

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO EM LETRAS)

DANIELA SILVA RIBEIRO

**ENTRE SENTIDOS E MOVIMENTOS: a dança como linguagem no ensino da
semântica**

Imperatriz –MA
2025

DANIELA SILVA RIBEIRO

**ENTRE SENTIDOS E MOVIMENTOS: a dança como linguagem no ensino da
semântica**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão—UEMASUL, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, na área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos, linha de pesquisa, Memória, Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Nogueira
Coorientador: Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana

Imperatriz—MA
2025

R484e

Ribeiro, Daniela Silva

Entre sentidos e movimentos: a dança como linguagem no ensino da semântica. /Daniela Silva Ribeiro. – Imperatriz, MA, 2025.

111 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz, MA, 2025.

1.Língua Portuguesa - semântica. 2. Dança e educação. 3.Ensino fundamental. 4.Imperatriz - MA. I. Título.

CDU821.134.3

Ficha elaborada pelo Bibliotecário: **Mateus de Araújo Souza CRB 13/955**

DANIELA SILVA RIBEIRO

ENTRE SENTIDOS E MOVIMENTOS: a dança como linguagem no ensino da semântica

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 30/06/2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

SONIA MARIA NOGUEIRA

Data: 23/10/2025 09:24:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria Nogueira (Orientadora)

Doutora em Língua Portuguesa
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Documento assinado digitalmente

GILBERTO FREIRE DE SANTANA

Data: 25/10/2025 14:13:02-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gilberto Freire de Santana (Coorientador)

Doutorem Letras (Teoria Literária)
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Documento assinado digitalmente

KARYLLEILA DOS SANTOS ANDRADE KLINGER

Data: 27/10/2025 10:57:15-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Karylleila dos Santos Andrade (Examinadora)

Doutora em Linguística
Universidade Federal do Norte do Tocantins

Prof.^a Dr.^a Kátia Carvalho da Silva Rocha (Examinadora)

Doutora em Letras (Ciência da Literatura)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus, fonte inesgotável de força e inspiração, e à minha família, pelo amor, apoio e cuidado constantes, que foram fundamentais ao longo de toda a minha jornada acadêmica. Também dedico este trabalho aos profissionais da educação básica e ensino superior, cuja dedicação e compromisso foram alicerces em minha formação, e aos professores e dançarinos das danças regionais e populares do Maranhão, que, com suas expressões culturais e artísticas, enriqueceram e ampliaram minha visão de mundo.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer pessoa, sou profundamente grata a Deus por me conceder a graça de chegar até aqui. Recordo que, ao iniciar minha jornada no mestrado em 2023, fui tomada pelo sentimento de gratidão, parecia um sonho ter conseguido passar no processo seletivo. No entanto, ao longo do percurso de estudos, me senti, muitas vezes, fraca e incapaz, porém Deus me chamou para confiar em Sua graça. A Ele sou grata, pois foi meu refúgio, amigo fiel e conselheiro supremo. Quando o medo, a dúvida e a solidão tomavam conta, em meio às tristezas e ao peso das dificuldades, Ele sempre esteve ao meu lado, acompanhando cada passo. Deus me encorajou, me fortaleceu, foi minha segurança, o consolo para meus medos e a voz que orientou com sabedoria meu entendimento. Graças a Ele, consegui superar todos os desafios ao longo da minha jornada de crescimento e aprendizado. Por isso, tributo a Deus, que, mesmo sem que eu merecesse, demonstrou seu amor por mim.

À minha família, meu bem mais precioso e maior tesouro neste mundo, sou profundamente grata por acreditarem em mim, por me incentivarem a persistir e jamais desistir. Agradeço por todo o apoio financeiro, emocional e pela ajuda, que foram fundamentais para que eu concluísse minha graduação. Sem eles, muitas coisas não teriam sido possíveis, pois são meu porto seguro, meu amparo e minha maior motivação.

Em especial, à minha mãe, Antônia Silva Ribeiro, uma mulher forte e batalhadora, que me ensinou a sorrir e manter a fé, mesmo nos momentos de dor. Seu amor é minha fonte de força, e ela é minha maior inspiração para superar os desafios da vida. Sou grata por suas orações, por me guiar pelo melhor caminho e por me amar incondicionalmente. Mesmo tendo ficado órfã de pai ainda na infância, minha mãe conseguiu construir nossa família com muito respeito, trabalho e força. Ela fez tudo para que fôssemos exemplos de filhos e estudantes, e mesmo sem ter completado o ensino fundamental, sempre nos ensinou a valorizar a dedicação nos estudos.

Agradeço ao meu padrasto, Silmar Almeida Lucena, por todo o carinho, cuidado e amizade que construiu com a nossa família desde que se juntou a nós,

pelas risadas proporcionadas pelo seu senso de humor, e por ter sido meu motorista particular durante grande parte dessa jornada.

Aos meus três irmãos, sou imensamente grata. À Débora, por ser minha amiga, parceira, confidente, e por me inspirar a seguir a carreira em Letras, sendo uma professora tão dedicada e excelente. Ter alguém assim na família é uma grande motivação. Ao André e à Andressa, agradeço por sempre torcerem por mim e pelo meu sucesso, e por todo o carinho, incentivo e amor que me deram.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLE) da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, *campus* Imperatriz, essencial no meu processo de formação profissional, pela dedicação de toda a sua equipe, e por tudo o que aprendi ao longo dos anos do mestrado. Minha eterna gratidão pela honrosa oportunidade de ter adquirido inúmeros conhecimentos e experiências enriquecedoras para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos meus queridos professores do PPGLe/UEMASUL, Gilberto, Maria da Guia, Neliane, Cláudia, Lilian, Gabriela e Sônia, meu reconhecimento e gratidão por todo conhecimento compartilhado, tudo serviu de estímulo para seguir em frente e dar o meu melhor, a fim de honrar aquilo que aprendi em sala de aula.

À minha supervisora do estágio docência, Rafaete de Araújo, minha sincera gratidão pelo apoio durante todo o meu estágio desenvolvido na turma 2021.2 de Letras da UEMASUL, *campus* Açailândia. Sua orientação não só enriqueceu minha experiência prática, mas também contribuiu significativamente para meu crescimento profissional e pessoal. Obrigada pelo seu compromisso com meu desenvolvimento e o tempo dedicado para me ajudar a aprimorar minhas habilidades.

À minha orientadora profa. Dra Sônia Maria Nogueira, sou muitíssimo grata, pois com muita competência me lapidou e extraiu o meu melhor para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por me ajudar a perceber a semântica na minha forma favorita de expressão: a dança. Obrigada por ter cumprido a sua função com dedicação e paciência, pelas minuciosas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho. Certa vez, ela afirmou que a vida é feita de anjos e, de fato, encontramos pessoas ao longo de nossas jornadas que desempenham papéis especiais. Ela, sem dúvidas, foi um anjo e fez uma diferença significativa em minha vida. Guardarei um enorme apreço e admiração pelo ser

humano único que é, pois foi essencial para minha evolução enquanto pesquisadora e orientanda de dissertação.

Ao meu coorientador, prof. dr. Gilberto Freire de Santana, agradeço pelo apoio e pelas contribuições valiosas ao longo da elaboração da dissertação. Sua visão crítica e sugestões cuidadosas foram essenciais para aperfeiçoar o trabalho, trazendo perspectivas importantes e aprimorando a pesquisa. Agradeço por sua disponibilidade e orientação, que fizeram toda a diferença no desenvolvimento desse trabalho.

À banca avaliadora, profa. dra. Karylleila dos Santos Andrade e profa. Dra Kátia Carvalho da Silva Rocha, agradeço pela dedicação e contribuições valiosas ao longo da avaliação de minha dissertação e por todo o tempo e atenção dispensados nesse processo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão – FAPEMA, pela oportunidade de ter sido bolsista do mestrado. As minhas pesquisas foram partes integrantes da Linha de pesquisa em “Linguagem, Memória e Ensino”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, em que também o presente trabalho está vinculado.

À minha turma do mestrado, chamada de “estrelinhas”, minha gratidão. Foi um privilégio compartilhar essa jornada de aprendizado e crescimento com pessoas tão dedicadas e inspiradoras. A troca de ideias, os desafios enfrentados juntos e o apoio mútuo ao longo do caminho tornaram essa experiência ainda mais enriquecedora. Obrigada por cada conversa, incentivo e parceria. Levo comigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também a amizade e os momentos que construímos juntos.

Aos meus dois grandes amigos que fizeram parte dessa jornada do mestrado comigo, Marlon e Roberth. Marlon, agradeço por sua amizade constante, por todas as conversas, pelo apoio que sempre me ofereceu e pela colaboração no desenvolvimento da composição coreográfica da Produção Técnico-Tecnológica (PTT). Marllon, sua energia, generosidade e disponibilidade durante os ensaios contribuíram significativamente para o fortalecimento da linguagem corporal que permeia toda a produção. A forma como você se lançou ao processo com entrega e entusiasmo elevou ainda mais a potência simbólica da coreografia. A você, Robert, em memória, deixo o meu mais profundo agradecimento, pelo carinho e auxílio diário enquanto estive conosco. Sua presença foi inspiradora, e você deixou uma marca

indelével em minha vida e na de todos que tiveram a sorte de conhecê-lo. Sentimos sua falta, mas sua lembrança continua a nos guiar. Sou grata por ter tido a oportunidade de compartilhar momentos preciosos com vocês dois, pelos sufocos que passamos, pelas alegrias, pelo crescimento e por vivermos juntos o mesmo sonho. O nosso grupo fez essa caminhada ser mais leve. Obrigada por nossa cumplicidade e pelos desafios vencidos juntos.

Quero expressar minha sincera gratidão à Suely e Tatiana, duas amigas preciosas que tornaram minha jornada de mestrado muito mais especial. Agradeço por compartilharem comigo não apenas a construção de trabalhos acadêmicos, mas também os momentos de participação em eventos e os desafios que enfrentamos. Suas companhias e apoio constantes foram fundamentais para superar as dificuldades e celebrar as conquistas. Cada experiência vivenciada acrescentou valor à minha trajetória, e sou imensamente grata por termos vivido tudo isso juntas.

À minha valiosa amiga, Bruna Sabrina, por embarcar comigo na construção da composição coreográfica da Produção Técnico-Tecnológica (PTT) deste trabalho. Sua criatividade, dedicação e olhar cuidadoso foram essenciais para o desenvolvimento desta etapa. Bruna, sua experiência, criatividade e olhar atento para os detalhes coreográficos foram essenciais para transformar ideias em movimentos carregados de sentido. A sua presença foi um pilar importante para que o corpo dançante expressasse, com intensidade e coerência, os conceitos que esta pesquisa se propôs a explorar. Sou profundamente grata por seu apoio e amizade, que nasceram no compasso da dança, mas que vai além dos movimentos corporais. A dança foi só o início, pois a vida se encarregou de nos manter “dançando” juntas, celebrando cada nova fase com cumplicidade e apoio mútuo.

Estendo meus sinceros agradecimentos ao *videomaker* Luis Davi, cuja sensibilidade artística e competência técnica foram essenciais para a gravação e edição do vídeo da composição coreográfica da Produção Técnico-Tecnológica. Sua forma cuidadosa de registrar os movimentos, captar os detalhes e construir uma narrativa visual coerente e potente foi fundamental para que a proposta estética e semântica deste trabalho ganhasse vida também através das imagens.

Agradeço igualmente ao sonoplasta e iluminador cênico Luiz Fernando, cuja atuação foi determinante para a criação da atmosfera sonora e visual do espetáculo. Sua precisão na sonoplastia e na iluminação cênica conferiu profundidade e emoção

à apresentação, contribuindo significativamente para a expressividade da dança e para a imersão do público na proposta coreográfica.

Agradeço imensamente à Hávila Sâmua Oliveira Santos por sua valiosa contribuição na sinalização em Libras da letra da canção que compõe a dança apresentada na produção técnico-tecnológica. A presença da Libras nesse trabalho não apenas ampliou o alcance e a compreensão da mensagem transmitida pela letra da canção e pela dança, mas também reafirmou o compromisso com a inclusão, a acessibilidade e o respeito à diversidade de formas de comunicação. A sensibilidade, o profissionalismo e a dedicação da Hávila e da equipe do Laboratório de Cinema e Mídias Digitais (LABOMÍDIA) do mestrado foram fundamentais para que esse projeto ganhasse ainda mais significado e pudesse tocar diferentes públicos. Muito obrigada por somarem com excelência e humanidade a essa caminhada acadêmica e artística.

Enfim, às pessoas com quem convivi, ao longo desses anos do mestrado, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica, seja de maneira direta ou indireta. Amo vocês, família e amigos. Encerro essa etapa com o coração cheio de gratidão. Muito obrigada a todos!

“A semântica oferece incríveis oportunidades de crescimento intelectual e profissional a quem se dedica a ela como objeto de estudo. Sua influência nos sistemas linguísticos em praticamente todos os aspectos faz dela uma interface obrigatória para quem estuda outras dimensões das línguas [...]. O campo de estudos semânticos é amplo, profundo, prazeroso e muito produtivo”.

Celso Ferrarezi Jr. (2019)

RESUMO

O trabalho tem como objetivo geral compreender as relações de sentido existentes entre as letras de canções e as danças como estratégias de ensino da semântica em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental da região Tocantina do Maranhão. Além disso, tem como objetivos específicos discutir as abordagens teóricas para a análise semântica, bem como a linguagem da dança, com ênfase nos letramentos da composição coreográfica; apresentar os estudos sobre a teoria da intertextualidade e as contribuições desta no ensino e analisar vídeos de danças regionais como instrumento de expressão de múltiplos sentidos, vinculados ao ensino de semântica; analisar as letras das canções presentes nas danças regionais, identificando as relações de sentido construídas por meio de elementos linguísticos, culturais e corporais, com base nos fundamentos da semântica, e mostrar, por meio de vídeo e sequência didática escrita em formato de PDF, o processo de construção da adaptação da música regional “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), para uma composição coreográfica, destinada ao público-alvo, professores dos anos finais do ensino fundamental (Produção Técnico-Tecnológica –PTT). Assim, esta pesquisa faz parte da área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos do PPGLe-UEMASUL, especificamente, na linha de pesquisa Memória, Linguagem e Ensino do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA). Destaca-se que o *corpus* constitui-se de vídeos das danças regionais maranhenses: Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá. A seleção do *corpus* foi realizada a partir dos seguintes critérios: danças regionais do Maranhão mencionadas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), que estão em circulação nas mídias digitais, alvo do público jovem que está no Ensino Fundamental. Para tanto, adota-se como procedimento metodológico a abordagem qualitativa de caráter descritivo. O embasamento teórico se dá por meio dos estudos empreendidos, principalmente, pelos expoentes Marques (1996), Valente (1998), Bechara (2004), Cançado (2012) e Ferrarezi Jr. (2018) em Semântica; Sampayo (2007), Lara (2008), Dantas (2020) e Corrêa e Santos (2022) em Dança. A Produção Técnico-Teológica (PTT) trata-se de uma construção da adaptação da música regional maranhense “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), para uma composição coreográfica que será apresentada por meio de vídeo e sequência didática escrita em formato de PDF, com o título: “A semântica na dança

do corpo e nas palavras da canção 'Imperador Tocantins', de Carlinhos Veloz: uma sequência didática para o ensino fundamental”, tendo como público-alvo os professores dos anos finais do ensino fundamental, atividades com base em análise semântica da composição coreográfica construída com a letra da canção. Sendo assim, observou-se que a aprendizagem da semântica por meio das danças regionais do Maranhão desempenha um papel crucial no processo de ensino e letramento corporal, trazendo uma abordagem sensorial e culturalmente enraizada para a compreensão dos sentidos. Com as análises das danças Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá, notou-se que há a presença de fenômenos semânticos, entre os quais estão: polissemia, ambiguidade, antonímia, sinonímia, hiperônimo e hipônimo. Assim, espera-se que a pesquisa estimule o estudo interdisciplinar entre semântica e dança em professores e alunos, a fim de auxiliar no processo de compreensão da semântica em linguagem corporal.

Palavras-chave: Semântica da Língua Portuguesa. Dança e educação. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The general objective of this work is to understand the relationships of meaning that exist between song lyrics and dances as strategies for teaching semantics in the classroom of the final years of elementary school in the Tocantina region of Maranhão. It also has the specific objectives of discussing theoretical approaches to semantic analysis, as well as the language of dance, with an emphasis on the literacy of choreographic composition; presenting studies on the theory of intertextuality and its contributions to teaching; and analyzing videos of regional dances as an instrument for expressing multiple meanings, linked to the teaching of semantics; analyze the lyrics of the songs present in the regional dances, identifying the relationships of meaning constructed through linguistic, cultural and bodily elements, based on the fundamentals of semantics, and show, through video and didactic sequence written in PDF format, the process of constructing the adaptation of the regional song “Imperador Tocantins”, by Carlinhos Veloz (1985), into a choreographic composition, aimed at the target audience, teachers of the final years of elementary school (Technical-Technological Production - PTT). Thus, this research is part of the Literary Studies and Language Studies area of the PPGLe-UEMASUL, specifically in the Memory, Language and Teaching research line of the Maranhão Language Studies Group (GELMA). The corpus consists of videos of regional dances from Maranhão: Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula and Cacuriá. The corpus was selected on the basis of the following criteria: regional dances from Maranhão mentioned in the Curriculum Document for the Territory of Maranhão (DCTMA), which are circulating in the digital media, targeted at young people in elementary school. To this end, a descriptive qualitative approach was adopted as the methodological procedure. The theoretical basis is based on studies carried out mainly by Marques (1996), Valente (1998), Bechara (2004), Cançado (2012) and Ferrarezi Jr. (2018) in Semantics; Sampayo (2007), Lara (2008), Dantas (2020) and Corrêa and Santos (2022) in Dance. The Technical-Theological Production (PTT) is a construction of the adaptation of the Maranhão regional song “Imperador Tocantins”, by Carlinhos Veloz (1985), for a choreographic composition that will be presented through video and didactic sequence written in PDF format, with the title: “Semantics in the dance of the body and in the words of the song ‘Imperador Tocantins’, by Carlinhos Veloz: a didactic sequence for

elementary school”, targeting teachers of the final years of elementary school, activities based on semantic analysis of the choreographic composition constructed with the lyrics of the song. Thus, it observed that learning semantics through the regional dances of Maranhão plays a crucial role in the process of teaching and body literacy, bringing a sensory and culturally rooted approach to the understanding of the senses. The analysis of the dances Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula and Cacuriá revealed the presence of semantic phenomena, including polysemy, ambiguity, antonymy, synonymy, hyperonym and hyponym. Thus, it is expected that the research will stimulate interdisciplinary study between semantics and dance in teachers and students, in order to help in the process of understanding semantics in body language.

Keywords: Semantics of the Portuguese language. Dance and education. Elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dança nas Cortes do Renascimento.....	38
Figura 2 – O Foyer de Dança na Ópera de Edgar Degas (1872).....	39
Figura 3 – Isadora Duncan	40
Figura4 – Coreografia de Jazz	41
Figura 5 – Dança contemporânea.....	42
Figura 6 – Capa do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA	58
Figura7 – Estruturas que imitam o boi.....	66
Figura8 – Sotaque de Zabumba.....	67
Figura 9 – Sotaque Costa de Mão.....	69
Figura 10 – Sotaque da Matraca	69
Figura 11 – Sotaque de Baixada	70
Figura 12 – Sotaque de orquestra.....	71
Figura 13 – Projeto “Tradição e Educação”	74
Figura 14 – Banner de abertura do espetáculo	75
Figura 15 – Dançarinos, Rainha e Boi.....	78
Figura 16 – Celebração da união (casamento) de Cícero e Gracinha	79
Figura 17 – Dançarinos e o noivo.....	80
Figura 18 – Saudação ao amanhecer	82
Figura 19 – Serrote corporal.....	83
Figura 20 – Flores do sertão em cena.....	84
Figura 21 – Devoção a São Benedito.....	87
Figura 22 – Cantores e tocadores de tambor	88
Figura 23 – Tambor de Crioula Manto de São Benedito	90
Figura 24 – Grupo de Cacuriá da Dona Teté	97

Figura 25 – Caixeiras do Cacuriá	98
Figura 26 – Corpos que traduzem a canção	100
Figura 27 – O sacudir do quadril	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEE-MA	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO
CNPq	CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DCTMA	DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE
FAPEMA	FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO DO MARANHÃO
GELMA	GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO MARANHÃO
LDBN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS
PTT	PRODUÇÃO TÉCNICO-TECNOLÓGICA
SCC	SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS
SEDUC	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
UNDIME-MA	UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 QUANDO O SENTIDO DANÇA: PASSOS ENTRE A LINGUAGEM E O CORPO.25	25
1.1 Semântica	25
1.1.1 Prelúdio à Semântica	26
1.1.2 Semântica de Contextos e Cenários	29
1.1.3 Fenômenos semânticos em evidência.	32
1.2 Dança.....	36
1.2.1 Letramento corporal	45
1.2.2 Letramento por meio da dança.....	47
1.3 Dialogismo e intertextualidade: construindo sentidos em movimento	50
1.3.1 Dialogismo.....	50
1.3.2 Intertextualidade.....	50
2 DOCUMENTOS QUE COREOGRAFAM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	53
2.1 BNCC: ensino da Semântica e Dança	54
2.2 DCTMA: ensino da Semântica e Dança.....	57
3 TRILHA METODOLÓGICA.....	63
4 SENTIDOS EM CENA: DANÇAS MARANHENSES COMO ENUNCIÇÕES DO CORPO.....	64
4.1 Bumba-Meu-Boi	65
4.2 Tambor de Crioula.....	88
4.3 Cacuriá	96
5 ENTRE O GESTO, O OLHAR E OS SENTIDOS: O CORPO NA TESSITURA DA CRIAÇÃO.....	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS.....	108

INTRODUÇÃO

A presente pesquisadora iniciou os estudos na área de semântica na graduação, especificamente no terceiro período do curso de Letras, quando teve a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica. Suas pesquisas foram partes integrantes da Linha de pesquisa em “Linguagem, Memória e Ensino”, desenvolvida pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão – GELMA, nos ciclos de 2018-2019 e 2020-2021, com o auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão – FAPEMA e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Nesse percurso, no primeiro ciclo, foi desenvolvida uma pesquisa que tinha como plano de trabalho a verificação do conteúdo de Semântica no livro didático de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da coleção “ALP: Análise, linguagem e pensamento”, de Maria Fernandes Cócco e Marco Antonio Hailer (1993, 1994a, 1994b, 1995), adotados no Ensino Fundamental em Açailândia/MA dos séculos XX; já no segundo ciclo, o enfoque foi a verificação do conteúdo de Semântica no livro didático de Língua Portuguesa adotado no 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas de Imperatriz. Nesse ínterim, participou de cursos de extensão como voluntária: “Semântica em Pauta” (2021) e “Semântica em questão” (2022), do Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras (CCHSL), *Campus* Imperatriz, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEXT/UEMASUL). Posteriormente, continuou a expandir seus estudos semânticos com o trabalho de conclusão do curso (TCC), cujo objetivo geral foi verificar a abordagem de glossários e dos sinônimos no livro didático de Língua Portuguesa adotado no Ensino Fundamental de escolas públicas de Açailândia/MA na década de 2010.

Assim, inicialmente, dedicou-se à análise de livros didáticos e à compreensão de fenômenos semânticos neles presentes, explorando como conceitos e significados são transmitidos e interpretados nos textos escolares. Seu trabalho teve como enfoque a compreensão das implicações semânticas no processo de ensino-aprendizagem. No mestrado, a pesquisadora, que também é dançarina e professora de balé, decidiu explorar novas fronteiras dentro do campo semântico, investigando a intersecção entre semântica e dança, um campo ainda pouco explorado, mas repleto de potencial. Nesse novo enfoque, investiga-se como a dança, enquanto linguagem

corporal, carrega significados semânticos e como esses significados podem ser analisados e compreendidos dentro de um contexto. Vale salientar que, no primeiro ano do mestrado, participou como voluntária de outro curso de extensão: “Semântica em todo canto” (2023). O curso favoreceu a ampliação da visão com relação à aplicabilidade do conteúdo de semântica em diversos âmbitos. Desse modo, essa transição marca um aprofundamento em sua pesquisa, ampliando as fronteiras da semântica para além do texto escrito, e explorando as expressões significativas no movimento humano.

É imprescindível estudar a interdisciplinaridade entre o ensino de semântica e a dança, visto que oferece uma perspectiva fascinante que combina os elementos linguísticos e os movimentos corporais para explorar a comunicação de maneiras inovadoras. Na dança, os movimentos corporais são uma forma de expressão. Eles podem transmitir emoções, narrativas e conceitos abstratos. Ao ensinar semântica em conjunto com a dança, os alunos podem explorar como os gestos e movimentos físicos podem representar sentidos específicos, como os sentidos das palavras em diferentes contextos.

Salienta-se a contribuição da dança no processo de ensino e aprendizagem da semântica, considerando que assim como a semântica examina a estrutura e o significado das palavras e frases, a dança também possui uma estrutura própria, com movimentos organizados em sequências e padrões específicos. Tanto a linguagem quanto a dança são influenciadas pelo contexto cultural. Ao estudar semântica e dança de forma conjunta, os alunos podem explorar como diferentes culturas incorporam significados em sua linguagem e movimento. Isso pode levar a uma compreensão mais profunda da diversidade cultural e das diversas formas de comunicação humana. Além disso, por se tratar de danças regionais, o aluno vai reafirmar suas raízes culturais, bem como o sentimento de pertença.

