas públicas estruturadas e a carência de um investimento orçamentário definido e estratégico inviabilizam a institucionalização da mediação como prática curricular regular em projetos escolares. Consequentemente, essa fragilidade na gestão mantém a experiência da fruição cultural *in loco* distante da realidade de grande parte do corpo discente.

Como exemplo disto, podemos citar uma problemática enfrentada no período da execução deste projeto, em que a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão - SEDUC/MA não dispunha de convênio ou infraestrutura logística capaz de garantir o transporte regular de discentes para a realização de atividades em espaços extramuros da cidade, no âmbito do calendário acadêmico anual. Esta lacuna institucional transfere a responsabilidade pela viabilização do deslocamento – seja por meio de fretamento de ônibus ou *vans*, dimensionado conforme o número de estudantes – diretamente a docentes e à gestão escolar. Tal situação conduz, frequentemente, à adoção de soluções precárias, como a busca por parcerias com a iniciativa privada e o recurso a financiamento próprio por parte de professores e de estudantes.

E sendo assim, para que a mediação neste projeto acontecesse, a solução foi propor aos estudantes o valor de R\$5,00 (cinco) reais, para cada um, e uma data limite para o pagamento, para providenciar o transporte. Mas apenas 10 (dez) estudantes de 40 (quarenta) tinham efetuado o pagamento. Infelizmente, não seria possível alugar um ônibus.

Apesar de não ser de responsabilidade de estudantes de escola pública e nem de professores pagarem para trabalhar e/ou estudar, vendo o tamanho da importância e relevância do projeto e o impacto cultural na vida desses estudantes, os docentes fizeram uma vaquinha para completar o valor total e garantir que o processo de mediação artística e cultural acontecesse. Este assunto será abordado de forma detalhada, sobre a falta de políticas públicas voltadas para a educação, principalmente para dança-educação, no capítulo 03 (três).

Porém vale ressaltar, a título de conhecimento, que mesmo quando tem políticas públicas educacionais que incentivem o investimento em conhecimento, nem sempre atinge de forma rápida quem está na ponta, ou seja, os alunos. Como foi o caso do Programa Nacional Pé de Meia, por meio da Lei nº 14.818/24, sancionada em janeiro de 2024, e criado como incentivo financeiro-educacional, em que destaca-se em seus objetivos, o incentivo aos estudos, permanência de estudantes nas escolas, a mobilidade social, dentre outros:

São objetivos do incentivo financeiro-educacional destinado à permanência e à conclusão escolar: I - democratizar o acesso dos jovens ao ensino médio e estimular a sua permanência nele; II - mitigar os efeitos das desigualdades sociais na permanência e na conclusão do ensino médio; III - reduzir as taxas de retenção, de abandono e de evasão escolar; IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação; V - promover o desenvolvimento humano, com atuação sobre determinantes estruturais da pobreza extrema e de sua reprodução intergeracional; VI - estimular a mobilidade social. (Lei nº 14.818/24, Art. 2º).

O primeiro pagamento estava previsto para estudantes do ensino médio, a ser feito em março do mesmo ano, o que poderia ajudar a viabilizar que estes estudantes pagassem a taxa individual para o aluguel do ônibus, como uma possível alternativa de investimento nos estudos. Porém, houve atraso no repasse nos primeiros meses, justamente na época que estava agendada a realização do 2º momento do projeto que previa a realização da mediação ao Centro Histórico.

Em virtude de questões como estas, muitas vezes inviabiliza-se a realização de atividades pedagógicas fora da escola, em lugares de suma relevância, para que estudantes tenham a oportunidade de acesso a ambientes com valores históricos, artísticos e culturais. Um ponto de alerta e atenção que ressalta-se aqui, e que faz refletir de forma crítica é que o não financiamento para investir em projetos como este, desta dissertação, como fonte de dados de pesquisa, dificulta também o ato do apreciar, 01 (uma) das 06 (seis) dimensões do conhecimento, propostas pela BNCC e importantes para a integralidade no ensino da Arte, principalmente no que tange o desenvolvimento humano, que é a Fruição.

Pois é, através da Fruição, que permite-se ao estudante a participação em práticas artísticas e culturais oriundas de diferentes épocas, contextos geográficos e grupos sociais, e constitui-se uma oportunidade significativa de sensibilização estética e cultural. Tais experiências favorecem o desenvolvimento de múltiplas percepções e emoções, que podem transitar do prazer ao estranhamento, promovendo uma compreensão mais ampla e profunda da diversidade das expressões humanas.

Mas mediante todos os desafios encontrados pelo caminho do ensinar, e nem sempre sendo a melhor e mais viável escolha de soluções, a força tarefa de todos, o espírito de colaboração e união surtiram efeito, e o grande dia de visitar o Centro Histórico chegou. Os discentes estavam ansiosos para que o momento de mediação cultural pudesse ser realizado, e ter o contato direto com os azulejos, observar o seu estado de conservação, a incidência da luz solar nos casarões, além de visitar espaços culturais do Centro Histórico de São Luís - MA.

Figura 10: Fotografias do passeio ao Centro Histórico de São Luís.





Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Durante o estudo *in loco*, os discentes realizaram uma interação tátil e visual com o Patrimônio Azulejar. Eles puderam localizar e confirmar os padrões cromáticos e visuais dos azulejos selecionados previamente para a releitura, procedendo ao registro fotográfico e audiovisual sob a perspectiva individual. Esse material foi subsequentemente mobilizado para o compartilhamento e a discussão sobre a importância da visita ao Centro Histórico para cada um, na plataforma digital *WhatsApp*, em grupo formado para tal fim.

Na Roda de Conversa avaliativa, realizada uma semana após a atividade de campo, os estudantes demonstraram elevado estado de euforia e engajamento expressivo, manifestando o desejo de verbalizar a vivência de ensino-aprendizagem extramuros. Um dos aspectos mais relevantes desta etapa foi a superação da inibição oral por parte de discentes que apresentavam baixa participação em encontros anteriores, e o outro foi a identificação das mandalas visuais contidas nos azulejos, o que será um elemento importante para as próximas etapas do projeto. O impacto afetivo e cognitivo da experiência *in loco* funcionou, portanto, como um

catalisador da expressão, incentivando-os a externar suas percepções e sentimentos sobre o processo vivenciado.

Para a estudante, Éricka Vitória, “ter ido ao Centro Histórico proporcionou ampliar meus conhecimentos sobre o patrimônio cultural”. Já para a Sergianny, “o passeio fez com que ampliasse o meu olhar sobre as belezas e riquezas que São Luís tem”. Desde o momento em que a aluna, Victória Lopes, desceu do ônibus, expressou no seu olhar a grata satisfação de ter ido e começou a fotografar tudo o que via, em cada detalhe “como é lindo este lugar, quero registrar tudo”.

Em se falando de políticas culturais, especialmente no contexto europeu ou ibero-americano, mediação artística e cultural emerge como parte das estratégias de democratização da arte/cultura, e também como dispositivo de participação cidadã como prioridade, neste contexto de ensino-aprendizagem. Uma realidade que ainda está em construção no Brasil, e principalmente no Maranhão, não só como uma emergência neste processo de participação cidadã, mas também num contexto de formação de público em espetáculos artísticos.

A ideia de que o espectador, ao desenvolver seu senso crítico na leitura do espetáculo, se torna um cidadão mais ativo é expressa claramente por Desgranges (2010, p. 64), “com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador, consumidor-espectador, eleitor-espectador, procura estabelecer novas relações com o entorno e consigo mesmo”.

2.3 Terceiro Momento: Vivência em Danças Circulares e Cacuriá

O terceiro momento do projeto contou com 02 (duas) oficinas de danças, 01 (uma) de Dança Popular Maranhense: Cacuriá e a outra de Danças Circulares Sagradas. Ambas foram contextualizadas de forma teórica, historicamente, sobre a origem, seus representantes, aplicabilidade, localidade e características, até a atualidade, por meio de vídeos, fotos, entrevistas e roda de conversa.

A parte teórica não será abordada neste capítulo, pois já foi citada e referenciada anteriormente, no capítulo 01 (um), porém será citada as ideias de algumas referências na área da Dança e de suas especificidades, que correlatam a experiência vivenciada por estes alunos.

2.3.1 Oficina da Dança do Cacuriá

A dança popular, conhecida como Cacuriá, faz parte do imaginário coletivo do maranhense, e nesta experiência em sala de aula, mais especificamente do ludovicense, faz parte da sua ancestralidade, mas também como reconhecimento de si. Assim que o som começa a tocar uma música referente a este tipo de dança, os corpos maranhenses já gesticulam e se expressam no ritmo, com os passos básicos, que já vivenciam, mesmo que apenas no âmbito de sua observação nas festas em época de carnaval e de São João, nos bairros e na programação extensa que tem pela cidade.

Mesmo os estudantes que não gostam de dançar, começam de forma espontânea a se movimentar e a cantar as letras das músicas do Cacuriá, pois já assistiram, dançaram ou escutaram as músicas, o que em algum momento e/ou contexto, essa manifestação fez parte da vida deles. Por ser uma dança dançada com coreografias em pares, na Roda²³, ou no estilo Cordão²⁴, aos olhos dos espectadores, desperta em muitos, uma certa malícia, pela sensualidade, que o seu rebolado e alegria transparecem. O que para Luana Brito (2024, p. 62):

É neste momento que os brincantes do cacuriá têm seus corpos “expostos” para serem encarados e classificados pela plateia e suas referências culturais. Os olhares da plateia mergulham os corpos dos dançarinos e, aqui especificamente das dançarinas, em um campo discursivo social e político que cobra delas características físicas e comportamentais e, ao mesmo tempo, constrange-as caso estejam alheias aos padrões discursivos de corpo; ou alentadas caso atendam aos requisitos determinados pelo poder. (Brito, 2024, p. 62)

Mas, se enganou o estudante que achou que dançar Cacuriá seria “se esfregar um no outro, com segundas intenções”. Pois, logo que iniciaram as coreografias, com marcações de movimentos em momentos específicos da música, que tem compassos rápidos, bem definidos, em que o grupo precisa estar sintonizado um com o outro, tais pensamentos já haviam ficado no passado.

A prática da técnica do Cacuriá impôs aos estudantes o desafio da sincronia corporal coletiva, demandando a assimilação rápida de padrões coreográficos complexos. A intensa solicitação aeróbia inerente aos movimentos rápidos gerou

²³ Roda na dança do Cacuriá é quando a coreografia está sendo dançada na disposição de círculo.

²⁴ Cordão na dança do Cacuriá é a coreografia está sendo dançada na disposição de filas paralelas, em linha reta, dançando com seus pares muitas vezes à distância, porém unidos através ritmo da música e do olhar.

respostas fisiológicas — como aumento da frequência cardíaca e liberação de endorfinas, dopamina e serotonina —, o que correlacionou o esforço físico com a experiência subjetiva de bem-estar e prazer. O relato da dançarina do Cacuriá Balaio de Rosas (Imira Brito apud Luana Brito, 2024, p. 110), destaca o efeito da liberação destes hormônios em seu corpo ao dançar.

Eu só sinto felicidade. Eu gosto de dançar, eu acho divertida a brincadeira. Desde sempre a gente tá sorrindo pra pessoas, então independente se eu estou só ou se eu estou rebolando com alguém, meu sentimento é o mesmo, felicidade, alegria, bem estar. Eu me sinto eufórica, eu gosto de gritar quando eu tô dançando, eu gosto de sorrir, abrir minha boca, contagiar as pessoas, ver todo mundo gritando, aplaudindo. (Brito, 2024, p.110).

Aqui faço uma breve observação, que não só estes hormônios são liberados ao dançar Cacuriá, mas que a Dança, de forma geral, em todas as suas vertentes e técnicas corporais, contribuem para esta sensação de bem-estar no ser humano. O corpo se movimenta no ato de dançar, que traz autoconhecimento sobre os limites e possibilidades de movimentos, que se diferenciam dos que são realizados na vida cotidiana, e através da dança-educação, os estudantes podem se expressar de forma diferente ao modo habitual, além de trazer benefícios, formas diversas de ver a vida e como se movimentar perante a ela, contribuindo para alterações químicas no cérebro, de forma positiva. Destaca Maronezi (2018, p. 02 e 03):

Quando se começa a dançar, a adrenalina e o cortisol que estavam circulando começam a ser gastos pelo coração e pelos músculos. Então, o corpo relaxa e o cérebro libera endorfina, dopamina e serotonina, hormônios que dão a sensação de prazer. Durante a prática da dança, não é só o suor que ajuda o organismo a se livrar de substâncias ruins e tóxicas, o tecido muscular esquelético exerce papel semelhante, pois ele expurga a depressão. Uma série de alterações metabólicas acontece em cadeia, principalmente no tecido muscular esquelético, que consegue tirar do sangue uma substância que se acumula em situações de estresse e é altamente prejudicial ao cérebro. (Maronezi, 2018, p.02 e 03)

Este assunto será abordado e detalhado também no capítulo 03 (três). Mas, retomando a experiência dos estudantes ao dançar o Cacuriá, no decorrer da aula, ao passo em que foram assimilando as coreografias ensinadas, iam refletindo sobre a importância deste tipo de dança para eles, enquanto partícipes, desta sociedade maranhense e nas riquezas de detalhes que ela nos traz. Que para a aluna, Sâmia dos Reis “a cada toque da caixa de Cacuriá (estilo tambor) que era tocado, intercalando o andamento (velocidade) na música, o coração reagia de forma

diferente, o batimento, expressando uma energia contagiante no dançar, algo inexplicável surgia”.

Figura 11: Fotografias da Oficina de Dança do Cacuriá.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Os estudantes, como demonstraram ter um conhecimento prévio sobre a dança do Cacuriá, e predileções por certas coreografias e músicas, puderam participar da escolha de quais delas queriam dançar, para posteriormente realizar o processo de releitura corporal. Mal faziam o alongamento e já iniciavam a dança.

O hibridismo torna-se crucial porque ele não é uma mera mistura, mas sim um processo ativo de rearticulação de repertórios culturais, o que permite às sociedades e às artes se reinventarem e funcionarem na modernidade. Para Néstor Canclini (2007, p. 303) “a hibridação não é apenas a soma de elementos, mas a sua articulação, a reestruturação de repertórios culturais de modo a que a vida social se faça possível”, o que amplia o nosso olhar sobre a importância do ensino da Dança no ambiente escolar como colaboração de uma Escola Viva.

Foram divididos em 05 (cinco) grupos com 08 (oito) estudantes cada, em que puderam escolher as músicas: Caranguejo, Formiga, Jacaré, Mariquinha e Jabuti. Estas seriam utilizadas posteriormente, para dar andamento, às próximas etapas do projeto. As meninas levaram saias e os meninos levaram calças, figurinos relativos ao Cacuriá, com tecidos floridos de Chita²⁵, muitos tinham em suas casas ou conheciam alguém que tinha e podia emprestar, informação que foi dada e solicitada pela professora na aula que antecedeu a oficina.

Iniciou a aula, com um alongamento coletivo direcionado pela professora. Logo após a técnica do Cacuriá com o passo base, que seria o andar compassado fazendo um balanço, passando o peso do corpo, alternando em cada perna, do pé em posição de base, e deixando o movimento subir, dobrando levemente o joelho, deixando fluir até o quadril, que naturalmente surge o ato de rebolar. Depois, foi passado a diferença entre a formação do Cordão e da Roda, definiu-se os pares e ensinada cada uma das 05 (cinco) coreografias originais do grupo de Cacuriá Balaio de Rosas (LABORARTE). Os alunos demonstraram fluidez na aprendizagem das coreografias, o movimento surgiu naturalmente. As meninas relataram que dançar com a saia faz toda a diferença, os movimentos saem de forma natural, como processo de pertencimento a sua própria cultura.

Para a aluna Ana Lara, “dançar sem a saia é muito sem graça, com a saia a gente solta o rebolado e o movimento surge automaticamente. Muito legal esta oficina e tudo o que ela nos fez refletir”. Já para a Kamilly Vitória, “a saia deu um

²⁵ Tecidos de chita ou Chitão, são característicos do figurino da dança do Cacuriá, com estampa geralmente florida.

empoderamento feminino, sem explicação, apenas veio uma força de ser e estar dentro da dança, da roda”. Com as falas, também surgiu na conversa questões sobre a identidade cultural, pertencimento e reconhecimento da importância das tradições de um povo.

A Identidade cultural é um processo dinâmico e relacional, constantemente reconstruído por meio das práticas culturais e das representações simbólicas. A Arte, nesse sentido, desempenha um papel central na formação das identidades, pois permite que sujeitos e grupos expressem suas experiências, memórias e visões de mundo. Ao representar e reinterpretar a realidade, a arte fortalece o sentimento de pertencimento e possibilita o reconhecimento das diversidades que compõem a cultura.

Como afirma Stuart Hall (2003, p. 13), “a identidade é formada ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não é algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. A partir dessa concepção, compreende-se que a Arte contribui para esse processo formativo, pois constitui um espaço simbólico onde o sujeito se reconhece, se expressa e se reinscreve culturalmente.

Ao final, todos dançaram as coreografias escolhidas e se divertiram muito. Não foi observado e nem pontuado dificuldade em assimilar os passos da dança, apenas a timidez por parte de alguns, por não ser uma prática ensinada cotidianamente, enquanto componente curricular na escola.

2.3.2 Oficina de Danças Circulares Sagradas

A oficina de Danças Circulares Sagradas estruturou-se a partir de duas dimensões integradas: a apreensão coreográfica e a produção plástica de mandalas visuais. Diferentemente da familiaridade observada com o Cacuriá, esta modalidade constituiu-se como um conteúdo inédito para os discentes, que careciam de repertório prático ou teórico em seus percursos escolares e sociais. Essa lacuna de conhecimento prévio instaurou uma ambivalência inicial na recepção do projeto, oscilando entre a curiosidade investigativa (expectativa positiva) e o estranhamento diante da alteridade técnica (resistência ao desconhecido), reações típicas do encontro com o novo no campo da arte-educação.

A reação majoritária inicial foi caracterizada por um estranhamento corporal e pedagógico, indicando que a introdução de técnicas de danças distintas e não convencionais não integravam o *habitus* corporal e cultural estabelecido no cotidiano da instituição. Este sistema de disposições duráveis e transferíveis é o que governa a prática e a percepção dos agentes. O conceito de *habitus* em Bourdieu (2007, p. 104) funciona como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unitário”.

A metodologia pedagógica adotada nesta etapa, priorizou o alongamento coletivo conduzido pela professora, como preparação corporal e logo em seguida as coreografias em formação de círculo único (roda simples), com o objetivo de favorecer a coesão do grupo. Foi explicitado que a atividade não requer capital cultural ou técnico prévio em dança, funcionando como um veículo para o conhecimento intercultural, por meio da execução de passos de complexidade motora reduzida. Essa escolha metodológica alinha-se ao princípio fundamental da prática, que é a acessibilidade e a união, visto que a Dança Circular Sagrada é reconhecida como uma forma de arte que “reúne, cura, inclui, unifica, ensina, emociona, transcende” e permite o “contato com diversas culturas e respeito aos povos e ambientes diversificados” (Barton *apud* Gomes, 2012, p. 183).

