



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

ISABELLA MOREIRA DE OLIVEIRA

MÚSICA ÁRABE E SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL NA ESCOLA PÚBLICA

FORTALEZA

2020

ISABELLA MOREIRA DE OLIVEIRA

MÚSICA ÁRABE E SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Orientador: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O47m Oliveira, Isabella Moreira de.
Música árabe e sensibilização corporal na escola pública / Isabella Moreira de Oliveira. – 2020.
83 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa..

1. Música árabe. 2. Sensibilização corporal. 3. Educação musical. 4. Escola pública. 5. Dança árabe. I. Título.

CDD 700

ISABELLA MOREIRA DE OLIVEIRA

MÚSICA ÁRABE E SENSIBILIZAÇÃO CORPORAL NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Música.

Aprovada em: 11/09/2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa. (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Catherine Furtado
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

À toda minha família.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Lúcia Elizabeth Moreira, pelo amor incondicional;

À minha tia Ana Lúcia, pelo apoio incondicional aos caminhos trilhados na minha carreira profissional;

À minha irmã Ana Carolina Moreira, pela companhia, colaboração nas minhas ausências das danças e paciência durante todo o processo de escrita;

À minha avó Elizabeth Moreira e meu avô (*in memoriam*) Luiz Moreira, pelo amor e ensinamentos de vida;

À minha tia Ellen Luci Moreira e meu tio Ronaldo, pelo carinho e pelo apoio;

Ao meu tio Luiz Carlos e minha tia Aída Guedes, pelo incentivo, carinho e amor;

Às minhas primas Ingrid Guedes e Aline Guedes e meu primo Luiz Elano, pelo apoio na minha carreira e alegrias nas comemorações;

À Marcia, pelos cuidados diários e apoio em minha carreira;

Ao meu namorado Anderson Mendes, pela paciência, amor, carinho e compreensão;

Ao meu pai Aurino Rodrigues, pelo amor e apoio total;

Ao meu orientador Prof. Dr. Marco Túlio, pela paciente orientação e amizade em todo processo;

A todos os professores do mestrado Luiz Botelho, Luciane Goldberg, Hector Briones, Marco Toledo, Adeline Stervinou, Gerardo Viana, Maximiano Arruda, Tharyn Stazak, Rita Helena, João Emanuel que compartilharam seus conhecimentos;

Ao Prof. Dr. Pedro Rogério, pelas sábias colaborações à minha pesquisa;

À Profa. Dra Catherine Furtado dos Santos, pela contribuição com sugestões valorosas;

Aos colegas do mestrado que compartilharam e dividiram seus conhecimentos uns com os outros;

Às minhas alunas de dança que entenderam os períodos de ausência que contou com a colaboração da minha preciosa irmã para me substituir;

Aos meus alunos que aceitaram participar de todo processo de pesquisa e que contribuíram muito, sou imensamente grata por essa missão.

Aos meus colegas de trabalho Daniel, Raquel e Ildomar, por me incentivarem a ingressar no mestrado profissional, sem o apoio de vocês eu nem teria tentado.

A todos os professores que passaram por minha vida desde o início de minha trajetória desde os primeiros anos de estudo até a pós-graduação;

A todas as minhas professoras de dança árabe, por me fazerem cont´ apaixonada pela cultura árabe;

Ao músico e amigo Bruno Braga, por apoiar e colaborar com os meus estudos em percussão árabe desde que decidi aprender a tocar os instrumentos;

A todos os amigos e as amigas que, de alguma forma, torceram pelo sucesso e êxito desse trabalho.

“O ritmo é a base de toda arte”
(DALCROZE, 1920, p.84, tradução nossa).

RESUMO

A vivência musical proporciona a aprendizagem do ritmo por meio dos movimentos corporais e provoca interferências no modo de sentir o mundo. É nesse sentido que a experiência com a música árabe influencia diretamente na sensibilização corporal dos estudantes. Dessa maneira, a pesquisa realizada nas aulas da disciplina de Artes com os discentes do Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Fortaleza – CE constitui-se em uma possibilidade pedagógica cujo o objetivo é analisar as repercussões provocadas pelas experimentações das influências nos corpos dos estudantes através do contato inédito com a música árabe e o universo que abrange essa linguagem. Com caráter experimental, este estudo baseia-se na metodologia da pesquisa-ação tendo como suporte a coleta de dados (registros em imagens, em vídeos, e em relatos escritos) em que foram possíveis de serem analisadas as contribuições no ensino musical na escola pública através do reconhecimento da música árabe, experimentando a sensibilização corporal que foi proposta para o estudo rítmico. A temática desse estudo é motivada pelas vivências pessoais em música e dança árabe, além de fundamentar-se em fatos históricos referentes às heranças dos povos árabes em território cearense. Para o aporte teórico, recorre-se fundamentalmente aos estudos de música árabe, desenvolvidos pela professora Marcia Dib (2010), da Rítmica do educador musical Émile Jaques-Dalcroze (1912), que visa desenvolver a aprendizagem rítmica por meio das movimentações corporais, e às contribuições do bailarino Rudolf Laban (1978), o qual possui vastas análises do movimento humano, permitindo agregar a este trabalho as possibilidades de explorar deslocamentos corporais no espaço da sala de aula. Por fim, registra-se a participação da gestão escolar que colaborou proporcionando o devido suporte (disponibilização da sala de dança, modificação de horários de aulas) na execução exitosa desta pesquisa que se torna pioneira na proposta pedagógica com música árabe no ambiente escolar, na qual pretende contribuir para o ensino musical na educação básica.

Palavras-chave: Música árabe. Sensibilização corporal. Educação musical. Escola pública. Dança árabe.

ABSTRACT

The musical experience provides the learning of rhythm through body movements and causes interference in the way of feeling the world. It is in this sense that the experience with Arab music directly influences students' body awareness. In this way, the research carried out in the classes of the discipline of Arts with the students of the Elementary School II of a public school in Fortaleza - CE constitutes a pedagogical possibility whose objective is to analyze the repercussions caused by the experiments of the influences in the bodies of the students through unprecedented contact with Arab music and the universe that encompasses this language. With an experimental character, this study is based on the methodology of action research with the support of data collection (records in images, videos, and written reports) in which it was possible to analyze the contributions to musical education in public schools through the recognition of Arab music, experiencing the body awareness that was proposed for the rhythmic study. The theme of this study is motivated by personal experiences in Arab music and dance, in addition to being based on historical facts regarding the inheritances of Arab peoples in Ceará territory. For the theoretical contribution, Arab music studies, developed by professor Marcia Dib (2010), from the Rhythmic of the music educator Émile Jaques-Dalcroze (1912), which aims to develop rhythmic learning through body movements, and to the contributions of the dancer Rudolf Laban (1978), who has extensive analyzes of the human movement, allowing to add to this work the possibilities of exploring bodily movements in the classroom space. Finally, there is the participation of the school management that collaborated providing the necessary support (provision of the dance room, modification of class schedules) in the successful execution of this research that becomes a pioneer in the pedagogical proposal with Arabic music in the school environment, in which intends to contribute to music education in basic education.

Keywords: Arab music. Body awareness. Musical education. Public school. Arab dance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa dos países árabes.....	20
Figura 2 – Nay.....	25
Figura 3 – Mijwiz.....	26
Figura 4 – Mizmar.....	26
Figura 5 – Rebab.....	27
Figura 6 – Violino.....	27
Figura 7 – Qanun.....	28
Figura 8 – Buzuk.....	28
Figura 9 – Oud (Alaúde).....	29
Figura 10 – Derbake.....	29
Figura 11 – Doholla.....	30
Figura 12 – Tabal.....	30
Figura 13 – Daff.....	31
Figura 14 – Snuj.....	31
Figura 15 – Baladi.....	33
Figura 16 – Said.....	33
Figura 17 – Macksum.....	33
Figura 18 – Masmudi Kabir.....	34
Figura 19 – Samai.....	34
Figura 20 – Malfuf.....	35
Figura 21 – Ayub.....	35
Figura 22 – Fallahi.....	35
Figura 23 – Karachi.....	35
Figura 24 – Registros das experiências de rabiscar os sons ouvidos.....	60

Figura 25 – Registros das experiências de rabiscar os sons ouvidos.....	60
Figura 26 – Alunos iniciando o relaxamento e alongamento nas oficinas.....	61
Figura 27 – Alunos iniciando o relaxamento e alongamento nas oficinas.....	61
Figura 28 – Experimentações de movimentos com ritmo árabe.....	63
Figura 29 – Experimentações de movimentos com ritmo árabe.....	63
Figura 30 – Experimentações de movimentos entre os alunos.....	64
Figura 31 – Experimentações de movimentos entre os alunos.....	64
Figura 32 – Aula final com revisão dos ritmos e instrumentos árabes.....	65

SUMÁRIO

1	RAKS EL SHARK - INTRODUÇÃO	15
2	DUM TAK: CONHECENDO A MÚSICA ÁRABE.....	21
2.1	Al- Musiqah al-‘Arabiyyah – Origem.....	21
2.2	Takht - Principais instrumentos árabes.....	24
2.3	Masmoudi Saghir - Principais ritmos árabes	32
2.4	Mejance - Principais estilos da música árabe.....	36
2.5	Oum Kalthoum- Principais compositores e músicos árabes do mundo.....	37
2.6	Belly Dance Orient - Música árabe no Brasil e em Fortaleza.....	38
3	DUM DUM TAKATA: APRENDENDO O RITMO COM O MOVIMENTO.....	42
4	TAKA TAKATA DUM: EXPLORANDO OS MOVIMENTOS NO ESPAÇO	47
5	KA TAK DUM TAK: METODOLOGIA	51
5.1	Universo da pesquisa.....	52
5.2	Etapas e análise de dados da pesquisa.....	53
6	DUM TAK TAK DUM: EXPERIMENTANDO AS CONEXÕES NA ESCOLA.....	56
6.1	Breve contexto histórico do ensino de música nas escolas brasileiras.....	56
6.2	Experimentações das conexões musicais na escola.....	58
6.3	Análise interpretativa dos dados.....	65
7	CONCLUSÃO.....	70
	REFERÊNCIAS.....	73
	ANEXO A – PLANO DE CONTEÚDO DAS OFICINAS REALIZADAS NESTA PESQUISA.....	77
	ANEXO B – ORQUESTRA TRADICIONAL ÁRABE	78
	ANEXO C – CINESFERA DE RUDOLF LABAN.....	79
	ANEXO D – RELATÓRIOS DE ALGUNS ALUNOS.....	80
	ANEXO E – FAIXAS DE ÁUDIO COM OS RITMOS MÚSICAIS ÁRABES.....	85

1 RAKS EL SHARK - INTRODUÇÃO

A experiência educativa musical possui associações diretas com o corpo e, por meio dele, é possível que ocorra com facilidade a aprendizagem musical. Segundo Wânia Storoli (2011), a assimilação dos conceitos musicais se dá no corpo e isso facilita os processos de criação e percepção musical. Com essa reflexão, esta pesquisa visa analisar as experimentações no âmbito musical com os discentes de uma escola municipal de Fortaleza, procurando relacionar as influências nos corpos dos estudantes através do contato inédito com a música árabe e com todo o universo que abrange essa linguagem.

A temática deste trabalho está diretamente relacionada à minha formação artística e profissional. Durante a minha infância e adolescência, pude vivenciar diversas linguagens da arte. A primeira delas foi a música. Meus primeiros contatos ocorreram quando eu, ainda criança, fui estimulada a escutar canções originárias de diferentes países nos momentos em que estava com a família apreciando esses sons nos inesquecíveis toca-discos¹.

Após essas experiências, continuei o meu desenvolvimento nas artes sendo motivada pelas escolas em que estudei, nas quais o ensino artístico era diferenciado, pois abrangia as quatro linguagens da arte, e que foram determinantes para a minha formação como professora marcada por referências de *artistas-docentes*², pessoas cujas trajetórias encantam por serem profissionais que lidam ao mesmo tempo com o fazer artístico e com o ensino de maneira que impulsionaram em mim o percurso na docência. Por meio de aproximações com a dança, aprendi coreografias com a finalidade de serem apresentadas em datas comemorativas. Já na música, pude conhecer e aprender instrumentos musicais, como a flauta doce, e participei do canto coral. Nas artes visuais, desenvolvi habilidades através da criação de objetos de artes plásticas e artesanatos manuais. Por fim, com o teatro, vivenciei a construção de pequenos esquetes³.