Em virtude disso, a problemática do trabalho recai sobre a seguinte pergunta: Como os recursos corporificados da dança, em diálogo com a letra de canção, podem favorecer a construção de sentidos e o ensino da semântica nos anos finais do ensino fundamental na região Tocantina do Maranhão?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: compreender as relações de sentido existentes entre as letras de canções e as danças como estratégias de ensino da semântica em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental da região

Tocantina do Maranhão. Nessa perspectiva, a pesquisa visa com os objetivos específicos discutir as abordagens teóricas para a análise semântica, bem como a linguagem da dança, com ênfase nos letramentos da composição coreográfica; apresentar os estudos sobre a teoria da intertextualidade e as contribuições desta no ensino e analisar vídeos de danças regionais como instrumento de expressão de múltiplos sentidos, vinculados ao ensino de semântica; analisar as letras das canções presentes nas danças regionais, identificando as relações de sentido construídas por meio de elementos linguísticos, culturais e corporais, com base nos fundamentos da semântica, e mostrar, por meio de vídeo e sequência didática escrita em formato de PDF, o processo de construção da adaptação da música regional maranhense “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), para uma composição coreográfica, destinada ao público-alvo, professores dos anos finais do ensino fundamental.

A Produção Técnico-Tecnológica (PTT) trata-se de um diálogo entre duas áreas que tradicionalmente podem ter pouca interação, a semântica e a dança. Isso pode gerar novas perspectivas e abordagens para questões que transcendem os limites disciplinares convencionais. A PTT será a construção de um vídeo de dança e sequência didática escrita em formato de PDF, com o título: “A semântica na dança do corpo e nas palavras na canção ‘Imperador Tocantins’, de Carlinhos Veloz: uma sequência didática para o ensino fundamental”, tendo como público-alvo os professores dos anos finais do ensino fundamental, atividades com base em análises da composição coreográfica construída com a letra da canção.

Assim, esta pesquisa faz parte da área de Estudos Literários e Estudos Linguísticos do PPGLe-UEMASUL, especificamente, na linha de pesquisa Memória, Linguagem e Ensino do Grupo de Estudos Linguísticos do Maranhão (GELMA).

Com o intuito de atingir os objetivos deste trabalho, serão utilizados referenciais teóricos de autores, entre os principais estão: Marques (1996), Valente (1998), Bechara (2004), Cançado (2012) e Ferrarezi Jr. (2018) em Semântica; Sampayo (2007), Lara (2008), Dantas (2020) e Corrêa e Santos (2022) em Dança. Destaca-se que o *corpus* constitui-se de vídeos das danças regionais maranhenses: Bumba Meu Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá. A seleção do *corpus* foi realizada a partir dos seguintes critérios: danças regionais do Maranhão mencionadas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), que estão em circulação nas mídias digitais, alvo do público jovem que está no Ensino Fundamental. Para

tanto, adota-se como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa de caráter descritivo.

Acrescenta-se, ainda, que as discussões sobre a linguagem corporal nas aulas de Língua Portuguesa com o auxílio do estudo da semântica são relevantes. Na dança, a improvisação desempenha um papel importante, assim como a ambiguidade na linguagem. Os alunos podem explorar como os dançarinos usam sinais e contextos para transmitir intenções em situações ambíguas, o que pode ajudar na compreensão da ambiguidade na linguagem e na interpretação de letras de canções.

Sob esse viés, tanto na dança quanto na linguagem, a *performance* desempenha um papel fundamental na comunicação eficaz. Os alunos podem analisar como os dançarinos utilizam elementos como expressão facial, gestos e movimento corporal para comunicar mensagens claras e persuasivas, aplicando essas técnicas à comunicação verbal e escrita. Assim, o ensino de semântica e a dança podem se entrelaçar de maneira interdisciplinar, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda da linguagem, da comunicação e do significado expresso por meio do corpo em movimento.

Mediante aos argumentos supracitados, entende-se que as discussões trazidas pelos estudos em semântica contribuem para repensar o modo como é ensinado ou o que é ensinado nas aulas de língua portuguesa. Indubitavelmente, os estudos desenvolvidos pela semântica interligada à dança são contribuições que podem ter reflexo nas práticas de ensino, pois ocasionam trazer à luz nuances de sentido e de intenções do corpo dançante ao usarem determinadas expressões corporais.

Dessa forma, este trabalho envolve os seguintes capítulos: 1 Quando o sentido dança: passos entre a linguagem e o corpo; 1.1 Semântica 1.1.1 Prelúdio à Semântica; 1.1.2 Semântica de Contextos e Cenários (SCC); 1.1.3 Fenômenos semânticos em evidência; 1.2 Dança; 1.2.1 Letramento corporal; 1.2.2 Letramento por meio da dança; 1.3 Dialogismo e intertextualidade: construindo sentidos em movimento; 1.3.1 Dialogismo; 1.3.2 Intertextualidade; 2 Documentos que coreografam o ensino fundamental; 2.1 BNCC: ensino da semântica e dança; 2.2 DCTMA: ensino da semântica e dança; 3 Trilha metodológica; 4 Sentidos em cena: danças maranhenses como enunciações do corpo; 4.1 Bumba-Meu-Boi; 4.2 Tambor de

Crioula; 4.3 Cacuriá; 5Entre o gesto, o olhar e os sentidos: o corpo na tessitura da criação e 6 Considerações finais.A seguir, apresenta-se a teoria da semântica.

2 QUANDO O SENTIDO DANÇA: PASSOS ENTRE A LINGUAGEM E O CORPO

Neste capítulo, será abordada a teoria da semântica, com ênfase no seu prelúdio, apresentando os conceitos essenciais que sustentam esse campo de estudo. Em seguida, a análise será direcionada à semântica aplicada a contextos e cenários, destacando como o ambiente influencia a construção de sentidos. Ademais, serão explorados fenômenos semânticos em evidência, como a polissemia, ambiguidade, antonímia, sinonímia, hiperônimo e hipônimo, focando particularmente em como esses elementos se manifestam na análise semântica de danças regionais maranhenses, ressaltando a relevância interpretativa que tais manifestações culturais proporcionam. A exploração das danças regionais é também uma forma de afirmação da cultura regional.

Posteriormente, será explorada a teoria da dança como uma manifestação artística, cultural e comunicativa, abordando suas principais características e fundamentos teóricos. Além disso, será feita uma discussão sobre o conceito de letramento corporal, compreendido como a capacidade de perceber, interpretar e expressar-se por meio do corpo em movimento, evidenciando a importância dessa competência na formação integral dos indivíduos. Depois, será analisado o letramento por meio da dança, destacando como essa prática contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, promovendo uma aprendizagem sensível e criativa em diferentes contextos educacionais.

1.1 Semântica

Nas seções subsequentes, será apresentada uma introdução à Semântica, com o objetivo de delinear os principais conceitos que fundamentam o estudo do significado e do sentido no âmbito da linguagem. Inicialmente, será traçado um breve percurso histórico da Semântica, abordando suas diferentes vertentes e evoluções teóricas. Em seguida, a atenção será voltada à Semântica de Contextos e Cenários, uma abordagem proposta por Celso Ferrarezi Jr. (2010), que busca expandir a compreensão do significado linguístico ao integrá-lo às situações e contextos comunicativos nos quais as unidades discursivas são produzidas. Esse enfoque será fundamental para a análise das danças regionais maranhenses, que constituem o

principal objeto de estudo desta dissertação, considerando as relações entre os movimentos corporais, os contextos culturais e os sentidos que emergem dessas práticas.

1.1.1 Prelúdio à semântica

A semântica é o estudo do significado das palavras e de sua evolução histórica, em uma acepção mais estrita, das relações das palavras com os objetos que designam. De acordo com Marques (1996), foi o linguista francês Michel Bréal que utilizou pela primeira vez, em 1883, o vocábulo *semântica* e propôs a nova “ciência das significações”. Segundo Marques (1996), a disciplina semântica proposta por Bréal dava passagem para que fossem vencidos os rígidos princípios mecanicistas dos neogramáticos e a concepção de língua como fenômeno físico, integrando à linguística o estudo de aspectos conceituais da linguagem.

Ao longo do tempo, os conceitos e visões que eram atribuídos à linguagem foram mudando. Como, por exemplo, segundo Marques (1996), a visão tradicional grega datada do século V a.C., a mudança na visão global dos problemas linguísticos em virtude da descoberta do Sânscrito – antiga língua sagrada da Índia – no final do século XVIII. Além da concepção dos estruturalistas, Ferdinand de Saussure e Leonard Bloomfield, no começo do século XX, e dos gerativistas, a partir da década de 1950. Bechara (2004, p. 397) afirma que “no decorrer de sua história nem sempre a palavra guarda seu significado etimológico, isto é, originário. Por muitos motivos variadíssimos, ultrapassa os limites de sua primitiva esfera semântica e assume valores novos”. Destaca-se a natureza dinâmica da língua, de forma específica, no que se refere à mudança dos significados das palavras ao longo do tempo. Por diversos motivos, como mudanças culturais, avanços tecnológicos, influências de outras línguas, ou necessidades comunicativas, essas palavras acabam ampliando seu escopo de significados e assumindo novos valores e usos que vão além da sua esfera semântica inicial.

É necessário conhecer a história dos estudos semânticos, pois tem uma importância fundamental. Segundo Ferrarezi Jr. (2019, p. 15), “a semântica é uma das menos estudadas subdivisões da linguística na educação básica, a maioria dos alunos chega à graduação sem ter ideia do que é ela, do que trata. Muito menos, sabem de

onde ela ‘veio’, as formas como se apresenta”. Evidencia-se um problema recorrente no ensino da linguística na educação básica: a pouca atenção dada ao estudo da semântica. Segundo o autor, essa área é negligenciada no currículo escolar, resultando no fato de que a maioria dos alunos chega ao ensino superior sem uma compreensão básica sobre o que a semântica é e qual sua importância. Os estudantes desconhecem tanto os fundamentos da semântica quanto suas origens e diferentes abordagens, o que sugere uma lacuna no ensino de aspectos mais teóricos da linguagem, que, muitas vezes, são substituídos por um foco maior nas regras gramaticais e estruturais da língua. Nota-se a necessidade de maior integração da semântica nos currículos escolares, para que os alunos possam desenvolver uma compreensão mais ampla e profunda da linguagem desde cedo.

Considerando isso, evidencia-se que a linguística é uma ciência consolidada e se espera o mesmo rigor científico de todas as suas subdivisões, guardadas as devidas peculiaridades. Em específico, a semântica é um dos ramos da linguística que tem o objetivo principal de estudar as questões relativas aos significados das palavras de uma determinada língua. De um modo geral, segundo Marques (1996, p.15), “a semântica tem por objeto o estudo do significado (sentido, significação) das formas linguísticas: morfemas, vocábulos, locuções, sentenças, conjunto de sentenças, textos etc., suas categorias e funções na linguagem”. Assim, semântica se dedica ao estudo do significado das formas linguísticas, como morfemas, palavras, expressões, frases e textos. A semântica investiga como esses elementos linguísticos adquirem sentido e significação dentro da língua. Além disso, a semântica também se preocupa com as categorias e funções que esses elementos desempenham na construção de significados dentro do contexto comunicativo.

Marques (1996) apresenta os principais problemas que fazem com que a semântica, algumas vezes, seja motivo de dificuldade para a investigação científica:

Toma-se como pressuposto que a marginalização da semântica decorre da existência de propostas teóricas diversas para o estudo do significado, que essas propostas levam em conta fatos semânticos muito diferentes, sem características comuns, e consideram a noção de significado irredutível a um conceito “científico”. (Marques, 1996, p. 18).

Isso ocorre por ser uma ciência considerada ampla e complexa e que se relaciona de forma inseparável dos fenômenos relativos ao significado, embora, segundo Marques (1996), não apresente um campo de investigação definido, como

sucedem com a maioria das outras áreas linguísticas, como fonologia, sintaxe e morfologia.

Segundo Valente (1998, p. 187), a semântica é dividida em descritiva (sincrônica) que estuda o sentido das palavras num determinado estado da língua, e a histórica (diacrônica) esta aborda as mudanças de sentido que as palavras sofrem no decorrer do tempo e do espaço. Ressalta-se que, ao estudar as alterações de sentido, porque passa a palavra, de acordo com Valente (1998), a semântica histórica leva em consideração algumas espécies de alterações semânticas, tais como: o enobrecimento de sentido, a degradação de sentido, a ampliação de sentido e a restrição de sentido.

Além disso, conforme Valente (1998), é importante salientar que existem diversas causas para as alterações semânticas, ou seja, para as mudanças de sentido. Essas mudanças podem ser provocadas por fatores históricos, sociais, psicológicos, culturais, entre outros. Por um lado, segundo Valente (1998), a semântica descritiva, ao tratar da significação num dado momento, busca destacar dois pontos, o primeiro é a existência dos planos denotativo (sentido real) e conotativo (sentido figurado) da linguagem. Por outro lado, o segundo trata das relações existentes entre o significante e o significado da palavra (signo verbal).

Segundo Cançado (2012, p. 65), “saber dar o significado das palavras não é uma tarefa fácil”, pois, na maioria das vezes, o significado é estabelecido a partir de um determinado contexto e os efeitos contextuais levam os significados das palavras para caminhos diferentes. Dessa forma, é mais fácil definir uma palavra se esta é dada no contexto de uma sentença, porque dentro de uma frase a palavra ganhará um sentido exato e não deixará o sentido ambíguo.

Desse modo, entende-se que o estudo das palavras e de suas significações, dentro da cultura a que a língua serve, é de grande relevância aos falantes. É tarefa de grande eficácia em sala de aula, ainda mais quando os alunos têm dificuldade em encontrar palavras para traduzir seus pensamentos. Para o ensino de língua materna, principalmente em nível fundamental, é primordial que o docente tenha um conhecimento básico das teorias semânticas, para que possa ampliar suas possibilidades, fazendo uma abordagem semântica cada vez mais efetiva no ensino.

Ademais, esse aprendizado pode se tornar uma tarefa relevante se o docente o conduzir de maneira eficaz, levando os alunos à compreensão de que a linguagem

se organiza por campos lexicais ou campos semânticos (conceituais). Acrescenta-se, ainda, que esta questão de significação linguística é preponderante e demanda pesquisa e estímulo para que haja mais avanços no processo educacional. Na sequência, seguem as reflexões sobre Semântica de Contextos e Cenários (SCC).

1.1.2 Semântica de Contextos e Cenários (SCC)

A Semântica de Contextos e Cenários (SCC) é uma abordagem proposta por Celso Ferrarezi Jr., trata-se de uma contribuição brasileira para o campo da linguagem, oficialmente apresentada em 2010, com a obra “Introdução à Semântica de Contextos e cenários: *de la langue à lavie*”. Enquadrada no âmbito das semânticas culturais; essa teoria postula, conforme Ferrarezi Jr. (2019, p. 3), que “os sentidos de um sinal linguisticamente considerado apenas se especializam em um contexto e que os sentidos contextuais se especializam apenas em cenários possíveis (reais ou imaginários) de enunciação”. Assim, a SCC baseia-se em dois conceitos principais: contexto e cenário.

Essa posição destaca a necessidade de compreensão e interseção entre a dimensão linguística (contexto) e a dimensão extralinguística (cenário) para elucidar as formas de especialização dos sentidos dos sinais. Assim, segundo Ferrarezi Jr. (2019), os sinais, predominantemente representados por palavras e seus acompanhamentos – como melodias, gestos, ordem de composição, entre outros elementos – exigem uma análise que considere tanto o ambiente linguístico quanto o extralinguístico para uma compreensão completa de seus aspectos semânticos.

Conforme Ferrarezi Jr. (2008, p. 21), a concepção que guia a SCC diz que “a semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado”. Essa visão traça uma distinção entre significado e sentido. Segundo o autor, “o significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico”. Por sua vez, os sentidos são “as manifestações linguísticas do significado” (Ferrarezi Jr., 2008, p. 22). O autor destaca que cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construído pelo falante e sua comunidade. Assim, a semântica se relaciona com os fatos culturais representados pela língua natural.

Com relação aos princípios da constituição do sentido, o autor enfatiza que nenhum sinal, ou melhor, nenhuma palavra tem sentido próprio. Ferrarezi Jr. (2008, p. 26) acrescenta que “não há sentido literal nas línguas naturais, pelo menos como tradicionalmente entendemos a expressão ‘sentido literal’”. Visto que nenhuma palavra tem sentido próprio, que seja dela e sempre interligada a ela. Para entender melhor essa afirmação, o autor discorre sobre o princípio da especialização dos sentidos, afirmando que “o sentido de um **sinal-palavra** somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um **cenário**”, Ferrarezi Jr. (2008, p. 26, grifo nosso). Nesse âmbito, surge a necessidade de diferenciação entre sinal, contexto e cenário.

O sinal, conforme Ferrarezi Jr. (2008, p. 26), é “a palavra e os demais elementos a ela associados no processo de representação”, já o contexto seria “o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto [...]”, e o cenário “[...] compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais”. Levando para a prática, o princípio de especialização do sentido dita que uma palavra só vai ter um sentido definido, depois que for colocada em um contexto, devidamente inserido em um cenário. Voltando ao que foi dito anteriormente, as palavras não têm sentido literal, mas elas são costumeiramente usadas em contextos e cenários culturais muito semelhantes, bem definidos na mente. Isso cria um sentido costumeiro para as palavras e a resultante ilusão de que as palavras têm um sentido próprio.

Levando em conta isso, o sentido de uma palavra varia em função de vários fatores, assim, os falantes estão sempre atentos às mudanças, isso é expresso pelo princípio de monitoramento constante. Ferrarezi Jr. (2008, p. 29) afirma que “os interlocutores em condição cooperativa monitoram constantemente o cenário em busca de elementos relevantes para compreensão da interlocução”. Além disso, é apresentado os princípios da ciclicidade e recursividade, pois, conforme Ferrarezi Jr. (2008, p. 29), “a especialização dos sentidos dos sinais-palavras no contexto e no cenário dá-se de forma cíclica e recursiva e não de forma linear e sucessiva”. Trata-se de um processo chamado de ciclos interpretativos, uma vez que os sentidos dos sinais-palavras são moldados e reinterpretados continuamente com base no contexto e no cenário de uso. Esse processo não ocorre de maneira simples e linear, em que um sentido segue o outro de forma sequencial. Em vez disso, é cíclico e recursivo, ou

seja, os sentidos retornam, se revisitam e se transformam, sempre em diálogo com o contexto, formando um processo dinâmico e não estático.

Dessa forma, a construção do sentido a ser associado a uma palavra permite vislumbrar três fases: sentido menor, médio e maior. Ferrarezi Jr. (2008, p. 30) define o sentido menor como “o sentido costumeiro de uma palavra”; em contrapartida, o médio é o “sentido obtido pela inserção do sinal em um contexto, permitindo uma maior, porém ainda não completa, especialização”; por sua vez, o maior é o “sentido totalmente especializado, conseguido pela inserção do contexto em um cenário”. É o sentido completo, como usado pelos falantes rotineiramente.

No que se refere aos benefícios da SCC para a prática docente no ensino de língua portuguesa, Ferrarezi Jr. (2008, p. 32) discorre que “o aluno é conduzido a ver na escola, nas aulas de língua materna, sua própria língua materna, aquela que ele usa cotidianamente, juntamente com a variante dita ‘cultura’[...]”. De tal modo, o aluno nota que há uma realidade linguística que corresponde a sua no estudo em sala e outra que ele pode aprender para determinados objetivos.

Ademais, ao enxergar sua língua e sua cultura como objeto de interesse da escola, o aluno se sente valorizado. Ele começa a perceber a língua de forma mais vasta, compreendendo melhor os fenômenos linguísticos, passa, então, a aceitá-los melhor e de forma menos preconceituosa as variantes que existem. A aprendizagem se torna, sobremaneira, mais prazerosa.

Vale ressaltar que a SCC “toma como base a ideia de que uma língua natural é um sistema de representação do mundo e de seus eventos” (Ferrarezi Jr., 2008, p. 23). Assim como em todas as teorias linguísticas, a SCC tem como base um conceito de língua natural que orienta seus estudos e metodologia. Nessa perspectiva, uma língua natural é concebida como um sistema de representação de mundos e eventos, socialmente construído e culturalmente determinado. Esse entendimento abrange uma ampla gama de aspectos relacionados a essas especificidades linguísticas, excluindo apenas os aspectos generativos associados à cognição humana, os quais não são considerados dentro do escopo de estudo da Linguística conforme abordado por essa vertente de pesquisa.

Tendo em vista isso, a SCC estabelece uma relação indispensável entre a língua e a cultura, sem a qual não podem ser constituídos os sentidos. Por isso, é uma semântica cultural, pois tem relação com a parte viva da língua (a língua em uso), o

que caracteriza o estudo como pragmático e a cultura que aquela língua representa, o que define o estudo como cultural. Além disso, evidencia-se que, na SCC, os estudos são envolventes e englobam toda a construção cultural na qual o falante está imerso, conforme afirma Ferrarezi Jr. (2018):

Todos os procedimentos realizados no âmbito da pesquisa com a SCC, obviamente, são realizados levando-se em conta toda a complexa construção cultural de que o falante participa, toda a complexidade que envolve o fazer linguístico em nosso dia-a-dia. Isso torna os estudos baseados na SCC, ao mesmo tempo, fascinantes e incrivelmente complexos e árduos. Muitas vezes, a complexidade que a abordagem exige demanda um tempo enorme de estudos para a consecução de uma única resposta. Mas, essa resposta virá balizada por um conjunto de elementos muito mais envolventes do fato linguístico, muito mais elucidativos do que apenas uma análise gramatical ou lógica de uma palavra ou expressão qualquer. (Ferrarezi Jr., 2018, p. 17).

Abordagens semânticas, em geral, desempenham um papel fundamental no ensino de língua portuguesa, pois auxiliam os alunos a compreenderem não apenas a estrutura gramatical da língua, mas também o significado das palavras e das expressões. A abordagem da semântica de Contextos e Cenários, quando aplicada ao ensino de língua portuguesa, pode trazer diversos benefícios, tais como: contextualização do aprendizado, ênfase na compreensão, estímulo à criatividade e preparação para situações reais de comunicação. Na sequência, apresenta-se a teoria quanto aos fenômenos semânticos em evidência.

1.1.3 Fenômenos semânticos em evidência

A semântica, ramo da linguística que estuda o significado das palavras e expressões, explora diversos fenômenos que ocorrem na comunicação humana. Seis desses fenômenos são a polissemia, a ambiguidade, antonímia, sinonímia, hiperônimo e hipônimo. Conforme Oliveira (2021), a polissemia refere-se à capacidade de uma mesma palavra ou locução possuir distintos sentidos, dependendo do contexto em que é inserida. Por exemplo, a palavra "banco" pode significar uma instituição financeira ou um assento, dependendo do contexto. Conforme Wagner (2011, 73), "a polissemia é um fenômeno comum nas línguas naturais", assim a multiplicidade de significados está, frequentemente, relacionada a uma origem comum ou a uma extensão semântica.

Vale destacar que Ferrarezi Jr. (2010, p. 226) afirma:

Quando entram em cena o contexto e cenário, dificilmente se terá a possibilidade de evocar muitos sentidos para um mesmo sinal. Por isso é que ela é mais comum na escrita, em que se tem somente o contexto e em que o cenário depende invariavelmente do leitor, que pode construí-lo ou não de forma satisfatória, gerando tantos mais casos de polissemia quanto menos satisfatória for a definição do cenário por ela realizada.

Esse fenômeno ocorre porque os sentidos de uma palavra se desenvolvem a partir de uma ideia central comum. Cançado (2008, p. 63) explica que a “polissemia ocorre quando os possíveis sentidos da palavra ambígua têm alguma relação entre si”. Por exemplo, a palavra “mão” pode significar a parte do corpo humano ou a ajuda que alguém oferece (“dar a mão”). Esses sentidos são compreendidos por intermédio do contexto em que a palavra é usada.

De acordo com Abrahão (2018, p. 129), “se analisarmos a língua a partir da conotação, estaremos no campo da polissemia, pois o que a possibilita é a capacidade das palavras de denotar, ou seja, de adquirirem diferentes cargas semânticas”. Assim, diferente da homonímia, em que palavras distintas compartilham a mesma forma, na polissemia os significados de uma palavra estão interligados, geralmente por uma origem comum ou por uma extensão de sentido.

Em contrapartida, segundo Viana (2024), a ambiguidade ocorre quando um enunciado pode ser interpretado de mais de uma forma, gerando múltiplos sentidos. A ambiguidade pode ocorrer tanto no nível lexical (palavras que possuem mais de um sentido) quanto no nível estrutural (a organização da frase permite diferentes interpretações). Ela está diretamente ligada ao contexto, que, muitas vezes, é necessário para desambiguar o sentido correto. Para Ferrarezi Jr. (2010, p. 241), na SCC, “podemos definir, rigorosamente, ambiguidade como a possibilidade de atribuir mais de um sentido a uma mesma sentença em um mesmo contexto e cenário”.

A ambiguidade pode ser intencional ou acidental. Quando é intencional, ela pode ser usada em poesia, literatura e humor para criar efeitos de sentidos e aprimorar o discurso. No entanto, em contextos mais formais, como textos jurídicos ou científicos, a ambiguidade é geralmente evitada, pois pode gerar mal-entendidos. Diante disso, Abrahão (2018, p.149) afirma que “mais importante que olhar a ambiguidade como erro é analisá-la como estratégia discursiva. Ler as ambiguidades significa ampliar as condições de leitura para textos diversos [...]”. Ler e interpretar ambiguidades permite ao leitor explorar múltiplos sentidos e perspectivas, ampliando

a compreensão de diferentes tipos de textos. Dessa forma, a ambiguidade é valorizada como um recurso que expande as possibilidades interpretativas, tornando a leitura mais profunda e flexível.

A ambiguidade é um fenômeno natural da linguagem que, dependendo do contexto, pode ampliar a comunicação ou prejudicar a clareza da mensagem. Ela reflete a complexidade da língua e a multiplicidade de interpretações que as palavras e estruturas podem ter.