A recepção dos estudantes foi marcada por uma associação imediata e engajamento positivo com a prática até então desconhecida. Observou-se uma progressiva redução da tensão corporal e uma rápida assimilação dos padrões cinéticos, culminando em uma vivência coletiva de prazer e ludicidade. Como os passos eram simples, a princípio parecia brincadeira de criança, no entendimento deles. A partir da gradação rítmica e dinâmica, iam sentindo as dificuldades no foco e na atenção plena para a execução de movimentos intermediários de execução. Dentre elas estavam as coreografias do “O sábio e o louco, Ciranda, Ho'oponopono, O sol e Menousis”.

À medida que os passos progrediam em velocidade, a iteração²⁶ rítmica dos movimentos potencializou a demanda aeróbica, conduzindo os participantes a limiares de esforço físico mais elevados. Esse dinamismo, pautado pela repetição, não apenas favoreceu a mobilização da energia corporal, mas também promoveu a

²⁶ Iteração: É o processo de repetir um procedimento para alcançar um objetivo ou resultado superior, como no caso da dança, seria a repetição de passos e movimentos corporais.

percepção de um corpo coletivo; no círculo, a energia transita de forma sistêmica, reafirmando que cada integrante é parte indissociável da totalidade física e simbólica da roda. Assim, para além das dimensões sociais e culturais, a natureza rítmica da Dança Circular Sagrada configurou-se como um exercício psicofísico eficaz, promovendo o desenvolvimento do condicionamento e a integração sinérgica do grupo.

Para a aluna Maria Isadora, “cada coreografia trazia uma sensação diferente, umas acalmavam e outras davam uma energia surreal. Fiquei muito agitada em vários momentos, principalmente na coreografia do sábio e o louco, na parte do louco”. Já Ana Lígia, “não sabia que movimentos tão simples de forma repetida, em ritmos diferentes fazia suar tanto, gostei muito desta experiência, quando vamos dançar mais?”. E Ingrid dos Santos expõe seu interesse e curiosidade, “fiquei curiosa para aprender outras coreografias também, é muito legal fazer exercício físico e aprender sobre outras culturas, as características e o ritmo dos seus movimentos corporais. A sensação foi de viajar o mundo através da dança”.

Figura 12: Fotografias da Oficina de Danças Circulares.





Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Na parte da confecção das mandalas visuais²⁷, a professora sugeriu que cada um pudesse escolher a dança circular que mais gostaram de dançar, para que pudessem se basear nos movimentos corporais dançados e desenhar seu próprio “azulejo”, ou seja, todos fariam um desenho em formato circular, com elementos em formatos geométricos simples, relembrando os elementos visuais básicos estudados durante a etapa da cópia dos azulejos e agora cada um criaria o seu próprio, por meio dos movimentos corporais que haviam dançado.

Neste momento, se depararam com a oportunidade de escolha, tanto da dança que mais haviam gostado, como também no poder de decisão de quais formas, cores e materiais a serem utilizados para desenhar e criar o seu azulejo com

²⁷ Mandalas Visuais: Desenhos em formato circular.

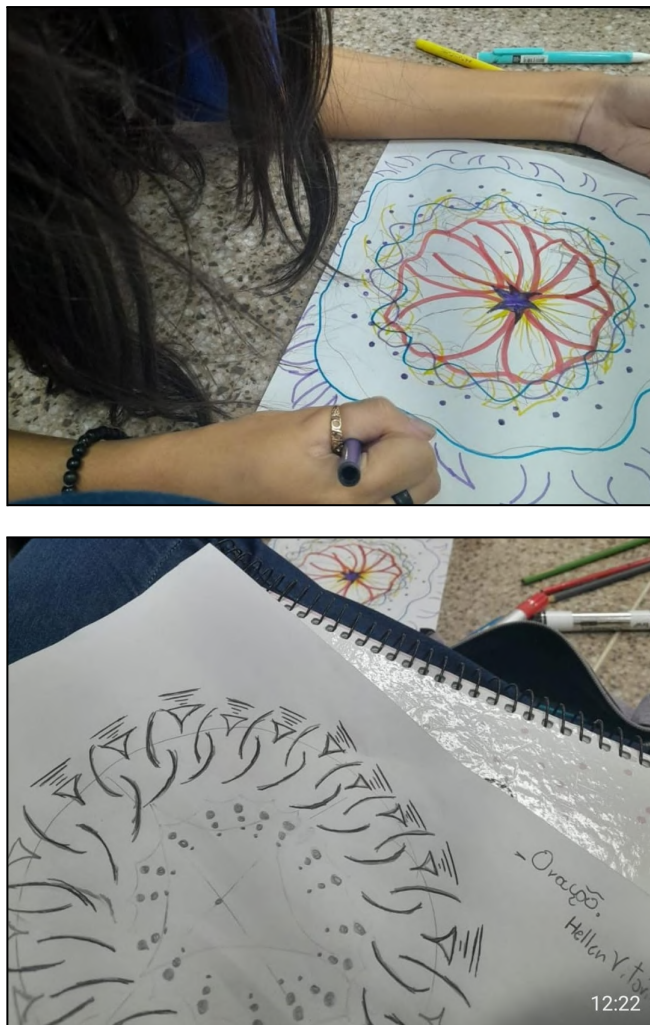
desenhos em formato circular. Gostaram da atividade proposta, e sentados no chão em círculo na sala de aula, desenvolveram seu potencial criativo individual, se expressando e lembrando das outras etapas anteriores, a cópia dos azulejos, processo de mediação realizado no Centro Histórico, dos casarões, das histórias contadas por seus pais e avós sobre a cultura popular maranhense, etc.

O que para o aluno David, “sentar no chão foi algo diferente do habitual em sala de aula para execução de atividades escolares, mas extremamente prazerosa, me senti em casa fazendo minhas tarefas de forma mais à vontade”. Já a aluna, Geovana expressou “o chão estava limpo e geladinho, me inspirou a desenhar a mandala, e deitada, a minha criatividade fluiu. Fiz meu desenho bem rápido e bem bonito. Podíamos fazer atividades no chão mais vezes”.

Foram distribuídas folhas brancas e ao centro do círculo lápis de cor e giz de cera, uma música instrumental de fundo, estabeleceu-se um tempo de duração na execução da atividade, foi avisado que teria a exposição dos desenhos ao final da aula para a apreciação de todos e o momento avaliativo com as observações feitas de cada um sobre o processo e o produto final. Muitos escolheram as mesmas coreografias, mas os desenhos foram diferentes uns dos outros. A aluna Sâmia Dos Reis pontuou, “puxa vida, nenhum desenho foi igual, mas as coreografias foram as mesmas para todos”. Enquanto a aluna Patrícia Santos relatou “cada um tem uma visão e experiência de vida diferente, cada um é único, mesmo desempenhando as mesmas coisas”.

Figura 13: Fotografias da criação das mandalas visuais a partir do movimento corporal da dança circular





Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Ao concluir a atividade, os estudantes foram convidados a dispor suas criações em círculo, permitindo uma apreciação estética coletiva. Esse momento de "exposição em círculo" é uma excelente oportunidade de "curadoria compartilhada". Ao colocarem os papéis no chão em roda, os alunos deixaram de ser apenas produtores e passaram a ser críticos da própria arte e da arte dos colegas, fechando o ciclo da Dança Circular através da visualidade.

A professora ressaltou que aquela produção manual era o estágio inicial para a confecção de azulejos reais, conectando o fazer artístico escolar aos processos artesanais e industriais da azulejaria. Sugeriu-se, inclusive, que as criações dos discentes poderiam configurar novas tendências na estamparia contemporânea. Essa perspectiva dialoga com Luyten (2012, p. 88), ao afirmar que “a arte da estamparia no azulejo, ao unir o rigor da geometria tradicional às novas

possibilidades de criação autoral, permite que o patrimônio se renove e dialogue com as demandas estéticas do presente”.

Figura 14: Fotografias da exposição das mandalas visuais a partir do movimento corporal da dança circular



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Os participantes evidenciaram um significativo envolvimento afetivo e curiosidade epistêmica na interação com a experiência inédita, o que permitiu o reconhecimento imediato de sua potencialidade pedagógica multifacetada. Esse elevado nível de engajamento repercutiu na formação de uma expectativa proativa em relação às etapas subsequentes do projeto, demonstrando a eficácia da intervenção na otimização do interesse e da motivação intrínseca para o processo de ensino-aprendizagem.

2.4 Quarto Momento: Releitura do Cacuriá através dos Azulejos

O Quarto Momento configurou-se como um ápice de força criadora coletiva e ressignificação estética. Metodologicamente, a turma foi dividida em cinco subgrupos de oito estudantes cada. O procedimento consistiu em utilizar um azulejo de formato circular como estímulo visual inicial, a partir do qual os grupos foram incumbidos de realizar uma releitura corporal. Este exercício de intertextualidade exigia a recriação de movimentos de Dança Circular fundamentados nos elementos visuais do azulejo, tendo como trilha sonora e base rítmica uma canção de Cacuriá já vivenciada pelos participantes em atividade prévia. Deste modo, o processo visou articular a memória cinestésica (Cacuriá), a inspiração plástica (azulejo) e a produção coreográfica colaborativa.

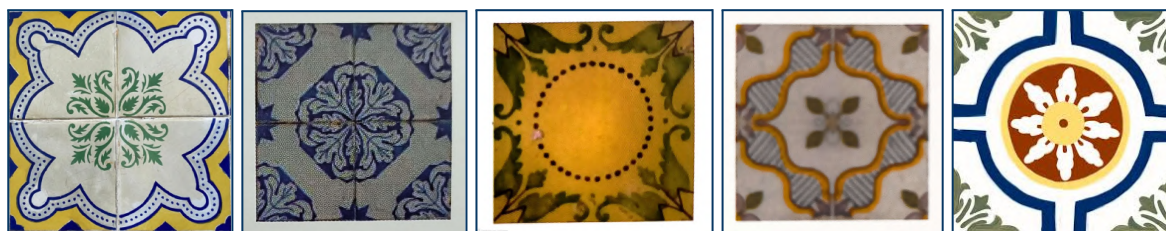
Para o pleno alcance dos objetivos pedagógicos da oficina, estabeleceu-se um desenho metodológico pautado na agência individual e na mediação por meio do consenso grupal. Cada discente assumiu o protagonismo no processo de criação, sendo incentivado a elaborar padrões cinéticos que operassem como releituras corporais simbólicas dos elementos visuais da azulejaria histórica ludovicense.

Os parâmetros de criação motora estabelecidos exigiram o desenvolvimento de gestualidades que envolvessem membros superiores e inferiores de forma integrada, priorizando movimentos de fácil assimilação — garantindo a fluidez rítmica da roda —, sem abdicar da inventividade necessária para transpor a simbologia cromática e geométrica do azulejo para a expressão corporal. Esse processo de tradução intersemiótica permitiu que os estudantes transformassem a rigidez da cerâmica na plasticidade do movimento, estabelecendo um nexos sensível entre o patrimônio edificado e o corpo-território. Ao término dessa etapa de

experimentação, cada subgrupo sistematizou um repertório coreográfico consistente, composto por 08 (oito) movimentos distintos que mimetizavam a estrutura modular da padronagem azulejar.

Essas células coreográficas foram sequenciadas coletivamente, respeitando a síncope rítmica e a narrativa lírica da canção de Cacuriá selecionada, o que resultou em uma performance híbrida que unificou a tradição popular à geometria das Danças Circulares. Assim, a organização final da performance não apenas consolidou o aprendizado técnico, mas reafirmou a capacidade dos estudantes de ressignificar o patrimônio por meio de uma estética decolonial e participativa.

Figura 15: Imagens de azulejos escolhidos por cada grupo.



Fonte: Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão, 2012.

O processo de releitura, ao ser transposto do estímulo visual para o movimento coreográfico, adquire um papel central no desenvolvimento cognitivo e sensível dos sujeitos. Conforme aponta Pillar (2006, p. 14), “a releitura não visa a cópia, mas sim a transformação, interpretação, criação com base num referencial”, o que fundamenta a transição da observação da azulejaria para a expressão dançada. Sob essa ótica, a atividade baseada nos princípios da Dança Circular Sagrada exigiu que o estudante operasse uma síntese criativa, ressignificando os grafismos e a geometria dos azulejos em novos padrões cinéticos.

Essa transposição didática demanda uma articulação complexa entre a percepção visual e a resposta motora, onde a sensibilidade estética é convocada para interpretar o patrimônio não como um objeto estático, mas como um disparador de possibilidades corporais. Ao evitar a reprodução mecânica da imagem, o aluno é instigado a investigar as direções, os ritmos e as intensidades que a forma circular sugere, transformando o saber histórico em uma experiência viva. Portanto, a releitura torna-se um ato de autoria, onde o corpo do discente atua como o suporte de uma nova narrativa visual-motora.

Figura 16: Fotografias do processo de releitura das coreografias do Cacuriá, baseados nos azulejos escolhidos.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A seguir será demonstrado o processo de criação coreográfica coletiva de cada grupo, destacando o tipo de azulejo, a letra da música e seu significado.

Grupo 01:

Figura 17: Fotografia do azulejo escolhido pelo grupo 01.



Fonte: *Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão*, 2012, p. 293.

Azulejo em Estampilha, código PE 01, com dimensão 13,5 x 13,5, seguindo um padrão 2X2, procedência de Portugal. Locais de aplicação: Paineis no jardim da Rua do Sol, 567. Centro, São Luís-MA; Em exposição no Museu das Artes Visuais, na Rua Portugal, 273, Praia Grande, São Luís - MA e no Museu Histórico, na Rua do Sol, 302, Centro, São Luís – MA; Como adorno na Av. Getúlio Vargas, S/Nº, na Rua Tiradentes, S/Nº (Codozinho), no Sítio Piranhenga e na Rua Avenida, 770 (São José de Ribamar).

Música: Jacaré Poiô

(Cacuriá de Dona Teté)

2000

Coreografia Original:



Coreografia da Releitura:



Letra:

Eu sou eu sou eu sou
 Eu sou jacaré poiô
 Eu sou eu sou eu sou
 Eu sou jacaré poiô
 Sacode o rabo jacaré
 Sacode o rabo jacaré
 Eu sou jacaré poiô

A canção “Jacaré Poiô”, interpretada pelo Cacuriá de Dona Teté, exemplifica a capacidade da música popular maranhense de transformar um refrão repetitivo em convite à participação coletiva, reafirmando o caráter inclusivo e comunitário do Cacuriá. A figura do jacaré apresenta um duplo sentido simbólico, que articula a representação do animal com gestos corporais de natureza sensual, evidenciando “o uso de metáforas, ambiguidades e duplos sentidos, características recorrentes das festas populares”, como explica Brandão (2002, p. 52). A simplicidade e a cadência envolvente da estrutura rítmica da canção favorecem não apenas o engajamento dos participantes, independentemente de idade ou experiência musical, mas também o fortalecimento de identidade, pertencimento e coesão social.

A repetição e a circularidade do refrão funcionam como mecanismos de ritualização e mediação social, que para Santin (2003, p. 74), “permite que o público se torne parte integrante da performance, transformando a experiência estética em um espaço de interação corporal, celebração e aprendizado cultural”. Nesse sentido, “Jacaré Poiô” não se limita a preservar a tradição do Cacuriá; ela também renova a prática, incorporando elementos lúdicos, sensuais e performáticos que enfatizam a espontaneidade, a alegria e a expressividade características da cultura popular maranhense.

O legado de Dona Teté e de seu grupo se manifesta, portanto, não apenas na continuidade da tradição, mas também na valorização simbólica e pedagógica das expressões culturais locais. A performance coletiva e a transmissão oral da música e da dança consolidam um repertório cultural que articula passado e presente, reafirmando, segundo Haesbaert (2004, p. 88), “a importância de práticas comunitárias como instrumentos de formação identitária, resistência cultural e manutenção da memória coletiva”

Ao considerar “Jacaré Poiô” como composição de domínio popular, percebe-se que a canção cumpre uma função social ampla: celebra, integra e educa, articulando o lúdico, o simbólico e o corporal em um gesto cultural que perpetua o legado artístico e simbólico de Dona Teté, consolidando o Cacuriá como patrimônio vivo da cultura popular maranhense.

Grupo 02:

Figura 18: Fotografia do azulejo escolhido pelo grupo 02.



Fonte: Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão, 2012, p. 295..

Azulejo em Estampilha, código PE 22, com dimensão 13,5 x 13,5, seguindo um padrão 2X2, procedência de Portugal. Locais de aplicação: Adorno na Rua do Sol, 567. Centro, São Luís - MA e no Sítio Piranhenga. Em exposição no Museu das Artes Visuais, na Rua Portugal, 273, Praia Grande, São Luís - MA; Como Silhar (peça trocada), na Igreja de Santana.

Música: Jabuti

(Cacuriá de Dona Teté)
1998

Coreografia Original:



Coreografia da Releitura:



Letra:

Jabuti sabe ler, não sabe escrever
Ele trepa no pau e não sabe descer
lê, lê, lê, lê, lê, lê
To entrando

Jabuti sabe ler, não sabe escrever
 Ele trepa no pau e não sabe descer
 lê, lê, lê, lê, lê, lê
 Tô saindo

Com duplo sentido e irreverência em "Jabuti" do Cacuriá de Dona Teté, o jabuti é usado como metáfora para situações cotidianas cheias de duplo sentido e irreverência, características marcantes do cacuriá. O verso "Jabuti sabe ler, não sabe escrever / Ele trepa no pau e não sabe descer" brinca com a imagem do animal, tradicionalmente visto como lento e desajeitado, para sugerir pessoas que se metem em situações das quais não sabem sair, seja por inexperiência ou ingenuidade. No contexto do cacuriá, essa metáfora ganha um tom sensual e bem-humorado, já que a expressão "trepas no pau" pode ser entendida tanto literalmente quanto como uma insinuação sexual, reforçando o uso de expressões ambíguas e picantes típicas do gênero.

Além disso, "Jabuti" e os duplos sentidos que articulam humor, erotismo e criatividade corporal, transformando ações simples em gestos simbólicos de pertencimento, resistência e sociabilidade. A repetição dos versos e o refrão "lê, lê, lê, lê, lê, lê" cria um clima de brincadeira e descontração, comum nas festas populares do Maranhão. Expressões como "Tô entrando" e "Tô saindo" destacam o caráter performático e interativo da dança, sugerindo movimentos de aproximação e afastamento, que podem ser interpretados tanto como parte da coreografia quanto como insinuações de flerte. Dessa forma, a música celebra a alegria, a irreverência e a liberdade de expressão do cacuriá, valorizando a cultura popular maranhense e o protagonismo feminino do grupo Cacuriá de Dona Teté. Para Brandão (2002, p. 48). "a canção ressignifica o cotidiano em momentos de celebração coletiva e de fortalecimento da identidade local".