As minhas experiências com arte não se resumiram às vivências escolares, pois também foram estimuladas pela família, ainda na infância, quando frequentava teatros, museus e circos. O contato com a linguagem artística fazia parte do lazer, porém contribuiu para minha formação artística e para a construção de referências que guardo em minha memória.

Durante a adolescência, permaneci instigada com a arte e, no ano de 2003, iniciei a minha trajetória na dança e na música árabe. A escolha de estudar esse estilo ocorreu sem que

¹ Toca-discos, também chamado radiola ou vitrola, é um aparelho de som para tocar discos de vinil.

² O termo da educadora Isabel Marques (2014) refere-se ao professor que, além de exercer a docência, também é artista, e essas relações são fundidas em um único profissional.

³ Pequenas cenas teatrais.

houvesse parentesco árabe na família, mas por ter curiosidade em aprender essa dança que havia acabado de expandir-se no Brasil devido ao lançamento da novela “O Clone”, da Rede Globo, no ano de 2000.

Embora o início dessa dança em Fortaleza tenha ocorrido em meados do ano de 1997, a repercussão foi significativa com a telenovela. Em minha pesquisa desenvolvida na graduação, explorei a história da dança do ventre em Fortaleza sendo contada a partir dos olhares das principais personalidades construtoras dessa dança. Segundo as bailarinas entrevistadas em meu trabalho de conclusão de curso – Rafa el Nur, Pamella Ferreira e Aisha Fahd –, a professora pioneira no ensino e na divulgação da dança do ventre em Fortaleza foi a maranhense Sofia Fahd⁴.

Do ano de 2004 ao ano de 2010, segui estudando dança e sendo aluna de vários professores e realizando diversos cursos e workshops sobre técnicas das movimentações da dança e teoria musical. A partir de 2011, iniciei minhas apresentações profissionais de dança árabe com a minha irmã gêmea em importantes festivais de dança de Fortaleza, como o Festival Internacional de Dança de Fortaleza (FENDAFOR).

Ainda em 2011, ingressei no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Ceará, o qual acrescentou bastante conhecimento à minha trajetória na dança e, em 2012, atuei em diversos projetos da universidade, dentre os quais o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que tinha o objetivo de promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar e o Memória Viva⁵, Projeto de Extensão dos Cursos de Dança da UFC, no qual foi possível conhecer e cartografar as histórias de vida dos grandes profissionais de referência da dança na cidade.

No ano seguinte, comecei a ministrar aulas de dança árabe e apresentar às alunas a riqueza cultural do universo árabe. A partir do contato com essa dança e por ser a percussão característica desta, passei a estudar a música árabe e me dedicar aos estudos de instrumentos percussivos do universo árabe, por exemplo, o *derbake*⁶ (instrumento semelhante ao tambor) e os *snujs* ou *zagats* (címbalos de metal).

Posteriormente, no ano de 2016, lancei um livro intitulado “*Dança, história e memória: a dança do ventre em Fortaleza*”, resultante do meu trabalho de conclusão de curso de graduação e escrito em parceria com minha irmã Carolina, sobre a história da dança do

⁴ Professora maranhense, descendente de libaneses, que popularizou a dança do ventre em Fortaleza ao criar sua companhia de dança, ministrar aulas e participar de eventos pela cidade a partir do ano de 1997.

⁵ É possível encontrar mais detalhes sobre o projeto no site <http://www.memoriaviva.ufc.br/>.

⁶ As ilustrações dos instrumentos estão presentes no capítulo seguinte.

ventre⁷ em Fortaleza. Ainda nesse ano, recebi a formação em professorado⁸ em danças árabes do Instituto de Danças Árabes Juliana Jaraj, escola especializada em danças árabes.

Diante da minha trajetória de vida profissional e artística, é possível justificar o tema pesquisado e estabelecer relações com essa trajetória, além de fazer perceber que todas as minhas vivências em artes, dentro do ambiente escolar e fora dele, contribuíram para a formação que tenho atualmente. Nessa continuidade profissional, o desejo de seguir adiante pesquisando sobre a música árabe tornou-se possível com o ingresso no Mestrado Profissional em Artes desenvolvendo a pesquisa no meu atual ambiente profissional, que é a escola pública.

Assim, esta pesquisa se baseia na visão de alguns estudiosos, tais como: a professora de danças árabes Marcia Dib (2010), que em sua obra “*Música árabe: expressividade e sutileza*” descreve as particularidades da música desse povo; e o educador musical Émile Jaques-Dalcroze, com a pedagogia *Rítmica* ou *Eurritmia*, o qual propõe uma iniciação musical por meio do movimento corporal. Nessa relação da música com a sensibilização corporal e a exploração das possibilidades de deslocamento no espaço da sala de aula, elegeu-se o bailarino húngaro Rudolf Laban como aporte teórico para este estudo, visto que Laban desenvolveu, em 1928, um rico sistema de gravação e análise do movimento humano chamado *Labanotation*.

Inserida na linguagem musical e diante de minhas vivências artísticas, essa pesquisa tem como objetivo principal analisar as experimentações inéditas com os estudantes por meio da aprendizagem do ritmo presente nas músicas árabes, utilizando a metodologia do educador musical Dalcroze que, dessa maneira, proporcionará a sensibilização e a expressividade do corpo com a contribuição dos estudos do bailarino Laban.

Com esse trabalho, desenvolvemos também a ideia da valorização da cultura árabe permitindo identificar a justificativa de origem histórica para a música árabe ser escolhida para essa pesquisa, além da identificação pessoal da autora. Diante de uma extensa investigação é possível perceber que a cultura árabe faz parte da formação brasileira. A predominância da cultura árabe na cultura cearense é percebida a partir da colonização portuguesa, a qual ocorreu primeiramente na região Nordeste do Brasil. Portugal, por ser um país que pertenceu juntamente com a Espanha ao território da chamada Península Ibérica, esteve sob o domínio da civilização

⁷ A dança do ventre está inserida nas danças árabes, uma vez que, quando se fala em dança árabe, diz a respeito do folclore árabe.

⁸ Essa formação em professorado, ministrada pela professora Juliana Jaraj, responsável pelo Instituto de Danças Árabes localizado em Fortaleza, resultou em minha titulação de “professora de dança árabe”.

árabe por quase oito séculos desde o ano de 711 a.C. na Idade Média, dessa maneira carregando consigo muitas heranças desse povo e deixando traços em suas colônias.

Contribuições que permeiam Espanha e Portugal que vão desde o vocabulário à arquitetura e que indiretamente chegaram ao território brasileiro. Evidentemente, a música árabe atravessa a Espanha na introdução de instrumentos musicais tais como o alaúde (e possíveis influências na guitarra portuguesa, rabeca, bandolim) e na música Andaluza sendo heranças que repercutiram no mundo europeu.

Musicalmente, podemos mencionar algumas literaturas que reforçam essas influências árabes no Nordeste:

[...] as bandas de pífanos do nordeste, os aboios⁹, as trovas dos repentistas, as toadas de caboclinhos, os forrós pé de serra, possuem a terça neutra (sobreposição de linhas melódicas com final prolongado) que foi uma influência da cultura árabe. (PINTO,2001,240 apud FIGUEIREDO; LÜHNING,2018, p.105).

Câmara Cascudo (2001) revela que o aboio teve sua origem ligada aos escravos mouros da ilha da Madeira e está presente na música popular brasileira desde as músicas de Luiz Gonzaga até os dias atuais. E ainda, menciona Luis Soler (1995), os cantadores de viola e rabequeiros como os herdeiros dos trovadores árabes.

Além disso, é possível o reconhecimento de traços da presença árabe no século XVIII na Bahia com os africanos muçulmanos (malês) no período colonial segundo ressalta Truzzi (2007). De acordo com dois grandes autores que discorrem a respeito da formação social brasileira, Gilberto Freyre e Câmara Cascudo, a partir das literaturas deles, percebe-se uma busca pelo reconhecimento da presença árabe no Brasil, afirma El-Moor (2011).

Um outro ponto evidente diz respeito aos primeiros imigrantes árabes (sírios¹⁰ e libaneses¹¹) vindos fugidos das guerras e perseguições religiosas entre o final do século XIX e início do século XX. Esses países estavam sob o comando do império Turco-Otomano e esse domínio ocorreu por mais de quatro séculos.

Muitos dos imigrantes pretendiam ir para a América do Norte, porém a maioria deles viajava em navios com muitas pessoas e ao pararem nos portos do Brasil acabavam ficando em terras brasileiras e como não tinham dimensão da extensão geográfica eram,

⁹ Canto feita pelo vaqueiro para guiar a boiada.

¹⁰ É um país localizado na Ásia Ocidental e faz fronteira com o Líbano, Mar Mediterrâneo, Turquia, Iraque, Jordânia e Israel.

¹¹ É um país localizado próximo a região do mar mediterrâneo. Foi o local de origem do povo da antiga civilização: os fenícios. Até o final da primeira Guerra Mundial, essa região pertencia à Síria.

algumas vezes, enganados pelos agenciadores de viagens fazendo com que não prosseguissem a viagem.

A princípio, os árabes se fixaram na capital cearense e em cidades do interior como Quixadá e Quixeramobim. Muitos deles iniciaram no comércio como “mascates¹²” e depois adentraram o varejo e a indústria de tecidos. Após se estabelecerem no Ceará, divulgavam para seus parentes e aos poucos, outras famílias libanesas ocuparam a capital cearense. Consoante um artigo do jornal *O Estado* (2015) nos mostra que muitas foram as famílias do Líbano que geraram sobrenomes que estão presentes até hoje em nossa capital:

Segundo César Aziz Ary, engenheiro e professor da Universidade Federal do Ceará, em parceria com o advogado, empresário e ex-cônsul honorário do Líbano do Ceará, Samir Jereissati, foi realizado um levantamento que identificou a existência de mais de 100 sobrenomes libaneses aqui sedimentados. A saber: Abdalla, Abbas, Aboud, Acário, Abu-Marrul, Allan, Arsênio, Ary (Al Kary), Asfour(Asfor), Assad, Assef, Auad, Azin, Al-Hauch, Bachá, Belem, Barha(Braga), Baquit, Bardawil, Barguil, Bayde, Bassila, Bittar, Boutala, Bouaiz, Braide, Brandan, Buhmara, Busgaib,Carrah, Carate, Cateb, Catrib, Chaib,Chehab, Daher, Demes, Dibe,Dieb,, Duailibe, Dummar, Elias, Farah, Feres, Fecury, Gazelli,Hachem, Haddad,Hamdan, Hagge, Havache, Hissa, Hakimmi, Hellal, Hiluy, Hosn, Ibrahim, Irucus (Roque), Jereissati, Jorge, Kalil, Kayatt, Karam, Kalume, Karbage, Kassuf, Koury, Kham,Kubrusly, Lazar, Lobo (Dib), Lopes (Lubus), Lattif, Mahamud, Mansur, Midauar, Mustafá, Mutran, Najar, Namem, Nasser, Nazar, Nedef, Nógimo, Okka, Otoch, Rachid, Rabay, Rassi, Romcy(Homsi) Rouquez (Roque), Safadi, Said, Salem, Salomão, Sarquis, Saker, Sater, Simão, Skeff, Sleiman, Tahim, Tajra, Taul, Tebet, Turbay, Zahlut e Zarur. (O ESTADO, 2015).

A identidade cultural do povo sírio e libanês no Ceará foi mantida e difundida, quando muitos desses estavam na cidade e criaram, em 1923, a União Síria que depois foi nomeada de Clube Líbano Brasileiro com atuação na cidade até os anos de 1980. Nas festas desse clube, elementos como a dança, a música e a culinária libanesa estavam presentes e a partir disso, já compunham o cenário cultural cearense.

Muitos mistérios ainda envolvem as heranças árabes nos territórios portugueses e espanhóis por razões diversas, principalmente de origem religiosa, por isso identificar características árabes na cultura brasileira é desafiador, uma vez que ainda há muitas descobertas a serem feitas.

Nessa pesquisa, acredita-se que ao escolher a música árabe para se trabalhar no contexto da escola pública está se fazendo um (re) conhecimento da própria cultura cearense que é permeada pelas contribuições de vários povos e de maneira significativa dos árabes. Reafirmando que a música árabe faz parte da história cearense e nordestina, além de fazer parte da formação do povo brasileiro de acordo com o breve contexto histórico apresentado.

¹² Nome pelo qual eram chamados os comerciantes.