Sobre a antonímia, destaca-se que, segundo Alves (2020), corresponde à relação de duas palavras ou mais que apresentam oposição de significados. Palavras antônimas são aquelas que possuem sentidos contrários, como "guerra" e "paz", "sucesso" e "fracasso", ou "presença" e "ausência". A relação de antonímia é central para a organização do vocabulário e para a construção de contraste e comparação na linguagem. Ferrarezi Jr. (2019) afirma que:

A antonímia não parece ser uma relação de oposição do sentido das palavras (diferentemente da sinonímia e da polissemia, em que a relação é evidentemente entre palavras), mas uma relação entre referentes, em última instância, entre conceitos. (Ferrarezi Jr., 2019, p. 95).

Por isso, a noção de antonímia só é coerente como uma oposição que ocorre no nível dos referentes. A oposição se dá entre as características dos referentes, e não entre os sentidos das palavras, quando acontece um processo como o que tradicionalmente é denominado antonímia, de acordo com Ferrarezi Jr. (2019).

Conforme Valente (1998, p. 197), a antonímia é “o emprego de significantes diferentes com significados opostos. Dela decorre a antítese (oposição de ideias)”. A antonímia desempenha um papel importante na construção de sentido, pois permite estabelecer contrastes claros e ajudar na definição de conceitos por meio da oposição. Esse fenômeno é essencial para a expressão de emoções, características e valores, ampliando a capacidade da língua de descrever o mundo de maneira detalhada e precisa.

A sinonímia, por sua vez, destaca-se entre os principais aspectos semânticos, este fenômeno é um dos temas mais frequentemente abordados, quando se trata de estudos de semântica acerca das relações de sentido entre palavras. Em um estudo conceitual, Bechara (2004, p. 404) afirma que sinonímia “é o fato de haver mais de uma palavra com semelhante significação, podendo uma estar em lugar da outra em

determinado contexto, apesar dos diferentes matizes de sentido ou de carga estilística”. Isto é, relação de proximidade semântica entre duas ou mais palavras.

Cabe destacar que, segundo Valente (1998, p. 194), “[...] não existe sinonímia perfeita, uma vez que duas ou mais palavras não podem ser rigorosamente iguais no plano do significado [...]”, por essa razão, ou a sinonímia não se repete em todos os contextos, ou nasce uma matriz semântica na expressão linguística. Sob esse viés, Ferrarezi Jr. (2019, p. 90) afirma que “a sinonímia não é inerente às palavras, não é uma propriedade de palavras. É uma relação situacional entre palavras, uma condição em que certas palavras podem ser utilizadas sem grande diferença de sentido e com uma representação bastante similar”. Por essa razão, palavras não são sinônimas, mas podem estar sinônimas em certas condições.

Outros fenômenos semânticos relevantes são a hiponímia e a hiperonímia:

A hiponímia é uma relação existente entre palavras de sentido mais específico com outras de sentido mais genérico. Assim, vaca está numa relação de hiponímia com mamífero e este com animal [...]. Já a hiperonímia estabelece uma relação inversa entre os itens lexicais, ordenando-os dos termos mais gerais para os mais específicos, numa relação ‘para cima’. Animal está numa relação de hiperonímia com mamífero, e este, com vaca. (Abrahão, 2018, p. 133).

As relações semânticas de hiponímia e hiperonímia são fundamentais para a compreensão da hierarquia de significados das palavras. A hiponímia ocorre quando um termo possui um sentido mais específico em relação a outro mais geral; por exemplo, “vaca” é hipônimo de “mamífero”, e “mamífero” é hipônimo de “animal”. Já a hiperonímia representa o caminho inverso, partindo de um termo mais abrangente para um mais específico, como “animal”, que é hiperônimo de “mamífero” e, conseqüentemente, de “vaca”, (Abrahão, 2018). Essa organização em níveis de generalidade favorece o entendimento das relações de sentido entre as palavras e amplia a competência semântica dos falantes.

Assim, ao compreender os fenômenos semânticos, torna-se possível analisar as danças regionais maranhenses com mais discernimento, levando em consideração o contexto e o cenário em que essas expressões culturais se desenvolvem. Na análise de danças regionais maranhenses, os fenômenos semânticos de polissemia, ambigüidade, antonímia, sinonímia, hiperônimo e hipônimo revelam a abrangente

interpretação dessas manifestações culturais. A seguir, apresenta-se a teoria da dança.

1.2 Dança

A dança é uma das expressões artísticas mais antigas do ser humano, ela está presente na vida do homem desde os períodos mais remotos e é considerada a 2ª arte entre as 11 artes listadas pelos especialistas. Conforme Tadra *et al.* (2012, p. 15), “a dança é uma das formas de comunicação mais antigas que existe, pois, antes mesmo do homem começar a falar, ele realizou movimentos de dança”. A dança é vista como uma linguagem universal e ancestral, fundamentada na capacidade inata do corpo de se mover e se expressar.

Na pré-história, dançava-se pela vida, pela sobrevivência, cultuando a natureza em busca de alimentos, água e também em forma de agradecimento. Sampayo (2007, p. 5) afirma que “numerosos estudos antropológicos deixam claro que todos os povos, em maior ou menor medida, utilizaram a dança como parte integrante de sua experiência cultural”. Por essa razão, muitas comunidades pelo mundo continuam a praticar essas danças como elemento social, da mesma forma há milhares de anos. São danças de boas-vindas, nascimento, morte, colheita, entre outras.

Vale ressaltar que, em sua manifestação mais elementar, a dança surge como resultado de uma descarga emocional do indivíduo, conforme Sampayo (2007). Considerando isso, o que ocorria em muitas danças primitivas do Oriente segue acontecendo nas demonstrações de dança atuais, com a diferenciação de que aquelas eram rapidamente compartilhadas pela comunidade.

Com a agricultura e os fenômenos meteorológicos associados, surgiram danças rituais que tratavam da fertilidade, da terra e das mulheres, segundo Sampayo (2007). Atualmente, ainda, existem reminiscências desses temas nas danças orientais. Contudo, essas danças se desenvolveram com um simbolismo cada vez mais abstrato, associado à elaboração e domínio da técnica, tornaram-se danças de exibição. Sampayo (2007) acrescenta que a dança evoluiu de maneira bastante diferente no Oriente e no Ocidente:

Na África e no Extremo Oriente, por exemplo, a dança continua sendo parte importante da vida cotidiana. É incorporada ao dia a dia através de canções, contos, expressões religiosas, celebrações e da própria atividade escolar. Ela é parte ativa da identidade histórico-cultural de cada povo, e muito útil como meio de comunicação em lugares onde existem etnias com dialetos diferentes. Torna-se via de entendimento tão representativa quanto a língua. No Ocidente, pelo contrário, a dança e a cultura em geral foram relegadas durante o estabelecimento do Cristianismo. Ainda que as danças continuassem a existir nas festas populares, já não possuíam o sentido místico e espiritual das danças orientais e, em muitos casos, eram tidas como manifestações demoníacas. (Sampayo, 2007, p. 91).

Acrescenta-se ainda que, no fim da Idade Média, a dança começou a ser considerada uma expressão social refinada na corte, ao contrário do que ocorria entre a população de camponeses. Sampayo (2007, p. 92) diz que “foi no Renascimento que a dança passou a se configurar como arte, graças aos mestres italianos do século XV”. Eles foram os primeiros a transformar a concepção da dança, passando de uma expressão totalmente espontânea a uma composição coreográfica em torno de um aspecto dramático repleto de significados. Nota-se, na Figura 1, a presença de uma dança refinada, realizada em ambiente cortesão:

Figura 1: Dança nas Cortes do Renascimento



Fonte: Betsy (2021).

A Figura 1 mostra uma cena de dança renascentista, caracterizada por um ambiente cortesão e requintado, com homens e mulheres vestidos com trajes típicos

do século XV e XVI, como vestidos volumosos, golas altas e adornos luxuosos. A dança ocorre em um salão nobre, possivelmente dentro de um palácio, acompanhada por músicos que tocam instrumentos da época, indicando a forte relação entre música e dança nesse período.

Assim, os passos foram codificados, anotados e aperfeiçoados em um estilo que reunia um trabalho quase acrobático com o folclore tradicional: o balé. Essa emergente forma de dançar continuou se desenvolvendo na corte francesa. Na Figura 2, observa-se uma cena de ensaio de balé clássico no século XIX:

Figura 2: O Foyer de Dança na Ópera de Edgar Degas (1872)



Fonte: São Bernardo do campo (2012)

Na Figura 2, nota-se um ambiente típico do século XIX, mais especificamente ligado ao balé clássico. Trata-se de uma famosa pintura do artista Edgar Degas, conhecido por retratar bailarinas e cenas do cotidiano da dança em Paris. A obra mostra alunas de balé em uma sala de ensaio, sob a supervisão de um mestre, com destaque para o rigor técnico e a disciplina exigida na prática da dança clássica.

Sampayo (2007, p. 92) assegura que “muitos dançarinos e maestros ofereceram sua visão e contribuíram para a evolução da dança, sempre influenciados pela corrente artística e social do momento (Renascimento, Barroco, etc.). Inspiraram-se em personagens tirados de contos e da literatura do momento [...]”. Considerando isso, foram criadas histórias de reis, princesas e magias. As mulheres deveriam parecer espíritos leves em cena, e os homens precisavam sustentá-las e demonstrar suas habilidades quase circenses.

Todavia, esse cenário começou a mudar nas primeiras décadas do século XX, com o auxílio de duas artistas: Isadora Duncan (1878-1927) e Martha Graham (1894-1991). Sampayo (2007, p. 92) afirma que “Isadora Duncan não apenas revolucionou o mundo da dança clássica tradicional: ela também tratou continuamente de negar tudo aquilo que fosse uma norma imposta”. Por essa razão, Isadora abandonou as sapatilhas de ponta e os tutus para se vestir com trajes de estilo grego. Seus pés nus tocavam a terra e suas transparências evidenciavam as ataduras sociais que deixava para trás, como observa-se na Figura 3:

Figura 3: Isadora Duncan



Fonte: Aidar (2027).

A Figura 3 apresenta a renomada dançarina Isadora Duncan em uma pose expressiva, com os braços erguidos e abertos, vestindo uma túnica esvoaçante inspirada na Grécia Antiga, um dos traços mais marcantes de sua estética artística. Conforme Lins (2019, p. 39) “a dançarina sempre foi uma mulher independente e com visão à frente de seu tempo. Propôs um estilo de dança livre dos moldes do balé clássico, agregando improvisação e expressão pessoal à sua arte”. Assim, esse estilo de vestimenta e movimentação corporal revela a essência de sua proposta revolucionária para a dança no início do século XX: a liberdade do corpo, a espontaneidade do gesto e o rompimento com a rigidez do balé clássico. Sobre as transformações ocorridas na dança moderna no início do século XX, Sborquia (2008) aponta que:

Lentamente, ao longo do século XIX e início do século XX, todos os dogmas foram postos em questão, nas artes, nas ciências, nas sociedades e nas religiões. Depois da ruptura causada pelas duas grandes Guerras Mundiais, a humanidade passou a utilizar uma nova linguagem para expressar as necessidades e sentimentos do século XX. A dança moderna surgiu mediante a contestação e rejeição do rigor acadêmico e dos artifícios do balé clássico. Procurou-se uma nova relação da dança com a vida real, tendo como inspiração a própria natureza e liberdade de expressão, como decorrência da conscientização de que era necessário extrapolar a cópia e a mímica. A dança moderna aprimorou métodos que permitiram a expressão corporal de sentimentos, ideias e outras experiências de vida, numa época nova e perturbadora da história. Inversamente ao pressuposto clássico, a dança moderna caracterizou-se por referenciar os movimentos nos próprios sujeitos. (Sborquia, 2008, p. 84)

Sborquia (2008) evidencia o contexto histórico e cultural que impulsionou a emergência da dança moderna como uma forma de ruptura com os padrões rígidos e formais do balé clássico. Ao abordar o início do século XX, a autora destaca a busca por liberdade de expressão e a valorização da subjetividade, refletindo as mudanças sociais, artísticas e científicas do período. A dança moderna surge, assim, como um instrumento de contestação, inspirado pela necessidade de representar a vida real e os sentimentos humanos com autenticidade. Em vez de repetir formas e gestos padronizados, essa nova linguagem corporal valoriza a expressão individual e simbólica, transformando o corpo em um meio de comunicação potente e carregado de significados próprios do sujeito que o move.

Vale salientar que Isadora elaborou uma técnica corporal diferente, já que procurava expressar com o corpo algo que não estava fundamentado nos valores restritivos da época. Sua dança percorreu toda a Europa e América, influenciando os balés e dando base para outros artistas inovarem a partir de seu trabalho. Sampayo (2007, p. 92) evidencia, também, a trajetória de Martha Graham na dança, afirmando que ela “dedicou toda a sua vida à arte e foi reconhecida por sua capacidade para dar a dança uma nova dimensão, baseada na estrutura natural do corpo humano. Formou-se na companhia Denishawn, que misturava danças étnicas com o balé e o drama”. Essa época foi propícia para o surgimento do jazz nos Estados Unidos, que introduzia novas e eletrizantes formas na dança. Evidencia-se, na Figura 4, a precisão dos movimentos e a energia rítmica que caracterizam a linguagem do jazz:

Figura 4: Coreografia de Jazz



Fonte: Korppus (2012)

É nítido que a dança jazz é um estilo altamente performático, que combina técnica, espontaneidade e versatilidade, além de dialogar intensamente com a música. A Figura 4 retrata com precisão o caráter expressivo, técnico e estilizado dessa linguagem. Historicamente, o jazz é compreendido como uma expressão corporal de raízes negras; conforme Marchand *et al.* (2021, p. 7), “sua construção histórica se deu através de vários movimentos de reconhecimento e de apropriações que foram possibilitando, de certa forma, a sua permanência/resistência até chegar aos grandes palcos”. Esses movimentos, apesar das tensões, contribuíram para que o jazz permanecesse vivo e se reinventasse, alcançando novos espaços e públicos. Assim, o que era inicialmente uma manifestação popular e marginalizada foi ganhando visibilidade, legitimidade e espaço nos grandes palcos, sem perder totalmente sua essência de resistência e força identitária.

Destaca-se que Martha Graham foi uma excelente mestra, compartilhando o produto de sua pesquisa aos bailarinos da companhia e deixando uma elaborada técnica que permanece sendo ensinada nas melhores escolas de dança contemporânea. Sampayo (2007, p. 92) informa que, “diferentemente do balé clássico, a dança contemporânea prepara os bailarinos para satisfazer aquilo que querem expressar. O movimento tem origem na emoção ou sensação, e pode evoluir através de uma infinidade de percursos”. Cabe acrescentar que há variados estilos dentro da dança contemporânea, mas existe a “técnica livre” que é quando o bailarino se inspira

nos estilos existentes para criar sua própria interpretação. Observa-se, na Figura 5, a expressividade e liberdade da dança contemporânea:

Figura 5: Dança contemporânea



Fonte: Betsy (2021).

A imagem da Figura 5 mostra um grupo de bailarinas em plena execução de um salto sincronizado, com forte expressão corporal e leveza nos movimentos. Elas estão vestidas com figurinos modernos, calças folgadas e blusas justas, que possibilitam liberdade de movimento, característica essencial da dança contemporânea.

Conforme Sampayo (2007, p. 5), “a dança é, fundamentalmente, um veículo de comunicação que não precisa de palavras para se difundir. Os movimentos possuem significado próprio, e transmitem-no através de padrões inerentes ao ser humano. Todos precisam captar o essencial da dança”. Entende-se então que dança se assume como linguagem e, desse modo, é significativa. A linguagem corporal é a língua falada pela dança, pois os artistas não precisam utilizar as palavras faladas para expressar uma mensagem ou sentimento, apenas seus movimentos e expressões faciais são suficientes para constituir uma comunicação eficaz com o público.

Para Tadra *et al.* (2012, p. 48), “nosso corpo se expressa e se comunica; dessa forma, a dança se expressa pelo nosso corpo e o nosso corpo se comunica pela dança”. Considerando isso, o corpo é visto como instrumento de comunicação e

a dança como uma linguagem corporal. Segundo Weil e Tompakow (2015, p. 174), “[...] a dança permite um desenvolvimento da harmonia do nosso Ser através da harmonia dos nossos movimentos”. Assim, o objetivo central da dança é de realizar a harmonizada cadência de movimentos e ritmos.

Conforme Weil e Tompakow (2015, p. 174), “a dança é um instrumento poderoso de educação, pois lida ao mesmo tempo com as três dimensões universais: Tempo, Espaço, Energia”. Os autores, ainda, acrescentam que Laban (1978) nos dá os seis elementos do movimento e as oito ações de base. O espaço está ligado ao movimento direto e curvo, a duração relacionada ao movimento lento, suspenso e rápido, e energia atrelada ao movimento forte e leve. Sobre a linguagem não verbal da dança, Weil e Tompakow (2015) salientam que desde o ritmo respiratório até a expressão do rosto do dançarino, mais o ritmo, o espaço e o tempo percorridos, apresentam apenas um único componente semântico mínimo: um semantema.

Ressalta-se que com a dança é possível criar significados no fazer artístico, possibilitando assim um alcance educacional. Tadra *et al.* (2012) afirmam:

A dança como manifestação artística é uma produção particular e singular, que se torna coletiva à medida que o artista estabelece as relações com o público. Para que a dança seja apreciada, passamos pela fruição da obra, que é o momento onde o artista (coreógrafo, bailarino) se une por meio da percepção e raciocínio que a obra coreográfica desperta. Nesse momento, o fenômeno artístico atinge o fenômeno educacional, ao produzir significados no fazer artístico. (Tadra *et al.*, 2012, p. 47).

Entende-se que a dança é uma linguagem repleta de significados que carrega importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Para Tadra *et al.* (2012), o ensino de dança cria relações, por isso os professores precisam compartilhar ideias reflexivas, criativas e autônomas para que os alunos possam perceber o conteúdo de forma contínua, correlativa e crítica.

Tadra *et al.* (2012, p. 48) afirmaram que, “tendo o corpo como conhecimento, começamos a tratar da prática de dança propondo que o professor ouça o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos e o que entendem de dança, adequando, dessa maneira, as variadas realidades a que nos inserimos”. Assim, ao colocar a dança como objeto de estudo na escola, pode-se evidenciar as variadas linguagens corporais das diferentes regiões brasileiras, levando em consideração a realidade que os alunos estão inseridos.

Nota-se que o percurso histórico da dança demonstra que desde os tempos mais remotos o homem já dançava com diferentes propósitos. O entendimento da dança enquanto linguagem reflete-se, frequentemente, na preocupação com o sentido, ou com as possíveis traduções e explicações que uma coreografia possa ter. Cada estilo de dança possui um sentido diferente e essas variações são manifestas, majoritariamente, nas diversas linguagens corporais existentes nas regiões brasileiras. Na próxima seção, aborda-se sobre o aporte teórico relacionado ao letramento corporal.

1.2.1 Letramento Corporal

A teoria sobre letramento corporal é relativamente recente e ainda está em desenvolvimento, ele faz parte da expansão do uso do termo “letramento” e há alguns autores que abordam esse conceito e suas implicações. Conforme Whitehead (2019, n. p.), o termo letramento corporal “descreve a confiança, a competência, o conhecimento e a compreensão que as pessoas desenvolvem ao se movimentarem para além das necessidades diárias, tornando as atividades físicas parte importante de suas vidas, em todas as suas fases”. É um conceito que se refere à capacidade de compreender e expressar significados por meio do corpo, de gestos, posturas, movimentos ou expressões faciais.

Vale ressaltar que, no processo de letramento, evidencia-se o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, porém, o letramento corporal envolve a capacidade de “ler” e “escrever” no contexto do corpo humano. Este conceito é especialmente relevante em áreas como dança, teatro, educação física, terapia corporal e diversas práticas artísticas e terapêuticas que utilizam o corpo como principal ou um dos principais meios de expressão e comunicação.

Destaca-se que o letramento corporal não se limita apenas à capacidade de realizar movimentos físicos, mas também envolve a compreensão dos significados culturais, sociais e emocionais associados a esses movimentos. Conforme Dantas (2020, p. 60), “a significação dá-se sob a linguagem, à sombra e ao abrigo desta”. A autora destaca que a significação depende da linguagem, relaciona-se com ela, por vezes, instiga e a provoca, pode deixá-la muda, sem fala, quando apresenta novas maneiras de significação.

Além disso, Dantas (2020, p. 60) afirma que, “tratando a dança como um sistema cujos signos serão movimentos e gestos, supõe-se que o sentido/significado a ser apreendido a partir de uma coreografia se fará no contexto da linguagem”. Assim, ao tentar compreender a linguagem corporal, observa-se que não existirá significação em dança se não houver denominação, se os movimentos, os gestos, a coreografia não forem abrigados e/ou percebidos no contexto da linguagem.

Ao desenvolver o letramento corporal, as pessoas podem aprimorar sua consciência corporal, tornando-se mais capazes de interpretar e comunicar mensagens não verbais de forma eficaz. Isso é essencial para a comunicação interpessoal, pois grande parte da comunicação humana ocorre por meio de expressões e gestos corporais, além da linguagem verbal. Em virtude disso, no que tange ao letramento corporal, Whitehead (2019) descreve que:

[...] há uma crescente evidência de que a interação incorporada com um mundo é o alicerce para o desenvolvimento da cognição, da aquisição da linguagem e da habilidade de raciocinar. Além disso, há evidências de que a dimensão incorporada do indivíduo é um aspecto importante da auto-identidade e do senso de *self*. (Whitehead, 2019, p. 200).

No contexto educacional, o letramento corporal pode ser promovido por meio de atividades que geram a exploração e a experimentação do corpo, como jogos de improvisação, exercícios de consciência corporal, dança, teatro e práticas de *mindfulness* – palavra que pode ser traduzida como “atenção plena” ao corpo e aos seus movimentos. Uma prática eficaz de *mindfulness* que pode ser implementada é o “Momento da Respiração Consciente”, realizado diariamente antes do início das aulas. Nessa atividade, o professor convida os alunos a fecharem os olhos (caso se sintam confortáveis), adotarem uma postura ereta e direcionarem sua atenção para a própria respiração por, aproximadamente, dois minutos. Durante esse tempo, os estudantes são orientados a inspirar profundamente pelo nariz, observar o ar entrando e saindo dos pulmões e apenas perceber os pensamentos que surgem, sem julgá-los, deixando-os passar como nuvens no céu. Essa prática simples contribui, significativamente, para a redução da ansiedade e do estresse, além de favorecer o aumento da concentração, da atenção e a criação de um ambiente de aprendizado mais calmo e receptivo.

Além disso, o letramento corporal, também, está intimamente ligado à percepção do próprio corpo, incluindo sua imagem corporal e autoestima. Ao

desenvolver uma compreensão mais profunda do corpo e de sua linguagem, as pessoas podem aumentar sua confiança e autoconsciência, contribuindo para um senso de bem-estar e integração pessoal. Sobre a materialização do letramento corporal na infância, Flores e Silva (2021) afirmam:

A articulação entre as práticas de letramento corporal e os demais letramentos, ocorre no ponto em que o corpo é o meio universal de comunicação do ser com o mundo, e isso é ainda mais inerente à criança, pois a mesma, muitas vezes, por dificuldade em expressar-se verbalmente, ou por não saber ler nem escrever, utiliza esse corpo como ferramenta dinâmica no processo de comunicação de seus sentimentos e suas emoções. (Flores e Silva, 2021, p. 9).

O letramento corporal é uma habilidade essencial para a comunicação e expressão humana, permitindo que as pessoas compreendam e comuniquem sentidos por meio do corpo de maneira consciente e eficaz. Ao promover o desenvolvimento do letramento corporal, pode-se cultivar uma maior consciência de si mesmo e dos outros, aprimorando as interações interpessoais e a compreensão do mundo ao nosso redor. Expõe-se, a seguir, considerações/reflexões sobre o letramento por meio da dança.

1.2.2 Letramento por meio da dança

O letramento por meio da dança é um conceito que une a prática da dança com os processos de alfabetização e desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Essa abordagem reconhece a dança não apenas como uma forma de expressão artística, mas também como uma ferramenta eficaz para promover a alfabetização e o letramento em diversos contextos educacionais.

A relação entre o letramento e a dança é muito relevante e pode ser explorada de diversas maneiras. Conforme Contri (2023, n.p., grifo nosso), “a dança, como uma forma de expressão artística, pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento das habilidades de **leitura, escrita e interpretação** [...]”. Acrescenta-se ainda que, na dança, pode-se trabalhar muitas outras habilidades, como noções de tempo, espaço, peso e fluência.

A dança oferece uma linguagem única e poderosa que pode ser utilizada para explorar conceitos abstratos, expressar emoções e contar histórias. Conforme

Siqueira (2006), na dança, o corpo é um dos elementos fundamentais, matriz geradora de sua expressão. Ao integrar a dança ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos textos e fortalecer suas habilidades de comunicação verbal e não verbal.

Uma das vantagens do letramento por meio da dança é a sua capacidade de engajar os alunos de forma holística. Enquanto a leitura e a escrita, comumente, são associadas como atividades intelectuais e cognitivas, a dança oferece uma oportunidade para os alunos se expressarem fisicamente, conectando-se com o conteúdo de uma maneira mais visceral e emocional. Isso pode ser, especialmente, benéfico para alunos com diferentes estilos de aprendizagem e habilidades diversas.

No que se refere aos objetivos do ensino de dança no contexto escolar, Corrêa e Santos (2022) apontam:

[...] proporcionar atividades em que os estudantes possam se expressar artisticamente, especialmente por meio da Dança; compreender o funcionamento do corpo e suas possibilidades expressivas; possibilitar a contextualização histórica-social por meio dos conhecimentos e estudo de obras de arte e de manifestações artísticas; e instigar o pensamento crítico reflexivo e o senso de cidadania. (Corrêa e Santos, 2022, p. 126).