O caráter repetitivo e participativo da música favorece a inclusão de todos os participantes, independentemente da experiência ou faixa etária, promovendo a circulação do repertório cultural e consolidando o Cacuriá, segundo Santin (2003, p. 74), como "espaço de aprendizagem social e estética". No contexto maranhense, a performance dessa canção evidencia o papel do Cacuriá como patrimônio vivo, em que música, dança e narrativa se entrelaçam para preservar saberes tradicionais, fortalecer vínculos comunitários e afirmar identidades culturais locais. Assim, "Jabuti"

não apenas entretém, mas também, a partir dos estudos de Haesbaert (2004, p. 88), “educa, socializa e perpetua os valores históricos, simbólicos e poéticos da cultura popular”, principalmente no Maranhão.

Grupo 03:

Figura 19: Fotografia do azulejo escolhido pelo grupo 03.



Fonte: Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão, 2012, p. 297.

Azulejo em Estampilha, código PE 52, com dimensão 13,3 x 13,3, padrão único, procedência de Portugal. Locais de aplicação: Em exposição no Museu das Artes Visuais, na Rua Portugal, 273, Praia Grande, São Luís - MA.

Música: Formiga te mordeu

(Cacuriá de Dona Teté)

1998

Coreografia Original:



Coreografia da Releitura:



Letra:

Formiga me mordeu, formiga me mordeu,
Formiga me mordeu no canavial.

Que que tu foi fazer
 Que que tu foi buscar
 Fui buscar cana pra nós chupar.
 Fulana entrai na roda tira a dama pra dançar
 E agora rola, ela é roxa, é flor de canela.
 Maçariquinha na beira da praia,
 Como é que sua mãe lava a saia (bis)
 É assim é assim é assim ô lêlê,
 É assim que sua mãe lava a saia.

A canção “Formiga”, interpretada pelo grupo Cacuriá de Dona Teté, configura-se como uma expressão significativa da simplicidade e da alegria presentes no cotidiano popular. O tema se inicia a partir de um episódio trivial — a mordida de uma formiga em um canavial — que, ao ser incorporado à música e à dança, adquire um significado simbólico mais amplo, transformando uma experiência corriqueira em motivo de celebração coletiva.

Esse processo evidencia como o cotidiano, quando mediado pela prática cultural, pode ser ressignificado como manifestação de resistência, comunhão e prazer compartilhado. A repetição do verso “Formiga me mordeu” enfatiza a dimensão ritualística e lúdica da performance, convertendo um gesto simples em elemento de coesão social e de afirmação comunitária.

Além disso, a letra faz referência a práticas típicas da vida rural brasileira, como o ato de “buscar cana para chupar”, que, no contexto da canção, adquire uma dimensão simbólica de partilha e prazer coletivo. O convite feito à personagem “Fulana” para integrar a roda de dança reforça o caráter participativo e comunitário da manifestação, na qual esclarece Brandão (2002, p. 45), que “a roda — elemento recorrente na cultura popular — representa igualdade, união e continuidade das tradições”. No contexto maranhense, especialmente nas festividades juninas, essa estrutura circular é central para o fortalecimento dos laços comunitários e para a transmissão intergeracional de saberes culturais, garantindo a preservação e a vitalidade das manifestações locais.

A repetição da frase “É assim que sua mãe lava a saia” introduz um tom lúdico e performático, ao mesmo tempo que evoca aspectos da vida doméstica e das relações familiares. Transformadas em gesto cênico e expressão corporal,

essas imagens cotidianas evidenciam o caráter irreverente e criativo do Cacuriá, que para Santin (2003, p. 67), é “capaz de transfigurar atividades rotineiras em rituais de celebração da vida”. A música, portanto, constitui uma verdadeira ode à simplicidade, à coletividade e à vitalidade da cultura popular, sintetizando o espírito alegre, espontâneo e inclusivo que caracteriza a tradição do Cacuriá de Dona Teté e, de modo mais amplo, da cultura popular maranhense.

Ao analisar “Formiga” como prática artística e social, é possível perceber a articulação entre ritmo, corpo, memória e identidade cultural, elementos centrais para a compreensão da dança como linguagem de expressão comunitária e territorial. Como observa Haesbaert (2004, p. 88), “manifestações culturais locais funcionam como instrumentos de afirmação identitária e resistência simbólica”, permitindo que comunidades se reconheçam e se reafirmem por meio de práticas lúdicas, musicais e corporais. Nesse sentido, o Cacuriá não apenas reproduz a tradição, mas também inventa, transforma e atualiza os sentidos da cultura popular, reafirmando sua relevância pedagógica e social.

Grupo 04:

Figura 20: Fotografia do azulejo escolhido pelo grupo 04.



Fonte: Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão, 2012, p. 278.

Azulejo com técnica Majólica, código PMJ 13, com dimensão 14 x 14, seguindo um padrão 2X2, procedência de Portugal. Locais de aplicação: Em exposição no Museu das Artes Visuais, na Rua Portugal, 273, Praia Grande, São Luís - MA; Em Silhar, na Rua do Conde D’eu; Em Parede Inteira, no Sítio Tamancão.

Música: Mariquinha

(Cacuriá de Dona Teté)

1998

Coreografia Original:



Coreografia da Releitura:



Letra:

Mariquinha morreu ontem
Ontem mesmo se enterrou
Na cova de Mariquinha
Nasceu um pé de fulô

Ai minha beleza
Vamos dar um baile
No salão da Baroneza
Ai meu Deus, ai!

Meu anel caiu do dedo
Retiniu mais de uma hora
Que diabo de amor é esse
Que me larga e vai simhora

Quem dançar com meu benzinho
Não dança vira virando
Meu benzinho não é lixo
Que vassoura vai levando

Vou me embora vou me embora
Já disse que eu vou eu vou

Levando a minha enxada
Deixando teu cavador

Vou me embora vou me embora
Aqui eu não vou ficar
Que estes meus companheiros
Tem intenção de me matar

A canção “Mariquinha”, do Cacuriá de Dona Teté, exemplifica a capacidade dessa manifestação cultural maranhense de transformar o luto em festa e o fim em renascimento, revelando a potência do Cacuriá em converter experiências de dor em celebração coletiva. Essa transformação expressa, simultaneamente, a articulação entre o sagrado e o profano, configurando-se como uma experiência corporal, social e comunitária que mobiliza corpo, ritmo e emoção.

Por meio de imagens simbólicas e de duplo sentido, como a enxada, o cavador, a vassoura e o anel, a obra constrói uma linguagem estética que articula humor, sensualidade e provocação, elementos centrais do Cacuriá, gênero marcado pelo protagonismo feminino e pela irreverência. Essas imagens funcionam como metáforas performativas, permitindo que o corpo expresse não apenas movimentos físicos, mas também relações afetivas, tensões sociais e valores culturais.

A letra da canção estabelece uma narrativa de paixão, ciúme e desejo, na qual os elementos domésticos e rurais operam como símbolos que traduzem a experiência do cotidiano em termos de erotismo, resistência e convivência. Ao trabalhar com esses signos, a música evidencia a capacidade do Cacuriá de transformar situações triviais em expressão artística e coletiva, reafirmando o caráter performático, crítico e comunicativo dessa tradição cultural.

Nesse sentido, a canção não apenas entretém, mas também mobiliza saberes culturais, sensibilidades estéticas e práticas corporais, funcionando como instrumento de preservação e transmissão de memórias coletivas. Como observa Brandão (2002, p. 34), “as manifestações populares constituem formas de conhecimento e resistência, articulando valores, experiências e identidades de comunidades”, que historicamente utilizam a cultura como estratégia de afirmação social e simbólica.

Portanto, a canção e coreografia “Mariquinha” exemplificam o Cacuriá como uma prática artística complexa, que articula de forma indissociável a expressividade do corpo, a carga afetiva da emoção e a contundência da crítica social maranhense.

No âmbito da educação estética, a inserção dessa obra no currículo escolar transcende a mera reprodução técnica, configurando-se como uma estratégia de resistência e afirmação da identidade local frente aos processos de globalização cultural. Ao vivenciarem a síncope e o júbilo presentes nessa manifestação, os estudantes estabelecem um nexos sensível com o território, transformando o aprendizado em um exercício de pertencimento e de reconhecimento de suas próprias raízes.

Assim, a difusão dessas práticas no ambiente de ensino atua como uma ferramenta de salvaguarda do patrimônio imaterial, garantindo que a memória coletiva seja preservada não como um arquivo estático, mas como uma herança viva e pulsante. Essa abordagem reafirma o papel da escola como espaço de produção de subjetividades críticas, onde a valorização da cultura popular se torna o alicerce para a construção de uma cidadania plenamente consciente de seu valor histórico e simbólico.

Grupo 05:

Figura 21: Fotografia do azulejo escolhido pelo grupo 05.



Fonte: Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão, 2012, p. 105.

Azulejo com técnica Estampilha, código PE 66, com dimensão 13,5 x 13,5, procedência de Portugal. Locais de aplicação: Em Silhar, na Rua da Saúde, 244, Centro, São Luís-MA; Em Fachada, na Rua Afonso Pena, 378, Centro, São Luís - MA.

Música: Caranguejo

(Cacuriá de Dona Teté)

1998

Coreografia Original:



Coreografia da Releitura:



Letra:

Caranguejinho, tan, tan, tan, tan

Caranguejinho, tan, tan, tan

Sai da boca do buraco,

Caranguejo, sinhá!

Sai da boca do buraco,

Caranguejo, sinhá!

A canção, de estrutura simples e caráter repetitivo — exemplificada pelo verso “Caranguejinho... tá andando, tá andando” — atua como um comando rítmico e simbólico, orientando os participantes na execução dos movimentos corporais que imitam o deslocamento do crustáceo. A brincadeira propõe uma exploração lúdica do espaço, em que os dançarinos caminham realizando gestos que remetem às pinças do caranguejo, estabelecendo um diálogo entre corpo, ritmo e imaginação.

O ponto culminante da canção ocorre na instrução “Tá na boca do buraco”, à qual o grupo responde “Caranguejo, sinhá”, momento em que os participantes tentam tocar o calcanhar do colega mais próximo enquanto simultaneamente evitam ser tocados, produzindo um jogo coletivo de movimento, atenção e alegria que reafirma o caráter participativo e comunitário da dança.

Sob a perspectiva teórica, essa prática pode ser compreendida como jogo corporal estruturado, que de acordo com Huizinga (1971, p. 45), define o jogo como

uma “atividade voluntária que ocorre dentro de limites temporais e espaciais próprios, segundo regras livremente aceitas, mas com seriedade absoluta para os participantes”. O Caranguejinho exemplifica perfeitamente esta definição, pois estabelece regras claras, incentiva a interação social e promove a experiência estética e lúdica.

Além disso, a abordagem de movimento de Laban (1978, p. 32) evidencia que “cada gesto humano carrega significados expressivos e simbólicos”. No caso desta dança, os movimentos de pinça e deslocamento corporal permitem que os participantes não apenas reproduzam padrões motores, mas também interpretem corporalmente conceitos simbólicos — aqui, a representação do caranguejo — criando uma forma de comunicação não-verbal e sensível.

Por fim, a ludicidade presente na brincadeira também dialoga com as ideias de Vygotsky (1998, p. 45), “o jogo é essencial no desenvolvimento infantil, pois promove a internalização de regras, a socialização e a formação de funções psicológicas superiores”. A participação no Caranguejinho, portanto, não se limita à diversão; ela contribui para a construção de competências sociais, cognitivas e expressivas, além de fortalecer o senso de pertencimento e cooperação entre os participantes.

Dessa maneira, a canção e a dança que dela emerge constituem não apenas uma expressão cultural lúdica, mas também uma prática educativa e social significativa, articulando corpo, ritmo, imaginação e interação coletiva. Ao dançar e cantar o Cacuriá, os participantes não apenas reproduzem gestos e sons, mas tornam-se sujeitos ativos na reprodução e reinvenção de uma tradição cultural viva, capaz de dialogar com as demandas contemporâneas de expressividade, resistência e pertencimento.

Vale ressaltar que, a recriação do nome do grupo, atualmente intitulada Cacuriá Balaio de Rosas (2024), conserva o imaginário simbólico e a dimensão libertária herdados de Dona Teté, evidenciando a força renovadora da cultura popular maranhense e sua aptidão para transfigurar a existência cotidiana em celebração coletiva.

Ao final, cada grupo ensinou a sua coreografia de releitura do Cacuriá para a grande roda formada por todos os grupos. Muitos alunos demonstraram gostar de participar da atividade e de todo o processo de criação enquanto estava em sala de

aula, entre amigos de convivência diária. Portanto, existe um limite de exposição coletiva, por meio da dança.

E assim, relataram que não se sentiriam à vontade para apresentar no dia da culminância das Eletivas no pátio da escola. A professora então compreendeu a postura daqueles estudantes pois, esta turma em especial, nunca havia tido o contato com dança-educação e no contexto escolar, e como primeira experiência surgiram alguns estranhamentos e medo da exposição, diante dos possíveis julgamentos alheios na escola.

A dança, quando inserida no contexto escolar, pode ser compreendida como uma importante ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da expressividade e da desinibição dos alunos. Por meio do movimento corporal, o estudante tem a oportunidade de explorar diferentes formas de comunicação e expressão, rompendo barreiras internas e superando a timidez.

Nesse sentido, Dionísia Nanni (1995, p. 32) destaca que “a dança na escola deve ser entendida como uma forma de expressão e comunicação, que possibilita ao indivíduo libertar-se de inibições e bloqueios, favorecendo o autoconhecimento e a integração social”. Assim, a prática da dança na educação contribui não apenas para o aprimoramento físico, mas também para o fortalecimento da autoestima e da interação social, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Então ficou estabelecido, que de 40 (quarenta) alunos, pelo menos 02 (dois) integrantes de cada um dos 05 (cinco) grupos, totalizando assim, 10 (dez) estudantes, ensaiariam e dançariam no dia da culminância representando o produto final do processo de criação coletiva, proposto pela Eletiva. Os alunos concordaram e cada grupo entrou num consenso de quem seriam os representantes.

2.5 Quinto Momento: A Culminância do Projeto

A etapa de culminância do projeto intitulado “A Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural” foi realizada em 21 de junho de 2024, em consonância com o evento de encerramento das disciplinas Eletivas de Base da instituição. O cenário, permeado pela atmosfera simbólica das festividades juninas de São Luís, ofereceu o anteparo cultural necessário para que as releituras propostas ganhassem sentido pleno. A coleta de dados para a avaliação final desta pesquisa-ação baseou-se em

um protocolo metodológico multimodal, integrando o preenchimento de questionários qualitativos, a realização de entrevistas semiestruturadas e o registro audiovisual sistemático, ferramentas essenciais para a captura da memória sensível do evento.

Durante o processo de transposição da sala de ensaio para o espaço público da apresentação, observou-se um fenômeno psicossocial relevante no que tange às dinâmicas de gênero: os discentes do sexo masculino, embora tenham participado ativamente das etapas cognitivas e criativas de elaboração dos padrões cinéticos, manifestaram resistência em ocupar o espaço da performance, motivados por inibições e estereótipos de gênero ainda arraigados no contexto escolar. Tal comportamento resultou em uma contribuição de bastidor, focada na arquitetura dos passos, deixando a execução final sob o protagonismo exclusivo das meninas.

Esta configuração, contudo, permitiu que a performance se transformasse em um potente manifesto de empoderamento feminino e diversidade corpórea. Após um período de ensaios intensivos e uma curadoria colaborativa dos figurinos — que buscaram sintetizar a visualidade dos azulejos à fluidez das saias do Cacuriá —, a apresentação revelou um impacto social e motor profundo. A execução da Dança Circular Sagrada não foi apenas um exercício rítmico, mas um ato de presença engajada. A disciplina sinestésica demonstrada pelas participantes evidenciou uma notável coerência estética, onde o rigor técnico dos movimentos circulares se fundiu à expressividade vibrante da cultura popular.

O resultado foi uma construção coletiva que transcendeu o caráter meramente escolar, atingindo uma qualidade performática elevada que surpreendeu pela entrega sensível das participantes. A roda, operando enquanto dispositivo de cura e união, materializou a coexistência de diferentes corpos, ritmos e histórias de vida, reafirmando que a releitura do patrimônio azulejar através da dança é, antes de tudo, uma prática política e afetiva de habitar a cidade com o próprio corpo. A simetria observada na execução da performance espelhava com precisão a ordem geométrica e o equilíbrio dos casarões históricos ludovicenses, enquanto a síncope vibrante do Cacuriá trazia a pulsação necessária da vida contemporânea para o centro da cena. Esse diálogo entre a rigidez do suporte arquitetônico e a fluidez do movimento humano consolidou a eficácia da sequência didática aplicada, revelando-se uma poderosa ferramenta de educação patrimonial e emancipação estética. Ao final, a experiência demonstrou que o saber acadêmico e o saber

popular confluem na formação de uma consciência crítica, transformando o aprendizado sobre o passado em um ato de protagonismo juvenil e celebração da identidade maranhense.

Figura 22: Fotografias da culminância do projeto



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Ressalta-se que, a despeito da inibição inicial e da insegurança expressa por parte das estudantes, a performance obteve êxito na execução, culminando em concentração e fruição durante a dança. O engajamento da plateia foi manifesto por meio de interação vocal e aclamação, incluindo a solicitação de repetição da performance, evidenciando o impacto positivo da apresentação coletiva. Após cumprir o protocolo metodológico de apresentar as cinco coreografias de criação coletiva baseadas em releituras — as quais exigiam o controle da espontaneidade motora — o grupo realizou uma coreografia original de repertório. Este momento final permitiu a liberação da expressão motora autêntica e o uso de movimentos espontâneos (rebolado), anteriormente contidos pelas diretrizes da atividade, reforçando a distinção entre a produção artística estruturada e a expressão vernacular.

A aluna Luzia Marcelly expressou contentamento com o resultado final, “achei legal, porque deu para ver que também dá para dançar o cacuriá sem sensualidade”. Para Keiliane Safira, “a experiência de apresentar a sequência das releituras das 05 danças do Cacuriá como Dança Circular Sagrada, na escola, foi realmente muito especial”. Já para Emilly Regina, “além de divertido foi um grande aprendizado”. E para Dauriane Dias, “amei esta eletiva do começo ao fim, me fez descobrir algo novo, que eu nem sabia que poderia existir. Dançar sem rebolar foi muito interessante, mas poder também rebolar dançando na escola foi libertador”.

O Cacuriá, manifestação da cultura corporal maranhense, possui uma estrutura rítmica e expressiva que é prontamente internalizada pelos participantes, estabelecendo uma conexão imediata com a ancestralidade, de cada um, a cada emissão sonora dos instrumentos de percussão. Este fenômeno atua como um processo de empoderamento e liberação de corpos historicamente silenciados, sobretudo os femininos. A vivência transcende a mera prática motora, pois promove a ruptura de antigos padrões e paradigmas conceituais impostos pela sociedade e que normatizam a expressão do movimento corporal das mulheres ao longo da história. Adicionalmente, o Cacuriá questiona e expande os limites do que é considerado conteúdo legítimo e prática aceitável no processo educativo formal do ambiente escolar, confrontando as normas de aceitação motora, como destaca Luana Brito (2024).