Com isso, permitir a um aluno da escola pública da periferia cearense apreciar a música árabe também perpassa essa ressignificação da música árabe ao apresentá-la como componente de sua identidade social e cultural. Consequentemente, há uma valorização cultural árabe possibilitando aos estudantes (re)conhecerem músicas de diferentes regiões, uma vez que são 22 países que compõem o mundo árabe¹³, logo, a riqueza cultural é imensa, tanto a variação musical quanto aos termos de instrumentos musicais. É possível, com esse trabalho, desconstruir (pré) conceitos em relação aos estilos musicais, por exemplo, e, conseqüentemente, expandir o conhecimento dos estudantes por meio da utilização de músicas fora do contexto habitual deles.

Ademais, neste trabalho optou-se por utilizar o termo *expressão corporal* ou *movimentação corporal* nas experimentações com a música árabe para não reduzir a experiência dos estudantes a apenas movimentos de partes específicas do corpo (quadril, busto, mãos) relacionadas à dança árabe e, ao mesmo tempo, permitir a criatividade das ações corporais.

É importante ressaltar que os nomes utilizados para nomear os capítulos foram desenvolvidos a partir das variações rítmicas dos sons graves (DUM) e agudos (TAK) do instrumento percussivo tradicional árabe, derbake.

Por fim, as ideias principais que serão desenvolvidas nesse projeto serão subdivididas em capítulos que direcionam essa pesquisa, sendo o primeiro dedicado ao estudo da música árabe e suas especificidades na visão da professora Marcia Dib; o segundo, o método Émile Jaques-Dalcroze; o terceiro, os estudos do movimento corporal de Rudolf Laban; o quarto abordando a metodologia utilizada e por fim, o quinto com a vivência e detalhamento das experimentações, além da análise do material produzido na escola pública.

¹³ 22 (vinte e dois) países compõem o mundo árabe (que falam a língua árabe) abrangendo desde o norte da África até a Ásia Ocidental são eles: Arábia Saudita, Argélia, Bahrein, Comores, Djibouti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Yêmen, Iraque, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Marrocos, Maurítânia, Omã, Palestina, Qatar, Síria, Somália, Sudão, Tunísia.

Figura 1 - Mapa dos países árabes



Fonte: Facebook ¹⁴

¹⁴MAPA DOS PAÍSES ÁRABES. Facebook, [2017] Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/lavozdelarabemex/posts/1470716409686765>>. Acesso em: 02 maio 2020.

2 DUM TAK¹⁵: CONHECENDO A MÚSICA ÁRABE

2.1 Al- Musiqa al-‘Arabiyyah – Origem

Compreender o universo da música árabe é mergulhar em uma investigação constante, pois existem poucos estudos disponíveis na língua portuguesa. Marcia Dib (2010) é uma das autoras que possui o livro “*Música árabe: expressividade e sutileza*” fruto de um dos capítulos de sua dissertação de mestrado “*A diversidade da cultura da Síria através da música e da dança*”. Tanto Dib (2010) como Roberta da Rocha Salgueiro (2012) e Cinthia Nepomuceno Xavier (2006) relatam a dificuldade em encontrar informações a respeito da cultura árabe em língua portuguesa.

As três principais referências para esse capítulo que conceituam as características principais que tornam essa música o objeto de estudo para essa pesquisa são: o livro da já mencionada professora Marcia Dib (2010) – no qual foi ressaltada a cultura árabe em torno da linguagem musical; a obra do músico egípcio George Dimitri Sawa (2015) intitulada “*Música Egípcia - Apreciação e prática para bailarinas da dança oriental*” – o qual frisa o estudo dos ritmos árabes, e o exemplar da bailarina Brysa Mahaila (2017), intitulado “*Os pilares da profissionalização em dança do ventre: música, dramaticidade e expressão*” – o qual enfatiza os principais músicos e cantores árabes.

A música árabe possui caráter oralizado e hereditário com isso as canções desse povo baseiam-se fortemente na palavra e evidenciam a maneira de falar de uma comunidade. Essa característica oral é demonstrada pelas frases musicais que se repetem e soam como uma conversa e, de modo geral, contribui para integrar a formação humana nos diversos âmbitos, tais como: social, cultural, moral e religioso. Segundo Tavares e Cit (2013), a música integrava as festas comunitárias, os rituais e o trabalho, sendo tão natural como o movimento humano. Dib (2009) afirma que:

A oralidade era comum também na Europa e Ásia. Entre os árabes se desenvolveu a pedagogia do *dhikr* – a “pedagogia do lembrar” -, baseada na repetição, no decorar, nas festas, nos rituais. Uma das formas de lembrar ao homem elementos fundamentais da existência é, portanto, a repetição. Novamente aparece a importância da circularidade na cultura oriental. (DIB, 2009).

Com essa aproximação do gênero musical árabe com o movimento do corpo humano, pode-se explicar como ocorrem os improvisos musicais chamados de *mawal*. Essas

¹⁵ Os capítulos foram nomeados a partir das variações rítmicas dos sons graves (DUM) e agudos (TAK) do instrumento percussivo tradicional árabe, derbake.

situações acontecem quando os sons dos instrumentos musicais melódicos tentam imitar a voz, como a flauta, por exemplo. Instrumentos parecem “falar” por meio da música ajudando a retratar a maneira de falar desse povo, como mencionado acima a música árabe se baseia na palavra. Dessa maneira, as interações tanto entre vozes e instrumentos como entre dois instrumentos originam um fenômeno musical conhecido como jogo de improvisação, feito com “perguntas e respostas” ocorrendo baseado na interação entre as frases musicais.

A música árabe é caracterizada também por conter especificidades: os modos rítmicos e os modos melódicos. Sobre os modos rítmicos, Sawa (2010, p. 9) apresenta:

Nos tempos medievais, a palavra árabe *iqā'* significava modo rítmico (padrão de tambor), ritmo, metro (número e tamanho das batidas ou toques), assim como a dinâmica (alto, sonoro ou delicado), timbre (qualidade do som) e tempo. Hoje, o significado da palavra *iqā'* é restrito aos padrões de tambor de *dumm, takk, sakka, ta e ka.* (SAWA, 2010, p.9).

Da maneira que os árabes conceituam a ideia de tempo baseado no pensamento que essa cultura tem a respeito da duração circular, isso se reflete na música desse povo, ao contrário da constituição da música ocidental, a qual possui a noção de um tempo composto por uma linearidade próprios da música europeia. Schafer (2001, p.218-219) *apud* Dib (2010, p.18) complementa as diferenças entre as regiões, “[...] assim, a música, se árabe, sobressai pelo ritmo e melodia, enquanto a da Europa Ocidental – pelo menos nos últimos 350 anos – tem enfatizado a harmonia e a dinâmica”.

Por não ser linear, a música árabe nos remete ao sistema modal em música cuja característica principal, de modo bem resumido e claro, é ter a presença de uma nota/eixo central em que as variações melódicas são realizadas. Por isso, esse sistema tem sua origem relacionada aos rituais que ocorreram há milhares de anos, em que a música e a dança baseavam-se na ideia de coletividade e, de acordo com Ian Guest (2006), caracteriza-se por ser essa música que envolve variações de sonoridades e ritmos. Já a música ocidental possui como referência o sistema tonal, originário dos últimos séculos, fundamentado em conceitos criados pela sociedade para facilitar a compreensão musical como exemplo, os acordes. Para reforçar o que esses conceitos abrangem o músico Wisnik esclarece:

[...] as músicas modais soam reiterativas, repetitivas, circulares, pela maneira como criam a sua enorme sutileza e complexidade em torno de uma tônica fixa. Muito frequentemente a tônica permanece constante, enquanto a melodia gira em torno da escala e o ritmo produz variações, rebatendo com suas acentuações deslocadas os tempos e os contratempos do pulso. Esse esquema se inverte, como veremos na música tonal, onde o pulso tende a permanecer constante nas subdivisões do compasso, como um suporte métrico do campo melódico- harmônico[...] (WISNIK, 1989, p.113).

E complementando:

A circularidade em torno de um eixo harmônico fixo é um traço próprio do mundo modal, e diferenciador em relação ao mundo da música tonal – percebê-la é a pedra de toque que introduz a uma outra experiência do tempo musical. [...] nas músicas modais de um modo geral, voltadas prioritariamente para sensação de pulso, desenhos melódico-escalares e ritmos tendem a constituir-se numa coisa só. (WISNIK, 1989, p.78)

Cada região do Oriente Médio possui variações musicais diferentes tendo uma base musical comum. Dib (2010) enumera essas características em comum, além da base musical: o aprendizado oralizado entre as gerações, a importância da memória e da palavra para a música árabe e a linha melódica única.

Em relação à melodia, essa é constituída por uma série de modos melódicos, e vários desses modos compõem uma escala chamada de *maqam*. Pode-se dizer que cada *maqam* é único e dizem respeito às sequências que cada música possui. Sawa (2015) destaca que os *maqams* são compostos por modos melódicos e cadências.

A música árabe também é considerada, por alguns autores, como um gênero musical de caráter étnico, pois remete a cultura popular tradicional cultivada por meio das gerações, em que são produzidas crenças tais como a capacidade de cura das músicas. Por ser um universo extremamente religioso, na cultura árabe é possível perceber isso nos rituais, a exemplo do Zaar e do Sufi, os quais são uma espécie de transe coletivo a que é atribuído o poder de curar as pessoas de seus males ao participarem dessa manifestação.

Esse lado espiritual da música árabe é também relacionado aos sons dos instrumentos cujo uma das propriedades é a afinação harmônica, de acordo com Wisnik (1989) e por basear-se na ocorrência de ciclos, a música modal constitui uma das características para enfatizar o caráter ritualístico e a potencialidade do êxtase e das danças que envolvem esse tipo de música.

A leitura e a interpretação musical da música árabe tornam-se desafiadoras por ela possuir nuances e variações melódicas muito detalhadas entre as mudanças de sons, devido esse caráter circular e repetitivo que, por vezes, pode se demorar o aprendizado aos ouvidos leigos iniciantes.

Por consequência do distanciamento da população brasileira, aprender a tocar determinados instrumentos árabes pode parecer especialmente difícil, apesar da maneira de se escrever a música árabe, com o passar dos anos, ter sido adaptada e registrada para uso didático auxiliando a construção do conhecimento oral, pois no período de origem desse gênero musical não existiam partituras.

Dessa forma, para que diminua certos estranhamentos em relação à música árabe, algumas atividades voltadas para apreciação sonora serão desenvolvidas visando aumentar a percepção desses sons musicais e escutar, considerando uma integridade do corpo com a mente como propõe o educador musical Dalcroze.

Do ponto de vista da fruição das canções de caráter circular a qual está presente a música árabe, ocorre um fenômeno referente aos sentimentos provocados pela música, chamado *tarab*. Shannon (p.161, 2006 *apud* Dib, 2010, p.90) explica:

[...] *tarab* constitui um termo geral na estética árabe que descreve um tipo de alegria estética ou êxtase em relação a um objeto de arte: alguém deve, por exemplo, experimentar o *tarab* ao ouvir um poema ou mesmo quando admira uma pintura, do mesmo modo quando ouve uma música, então geralmente o *tarab* é restrito ao ato de ouvir.

O *tarab* desperta emoção no público e esse efeito é conduzido pelos elementos da música – o músico, o público e o lugar – tendo como foco a vivência dessas sensações corporais. Uma das cantoras egípcias que promovia esse efeito era Umm Kolthom, da qual falaremos adiante.

2.2 Takht - Principais instrumentos árabes

Desde sua origem até os dias atuais, a orquestra geralmente se apresenta em ocasiões como festas e casamentos. Os instrumentos da música árabe estão distribuídos na orquestra árabe chamada de *Takht*.

Uma orquestra tradicional é composta por instrumentos melódicos – sopros e cordas – e rítmicos, geralmente percussivos. Durante os anos, alguns instrumentos foram adicionados tais como: o violoncelo, a viola, o violão, a guitarra, a bateria, o piano e o teclado. Esse último, o teclado, tornou-se muito conhecido no Brasil, pois, através dele podem ser imitados os sons de vários instrumentos musicais.