Além disso, a dança pode ser usada para abordar conceitos específicos de leitura e escrita de maneira criativa. Por exemplo, os alunos podem explorar a estrutura narrativa de uma história por meio de movimentos corporais que representam os personagens, eventos e emoções. Eles, também, podem criar coreografias para acompanhar poesias ou músicas, explorando as nuances do ritmo, da métrica e do tom.

O letramento por meio da dança, também, promove habilidades importantes, como colaboração, comunicação e resolução de problemas. Ao trabalhar em conjunto para criar e apresentar *performances*, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, negociar ideias, dar e receber *feedback* de maneira construtiva, desenvolvem autoconfiança e a habilidade para falar em público, eliminando a timidez. Essas habilidades são essenciais não apenas para o sucesso escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos.

É importante ressaltar que o letramento por meio da dança não se trata, apenas, de adicionar atividades de dança ao currículo escolar, mas sim de integrar a

dança de forma significativa e intencional ao processo de ensino e aprendizagem. Vieira (2019) destaca:

Ao tratar das práticas em Dança, lembramos que muitas escolas ainda estão presas somente a produtos artísticos, como: apresentações em datas comemorativas, exposição de fim de ano, entre outros. A preparação dos estudantes para eventos assim nem sempre é adequada, não se deve mudar o andamento de uma aula de Dança apenas para fazer uma coreografia para uma apresentação. A criação de coreografias deve ser incluída no planejamento para que o processo cumpra o objetivo de construir o conhecimento em dança e evite desgastes desnecessários. (Vieira, 2019, p. 88-89).

Observa-se que é necessário o desenvolvimento de práticas de dança que visem o desenvolvimento integral dos alunos ao longo do planejamento anual da escola, essas práticas podem e devem permear as diferentes matérias escolares. Isso requer o envolvimento de professores capacitados e o uso de recursos que favoreçam não apenas a implementação eficaz da abordagem, mas também a articulação da dança com outras linguagens, como o teatro, a música e as artes visuais. Como afirmam Corrêa e Santos (2022, p. 65), “do professor não se espera uma atitude de passividade em relação ao saber dança, mas, sim, que ele faça da sua docência uma pesquisa contínua”, mesmo que não tenha tido formação específica na área. Dessa forma, mais do que dominar técnicas corporais, espera-se do docente um olhar investigativo e sensível, capaz de promover experiências significativas por meio do contato com espetáculos, vídeos e práticas interdisciplinares, compreendendo o ensino da dança como parte de um letramento estético e cultural. A proposta visa a ampliação das formas de aprendizado, sugerindo que o letramento do olhar e o consumo de espetáculos podem ser considerados formas válidas de aprendizado artístico.

Ressalta-se ainda que, segundo Kleiman (2007), na formação de um docente, imprescindível é a atitude de um professor, que, estando em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, dessa forma, a continuar aprendendo com seus alunos, por intermédio de práticas letradas que incentivam o grupo todo e acolhem, ao mesmo tempo, a interesses e propósitos individuais.

O letramento por meio da dança oferece uma abordagem inovadora e eficaz para promover a alfabetização e o letramento em contextos educacionais. Ao integrar a dança ao currículo, os educadores podem incentivar os alunos a desenvolver

habilidades de leitura e escrita de maneira criativa, holística e envolvente. Na próxima seção, trata-se sobre breves considerações com relação ao dialogismo e a intertextualidade.

1.3 DIALOGISMO E INTERTEXTUALIDADE: CONSTRUINDO SENTIDOS EM MOVIMENTO

Nessa seção, explora-se dois conceitos fundamentais para a compreensão da construção do sentido: o dialogismo e a intertextualidade. Inicialmente, aborda-se o dialogismo, uma teoria que ressalta a natureza dialógica da linguagem, em que as vozes se entrecruzam e se respondem, moldando sentidos por meio da interação contínua entre diferentes discursos. Em seguida, discute-se a intertextualidade, que examina as relações entre os textos, destacando como cada produção textual se insere em uma rede de diálogos, referências, citações e alusões a outras obras, configurando-se como um tecido de sentidos entrelaçados. Nessa perspectiva, as danças regionais, também, estabelecem um diálogo contínuo, no qual cada expressão artística se desenvolve a partir de outras, formando um tecido complexo e interconectado de sentidos em movimento. Esses conceitos serão fundamentais para entender a profundidade das relações entre semântica e dança.

1.3.1 Dialogismo

Mikhail Bakhtin, um influente teórico russo do século XX, desenvolveu o conceito de dialogismo, que é uma das pedras angulares de sua teoria literária e linguística. O dialogismo, como concebido por Bakhtin, é uma abordagem que enfatiza a natureza dialógica e interativa da linguagem e da comunicação. Apresenta-se uma das primeiras definições de diálogo, conforme Bakhtin (2012):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (Bakhtin, 2012, p. 117).

Em sua obra "Problemas da Poética de Dostoiévski", Bakhtin argumenta que todo discurso é essencialmente dialogado, ou seja, está sempre em diálogo com

outros discursos, sejam eles expressos anteriormente por outras pessoas ou presentes em nossa própria consciência. Scorsolini-Comin (2014, p. 250) aponta que “o diálogo não envolveria apenas o emissor ou o receptor da mensagem, mas as tendências básicas e constantes da recepção ativa do discurso de outrem, o que se mostra fundamental para a construção do diálogo”. Essa recepção ativa não se limita apenas à compreensão da mensagem, mas também envolve a incorporação do outro no diálogo, de forma que o outro se torne parte integrante do sujeito-emissor.

Assim, Bakhtin (2012) indicava que a compreensão de um texto não poderia ser alcançada isoladamente, mas somente dentro de um contexto mais amplo de interações sociais e culturais. Para o estudioso, o dialogismo é uma manifestação da heteroglossia, que é a presença de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um texto ou discurso. Ele argumentava que a linguagem é socialmente construída e reflete as múltiplas vozes e pontos de vista da sociedade em que é produzida.

O dialogismo também está intimamente ligado ao conceito de polifonia, que Bakhtin desenvolveu em sua obra “Problemas da Poética de Dostoiévski”. Conforme Pires e Tamanini-Adames (2010, p. 66), “para Bakhtin, a polifonia é parte essencial de toda enunciação, já que em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é formado por diversos discursos”. Assim, a polifonia refere-se à multiplicidade de vozes e perspectivas dentro de um texto. Porém, é válido enfatizar que polifonia, vai além de múltiplas vozes. Ela requer que essas vozes coexistam com independência e sem que uma supere ou neutralize a outra, criando uma verdadeira pluralidade de consciências e significados dentro da obra.

Vale ressaltar que, de acordo com Fiorin (2006, p. 19), “dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Uma das implicações mais importantes do dialogismo é que ele reconhece a natureza aberta e inacabada da linguagem e da comunicação. Bakhtin (2012) argumentava que os significados de um texto são construídos em um processo contínuo de interação entre o autor, o texto e o leitor, e que esses significados estão sujeitos a mudanças e interpretações variadas, dependendo do contexto e das experiências individuais de cada leitor.

O dialogismo de Bakhtin (2012) enfatiza a natureza dinâmica, interativa e social da linguagem, reconhecendo que todo discurso é influenciado por vozes e perspectivas múltiplas e que os significados são construídos em um processo

contínuo de diálogo e interação. A seguir, será explorado o conceito de intertextualidade.

1.3.2 Intertextualidade

Intertextualidade é um conceito chave nos estudos literários e culturais que se refere à relação entre textos, em que um texto faz referência, cita, parodia, imita ou, de alguma forma, se conecta com outros textos. Essa conexão pode ocorrer dentro da mesma obra, com obras diferentes do mesmo autor, ou com obras de diferentes autores e contextos. Segundo Samoyault (2008), foi Júlia Kristeva quem oficialmente cunhou e introduziu o termo "intertextualidade". Ela fez isso em dois artigos publicados na revista *Tel Quel*, os quais foram posteriormente retomados em sua obra de 1969, intitulada *Semiótica: Pesquisas para uma Semanálise*.

Salienta-se que, segundo Luiz (2021), com base no dialogismo de Bakhtin, Julia Kristeva introduziu o termo "intertextualidade", destacando o diálogo contínuo entre textos e entre o texto e seu público. Embora os estudos literários tenham sido o foco principal da intertextualidade, com ênfase na citação e na transformação de textos dentro de outros, o conceito também se aplica a produções textuais, pictóricas e midiáticas que constroem suas narrativas discursivas por meio desse artifício.

Vale acrescentar que, para Antunes (2017):

A intertextualidade é uma condição das ações discursivas, segundo a qual a linguagem é, essencialmente, uma atividade que se constrói na retomada de conhecimentos prévios – o que implica a incorporação de outras experiências de linguagem anteriores – gerando, assim, uma ininterrupta continuidade na linha de discursos humanos. (Antunes, 2017, p. 117)

A intertextualidade reconhece que nenhum texto é uma entidade isolada, mas é influenciado e influencia outros textos, criando uma teia de referências culturais, artísticas e literárias. Essas referências podem ser explícitas ou implícitas, e são, muitas vezes, usadas para ampliar o significado do texto, acrescentar profundidade, estabelecer conexões temáticas ou transmitir comentários sobre a cultura ou outros textos. Evidencia-se que a intertextualidade não se limita a relações diretas ou intencionais entre textos. Ela pode ocorrer de forma implícita ou inconsciente, como quando um texto ecoa ideias, estruturas ou estilos de outros textos sem citá-los diretamente. Também pode se manifestar de maneira cultural, envolvendo elementos

compartilhados de uma tradição, mitos, discursos sociais ou referências comuns (intertextualidade cultural). Pode ainda se revelar de forma intersemiótica, ou seja, entre diferentes linguagens e mídias, como quando um texto literário dialoga com um filme, uma música, uma dança, etc. Manifesta-se ainda no dialogismo, no sentido bakhtiniano, em que todo discurso se forma na relação com outros discursos, mesmo sem cópia ou referência direta.

Além disso, segundo Luiz (2021), a intertextualidade permeia uma ampla variedade de gêneros textuais e é passível de tradução e adaptação. Quando se trata de adaptação para diferentes linguagens, a intertextualidade assume uma relevância significativa. Elementos como citações, alusões e referências presentes no texto podem ser recontextualizados de maneira harmoniosa em linguagem visual e/ou sonora, expandir o conjunto da obra e contribuindo de forma substancial para os sentidos atribuídos a ela.

A intertextualidade é importante porque aprofunda as experiências textuais, estabelece conexões culturais e sociais, facilita o diálogo entre textos e tradições literárias, estimula a criatividade e a inovação, e promove o desenvolvimento do letramento multimodal. Ela desempenha um papel fundamental na compreensão e na apreciação de textos em diversas formas e contextos. Assim, faz parte do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, a seguir, faz-se uma apresentação com relação aos documentos oficiais do ensino referentes às abordagens de semântica e dança.

2 DOCUMENTOS QUE COREOGRAFAM O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesse capítulo, será feito um levantamento de aspectos relevantes em torno da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, bem como sua importância e exigência ao ensino da Semântica da Língua Portuguesa e dança no ensino fundamental. No percurso desse capítulo, coloca-se em evidência as habilidades que devem ser desenvolvidas nos respectivos componentes curriculares.

Ressalta-se ainda que, quanto aos documentos oficiais, coloca-se também em evidência o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Este instrumento pedagógico orienta os processos de ensino e aprendizagem na etapa do ensino fundamental, explicitando as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas quanto ao ensino de semântica e dança incluindo o regionalismo.

2.1 BNCC: ensino da Semântica e Dança

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC trata-se de um documento de caráter normativo que determina o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no decorrer das fases e modalidades da Educação Básica brasileira. A BNCC (Brasil, 2018, p.7) garante os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”.

Segundo a BNCC (Brasil, 2018), este documento normativo aplica-se somente à educação escolar, assim como determina o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996. Por esta razão, é dirigido pelos princípios éticos, políticos e estéticos que objetivam à formação humana absoluta e à edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN.

Nessa perspectiva, durante a Educação Básica, conforme Brasil (2018, p. 8), “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Assim, essas competências devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de todos os anos da Educação Básica e, por isso, permeiam cada um dos componentes curriculares.

Vale salientar que, na BNCC (Brasil, 2018), competência é definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para decidir questões complexas da vida cotidiana, do completo exercício da cidadania e do mundo do trabalho. É indispensável evidenciar que as competências gerais da Educação Básica estão relacionadas ao tratamento didático proposto para as três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), associando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores.

Acrescenta-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, os adolescentes participam com maior criticidade de circunstâncias comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, até

no contexto escolar, no qual tem aumentado o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares.

Essa alteração em relação aos anos iniciais, segundo a BNCC (Brasil, 2018), “[...] favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos”. Por isso, é nessa etapa que o alunado assume maior autonomia e protagonismo em práticas de linguagem efetivadas dentro e fora da escola. Além disso, a respeito do componente Língua Portuguesa, a BNCC corrobora:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (Brasil, 2018, p.136).

Considerando isso, é importante incentivar a autonomia dos alunos, a fim de que sejam capazes de interagir, criticamente, com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de desempenho na vida pública.

Cabe destacar, ainda, que os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles aplicados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem:

Oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2018, p. 71).

No eixo da Análise Linguística/Semiótica, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta habilidades referentes a todos os campos de conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros. As principais habilidades descritas no campo da Semântica são:

Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais. (Brasil, 2018, p. 83).

A BNCC mostra como a habilidade de 6º a 9º ano se refere ao estudo da semântica nas obras didáticas:

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (Brasil, 2018, p. 159).

Nessa habilidade, faz-se menção a recursos semânticos, citando, equivocadamente, “figuras de linguagem”. Mediante a isso, há necessidade, por parte da habilidade EF69LP48, de fazer uma exemplificação de quais seriam esses recursos semânticos, uma vez que as figuras de linguagem não se caracterizam como recurso semântico, mas como recursos estilísticos. Assim, observa-se que o estudo da semântica é pouco explorado na BNCC, pois ela não propôs uma habilidade específica, que considere a semântica como uma área de conhecimento autônomo. Mas, as habilidades citadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 71) inserem a semântica em outros campos de estudo, visto que ela deixa de ser um campo de atuação e passa a ser englobada por uma categoria mais generalizante, que é definida como “Análise linguística/Semiótica”. Considerando esses pressupostos, entende-se que a BNCC é um documento que poderia ser reformulado, pois existem lacunas acerca do estudo da semântica.

Além disso, acerca das implicações do ensino da Dança para o 6º ao 9º ano, menciona-se trechos da BNCC que mostram as habilidades que devem ser desenvolvidas no componente curricular “Arte” que está centrado, entre outras linguagens, na Dança:

(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.

(EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.

(EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.

(EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

(EF69AR14) Analisar e experimentar diferentes elementos (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.) e espaços (convencionais e não convencionais) para composição cênica e apresentação coreográfica.

(EF69AR15) Discutir as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola e em outros contextos, problematizando estereótipos e preconceitos. (Brasil, 2018, 207, grifos nossos).

A BNCC, ao propor as habilidades de Dança para os anos finais do Ensino Fundamental, reconhece a importância da linguagem corporal como expressão artística, histórica e cultural. Entretanto, apesar de sua abordagem aparentemente ampla e abrangente, algumas lacunas e desafios práticos merecem atenção crítica.

Primeiramente, observa-se um enfoque técnico e analítico significativo sobre os elementos da dança (como tempo, espaço, peso, fluência e improvisação), o que é positivo no sentido de elevar a linguagem corporal a um nível de investigação estética e pedagógica. No entanto, há pouca articulação direta com os contextos reais de infraestrutura e formação docente nas escolas públicas brasileiras. Muitos professores de Arte não possuem formação específica em Dança, o que pode limitar, significativamente, a aplicação prática dessas habilidades com os alunos.

Além disso, embora as habilidades envolvam a valorização da diversidade cultural e estética (EF69AR13) e a discussão sobre estereótipos e preconceitos (EF69AR15), o documento permanece genérico e abstrato na forma como essas questões devem ser abordadas. Falta um direcionamento mais preciso sobre como enfrentar as questões de preconceito corporal, de gênero ou sociais, que ainda são fortemente presentes no ambiente escolar quando o assunto é Dança.

Outro ponto crítico é que, mesmo tratando da composição cênica e da análise de figurino, iluminação e cenário (EF69AR14), a BNCC não considera as limitações estruturais das escolas, que, muitas vezes, não possuem espaços adequados para ensaios, apresentações, ou acesso a materiais básicos. Dessa forma, o risco é que essas habilidades se tornem mais teóricas do que práticas, comprometendo o desenvolvimento real dos estudantes. Apesar da intenção positiva de promover a experimentação e a autoria dos alunos (EF69AR12), isso exige tempo, continuidade e planejamento, que, recorrentemente, não são possíveis em uma estrutura curricular fragmentada, em que as aulas de Arte têm carga horária mínima.

Observa-se que a unidade temática “Danças”, mencionada na BNCC (Brasil, 2018), valoriza o conjunto de práticas corporais marcadas por movimentos rítmicos,

organizados em passos e sequências específicas, geralmente, integradas a coreografias. Tais práticas podem ocorrer de forma individual, em duplas ou em grupo, privilegiando formas colaborativas e coletivas. Entretanto, apesar de reconhecer essa diversidade de manifestações, a BNCC ainda trata a dança em um nível genérico, sem indicar caminhos metodológicos concretos para a efetivação dessas experiências nas escolas, especialmente diante das carências estruturais, da formação docente insuficiente e das limitações de tempo no currículo escolar.

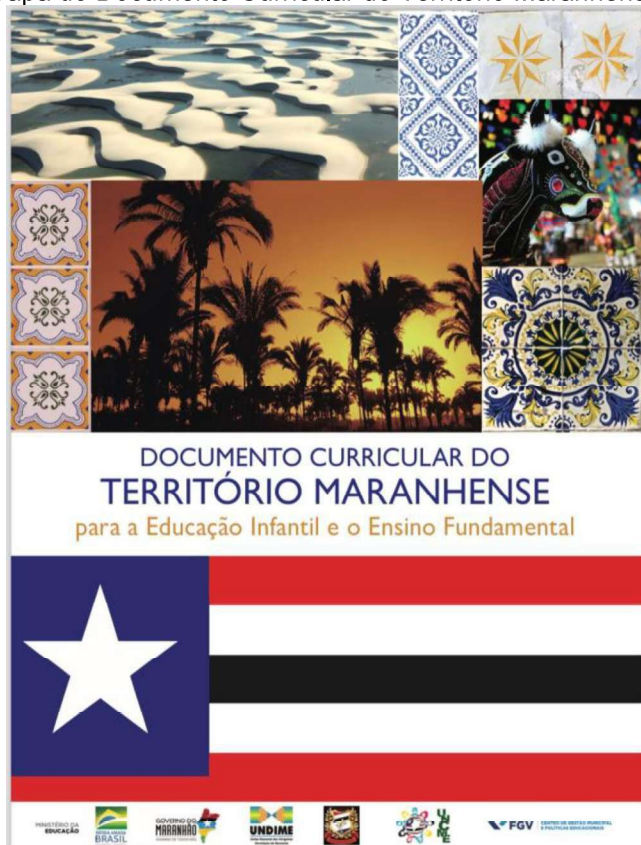
Ademais, embora o documento proponha o desenvolvimento de competências relacionadas à identificação de ritmos, movimentos e codificações históricas próprias de cada estilo de dança, sua abordagem tende a ser descritiva e pouco sensível às condições socioculturais locais. Em articulação com as competências gerais da Educação Básica e da área de Linguagens, o ensino da dança deveria ampliar sua dimensão crítica e política, abordando com mais ênfase os desafios enfrentados na prática escolar, como os estereótipos de gênero, o preconceito corporal e a marginalização das expressões populares. Portanto, é fundamental que essas competências, que permeiam todos os componentes curriculares, sejam efetivamente integradas ao cotidiano pedagógico, visando não apenas ao desenvolvimento técnico dos alunos, mas também à promoção da cidadania, da diversidade e da valorização das culturas regionais. Na próxima seção, aborda-se sobre o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).

2.2 DCTMA: Ensino da Semântica e Dança

No tocante ao Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (Maranhão, 2019), a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) divulgou este documento para Educação Infantil e Ensino Fundamental, elaborado após uma extensa mobilização dos profissionais da educação e da sociedade civil, durante consultas públicas presenciais e por meio de uma plataforma *online*, em que tiveram a oportunidade de oferecer valiosas contribuições ao documento. Conforme Maranhão (2019), isso foi realizado por meio de uma ação colaborativa envolvendo a Seduc, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA)

e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA). Na Figura 6, verifica-se a capa do documento:

Figura 6: Capa do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA



Fonte: Maranhão (2019)

O documento foi aprovado pelo CEE-MA em 28 de dezembro de 2018 e tem servido de apoio para que as escolas das redes públicas e privadas reelaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. Maranhão (2019) destaca que houve uma preocupação em promover o diálogo com as diversas regiões do território maranhense, visando considerar a contextualização das aprendizagens. Isso envolveu a análise das características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como dos temas integradores definidos na BNCC, relacionados à vida humana em níveis local, regional e global. Dessa maneira, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada comunidade, sem retirar do educador um documento orientador para suas práticas pedagógicas.

Segundo Maranhão (2019), com relação ao objeto de conhecimento “Semântica” inserido no eixo de “Análise Linguística/Semiótica” no DCTMA, cita-se

para o 6º ano a seguinte habilidade: “(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto)” (Maranhão, 2019, p. 137). Para o 7º ano, apresenta-se o seguinte: “(EF07LP12) reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos)” (Maranhão, 2019, p. 152).

Além disso, para o 8º ano, destaca-se a habilidade de: “(EF08LP14) utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos [...]” (Maranhão, 2019, p. 168). Nota-se que, no organizador curricular, que foi criado com o objetivo de servir de subsídio para a elaboração dos planos de aulas dos docentes do território maranhense, não é mencionada a habilidade a ser desenvolvida, de forma específica, no 9º ano, somente 6º, 7º e 8º ano. Ademais, também não são sugeridas atividades para esse objeto de conhecimento, assim, surge a necessidade do docente desenvolver as suas atividades de maneira à contemplar as habilidades de cada ano.

A partir dos direcionamentos dados pelo DCTMA, nota-se que o ensino de semântica está inflexibilizado por uma visão estritamente normativa, o que se pode chamar de engessamento “gramatiqueiro”. Por isso, surge a necessidade de um maior detalhamento quanto à maneira como a teoria de semântica deve ser abordada, visto que a proposta deveria evitar um ensino meramente teórico, mecânico ou excessivamente formal, estreitando a potência do que seja a semântica.

O documento ressalta, em toda sua fundamentação, que a interação entre os sujeitos ocorre por meio da utilização de distintas linguagens, e a língua deve ser estudada a partir de seu uso social. Isso implica em afirmar, conforme Maranhão (2019, p. 95), que “o processo de avaliação deve deixar de priorizar atividades baseadas nas classificações metalinguísticas, com destaque para as nomenclaturas gramaticais que rotulam a fonologia, a morfossintaxe e a semântica da língua”. Em particular, essas atividades exigem dos alunos análises desenvolvidas por meio de palavras e frases isoladas, descontextualizadas.

No que se refere ao componente curricular “Arte”, é composto por quatro linguagens diferentes: artes visuais, dança, música e teatro. No DCTMA são

elencadas algumas proposições para o ensino de Arte, considerando a interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas e os demais componentes curriculares do Ensino Fundamental, buscando estabelecer diretrizes para a ação pedagógica do professor da disciplina Arte do Ensino Fundamental: “estimular o processo criativo dos alunos dando incentivo, confiança por meio das vivências com as linguagens artísticas”; “propor leituras de imagens, sons, gestos, objetos a partir de olhares mais atentos e sem pressa, dando um novo sentido ao que veem”; “promover a apreciação de espetáculos de dança”; “estimular a criação de espetáculos de dança na escola” e “incentivar a pesquisa em *sites* de dança”. (Maranhão, 2019, p. 196).

Além disso, no DCTMA, na linguagem artística “dança”, dentro do objeto de conhecimento “contextos e práticas”, enfatiza-se que no 6º ano deve ser trabalhada, conforme Maranhão (2019, p. 222), a “história da dança, a dança na pré-história: características e formação, qualidades dos movimentos, a dança nas antigas culturas: Grécia, Egito e Roma e a representação da dança em obras de arte”.

Observa-se que, no objeto de conhecimento “elementos da linguagem”, situado na linguagem artística “dança”, são englobados os “elementos estruturais do movimento: movimento, espaço, tempo, peso, ritmo, equilíbrio e força, gestos e imitação, planos: baixo, médio e alto, espaço: direto e indireto e tempo: rápido, normal e lento”. No objeto de conhecimento “Processos de criação”, é inserida a exploração dos “planos: baixo, médio e alto; espaço: direto e indireto; sons, melodias e tonalidades; tempo: rápido, normal e lento; composição coreográfica; improvisação e criação e percepção rítmica”. (Maranhão, 2019, p. 222).

Para o 7º ano, Maranhão (2019, p. 226), no objeto do conhecimento “contextos e práticas”, apresenta especificidade em trabalhar com a “história da dança: Idade Média e Renascimento, pantomima, dança ritual, dança de entretenimento e formas coreográficas”. Em “elementos da linguagem”, são apresentados os temas: “elementos estruturais do movimento: tempo, contratempo, espaço, ritmo, lateralidade; movimentos e postura linear; e, as formas: retas, linhas e curvas, angulares e circulares”. No objeto do conhecimento “processos de criação”, são expostas as temáticas: “sequência de movimentos característicos; tempo: lento e rápido”; “composições coreográficas”; “músicas e a relação com o movimento”; “percepção rítmica e movimentos”; “improvisação”; “sequências de movimentos com formas: retas, curvas e circulares”; e, a “leitura e releitura de danças e códigos”.