Trazer a voz das mulheres do cacuriá é uma tentativa de valorizá-las nas culturas populares onde, por muitos anos, foram silenciadas, além de expor

o que o cerceamento do corpo feminino pelo patriarcado é um aspecto histórico ainda muito presente nos dias atuais e que permeia as mais diversas esferas sociais e as danças populares não estão aquém disso. (BRITO, 2024, p. 17 e 18)

Este projeto incita uma reflexão multidimensional sobre questões cruciais do campo da Educação e da Cultura Corporal. A análise abrange: a) a consciência corporal dos discentes em seus contextos socioculturais cotidianos; b) a dinâmica da relação espaço-temporal entre o ambiente escolar e o território urbano, e os desafios de mobilidade enfrentados pelos estudantes nesse trânsito; c) a dança como linguagem poética para a expressão de pertencimento e a ressignificação de elementos culturais locais; d) uma avaliação crítica do ensino da dança na Educação Básica e suas potencialidades pedagógicas; e, por fim, e) a dança como manifestação cultural maranhense, abordando a lacuna de políticas públicas e a carência de formação profissional na área, além dos desafios contemporâneos de manutenção das tradições culturais frente ao avanço tecnológico e outros paradigmas da atualidade. Tais eixos temáticos constituem o escopo analítico do próximo capítulo desta pesquisa.

Vídeo da apresentação final na culminância do projeto:



3. CORPO-CIDADE E DANÇA-EDUCAÇÃO: TERRITÓRIO, IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

O presente capítulo se dedica a uma reflexão teórico-crítica centrada no discente como sujeito social que interage e se expressa nos diversos espaços da escola e do território urbano. O objetivo primordial é analisar e refletir sobre a contribuição da dança, enquanto linguagem artística e vetor de expressão simbólica, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a valorização da identidade cultural local. Nesse sentido, a dança é concebida como um campo de mediação que articula corpo, cultura e território.

Com um olhar sensível, pretende-se oferecer subsídios teórico-práticos para reconhecer a dança como forma de resistência, expressão e educação no contexto maranhense. Pretende-se discutir a realidade do corpo que transita entre a escola e a cidade, analisando a relação desses sujeitos com os ambientes como espaços de território, identidade e pertencimento. Nesse sentido, entende-se o território para além de sua definição física, pois "o território, embora implique uma dimensão material e funcional, é sobretudo um espaço simbólico, onde se entrecruzam relações de poder, produção de sentidos e memórias", como define Haesbaert (2004, p. 31). E complementa fazendo a distinção entre território e espaço geográfico:

Primeiro, é necessário distinguir território e espaço (geográfico); eles não são sinônimos, apesar de muitos autores utilizarem indiscriminadamente os dois termos – o segundo é muito mais amplo que o primeiro. O território é uma construção histórica e, portanto, social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, concomitantemente, sociedade e espaço geográfico (que também é sempre, de alguma forma, natureza). O território possui tanto uma dimensão mais subjetiva, que se propõe denominar, aqui, de consciência, apropriação ou mesmo, em alguns casos, identidade territorial, e uma dimensão mais objetiva, que pode-se denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação político econômica. (Haesbaert e Limonad, 2007, p. 42-43)

A reflexão sobre se existem políticas públicas artísticas e culturais voltadas à valorização da cultura local, torna-se essencial para compreender o papel da dança na formação dos estudantes. As manifestações culturais maranhenses — como o Bumba Meu Boi, o Cacuriá, o Tambor de Crioula e outras danças afro-brasileiras — configuram-se como linguagens artísticas que expressam modos de vida, resistências, memórias e identidades.

Para muitos estudantes, as noções de território, identidade cultural e pertencimento ainda não fazem parte de seu vocabulário ou de suas experiências significativas. É nesse ponto que o professor de Arte assume um papel essencial ao propor práticas pedagógicas que possibilitem a construção de sentidos sobre o lugar e a cultura, articulando o corpo como mediador entre o individual e o coletivo.

A educação, em sua essência libertadora, deve ir além da alfabetização da palavra, pois o processo educativo precisa possibilitar ao sujeito, como esclarece Paulo Freire (1996, p. 29), “uma leitura do mundo, não apenas o conhecimento da realidade, mas a práxis que permite ao sujeito reconhecer-se como ser transformador”. Esta leitura do mundo é o que permite a compreensão crítica e o desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, atividades lúdicas, projetos criativos, aulas em espaços alternativos e experiências interdisciplinares podem potencializar o reconhecimento do estudante como agente cultural e pertencente a um território.

Quando o aluno sai da escola para realizar aulas práticas, visitas de campo ou passeios pedagógicos, surge a oportunidade de desenvolver um novo olhar sobre a cidade e sobre sua relação com o espaço urbano. O que foi uma experiência inovadora para a aluna Ana Lídia, “nunca tinha vindo ao Centro Histórico e não fazia ideia de como era. Ter tido a oportunidade de vir com a escola, desenvolvendo este projeto na Eletiva, foi sensacional, dividir este momento entre amigos, descobrir algo novo sobre a minha cidade, poder ver e sentir os casarões e azulejos que estamos estudando”.

Tais experiências permitem que o corpo seja uma descoberta, além de criação de memórias e pertencimento, despertando a percepção estética e o engajamento com o território vivido. Segundo Le Breton (2007, p. 9), “o corpo é o primeiro território do ser humano, o ponto de intersecção entre o eu e o mundo”. Ao se movimentar pela cidade, estudantes vivenciam a autonomia e a liberdade de decidir, explorar e interagir, revelando diferentes modos de se apropriar do espaço. Como a aluna Nayle expôs, “na visita ao Centro Histórico, apesar de estarmos acompanhados pelas professoras, tínhamos a liberdade de ir nas lojas, andar sobre as calçadas, tirar fotos e fazer vídeos com o nosso ponto de vista, o que tornou esta experiência muito legal e libertadora”.

Essas vivências fora da sala de aula também possibilitam que estudantes se reconheçam como parte ativa da diversidade cultural local, criando memórias, ampliando o sentimento de pertencimento e a valorização crítica de sua identidade

cultural. Porém alerta Santos (2000, p. 16) que a dimensão do território também é permanentemente remodelada de forma paradoxal:

O território é sempre um espaço de relações, constituído por práticas, afetos e memórias, e a compreensão dessa dimensão é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com sua realidade sociocultural”, mas complementa que “a ideologia da globalização busca a uniformização, mas a realidade é a fragmentação. O mundo se torna uno no que tange à técnica, mas fragmenta-se quanto ao uso desta. A dimensão do território é permanentemente remodelada por este paradoxo (Santos, 2000, p. 16).

3.1 Questões do agora

Os estudantes das escolas públicas, em geral no Maranhão, mas neste contexto, os do bairro Santo Antônio, em São Luís, no qual tive contato direto, sendo meus alunos no Centro de Ensino Lara Ribas, constituem parte essencial da dinâmica social e cultural dos territórios em que vivem e estudam. Esses sujeitos, cujos corpos se movimentam cotidianamente pelo ambiente escolar e pelos espaços urbanos, constroem uma consciência corporal atravessada por múltiplas dimensões — identitárias, sociais e culturais — que, contudo, enfrentam inúmeros desafios no cotidiano escolar.

A compreensão dessa consciência corporal implica reconhecer o corpo como um espaço de experiências, percepções e aprendizagens, e não apenas como um instrumento de execução de tarefas, pois como afirma Merleau-Ponty, (1999, p. 219), o corpo é “o próprio fundo indiviso de todas as minhas experiências, o qual se manifesta ativamente em todas as minhas percepções e aprendizagens; ele é o meu ser no mundo”. Refletir sobre a consciência corporal de estudantes em seus contextos cotidianos requer um olhar atento e sensível para o movimento natural desses corpos, bem como para as possibilidades pedagógicas de se trabalhar o corpo de forma sistêmica e integrada ao processo educacional.

Para o aluno David, “ficamos muito tempo, apenas sentados, na carteira em sala de aula copiando do quadro, uma vez por semana vamos à quadra para praticar esportes na escola, somos muito duros para dançar”. Já que não experimentam outras formas de se movimentar, por não terem componentes curriculares, de forma regular, como a Dança-educação, por exemplo, que

possibilitaria criar um repertório de possibilidades de expressões corporais, no ambiente escolar.

Com a realidade social da modernidade líquida na era digital, podemos perceber uma nova formatação teórica no sentido de criar sua identidade epistemológica e legitimar sua intervenção nesse contexto. A visão de corpo biológico, reprimido, controlado da modernidade sólida cede espaço à visão de um corpo estetizado e insignificante no mundo digital. Nesse novo contexto, perdemos os sentidos de controle social por parte do Estado, o que predomina é o capitalismo flexível desregulamentando aspectos políticos antigos.

Em um contexto contemporâneo fortemente marcado pela presença das tecnologias digitais e pelo uso constante de dispositivos móveis, como o celular, torna-se desafiador propor práticas corporais que despertem o interesse e a participação ativa dos alunos. A origem da escola como dispositivo de confinamento e o contraste com a era digital, em que a competição entre o movimento vivo do corpo e o movimento virtual das telas, impõe novas mediações no processo de ensino-aprendizagem.

A timidez, a introspecção e a limitação de repertórios corporais e expressivos observados em muitos estudantes são, em parte, consequência da ausência histórica da Dança enquanto linguagem artística e pedagógica nos espaços escolares formais. Tal ausência se deve, por um lado, à escassez de profissionais habilitados, no quadro da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC/MA. Por exemplo, atualmente no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, sou a única professora habilitada em Dança, entre 67 professores de Arte, atuantes em 55 unidades, que são chamados de IEMA Plenos - IP, na Educação Integral, Profissional e Tecnológica.

Um reflexo por não ter cursos de Licenciatura em Dança nas Universidades e Institutos Federais e Estaduais no Maranhão. E quem tem esta habilitação fez o curso fora do Estado. O que de forma cultural a sociedade maranhense, segundo Marques (2010, p. 28), acaba tendo “uma visão reducionista e limitada da dança, que a associa apenas à técnica, desconsiderando seu potencial criativo, comunicativo e expressivo”. Como linguagem estética e educativa, a dança possibilita o desenvolvimento da consciência corporal e da expressividade individual e coletiva, promovendo o reconhecimento de si e do outro, transcende a mera técnica de movimentos, possibilitando o desenvolvimento integral do discente. Essa

abordagem reconhece o movimento como um caminho para o autoconhecimento e para a percepção do outro, articulando a experiência interior do sujeito (o "eu") com a dinâmica do grupo, de modo a promover não apenas o domínio físico, mas também o aprofundamento das dimensões comunicativa e social inerentes ao ser humano. O que para Laban (1978, p. 25), o movimento humano é uma forma de pensamento e comunicação, pois é a própria condição de nossa existência e desta forma, a dança atua como um campo de mediação:

O movimento, como linguagem humana primária, estimula a expressividade individual e coletiva e conduz à emergência da consciência corporal. O elo permanente entre o interno e o externo, por onde se revela a expressividade e se desenvolve a consciência de si mesmo e do ambiente. A ausência de movimento é a própria estagnação da vida. (Laban, 1978, p. 25)

Nessa perspectiva, o corpo se torna um meio de significação e interação com o mundo, um espaço simbólico que reflete tanto as experiências individuais quanto os contextos socioculturais nos quais está inserido. Assim, o trabalho com o movimento e a dança na escola não se limita à reprodução de gestos, mas propicia o estudo aprofundado do ato de movimentar-se. Isto permite a ampliação do repertório humano ao explorar as quatro qualidades do movimento: "o espaço, o tempo, o peso e a fluência, elementos essenciais para a compreensão do corpo como agente criador", como esclarece Laban (1978, p. 30).

Como foi trabalhado em sala, nas aulas de improvisação e de alongamento, durante todo o projeto "Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade", na Eletiva de Base 1, exercícios em que estudantes podiam sentir seu corpo pesado como bujão de gás ou leve como uma pluma, para o peso; explorando os níveis alto, médio e baixo, para o espaço; variando a velocidade dos movimentos em rápido e lento, para tempo; explorando a ideia de contínuo e conectado, para a fluência. E assim, além de experimentar diversas possibilidades, também iam criando seus repertórios de movimentação corporal.

O movimento, entendido como linguagem e manifestação cultural, expressa o modo como o sujeito se insere, reconhece e transforma o território que habita. Nesse sentido, o corpo em movimento é a própria condição de inscrição social, pois ele é "a superfície onde se inscreve a identidade e as marcas de pertencimento social, constituindo-se, por excelência, como o primeiro território simbólico e político

de enunciação do sujeito", como define Le Breton (2007, p. 22). O que pode causar uma crise de identidade como parte de um processo mais amplo de mudança de paradigmas, segundo Stuart Hall (2006).

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (Hall, 2006, p. 7)

A filosofia fenomenológica estabelece que o corpo é fundamental, pois, como argumenta Merleau-Ponty (1999, p. 219), ele é o "ponto de partida" de toda experiência, sendo "a própria forma pela qual o sujeito percebe, sente e se reconhece no espaço vivido, não podendo ser reduzido a um mero objeto". Nesse contexto, o movimento corporal expresso na dança do Cacuriá e nas Danças Circulares Sagradas, não é neutro, mas pode ser compreendido, segundo Dionísia Nanni (1995, p. 18) como uma forma de "afirmação identitária e cultural, em que o indivíduo expressa sua história, suas relações e seus vínculos comunitários através da própria ação".

Desse modo, pensar o movimento corporal na escola é também pensar em processos de pertencimento e de construção coletiva de sentido, gerando memórias. Por sua vez, o corpo em expressão permite ao aluno perceber-se parte ativa de uma cultura e de um espaço social, visto que as manifestações artísticas, a partir da visão de Néstor Canclini (2005, p. 25), são "vetores na construção das identidades coletivas contemporâneas, refletindo os processos de hibridização cultural nos espaços sociais".

O que faz a aluna Sergiany refletir "nunca pensei que poderíamos dançar o Cacuriá em sala de aula, em uma disciplina, como forma de aprendizagem, como matemática ou português, mas através desta possibilidade pude perceber as possibilidades dos meus movimentos corporais" e complementa "além de aprofundar sobre conhecimentos da cultura popular do nosso povo, e me sentir parte da cultura maranhense que me parecia distante, por não ter tido esta oportunidade antes, nem fora da escola".

Ao adentrar o espaço da escola pública, observa-se frequentemente uma certa apatia entre os jovens, que, muitas vezes, se refugiam em seus próprios mundos, mediados por telas e dispositivos tecnológicos, mesmo diante das restrições ao uso desses aparelhos. Até mesmo por ser observado por docentes e gestores, de forma em geral, o uso excessivo de telas, a dificuldade de interação e a introspecção dos jovens, muitas vezes interpretadas como apatia, podem ser vistas como um sintoma de um sistema que falha em integrar o aluno.

O que para Dayrell (2007, p. 75), "o comportamento de estudantes, pode ser interpretado como uma forma de isolamento social e emocional, associada à carência de espaços de escuta e de convivência que valorizem suas expressões e subjetividades". A ausência de oportunidades e de referências positivas dentro do ambiente escolar contribui para esse afastamento simbólico, reforçando a necessidade de projetos educativos que promovam o pertencimento, a criatividade e a interação.

Embora recente, mas vale lembrar que, foi sancionada, no Brasil, a Lei nº 15.100/2025, que proíbe estudantes de usarem telefone celular e outros aparelhos eletrônicos portáteis em escolas públicas e particulares, inclusive no recreio e no intervalo entre as aulas, como descreve em seus artigos 1º e 2º:

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes. *Parágrafo único.* Para fins desta Lei, consideram-se sala de aula todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação. Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da educação básica. § 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação. § 2º Ficam excepcionadas da proibição do *caput* deste artigo as situações de estado de perigo, estado de necessidade ou caso de força maior. (Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/2025, p. 3)

A observação dos corpos que transitam pelo ambiente escolar revela transformações geracionais marcadas por mudanças de hábitos, modos de vestir, linguajar, posturas e atitudes. Cada geração traz consigo novos códigos culturais e novas formas de expressão corporal, que demandam da escola uma postura dialógica e aberta à escuta. Propor o diálogo com essa juventude implica reconhecer

seus modos de ser e estar no mundo, articulando o ensino da Arte e do movimento às suas experiências concretas e contemporâneas.

3.2. Corpo-escola e corpo-cidade

O corpo, como primeiro território de experiência humana, é o ponto de partida para a relação entre o indivíduo e o mundo. É por meio dele que o sujeito percebe, interage e atribui significados ao espaço em que vive. Na contemporaneidade, pensar o corpo que transita entre a escola e a cidade significa refletir sobre as formas como esse corpo habita, ocupa e é afetado pelos diferentes contextos sociais e culturais. A escola e a cidade, enquanto espaços educativos e simbólicos, configuram-se como campos de experiências, encontros e tensões que influenciam diretamente o processo de formação identitária e social do indivíduo.

De acordo com Le Breton (2007, p. 23), “o corpo é o primeiro e o mais natural meio do homem para entrar em relação com o mundo”. Essa afirmação permite compreender o corpo não como uma estrutura biológica isolada, mas como uma construção social e cultural que reflete as relações, os valores e os significados de seu tempo. Nesse sentido, a própria presença física do estudante em sala revela uma nova subjetividade, pois o corpo dele, em constante trânsito entre os espaços da escola e da cidade, “carrega as marcas da sociedade contemporânea, marcada pela aceleração, pela tecnologia, pela vigilância e pela fragmentação das experiências”, como descreve Sibilia (2012, p. 18).