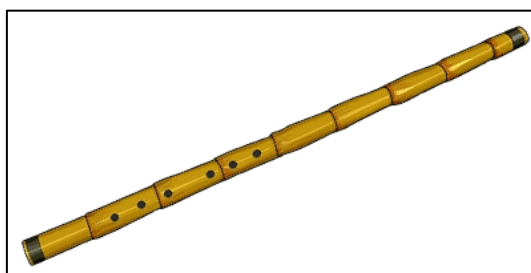
Geralmente, os instrumentos, por serem construídos com recursos da natureza, evidenciam traços de uma música popular. Essas obras-primas de confecção se relacionam com os elementos naturais como o fogo, o ar, a terra e a água, de acordo com o efeito sonoro despertado por eles. Dessa forma, cada instrumento possui um som característico dependendo do material de construção e que pode provocar reverberações no nosso corpo de maneira diferente. Por exemplo, um instrumento de cordas como o *qanun* ou *kanun* – semelhante a uma

harpa¹⁶ – possui uma sonoridade reverberada a qual coloca nosso corpo disponível para movimentos de vibração. Já o *derbake* – similar a um tambor – desperta a sensação de movimentos corporais diretos e pontuados, dependendo da notação que o músico utiliza.

Os instrumentos musicais árabes melódicos possuem algumas diferenciações quanto às famílias, segundo Dib (2010); existem os que podem ser tocados puxando ou esticando as cordas, chamados de família *Sahb* (palavra árabe que significa som contínuo), por exemplo, o instrumento musical violino; e existem os que podem ser dedilhados, pertencentes à família *Naqr*, por exemplo, o alaúde.

Compõem a família *Sahb* os seguintes instrumentos¹⁷: *Nay*, *Mijwiz*, *Mizmar*, *Rebab* e Violino. O primeiro deles é a flauta mais popular e mais antiga do mundo árabe, a *nay*, cujo nome tem origem persa e significa o material de que é feito (cana ou bambu). Sua estrutura apresenta seis furos na frente e um atrás, além de possuir diversos tamanhos e modelos. Sua sonoridade dispõe de um caráter suave semelhante ao som do vento.

Figura 2 – Nay



Fonte: Pinterest¹⁸.

A segunda flauta mais comum na música oriental é a *mijwiz*, presente em festas e apresentações ligadas a danças tradicionais como a *dabke*¹⁹ nas regiões do Líbano, da Síria e da Palestina. Seu nome significa duplo na língua árabe, por isso, constituídas por duas flautas – com cinco ou seis furos cada uma –, tendo o som bem característico por serem tocadas ambas ao mesmo tempo.

¹⁶ Instrumento musical de cordas do período da Antiguidade de formato triangular.

¹⁷ As informações sobre os instrumentos e suas características são uma compilação presente nos três principais livros sobre música árabe em língua portuguesa que já foram anteriormente mencionados: Dib (2010), Mahaila (2017) e Sawa (2015).

¹⁸ NAY. **Pinterest**, [200-?]. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/315111305158100599/?lp=true>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

¹⁹ Dabke é uma dança folclórica popular no Oriente Médio. Tradicionalmente realizada em grupos de maneira circular, com pisadas de pés e bastante alegria expressada em gritos e dizeres em língua árabe.

Figura 3 - Mijwiz



Fonte: Sounds of Orient ²⁰.

Dos instrumentos árabes de sopro mais facilmente identificáveis pelo som alto e estridente, a flauta *mizmar* também pertence ao mundo árabe. Esse instrumento, que possui semelhança com o *oboé*²¹, faz parte do cotidiano árabe em festas e danças do folclore do Egito. Assim como a *mizmar*, a *rebab* possui um som muito alto, por isso costuma ser tocado em ambientes ao ar livre, como festas ou rituais religiosos da região do Alto Egito. Parece um tipo de violino coberto por pele de cabra com duas ou quatro cordas.

Figura 4 - Mizmar



Fonte: Turkish Emporium²².

Por fim, o instrumento tradicional da música ocidental, o violino, que também é pertencente à família de sons contínuos, pois foi incorporado pelas orquestras árabes no século XIX. Essa inserção pode ter ocorrido devido seu timbre agudo e estridente se parecer com o da *rebab*, inclusive substituindo-a em algumas músicas.

²⁰ MIJWIZ. **Sounds of Orient**, [200-?]. Disponível em: <https://www.soundsoforient.com/us_es/egyptian-arghul-mijwiz.html?__store=us_es>. Acesso em: 19 outubro 2019.

²¹ Instrumento musical de sopro introduzido na música em meados do século XVII por compositores como Bach e Vivaldi.

²² ZURNA Shawm Mizmar. **Turkish Emporium**, [200-?]. Disponível em: <<https://www.turkishemporium.co.uk/zurna-shawm-mizmar.html>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

Figura 5 - Rebab



Fonte: Ethnic Musical Instruments ²³.

Figura 6 – Violino



Fonte: Wikipedia ²⁴.

O outro grupo de instrumentos melódicos que irá constituir a família *Naqr* é: *Qanun*, *Buzuk* e *Oud* (Alaúde). Nessa relação de instrumentos temos, inicialmente, o *qanun*, conhecido como harpa egípcia, pois possui uma sonoridade suave. Constitui sua estrutura o formato de trapézio e os vinte e quatro conjuntos de cordas – de nylon, cobre ou fio prateado – triplas tocadas dedilhadas ou com palhetas²⁵. Muito utilizado na orquestra clássica e popular, o *qanun* pode ser tocado sobre uma mesa ou apoiado nos joelhos dos músicos.

²³ MID-EAST 24 Inch Turkish Spike Fiddle Rebab 4 String + Bow. **Ethnic Musical Instruments**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.ethnicmusicalinstruments.com/SPKF.html>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

²⁴ VIOLINO. **Wikipedia**, [200-?]. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Violino>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

²⁵ Pequeno objeto de forma triangular que é utilizado para pinçar as cordas de instrumentos musicais.

Figura 7 - Qanun



Fonte: Amazon²⁶

O segundo instrumento de sons dedilhados, que não é tradicional das orquestras árabes, mas pode ser identificado em músicas folclóricas de países como o Líbano, Síria, Palestina e Jordânia, é o *buzuk*. De origem turca, esse instrumento apresenta uma sonoridade aguda típico da região turca.

Figura 8 - Buzuk



Fonte: Amazon²⁷.

Conhecido também pelo nome árabe *'ud*, o alaúde é também um instrumento da família *Naqr*. Originalmente, no século XV, era composto por quatro cordas confeccionadas de tripas de animais. Já no século XVIII, foi acrescentada uma quinta corda em sua ordenação, além de incluir o nylon como material de confecção. Tornou-se um instrumento popular muito usado em músicas clássicas árabes ou populares, pois detém uma sonoridade profunda e suave.

²⁶ PROFESSIONAL Turkish Kanun Qanun. **Amazon**, [200-?]. Disponível em: <<https://www.amazon.com/SALA-MK-123-Professional-Turkish-Kanun/dp/B00UOX962G>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

²⁷ KURDISH String Instrument Acoustic Bouzouk Buzuk w/Pickup New. **Amazon**, [200-?]. Disponível em <<https://www.amazon.com/Kurdish-String-Instrument-Acoustic-Bouzouk/dp/B013ZFSB7A>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

Figura 9 - Oud (Alaúde)



Fonte: Amazon ²⁸.

Por último, integrando o grupo de instrumentos rítmicos ou percussivos temos: *Derbak*, *Doholla*, *Tabal*, *Daff*, *Snuj*. O *derbak*, também conhecido pelo nome *tabla* no Egito e *darbuka* na Turquia, é um dos “tambores” mais usados na orquestra árabe e nas músicas folclóricas. Antigamente, era confeccionado de argila coberto com pele de cabra ou de peixe, necessitando aquecer o instrumento antes de tocá-lo. Já os mais modernos possuem alumínio fundido com nylon. O *derbak* produz muitos sons diferentes com as variações de toques nomeados de DUM, que são os toques realizados no centro do instrumento, responsáveis pela altura grave; SAC, os sons graves acentuados; e o TAC, os sons agudos feitos com a mão direita ou com a esquerda para variações musicais. Similar ao *derbake*, o *doholla* é um pouco mais largo que o *derbak*, e o som é predominantemente grave, além de ser utilizado nas orquestras como instrumento fundamental para acompanhar o *derbake* nas improvisações.

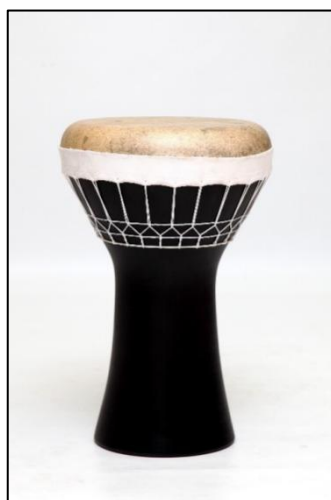
Figura 10 - Derbake



²⁸ MID-EAST Arabic Oud Sheesham w/ Gig Bag. Amazon, [200-?]. Disponível em <<https://www.amazon.com/Mid-East-Arabic-Oud-Sheesham-Gig-x/dp/B00GB11EHI>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

Fonte: Bazar Nilo ²⁹.

Figura 11 - Doholla



Fonte: Pinterest ³⁰.

Outro tipo de tambor árabe é o *tabal*. Pelo formato arredondado e por estar presente em festejos da sociedade, possui semelhança com a zabumba do Nordeste do Brasil. Composto de madeira e recoberto com pele de cabra, esse instrumento reproduz sons com uma baqueta mais fina, para sons mais agudos, e uma mais grossa para sons mais graves.

Figura 12 – Tabal



Fonte: Nuish Bellaluna ³¹.

²⁹ DERBAKE, Darbuka em Madreperola DRM 121. **Bazar Nilo**, [200-?]. Disponível em <<http://www.bazarnilo.com/p-8176304-Derbake-,-Darbuka-em-Madreperola-DRM-121>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

³⁰ DOHOLLA. **Pinterest**, [200-?]. Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/392728029980987993/?lp=true>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

³¹ BELLALUNA, Nuish. Instrumentos Musicais Árabes. **Nuish Bellaluna**, 2012. Disponível em <<https://nuishbellaluna.wordpress.com/2012/04/25/instrumentos-musicais-arabes/>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

Além dos tambores, a percussão árabe é composta pelo *daff*, pandeiro árabe, e pelos *snujs*. O *daff* era confeccionado em aro de madeira com pele de carneiro ou de peixe, e atualmente com metal e coberto por pele sintética, além de conter cinco címbalos duplos de latão. Pode ser tocado usando o toque central ou somente com os címbalos. Já os *snujs* são címbalos metálicos presos aos dedos polegares e médio, distribuídos em dois pares para cada mão. Possuem formatos variados para sons graves e agudos, além do tamanho menor ser popular entre as bailarinas e o de maior, para os músicos das orquestras.

Figura 13 - Daff



Fonte: Belly Blog Dance (2011) ³².

Figura 14 - Snuj



Fonte: Belly Dance Art (2015) ³³.

³² ELIAS, Rosana. **Belly Blog Dance**, 2011. Disponível em: <<http://bellyblogdance.blogspot.com/2011/04/instrumentoinstrument-daff.html>>. Acesso em: 08 julho 2019.

³³ PARVANEH, Alyka. **SNUJS. Belly Dance Art**, 2015. Disponível em: <<https://bellydanceart.blogspot.com/2014/09/snujs.html>>. Acesso em: 19 outubro 2019.

2.3 Masmoudi Saghir - Principais ritmos árabes

Começamos essa reflexão explicando a definição de ritmo. De acordo com a teoria musical, ritmo é uma repetição de intervalos musicais fortes ou fracos, regulares ou irregulares. A classificação rítmica se divide em binários, ternários e quaternários, de acordo com a duração do tempo medido pelo aparelho chamado de metrônomo.

A música árabe, assim como as músicas de natureza modal, por exemplo, as africanas, possuem um ciclo relacionado à natureza, às atividades do cotidiano e ao movimento do corpo humano. Por conter uma ideia de sequência, os instrumentos percussivos dessa cultura carregam consigo contínuas possibilidades sonoras.

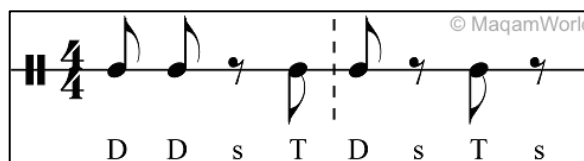
Os ritmos³⁴ são geralmente tocados nos instrumentos percussivos como pandeiro árabe (*daff*) ou no tambor árabe (*derbake*), utilizando as nomenclaturas rítmicas. Relembrando que as notas fundamentais são três – *dum*, *tak*, *ka* –, e uma variação – *sak* – bastante utilizada, de acordo com o músico Ives Al Sahar (2010).