Direcionado ao 8º ano, no objeto do conhecimento “contextos e práticas”, no DCTMA (Maranhão, 2019, p. 231, grifo nosso), evidencia-se os seguintes tipos de dança: “dança folclórica”, “danças populares maranhenses: **bumba meu boi, tambor de crioula, cacuriá, lelê**”, “danças folclóricas de matriz africana, indígena e europeia”, “dança clássica” e “dança moderna”. Em “elementos da linguagem”, destacam-se os “ritmos, sotaques, elementos estruturais da dança: giros, saltos, passos básicos, expressão corporal para a dança moderna, criadores e intérpretes (dança clássica e dança moderna), figurinos e espaço cênico”.

O terceiro objeto do conhecimento visado ao 8º ano apresenta como “processos de criação” o direcionamento com “pequenas sequências coreográficas inspiradas nas danças folclóricas maranhenses”, “alongamento e aquecimento”, “sequências coreográficas com deslocamento, com formas: retas, curvas e circulares”, “autoconhecimento corporal”, “consciência e percepção”, “criadores e intérpretes”, “laboratório de dança popular maranhense” e “noções básicas de anatomia”. (Maranhão, 2019, p. 232). Observa-se que a falta de imagens ilustrativas pode dificultar a compreensão dos conceitos e diretrizes propostas no DCTMA. A dança é uma forma de expressão visual e corporal, e a ausência de ilustrações pode tornar mais difícil para os educadores e alunos visualizar e entender as práticas e técnicas sugeridas.

Por último, para o 9º ano, no objeto do conhecimento “contextos e práticas”, são citados: “dança-teatro: história e características; dança contemporânea: história e características; práticas e atualidades da dança; intérpretes, coreógrafos e criadores; danças urbanas: *break* e *street dance*”. No que se refere aos “Elementos da linguagem”, é mencionado a “improvisação; composição coreográfica; desenho e expressão; energia e fruição; elementos estruturais: eixo, peso, rolamento, saltos, giros, espaço, deslocamento, direção; tempo: rápido, moderado e lento”. Em “Processos de criação”, cita-se a “reprodução de sequências; criação a partir de repertório pessoal; jogos de criação; alongamento, exercícios de salto e giros; técnicas de chão; apreciação de vídeo e músicas de danças urbanas”. (Maranhão, 2019, p. 236).

Nota-se que, no Ensino Fundamental em seus anos finais, do 6º ao 9º ano, é de grande importância que o componente curricular “Arte” dê continuidade ao processo de aprendizagem no que se refere às manifestações artísticas e culturais.

Nesta etapa, os conhecimentos devem ser abordados de maneira mais sistemática e diversificada, considerando o repertório cultural específico da faixa etária correspondente. Isso visa promover interações com a comunidade e o ambiente social circundante, contribuindo para aprofundar o processo de ensino-aprendizagem em cada uma das linguagens artísticas e na relação interdisciplinar entre elas e outras áreas do conhecimento, como a semântica. É fundamental criar situações pedagógicas que incentivem a autonomia dos alunos em termos de estudos e experiências estéticas. A seguir, será apresentada a metodologia, para que fosse possível pensar no conteúdo semântico e suas possibilidades de ensino abordados no *corpus* deste trabalho, bem como chegar à definição e elaboração da PTT.

3TRILHA METODOLÓGICA

Com o intuito de atingir os objetivos deste trabalho, foram utilizados, referenciais teóricos de diferentes autores e métodos que direcionaram a alcançar o que foi proposto. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as relações de sentido existentes entre as letras de canções e as danças como estratégias de ensino da semântica em sala de aula dos anos finais do ensino fundamental da região Tocantina do Maranhão.

Conforme Marconi e Lakatos (2008, p. 83), o “método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. Para tanto, adota-se como procedimentos metodológicos a abordagem qualitativa de caráter descritivo. Em vista disso, cabe destacar que, na abordagem qualitativa, o foco está voltado a identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente.

Ressalta-se que a pesquisa seguirá um processo que envolve as seguintes etapas:

a) Apresentação da base teórica, entre os quais estão os estudos sobre os conceitos de semântica, dança, letramento corporal, dialogismo e intertextualidade, BNCC e DCTMA;

b) Análise de vídeos de danças regionais: Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá. Que serão instrumentos de análise de expressão de múltiplos sentidos que serão vinculados ao ensino de semântica;

c) Análise das letras das canções presentes nas danças regionais, identificando as relações de sentido construídas por meio de elementos linguísticos, culturais e corporais, com base nos fundamentos da semântica, por último,

d) Construção da adaptação da música regional maranhense “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), para uma composição coreográfica por meio de vídeo e sequência didática escrita em formato de PDF, com atividades com base em análises da composição coreográfica construída com a letra da canção.

A pesquisa visa com os objetivos específicos discutir as abordagens teóricas para a análise semântica, bem como a linguagem da dança, com ênfase nos letramentos da composição coreográfica; apresentar os estudos sobre a teoria da intertextualidade e as contribuições desta no ensino e analisar vídeos de danças regionais como instrumento de expressão de múltiplos sentidos, vinculados ao ensino de semântica; analisar as letras das canções presentes nas danças regionais, identificando as relações de sentido construídas por meio de elementos linguísticos, culturais e corporais, com base nos fundamentos da semântica e mostrar, por meio de vídeo e sequência didática escrita em formato de PDF, o processo de construção da adaptação da música regional maranhense “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), para uma composição coreográfica, destinada ao público-alvo, professores dos anos finais do ensino fundamental (Produção Técnico-Tecnológica – PTT). Ocasionalmente, assim, reflexões sobre as principais contribuições do método interdisciplinar do estudo da semântica por meio da dança para a aprendizagem, trazendo para o professor novas possibilidades de ensino.

Dando continuidade ao estudo, procede-se com a análise das danças regionais maranhenses, com foco no estudo do conteúdo semântico no Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá. Ademais, serão apresentadas as análises semânticas das três danças regionais maranhenses selecionadas, tornando relevante a configuração da Produção Técnico-Tecnológica (PTT). Expõe-se as análises, a seguir.

4 SENTIDOS EM CENA: DANÇAS MARANHENSES COMO ENUNCIÇÕES DO CORPO

Neste capítulo, apresentam-se análises das danças regionais maranhenses selecionadas: Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá, focando no conteúdo semântico que permite a aplicação da teoria da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Em seguida, propõe-se a apresentação da proposta da Produção Técnico-Tecnológica (PTT), que tem como enfoque a criação de uma sequência didática com atividades baseadas em análises da composição coreográfica construída com a letra da canção regional “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz, é essencial entender a importância das danças regionais e como elas podem se relacionar com a Semântica da Língua Portuguesa.

Ao longo desta dissertação, é indicado, por meio das teorias apresentadas principalmente nos capítulos iniciais, que a comunicação ocorre por meio da realização da língua(gem). Essa comunicação é multifacetada e não sucede apenas por intermédio da comunicação escrita ou falada. Ela pode se manifestar de várias formas, incluindo gestos, expressões faciais, linguagem corporal, sinais visuais (como placas e símbolos), música, arte, entre outras. Na seção inicial desse capítulo, será proposta a primeira análise, considerando o recorte teórico adotado neste trabalho dissertativo, e serão apontadas possíveis interpretações semânticas acerca da dança regional maranhense Bumba-Meu-Boi.

4.1 Bumba-Meu-Boi

Bumba Meu Boi e os Bois do Brasil

Do bumba meu boi
Eu agora vou falar
É uma dança folclórica
De expressão popular
Com personagens humanos
E um boi espetacular

Tudo gira em torno
De uma dramaturgia
Morte e ressurreição do boi
Que enche de alegria
Quem participa da dança
E a todos contagia

É uma festa folclórica
Das mais tradicionais
Repleta de fascínio
Cores e rituais
Unindo dança e circo
E artes teatrais

[...]
(Lima, 2016)

O Bumba-Meu-Boi é uma das mais expressivas manifestações da cultura popular do Maranhão, uma dança que envolve música, teatro e muita festividade. Conforme IPHAN (Brasil, 2011, p. 8), “o bumba-meu-boi do Maranhão é, antes de tudo, uma grande celebração na qual se confundem fé, festa e arte, numa mistura de devoção, crenças, mitos, alegria, cores, dança, música, teatro e artesanato, entre outros elementos”. É uma tradição que mistura elementos culturais indígenas, africanos e europeus, resultando em uma celebração repleta de cores, ritmos e sentidos. Furlanetto (2010) afirma:

O bumba-meu-boi é uma das mais ricas manifestações do folclore brasileiro, e “bumba” é uma interjeição onomatopaica que indica estrondo de pancada ou queda – bumba-meu-boi significa bate ou chifra meu boi. Esse folguedo surgiu no nordeste do Brasil e disseminou-se por quase todo território nacional. Ao espalhar-se pelo país, adquiriu nomes, ritmos, formas de apresentação, indumentárias, personagens, instrumentos, adereços e temas diferentes. (Furlanetto, 2010, p. 108).

A história do Bumba-Meu-Boi remonta ao período colonial brasileiro, em que escravos africanos e indígenas se reuniam para celebrar suas tradições e expressar sua identidade cultural por meio da dança e da música. A dança representa a história de um boi que morre e é ressuscitado por forças mágicas, misturando elementos de religiosidade, mitologia e folclore.

Existem diversas variações da brincadeira do Bumba-Meu-Boi, segundo Araújo (1973). Em uma das versões, o boi é morto por um vaqueiro em um momento de descontrole; em outra, ele é morto em uma tourada; e em outra, é roubado por um preto-velho para satisfazer o desejo de Mãe Catirina, grávida e com vontade de comer língua de boi. Além disso, existem outras lendas com variações nos nomes dos personagens, assim como na sua caracterização em diferentes regiões do país.

O Bumba-Meu-Boi é uma expressão da cultura popular que faz parte dos folguedos do Brasil, ou, conforme Andrade (1982) descreve, é uma das danças dramáticas do Brasil. Essas danças possuem enredos e histórias próprias, sendo recriadas por meio de gestos dançantes, músicas, instrumentos e caracterização dos personagens.

Conforme Furlanetto (2010, p. 108), “no Maranhão, o bumba-meu-boi é a principal atração dos festejos juninos, estando fortemente ligado ao ciclo de homenagens a São João, Santo Antônio, São Pedro e São Marçal”. É importante destacar que o Bumba-Meu-Boi do Maranhão é fortemente influenciado pelo catolicismo, tendo São João como seu principal padroeiro, entretanto, os foliões dividem sua devoção também a outros santos.

A encenação ocorre, segundo Furlanetto (2010), tipicamente em praças públicas ou arraiais: os participantes – são geralmente músicos, dançarinos, cantores, comediantes, e outros que se unem – se agrupam, entoam canções, dançam e encenam narrativas em torno de um boi – uma estrutura de madeira coberta por tecido bordado (imitando o couro do boi), sob a qual um "miolo" executa movimentos, dando vida ao personagem. Conforme observa-se na Figura 7:

Figura 7: Estruturas que imitam o boi



Fonte: Escola época (2023)

Cada grupo de Bumba-Meu-Boi tem sua própria identidade, cores, músicas e estilo de dança. Existem diferentes sotaques do bumba-meu-boi, que variam de acordo com a região do Maranhão, cada um com suas particularidades na música, na coreografia e nos trajes. Segundo Campos (2024), os principais sotaques do Maranhão são baixada, matraca, zabumba, costa de mão e orquestra. Essa diversidade de sotaques no Bumba-Meu-Boi é resultado de uma construção cultural influenciada por fatores históricos, sociais e musicais. Nessa perspectiva, Albernaz (2013, p. 7) ressalta que:

A denominação dos **sotaques** do Bumba meu boi do Maranhão se faz, principalmente, pela origem regional/cidade e/ou instrumentos característicos. Além disso, a classificação baseia-se nas especificidades de ritmo, indumentária, instrumentos, passos e evolução da dança (círculo, semicírculo, ou fileiras simétricas), bem como nas contribuições de cada sotaque para a história do folgado, que expressam sua relação com a tradição. (Albernaz, p.7, 2013, grifo nosso).

Essa afirmação evidencia como os diferentes sotaques não são apenas variações estéticas, mas representam vínculos profundos com as raízes e tradições das comunidades envolvidas. Para compreender melhor a riqueza e a diversidade do Bumba-Meu-Boi maranhense, é fundamental conhecer as características específicas de cada um de seus principais sotaques. A seguir, serão apresentados os diferentes estilos que compõem esse folgado, evidenciando suas singularidades nos ritmos, trajes, instrumentos e formas de expressão corporal. Na Figura 8, evidencia-se o sotaque de Zabumba:

Figura 8: Sotaque de Zabumba



Fonte: Cardoso (2022).

O sotaque de zabumba é um dos mais antigos e simbólicos do Bumba-Meu-Boi do Maranhão, com origem nas comunidades quilombolas da região do interior do estado, na cidade de Guimarães. Cunha (2011, p. 09) afirma que “há uma voz quase uníssona quando se trata do Boi de zabumba: todos apontam este como sendo o “sotaque ancestral”, que veio dar origem a muitos outros sotaques”. Esse sotaque surgiu como uma expressão de fé e resistência do povo negro, especialmente em

contextos rurais e periféricos, onde as manifestações culturais também funcionavam como espaços de afirmação identitária.

Com base em Cardoso (2022), os grupos que compõem o sotaque de zabumba são geralmente formados por homens, tanto nos vocais quanto na percussão, reforçando a tradição da força masculina nas expressões culturais de matriz africana. Os instrumentos principais – zabumba, maracá e pandeiro – criam uma base sonora marcada por batidas lentas, graves e envolventes, que acompanham cantos entoados em ritmo cadenciado, muitas vezes, com letras que remetem à religiosidade, à resistência e ao cotidiano da comunidade.

Em relação aos trajes, os brincantes costumam usar roupas simples, geralmente compostas por camisas de tecido leve, calças escuras e chapéus de palha. As cores predominantes nos figurinos são o vermelho, o branco e o azul, muitas vezes, combinadas com elementos que remetem a santos católicos ou entidades das religiões de matriz africana, como fitas, contas e estampas florais, como se observa na Figura 8. Esses trajes reforçam a identidade comunitária e espiritual do grupo, tornando-se parte essencial da experiência performática e ritualística do sotaque de zabumba.

Outro sotaque do Bumba-Meu-Boi é o Costa de Mão, típico da região de Cururupu, recebeu este nome devido aos pandeiros tocados com as costas da mão. Sua origem estaria ligada aos negros escravizados que, mesmo com as mãos feridas por castigos, buscavam participar das celebrações juninas sem deixar de tocar seus instrumentos. O conjunto musical do grupo é composto por caixas, tambores-onça e maracás metálicos. Os brincantes usam vestimentas de veludo bordado e chapéus em formato de cogumelo, adornados com fitas coloridas e flores. Entre os grupos mais representativos desse sotaque estão: Rama Santa, Brilho da Sociedade, Soledade e Brilho da Areia Branca. Na Figura 9, observa-se esse sotaque:

Figura 9: Sotaque Costa de Mão



Fonte: O imparcial (2020)

Conforme Sousa (2025), “apesar da história rica, esse sotaque que está à beira do esquecimento, sendo um dos sotaques com menos grupos no Maranhão”. Isso evidencia que, apesar de sua relevância histórica e cultural, ele está em risco de desaparecer. Isso ocorre porque existem poucos grupos que ainda preservam essa tradição no Maranhão, o que o torna um dos sotaques menos representados no estado. A dificuldade em manter o sotaque vivo está ligada às exigências tradicionais que envolvem sua prática, como vestimentas específicas, instrumentos característicos e rituais próprios, o que pode limitar a adesão de novos participantes. Além disso, a baixa visibilidade frente a outros sotaques mais populares contribui para essa perda de espaço. A seguir, nota-se outro sotaque, denominado Matraca, Figura 10:

Figura 10: Sotaque da Matraca



Fonte: Fróes (2022)

Segundo Furlanetto (2010, p. 108), “o Sotaque de Matraca, de maior influência indígena, surgiu em São Luís e seus principais instrumentos são as matracas (dois pequenos pedaços de madeira)”. Além das matracas, utilizam-se pandeirões e tambores-onça, semelhantes à cuíca, mas com timbre mais grave. Na linha de frente, desfilam personagens como os rajados, cablocos de fitas, índias, vaqueiros e caboclos de pena. Entre os grupos mais representativos desse sotaque estão o Boi de Maracanã, o Boi da Maioba e o Boi da Pindoba. Observa-se o sotaque da Baixada (Figura 11):

Figura 11: Sotaque de Baixada



Fonte: Fróes (2022)

O sotaque da Baixada é originado na região da Baixada Maranhense, em cidades como São Bento, Matinha e Viana. Marcado por uma forte influência rural e popular, esse sotaque se destaca pelo uso do tambor de fogo, um tambor de lata incendiado com querosene, além de matracas e pandeiros que conferem um ritmo acelerado às toadas. Furlanetto (2010, p. 108) destaca que “o Sotaque da Baixada apresenta um toque mais lento e suave, embalado por matracas e pandeiros pequenos”. A dança é vigorosa, com movimentos intensos, saltos e giros executados principalmente pelos vaqueiros, que são personagens centrais no grupo. As músicas apresentam letras diretas e ritmos marcantes, muitas vezes retratando o cotidiano, a

religiosidade e as tradições da vida rural, tornando o sotaque da Baixada uma das expressões mais autênticas e enraizadas da cultura maranhense.

Nos bois de sotaque de matraca, destacam-se personagens típicos como o caboclo de penas, figura mitológica que usa cocar, saia e adereços coloridos feitos com penas, além das índias, cujas roupas de penas sintéticas possuem tons mais escuros que as do sotaque de orquestra. Há também os caboclos de fita, reconhecidos pelos chapéus com fitas coloridas e roupas bordadas à mão, geralmente com imagens de santos ou elementos ligados à tradição do grupo. Na Figura 12, evidencia-se o sotaque de orquestra, o caçula dos sotaques:

Figura 12: Sotaque de orquestra



Fonte: Cardoso (2022)

O sotaque de orquestra, o mais recente entre os estilos do Bumba-Meu-Boi, combina sons de diversos instrumentos com as tradições da brincadeira. Conforme Cardoso (2022), com o tempo, conquistou popularidade entre maranhenses e turistas, tornando-se um dos mais apreciados. É o que mais cresceu em número de grupos nos últimos anos e o mais presente em diferentes cidades do Maranhão. Entre os principais grupos de bois desse sotaque, destacam-se o Boi de Nina Rodrigues, Boi de Axixá, Boi de Morros, Boi Brilho da Ilha, Boi Novilho Branco, Boi Upaon-Açu, Boi de Sonhos e Boi de São Simão.

Cardoso (2022) afirma que os pesquisadores relatam que o sotaque de orquestra teve origem na região do Munim, especialmente nas cidades de Rosário e Axixá, entre as décadas de 1950 e 1960. A professora e pesquisadora Lady Selma Ferreira Albernaz destaca que o surgimento desse estilo foi curioso e acidental, datando de 1920 a 1930, quando uma orquestra do bordel em Rosário saiu pelas ruas tocando seus instrumentos e, ao se deparar com um Boi de Zabumba durante uma apresentação noturna, passou a tocar junto com o grupo. A combinação agradou tanto que deu início a uma nova forma de celebrar o Bumba-Meu-Boi.

Os personagens do Bumba-Meu-Boi são variados e incluem o boi, o vaqueiro, a índia, o índio, o caboclo, o mestre-sala, a porta-bandeira, entre outros. Cada personagem desempenha um papel específico na trama da dança, contribuindo para a narrativa e para o espetáculo visual.

Durante as apresentações do Bumba-Meu-Boi, os grupos percorrem as ruas das cidades, animando as festividades com suas músicas vibrantes, suas coreografias elaboradas e seus trajes coloridos. Vale ressaltar que, conforme Lara (2008):

As roupas características do bumba-meu-boi são coloridas e bordadas, marcadas por cocares de penas dos caboclos, por chapéus e fitas que enfeitam as roupas dos empregados da fazenda, pelo boi com pedrarias, brilhos e requinte, pela simplicidade de vestimenta de Catirina (saia, blusa, lenço, máscara) e Pai Francisco (calça, camisa, chapéu, bota, máscara), pela roupa enigmática do feiticeiro, dentre outros personagens que possam fazer parte da brincadeira. (Lara, 2008, p. 43).

É uma celebração que envolve toda a comunidade, reunindo pessoas de todas as idades para participar e prestigiar essa manifestação cultural tão importante para o Maranhão. Além de ser uma forma de expressão artística, o Bumba-Meu-Boi também desempenha um papel importante na preservação da cultura e das tradições maranhenses, transmitindo de geração em geração os valores, as crenças e os costumes do povo do Maranhão.

A abordagem realizada, ao longo deste trabalho, oferece uma base sólida e potencial para o desenvolvimento do trabalho focado na Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Revisando o conceito, segundo a teoria da SCC, de Ferrarezi Jr. (2008), o cenário refere-se aos conhecimentos culturais e aos fatores contextuais relevantes que possibilitam a atribuição de sentido a determinada expressão ou manifestação. O cenário envolve todos os elementos culturais e situacionais que

contribuem para a compreensão do sentido em um determinado contexto, indo além do texto ou da comunicação em si, e incorporando as circunstâncias em que a comunicação ocorre.

Conforme Ferrarezi Jr. (2018, p. 15), a língua precisa ser estudada em diferentes dimensões, em um estudo complexo e minucioso. Entre as principais dimensões, apresentam-se a seguinte:

Análise dos aspectos discursivos e elocutivos (contexto e cenário) – agora, podemos partir para a elocução em si, para o ato que permitiu atribuir um sentido específico à palavra ou à expressão em análise, buscando informações contextuais (no âmbito linguístico) e cenariais (no âmbito extralinguístico) que possam justificar a atribuição de sentidos realizada. (Ferrarezi Jr., 2018, p. 15).

O contexto, de forma específica na análise da dança em questão, refere-se ao conjunto de elementos que envolvem a prática da dança, incluindo aspectos culturais, sociais, históricos e geográficos. No caso do Bumba-Meu-Boi, o contexto abrange a tradição folclórica brasileira, especialmente do Norte e Nordeste, onde a dança está enraizada. Este contexto envolve a valorização de lendas e histórias populares, as festividades juninas, a celebração da cultura afro-brasileira e indígena, e a interação social entre os membros das comunidades.

Em contrapartida, o cenário refere-se à situação específica em que a dança acontece, incluindo o espaço físico, o tempo e os atores envolvidos. O cenário do bumba-meu-boi pode incluir uma festa junina em uma praça pública, com um grupo de dançarinos, músicos e personagens característicos (como o Boi, Catirina, Pai Francisco), durante uma noite de celebração cultural. O cenário também pode incorporar elementos como as fantasias coloridas, os instrumentos musicais típicos, e o público que participa e interage com a apresentação.

Vale destacar que as apresentações do Bumba-Meu-Boi podem ocorrer no âmbito escolar. Elas são frequentemente inseridas em eventos culturais e pedagógicos, como: festas juninas, semana da cultura ou folclore, projetos interdisciplinares e datas comemorativas regionais. Além disso, nessas ocasiões há a participação dos estudantes tanto como observadores quanto como participantes ativos: dançando, encenando, cantando, tocando, entre outros. Ressalta-se que mesmo quando o Bumba-Meu-Boi não é uma característica cultural predominante da cidade, ainda podem ocorrer apresentações dessa dança na região. Isso pode

acontecer devido à influência cultural regional ou à presença de grupos, festivais ou até escolas que promovem a diversidade cultural local. Na Figura 13, observa-se um projeto cultural e pedagógico, intitulado “Tradição e Educação” que levou a cultura popular do Bumba-Meu-Boi de Seu Teodoro, Patrimônio Cultural do Distrito Federal, fundado pelo saudoso Mestre Teodoro Freire, para estudantes da rede pública do 6º ao 9º ano, entre maio e agosto de 2023:

Figura 13: Projeto “Tradição e Educação”



Fonte: Jornal de Brasília (2023)

Do ponto de vista da semântica de contextos e cenários, a imagem expressa sentidos que vão além do verbal, pois o corpo, o espaço e os objetos presentes constroem significados vinculados à identidade cultural, à educação patrimonial e à valorização das tradições populares. O uso das fitas coloridas, dos chapéus, dos instrumentos e da música aponta para um contexto de *performance* cênica que ativa memórias culturais e articula o conhecimento escolar ao universo simbólico do folclore brasileiro. Assim, o cenário escolar torna-se um palco semântico de resistência e celebração da cultura popular, no qual o saber tradicional é ressignificado por meio da vivência coletiva.