A escola, por sua vez, ainda representa um espaço de regulação e disciplinamento dos corpos, o que pode gerar tensões, pois as instituições, segundo Foucault (1987, p. 119), se dedicam a “controlar e formar minuciosamente o corpo dos alunos para que este se torne simultaneamente dócil e útil, através da aplicação de normas institucionais e da vigilância hierárquica”. O que para Fux (1983, p. 40) o corpo deve ser desenvolvido de forma sistêmica no contexto educativo:

A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada na educação comum como uma matéria de valor estético, de termo formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço. Através das distintas etapas educacionais: jardim, primário, secundário e universitário, por ir evoluindo esta ideia e canalizando a dança como uma linguagem a mais na educação:

a linguagem verbal e a escrita são, é certo, fundamentais para ela, mas às vezes, resultam insuficientes. (Fux, 1983, p. 40)

O corpo que habita à escola é o mesmo que percorre as ruas da cidade, que observa, sente e se comunica com o mundo ao redor. A escola, entretanto, tende a privilegiar o desenvolvimento cognitivo em detrimento da experiência sensível e corporal, reduzindo o corpo à imobilidade da carteira e ao silêncio imposto pela rotina pedagógica. O corpo não é um mero objeto, mas o próprio sujeito da percepção, pois ele é “o ponto de vista sobre o mundo a partir do qual se dá a vivência do espaço e do outro e toda a experiência é percebida”, na visão de Merleau-Ponty (1999, p. 219). Quando a escola desconsidera essa dimensão, priva o estudante de uma formação integral, desconectando-o das vivências mais amplas da cidade. O que complementa Merleau-Ponty (1999, p. 236):

Tudo é contingência no homem, no sentido em que esta maneira humana de existir não está garantida a toda criança humana por alguma essência que ela teria recebido em seu nascimento, e em que ela deve constantemente refazer-se nela através dos acasos do corpo objetivo. O homem é uma idéia histórica e não uma espécie natural. Em outros termos, não há na existência humana nenhuma posse incondicionada e, todavia, nenhum atributo fortuito. A existência humana nos obrigará a rever nossa noção usual da necessidade e da contingência, porque ela é a mudança da contingência em necessidade pelo ato de retomada. Tudo aquilo que somos, nós o somos sobre a base de uma situação de fato que fazemos nossa, e que transformamos sem cessar por uma espécie de regulação que nunca é uma liberdade incondicionada. (Merleau-Ponty, 1999, p. 236)

A cidade, por outro lado, é um território de multiplicidade, diversidade e movimento. O espaço urbano é o resultado de práticas que não são neutras, que para Santos (2000, p. 16), “o espaço se torna, assim, o resultado de práticas sociais, econômicas e culturais que, ao se entrelaçarem, acabam por produzir sentidos de pertencimento e, paradoxalmente, de exclusão”. O estudante que transita pela cidade experiencia o espaço público como lugar de trocas simbólicas, de convivência com o diferente e de construção de identidades. Esse corpo que se desloca entre os muros da escola e as ruas da cidade traz consigo as marcas dessas vivências — sejam elas de liberdade, curiosidade, medo ou encantamento.

Para a aluna Ana Lara, “poder vivenciar espaços da cidade, com passeios promovidos pela escola é muito importante, porque além de termos a oportunidade de conhecer mais sobre determinado tema, sabemos também que estamos em segurança na companhia de professores”, e acrescenta “sem contar que muitos pais

trabalham o dia todo e não tem a possibilidade de seus filhos nesses espaços, que enriquece de saber”. O trânsito entre esses espaços é, portanto, formativo, pois possibilita ao sujeito compreender-se como parte de um contexto social dinâmico e complexo.

No entanto, esse trânsito não é isento de desafios. A violência urbana, a desigualdade social e a falta de acesso a espaços culturais e artísticos tornam a cidade, muitas vezes, um ambiente hostil e excludente para determinados grupos. A dimensão do território é inerentemente conflituosa, pois ele é sempre uma "construção política, marcada de forma indelével pelas relações de poder" e por processos contínuos de "apropriação e, inescapavelmente, de exclusão", como esclarece Haesbaert (2004, p. 55). Assim, o corpo do estudante nas escolas públicas — especialmente nas periferias urbanas — vivencia cotidianamente as contradições entre o direito à cidade e às restrições impostas pela estrutura social. A escola, nesse cenário, pode se constituir como um espaço de resistência e de ressignificação do corpo e do território.

As mediações artísticas e culturais têm o potencial de promover encontros entre o corpo, a escola e a cidade (tanto a que vive, permanece, quanto a que visita, de passagem), permitindo novas leituras e apropriações dos espaços. A Arte, em suas múltiplas linguagens — dança, teatro, música, artes visuais, performance —, atua como um dispositivo que amplia a percepção sensível, estimula a criatividade e fortalece o sentimento de pertencimento. A experiência estética não é separada do cotidiano, mas sim um modo de conhecimento fundamental, que conecta os produtos culturais de alguma forma. Para Dewey (2010, p. 74), "conecta o sujeito ao mundo de forma integral, tornando a vivência cotidiana mais significativa e reflexiva". E Wendell (2013, p. 12), define produtos culturais múltiplos, singulares, contextualizados e globalizados:

Na atualidade, os produtos culturais são múltiplos (cada pessoa e comunidade com sua pluralidade cultural), singulares (a resistência coletiva dos valores identitários), contextualizados (a produção cultural representa um lugar com suas vidas e histórias) e globalizados (o que se faz localmente está conectado com o mundo). (Wendell, 2013, p. 12)

A dança, em particular, constitui-se como uma linguagem que reintegra corpo e pensamento, expressão e cultura. O movimento não é mero deslocamento físico, mas a manifestação do ser. Para Laban (1978, p. 25), “o movimento é,

fundamentalmente, a expressão visível da vida interior do indivíduo" e, portanto, toda prática corporal carrega significados que ultrapassam o gesto técnico. Ao propor atividades que envolvam o corpo em movimento — dentro e fora da escola —, o professor possibilita aos estudantes reconhecerem o próprio corpo como território simbólico, capaz de criar, comunicar e transformar.

A relação com o espaço urbano, nesse contexto, ganha nova dimensão: dançar na cidade é também um ato político e poético, um modo de reivindicar o direito à presença e à visibilidade. A aluna Ângela, lembrou a experiência que teve do contato da dança com o espaço urbano “quando estávamos no Centro Histórico, juntamos os componentes do nosso grupo e ficamos dançando várias coreografias aleatórias e gravando com o celular”, porém relata também que “as pessoas passavam e deviam achar a gente louco, mas estávamos nos divertindo tanto que nem ligamos para quem passava. Bem diferente da escola, que não nos deixam dançar quando queremos”.

As mediações artísticas e culturais permitem, ainda, romper com o modelo tradicional de ensino que fragmenta corpo e mente, teoria e prática. A Arte na escola deve ser compreendida mais do que técnica, devendo constituir-se, como explica Marques (2010, p. 30), de “um campo de experimentação e de diálogo, em que o estudante é convidado a observar, sentir e interpretar o mundo de forma ativa e criativa”.

Quando a escola promove experiências artísticas no espaço urbano — como intervenções, performances, visitas a museus e projetos culturais —, ela amplia a relação dos alunos com a cidade, estimulando a leitura crítica e sensível do território. Isso contribui não apenas para o desenvolvimento da consciência estética, mas também para a formação cidadã cultural, pois, para Ney Wendell (2013, p. 17), o estudante aprende a reconhecer-se como parte ativa do meio em que vive:

Toda pessoa tem direito de ser público. Qualquer um tem direito de entrar num museu, ver um espetáculo teatral, assistir um filme no cinema, ler um livro, entre tantas outras possibilidades culturais. A população deve ter em seus bairros espaços culturais como teatros, museus, bibliotecas, cinemas etc.. A vivência cultural começa em cada bairro. São direitos que devem ser garantidos pelas políticas públicas nas diversas instâncias governamentais. Trata-se aqui de ter infraestruturas que facilitem a produção cultural e também o sentido da cultura em qualquer lugar da comunidade. É o bairro viver a cultura no seu cotidiano. Isso deve estar visível nas arquiteturas das ruas, nas praças, nos espaços culturais e na vida social. O público deve estar perto e mobilizado para viver a cultura ao seu redor. Público como CIDADÃO CULTURAL ao seu redor de uma forma autônoma e

democrática. O público é compreendido, dessa forma, como cidadão cultural. (Wendell, 2013, p. 17)

Ao vivenciar a arte em diálogo com a cidade, o aluno aprende a observar, questionar e intervir na realidade. O corpo, nesse processo, deixa de ser passivo e passa a ser protagonista de sua própria formação, experimentando novas possibilidades de expressão e convivência. Essa perspectiva amplia o sentido da educação estética e cidadã, pois reconhece o corpo como um ser integral, que segundo Santin (2003, p. 48), se manifesta como "portador de memória, identidade e cultura, sendo, portanto, um livro aberto a ser lido e interpretado".

Apesar das potencialidades das mediações artísticas e culturais, o contexto escolar brasileiro ainda enfrenta inúmeros desafios para efetivar essa integração entre corpo, escola e cidade. A ausência de políticas públicas voltadas à arte-educação, a carência de formação docente específica e a falta de infraestrutura nas escolas dificultam a realização de práticas interdisciplinares e corporais. Além disso, a lógica produtivista e conteudista ainda predomina no ambiente escolar, reduzindo o espaço para o sensível, o criativo e o experimental.

Entretanto, experiências pedagógicas que valorizam o corpo em movimento e a Arte como conhecimento têm demonstrado grande potencial transformador. Projetos que utilizam a dança, o teatro e as intervenções urbanas como recursos educativos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e da consciência crítica dos estudantes. A identidade é um processo contínuo e relacional, o que para Stuart Hall (2006, p. 13), é "construída na relação com o outro e com o espaço, uma vez que ela é uma 'celebração móvel' que se negocia nas práticas culturais cotidianas". Logo, vivenciar a cidade de forma criativa e crítica contribui para a construção de identidades culturais mais plurais e conscientes. Segundo Fux (1983, p.40) ter uma disciplina como a Dança, nas escolas, transforma a percepção do estudante com o próprio corpo e sua relação com o mundo:

Dançar, então, não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação com a própria vida (Fux, 1983, p. 40).

Portanto, a relação entre o corpo, a escola e a cidade é uma via de mão dupla: o corpo se forma e transforma no encontro com os espaços, ao mesmo

tempo em que ressignifica esses espaços por meio da arte e da cultura. O desafio da educação contemporânea é compreender que o conhecimento não se limita às paredes da sala de aula, mas se constrói no trânsito, na experimentação e na vivência do mundo. Promover mediações artísticas e culturais nesse percurso é garantir aos estudantes o direito à experiência estética, à cidadania e ao reconhecimento de sua própria humanidade.

3.3. Releituras como caminho poético

Pensar a dança como um caminho poético significa compreendê-la para além de uma prática estética ou técnica, reconhecendo-a como um processo de criação, reflexão e construção de sentidos. Quando concebida como linguagem artística e expressão simbólica, a dança oferece possibilidades de diálogo entre o corpo, a cultura e o território. Nesse contexto, as releituras corporais emergem como instrumentos potentes de ressignificação da experiência, possibilitando que o sujeito se perceba como parte integrante de uma coletividade cultural e, ao mesmo tempo, como co-criador de novas formas de expressão e de existência.

Assim, toda ação corporal carrega uma dimensão subjetiva, estética e cultural, tornando o corpo um espaço de inscrição simbólica da experiência humana. O gesto dançado pode ser compreendido, portanto, como uma leitura poética do mundo — uma forma de traduzir sensações, memórias e pertencimentos. A criação de releituras corporais inspiradas em manifestações culturais locais representa um meio de reconectar os estudantes às suas origens e de ampliar a consciência sobre a pluralidade cultural que os constitui, promovendo o reconhecimento do corpo como mediador entre o individual e o coletivo. O que para Isabel Marques (2010) a releitura trabalha nas aulas de dança-educação, permite que o aluno interprete o mundo através do movimento.

A releitura, enquanto prática pedagógica na dança-educação, implica que o aluno seja convidado a interpretar o mundo através do movimento, não meramente a reproduzir, mas a processar e reconstruir em seu próprio corpo a herança cultural, estabelecendo um diálogo ativo entre a obra e a sua vivência. (Marques, 2010, p. 55).

O corpo é o primeiro território de existência do ser humano, um espaço de memória, identidade e inscrição cultural. Le Breton (2007, p. 15) afirma que “o corpo

é o lugar de inscrição da cultura e da história pessoal”, sendo, portanto, fundamental para compreender a constituição das identidades individuais e coletivas. O corpo, nesse sentido, é um território simbólico onde se cruzam afetos, tradições, resistências e transformações.

Ao propor releituras corporais de danças tradicionais, o educador possibilita ao aluno vivenciar esse corpo como um território de narrativas e reinvenções. No Maranhão, por exemplo, o Bumba Meu Boi, o Cacuriá, o Tambor de Crioula e outras danças afro-brasileiras constituem expressões que condensam ancestralidade, religiosidade e resistência. Quando revisitadas em processos pedagógicos de criação, essas manifestações tornam-se fonte de inspiração, reflexão e diálogo intercultural. Brandão (2002, p. 27) observa que “a cultura popular é uma forma de conhecimento e de resistência simbólica”, e sua presença na escola representa um ato político de valorização das raízes comunitárias e das memórias coletivas.

A releitura, nesse contexto, não é uma simples reprodução de uma obra ou tradição preexistente, mas uma reinterpretação criadora. Bakhtin (1992, p. 95) afirma que “todo ato de criação é um diálogo com o já-dito”, uma resposta ativa que transforma e ressignifica o discurso anterior. Assim, ao realizar releituras corporais, o estudante converte o repertório cultural em experiência viva, reinterpretando-o à luz de sua sensibilidade e de seu contexto social. Essa dimensão dialógica confere à dança seu caráter poético e transformador, capaz de unir memória e invenção.

Para a aluna Isadora, “ter tido a oportunidade de estudar e vivenciar exercícios práticos corporais para o desenvolvimento de releituras a partir da dança do Cacuriá foi ímpar”, e complementa “eu não sabia que era possível reinventar nos passos para coreografias que já existem a tanto tempo, passando de geração em geração”.

A arte, e particularmente a dança, assume aqui uma função mediadora entre o passado e o presente, o individual e o coletivo. A experiência estética é um modo de conhecimento que rompe com a dicotomia tradicional entre o racional e o sensível. Nesse sentido, compreende a experiência estética como um modo de conhecimento que “integra o pensamento à emoção e o sentir ao compreender, promovendo uma unidade de experiência que confere significado e completude à vivência”, segundo Dewey (2010, p. 91). O processo de criação em dança, ao estimular releituras, possibilita aos estudantes “pensar com o corpo”, interpretando o

mundo por meio do movimento e reconhecendo-se como sujeitos históricos e culturais.

No contexto escolar, as releituras corporais constituem uma estratégia pedagógica que favorece o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e do sentimento de pertencimento. Ao dialogar com manifestações culturais locais, o corpo do estudante torna-se mediador entre o saber tradicional e o conhecimento contemporâneo. Isabel Marques (2010, p. 42), “o ensino da dança deve ultrapassar a dimensão técnica, permitindo ao aluno experimentar o movimento como criação, reflexão e produção de sentido sobre o mundo”.

Ao propor releituras de danças tradicionais, o professor de Arte convida os estudantes a pesquisar origens, compreender significados e experimentar corporalmente suas estruturas rítmicas e gestuais. Tal prática promove a interdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e o trabalho colaborativo. Além disso, reforça o diálogo entre gerações e grupos culturais, consolidando a noção de comunidade e de pertencimento. Como Paulo Freire (1996, p. 22) define “o ato educativo deve ser um ato criador, em que o educando se reconheça como sujeito histórico capaz de transformar a realidade”. O sujeito cria possibilidades para a sua produção ou a sua construção, o que Paulo Freire (1996, p. 10) esclarece:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1996, p. 10).

Assim, a releitura corporal torna-se uma ação pedagógica de emancipação, pois permite ao estudante compreender a cultura como campo aberto à criação, à transformação e à invenção. A dança, nesse sentido, deixa de ser uma prática apenas estética e passa a ser uma prática política e identitária, que legitima as diversidades e as pluralidades culturais. A proposta de releituras também se aproxima das concepções sobre identidade cultural sendo um processo dinâmico e relacional, o que para Stuart Hall (2006, p. 89) está “sempre em formação e em constante negociação entre o passado e o presente”.

Ao revisitar manifestações culturais por meio do corpo, o aluno se apropria da herança simbólica de seu território, mas também a atualiza, reinterpretando-a a partir de sua própria vivência. Esse movimento de continuidade e ruptura confere à

dança seu caráter poético — um gesto que preserva e recria, que respeita a tradição sem perder a força da invenção. Para Stuart Hall (2006, p. 91), a fusão entre o hibridismo e o sincretismo é um caminho poderoso de fonte criativa:

Algumas pessoas argumentam que o "hibridismo" e o sincretismo - a fusão entre diferentes tradições culturais - são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriadas à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado. (Hall, 2006, p. 91)

A criação artística, especialmente na dança, possibilita o desenvolvimento de uma poética do corpo, em que o gesto se transforma em linguagem e o movimento em narrativa. Essa poética é também política, pois resiste à homogeneização cultural e reafirma o valor das expressões locais e populares. Santin (2003, p. 47) destaca que “a educação corporal deve compreender o corpo como sujeito de cultura e de expressão”, capaz de produzir significados e refletir criticamente sobre o mundo.

Quando os estudantes são convidados a criar releituras poéticas de danças regionais, passam a reconhecer o corpo como portador de memória e instrumento de pertencimento. Esse processo contribui para que se percebam como parte ativa da cultura local, reconhecendo-se como agentes na construção da identidade coletiva. A arte, nesse sentido, atua como mediadora entre o indivíduo e a comunidade, fortalecendo laços identitários e valorizando o território cultural. Como afirma Haesbaert (2004, p. 17), o território é também um “espaço simbólico de pertencimento e afetividade”, e sua compreensão é essencial para o fortalecimento das relações culturais.

No campo educativo, a inserção de práticas corporais que envolvem releituras artísticas amplia o conceito de aprendizagem, tornando-a uma experiência sensível e significativa. Merleau-Ponty (1999, p. 215) observa que “o corpo é o sujeito da percepção”, e é por meio dele que o ser humano compreende, interpreta e transforma o mundo. Assim, ao criar e compartilhar movimentos inspirados em sua cultura, o aluno aprende não apenas sobre o outro, mas também sobre si mesmo, estabelecendo um diálogo contínuo entre o individual e o coletivo, entre o vivido e o imaginado.

As releituras corporais, portanto, configuram-se como caminhos poéticos de pertencimento, capazes de unir memória, emoção e criação. Elas transformam a dança em uma linguagem viva, em permanente diálogo com o contexto social, e

reafirmam o corpo como espaço de resistência, invenção e expressão cultural. Isabel Marques (2010, p. 45) sintetiza essa ideia ao afirmar que “educar pela dança é educar para o sensível, para o reconhecimento do outro e de si com o corpo em movimento no mundo”.

3.4. A dança como linguagem artística no ambiente escolar

Pensar a dança como linguagem artística no ambiente escolar implica reconhecê-la como forma de conhecimento, expressão e construção de subjetividades. A dança, ao integrar corpo, movimento e cultura, constitui-se como um meio privilegiado de aprendizagem sensível e crítica, capaz de promover a reflexão sobre o território, a identidade e o pertencimento. Segundo Isabel Marques (2010, p. 19), “a dança, como linguagem artística, não é apenas técnica ou forma, mas uma maneira de compreender o mundo e a si mesmo por meio do corpo”. Essa perspectiva amplia a compreensão tradicional da dança, deslocando-a do campo do entretenimento para o da educação estética, ética e cultural.