A notação *dum* geralmente indica sons graves e retumbantes quando golpeamos no centro do *derbake* ou, no caso do pandeiro, os dois címbalos de *snujs* ao mesmo tempo; a notação *tak* significa sons agudos e que soam nítidos ao serem tocados nas bordas do pandeiro ou do *derbake*, ou ao tocar levemente os *snujs* somente em uma mão – com os dedos da mão direita (dedo anelar, médio ou indicador). A notação *ka* diferencia-se da nota *tak*, pois se usa a mão esquerda para realizar ornamentos e floreios e com o dedo anelar. O *sak* substitui a nota *tak* e reproduz um som agudo parecido com um “estouro”, quando se é tocado na parte do centro com a mão côncava.

Dessa maneira, a classificação dos ritmos egípcios tradicionais, normalmente, segue a nomenclatura das notas musicais mencionadas. Além dos tempos de duração que variam de oito a dois tempos. Dentre os mais populares, composto por compasso de quatro tempos, o primeiro a ser apresentado é o *Baladi*. Esse nome, que significa minha terra, foi pelo qual esse ritmo tornou-se conhecido no Brasil. O *Baladi*, também chamado *Masmoudi Saghir* (pequeno *masmoudi*) é muito utilizado nas músicas populares e folclóricas do Egito e do Líbano.

³⁴ Os áudios dos ritmos estão anexo nesse trabalho.

Figura 15 - Baladi



Fonte: Maqam World³⁵.

O segundo ritmo tradicional, também com um compasso de quatro tempos, é o *Said*. Em árabe, significa feliz, esse ritmo teve origem no Alto Egito, cuja região sul recebe o mesmo nome. Por ser um ritmo com marcações e alegre, é típico de danças folclóricas característica dessa região chamadas de *Raks al Assaya*³⁶ e *Tahtib*. O ritmo *Said* é usualmente reproduzido pelo *derbake* acompanhado pela flauta *mizmar* e pelo tambor *tabal*. O terceiro ritmo popular bem próximo ao *said*, por conter quatro tempos, que em árabe significa dividido, é o *Macksum*. Conhecido também pelo nome *Wahda we noss* (significando um e meio), é muito utilizado em solos de *derbake*. Continuando com estrutura de quaternários, temos um ritmo tradicionalmente utilizado nas procissões das cerimônias de casamento. Possui semelhanças ao som de uma marcha devido sua organização.

Figura 16 - Said



Fonte: Maqam World³⁷.

Figura 17 - Macksum



Fonte: Maqam World³⁸.

³⁵ IQA' baladi 4/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/baladi.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

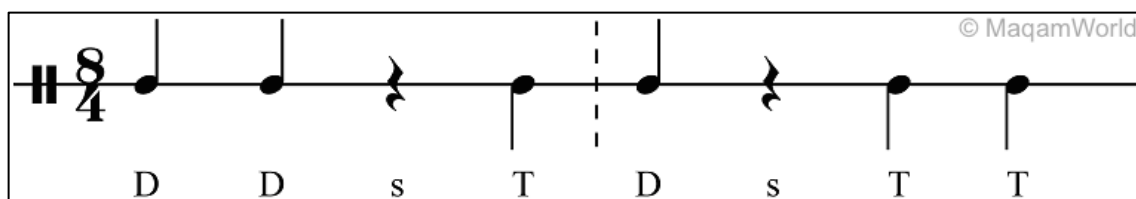
³⁶ Dança folclórica alegre adaptada da luta masculina *Tahtib*, onde as mulheres demonstram habilidade além de charme e delicadeza com os bastões (*al assaya*).

³⁷ IQA' sa'idi 4/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/saidi.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

³⁸ IQA' maqam 4/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/maqsum.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

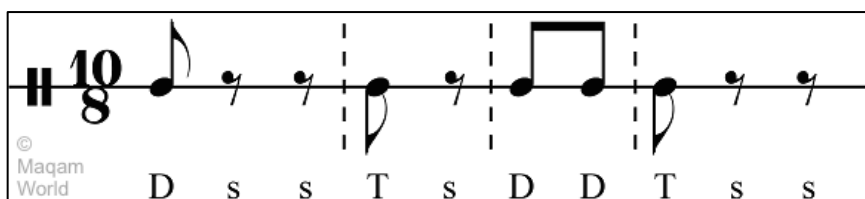
Alguns ritmos apresentam estruturas com durações maiores (oito tempos) como o *Masmudi Kabir*, cujo significado em árabe é grande Masmudi. Presente nas composições melódicas árabes, esse ritmo é uma versão prolongada do *Baladi*. Outro ritmo com extensão maior é o *Samai*, que significa escutar em árabe. Sua origem é relacionada à Turquia e ao Egito, sendo típico das músicas antigas clássicas árabes (*Muwashahat*) e das sagradas orquestradas. É um ritmo lento e complexo por possuir dez compassos que variam a velocidade.

Figura 18 - Masmudi Kabir



Fonte: Maqam World³⁹.

Figura 19 - Samai



Fonte: Maqam World⁴⁰.

Compondo os ritmos curtos de dois tempos, temos o *malfuf*, *ayub*, *fallahi* e *karachi*. O *malfuf*, conhecido também pelo nome de *Laff*, que significa enrolado. Em sua versão acelerada, está presente nas introduções e finalizações de músicas árabes. Já o *Ayub* é um ritmo relacionado aos rituais *Sufi*⁴¹ e à dança *Zaar*⁴², tradicionalmente acelera conforme o transe presente nesses rituais. Aparece também nas introduções e finalizações de músicas árabes. O ritmo *Fallahi* é ligado às danças camponesas cujo nome *Fellah* significa camponês ou fazendeiro, em árabe. Utilizado em introduções ou finalizações de músicas orquestradas. Por

³⁹ IQA 'masmudi kabir 8/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/masmudi_kabir.php>. Acesso: 19 out. 2019.

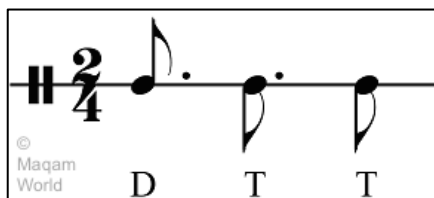
⁴⁰ IQA 'sama'i thaqil 10/8. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/samai_thaqil.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

⁴¹ Ritual tradicional do Oriente Médio onde através de música e canto o ser humano chega ao êxtase acreditando aproximarem-se de *Allah* (Deus muçulmano).

⁴² Ritual religioso realizado no Egito e alguns outros países árabes. Através de músicas e movimentos corporais, os muçulmanos acreditam chegar à cura de doenças, por exemplo.

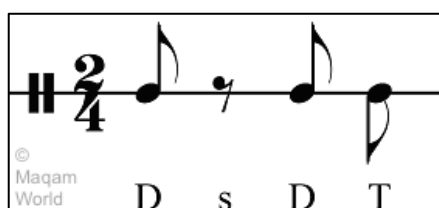
último, o ritmo *Karachi* que em árabe significa rolar. É típico do Egito, aproxima-se do *ayub* e *malfuf* por ser um ritmo acelerado.

Figura 20 - Malfuf



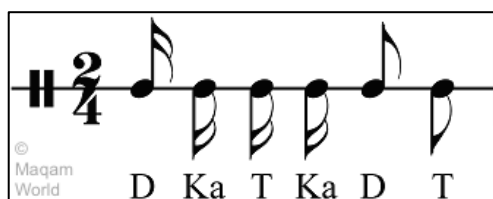
Fonte: Maqam World⁴³.

Figura 21 - Ayub



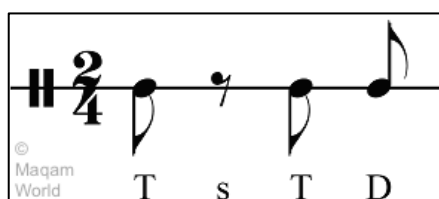
Fonte: Maqam World⁴⁴.

Figura 22 - Fallahi



Fonte: Maqam World⁴⁵.

Figura 23 - Karachi



Fonte: Maqam World⁴⁶.

⁴³ IQA 'malfuf 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/malfuf.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

⁴⁴ IQA 'ayyub 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/ayyub.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

⁴⁵ IQA 'fallahi 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/fallahi.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

⁴⁶ IQA 'karachi 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <<http://www.maqamworld.com/en/iqaa/karachi.php>>. Acesso em: 19 out. 2019.

2.4 Mejançe - Principais estilos da música árabe

Iniciaremos essa análise entendendo a caracterização de estilos na música árabe. Essa maneira de classificar em estilos surgiu da necessidade das bailarinas e músicos norte-americanos de nomear as músicas de acordo com o ritmo a ser dançado. No Brasil, essa prática tornou-se popular entre as bailarinas e continua sendo empregada até os dias atuais, também como forma de se aproximar do público no que diz respeito à publicidade de cursos árabes.

Geralmente, a música árabe se divide em Modernas (Pop, Eletrônica e Romântica), Clássica, Percussão, Folclore, Religioso e *Taksim*. O estilo Moderno é composto pelas músicas de natureza popular, cujos cantores são de diferentes países do mundo árabe. Em seu site, Nadja el Balady (2013) apresenta que a linguagem musical pop possui variações de acordo com a cultura local, por exemplo: a música popular do Egito que possui semelhanças com a música *Sha'abi* (falaremos sobre esse estilo ainda neste capítulo), enquanto a do Líbano contém características da dança *Dabke*. As músicas modernas geralmente são lineares, pois possuem poucas variações de ritmo, sendo normalmente cantadas e de curta duração, e como exemplos de cantores modernos temos: Ehab Tawfic, Amr Diab, bem como Nancy Ajram, para citar alguns.

Já as modernas eletrônicas são variações da música pop desenvolvidas para festas, boates, “baladas árabes” e shows, pois têm batidas *house* e eletro. Enquanto as músicas românticas, nomeadas de *arab hob*, possuem correspondência com as músicas ocidentais desse gênero. Dessa forma, possuem refrãos extremamente repetitivos e sentimentalistas, além de um ritmo mais lento que as pops tradicionais. Alguns exemplos de cantores desse estilo são: Amr Diab, Rami Aaysh, Fadl Shaker e Elissar.

Diferentemente das modernas, as clássicas são as músicas árabes voltadas para a dança tradicional árabe, são as chamadas rotina Oriental ou *Mejançe*, as quais possuem uma estrutura facilmente identificada pela usual repetição da finalização semelhante à introdução. Usualmente mais longas e em versões instrumentais, podendo estender-se até trinta minutos de duração. Geralmente, apresentam variações de ritmos, velocidades e instrumentos musicais, fazendo com que a bailarina que for representar essa dança possua diversas habilidades técnicas, resistência física, além de experiência.

Nos solos de percussão existem instrumentos percussivos como o *derbake*, o pandeiro e, algumas vezes, os *snujes*. O principal instrumento de percussão é o *derbake*, então ele quase sempre estará presente em um solo. Neste tipo de música, ocorre uma interação entre bailarina e músicos, pois os movimentos da dançarina precisam corresponder visualmente ao

som reproduzido. Por isso, este tipo de música requer certa habilidade técnica da bailarina, e para que não perca as marcações, a dança é ensaiada previamente.

O estilo folclórico corresponde à música para as diversas danças folclóricas⁴⁷ próprios de cada região árabe. Entre os ritmos mais presentes nesse estilo de música estão o *said*, o *malfuf*, o *fallahi*, e o *ayub*. Dentre os diferentes folclores, um bastante tradicional é o estilo chamado *Shaabi*, que significa popular e é o nome pelo qual é conhecida a música popular do Egito. El Balady (2013) menciona que o estilo surgiu em meados da década dos anos 1970 como possibilidade de refutação às músicas clássicas árabes. Dessa forma, o *shaabi* possui letras de crítica política e social incluindo gírias nos discursos de protesto e fatos do cotidiano.

Uma versão mais atual do *Shaabi* é o *Street Shaabi*. Conforme Mahaila (2017), esse estilo manifestou-se a partir da Revolução Social de 2011, após a reviravolta política, possuindo semelhanças com o hip hop americano, sendo compostas de músicas remixadas e de ritmo agitados. Alguns cantores que apresentam esse estilo são: Hakim e Sa'd el Soghayar.