Em específico, a quadrilha maranhense “Flor de Mandacaru”, de Açailândia-MA, surgiu a partir de uma junina chamada “Cangaceiros de Sebastião”, um grupo pequeno que fazia apresentações apenas para animar a comunidade católica de Açailândia, durante o período junino, conforme Marques e Rosa (2019). Ao longo dos

anos, após se constituir como movimento junino estilizado, apresentou diversas temáticas em seus espetáculos. Em 2023, o grupo de 170 integrantes, entre dançarinos, diretoria e produção, teve como tema “Bumba – Amor e Liberdade”, destacando elementos da cultura popular maranhense. Observa-se, na Figura 14, o banner de abertura do espetáculo com o tema, apresentado no Arraiá da Mira em Imperatriz (MA):

Figura 14: Banner de abertura do espetáculo



Fonte: Versalic (2023)

A junina, grupo artístico formado para se apresentar nas festas juninas — tradicionais comemorações do mês de junho dedicadas a santos como Santo Antônio, São João e São Pedro, apresenta um espetáculo inspirado em acontecimentos históricos, que envolvem o folguedo nordestino do boi e a influência dele no surgimento da festa no Norte do Brasil. No começo do espetáculo, a junina resume a história do boi em uma dramatização rápida visto que o enredo vai seguir por outro viés. A junina entra no arraial cantando “Maranhão, meu tesouro, meu torrão”, do compositor Humberto Maracanã (1988), interpretada pela cantora Alcione. Essa canção é símbolo de uma afirmação de pertencimento, de orgulho de seu lugar, sua história e tradição:

Maranhão, meu tesouro, meu torrão
Fiz esta toada pra ti, Maranhão

Terra do babaçu que a natureza cultiva
 Esta palmeira nativa é que me dá inspiração
 Na praia dos lençóis tem um touro encantado
 E o reinado do rei Sebastião

Sereia canta na proa
 Na mata o guriatã
 Terra da pirunga doce
 E tem a gostosa pitombotã
 E todo ano, a grande festa da juçara
 No mês de outubro no Maracanã

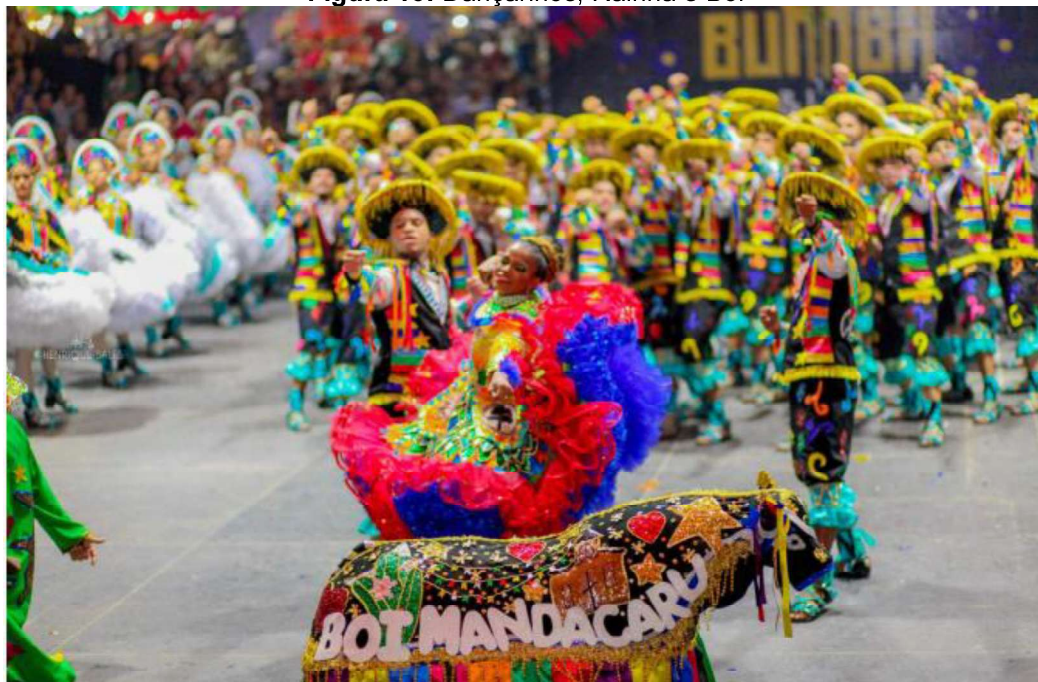
No mês de junho tem o bumbá-meu-boi
 Que é festejado em louvor a São João
 O amo canta e balança o maracá
 A matraca e pandeiro é que faz tremer o chão

Esta herança foi deixada por nossos avós
 Hoje cultivada por nós
 Pra compor tua história Maranhão
 (Alcione, 2023)

O espetáculo se caracteriza com a seguinte sinopse: o amor surge numa noite de São João na brincadeira de Bumba-Meu-Boi na ilha do Maranhão. Suas vidas se conectam na saga de retirantes para o Amazonas no ciclo da borracha e na luta pela sobrevivência. Nova terra, nova morada que se separa pelas águas do arquipélago de Parintins. Renasce uma nova fase, seu povo e suas lutas pela vida trazem em suas bagagens a energia da festividade do boi do Maranhão, renascer em terras amazonenses ganham inspirações e marcas de um povo de pele vermelha e características que se reconstrói em identidade, conforme Versalic (2023). Logo, não é apenas o boi que renasce, mas sim elementos culturais e identitários do povo maranhense (como o boi e suas lutas), que se ressignificam no novo espaço (Amazonas/Parintins). Trata-se de um renascimento cultural coletivo, com ênfase nas marcas da tradição sendo reelaboradas em outro território.

Além disso, segundo Versalic (2023), mora neste renascer a cultura do Maranhão e faz-se fusão com elementos da cultura do Amazonas, seu canto, sua beleza, sua dança e sua arte. A brincadeira nasceu nos quintais das casas de madeira, sob as sombras de frondosas mangueiras, castanholeiras, logo ganhou as ruas da cidade, incorporou as tradições locais, se misturou, se miscigenou, se renovou. Cercado pelos mistérios e pelos povos da floresta, não demorou para que um pajé fosse o responsável pela ressurreição do boi mais querido da fazenda. Na Figura 15, nota-se os dançarinos, a realeza popular (rainha) e o boi:

Figura 15: Dançarinos, Rainha e Boi



Fonte: Versalic (2023)

Ressalta-se, porém, que o amor se dividiu, de um lado o coração vermelho e do outro o coração azul, a disputa pelo amor da sinhazinha também acontece e, para que tudo se harmonize e concretize a união (Figura 15), fazem o caminho de volta e celebram o bumba-meu-boi no Maranhão. Destaca-se que, no espetáculo, o boi possui nomeação característica da junina: “Boi Mandacaru”. O miolo do boi (quem brinca dentro do boi) é de sotaque Pindaré (sotaque da Baixada).

Segundo Amorim (2022), para alguns estudiosos do estilo, os passos ritmados dos integrantes dos grupos de sotaque da baixada refletem a graciosa ginga dos sambas de roda. O ritmo tranquilo da dança valoriza o uso de adereços como os chapéus de fita – uma tradição entre os membros do grupo da baixada – feitos especificamente para as apresentações, conferindo uma notável presença àqueles que os usam.

Vale destacar que a palavra “boi” tem múltiplos sentidos dentro da dança. Além de se referir ao animal em si (animal bovino macho), “boi” também representa o personagem principal da história, podendo simbolizar vida, fertilidade, resistência e força. Essa polissemia permite que a dança tenha camadas de sentido que variam conforme o contexto e a interpretação. Ullmann (1964, p. 331) afirma que “a polissemia é um traço fundamental da fala humana, que pode surgir de várias

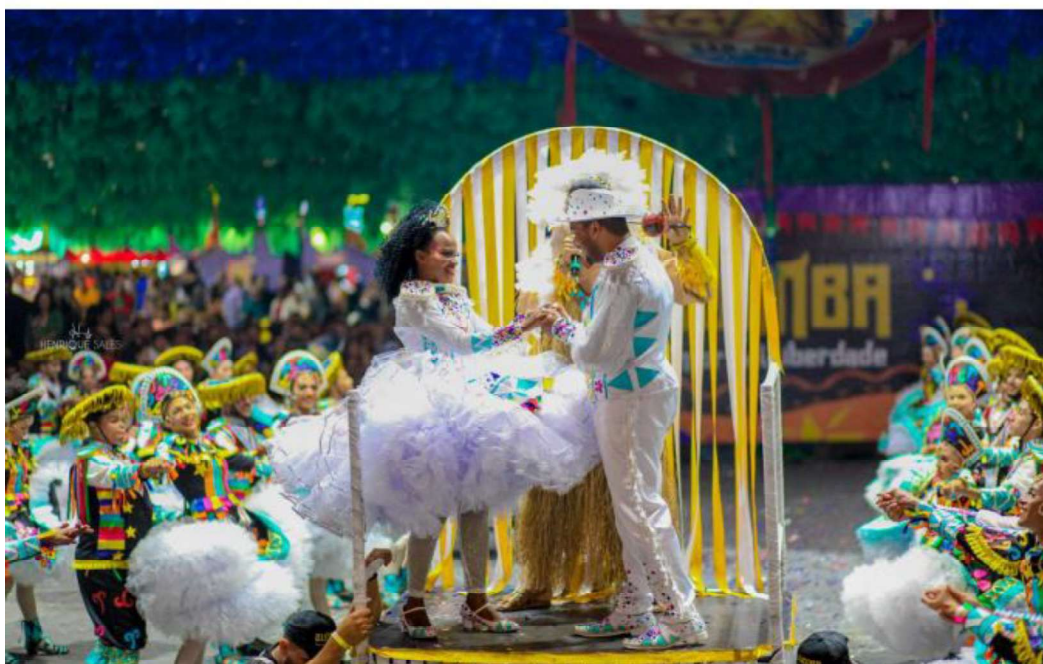
maneiras múltiplas”. Dessa forma, na “fala” do corpo representado pelo artefato cenográfico utilizado na *performance*, que é um boneco ou estrutura que representa o animal, o “boi” é um personagem mitológico que transcende sua definição costumeira e se torna um personagem central da narrativa, associado à cultura, mitos e tradições populares do nordeste brasileiro.

Ferrarezi Jr. (2008, p. 166) afirma que “a polissemia é um dos mais importantes recursos para a economia nos sistemas linguísticos, pois permite que um mesmo sinal seja multifuncional [...]”. Assim como um único sinal linguístico pode ter múltiplos significados, os movimentos do “boi” na dança bumba-meu-boi também são multifuncionais, servindo para expressar uma gama diversa de sentidos e emoções na *performance*. Esses movimentos não apenas imitam o andar ou o comportamento literal do boi, mas também representam no espetáculo aspectos culturais, como luta pela sobrevivência, a resistência cultural e a celebração da vida manifestados em movimentos com conceitos abstratos, como alegria, tensão e celebração.

Além disso, a rainha do folclore junino, presente na Figura 15, traz referências do boi “Garantido”, que usa a cor vermelha e do boi “Caprichoso”, que usa a cor azul, de Parintins (AM). A vestimenta da rainha é colorida e bordada, com as cores azul e vermelho predominantes. Esse cenário dá margem ao trabalho na perspectiva cultural, com a SCC, quando entende-se que a cultura é todo conhecimento adquirido em um ambiente social, como por exemplo, consegue-se identificar do que faz referência a rainha, apenas por se saber que faz alusão a algo conhecido por um grupo, no caso é boi “Garantido” e do boi “Caprichoso”. A vestimenta da rainha apresenta características que contribuem para a compreensão da mensagem. Vale salientar que a semântica é estudada, também, sob a perspectiva da busca por sentido e significado. Assim, nesse cenário, os elementos incorporados na vestimenta contribuem para a compreensão do sentido da manifestação corporal.

Na Figura 16, observa-se a celebração da união (casamento) dos noivos, personagens com os nomes: Cícero e Gracinha:

Figura 16: Celebração da união (casamento) de Cícero e Gracinha



Fonte: Versalic (2023)

Enfatiza-se que a obra se baseia na cultura popular do Bumba-Meu-Boi, foi adaptada e caracterizada para linguagem de quadrilha junina. A quadrilha junina fez uma releitura criativa da tradicional história do Bumba-Meu-boi, adaptando elementos do enredo popular. A quadrilha junina faz uso do intertexto ao realizar uma releitura criativa da tradicional história do Bumba-Meu-Boi, inserindo seus elementos dentro de uma nova estrutura narrativa. Essa prática intertextual ocorre quando uma obra dialoga com outra já existente, ressignificando-a em um novo contexto. No caso, ao adaptar o enredo e os personagens do bumba-meu-boi à linguagem e à estética da quadrilha, estabelece-se uma fusão entre duas manifestações culturais populares, promovendo a valorização de ambas e fortalecendo a identidade cultural por meio da recriação artística.

Na versão apresentada, os personagens tradicionais vaqueiro e Catirina foram substituídos pelos noivos Cícero e Gracinha, trazendo uma nova dinâmica à narrativa. Essa readaptação permite que a quadrilha explore aspectos da cultura junina, mantendo o espírito do bumba-meu-boi, mas apresentando a história de forma inovadora e mais alinhada ao contexto e estilo do espetáculo junino. A escolha dos nomes Cícero e Gracinha na releitura da história do bumba-meu-boi pela quadrilha junina se deve à familiaridade desses nomes no cotidiano. São nomes populares e amplamente reconhecidos, presentes no dia a dia de muitas pessoas, o que facilita a identificação do público com os personagens. Essa aproximação torna o espetáculo

mais acessível e próximo da realidade vivida, mantendo a tradição viva de uma maneira atual e significativa. Verificam-se, na Figura 17, os dançarinos e o noivo:

Figura 17: Dançarinos e o noivo



Fonte: Versalic (2023)

Nota-se que os dançarinos realizam movimentos com marcação rítmica com molejo de pernas, caracterizando, assim, a identidade corporal da dança maranhense. Conforme Lara (2008, p. 42), com relação à gestualidade, “a dança não apresenta, necessariamente, uma coreografia, mas um enredo dramático a ser desenvolvido”. Por isso, o desenho coreográfico é flexível, permitindo que grupos organizem sequências gestuais em variadas formas espaciais. Um dos movimentos fundamentais (básicos) envolve uma marcação rítmica com um balanço de pernas, onde uma perna guia continuamente a outra na sequência, semelhante ao passo do cavalo manco. Também é comum elevar uma perna flexionada para um lado e, em seguida, para o outro, agregando dinamismo à *performance*.

A última canção apresentada pela quadrilha no espetáculo foi “Meu Boi Mandacaru”, escolhida por representar com vigor a celebração cultural e identitária expressa na dança. A canção, com letra marcada por elementos do folclore e do ritmo junino, encerrou a apresentação de forma vibrante e simbólica, reafirmando os vínculos entre tradição, pertencimento e alegria popular. Apresenta-se a letra da canção.

Meu boi Mandacaru

Meu boi, meu boi, meu boi Mandacaru, meu boi
Vamos dançar nesse arraiá, vamos dançar quadrilha até o sol raiar
Vamos dançar nesse arraiá, vamos dançar quadrilha até o sol raiar

É uma mistura de batuques e sotaques
Propagando os saberes da cultura popular
Um toador apita e canta uma toada,
E o boizinho onde passa faz a festa alegrar

Bumba meu boi, xaxado, xote e baião,
Venha dançar comigo, flor mais linda do sertão
Bumba meu boi, xaxado, xote e baião,
Venha dançar quadrilha do meu Maranhão

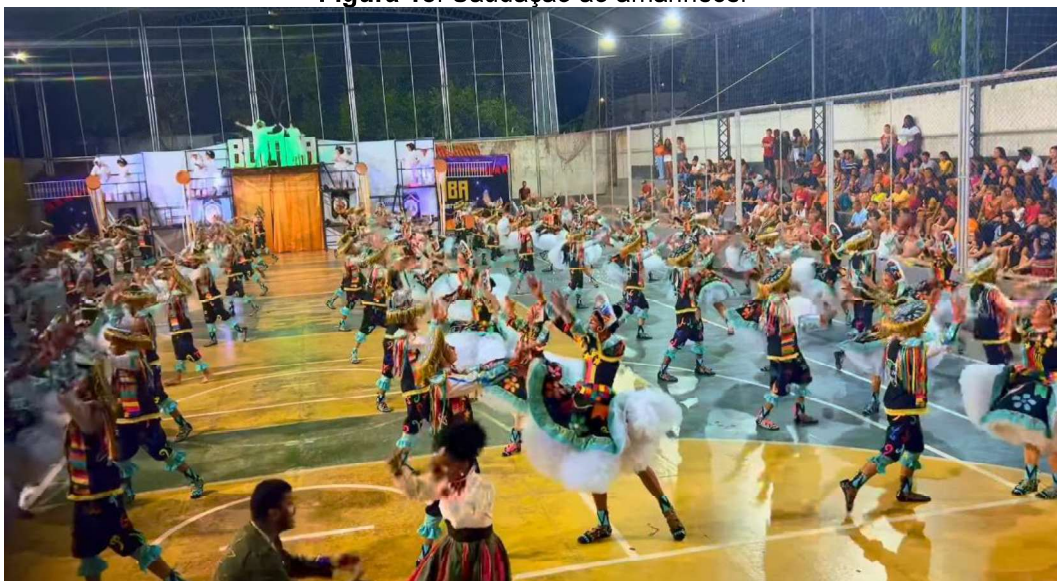
Entre cantos e encantos esse boi
É a grande apoteose do folgado popular
Bate matraca, tambor bate a zabumba
Viola e o pandeiro pros baianos vir brincar

Bumba meu boi, xaxado, xote e baião,
Venha dançar quadrilha do meu Maranhão

Meu boi, meu boi, meu boi Mandacaru, meu boi
Vamos dançar nesse arraiá, vamos dançar quadrilha até o sol raiar
Vamos dançar nesse arraiá, vamos dançar quadrilha até o sol raiar

Meu boi, meu boi, meu boi Mandacaru, meu boi
Vamos dançar nesse arraiá, vamos dançar quadrilha até o sol raiar
Vamos dançar nesse arraiá, vamos dançar quadrilha até o sol raiar (Reylly, 2023)

A canção “Meu Boi Mandacaru” é uma celebração vibrante da cultura popular nordestina, especialmente maranhense, misturando referências ao Bumba Meu Boi, às festas juninas e aos ritmos tradicionais da região como xaxado, xote e baião. Além disso, apresenta uma composição permeada de elementos semânticos e culturais que exaltam a tradição nordestina, especialmente as festas populares do Maranhão. A letra convida à celebração coletiva por meio da dança e da canção, estabelecendo uma atmosfera de alegria e identidade regional. A repetição do refrão, com o verso “Meu boi, meu boi, meu boi Mandacaru, meu boi”, reforça não apenas o ritmo envolvente da composição, mas também a afetividade e o vínculo cultural com o personagem central da festividade: o boi. O nome “Mandacaru”, por sua vez, carrega uma carga simbólica de resistência e adaptação ao sertão, sendo também um marcador de regionalidade. Observa-se, na Figura 18, a pré-estreia da junina em um ginásio.

Figura 18: Saudação ao amanhecer

Fonte: Junina Flor de Mandacaru de Açailândia (2023)

Na Figura 18, observa-se um animado momento de apresentação de quadrilha junina em um ginásio, onde dançarinos, trajando figurinos coloridos e tradicionais, executam seus movimentos em sincronia. Um gesto coletivo se destaca: os braços erguidos em direção ao alto, como se saudassem o nascimento de um novo dia. Esse movimento dialoga diretamente com o segundo e o terceiro verso da primeira estrofe da canção “Vamos dançar quadrilha até o sol raiar” e, à luz da Semântica de Contextos e Cenários, carrega sentidos construídos a partir da interação entre o corpo, o espaço, a cultura e a linguagem verbal.

Nesse cenário festivo, o gesto das mãos levantadas adquire valor semântico ampliado: ele não representa apenas a ação literal de dançar até o amanhecer, mas também simboliza resistência, pertencimento e continuidade cultural. O contexto da festividade junina e o cenário do ginásio conferem sentidos específicos à *performance*, tornando o corpo dançante um signo que expressa sentidos coletivos. O público atento, a decoração temática e o ritmo musical reforçam esse campo de significação, em que letra e dança se articulam como formas complementares de linguagem. Assim, o gesto corporal deixa de ser apenas coreográfico e passa a ser compreendido como um elemento constituinte do sentido, produzido e interpretado no contexto cultural em que se insere. Na Figura 19, observa-se a execução de um “serrote” corporal:

Figura 19: Serrote corporal



Fonte: Junina Flor de Mandacaru de Açailândia (2023)

Na Figura 19, é possível identificar a execução do passo coreográfico conhecido como serrote, caracterizado pelo movimento coordenado dos dançarinos em paredões, nos quais um grupo se desloca para a direita e o outro para a esquerda, simulando o movimento rítmico e contínuo de uma lâmina de serra (vai e vem do corte com um serrote). Esse gesto coreográfico expressa com intensidade o primeiro e o segundo verso da segunda estrofe da canção “É uma mistura de batuques e sotaques/Propagando os saberes da cultura popular”, pois traduz corporalmente a diversidade de influências culturais e sonoras presentes nas festas juninas. A fluidez e a força do movimento remetem à energia dos batuques e à pluralidade dos sotaques, ao mesmo tempo em que refletem o conhecimento transmitido por gerações por meio da dança e da canção. Quando o toador apita e entoia sua toada, como menciona a canção (terceiro verso da segunda estrofe), o passo do serrote parece responder ao chamado, fazendo do corpo dos dançarinos o canal por onde a cultura popular se propaga e ganha vida, alegrando o ambiente à medida que o “boizinho onde passa faz a festa alegrar” (quarto verso da segunda estrofe).

À luz da Semântica de Contextos e Cenários, o passo do serrote ganha significação não apenas por sua forma, mas pelo espaço em que é executado e pelas relações simbólicas que evoca. Inserido em um contexto escolar, com elementos visuais típicos das festas juninas, como bandeirolas, figurinos e o envolvimento da comunidade, esse movimento expressa mais do que uma coreografia: ele atualiza

saberes ancestrais, ressignificados no presente. O cenário físico do ginásio transforma-se em espaço simbólico de memória e identidade cultural, no qual os sentidos da letra da canção são potencializados pela *performance* coletiva. Assim, o movimento alternado dos dançarinos, ao simular a dinâmica de uma serra em ação, corporifica a ideia de diversidade e coexistência dos sotaques e ritmos do Bumba-Meu-Boi, revelando como a significação é construída a partir da articulação entre linguagem verbal, corporal e o ambiente em que se manifestam. Na Figura 20, observa-se outro passo coreográfico:

Figura 20: Flores do sertão em cena



Fonte: Junina Flor de Mandacaru de Açailândia (2023)

Na Figura 20, os dançarinos da quadrilha junina encontram-se alinhados, realizando um passo coreográfico marcado pela leveza e exuberância dos movimentos. Os braços erguidos, os sorrisos vibrantes e as saias rodopiantes das mulheres emolduram o cenário festivo com cores e ritmos que evocam diretamente o primeiro e o segundo verso da terceira estrofe da canção “Bumba meu boi, xaxado, xote e baião/Venha dançar comigo, flor mais linda do sertão”. Um detalhe expressivo da cena é a posição dos rapazes ajoelhados à frente das dançarinas, gesto que potencializa a expressividade do momento e valoriza simbolicamente a figura feminina. A coreografia traduz em gestos os gêneros mencionados na letra “xaxado, xote e baião” que compõem o repertório musical tradicional nordestino, exaltando a diversidade cultural e a beleza da mulher sertaneja, aqui representada pelas

dançarinas que, como “flores do sertão”, desfilam com graça e vigor. A dança se configura, assim, como linguagem poética que une corpo, canção e identidade regional, reafirmando o orgulho cultural do povo maranhense no convite final da terceira estrofe: “Venha dançar quadrilha do meu Maranhão.”

Além disso, no plano semântico, a letra da canção evidencia alguns fenômenos, entre os quais se destacam a polissemia, a sinonímia, a ambiguidade e a relação entre hiperônimos e hipônimos. A palavra “boi” é um exemplo de polissemia, pois assume múltiplos sentidos ao longo da canção: pode se referir ao animal literal, à figura do Bumba-Meu-Boi, ou ainda ao símbolo da festa em sua totalidade. De maneira semelhante, o termo “sotaques” carrega uma ambiguidade semântica, podendo remeter tanto às variações linguísticas quanto aos ritmos e estilos do Bumba-Meu-Boi (como os sotaques de matraca, zabumba e orquestra), evidenciando uma intertextualidade entre fala e canção.

A letra também apresenta sinonímias sutis, como nos pares “cantos” e “toada”, ou “dançar” e “brincar”, todos inseridos no campo semântico da festividade, sugerindo a variedade de formas de expressar a celebração cultural. Esses termos reforçam o caráter coletivo e ritualístico da *performance*, em que canção e dança se fundem. No que se refere à relação entre hiperônimos e hipônimos, observa-se a presença de termos gerais como “instrumentos” e “ritmos”, acompanhados de exemplos específicos como “zabumba”, “pandeiro”, “xaxado” e “baião”. Essa relação contribui para a organização conceitual da riqueza cultural apresentada na canção.

Dessa forma, a análise da canção Meu Boi Mandacaru revela como os recursos linguísticos e semânticos são mobilizados para não apenas compor uma canção festiva, mas também promover uma manifestação cultural carregada de sentidos, afetos e pertencimento. A letra transforma-se, assim, em um artefato linguístico-semântico que articula linguagem, dança, canção e identidade.

De forma geral, o espetáculo¹ permeia o contexto histórico, por meio das canções, coreografias e falas do marcador e à apresentação traz reflexões sobre o trabalho escravo. Ademais, ressalta-se que o contexto cultural dá sentido ao cenário específico em que o bumba-meu-boi é encenado, criando uma experiência permeada

¹ O espetáculo teve duração de, aproximadamente, 30 minutos e foi realizado por um corpo de artistas composto por 150 dançarinos brincantes. Conquistou para o estado do Maranhão dois grandes títulos inéditos: vice-campeã no Festival de Quadrilhas do Globo Nordeste e campeã no Nacional de Quadrilhas Juninas, no ano de 2023.

em sentido e identidade regional maranhense, presente também no Tambor de Crioula.

4.2 Tambor de Crioula

A batida acelerada do tambor
Tem o ritmo do sagrado

O toque frenético do tambor
É mestre e poeta
Embala a saudade
Toca o tempo
Toca o vento
Chama a alegria

Quem dança sabe
Quem toca sente
Batam palmas com vontade!
Batam palmas, minha gente!
Mestres, batam o tambor.
(Rosa, 2020)

A dança regional Tambor de Crioula, uma expressão cultural afro-brasileira típica do estado do Maranhão, pode ser analisada à luz da Semântica de Contexto e Cenário (SCC) de Ferrarezi Jr. (2018). Essa teoria contribui para entender como os sentidos se constroem em manifestações culturais como o tambor de crioula, considerando tanto o contexto cultural mais amplo quanto o cenário específico em que a dança ocorre.