No ambiente escolar, o corpo do estudante não deve ser compreendido apenas como instrumento de execução, mas como sujeito de expressão e de conhecimento. A dança é uma forma de pensamento corporal, de comunicação e de criação. Assim, o ensino da dança possibilita que os alunos desenvolvam uma consciência ampliada do próprio corpo, aprendendo a reconhecer-se como sujeitos históricos e culturais. Essa aprendizagem vai além do gesto técnico, ela envolve percepção, imaginação, memória e emoção, transformando o ato de dançar em um exercício de leitura e escrita simbólica do mundo.

A inserção da dança na escola também está vinculada a uma concepção de educação integral, que reconhece o corpo como dimensão inseparável da mente e da afetividade. Paulo Freire (1996, p. 31) enfatiza que “a educação deve ser um ato de criação, e não de domesticação”, e que o corpo, enquanto presença viva no mundo, é também um espaço de resistência e de expressão.

Dessa forma, ensinar dança é criar condições para que os estudantes se expressem criticamente, reelaborem seus repertórios culturais e se reconheçam como parte de uma coletividade. O que para o aluno Francisco “dançar a nossa cultura foi uma experiência de descoberta de muitas possibilidades de se

movimentar no espaço escolar, e o que me fez lembrar dos meus pais e avós dançando no interior. Em grupo ou em pares a troca foi transformadora e divertida”. Este pensamento também permeia as ideias de Paulina Ossona (1988, p. 17 e 18):

O homem não dança apenas para se exhibir, mas para se integrar ao seu grupo, para comunicar-se com seus deuses ou para celebrar a vida. A dança é, antes de tudo, um fenômeno social e cultural; cada povo imprime no movimento sua própria visão de mundo, transformando o gesto físico em um símbolo de sua identidade. (OSSONA, 1988, p. 17 e 18)

A dança é, por excelência, uma linguagem cultural e social, que articula estética e cultura. Como aponta Le Breton (2007, p. 24), “o corpo é o lugar de inscrição da cultura e da história pessoal”, o que significa que todo movimento é também um ato social e simbólico. No contexto escolar, a dança possibilita a valorização das identidades locais e o reconhecimento da diversidade cultural dos sujeitos. Em um país de dimensões continentais e de marcadas desigualdades, como o Brasil, o ensino da dança na escola pública representa um espaço de democratização cultural e de inclusão.

No Maranhão, em especial, a dança possui um papel fundamental na constituição das identidades regionais. As manifestações como o Bumba meu Boi, o Tambor de Crioula, o Cacuriá e as danças afro-maranhenses carregam elementos de resistência, religiosidade e celebração coletiva. Essas expressões não apenas comunicam histórias e tradições, mas também constroem modos de ser e de estar no mundo. De acordo com Brandão (2002, p. 27), “a cultura popular é um modo de conhecimento”, e sua presença no espaço escolar é uma forma de reconhecer a sabedoria e a criatividade das comunidades locais.

A valorização dessas danças no ambiente educativo favorece o sentimento de pertencimento dos alunos e amplia a compreensão de território como espaço simbólico e afetivo. Haesbaert (2004, p. 17) define o território como “um espaço de relações, construído por meio das práticas, dos afetos e das memórias”, o que permite pensar a dança como um instrumento de reconexão entre corpo, espaço e identidade. Nesse sentido, o ensino da dança no Maranhão pode atuar como um elo entre a escola e a comunidade, entre o conhecimento formal e as tradições culturais que formam o imaginário local.

A dança no ambiente escolar propicia o reconhecimento do corpo como mediador de saberes e experiências. Merleau-Ponty (1999, p. 215) afirma que “é

pelo corpo que compreendemos o mundo e que nele encontramos sentido”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que partam da vivência corporal como fonte de conhecimento. O corpo que dança não apenas executa, mas pensa, sente, cria e comunica. Assim, promover o ensino da dança na escola é promover uma educação que articula o sensível e o racional, o estético e o ético.

Isabel Marques (2010, p. 42) argumenta que “o ensino da dança deve proporcionar ao aluno a experiência do movimento como criação e reflexão sobre o mundo”. Essa concepção aproxima-se da ideia de Dewey (2010, p. 95), em que “a arte é uma forma de experiência significativa, que desperta a percepção, a imaginação e o pensamento crítico”. Ao vivenciar o movimento como processo criativo, o estudante passa a compreender o corpo não como objeto, mas como sujeito expressivo e social.

Além disso, a dança oferece um campo fértil para o diálogo intercultural e interdisciplinar. Ela pode ser articulada com objetos do conhecimento de História, Geografia, Literatura, Artes Visuais, etc., criando pontes entre saberes e experiências. Tais práticas favorecem o reconhecimento da diversidade e estimulam o respeito às diferentes formas de manifestação cultural, promovendo um ambiente educativo mais inclusivo e plural.

Os desafios para consolidar o ensino da dança nas escolas do Maranhão estão relacionados tanto à ausência de políticas públicas consistentes quanto à carência de professores especializados. Entretanto, há caminhos possíveis para ampliar e qualificar essa prática. O primeiro deles é o reconhecimento institucional da dança como linguagem artística no currículo escolar, de forma integrada às demais linguagens da Arte, porém autônoma, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

Outro caminho importante é a formação continuada dos professores, garantindo que o ensino da dança seja compreendido não apenas como execução técnica, mas como prática reflexiva e cultural. Paulo Freire (1996, p. 67) lembra que “o educador deve ser um sujeito em permanente formação”, aberto ao diálogo com o contexto e com os saberes dos alunos. Assim, investir na formação docente é condição essencial para uma prática pedagógica criativa e emancipadora, como esclarece Paulo Freire (1996, p. 58):

O investimento na formação do professor é condição central para a transformação da escola, pois não há ensino sem pesquisa e sem reflexão

crítica. Por isso, investir na formação docente é condição essencial para uma prática que seja criativa e, sobretudo, emancipadora. (FREIRE, 1996, p. 58).

Também é fundamental promover projetos interdisciplinares e ações culturais que aproximem a escola das comunidades e grupos artísticos locais. Parcerias com mestres e mestras da cultura popular, grupos de dança comunitários e instituições culturais podem enriquecer as experiências dos estudantes, aproximando-os das tradições que dão sentido ao seu território. Stuart Hall (2006, p. 89) reforça que “a identidade cultural é um processo em constante construção, marcado pela memória, pela diferença e pela transformação”. Dessa forma, o ensino da dança deve ser um espaço de reconstrução identitária e de valorização das múltiplas pertencças dos sujeitos.

Por fim, é necessário compreender a escola como espaço de produção de cultura e de escuta sensível. A dança, ao ser incorporada de maneira significativa ao cotidiano escolar, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade. Dewey (2010, p. 110) enfatiza que “a experiência estética é educativa quando promove uma ampliação da percepção e da sensibilidade”, o que confirma o potencial da dança como prática formadora.

A dança, enquanto linguagem artística, possui um papel transformador na escola, ela educa o corpo, a mente e as emoções. Mais do que ensinar passos e coreografias, ela ensina modos de perceber o mundo e de se relacionar com ele. No contexto maranhense, o ensino da dança pode atuar como um caminho de resistência cultural, de valorização das identidades locais e de fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes ao seu território.

Assim, reconhecer a dança como linguagem educativa é compreender que ela tem o poder de formar sujeitos sensíveis, críticos e comprometidos com a sua cultura. Ao mover-se, o estudante não apenas dança, ele escreve com o corpo as histórias de sua comunidade, recria tradições e imagina futuros possíveis.

3.5. A dança como manifestação cultural no Maranhão

A cultura maranhense é reconhecida por sua intensa expressividade e por sua diversidade de manifestações artísticas, nas quais a dança ocupa um papel central. Do Bumba Meu Boi ao Tambor de Crioula, do Cacuriá às danças

afro-brasileiras, o Maranhão é território de corpos em movimento, de memórias coletivas e de histórias transmitidas por meio da gestualidade e do ritmo. Contudo, apesar de a cultura do estado ser profundamente dançante, ainda há uma lacuna significativa na formação profissional em dança. A ausência de cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação específicos na área, assim como a carência de políticas públicas voltadas à arte-educação, reflete um cenário de desvalorização institucional da dança como campo de conhecimento.

Essa falta de formação impacta diretamente o ensino da dança nas escolas, onde muitas vezes o trabalho com o corpo é limitado a atividades pontuais, sem continuidade ou fundamentação estética, histórica e pedagógica. Conforme Isabel Marques (2010, p. 19) aborda, “a dança na escola não deve ser reduzida a exercícios físicos ou coreografias prontas, mas reconhecida como uma linguagem artística que permite a reflexão e a criação”. Assim, a ausência de professores qualificados não apenas compromete o processo de ensino-aprendizagem, mas também restringe o potencial da dança enquanto linguagem de valorização cultural e de construção identitária.

Nessa perspectiva, dançar é também pensar e comunicar com o corpo, é dar forma simbólica às experiências vividas. No contexto maranhense, a dança é, portanto, uma forma de resistência e de pertencimento — um modo de afirmar a existência e a memória de grupos que, historicamente, foram silenciados pelas desigualdades sociais e raciais. As manifestações como o Tambor de Crioula, por exemplo, expressam valores espirituais e coletivos, mantendo viva a herança afrodescendente que constitui a identidade cultural do estado.

A dança, enquanto manifestação cultural, articula-se, por meio do corpo, de maneira intrínseca como território de memória e identidade. Segundo Haesbaert (2004, p. 17), mais do que um espaço físico, “o território é um campo de relações simbólicas, afetivas e culturais que expressam modos de pertencimento e de poder”. No caso do Maranhão, o corpo dançante é o próprio território em movimento, ele carrega em si a história dos povos indígenas, africanos e europeus que formaram o mosaico cultural da região. É o caso do Cacuriá, que para Luana Brito (2024, p. 48) reflete uma experiência de inclusão cultural:

Dessa forma, para os maranhenses, a dança do cacuriá e toda sua história é acolhida dentro da identidade cultural desse estado, pois, de algum modo, ela consegue refletir os valores ou anseios da comunidade em questão. A

dança age aqui como um agente capaz de proporcionar identificação, induzir uma experiência de inclusão cultural que também só é possível pois essa população compartilha, de algum modo, os signos que foram inseridos na dança. (Brito, 2024, p. 48)

Le Breton (2007, p. 15) reforça que “o corpo é o lugar de inscrição da cultura e da história pessoal”, sendo simultaneamente individual e coletivo. Dessa forma, a dança popular maranhense não é apenas uma performance estética, mas uma linguagem que transmite saberes ancestrais, modos de ser e de existir no mundo. O gesto dançado, o toque dos tambores e o canto ritual são expressões de uma poética do corpo coletivo, em que a arte se confunde com a vida.

Entretanto, sem a criação de políticas públicas de valorização e continuidade das tradições culturais, há o risco de que esses saberes, transmitidos de forma oral, como ferramenta ancestral social, por mestres e mestras da cultura popular, como guardiões e guardiãs de saberes que o sistema formal não consegue apreender, sejam gradualmente esquecidos. Porém, no poema/manifesto que fundamenta a resistência dessa transmissão oral, de Nego Bispo dos Santos (2015, p. 45) esclarece, “Porque mesmo que queimem a escrita, / Não queimarão a oralidade. / Mesmo que queimem os símbolos, / Não queimarão os significados. / Mesmo queimando o nosso povo, / Não queimarão a ancestralidade”. Assim evidencia que a ancestralidade transcende a destruição física ou documental imposta pelo processo colonizador.

Mas, Brandão (2002, p. 27), alerta que “a cultura popular é um saber de experiência feito, um conhecimento que nasce do cotidiano e se mantém pela prática”. Se não houver políticas de formação, registro e difusão dessas manifestações, as novas gerações tenderão a afastar-se de suas raízes culturais, seduzidas por modelos culturais globalizados que frequentemente desvalorizam as expressões locais.

Além disso, a influência crescente das tecnologias digitais, embora possibilite novas formas de criação e divulgação, pode também gerar o esvaziamento simbólico das manifestações tradicionais, quando o foco se desloca do sentido comunitário e ritualístico da dança para o consumo visual e efêmero. Stuart Hall (2006, p. 89) afirma que “a identidade cultural é um processo em constante formação”, e, nesse processo, as culturas locais enfrentam o desafio de se reinventar sem perder sua essência. Assim, é papel das instituições educativas e

culturais maranhenses pensar estratégias que conciliem tradição e contemporaneidade, permitindo que as danças populares continuem sendo expressões vivas de identidade e pertencimento.

A falta de cursos técnicos e superiores em dança no Maranhão não é apenas um problema estrutural, mas também simbólico: ela revela a ausência de políticas culturais que reconheçam a dança como campo de saber e como patrimônio imaterial. O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN (2015, p. 11), ao reconhecer o Tambor de Crioula como patrimônio cultural do Brasil, destacou que “as expressões da cultura popular são formas de transmissão de valores, saberes e memórias que integram a identidade nacional”. Essa valorização, no entanto, precisa ser acompanhada de ações educativas e formativas que garantam sua continuidade no ambiente escolar e comunitário.

Dewey (2010, p. 91) observa que “a arte é uma forma de experiência que amplia a percepção e a sensibilidade”. Assim, o ensino da dança no contexto maranhense não deve se restringir à reprodução de movimentos, mas deve promover o pensar corporalmente a cultura, transformando o ato de dançar em um exercício de leitura crítica do território e de valorização das tradições. Isabel Marques (2010, p. 45) reforça essa ideia ao afirmar que “educar pela dança é educar para o sensível, para o reconhecimento do outro e de si como corpo em movimento no mundo”. E para pensar sobre o produto cultural torna-se necessário a ampliação de sua perspectiva, o que esclarece Ney Wendell (2013, p. 12):

O produto cultural é algo completamente aberto na atualidade e sem definição delimitada. Quando é usada aqui a palavra produto nos referimos a algo feito, construído ou modificado numa perspectiva cultural. É um olhar estético para o que se vive, onde se vive e com quem se vive. A língua, a gastronomia, a música, o teatro, a dança, o cinema, as artes visuais, a cidade, a moda, os patrimônios imateriais etc. são produtos culturais a partir do olhar estético autônomo de cada um. Pode-se transformar uma rua, um acontecimento ou uma comunidade em um produto cultural. Dessa forma, a abordagem apresentada aqui se refere ao produto como podendo ser uma obra artística, uma manifestação ou um evento cultural. (Wendell, 2013, p. 12)

Nesse sentido, é fundamental que as escolas desenvolvam projetos interdisciplinares de arte e cultura, envolvendo mestres e mestras da tradição popular, grupos comunitários e artistas locais. Essa integração entre escola e comunidade não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece os vínculos identitários dos estudantes com sua cultura. Paulo Freire (1996, p. 68)

ênfatiza que “a educação deve partir da realidade do educando, do mundo vivido, para que o conhecimento tenha sentido e relevância”.

Assim, ao estudar e vivenciar as danças populares maranhenses, o aluno se reconhece como parte de um território cultural e como herdeiro de uma história coletiva. Desse modo, o aluno Guilherme expressa “uma satisfação imensa poder refletir sobre questões tradicionais a partir da dança, e todas as possibilidades que ela dá. Eu sempre quis dançar o Cacuriá, mas nunca tinha tido a oportunidade. Pra mim é a dança mais linda do Maranhão”.

A dança no Maranhão é também uma forma de resistência frente à homogeneização cultural e ao apagamento das tradições populares. Ela reafirma o valor do corpo como lugar de memória e de luta, como espaço simbólico de preservação e de criação. Santin (2003, p. 47) observa que “a educação corporal deve reconhecer o corpo como sujeito de cultura, capaz de expressar e produzir significados”. Desse modo, a dança popular não apenas preserva as identidades, mas também as reinventa, mantendo viva a dinâmica cultural que caracteriza o povo maranhense.

Para que esse patrimônio imaterial continue existindo e sendo reconhecido pelas novas gerações, é necessário que o poder público, as universidades e as escolas assumam a responsabilidade de promover políticas públicas culturais permanentes. Essas políticas devem incluir programas de formação em dança, registro de mestres e grupos tradicionais, incentivo à pesquisa e ampliação de espaços para apresentações e trocas culturais. Como destaca Haesbaert (2004, p. 25), “o território cultural só se mantém vivo quando há interação contínua entre as práticas cotidianas, os afetos e as políticas que sustentam sua permanência”.

Portanto, pensar a dança como manifestação cultural no Maranhão é compreender que ela transcende o campo da arte e se inscreve como um ato educativo, político e existencial, que articula memória, ancestralidade e resistência. Nesse sentido, Ailton Krenak (2020, p. 45) nos lembra que “o futuro é ancestral”, pois é no reencontro com as memórias coletivas que projetamos novas formas de pertencimento. Essa perspectiva converge com o pensamento de Nêgo Bispo (2023, p. 34), que defende a circularidade como uma cosmologia de resistência ao tempo linear e extrativista da colonialidade. Assim, a dança, ao movimentar corpos e histórias, não apenas expressa a continuidade de um tempo cíclico — de “início, meio e novo início” (BISPO, 2023, p. 27) —, mas opera como uma ferramenta de

descolonização. Ao dançar em círculo, os estudantes subvertem a lógica da linha reta e do progresso individual, entrelaçando passado e presente em um território simbólico onde a ancestralidade é o fundamento da vida.

Desse modo, promover o estudo, o ensino e a difusão da dança no Maranhão é também reconhecer a força das tradições como potência de desenvolvimento humano e social, reafirmando o valor dos mestres e mestras, das comunidades e das manifestações populares que mantêm viva a cultura do estado. Vivemos, como diria Conceição Evaristo (2005, p. 28), um tempo de “escrevivência”, no qual narrar, dançar e recriar a própria história é um gesto de resistência e de afirmação da identidade coletiva. A dança torna-se, assim, uma escrita do corpo — uma forma de inscrever no presente as memórias do passado e de abrir caminhos para um futuro que, sendo ancestral, é também profundamente contemporâneo.

CONCLUSÃO

A presente investigação, intitulada “Dança Circular: Possibilidades de Releituras em diálogo com o Patrimônio Cultural em São Luís - MA”, percorreu um caminho que buscou mais do que a simples observação de fenômenos artísticos; buscou a proposição de um grande encontro de possibilidades artístico-pedagógicas. O objetivo central, que consistiu em investigar as potências de releitura do Cacuriá Balaio de Rosas (LABORARTE) através das lentes das Danças Circulares Sagradas disseminadas por Bernhard Wosien, materializando-se no cotidiano de estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual, transformando o "chão da escola" em um laboratório vivo de experimentação sensível e patrimonial.

A criação coletiva empreendida nesta pesquisa não se encerrou na finalidade estética de uma apresentação coreográfica. Pelo contrário, a prática foi aqui compreendida como uma epistemologia própria, onde o corpo não apenas executa, mas produz pensamento. Ao se debruçar sobre as cinco coreografias do Cacuriá, os estudantes não realizaram uma mimesis passiva da tradição, mas uma tradução cultural.