Ainda dentro da classificação em estilos, temos as músicas religiosas e o *tacksim*. O primeiro diz respeito ao estilo relacionado às diversas músicas que pertencem a determinados rituais religiosos, como o *Zaar* e o *Sufi*, que não são dançadas em shows. Enquanto o estilo *tacksim* é o tipo de música onde há apenas o som de um instrumento melódico, que pode ser o violino, o acordeão, a flauta, o alaúde, o *qanun*, ou algum instrumento ocidental como o saxofone. “O *tacksim* é baseado na improvisação que pode durar até 15 minutos, além de ocorrerem variações de tons e melodias regressando ao início sem repeti-lo, podendo ter o suporte de um outro instrumento”, segundo El Balady (2013).

2.5 Oum Kalthoum- Principais compositores e músicos árabes⁴⁸ do mundo

No Egito existiram muitos cantores famosos, mas, sem dúvida, Oum Kalthoum (1898 - 1975) foi uma das mais importantes e reconhecida cantora do mundo árabe do século XX, sendo chamada de “Estrela do Oriente”, cujo nome verdadeiro era Fatima Ibrahim Al-Biltaji. Seu pai e alguns familiares cantavam em festas e casamentos, dessa maneira, ela começou a cantar desde criança. De 1930 a 1960, teve uma carreira artística evidenciada pelo programa de rádio que ela teve, além dos filmes em que participou como cantora e atriz. Interpretava as músicas de uma forma poética, fazendo com que o povo egípcio parasse as

⁴⁷ Essas danças não serão mencionadas nesse trabalho, pois o foco é a música árabe, além das danças serem muito específicas de cada região.

⁴⁸ Considerou-se nesse trabalho, os cantores e compositores egípcios como referência.

atividades que estivessem realizando para ouvi-la no momento em que começava a tocar alguma música dela na rádio, por exemplo. Algumas músicas famosas em sua voz são: Alf Leyla wa Leyla, Inta Omri, Leylet Hob, Lissa Faker e Ana Fintizarak.

Outro cantor e compositor egípcio reconhecido por suas canções terem sido interpretadas por cantoras como Oum Kalthoum foi Mohamed Abdel Wahab (1904 - 1991). Algumas de suas principais composições são: Nebtidi Mnain el Hikaya, Ya Msafer Wahdak e Zeina. De mesma origem que o Wahab, o cantor Abdel Halim Hafez (1929-1977) tornou-se popular por suas canções como “o rei da música árabe”. Além de cantar, também atuava como ator nos filmes do Egito. Suas composições mais reconhecidas são: Gabbar, Mawood e Gana el Helwa.

Diferentemente dos anteriores, Farid el Atrash (1910 -1974), cuja origem é síria, foi compositor, cantor e ator, porém mudou-se na infância para o Egito, sendo afamado nesse país. Costumava utilizar o alaúde (*oud*) em suas músicas sendo apelidado de “rei do *oud*”. Algumas de suas músicas conhecidas são: Ana Wenta e Awel Hamsa.

Assim como Oum Kalthoum, Warda el Jazaira (1939 - 2012), conhecida como Warda, foi uma prestigiada cantora que possuía uma voz potente interpretando canções de amor, as quais se tornaram inesquecíveis em sua voz. Warda se mudou para o Egito e nesse país fez muitas parcerias musicais. Uma das músicas mais celebrada em sua voz foi Batwanis Beek.

Além desses cantores e cantoras renomados, temos os músicos de grande referência na atualidade, como Mario Kirlis e Hossam Ramzy. Mario Kirlis é um músico, compositor, arranjador e produtor argentino que se dedica à música árabe há 40 anos e possui uma orquestra voltada para esse estilo musical. O músico e sua orquestra realizam shows e cursos pelo mundo todo. Hossam Ramzy, por sua vez, foi um percussionista e compositor egípcio que faleceu recentemente, em setembro de 2019. O músico desenvolveu milhares de CDs autorais e releituras de músicas árabes. Além disso, produziu trabalhos com músicos ocidentais como Jimmy Page e artistas árabes populares como Khaled, e ainda teve canções presentes em filmes como *Prince of Persia*.

2.6 Belly Dance Orient - Música árabe no Brasil e em Fortaleza

No Brasil, considerando a cidade de São Paulo como o berço inicial da dança e música árabe, a prática dessa música iniciou a partir do ano de 1950, de acordo com os registros

do músico Vitor Abud Hiar (2012). Segundo o músico, um dos primeiros cantores e intérpretes foi Romeu Féres, em uma festa da comunidade libanesa.

O pioneiro da percussão no Brasil foi Fuad Haidamus. Fuad, Wadih Cury e Romeu divulgaram esse estilo musical para todo o país. Fuad Haidamus e seu irmão Jorge se apresentaram na novela “O astro” da Rede Globo, porém resolveram seguir caminhos independentes, conforme Hiar (2012).

Após esse movimento inicial, muitos grupos musicais foram formados e alguns restaurantes, como o Bier Maza, em São Paulo, possuíam música ao vivo em meados de 1970.

No ano de 2001, quando a novela “O Clone” começou a ser exibida pela Rede Globo, a música árabe tornou-se um fenômeno e o cantor Tony Mouzayek foi lançado nacionalmente por interpretar a grande maioria das músicas da novela. Esse cantor, de origem sírio-libanesa, possui uma família de músicos (George Mouzayek, Samir Mouzayek) que formaram inicialmente o seu grupo musical. Atualmente, existe na banda do cantor um total de treze músicos que tocam os instrumentos árabes *qanun*, *nay*, *mizmar*, *derbak* e *daff*, e acrescentaram alguns ocidentais, como por exemplo: teclado, guitarra, baixo e bateria. O cantor Tony Mouzayek já lançou mais de 60 CDs da coleção chamada *Belly Dance Orient*, com músicas próprias e regravações.

Em Fortaleza, a música árabe iniciou-se juntamente com a dança do ventre em meados dos anos de 1997, por meio de um empresário e sua banda, segundo a pesquisadora Isabella Moreira de Oliveira (2014, p. 26):

Michel Admo era um famoso empresário e músico da época, oriundo de São Paulo, segundo relatos da própria Sofia Fahd⁴⁹. Dono do grupo Baalbeck de música árabe e dança do ventre, realizava o trabalho de ir à busca de bailarinas para dançar. Fez uma parceria com o percussionista libanês George Kahwafi. E, enquanto Admo assumia os instrumentos de corda como alaúde e baixo, Kahwafi tocava *derbake*. Havia também um violinista e a cantora chamada Zélia Nogueira. (OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Alguns restaurantes árabes existentes na cidade, no ano de 2001, como o Zahlé Mezze Libanesa e o Via Beirute, eram responsáveis por difundir a música e a dança árabe. Recentemente, um dos músicos que foi responsável por divulgar a música árabe na capital cearense foi o percussionista Bruno Braga, estando presente nas festividades desde 2004 e sempre junto dos festivais de dança e música árabe que ainda são realizados pelas escolas de dança do ventre em Fortaleza.

⁴⁹ Bailarina que iniciou os estudos em dança e música árabe na cidade de Fortaleza.

GLOSSÁRIO

Ayub: É um ritmo relacionado aos rituais *Sufi* e à dança *Zaar*. Aparece também nas introduções e finalizações de músicas árabes.

Baladi: Ritmo também conhecido como *Masmudi Saghir* (pequeno *masmudi*) é muito utilizado nas músicas populares e folclóricas do Egito e do Líbano.

Buzuk: De origem turca, esse instrumento apresenta uma sonoridade aguda típico da região turca.

Dabke: É uma dança folclórica popular no Oriente Médio. Tradicionalmente realizada em grupos de maneira circular, com pisadas de pés e bastante alegria expressada em gritos e dizeres em língua árabe.

Daff: Espécie de pandeiro árabe.

Derbake: É um dos “tambores” mais usados na orquestra árabe e nas músicas folclóricas.

Doholla: É um tambor, um pouco mais largo que o *derbake*, e o som é predominantemente grave.

DUM, TAK, KA, SAK: Notas fundamentais rítmicas.

Fallahi: Ritmo ligado às danças camponesas cujo nome *Fellah* significa camponês ou fazendeiro, em árabe.

Karachi: É típico do Egito, aproxima-se do *ayub* e *malfuf* por ser um ritmo acelerado.

Macksum: Ritmo conhecido também pelo nome *Wahda we noss* (significando um e meio), é muito utilizado em solos de *derbake*.

Malfuf: Ritmo conhecido também pelo nome de *Laff*, que significa enrolado. Em sua versão acelerada, está presente nas introduções e finalizações de músicas árabes.

Maqams: As sequências melódicas que cada música árabe possui.

Masmudi Kabir: Ritmo presente nas composições melódicas árabes, esse ritmo é uma versão prolongada do *baladi*.

Mawal: Improvisos musicais que ocorrem quando os sons dos instrumentos musicais melódicos tentam imitar a voz.

Mijwiz: Constituída de duas flautas presente em músicas para danças folclóricas árabes.

Mizmar: Flauta que possui o som alto e estridente ligada às festas e danças do folclore do Egito.

Nay: Flauta árabe popular cuja sua sonoridade dispõe de um caráter suave semelhante ao som do vento.

Oud (Alaúde): Tornou-se um instrumento popular muito usado em músicas clássicas árabes ou populares, pois detém uma sonoridade profunda e suave.

Qanun ou Kanun: Instrumento musical árabe de cordas semelhante à uma harpa, possui uma sonoridade suave.

Rebab: Semelhante à um violino coberto por pele de cabra com duas ou quatro cordas.

Sha'abi: Significa popular e é o nome pelo qual é conhecida a música popular do Egito.

Samai: Ritmo cuja origem é relacionada à Turquia e ao Egito, sendo típico das músicas antigas clássicas árabes (*Muwashahat*) e das sagradas orquestradas.

Snuj: Címbalos metálicos presos aos dedos polegares e médio, distribuídos em dois pares para cada mão.

Tabal: Outro tipo de tambor que possui semelhança com a zabumba do Nordeste do Brasil.

Taksim: é o tipo de música onde há apenas o som de um instrumento melódico.

Takht: Orquestra árabe.

Tarab: Fenômeno referente aos sentimentos provocados pela música.

3 DUM DUM TAKATA: APRENDENDO O RITMO COM O MOVIMENTO

Nesse capítulo descreveremos a respeito das características e dos fundamentos do sistema musical elaborado pelo compositor e pedagogo musical Émile Jaques-Dalcroze. Esse músico, nascido em Viena em 1865, possuía múltiplos talentos desenvolvidos durante a infância e que pode exercê-los ao longo de sua vida como maestro, ator, cantor, dentre outros. Desde os seis anos, iniciou o contato com a música, aprendendo a tocar piano, e na adolescência, em Genebra, estudando no conservatório musical.

Em 1884, seguiu ampliando seus conhecimentos musicais em países como Paris, Argélia e Viena. No ano de 1891, ingressou na Academia de Música de Genebra como professor de história da música e, no ano seguinte, tornou-se professor de harmonia e solfejo no conservatório de Genebra. Toda essa trajetória permitiu ao músico florescer em suas pesquisas musicais.

Durante suas primeiras experiências, Dalcroze percebeu que a preparação para o aprendizado musical se iniciava de maneira equivocada fundamentando-se somente na audição. O princípio de sua metodologia de ensino iniciou-se a partir de uma interpretação de que o ensino de música deveria ser pensado desde a união da escuta com o movimento corporal.

A partir das práticas que realizou, Dalcroze escreveu a sua importante obra *Rythme, la Musique et l'Éducation*, uma referência para muitos artistas hoje e foi traduzida para línguas como inglês, francês e alemão, porém não ocorreram versões em português⁵⁰.

Dalcroze defendia a ideia de que a vida apresentava um ritmo, o qual era fundamental na arte e na música, como afirma Del Picchia (2013). E, após constatar que os seus alunos não aprendiam os acordes das músicas que escreviam, pois não treinavam no instrumento musical e nem assimilavam em sua memória corporal, o educador iniciou seus estudos com exercícios rítmicos de forma bastante cuidadosa e experimental.

O músico costumava ser o defensor de que o ritmo era a base de tudo. Desde o reconhecimento corporal de que existe um ritmo presente no corpo humano e por isso, reafirma em suas escrituras de que é tão importante identificar isso para favorecer o estudo de teorias musicais e, posteriormente ter contato com algum instrumento musical, para que pudesse ampliar essas percepções musicais e sensoriais.