O contexto do tambor de crioula é profundamente enraizado na história e na cultura afro-brasileira, especialmente nas tradições maranhenses. Segundo Barbosa (2012, p. 13), “no conjunto complexo e heterogêneo das manifestações culturais populares do Maranhão, o tambor de crioula se destaca como uma das modalidades mais difundidas e ativas no cotidiano”. Está presente no dia a dia tanto da capital quanto do interior do Estado, integrando as celebrações, a expressão musical e a formação da identidade cultural dos maranhenses. Conforme Ferretti (2006):

Tambor de crioula no Maranhão, é uma dança de negros ao som de tambores, sobre a qual há poucos trabalhos publicados. É dança de umbigada semelhante a outras do mesmo gênero existentes no país. No Maranhão o tambor de crioula possui características específicas e só aqui é conhecido com este nome. (Ferretti, 2012, p. 93).

Vale ressaltar que essa dança tem origem na devoção a São Benedito, santo padroeiro dos negros, e é uma expressão de resistência cultural e identidade afrodescendente. A Figura 21 materializa visualmente essa devoção a São Benedito, evidenciada na presença de mulheres negras e de uma criança que segura a imagem do santo com reverência, enquanto dança com vestes típicas do Tambor de Crioula:

Figura 21: Devoção a São Benedito



Fonte: Centro Cultural Vale Maranhão (2019)

Nota-se que os trajes coloridos, os turbantes e os colares remetem à ancestralidade africana e ao sincretismo religioso que permeia essa manifestação cultural. Nessa perspectiva, o corpo dançante torna-se também corpo devoto, que expressa fé, resistência e identidade afrodescendente, reafirmando a importância de São Benedito como símbolo espiritual e de luta para a comunidade negra. Por essa razão, o contexto da dança inclui elementos religiosos, históricos e sociais, como o sincretismo religioso, a celebração da herança africana, e a participação ativa das comunidades negras do Maranhão. Além disso, o Tambor de Crioula reflete as dinâmicas sociais e as relações comunitárias que se manifestam por meio da canção, do canto e da dança. Vale destacar que, segundo Barbosa (2016):

Embora não se possa precisar com segurança as origens históricas do tambor de crioula, é possível encontrar, dispersas em documentos impressos e na memória dos mais velhos, referências a práticas lúdico-religiosas

realizadas ao longo do século XIX por escravos e seus descendentes, como forma de lazer e resistência ao contexto opressivo do regime de trabalho escravocrata. O tambor de crioula teria sido uma dessas práticas e, nesse sentido, é atualizado como uma expressão de júbilo pelo fim da escravidão, além de guardar outros significados. (Barbosa, 2016, p. 14).

O cenário do Tambor de Crioula refere-se ao ambiente específico onde a dança acontece. Geralmente, essa manifestação ocorre em espaços abertos, como praças, terreiros ou ruas, durante festividades religiosas ou eventos culturais. Além disso, ocorrem, frequentemente, no espaço educacional público com a participação de estudantes, seja dançando, cantando ou assistindo. O cenário inclui a roda formada pelos participantes, com os tambores (conhecidos como "couros") no centro, rodeados pelos dançarinos e pelo público. As "coreiras" (dançarinas) desempenham um papel central, movendo-se ao som dos tambores em uma dança improvisada e espontânea, que expressa devoção e celebração (evidenciado na Figura 21).

O cenário também engloba a interação entre os participantes, a presença dos tocadores de tambor, os cantadores que entoam toadas (Figura 22), e o público que assiste e, por vezes, se integra à dança:

Figura 22: Cantores e tocadores de tambor



Fonte: Centro Cultural Vale Maranhão (2019).

Sobre esse cenário, Manhães (2012) comenta:

O tambor de crioula é formado por uma roda com mulheres dançando, onde os homens tocam tambores e cantam, dando continuidade à borda da roda,

criando um cordão de brincantes interligados pela dança, o canto e a batucada. E no centro da roda estão às coreiras mulheres dançando para os tambores, praticando a punga, evidenciando uma relação da percussão tocada com os passos e o jeito dos pés pisarem no chão. (Manhães, 2012, p. 6).

Na perspectiva da Semântica de Contextos e Cenários, a compreensão do tambor de crioula exige que se considere tanto o contexto cultural amplo (suas raízes afro-brasileiras, a devoção religiosa, e a significância social) quanto o cenário específico em que a dança se realiza (o espaço físico, os participantes, e as interações). É essa combinação de contexto e cenário que atribui sentido à dança, fazendo dela uma expressão cultural carregada de sentidos.

A dança do Tambor de Crioula é essencialmente feminina devido às suas raízes culturais e simbologias que exaltam a figura da mulher e sua conexão com a ancestralidade africana. O papel das mulheres na dança é central, pois elas são as principais protagonistas dos movimentos, expressando a corporalidade de forma graciosa e vigorosa ao som dos tambores. Conforme Ferretti (2009, p.12), geralmente “mulheres dançam e homens tocam e cantam. O grupo de brincantes é composto por um número variado de coreiras, mulheres adultas, muitas idosas e, às vezes, algumas crianças”. A dança valoriza a presença feminina, especialmente nos momentos de destaque, como a punga (umbigada), que simboliza a transmissão de energia e de poder entre as mulheres que dançam no centro da roda.

Vale destacar que, segundo Barbosa (2016), a dança Tambor de Crioula:

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

O Tambor de Crioula do Maranhão, em especial, possui características únicas na execução da música e da dança dentro da manifestação cultural, que também é vista como uma brincadeira. Durante a apresentação, os tocadores utilizam uma combinação de instrumentos, composta por um tambor grande ou rufador, um meião ou socador, e um crivador ou pererenga, enquanto os cantadores entoam toadas que são acompanhadas em coro pelo grupo.

Acrescenta-se, ainda, que a dança não requer ensaios, toda a marcação dos passos da dança é realizada por um conjunto de tambores, conhecidos pelos

brincantes como parelha. São três tambores de diferentes tamanhos – pequeno, médio e grande. Conforme Barbosa (2016, p. 13), “conduzidas pelo ritmo incessante dos tambores e o influxo das toadas evocadas, as coreiras dão passos miúdos e rodopiam”. Além disso, vale ressaltar que, no centro da roda, os passos da dança tambor de crioula podem culminar na punga (ou umbigada). É movimento coreográfico no qual as dançarinas tocam o ventre umas das outras, num gesto entendido como saudação e convite.

Na Figura 23, observa-se uma apresentação da dança tambor de crioula Manto de São Benedito de Itapecuru-Mirim, na programação do Centro Cultural Vale Maranhão (CCVM) de 2019:

Figura 23: Tambor de Crioula Manto de São Benedito



Fonte: Centro Cultural Vale Maranhão (2019).

A letra da canção interpretada no contexto da dança de Tambor de Crioula: “Eu vou boiar de novo/Fazer história pro povo/Eu vou boiar de novo”, evoca, poeticamente, a experiência corporal e espiritual vivida por quem participa dessa manifestação cultural afrodescendente. A repetição dos versos, além de imprimir musicalidade, reforça o caráter cíclico e ritualístico da dança, que se renova em cada *performance*. A expressão “boiar de novo”, por sua vez, remete metaforicamente ao estado de transe ou entrega física e emocional provocado pelo ritmo hipnótico do tambor, caracterizando-se como um processo simbólico de reconexão com a ancestralidade e com a espiritualidade coletiva.

Ao afirmar “fazer história pro povo”, o eu lírico posiciona-se como agente cultural e social, consciente do papel que desempenha na preservação e continuidade de uma tradição viva. Esse verso evidencia a função identitária do Tambor de Crioula, que transcende o entretenimento para afirmar-se como ferramenta de resistência, memória e pertencimento comunitário. Em termos semânticos, há aqui o uso de sentidos de valor histórico e social, na qual o corpo que dança também escreve a história de um povo, reafirmando suas raízes e crenças.

Nos versos complementares: “No sotaque do tambor/Eu vou boiar de novo/Oh tambor grande tá gemendo”, identificam-se fenômenos semânticos relevantes. O termo “sotaque”, em vez de designar apenas a pronúncia linguística de uma região, assume um valor polissemântico, sendo utilizado para nomear o estilo rítmico do tambor e, por extensão, o modo de se expressar culturalmente por meio da percussão. Conforme Brasil (2011):

Como ocorre no bumba meu boi, no tambor de crioula também é possível estabelecer “sotaques” ou ritmos diferenciados. “Sotaque”, apesar de não ser um termo tão comum no universo do tambor quanto o é no do boi, é empregado como uma classificação das diferentes formas de cantar e tocar. É utilizado para demarcar a maneira individual de cada tocador, bem como as sonoridades específicas de cada região, por exemplo, “sotaque da baixada” ou “sotaque da ilha”. (Brasil, 2011, p. 35 e 36).

O trecho “o tambor grande tá gemendo” traz à tona o verbo “gemer” aplicado ao tambor que também é polissêmico. Gemer é um som humano de dor ou prazer, mas aqui é uma personificação do tambor, que “geme” como se sentisse ou expressasse emoção, dando à música um caráter sensorial e sagrado, assim atribuir características humanas ao instrumento musical reforça sua força expressiva e sua dimensão sagrada no contexto da manifestação.

Além disso, a construção poética da canção estabelece um cenário que entrelaça corpo, som e fé. A repetição do verbo “boiar” marca um retorno constante ao rito e à experiência vivida, enquanto a imagem do tambor “gemendo” sugere não apenas um som musical, mas uma comunicação espiritual e ancestral que se manifesta por meio da dança. Nesse sentido, a letra se entrelaça diretamente com os contextos e cenários capturados nas figuras analisadas, onde corpos em movimento, vestes tradicionais e expressões faciais evidenciam o caráter devocional e coletivo da manifestação.

Ao se considerar os elementos linguísticos e semânticos presentes na canção, percebe-se que ela funciona como uma extensão do próprio Tambor de Crioula: um campo de sentidos em que se articulam resistência, memória, fé e identidade. A linguagem simbólica, os fenômenos semânticos e os marcadores culturais se unem para construir um discurso que reafirma a potência do corpo negro, da tradição oral e do ritmo ancestral como formas de existência e resistência no cenário cultural afro-brasileiro.

Vale salientar que é notória a identificação da umbigada (Figura 23), também conhecida como punga. Na dança Tambor de Crioula, esse movimento tem um significado profundo e multifacetado. Esse movimento, em que uma dançarina bate levemente o quadril ou o umbigo contra o de outra dançarina, é um elemento central da coreografia e carrega simbolismos culturais e sociais. A umbigada simboliza a conexão entre as dançarinas, expressando uma relação de cumplicidade, respeito e união. É um gesto de troca e convite, em que a dançarina que recebe a umbigada entra na roda para dançar, mantendo o ciclo contínuo da dança.

A umbigada também pode ser vista como uma celebração da ancestralidade e da herança africana, evocando gestos tradicionais de danças de origem africana. É uma referência ao vínculo profundo com a terra, a fertilidade e a continuidade da vida, todos elementos importantes na cultura afro-brasileira. Além disso, a umbigada pode ser vista como uma expressão de respeito entre as dançarinas, assim como pode conter um aspecto de desafio amistoso, em que a energia e a habilidade da dançarina são colocadas à prova. Essa pluralidade de potências e sentidos dá à umbigada um caráter ambíguo e dinâmico dentro da dança.

Sobre a ambiguidade, Ferrarezi Jr. (2008, p. 179) afirma que “é a possibilidade de um mesmo falante atribuir, a uma mesma sentença, em um mesmo contexto e em um mesmo cenário, mais de um sentido”. Se na construção textual observa-se que esse fenômeno semântico pode ser propositalmente construído por quem formulou uma sentença, ou estar lá sem querer, da mesma forma isso também pode acontecer com uma dança. A ambiguidade surge da complexidade dos gestos e movimentos corporais, das intenções dos dançarinos, do contexto cultural e da diversidade de interpretações possíveis por parte do público.

Ademais, os movimentos podem expressar contrastes, como os que simbolizam união e contato (punga) *versus* os que sugerem afastamento ou

individualidade. Esses inúmeros possíveis contrastes entre aproximação e distanciamento pode ser interpretado como uma forma de antonímia gestual. Conforme Bechara (2004, p. 404), a antonímia “é o fato de haver palavras que entre si estabelecem uma oposição contraditória (vida; morte), contrária (chegar, partir) ou correlativa (irmão; irmã)”. Nessa perspectiva, da mesma forma ocorre com a linguagem corporal, em específico, na dança Tambor de Crioula, o movimento de umbigada que simboliza união e contato, quando do encontro entre as duas dançarinas, marcado pelos saracoteios, pulsão, comunhão, graciosos respingos de eroticidade, como uma descarga de alegria inebriante, para em seguida, em saltos, giros se afastarem temporariamente uma da outra, como representação de uma busca de recarga, transe pontuado por rodopios, tambores e cantos, criando uma relação antônima entre os gestos.

Constata-se, assim, que a umbigada, na dança Tambor de Crioula, é um gesto permeado de sentidos, que vai além de um simples movimento corporal, incorporando aspectos culturais, históricos e sociais da comunidade que pratica essa dança. Vale salientar que a dança Tambor de crioula foi registrada no Livro das Formas de Expressão do Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro. Praticado no Maranhão desde a época da escravidão, é o décimo primeiro bem cultural de natureza imaterial inscrito em um dos quatro Livros de Registro do Programa Nacional do Patrimônio Imaterial. Na próxima seção, evidencia-se a dança regional maranhense: Cacuriá.

4.3 Cacuriá

Fui na festa do Divino
Me convidaram para entrar
Entrei dançando carimbó
E cantando cacuriá
(domínio público)

A dança regional Cacuriá é uma manifestação cultural típica do estado do Maranhão, especialmente presente na cidade de São Luís. O Cacuriá, conhecido por seus movimentos marcantes e canções com duplo sentido, tornou-se uma expressão consolidada da cultura popular maranhense. Conforme Almeida (2022), essa dança emblemática, é frequentemente associada à figura de Dona Teté. No entanto, ao contrário do que muitos imaginam, Dona Teté não foi a criadora do Cacuriá.

Segundo a jornalista Inara Rodrigues (2015), autora do livro “Vem cá curiar o cacuriá!”, a dança surgiu em 1973, em São Luís, pelas mãos do folclorista Alauriano Campos de Almeida, conhecido como “Seu Lauro”. Dona Teté, que integrou o grupo de Seu Lauro, destacou-se por sua irreverência, versatilidade e por seu rebolado, especialmente por sua forma de dançar. Em 1980, ela foi convidada pelo Laboratório de Expressões Artísticas (Laborarte) para atuar em uma peça teatral e, em 1986, com o apoio de Nelson Brito – então coordenador do Laborarte – fundou o seu próprio e renomado grupo de Cacuriá.

De caráter popular e fortemente enraizada nas tradições afro-brasileiras, o Cacuriá é tradicionalmente dançado após as festas do Divino Espírito Santo, reunindo comunidades inteiras em um ambiente de celebração e alegria. Segundo Rondinelli (2025), a Festa do Divino é uma das celebrações culturais mais significativas do Maranhão. A celebração acontece no dia de Pentecostes, ou seja, sete semanas após a Páscoa, em referência ao momento em que o Espírito Santo teria descido sobre os doze apóstolos.

Embora, à primeira vista, a Festa do Divino se assemelhe a uma celebração puramente cristã, no Maranhão ela se caracteriza por um forte sincretismo religioso, reunindo práticas do catolicismo e de religiões de matriz africana. No decorrer da festividade, são realizadas diversas manifestações culturais, como o Tambor de Crioula e o Carimbó. O Cacuriá surge após a apresentação do Carimbó, sendo incorporado como uma dança de caráter mais profano em comparação às demais. A dança é marcada por movimentos sensuais e ritmados, executados por pares de dançarinos ao som de instrumentos como caixa, pandeiro, ganzá e tambor.

Com relação ao ritmo, segundo Delgado (2005):

O ritmo do cacuriá pode ser caracterizado como sincopado, como ocorre em muitos ritmos afro-brasileiros. Este se constrói com um ritmo de oito pulsações, ou 3+3+2; padrão que pode ser encontrado na música brasileira de tradição oral, por exemplo nas palmas que acompanham o samba de roda baiano, o coco nordestino e o partido alto carioca; e também os gonguês dos maracatus pernambucanos, em vários tipos de toques para divindades afro-brasileiras. O ritmo do cacuriá, especificamente, seria descrito com o padrão: -2 1 2 1 2-. (Delgado, 2005, p.35).

A análise de Delgado (2005) revela a complexidade rítmica do Cacuriá, associando-o a uma tradição musical afro-brasileira marcada pela oralidade e por padrões sonoros específicos. A referência a outros ritmos populares, como o samba

de roda e os toques de maracatu, evidencia como o Cacuriá se insere em uma rede cultural mais ampla, na qual o ritmo é elemento central de expressão e identidade coletiva. Vale salientar que os trajes coloridos, os gestos brincantes e a musicalidade contagiante compõem um espetáculo que mistura o sagrado e o profano, refletindo a força da oralidade, da religiosidade popular e da resistência cultural maranhense.

Além disso, Segundo Brito (2024):

As pessoas que fazem a dança do cacuriá no Maranhão são, em sua maioria, pretas ou pardas, o que está associado a origem da brincadeira no carimbó de caixeiros da Festa do Divino Espírito Santo do Maranhão. O modo com que se apresenta, caracterizado pelo cantar-dançar-batucar, expõe traços de sua afrobrasilidade. (Brito, 2024, p. 27).

A partir da citação, é possível perceber que o Cacuriá carrega uma forte dimensão identitária, evidenciando aspectos históricos e sociais que vão além da estética da dança. Ao destacar os sujeitos que protagonizam essa manifestação e os contextos nos quais ela se insere, Brito (2024) aponta para um pertencimento cultural que se materializa nos gestos, ritmos e na vivência coletiva dessa prática.

Sob a ótica da Semântica de Contextos e Cenários, de Ferrarezi Jr. (2018), o Cacuriá pode ser compreendido como uma prática carregada de sentidos que emergem da articulação entre o contexto histórico-social em que se insere e os cenários simbólicos que atualiza. O contexto dessa dança envolve tanto os aspectos históricos (ligados às festas do Divino e à cultura afro-brasileira) quanto sociais e culturais mais amplos, como a resistência das culturas populares, a afirmação de valores locais e a convivência com olhares ora de valorização, ora de preconceito, devido à sensualidade presente na dança.

Enquanto o cenário em que o Cacuriá se manifesta envolve elementos como a musicalidade vibrante dos tambores, ganzás e caixas, os trajes coloridos, os movimentos sensuais e brincantes dos dançarinos (geralmente dispostos em pares), além de um espaço comunitário de celebração e pertencimento cultural. Tradicionalmente, essa dança ocorre em praças públicas, terreiros comunitários, festas juninas, cortejos populares e ambientes de celebração religiosa e profana. No entanto, com o passar do tempo, o Cacuriá também passou a integrar espaços escolares, sendo trabalhado em projetos pedagógicos que valorizam a cultura regional e promovem o reconhecimento da diversidade cultural brasileira. É um cenário de festa, de corpo em movimento e de afirmação identitária.

Ao ser inserido no ambiente escolar, esse cenário se reconfigura, preservando elementos essenciais da manifestação, como a musicalidade, o gestual e o ritmo, mas agora articulado a um espaço de aprendizado, reflexão e valorização da cultura como parte do currículo escolar. Sobre a dança Cacuriá, Brito (2024) afirma:

Na *performance* dos dançarinos e dançarinas, o corpo se move em diferentes formas, ondulando os quadris, mexendo o torço em múltiplas direções, sendo atravessado pelo batucar percussivo e se transformando em música por meio do arrastar dos pés no chão, bater de palmas e o entoar do coro das músicas. (Brito, 2024, p. 27).

Destaca-se que a movimentação no Cacuriá vai além da dança em si, funcionando como uma forma de expressão carregada de sentidos. Os gestos e deslocamentos do corpo, aliados ao ritmo e à sonoridade coletiva, revelam uma dimensão simbólica que reafirma vínculos com a ancestralidade, a musicalidade popular e a força do pertencimento cultural. Nessa perspectiva, a dança não apenas comunica por meio do corpo e do som, mas também ativa sentidos profundamente enraizados na experiência comunitária e na memória cultural de seu povo.

Em específico, na Figura 24, observa-se uma apresentação do grupo de Cacuriá de Dona Teté realizada no dia 29 de Julho de 2022, no evento Arraial Energia do São João na Praça Maria Aragão, localizada na Beira-Mar, em São Luís (MA):

Figura 24: Grupo de Cacuriá de Dona Teté



Fonte: Equatorial Maranhão (2024)

Na Figura 24, observa-se a vibrante apresentação, os dançarinos e músicos estão vestidos com trajes coloridos, marcados por estampas floridas e saias amplas, típicos da manifestação cultural maranhense. Ao fundo, há um palco com iluminação cênica e um grande painel com os dizeres “Energia do São João”. Os integrantes do grupo ocupam toda a largura do palco, movimentando-se de forma expressiva e coordenada, transmitindo alegria, energia e o ritmo contagiante característico do Cacuriá. A cena retrata a força da cultura popular e a valorização das tradições regionais.

Vale acrescentar que, no Cacuriá, conforme Brito (2024, p. 28), “a musicalidade é comandada pela sonoridade das caixas do divino, instrumento de percussão semelhante a pequenos tambores e tocado com baquetas. Os executados pelas caixas se assemelham a divino, valsa e baião”. Alguns grupos de Cacuriá utilizam, além das caixas do divino, outros instrumentos de percussão, como a cabaça e o pandeiro. A partir dos anos 2000, passou a ser comum a presença de instrumentos harmônicos, como o violão, o cavaquinho e a flauta. Observa-se, na Figura 25, as caixeiras, responsáveis pelo ritmo da dança Cacuriá:

Figura 25: Caixeiras do Cacuriá



Fonte: Equatorial Maranhão (2024)

Na Figura 25, em primeiro plano, um grupo de mulheres (caxeiras) se destaca, vestindo indumentárias tradicionais ricamente adornadas com fitas coloridas, flores e bordados sobre saias longas e blusas bufantes. Muitas usam coroas e enfeites na cabeça, evidenciando elementos simbólicos de ancestralidade e realeza cultural.

Cada uma segura um tambor e está posicionada em frente a um microfone, participando ativamente da musicalidade do grupo. Ao fundo, observa-se a presença de homens que também integram a *performance*, tocando instrumento de corda: cavaquinho, reforçando o caráter coletivo e musical da manifestação. As luzes de palco iluminam o cenário e evidenciam a vivacidade das cores dos figurinos, além de realçar a energia da apresentação.

Nessa apresentação, o grupo dança a música “Jacaré Poiô”, do grupo Cacuriá de Dona Teté (2003). Apresenta-se a letra da canção:

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
(Cacuriá de dona Teté, 2003)

A construção poética da canção é marcada por uma linguagem simples, com frases curtas, repetições e expressões populares. Isso não é apenas um traço estilístico: é uma forma de preservar a oralidade, de criar musicalidade através da fala e de garantir participação coletiva, já que o Cacuriá é vivido em roda, entre cantos e danças. A repetição de palavras e frases como “eu sou” e “jacaré poiô” cria um efeito hipnótico e rítmico, convidando o corpo ao movimento e à celebração. O uso da onomatopeia ou de expressões como “poiô”, que fogem da norma culta da língua, reforça o tom espontâneo e autêntico da cultura popular, rica em sons, gírias, improvisações e significados fluidos.

Observa-se que os versos iniciais “Eu sou eu sou eu sou/Eu sou jacaré poiô”, tem uma função afirmativa. A tripla repetição de “eu sou” destaca a afirmação da identidade individual dentro do coletivo. Em um espaço onde corpo e voz têm lugar de expressão, dizer “eu sou” é também dançar, se mostrar, se posicionar. Ao afirmar “eu sou jacaré poiô”, o sujeito poético se aproxima da figura do jacaré, animal simbólico da cultura popular: forte, rasteiro, ligado à terra e à água, com uma movimentação que pode ser associada ao modo como se dança o Cacuriá, com os quadris e o corpo em ondulação. O termo “poiô” é provavelmente uma marca de musicalidade e brincadeira

sonora, podendo ser entendido como um marcador de ritmo ou como parte de um universo linguístico mais simbólico do que literal. Sobre a *performance* corporal no Cacuriá, Brito (2024) descreve detalhadamente as características dessa dança:

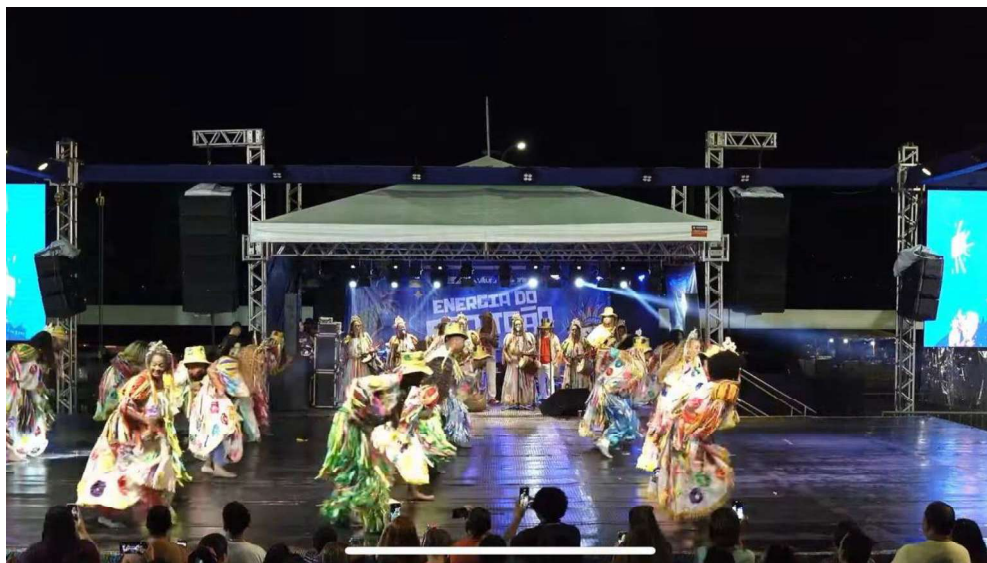
Na dança do cacuriá, o rebolado do quadril é realizado no ritmo das caixas do Divino e se expande para o resto do corpo: cintura, torço, ombros, braços e cabeça. É comum vermos na dança as movimentações que lembram animais da fauna brasileira como, por exemplo, pássaros e jacarés, bem como movimentações que lembram os afazeres do povo girando balaios ou cortando com o facão. A dança se apresenta em pares que desenvolvem coreografias que variam entre roda, cordão e diversos desenhos espaciais que surgem e desaparecem no decorrer das músicas durante as apresentações. Os pares interagem entre si, ora dançando soltos ora dançando colados, em um jogo cênico que mescla a paquera com a brincadeira. (Brito, 2024, p. 27 e 28).