O diálogo com a metodologia de Wosien permitiu que a verticalidade e as metáforas características do Cacuriá ganhassem a dimensão da alteridade e do acolhimento da roda. Os jovens, ao transitarem entre a tradição consolidada pelo LABORARTE e a inovação das mandalas em movimento, perceberam que a cultura popular não é um objeto de museu cristalizado, mas uma força pulsante que permite novos hibridismos. A criação coletiva, portanto, revelou-se um processo de produção de saber em que o "fazer dança" gerou reflexões críticas sobre o ser maranhense na contemporaneidade.

A implementação dessa pesquisa sob a égide das Sequências Didáticas, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, demonstrou ser uma estratégia metodológica eficaz para a dança-educação. A organização das etapas de ensino permitiu um aprofundamento gradual que respeitou o tempo de maturação do corpo adolescente. Observou-se que a transposição da movimentação do Cacuriá, apenas para o formato circular, proporcionou uma

experiência de cooperação coletiva inédita para muitos alunos, acostumados a uma estrutura escolar frequentemente fragmentada e individualista.

A reação dos discentes à metodologia desenvolvida nas Danças Circulares Sagradas revelou uma apropriação dos “rastros” culturais, defendidas por Leda Maria Martins, que eles carregam, muitas vezes, de forma latente. Ao dançarem em círculo, os estudantes acessaram memórias ancestrais e contemporâneas, identificando que o ritmo que bate no tambor do Cacuriá é o mesmo que organiza a geometria de seus corpos em grupo. Essa conexão provou que a dança na escola, quando estruturada de forma pedagógica e artística, pautados nos estudos de Dionísia Nanni, Isabel Marques e Paulina Ossona, sendo capaz de romper a dicotomia entre teoria e prática, transformando o aprendizado em uma experiência de corpo inteiro.

Os resultados apontam que a mediação artística e cultural, fundamentada nas perspectivas de Desgranges e Wendell, foi o elemento catalisador que ressignificou o olhar do estudante sobre o Centro Histórico de São Luís. A pesquisa demonstrou que a recepção estética não é um ato passivo; os alunos deixaram de ser apenas espectadores da cidade para se tornarem intérpretes dela.

Através da dança, eles foram provocados a “ler” o patrimônio azulejar não como um revestimento cerâmico estático, mas como uma partitura visual que dialoga com a própria organização espacial da roda. A mediação permitiu que o patrimônio da humanidade fosse sentido na pele e no suor da coreografia. Assim, o resultado prático mais significativo desta dissertação foi a constatação de que, ao dançar as mandalas inspiradas nos azulejos e no Cacuriá, o estudante constrói um vínculo afetivo com o território, reconhecendo-se, enfim, como parte integrante e guardião da memória cultural de sua cidade.

A análise dos dados empíricos, à luz do referencial teórico selecionado, permitiu compreender que o encontro entre linguagens aparentemente distintas — a Dança Circular e o Cacuriá — não resultou em uma sobreposição, mas em uma síntese criativa. O que leva a uma reflexão sobre como o corpo do estudante maranhense se torna o ponto de intersecção entre a herança histórica e a inovação artística.

O diálogo estabelecido entre a Dança Circular Sagrada, de matriz predominantemente européia e universalista sistematizada por Wosien, e o Cacuriá, manifestação enraizada na cultura popular maranhense, revelou-se um terreno fértil

para o que Josette Férral, Ileana Caballero e Néstor Canclini, definem como performidade e hibridismo nas artes. Ao desterritorializar o Cacuriá de seu contexto original para reordená-lo na circularidade das mandalas, a pesquisa não promoveu uma perda de identidade, mas a criação de um "terceiro espaço".

Neste espaço, a malícia e o rebolado do Cacuriá — o "sotaque" do corpo maranhense — encontraram-se com a geometria sagrada e o foco meditativo da Dança Circular Sagrada. Esse processo de interculturalidade permitiu que os estudantes experimentassem uma dança que é, ao mesmo tempo, local e global. O hibridismo aqui não é entendido como uma diluição da tradição, mas como uma estratégia de sobrevivência e renovação cultural, onde o corpo jovem atua como o tradutor que permite ao tradicional dialogar com novas formas de subjetividade contemporânea.

Um dos achados mais significativos desta investigação foi a transposição dos elementos visuais dos azulejos portugueses do Centro Histórico de São Luís para a tridimensionalidade do corpo em movimento. As mandalas presentes no acervo azulejar da cidade deixaram de ser apenas ornamentos arquitetônicos para se tornarem partituras visuais para a coreografia. Através da observação sensível, os estudantes converteram as formas geométricas, as simetrias e os contrastes cromáticos da cerâmica em dinâmicas de deslocamento e ocupação espacial.

Essa transformação da geometria em "corpo" reforça a ideia de que a conservação do patrimônio não deve ser restrita à manutenção física de prédios e fachadas, mas deve ocorrer na memória viva de quem habita a cidade. Ao mimetizar a estrutura dos azulejos na organização da roda, os alunos internalizaram o patrimônio. A rigidez do barro cozido tornou-se a fluidez do gesto, e o patrimônio da humanidade, tantas vezes visto como algo "distante" ou "turístico", foi devidamente encarnado e resgatado como pertença individual e coletiva.

A fundamentação em Milton Santos permitiu-nos compreender que o Centro Histórico de São Luís não é um cenário inanimado, mas um território — um espaço definido pelas relações de poder, afeto e, sobretudo, uso. Por meio da intervenção artística, o espaço geográfico foi transformado em território usado, onde o corpo que dança reivindica sua parcela de cidadania cultural. Em harmonia com as ideias de Stuart Hall, a pesquisa confirmou que a identidade maranhense não é uma essência fixa, mas uma produção constante que ocorre na fricção entre o que recebemos da tradição e o que criamos no presente.

O sentimento de pertencimento, conforme discutido por Mathias, emergiu justamente no encontro entre a vivência escolar e o saber popular. Quando o estudante do ensino médio ocupa a escola e a cidade com a releitura do Cacuriá, ele está afirmando sua identidade como sujeito histórico. A conclusão a que se chega é que a relação corpo-cidade é indissociável, a cidade molda o corpo que a habita, mas o corpo, ao dançar suas memórias e seus azulejos, também reconstrói a cidade, conferindo-lhe novos sentidos e garantindo que o título de Patrimônio Cultural da Humanidade seja sustentado pelo pulsar das novas gerações.

Entre as contribuições da pesquisa, destacam-se: o desenvolvimento de processos criativos colaborativos pautados na releitura de coreografias do Cacuriá; o reconhecimento do patrimônio azulejar como elemento visual gerador de movimento; a resignificação da dança como linguagem educativa e poética no ambiente escolar.

A etapa final desta investigação convoca uma reflexão sobre a dimensão ética e política do fazer artístico na educação. Ao cruzar as práticas das Danças Circulares Sagradas com o Cacuriá e a azulejaria ludovicense, esta pesquisa não apenas descreveu um processo coreográfico, mas revelou a urgência de uma educação sensível que reconheça a escola como guardiã de memórias e produtora de novos futuros.

O diálogo com as cosmologias de Ailton Krenak, a circularidade de Antônio Bispo dos Santos e o conceito de "escrevivência" de Conceição Evaristo permitiu compreender que a dança na escola é, essencialmente, um ato de resistência decolonial. Quando o estudante do ensino médio dança o Cacuriá em roda, ele está inscrevendo sua própria história no corpo, combatendo o apagamento de saberes que historicamente foram marginalizados. A pesquisa demonstrou que a valorização do saber popular não pode ser um apêndice do currículo, mas a sua espinha dorsal.

A conclusão política que emerge deste trabalho é que o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, concedido pela UNESCO a São Luís, só adquire real sentido quando deixa de ser uma etiqueta institucional para se tornar uma experiência de pertencimento. O patrimônio só se preserva se for amado e compreendido por quem pisa o seu chão. Através da dança, os jovens deixaram de ver os casarões e azulejos como objetos de um passado estático e passaram a percebê-los como parte de suas próprias identidades. Como sugere Krenak, é necessário "adiar o fim do mundo" por meio da celebração da vida e da

ancestralidade, e esta pesquisa provou que a roda de dança é um lugar privilegiado para esse exercício.

Para o campo das Artes Cênicas e da Educação, esta dissertação oferece um modelo metodológico replicável de ensino de dança que integra de forma indissociável o patrimônio material e imaterial. A estratégia de utilizar as Sequências Didáticas para mediar o encontro entre a tradição (Cacuriá) e a forma (Dança Circular Sagrada) demonstrou que é possível ensinar arte na escola de maneira rigorosa sem perder a ludicidade e a profundidade cultural. Este trabalho contribui para o fortalecimento da dança-educação como uma área que não apenas ensina passos ou técnicas, mas que forma cidadãos capazes de "ler o mundo" através do gesto.

Como perspectivas futuras, sugere-se a expansão do projeto para outras comunidades escolares, a sistematização das práticas vivenciadas em materiais didáticos acessíveis, e o aprofundamento teórico sobre a interseção entre corpo, cidade e patrimônio. Além disso, reforça-se a importância de dar continuidade às discussões sobre o ensino da dança nas escolas públicas, enquanto espaço de acolhimento, resistência e criação artística. Além de alertar para a urgência de políticas públicas voltadas à formação de professores em dança, à criação de cursos técnicos e de graduação na área no Maranhão e à valorização dos mestres e mestras da cultura popular local.

Ficou evidente que a escola pública é o solo mais fértil para a preservação patrimonial. Ao abrir as portas para a vivência do LABORARTE e para as práticas circulares, a escola cumpriu sua função social de mediadora entre o conhecimento acadêmico e a vida comunitária. O legado desta pesquisa reside na constatação de que o patrimônio de São Luís não está apenas nas pedras de cantaria ou no barro dos azulejos, mas na musculatura e no fôlego de seus jovens. O corpo do estudante, ao girar na roda, gira também a engrenagem da memória coletiva, garantindo que a cultura popular permaneça viva, pulsante e em constante renovação.

A releitura das coreografias do Cacuriá pelos fundamentos das Danças Circulares Sagradas promoveu uma verdadeira "ecologia de saberes", onde diferentes tempos e espaços se encontram. O impacto emocional e social observado nos estudantes — traduzido em olhares de descoberta e sentimentos de orgulho pela cultura maranhense — é o maior indicativo de que a pesquisa atingiu seu

propósito humano. Conclui-se, portanto, que a dança, neste contexto, ultrapassa o campo estético e se consolida como uma prática política e educacional, capaz de reconectar os sujeitos aos seus territórios e às suas histórias, permitindo que a roda da vida continue girando com encantamento, pertencimento e transformação.

Contudo, a roda aqui desenhada não se fecha de forma definitiva. Pelo contrário, ela abre-se como uma provocação para futuras investigações. Resta a indagação: de que maneira outras manifestações rituais e festivas, como o Bumba-meu-boi, o Tambor de Crioula ou as festividades do Divino Espírito Santo, poderiam ser lidas e ressignificadas sob essa mesma ótica da circularidade e do patrimônio? Esta dissertação encerra-se com a convicção de que o movimento iniciado no chão da escola é apenas um passo de uma dança muito maior, que continuará a ecoar nos passos de cada estudante que, ao girar em círculo, agora reconhece a beleza e a força do seu próprio território.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. Tese de Mestrado: “A Dança como elemento de ressignificação no cotidiano escolar”. UFAL, 2003.
- AMARO, André. Teatro Caleidoscópio: o teatro por-fazer. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARRY, L. Syllabus: Notes from an Accidental Professor. Montréal: Drawn & Quarterly.(2014)
- BARTON, Anna. Danças Circulares: dançando o Caminho Sagrado. São Paulo. Ed. TRIOM, 2006.
- BARTON, Anna. Espírito da dança. Vol. 1. Ed. TRIOM. São Paulo, 1995.
- BELTRAMI, Renata C. Dança Circular Sagrada: uma proposta de educação somática para o desenvolvimento da consciência corporal. Campinas, SP: [s.n.], 2004.
- Biografia de Luís da Câmara Cascudo. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/luis_da_camara_cascudo/>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BORGE, Y. Viver o seu corpo: Por uma pedagogia do movimento. 1ª. Edição. Ed. Martins Fontes. 1981.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática: precedido de três estudos de etnologia cabila. Tradução de Maria Ferreira. Oeiras: Celta Editora, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- Brasiliense | Michaelis On-Line. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/palavra/RKep/brasiliense>>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRITO, Luana Reis. Cacuriando Corpos: os corpos das mulheres na dança do Cacuriá, discursos e empoderamento. 2024. 131 f. Dissertação (Programa de

Pós-graduação em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

CACURIÁ - Caranguejo (letra): <https://www.letras.mus.br/mawaca/1265152/> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ - Formiga (letra): <https://www.letras.mus.br/cacuria-de-dona-tete/formiga/significado.html> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ DE DONA TETÉ - Jabuti (dança): <https://youtube.com/shorts/CluxvvMlnX8?si=-HHDhfUQkD7G8Wt-> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ - Jabuti (letra): <https://www.letras.mus.br/cacuria-de-dona-tete/781172/> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ - Jacaré Poiô (letra): <https://www.letras.mus.br/cacuria-de-dona-tete/781173/> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ DE DONA TETÉ - Jacaré (dança): <https://www.youtube.com/watch?v=ayoCZ8THYDw> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ DE DONA TETÉ - Mariquinha (dança): <https://www.youtube.com/watch?v=bg9C0Zbie9M> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CACURIÁ - Mariquinha (letra): <https://www.letras.mus.br/cacuria-de-dona-tete/781175/> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2005.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

CAROLINA, A. Como conceber o conceito de aldeia em cidades tão complexas? Disponível em:

<<https://conexaoplaneta.com.br/blog/como-conceber-o-conceito-de-aldeia-em-cidades-tao-complexas>>. Acesso em: 18 fev. 2025.

Ciranda do Nordeste. Disponível em:

<<https://bcr.iphan.gov.br/bens-culturais/ciranda-do-nordeste/>>. Acesso: 06 fev. 2025.

COUTO, Y. A. Dança Circular Sagrada: cultura, arte, educação. 1. Ed. - Curitiba: Appris. 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007.

DECORA, E. V. Athos Bulcão: Biografia, Obras e Curiosidades Que Vão Te Surpreender. Disponível em: <<https://arquitetura.vivadecora.com.br/athos-bulcao/>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo, Hucitec, 2011.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto de Formação de Público. *Urdimento*, v. 1, n. 10, p. 75-83, 2008. Disponível em: Acesso em: 24. Abril. 2024.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/2025, Página 3 (Publicação Original) <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-publicacaooriginal-174094-pl.html> (Acesso: 21 de setembro de 2025).

EDUCAÇÃO É A BASE. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

ESTUDO DA BIOQUÍMICA NA DANÇA ANA. LUIZA MARONEZI,¹ ; DUARTE, A.1 ;, ISABELLA. CAROLINA FERREIRA.1 ;, MARIA. EDUARDA. ROSA PEDÃO.1 ;, RAQUEL SOBIECKI.1 ; MIKALOUSKI, U.2 <https://www.fap.com.br/anais/congresso-multidisciplinar-2018/comunicacao-oral/124.pdf>

EVARISTO, Conceição. *Poemas da Recordação e Outros Movimentos*. Mazza Edições. Belo Horizonte, MG. 2005.

FÉRAL, Josette. *Além dos Limites: teoria e prática do teatro*. Primeira. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. *Sala Preta*, v. 8, p. 197-210, 2008.

FERNANDES, Ciane. *O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. 2ª Edição (revisada e atualizada) - São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, Ciane. *Pina Bausch e o Wuppertal. Dança-Teatro: repetição e transformação*. São Paulo: Hucitec, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Diversos tradutores, a depender da editora. Editora: Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1996.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

FUX, Maria. *Dança, um Caminho de Ida Sem Volta*. Summus Editorial. São Paulo. 1993.

GIRA, meu balaio. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4wA60Oq6M8Edrf4kYcsMUv>. Acesso em: 14 abr. 2025.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL - <https://www.df.gov.br/eventos-no-parque-da-cidade-sarah-kubitschek/> (Acesso: 15 de agosto de 2025)

GOVERNO DO MARANHÃO - <https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/CADERNO-DE-ELEIVAS-DE-BASE.pdf> (Acesso: 15 de agosto de 2025)

GREINER, Christine. *O Corpo. Pistas para estudos interdisciplinares*. São Paulo: Annablume, 2005.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. & LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. Etc, espaço, tempo e crítica. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e outras coisas*. www.uff.br/etc. 15 de agosto de 2007, n 2 (4), vol. 1. (2007)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMIRANTE.COM. Conheça a incrível história dos azulejos de São Luís. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7kX2jxeLYu4>. Acesso em: 14 abr. 2025.

INSTITUTO PEDRA. Mesa-redonda: O lugar do azulejo é no museu? | Instituto Pedra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jOI07dMtRzY>. Acesso em: 14 abr. 2025.

IPHAN. *Dossiê do Tambor de Crioula do Maranhão*. Brasília: IPHAN, 2015.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/291>. Acesso em: 28 fev 2025.

IPHAN. Patrimônio Cultural Imaterial: Dossiê do Tambor de Crioula do Maranhão. Brasília: IPHAN, 2015.

JEFFERIES, R. B. Tradução de Helena Heloísa Wanderley Ribeiro. Dança Circular Sagrada e os sete raios. São Paulo: Ed.Triom, 2004.

JESUS, Pedro Miguel Teixeira de & SANTOS, Pedro Miguel Carvalho Duarte dos (2015) "Referência e apropriação: da cópia à autoria." Revista Matéria-Prima. ISSN 2182-9756, e-ISSN 2182-9829. Vol. 3 (1): 222-233.

KRENAK, Ailton. A Potência do Sujeito Coletivo. Disponível em: <<https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>>.

KRENAK, Ailton. Ecologia Política. ETHNOSCIENTIA V. 3 (n. 2 especial), 2018 www.ethnoscientia.com ISSN:2448-1998 D.O.I.: 10.22276/ethnoscientia.v3i2.193

KRENAK, Ailton. Ideias para Adiar o Fim do Mundo. Companhia das Letras. São Paulo. 2020.

KRENAK, Ailton. O amanhã não está à venda. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LABAN, Rudolf Von. Dança educativa moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf Von. Domínio do movimento. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LAUNAY, I. - Laban, ou a experiência da dança. In: Roberto Pereira e Silva Soter. (Org). Lições de Dança. 1. Ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999.

LE BRETON, David. Antropologia do Corpo e do Movimento. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE BRETON, David. A sociologia do corpo. Petrópolis: Vozes, 2007.

LELOUP, Jean-Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIMA, Antônia da Silva. São Luís, Patrimônio da Humanidade: a cidade histórica reconquistada. São Luís: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012.

LIMA, Luzia Ribeiro de. O Azulejo em São Luís: o inventário da azulejaria da fachada da Rua Grande. 2012. 182 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

LIMA, Z. M. C. (org.). Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão, São Luís, Edições AML, 2012.