Os conhecimentos do músico acerca da relação originada entre corpo e ritmo possibilitaram que surgissem conexões que se desenvolveriam na dança moderna e no teatro,

⁵⁰ O método Dalcroze chegou ao Brasil alguns anos depois por meio do professor Iramar Rodrigues, representante do Instituto Dalcroze de Genebra.

entre eles diversos bailarinos tais como Isadora Duncan, Rudolf Laban, Kurt Joos, dentre outros. Os praticantes de dança moderna se aproximaram dos estudos de Dalcroze, pois lidavam com o corpo e sua expressividade principalmente em relação à música que era estimulada pelo ritmo dos órgãos internos corporais ou até mesmo da própria respiração.

Dalcroze, embora não fosse bailarino, acreditava que por meio da dança podia se expressar por meio do movimento, por isso possuía uma crítica ao ballet clássico por considerar essa técnica um pouco mecânica e automatizada. Para ele, dançar é a arte de expressar emoção por meio de movimentos corporais rítmicos⁵¹ (Dalcroze, 1920, p. 232, tradução nossa).

Nas aulas de Dalcroze, umas das primeiras tarefas era iniciar o processo de despertar o corpo para sensibilizá-lo e para tornar possível o aprendizado musical. Além disso, o segundo passo seria treinar o ouvido para percepção do potencial auditivo do discente para, somente depois, começar um estudo mais teórico do ritmo. De nada adiantaria ministrar aulas com diversas teorias musicais enquanto o estudante não sabe “ouvir” as nuances musicais. Como ele próprio afirma (1920, p.62, tradução nossa): o ouvido certamente pode ser treinado⁵².

A marcha foi a primeira movimentação utilizada para compor a metodologia de Dalcroze, a princípio, voltada para a educação infantil, chamada de *Rythmique* (Rítmica) para ensinar a “contar” o tempo e entender as pausas semelhante às funções de um metrônomo. Ao realizar a marcha, o estudante estaria “marcando” a duração do tempo em “partes iguais”. Segundo Madureira (2008), Dalcroze tornava essa atividade menos mecânica ao conduzi-la junto ao piano o que tornava para os discentes uma atividade criativa e de percepção. Rítmica era um dos importantes componentes da metodologia do educador que também contemplava o solfejo, a improvisação ao piano e a plástica animada (uma espécie de tradução da teoria musical em gestos).

Dalcroze acredita que com o seu método a criança poderia ter a percepção do movimento do corpo e não somente entender o movimento. Para que o aluno conseguisse chegar a esse nível de compreensão corporal, o teórico ensinava uma série de exercícios para que, inicialmente, a respiração fosse percebida e o corpo relaxasse. Em seguida, os treinos de marcha alternando os movimentos com as pernas e os braços a cada comando que era indicado através da palavra “hopp⁵³” e as trocas ocorriam alinhados às “batidas” do ritmo. A partir desses estímulos mentais, a criança poderia desenvolver a criatividade e até esse processo facilitaria o improviso musical. Os exercícios seguiam essa orientação de ritmo com movimento corporal

⁵¹ Dancing is the art of expressing emotion by means of rhythm bodily movements.

⁵² The ear can most certainly be trained.

⁵³ Traduzindo para o português, a palavra hopp significa salto. Porém, Dalcroze utilizava como indicativo de troca.

umentando a velocidade dessas investigações corporais, além de improvisar. Em um último momento, seria conduzida nos exercícios de marcha juntamente com os solfejos musicais, para finalizar com os gestos alinhados com a música.

Dalcroze (1920) afirma que a percepção rítmica está intimamente relacionada à consciência muscular. A Rítmica ensina principalmente a lidar com o sistema nervoso, pois esse sistema comanda as ações corporais importantes para compreensão do ritmo musical. Assim essa metodologia utiliza conceitos como memória muscular e memória sonora que podem ser aperfeiçoar por meio de exercícios diários que facilitam a percepção do ritmo que está em conexão o tempo todo com o corpo. Dessa forma, ao realizar a marcha, por exemplo, o estudante pode perceber as contrações e relaxamentos musculares envolvidos em determinado músculo que facilitariam a percepção do ritmo do seu próprio corpo e posteriormente, em um exercício musical.

A partir do movimento de marchar, outros elementos musicais seriam trabalhados, como a coordenação motora e o equilíbrio. De tal modo, é muito mencionado em seus livros que a criança que faz ginástica rítmica, por exemplo, estaria mais apta a desenvolver as técnicas musicais, uma vez que teria aprendido o ritmo no corpo. Assim, a noção de ritmo seria expandida ao passo que o sistema neuromuscular fosse treinado para a percepção dos movimentos corporais em ações como caminhar para frente ou para trás, saltar, levantar, entre outras. Madureira (2008) ressalta a maneira como Dalcroze utilizava a associação da marcha com os movimentos de braços.

O próximo passo foi ornamentar as marchas com movimentos dos braços. Para cada tempo do compasso havia um gesto correspondente. Dalcroze apropriou-se das convenções preestabelecidas da regência, em especial para os compassos básicos (binário, ternário e quaternário), alongando um pouco mais os movimentos do braço até a extensão ou flexão total dos cotovelos. Dalcroze não negligenciou os compassos divididos em 5, 6, 7, 8 e 9 tempos, pouco usuais no ensino de música, criando para estas novas seqüências de movimento. (MADUREIRA,2008, P.66).

Dalcroze apoiava a ideia de uma educação para todos, em que o ensino musical pudesse ser disseminado, valorizando que, de acordo com a educação dada às crianças, era possível o desenvolvimento de uma nação demonstrando com essa reflexão o quanto a música poderia contribuir para o crescimento de jovens interessados na arte e que, conseqüentemente, dessem importância a essa linguagem. Em suas palavras, o pedagogo afirma que “o progresso das pessoas depende da educação dada às crianças” (1920, p.14). Dessa maneira, o músico abriu espaço para que surgissem outras propostas inovadoras pedagógicas ao longo da primeira metade do século XX.

Após suas vivências, o músico tornou-se reconhecido na área da educação musical como iniciador de um método ativo de aprendizagem, em que o aluno é o agente principal de sua aprendizagem. Dalcroze era totalmente contra a imitação como principal didática de um professor, para ele é necessário sentir e usar seus próprios conhecimentos e percepções para proporcionar o aprendizado próprio por vezes melhor que simplesmente decorar algo. Em relação às artes em geral, a imitação pode ser confortável para o aluno, porém ao desafiá-lo a descobrir sozinho o caminho é bem mais interessante para ele.

Alguns conceitos importantes apresentados pelo músico eram:

1. Ritmo é movimento. O ritmo é essencialmente físico. Todo movimento envolve tempo e espaço. 4. A consciência musical é o resultado da experiência física. 5. O aperfeiçoamento de recursos físicos resulta em clareza de percepção. 6. O aperfeiçoamento dos movimentos no tempo garante a consciência do ritmo da música. O aperfeiçoamento dos movimentos no espaço garante a consciência do ritmo plástico. 8. O aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço só pode ser realizado com exercícios em movimentos rítmicos.⁵⁴ (DALCROZE, 1920, p. 83 e 84, tradução nossa)

Um dos principais pontos conceituados por Dalcroze era a associação entre o processo de educação musical e a emoção, vinculando, a cada ritmo escutado, um movimento provocando uma expressividade e uma consciência corporal. Esse entendimento foi, inclusive, um estímulo para a construção dessa pesquisa considerando a noção de escuta ativa, a qual pode ser a tradução dos sons ouvidos em movimentos diversos percebendo a formação e amadurecimento corporal.

Com essa maneira de escutar e sentir a música, Dalcroze (1920) iniciou um processo de musicalização semelhante, segundo ele mesmo compara ao que ocorre no progresso de letramento. No ato de leitura, nos primeiros contatos com um livro, podemos conhecer o título e compreender cada frase para dar continuidade uma a uma. Da mesma forma acontece ao reconhecermos um ritmo somente com a marcha nos pés para depois acelerar, e mais adiante acrescentarmos os movimentos de braços.

A partir do exposto, podemos compreender como a metodologia de Dalcroze se aproxima dessa pesquisa com a música árabe. Curiosamente, relata Madureira (2008), Dalcroze admirava as músicas orientais, percebe-se nesse tipo de música a relação entre o ritmo e a

⁵⁴ 1. Rhythm is movement. 2. Rhythm is essentially physical. 3. Every movement involves time and space. 4. Musical consciousness is the result of physical experience. 5. The perfecting of physical resources results in clarity of perception. 6. The perfecting of movements in time assures consciousness of music rhythm. 7. The perfecting of movements in space assures consciousness of plastic rhythm. 8. The perfecting of movements in time and space can only be accomplished by exercises in rhythmic movement.

expressividade corporal bem como as associações com o ritmo da natureza ou de dentro do próprio corpo humano que, posteriormente contribuiu para a criação de sua metodologia. Além disso, as duas (a música e a Rítmica) se complementam ao apresentarem uma base musical rítmica, o que faz com que essa informação se torne ponto de partida fundamental nessa investigação.

Em seguida, entendendo-se que sentir a música com o corpo todo é muito importante para o estudo de Dalcroze, as canções árabes também possuem relação com a emoção, de modo que despertam sentimentos tanto em quem ouve como em quem se expressa por meio de movimentos. No caso dos exercícios criados por Dalcroze para a Rítmica, vários movimentos são usados para marcar o ritmo sendo orientados pelo ritmo e pelo sentimento gerado ao ouvi-lo.

4 TAKA TAKATA DUM: EXPLORANDO OS MOVIMENTOS NO ESPAÇO

Nesse capítulo, será explanado um breve resumo sobre o método do bailarino Rudolf Laban, que auxiliará e complementarará a pedagogia de Dalcroze na proposição desse trabalho.

Rudolf Jean-Baptiste Attila Laban nasceu na Bratislava (região do antigo império formado por Áustria e Hungria), em 15 de dezembro de 1879. Contrário à formação militar que o pai gostaria que ele exercesse, Laban seguiu a profissão de bailarino clássico. Tornou-se reconhecido por criar um sistema de notação de movimentos chamado “*Teoria do movimento ou sistema Laban*”. A partir de seus estudos, criou uma escola de dança e dedicou-se à criação da dança moderna juntamente com as bailarinas Mary Wigman e Martha Graham. Publicou muitos livros sobre o sistema de movimento, dentre eles, o mais conhecido é “*Domínio do movimento (1978)*”.

Laban era muito observador, por isso estava sempre atento aos movimentos das pessoas mesmo fora de ambientes de dança. Por ter vivido no período da Revolução Industrial, logo notou a expressividade das ações corporais do homem moderno, pois eram profundas de significado.

Para Laban, o movimento é composto por fatores: peso, tempo, fluência e espaço. Esses elementos foram revelados a partir de sua investigação sobre as qualidades do movimento chamada *Eukinética* e da organização espacial dos movimentos denominada *Corêutica*.

O primeiro fator, o peso, refere-se à força e à tensão que usamos ao nos mover podendo ser classificado de firme à leve. Já o tempo, corresponde à duração e à velocidade do movimento que pode variar de rápido à lento, ou em termos labanianos, de súbito à sustentado. Enquanto a fluência representa o fluir do movimento, além de possuir ligação com os sentimentos humanos, variando entre livre a controlado. Por fim, o espaço diz respeito à localização do corpo no ambiente, imaginando-se linhas retas e curvas, podendo ser classificado em direto ou indireto (flexível).

Esses fatores de movimento são essenciais para o movimento e, geralmente, causam um esforço que possibilita uma expressividade de acordo com as qualidades dessa movimentação, por exemplo uma ação de saltar poderia ser facilmente analisada segundo os fatores labanianos por possuir um tempo súbito, espaço direto, fluência livre e peso leve.

Para as análises de movimento humano, o bailarino utilizava como referência de movimentação para explorar o fator de movimento espaço: os níveis espaciais (estabelecem uma relação de altura em relação ao corpo na posição ereta dividindo-se em alto, médio e baixo)

e os planos espaciais – horizontal chamado de plano da mesa; vertical nomeado de plano da porta; e sagital especificado como plano da roda. Tanto os níveis como os planos espaciais associam-se à figura da *cinesfera*⁵⁵, a esfera de movimento que está ao redor do corpo em que as pernas e braços podem tocar as extremidades, segundo Laban (1978).