Essa descrição da dança do Cacuriá ressalta como o corpo é central na construção de sentidos, funcionando como um meio expressivo que articula elementos da natureza, do cotidiano e da cultura popular. A gestualidade corporal, ao remeter a animais, ferramentas e práticas do dia a dia, amplia o alcance simbólico da dança, tornando-a uma linguagem encarnada que comunica por meio do movimento. Além disso, a formação em pares e a interação entre os dançarinos revelam uma dinâmica coletiva que mistura jogo cênico, paquera e *performance*, reforçando o caráter comunitário e festivo da manifestação.

O verso posterior “Sacode o rabo jacaré/Sacode o rabo jacaré” é claramente um convite à dança. “Sacode o rabo” faz alusão direta ao rebolado dos dançarinos de Cacuriá, movimento que é ao mesmo tempo sensual, lúdico e carregado de significados sociais e culturais. O verso provoca, brinca e movimenta o corpo, mantendo o espírito do Cacuriá vivo: um espaço de liberdade corporal, de irreverência e de celebração das raízes populares. O verso final “Eu sou jacaré poiô”, retoma a identidade já afirmada no início da música. Ele fecha o ciclo da canção reforçando a repetição como recurso poético e ritualístico. Nesse retorno, o “jacaré poiô” já não é apenas uma expressão divertida, mas um símbolo de pertencimento, corporeidade, resistência cultural e orgulho da tradição popular.

Na Figura 26, observa-se o sacudir do corpo fazendo referência ao verso da canção: “Sacode o rabo jacaré”:

Figura 26: Corpos que traduzem a canção



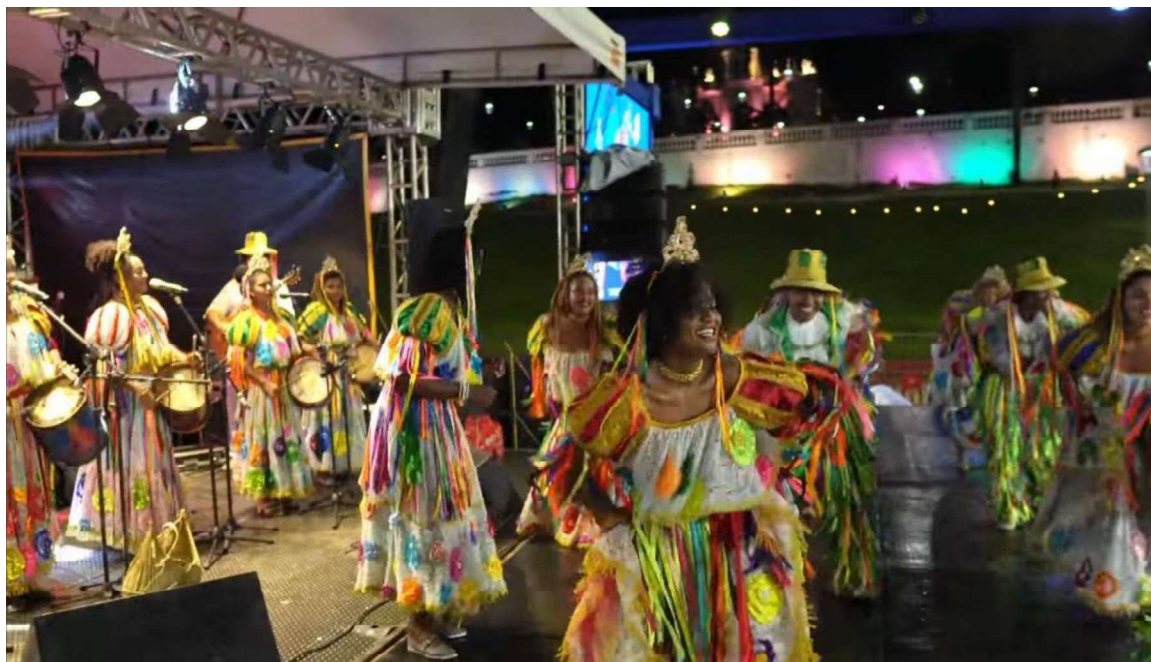
Fonte: Equatorial Maranhão (2024)

A polissemia manifesta-se na dança por meio da multiplicidade de significados atribuídos a um único gesto corporal. No contexto do Cacuriá, por exemplo, o movimento de sacudir os quadris pode remeter simultaneamente ao gingado característico da dança, ao deslocamento do rabo do jacaré (como citado na canção) e até a expressões de sensualidade, força ou pertencimento cultural. Essa sobreposição de sentidos revela que, assim como as palavras, o corpo também é polissêmico, comunicando diversas mensagens dependendo do ritmo, do figurino, do contexto e da percepção do público.

A ambiguidade está presente quando um mesmo gesto pode ser interpretado de maneiras diferentes, sem que haja uma única leitura correta. Na dança, isso ocorre quando o dançarino executa movimentos que tanto podem evocar os traços de um animal (como o jacaré) quanto representar atributos simbólicos como resistência, identidade ou brincadeira. A ambiguidade é uma ferramenta expressiva valiosa, pois amplia a possibilidade de interpretação e dá margem a uma comunicação mais rica e aberta à diversidade cultural.

A sinonímia contextual aparece quando diferentes movimentos corporais expressam sentidos equivalentes àqueles presentes na letra da canção. Assim, ao invés de verbalizar o “sacode o rabo”, o corpo pode girar, vibrar, sacudir ombros e quadris ou movimentar fitas coloridas, todos gestos que funcionam como sinônimos visuais e rítmicos da mensagem cantada, como é possível verificar na Figura 27:

Figura 27: O sacudir do quadril



Fonte: Equatorial Maranhão (2024)

A dança, nesse sentido, traduz o texto verbal em linguagem corpórea, criando uma relação de equivalência semântica entre palavra e gesto. Vale destacar que o verbo “sou”, no contexto performático, pode ser visto como sinônimo de “Represento”, “Incorporo” e “Me transformo em”. Isso ocorre especialmente no contexto da dança e da cultura popular, onde o corpo e a voz “encarnam” personagens e figuras simbólicas.

A antonímia, por sua vez, pode ser percebida de forma implícita, a partir da oposição entre movimento e imobilidade. A dança é, por natureza, a negação do corpo estático. Quando o dançarino afirma “eu sou o jacaré poiô” com gestos vigorosos e expressivos, ele contrasta com qualquer estado de silêncio, invisibilidade ou inércia. O corpo em movimento se torna símbolo de presença, resistência e identidade, em oposição à exclusão ou apagamento cultural.

A análise da dança Cacuriá revela uma expressão cultural rica em significados, onde corpo, a canção e tradição se entrelaçam de forma simbólica e performática. Os movimentos corporais não apenas acompanham o ritmo da canção, mas traduzem e expandem seus sentidos por meio de gestos carregados de polissemia, ambiguidade, sinonímia e antonímia. A dança se torna linguagem, permitindo que os dançarinos comuniquem identidade, resistência e pertencimento cultural sem o uso de palavras. Ao observar a forma como o corpo interpreta versos como “sacode o rabo, jacaré” ou “eu sou o jacaré poiô”, percebe-se que o Cacuriá não é apenas dança, é narrativa viva, é celebração da ancestralidade, é afirmação de um

povo que se expressa com o corpo, com a voz e com a alma. Apresenta-se, no próximo capítulo, uma explanação sobre a Produção Técnico-Tecnológica (PTT).

5 ENTRE O GESTO, O OLHAR E OS SENTIDOS: O CORPO NA TESSITURA DA CRIAÇÃO

A Produção Técnico-Tecnológica (PTT) teve como foco produzir uma sequência didática escrita em formato de PDF que mostram processo de construção da adaptação da música regional maranhense “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), para uma composição coreográfica, destinada ao público-alvo, professores dos anos finais do ensino fundamental. O seu desenvolvimento foi dividido em etapas para o alcance do seu resultado final. A primeira etapa foi o estudo dos sentidos da letra da canção e seu ritmo.

A segunda etapa consistiu na construção da composição coreográfica, iniciada pela escolha do estilo de dança e, conseqüentemente, pela criação dos movimentos inspirados no ritmo da canção, com foco nos elementos estruturantes da dança: corpo, forma, espaço, tempo e energia. Em seguida, a terceira etapa envolveu a gravação do videoclipe da coreografia, realizada no Teatro Municipal de Açailândia – Teatro 06 de Junho – e às margens do rio Tocantins, em Imperatriz (MA). A quarta e última etapa foi a elaboração de uma sequência didática, apresentada em formato PDF. É importante destacar que a coreografia utilizada como objeto de análise foi sinalizada em Libras (Língua Brasileira de Sinais), com o intuito de ampliar a acessibilidade comunicativa e valorizar a diversidade de linguagens presentes no ambiente escolar.

Assim, a produção torna-se significativa e relevante, uma vez que o estudo do sentido nas composições coreográficas contribui para que os alunos ampliem sua capacidade de interpretar e compreender a linguagem corporal. Considerando que o sentido está presente tanto nas letras das canções quanto na criação dos movimentos, é essencial que o ensino desenvolva habilidades que favoreçam esse processo de interpretação de forma crítica e sensível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o letramento corporal por meio das danças regionais do Maranhão desempenha um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem da semântica, trazendo uma abordagem sensorial e culturalmente enraizada para a compreensão dos sentidos. Com as análises das danças Bumba-Meu-Boi, Tambor de Crioula e Cacuriá, notou-se que há a presença de fenômenos semânticos, entre os quais estão: polissemia, ambiguidade, antonímia, sinonímia, hiperônimo e hipônimo.

As danças regionais maranhenses que foram analisadas na pesquisa são expressões culturais profundamente vinculadas na história e na identidade do estado. Integrar essas danças ao ensino de semântica permite que os alunos se conectem com os conceitos linguísticos de uma maneira que reflita suas próprias experiências culturais, tornando o aprendizado mais significativo e envolvente. Além disso, cada movimento nas danças regionais possui sentidos, muitas vezes presentes em mitos, tradições e histórias locais. Ao explorar esses movimentos, os alunos podem compreender como a linguagem corporal é usada para transmitir mensagens, paralelamente à análise semântica de palavras e frases, contextos e cenários. Assim, o letramento corporal envolve a integração de múltiplos sentidos no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Produção Técnico-Tecnológica desenvolvida nesta pesquisa consistiu na criação de uma composição coreográfica baseada na canção “Imperador Tocantins”, de Carlinhos Veloz (1985), a qual foi registrada em formato de vídeo. A seleção da canção se deu em razão da sua relevância simbólica, histórica e regional, que dialoga diretamente com o objetivo deste trabalho de valorizar os elementos identitários do Maranhão por meio da dança. A composição coreográfica buscou explorar os elementos estruturantes da dança como recursos expressivos para a construção de sentidos, em consonância com os conteúdos semânticos abordados na letra da canção. O resultado foi uma representação artística que integra linguagem verbal e corporal, evidenciando como os sentidos podem ser corporificados e ampliados a partir de uma leitura sensível do texto musical.

Complementando a produção em vídeo, elaborou-se uma sequência didática em formato PDF, voltada para o ensino de Semântica no Ensino Fundamental, com enfoque na inter-relação entre letra de canção, movimentos corporais e contextos

culturais. A proposta pedagógica visa proporcionar aos alunos experiências significativas de aprendizagem, nas quais o estudo do sentido verbal é enriquecido pela vivência corporal e pela análise do cenário sociocultural das danças regionais. Dessa forma, a presente dissertação contribui não apenas para o campo dos estudos semânticos, mas também para a valorização do ensino por meio de práticas integradas, que consideram a linguagem em suas múltiplas formas de manifestação e potencializam o aprendizado por meio da arte e da cultura local.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Virgínia Beatriz Baesse. **Semântica, enunciação e ensino**. –1. ed. Vitória: EDUFES, 2018.

AIDAR, Laura. **A história da dança ao longo do tempo**. Cultura Genial, 2017. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/historia-da-danca-ao-longo-do-tempo/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

ALCIONE. **Maranhão, meu tesouro, meu torrão**. Letras, 2024. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/alcione/1654706/>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ALVES, Jessica. **Sinônimos e antônimos**. Educa mais Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/sinonimos-e-antonimos>. Acesso em: 8 set. 2024.

ALMEIDA, Geisa de. **Conheça a origem do Cacuriá, dança típica da cultura popular maranhense**. G1 Maranhão, São Luís, 20 maio 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/ma/maranhao/sao-joao/2022/noticia/2022/05/20/conheca-a-origem-do-cacuria-danca-tipica-da-cultura-popular-maranhense.ghtml>. Acesso em: 30 fev. 2025.

AMORIM, Juliano. **Bumba meu boi da baixada: tradição, riqueza e diversidade na cultura maranhense**. G1 MA, g1 MA — São Luís, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/sao-joao/2022/noticia/2022/06/14/bumba-meu-boi-da-baixada-tradicao-riqueza-e-diversidade-na-cultura-maranhense.ghtml>. Acesso em: 5 abr. 2024.

ANDRADE, Mário de. **Danças dramáticas do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Fundação Nacional Pró-memória, 1982.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ARAÚJO, Alceu Maynard. **Cultura popular brasileira**. São Paulo: melhoramentos; Instituto Nacional do Livro, 1973.

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

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BETSY, Jackeline. **Arte da dança: conheça os principais movimentos ao longo da**

história. Soul Art, 2021. Disponível em: <https://soulart.org/artes/arte-da-danca-conheca-os-principais-movimentos-ao-longo-da-historia>. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Complexo Cultural do Bumba-meu-boi do Maranhão**. IPHAN. Dossiê do registro como Patrimônio Cultural do Brasil. São Luís: Iphan/ MA, 2011.

BRASIL. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Tambor de Crioula do Maranhão. Brasília: IPHAN, 2011. 104 p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Tambor_de_Crioula_do_Maranhao.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

BRITO, Luana Reis. **Cacuriando Corpos**: os corpos das mulheres na dança do Cacuriá, discursos e empoderamento. 2024. Acesso em: https://scholar.google.com.br/scholar?q=cacuriando+corpos&hl=pt-BR&as_sdt=0,5#d=gs_qabs&t=1746222219031&u=%23p%3Dsu0130CMVYQJ. Acesso em: 10 jan. 2025.

CACURIÁ DE DONA TETÉ. **Jacaré Poiô**. Letras.mus.br, 2003. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cacuria-de-dona-tete/781173/>. Acesso em: 16 maio 2025.

CAMPOS, Lorraine Vilela. **Bumba meu boi**. Brasil Escola. 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/folclore/bumbameuboi.htm>>. Acesso em 09 abr. de 2024.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**: noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CANÇADO, Márcia. **Manual de Semântica**: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto, 2012.

CARDOSO, Rafael. **Bumba meu boi de orquestra**: o caçula dos sotaques que encanta e se reinventa. G1 Maranhão, 12 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/sao-joao/2022/noticia/2022/06/12/bumba-meu-boi-de-orquestra-o-cacula-dos-sotaques-que-encanta-e-se-reinventa.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CENTRO CULTURAL VALE MARANHÃO. **Pátio Aberto 2019 – Apresentação Tambor de Crioula Manto de São Benedito**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/sfK3FBtCYy4?si=f0dvAlommybyAY7V>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Docência em dança no contexto escolar**: movimentos em rede. Curitiba: Appris, 2022.

CONTRI, Carol. **Letramento infantil através da dança**: promovendo a expressão e a aprendizagem. 19 de Junho de 2023. Disponível em: <https://portalmud.com.br/porta/ler/letramento-infantil-atraves-da-danca-promovendo-a-expressao-e-a-aprendizagem>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CUNHA, Ana Stela de Almeida. **Boi de zabumba é a nossa tradição**. São Luís: Setagraf, 2011.

DANTAS, Mônica Fagundes. **Dança, o enigma do movimento**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2020.

DELGADO, Ana Luiza de Mendes. **“Só precisa rebolar”** Uma Investigação sobre a performance e a dinâmica cultural na tradição do cacuriá. 2005. Dissertação de Mestrado (Antropologia)-UFPE, Pernambuco, 2005.

ESCOLA ÉPOCA. **Dia Nacional do Bumba Meu Boi: conheça a história desse símbolo do folclore brasileiro**. Época do berçário ao ensino médio. 2023. Disponível em: <https://escolaepocaserrana.com.br/2023/06/30/dia-nacional-do-bumba-meu-boi-conheca-a-historia-desse-simbolo-do-folclore-brasileiro/>. Acesso em: 14 set. 2024.

EQUATORIAL MARANHÃO. **Cacuriá de Dona Teté – Jacaré / Arraial da Energia**. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sfK3FBtCYy4>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica**. São Paulo: Parábola, 2019.

FERRAREZI JR, Celso. Relações possíveis entre semântica-estilística pela perspectiva da semântica de contextos e cenários. **Trem de Letras**, v. 6, n. 2, p. e019004-e019004, 2019. Disponível em: < <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1325>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FERRAREZI JR, Celso. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

FERRAREZI JR, Celso. **A pesquisa em semântica de contextos e cenários: princípios e aspectos metodológicos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FERRAREZI JR., C. **Introdução à semântica de contextos e cenários: de la langue à lavie**. Campinas – SP. Mercado das Letras, 2010.

FERRETTI, Sergio Figueiredo. Mário de Andrade e o Tambor de Crioula do Maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais**– São Luís, v. 3, n. 5, 2006. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/805/516>. Acesso em: 20 ago. 2024.

FERRETTI, Sérgio. Contribuição textual. In: JAUREGUI, Gabriel; VERMELHO, Micaela. **Tambor de Crioula**. Rio de Janeiro: Nau Ed.; São Luís, MA: Crioula Produções, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLORES, Ana Laura Burns; SILVA, Veronice Camargo da. Práticas de letramento corporal na educação infantil: o desenvolver da criança como ser integral.

Repositório UERGS. 2021. Disponível em:

<https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1954/_artigoana_observacoes_auri.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FRÓES, Rafaelle. **Bumba meu boi de matraca**: história, personagens e a cadência marcante de um dos sotaques mais populares do Maranhão. G1, São Luís, MA, 19 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/google/amp/ma/maranhao/sao-joao/2022/noticia/2022/06/19/bumba-meu-boi-de-matraca-historia-personagens-e-a-cadencia-marcante-de-um-dos-sotaques-mais-populares-do-maranhao.ghtml>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FURLANETTO, Beatriz Helena. O Bumba-meu-boi do Maranhão: território de encontros e representações sociais. **Revista RA'EGA-O Espaço Geográfico em Análise**, Curitiba, n. 20, p. 107-113, 2010.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Projeto Tradição e Educação promove o Bumba Meu Boi para estudantes da rede pública**. Jornal de Brasília, 2023. Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/viva/eventos/projeto-tradicao-e-educacao-promove-o-bumba-meu-boi-para-estudantes-da-rede-publica/#>. Acesso em: 10 jan. 2025.

JUNINA FLOR DE MANDACARU. **Bumba Amor e Liberdade - Arraiá da Mira 2023**. YouTube, publicado em 15 de junho de 2023. Disponível em: <https://youtu.be/e6sOYomxZzk?si=8mg1WXtf8APEanVf>. Acesso em: 5 abr. 2024.

JUNINA FLOR DE MANDACARU DE AÇAILÂNDIA. **PRÉ ESTREIA – (BUMBA, AMOR E LIBERDADE) – ESPETÁCULO 2023**. YouTube, 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\[link_do_vídeo\]](https://www.youtube.com/watch?v=[link_do_vídeo]). Acesso em: 10 mar. 2025.

KLEIMAN, Angela B.. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, vol. 32, nº 53, Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 29 mar. 2024.

KORPPUS. **Jazz dance intermediário/avançado com Renan Banov**. 2012. Disponível em: <https://korppus.com.br/produto/jazz-dance-intermediario-avancado-com-renan-banov/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Editora Summus, 1978.

LARA, Larissa Michelle. **Danças da cultura popular brasileira**: dimensões pedagógicas. Maringá, PR: Eduem, 2008.

LIMA, Sirlia. **Bumba meu boi e os bois do Brasil**. Recanto das Letras. 2016. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5724519>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LINS, Gabriela Bártholo de Meira. **A presença da estética grega na dança de Isadora Duncan**. 2019. Dissertação (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=isadora+duncan+dan%C3%A7a+contempor%C3%A2nea&oq=#d=gs_qabs&t=1746054658847&u=%23p%3DO9aMee_rDwgJ. Acesso em: 2 jan. 2025.

LUIZ, Tiago Marques. A relevância da intertextualidade para os estudos de adaptação. **Sociopoética**, v. 23, n. 2, p. 58-68, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/SOCIOPOETICA/article/view/424>. Acesso em: 29 mar. 2024.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **A PUNGA DO TAMBOR DE CRIOLA NO MARANHÃO: ESPAÇO DE MEMÓRIA, RITUAL E ESPETÁCULO**. UNIRIO. 2012. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/04/A-punga-do-tambor-de-criola-no-Maranh%C2%8Bo-e-spac%C3%8C%C2%A7o-de-memo%C3%83%C3%85ria-ritual-e-espeta%C3%83%C3%85culo.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de estado da educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCHAND, Simone de Araujo Spotorno et al. **Cenários, contextos e protagonistas da dança jazz em rio grande/rs**. Movimento, v. 27, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/dpc6kNyHC8xbHPJ3xTfpBsK/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MARQUES, Maria Helena Duarte. **Iniciação à Semântica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MARQUES, Lorena; ROSA, Valéria. “**Não é mais a quadrilha de Açailândia, é a quadrilha do Nordeste**”: entrevista com o diretor da Junina Flor de Mandacaru. Imperatriz notícias, 2019. Disponível em: <https://imperatriznoticias.ufma.br/nao-e-mais-a-quadrilha-de-acailandia-e-a-quadrilha-do-nordeste-entrevista-com-o-diretor-da-junina-flor-de-mandacaru/>. Acesso em: 5 abr. 2024.

O IMPARCIAL. **Você conhece os sotaques do Bumba-Meu-Boi? São cinco segmentos que caracterizam um dos principais ciclos culturais maranhenses e dão o tom ao São João**. O Imparcial, 28 maio 2020. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/turismo/2020/05/voce-conhece-os-sotaques-do-bumba-meu-boi-2/?amp>. Acesso em: 2 mar. 2025.

OLIVEIRA, Filipe. **Na polissemia uma palavra apresenta vários sentidos**. Educa+Brasil. 2021. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/polissemia>. Acesso em: 9 set. 2024.

PIRES, Verá Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 66–76, 2010. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272>. Acesso em: 10 jan. 2024.

REYLLY, Robert. **Meu Boi Mandacaru**. Intérprete: Junina Flor de Mandacaru. 2023. Disponível em: <https://lyrics.lyricfind.com>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RODRIGUES, Inara. **Vem cá curiar o cacuriá**. São Luís: Aquarela Gráfica e Editora, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=FPL8jwEACAAJ>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RONDINELLI, Paula. **Cacuriá**. Brasil Escola. 2025. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/cacuria.htm>. Acesso em 02 maio de 2025.

ROSA, Sonia. **É o tambor de crioula**. Ilustrações Mariana Massarani. Porto Alegre: Editora Projeto, 2020.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Tradução de Sandra Nitrini. São Paulo: Hucitec, 2008.

SAMPAYO, Sonia. **Dança: Movimento e expressão corporal**. São Paulo: Queen Books, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (Município). **Dança – A dança antes da modernidade**. Secretaria de Cultura. 2012. Disponível em: <https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/cultura/danca-a-danca-antes-da-modernidade>. Acesso em: 30 fev. 2025.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. **As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física**: possibilidades e desafios. *Motrivivência*, n. 31, p. 79-98, 2008.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, v. 30, p. 245-266, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j7rRzQdhmVFwJFpVmf55GNF/>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUSA, Rainer Breno Frazão. **Bumba Meu Boi Costa de Mão**: Uma cultura que resiste ao tempo, 2025.

TADRA, Débora Sicupira Arzua et al.; ORTOLAN, Sabrina Mendes (org.). **Linguagem da Dança**. Curitiba: Intersaberes, 2012. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução de J.A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VALENTE, André. **A linguagem nossa de cada dia**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

VERSALIC. **Flor de Mandacaru – Circuito Junino 2023**. 2022. Disponível em: <<https://versalic.cultura.gov.br/#/projetos/222033>>. Acesso em: 5 abr. 2024.

VIANA, Guilherme. **Ambiguidade**. Brasil Escola. 2024. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/ambiguidade.htm>. Acesso em: 9 set. 2024.

VIEIRA, Marcilio de Sousa. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2019.

WAGNER, Luiz Roberto. **A polissemia na publicidade: mecanismo semântico e pragmático**. Revista Interface Tecnológica, [S. l.], v. 8, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revista.fatectq.edu.br/interfacetecnologica/article/view/61>. Acesso em: 5 set. 2024.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. 74. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

WHITEHEAD, Margaret. **Letramento corporal: atividades físicas e esportivas para toda vida**. Porto Alegre: Penso, 2019.