Linguajar. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/linguajar/>>. Acesso em: 14 abr. 2025.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUYTEN, Sonia M. B. O Azulejo no Brasil: história e design. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

MARQUES, I. Ensino da Dança Hoje: textos e contextos. 2ª Edição. Ed. Cortez, 1999.

MARQUES, Isabel A. Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos. Cortez. São Paulo. 2010.

MARQUES, Isabel A. Educação e dança: interfaces contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, L. M. Performance do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATHIAS, Dionei. Pertencimento: Discussão Teórica. ALEA. Rio de Janeiro. vol. 25/1, p. 166-187, jan.-abr. 2023. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/202325110>

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

MELO, André Luís. Arte-educação e identidade cultural: um devir criança e o cacuriá. 2009. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Educação Física) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Paulista, Rio Claro, 2009.

MELO, André Luís. Cacuriá: uma dança da cultura popular do Maranhão. São Paulo: Escrituras, 2009.

MELO, André Luis. Gira, Gira Brasil: o Cacuriá como experiência educativa de identidade cultural. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2009.

Memorial da Democracia. Disponível em: <<https://memorialdademocracia.com.br/card/construcao-de-brasilia/5>>.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOMMENSOHN. M. Reflexões sobre Laban, O Mestre do Movimento. Ed. summus, 2006. SP.

MOYA, L. F. Danças circulares sagradas: a contribuição de Bernhard, Maria Gabriele Wosien e a imagem do corpo-dançante a sobrevivência das danças circulares. Tese

(doutorado) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós Graduação em Ciências da Linguagem. 2019.

MOYA, L. F. Danças Circulares Sagradas: a sobrevivência das danças circulares a partir da imagem do corpo-dançante e o trabalho de Bernhard e Maria Gabriela Wosien. 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2021.

NANNI, Dionísia L. Dança Educação: Pré-escola à Universidade. Códex. Rio de Janeiro. 1995.

NANNI, Dionísia L. Dança: Educação e Comunicação. Campinas, SP: Papirus, 1995.

NANNI, Dionísia L. Dança Educação: princípio, métodos e técnicas. 4ª Edição. Ed. Sprint, 1995.

O que é território? Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-territorio.htm>>. Acesso em 20 jan 2025.

O que os causos têm a nos ensinar | Comunica UFU. Disponível em: <<https://comunica.ufu.br/noticias/2021/05/o-que-os-causos-tem-nos-ensinar>>.

OLIVEIRA, Eduardo. Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma Filosofia Afro-descendente. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OKASAKI, A.; KANAMARU, A. T. Ensino da arte e desenvolvimento da leitura visual: uso da estampa têxtil no ensino médio. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, p. 01-23, 2018.

OSSONA, P. A Educação pela Dança. Ed. Summus Editorial, 1988.

OSTETTO, L. Tese de Doutorado: “Educadores na roda da dança formação-transformação”. Unicamp. 2006. (Fragmentos).

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Página - IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>>. Acesso: 28 de março de 2025.

PESQUISA COMO MISSÃO. O Estado do Maranhão, São Luís, 22 de jul. 1998. Caderno Alternativo, p. 4.

Proteção do património azulejar português. Disponível em: <<https://www.pcp.pt/protecao-do-patrimonio-azulejar-portugues>>. Acesso em: 02 mar. 2025.

- REIS, Eliana Vilela dos. Manual Compacto da Arte. 1ª Ed. São Paulo: Rideel, 2010.
- REIS, Mônica Maria dos. Artes visuais e educação estética no ensino fundamental. In: Saberes e fazeres educativos. v. 10. n. 1. p. 13-25. 2010.
- SANTIN, Silvino. Educação corporal: crítica ao paradigma da cultura física. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: Da Alegria do Corpo à Consciência. Livraria Editora Caxias. Porto Alegre. 2003.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, Quilombos: modos e significações. Brasília: INCTI, 2015.
- SANTOS, Milton. O Território e o Saber Local: algumas categorias de análise. IN: Cadernos IPPUR, Rio de Janeiro, Ano XIII, No 2, 1999, p. 7-12
- SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SIBILIA, Paula. Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SILVA, Edilson de Castro. O Território da Escola: Cultura e Currículo em Ação. Editora: Wak Editora. Rio de Janeiro. 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.
- SIMAS, Luiz Antonio. RUFINO, Luiz. Encantamento: sobre política de vida. E-book. Mórula, 2020.
- SPOTIFY - <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4wA60Oq6M8Edrf4kYcsMUv> (Acesso: 15 de agosto de 2025)
- Toque de Cumadre em Viamão - Caranguejo: <https://www.youtube.com/watch?v=JN7qAmHkGH8> (Acesso em: 12 de agosto de 2024)
- TORRES, A. K. S. Gira Brasil: danças circulares brasileiras. 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2021.
- Trejeito | Michaelis On-Line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/trejeito> . Acesso em: 14 abr. 2025.
- VASCONCELLOS, L. F.; RODRIGUES, L. R. Impulso historiográfico na prática artística de Rosana Paulino: O caso da exposição atlântico vermelho no padrão dos descobrimentos (2017). Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/62540> Acesso: 28 de março de 2025.

VASCONCELOS, G. S. de, BASANTA, N. E. & FIGUEIREDO, R. A. L. de. (2022). Circulação Teatral: A Experiência do Chão e do Giro. *Cena*, 23(39), 01–13. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-3254.12851> (Acesso: 26 de fevereiro de 2025).

VASCONCELOS, G. S. O Salto é Belo, também o impulso: A missão do Pensar-Fazer Teatro no Maranhão. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/58355/33715> Acesso: 27 de fevereiro de 2025.

VEJA. Ludovicense e soteropolitano: qual é a origem? Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/ludovicense-e-soteropolitano-qual-e-a-origem>>. Acesso em: 13 abr. 2025.

VIVA DECORA - <https://arquitetura.vivadecora.com.br/athos-bulcao/> (Acesso: 15 de agosto de 2025)

VYGOTSKY, Lev S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WENDELL, Ney. Estratégias de Mediação Cultural para a Formação do Público. FUNCEF, 2013.

WOSIEN, B. Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.

WOSIEN, M-G. Dança Sagrada: deuses, mitos e ciclos. São Paulo. Ed. Trion, 2002.

WOSIEN, M-G. Dança: símbolos em movimento. São Paulo. Ed. Anhembi Morumbi, 2004.

WOSIEN, M-G. Danças Sagradas: o encontro com os deuses. Edições del Prado, Rio de Janeiro, 1997.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar / Antoni Zabala; tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed,. 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1:



SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

PLANO DE ELETIVA

1. INFORMAÇÕES GERAIS

Título da Eletiva de Base: Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade.

Tema: A importância da Dança de Roda para a Cultura Popular Maranhense, com elementos híbridos da Arte do Patrimônio Azulejar de São Luís do Maranhão.

Problema: É possível recriar nossa cultura através da mistura de vários elementos da arte?

• **Série/Turma(s):** 1ª série do ensino médio

• **Área de Conhecimento**

☒ Linguagens e suas Tecnologias

☐ Ciências da Natureza e suas Tecnologias

☐ Ciências Exatas e suas Tecnologias

☒ Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

• **Componentes Curriculares e professores:**

Componente Arte - Profª Aylan Carvalho

Componente Português – Profª Simone Mendonça

• **Eixos Estruturantes:**

☐ Investigação Científica

☒ Processos Criativos

☒ Mediação e Intervenção Sociocultural

☐ Empreendedorismo

• **Enfoque (Ementa):** A Eletiva “Dança Circular como Releitura do Patrimônio Cultural da Humanidade” foi desenvolvida como proposta para que os alunos pudessem criar, recriar, vivenciar e experimentar de forma lúdica e participativa a cultura popular através da releitura da dança de roda do Cauriá, ritmo tradicional maranhense, através dos elementos das mandalas visuais dos azulejos portugueses do Centro Histórico de São Luís, como valorização do Patrimônio Azulejar, de forma híbrida, com a técnica da Dança Circular e com montagem de Instalação Artística do processo de criação, mediação e intervenção sociocultural, ao longo do semestre, a ser realizada no ambiente escolar.

2. JUSTIFICATIVA

Para chamar a atenção dos alunos e toda a comunidade escolar, do Centro de Ensino Lara Ribas, sobre a importância da manutenção e a valorização do conjunto arquitetônico do patrimônio azulejar do Centro Histórico de São Luís, as professoras Simone e Aylan propõem uma releitura de 05 danças do Cacuriá, dança de roda com ritmo tradicional maranhense, uma das mais importantes da cultura popular brasileira, baseados nos elementos das mandalas visuais dos azulejos portugueses e uma instalação artística do processo de criação, mediação e intervenção sociocultural. Vale destacar que a Ciranda, dança de roda brasileira, ganhou o título de Patrimônio Imaterial Cultural do Brasil, pelo Iphan, em 2021. E o Centro Histórico de São Luís recebeu o título de Patrimônio Mundial, pela Unesco, em 1997. Diante disso, buscou-se elaborar um projeto que possibilitasse uma dinâmica e trabalho em grupo, exposição de ideias, união entre os alunos e seus sentimentos em relação ao assunto proposto, de uma maneira lúdica e prazerosa.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

-Criar a releitura da Dança do Cacuriá com elementos das Mandalas Visuais dos Azulejos Portugueses, através da técnica da Dança Circular, como valorização da Cultura Popular Maranhense e do Patrimônio Azulejar de São Luís.

3.2 Objetivos Específicos

- Participar do processo criativo de releitura de 05 danças de roda do Cacuriá, baseados nos elementos circulares visuais de 05 azulejos;
- Vivenciar a cultura popular maranhense, através da dança circular, no ambiente escolar;
- Expor fotografias e vídeos, em instalação artística, sobre a importância do Patrimônio Azulejar, bem como todo o processo de criação ao longo do semestre.

4. HABILIDADES, COMPETÊNCIAS E OBJETOS DE CONHECIMENTO

- Identificar e reconhecer a importância do Patrimônio Azulejar de São Luís;
- Valorizar a cultura popular maranhense através da dança do Cacuriá;
- Reconhecer e vivenciar a cultura popular maranhense no ambiente escolar;
- Trabalhar a criatividade dos educandos através da Arte;
- Reconhecer a capacidade de criação através do hibridismo na Arte;



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE GESTÃO DA REDE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

- Experenciar a capacidade de diversos olhares sobre o Patrimônio, através de fotografias e vídeos;
- Conhecer, vivenciar e aplicar a técnica da Dança Circular no ambiente escolar.

5. METODOLOGIA

-Aulas expositivas em sala de aula; visita guiada ao Centro Histórico de São Luís para os alunos fotografarem os azulejos em formato circular (mandalas visuais) e o conjunto arquitetônico dos casarões; oficina de Dança Circular; vídeos e entrevistas com mestres da Dança do Cacuriá e da importância dos azulejos de São Luís; questionário para os alunos preencherem sobre a experiência, nos momentos de pré, durante e pós vivência a ser realizada, como registro do projeto; fotografias e vídeos como registro do processo de criação; montagem da instalação artística e apresentação da releitura das danças do Cacuriá, para a culminância do projeto.

6. RECURSOS DIDÁTICOS

-Sala de aula; pincel e quadro branco; pátio da escola; aparelho de som; músicas; figurinos; fotografias e vídeos; livros; Datashow; laptop; ônibus para visitação do Centro Histórico de São Luís; folhas brancas; giz de cera; lápis de cor; canetas esferográficas; lápis; caneta; borracha; fio de nylon; cartolinas coloridas.

7. PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA

- Apresentação das 05 Danças Circulares como releitura da Dança do Cacuriá, no Pátio da Escola;
- Montagem da instalação artística do processo de criação do trabalho ao longo do semestre, através de exposição de fotos e vídeos, no palco do Pátio da escola.

8. CRONOGRAMA

DATA	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<u>20/03/24</u>	-FEIRÃO DAS ELETIVAS: Os alunos escolherão em qual projeto querem realizar durante o primeiro semestre.

<u>27/03/24</u>	-ACOLHIMENTO, APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS ALUNOS E PREENCHIMENTO DA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO.
<u>03/04/24</u>	-VÍDEOS: A importância do patrimônio azulejar, cultura popular maranhense, dança do Cacuriá e danças circulares, para a contextualização do tema.
<u>10/04/24</u>	-VÍDEOS: A importância do patrimônio azulejar, cultura popular maranhense, dança do Cacuriá e danças circulares, para a contextualização do tema.
<u>17/04/24</u>	-VISITA: Passeio no Centro histórico de São Luís, para os registros de fotos e vídeos feitos pelos alunos dos azulejos com desenhos em formato circular e dos casarões.
<u>24/04/24</u>	-COLETA DE DADOS: Verificar e escolher o material a ser utilizado na instalação artística sobre o passeio no Centro Histórico de São Luís e arquivar em pasta.
<u>01/05/24</u>	-OFICINA: Vivência com a técnica da Dança Circular e do Cacuriá. Preencher a segunda parte do questionário.
<u>08/05/24</u>	-OFICINA (continuação): Vivência com a técnica da Dança Circular e do Cacuriá. Preencher a segunda parte do questionário.
<u>15/05/24</u>	-RELEITURA: Criar as releituras de 05 danças do Cacuriá, com os alunos divididos em grupos. Preencher a terceira parte do questionário.
<u>22/05/24</u>	-RELEITURA (continuação): Criar as releituras de 05 danças do Cacuriá, com os alunos divididos em grupos. Preencher a terceira parte do questionário.
<u>29/05/24</u>	-ENSAIO E ELABORAÇÃO DA ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO.
<u>05/06/24</u>	-ENSAIO E ELABORAÇÃO DA ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO.
<u>12/06/24</u>	-ENSAIO E ELABORAÇÃO DA ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO.
<u>19/06/24</u>	-ENSAIO E ELABORAÇÃO DA ESTRUTURA DA EXPOSIÇÃO.
<u>21/06/24</u>	-MONTAGEM DA ESTRUTURA NO LOCAL DA EXPOSIÇÃO.
<u>22/06/24</u>	-CULMINÂNCIA: Apresentação das releituras de 05 danças do Cacuriá e instalação artística visual sobre o processo de criação do projeto pelos alunos. Preencher a quarta parte do questionário.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. - Tese de Mestrado: “A Dança como elemento de ressignificação no cotidiano escolar”. UFAL, 2003.

AMARO, A. – Teatro Caleidoscópio: Um teatro por-fazer. Brasília, 2007.

BARTON, A. -Danças Circulares: dançando o Caminho Sagrado. São Paulo. Ed. TRIOM, 2006.

BORGE, Y. - Viver o seu corpo: Por uma pedagogia do movimento. 1ª. Edição. Ed. Martins Fontes. 1981.

COUTINHO, C. N. – Cultura e sociedade no Brasil – Ensaaios sobre ideias e formas. Ed: DP&A, 2005.

COUTO, Y. A. - Dança Circular Sagrada: cultura, arte, educação. 1. Ed. - Curitiba: Appris. 2022.

LIMA, Z. M. C (org.) – Inventário do Patrimônio Azulejar do Maranhão. São Luís. Edições AML, 2012.

MARQUES, I. - Ensino da Dança Hoje: textos e contextos. 2ª Edição. Ed. Cortez, 1999.

MOYA, L. F. - Danças Circulares Sagradas: a sobrevivência das danças circulares a partir da imagem do corpo-dançante e o trabalho de Bernhard e Maria Gabriela Wosien. 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2021.

NANNI, D. - Dança Educação: princípio, métodos e técnicas. 4ª Edição. Ed. Sprint, 1995.

OSSONA, P. - A Educação pela Dança. Ed. Summus Editorial, 1988.

OSTETTO, L- Tese de Doutorado: “Educadores na roda da dança formação-transformação”. Unicamp. 2006. (Fragmentos).

TORRES, A. K. S. - Gira Brasil: danças circulares brasileiras. 1. Ed. - Curitiba: Appris, 2021.

WOSIEN, M-G. - Dança: símbolos em movimento. São Paulo. Ed. Anhembi Morumbi, 2004.

WOSIEN, B. - Dança: um caminho para a totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.

APÊNDICE 2:

ELETIVA DE BASE 1
A DANÇA CIRCULAR COMO RELEITURA DO
PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CULTURAL

ESCOLA: C. E. LARA RIBAS.
PROFESSORA: AYLAN CARVALHO DE SOUZA.

NOME: _____

TURMA: _____

DURAÇÃO: _____

QUESTIONÁRIO

1º MOMENTO: (ANTES)

1- CONTE O QUE TE MOTIVOU A ESCOLHER ESTE PROJETO?

2- VOCÊ CONHECIA A HISTÓRIA DOS AZULEJOS DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS-MA?

A. () SIM

B. () NÃO

3- JÁ HAVIA VISITADO O CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS-MA? SE SIM, QUANTAS VEZES?

A. () SIM VEZES

B. () NÃO

4- VOCÊ JÁ OUVIU FALAR OU JÁ TEVE A OPORTUNIDADE DE DANÇAR AS DANÇAS CIRCULARES SAGRADAS? SE SIM, AONDE?

A. () SIM

B. () NÃO

C. LOCAL:

5- VOCÊ CONHECE A DANÇA DO CACURIÁ?

A. () SIM

B. () NÃO

6- VOCÊ JÁ DANÇOU A DANÇA DO CACURIÁ? SE SIM, AONDE?

A. () SIM

B. () NÃO

C. LOCAL: _____

2º MOMENTO: (AZULEJOS)

1- O QUE VOCÊ MAIS GOSTOU EM ESTUDAR SOBRE OS AZULEJOS?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page.

2- ABAIXO, DESENHE E PINTE UM AZULEJO, EM FORMATO DE MANDALA, DO CENTRO HISTÓRICO DE SÃO LUÍS-MA.

3- O QUE TE MOTIVOU A DESENHAR ESTE AZULEJO?

7º MOMENTO: (CULMINÂNCIA E AVALIAÇÃO)

1- QUAL FOI A MAIOR DIFICULDADE ENCONTRADA NOS ENSAIOS DE TODAS AS DANÇAS PARA A APRESENTAÇÃO FINAL? (CASO NÃO TENHA DANÇADO, COMO FOI OBSERVAR OS/AS DANÇARINOS/AS?)

2- CONTE FOI A EXPERIÊNCIA DE APRESENTAR A SEQUÊNCIA, DAS RELEITURAS, DAS 05 DANÇAS DO CACURIÁ, COMO DANÇA CIRCULAR SAGRADA, NA ESCOLA? (CASO NÃO TENHA DANÇADO, CONTE COMO FOI ASSISTIR AOS COLEGAS?)

3. SE AUTO-AVALIE DE 0 A 10, DURANTE TODO O PROCESSO VIVENCIADO NESTE PROJETO:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5
() 6 () 7 () 8 () 9 () 10

4- AVALIE DE 0 A 10, A FOCALIZAÇÃO, DA PROFESSORA AYLAN CARVALHO, DURANTE TODO O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DESTE PROJETO:

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5
() 6 () 7 () 8 () 9 () 10