Esses delimitadores na pesquisa espacial do próprio corpo ou do corpo em relação ao espaço de maneira mais detalhada: os níveis alto, médio e baixo para descrever; o nível alto considera-se o indivíduo em pé e os movimentos que ele realiza na parte superior do corpo, o nível médio tendo como referência os movimentos feitos na linha do quadril (geralmente na posição de joelhos), e o nível baixo orienta as movimentações à altura do chão, como em posições deitado ou arrastando-se pelo chão.

De acordo com a orientação das ações corporais e espaciais, Laban propôs uma série de temas de movimentos que faziam parte do cotidiano do homem moderno. Esses temas variavam de acordo com as etapas de crescimento desde a criança até o adulto. “Cada tema básico do movimento contém muitas variações possíveis. Alguns temas ou suas variações podem ser combinados; outros podem participar transmutando seus detalhes”.⁵⁶ (Laban,1978, p.37, tradução nossa).

De acordo com os experimentos labanianos, cada ação produzia um tipo de emoção, dessa maneira todo movimento era considerado expressivo. Por essas características a metodologia labaniana adaptava-se para atividades, além da dança, como o canto, o teatro, e a mímica. Seu método ultrapassa uma possibilidade de ensino, configura-se como um novo modo de ver a vida.

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que todas as formas de expressão (seja falando, escrevendo, cantando, pintando ou dançando) usam o movimento como veículo, vemos como é importante entender essa expressão externa e a energia vital interior (ao qual podemos estudar o movimento).⁵⁷ (LABAN,1978, p.104,tradução nossa).

Por se aproximar de um sistema desenvolvido durante toda a vida, semelhante ao processo de aprendizagem da linguagem oral, compara a dança como as sequências de palavras construída com movimentos, o bailarino estudava o comportamento da movimentação em

⁵⁵ Ver imagem em anexo.

⁵⁶ Cada tema de movimento básico contiene muchas variaciones posibles. Algunos temas o sus variaciones pueden combinarse entre sí; otros pueden unirse mediante transmutaciones en sus detalles.

⁵⁷ Cuando tomamos conciencia de que el movimiento es la esencia de la vida y que toda forma de expresión (sea al hablar, escribir, cantar, pintar o bailar) utiliza el movimiento como vehículo, vemos cuán importante es entender esta expresión externa e la energía vital interior (cosa a la que podemos llegar mediante el estudio del movimiento).

corpos desde bebês até adultos nos diversos tipos de ações que eles executavam. Ele afirmava que as crianças gostavam de ritmo e, a partir dessa prática, sentiam vontade de dançar.

Para cada fase do desenvolvimento humano, uma ênfase diferente no movimento era indicada das formas mais metódicas as mais criativas. A partir dessas descobertas, o bailarino também acreditava na existência de um acento rítmico sistematizado no tempo súbito e enfatizando os movimentos leves ou firmes dos praticantes do seu método.

A princípio, em suas propostas, era comum a utilização do piano, da voz e da percussão como auxiliares para os exercícios investigatórios do movimento. Posteriormente, o bailarino incluiu em sua pesquisa os sons do próprio corpo para percepção de algumas ações importantes por exemplo, com o relaxamento corporal atentava-se aos músculos que atuavam durante o momento, pois era considerado um exercício intenso sendo ativo por meio dos órgãos que exerciam as ações de contração e expansão no movimento da respiração.

Ao observar esses estudos elaborados pelo bailarino Laban, constatamos que essa pesquisa utiliza os conhecimentos em relação à expressividade corporal presente na experiência dos estudantes, principalmente aos fatores de movimento que operamos, tempo e espaço. Somando-se a isso, as concepções acerca do que pode ser pensado como espaço faz com que a proposta permita explorar novos modos de ver o ambiente, por exemplo, passar pelo mesmo lugar e verificar como podemos fazer outro percurso, constituindo uma pesquisa de movimento mantendo conexão com os direcionamentos em relação ao ritmo musical.

Nessa união dos conceitos de movimentação com a teoria musical, verifica-se que o conceito de ritmo é evidenciado no fator de movimento tempo aplicando as maneiras de se pensar em velocidade e assimilando por meio das percepções do corpo ao ritmo, ouvindo de acordo com os direcionamentos da professora condutora da pesquisa.

Acrescentando à pesquisa de movimento no tempo e espaço, empregaremos nessa pesquisa os níveis espaciais para realçar as possibilidades presentes na investigação corporal e ativar nos estudantes a curiosidade para se moverem e descobrirem novas maneiras de se mover, mantendo as relações com o espaço, o tempo e o ritmo musical.

Dessa maneira, as investigações de Laban e Dalcroze permitem um entrelaçamento enriquecedor, pois a primeira analisa o movimento com as possibilidades no espaço e no tempo, enquanto a outra propõe perceber o ritmo na música com as movimentações. Tendo alguns pontos de descobertas convergentes: Laban, assim como Dalcroze, acreditava na capacidade de comunicação que o sistema nervoso possui com o muscular sobre as articulações e com isso gerar movimentos, como exemplo ele cita a movimentação de braços e pernas ao andar, uma contrária à outra; bem como a tensão e o relaxamento envolvidos nessas ações.

Desse ponto, as duas metodologias se complementam e são contempladas nessa pesquisa com o intuito de serem executadas pelos discentes em um ambiente de descobertas: musical, corporal e espacial.

5 KA TAK DUM TAK: METODOLOGIA

Nesse capítulo apresento os procedimentos metodológicos adotados desde a compreensão do universo escolar aos percursos para efetivar essa pesquisa. Esse trabalho possui uma abordagem de caráter qualitativo, pois pretende analisar dados que não podem ser mensurados em termos de quantidades, classificando como dados, geralmente, descrições narrativas, depoimentos, observações, dentre outros.

CRESWEL (2007, P. 186, apud AUGUSTO ET AL, 2013) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Dessa maneira, optamos por essa abordagem, pois a partir dessa visão de pesquisa pode-se explorar, após o processo das oficinas, a análise dos resultados evidenciado na interpretação dos dados colhidos por meio de vídeos, fotos e depoimentos, e os aspectos subjetivos dos estudantes participantes do processo, tais como sentimentos, emoções e atitudes perante o experimento.

A partir da abordagem qualitativa, decidimos seguir os percursos metodológicos da pesquisa-ação, e tendo em vista que esse formato favorece os estudos voltados ao aprimoramento das práticas educacionais, principalmente tendo como foco as novas maneiras de se pensar a educação musical. De acordo com Tripp (2005, p.445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas. (TRIPP, 2005, p.445).

Esse tipo de método permite que o pesquisador investigue e participe também dos processos da pesquisa com a finalidade de trazer mudanças de realidade no contexto escolar em colaboração com os gestores e demais professores, podendo, até mesmo, incentivar futuros estudos ou iniciativas dentro da própria escola a respeito do tema.

Considero que seja possível realizar, com esse modelo de pesquisa, uma autoanálise e uma reflexão acerca das observações feitas durante a pesquisa, por exemplo, sobre a didática para realização do estudo do ritmo em parceria com a música árabe, desenvolvendo

alternativas e estratégias para as experimentações contando com a colaboração e interação dos participantes, nesse caso, os estudantes da escola.

Ressalto ainda o caráter inédito dessa pesquisa diante do cenário de estudos de natureza acadêmica, logo não existem registros de publicações que abordem a utilização da música árabe nas práticas educativas visando à sensibilização corporal. Inclusive, como mencionado anteriormente, pouca quantidade de fontes de pesquisa – sejam livros ou trabalhos acadêmicos – sobre a música árabe disponíveis em língua portuguesa.

5.1 Universo da pesquisa

A proposta dessa pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2019, em uma escola municipal de Ensino Fundamental I (anos iniciais), II (anos finais) e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) localizada no bairro Jardim das Oliveiras, em Fortaleza (Ceará).

A turma escolhida para essa pesquisa foi o sexto ano. Optamos por essa série, pois, nessa etapa escolar, o estudante enfrenta muitos desafios e descobertas desde as mudanças biológicas da puberdade às modificações em contextos educacionais como o aumento significativo do número de professores. É um período de transição dos estudos em que o aluno está ingressando no Ensino Fundamental II e iniciando o aprendizado sobre ele mesmo e reconhecendo o outro. De acordo com a pesquisadora Aguirre (2017, p.12),

A falta de laços afetivos entre alunos e professores no sexto ano situa-se entre um dos fatores que causa preocupação, pois este momento de transição para os anos finais também se caracteriza como a passagem para a pré-adolescência, quando inúmeras mudanças estão ocorrendo na vida desta criança/pré-adolescente. (AGUIRRE, 2017, p.12)

Diante desse cenário, a escola possui um total de 1.145 alunos que frequentam os três turnos (manhã, tarde e noite). Os estudantes da pesquisa, os quais estão regularmente matriculados no ano de 2019, possuem entre 11 a 13 anos, e a turma contém 35 alunos, alguns repetentes e que já estudaram em outras escolas do bairro. Normalmente, os discentes dessa instituição são moradores das comunidades próximas, Tancredo Neves e Tasso Jereissati, ou do próprio bairro Jardim das Oliveiras e bairros vizinhos, como Parque Manibura, Cidade dos Funcionários e Luciano Cavalcante.

Essa instituição é composta por dezoito salas de aula, sendo duas dessas, uma de dança⁵⁸ e um laboratório de informática desativado; cozinha, pátio, quadra coberta, quatro salas

⁵⁸ Desenvolvida no período em que a escola foi contemplada com um projeto da Prefeitura de Fortaleza chamado “Dançando na escola” e, para isso, a sala de dança foi construída e equipada com piso apropriado e material para realização das aulas.

de coordenação e direção, além dos banheiros. Nas salas de aula, existem algumas dificuldades, como a falta de estrutura adequada para os trinta e cinco ou mais alunos que são inseridos no sistema, além da carência de iluminação e ventilação para desenvolver aulas proveitosas.

5.2 Etapas e análise de dados da pesquisa

As oficinas foram realizadas em um total de dez vivências, distribuídas durante dois meses, organizadas na estrutura curricular de Arte. As oficinas foram realizadas de maneira intercalada, sendo algumas nas estruturas em sala de aula e outras na sala de dança. As aulas que foram realizadas as oficinas eram compostas pela carga horária de uma aula por semana, com duração de 55 minutos, caso não houvessem outras programações da escola, como acolhida ou eventos como avaliações da Prefeitura agendadas para o horário destinado à aula de Artes.

Essa didática criada propõe a aproximação da música com as movimentações corporais em que a música – fundamentada no ritmo – é sentida e percebida pelo corpo inteiro e na habilidade de escuta ativa, ou seja, o corpo ouve a música, mas a música também permeia o corpo – no sentido sinestésico⁵⁹.

Nessa união, seguindo a proposta de Dalcroze, o qual sugere um treinamento rítmico, através de uma série de movimentos para marcar o ritmo para desenvolver a aprendizagem por meio do sistema nervoso e a coordenação motora. O estudante, dessa maneira, aprende o ritmo musical movimentando-se e experimenta, no seu próprio corpo, as descobertas. Mantendo essas relações, a consciência corporal se desenvolve e é afetada por todas as linguagens da arte. De acordo com Del Picchia, Rocha e Pereira (2013, p.75):

[...] a música não é sentida apenas pelo ouvido, mas pelo corpo inteiro, e que o corpo em movimento rítmico é o primeiro e o mais perfeito dos instrumentos musicais, entendeu que toda a educação musical deveria ser ao mesmo tempo uma educação de movimento livre, natural e harmonioso. (DEL PICCHIA, ROCHA E PEREIRA, 2013, p.75).

Os alunos foram iniciados na música árabe por meio da apresentação dos instrumentos caracteristicamente percussivos e suas devidas sonoridades, os quais destacam esse caráter rítmico. Dalcroze (1920) compara o processo de aprendizagem rítmica à introdução à leitura, em que o indivíduo inicia, aos poucos, o contato com os livros, entendendo as palavras, depois se prepara para compreender o que leu sendo capaz de interpretar sozinho e não com ajuda dos colegas. Da mesma maneira ocorre com o ritmo, em que o aluno desenvolve a

⁵⁹ Relação que envolve mais de uma sensação de caráter corporal, no caso dessa experimentação.

compreensão rítmica após captar os movimentos, associando-os aos sons que escuta, e em seguida, executando da maneira que entendeu.

Diante da semelhança entre os processos de aprendizagem linguística e musical, a próxima etapa das oficinas consistia na experimentação corporal, em que ocorreria a troca de sensações entre os estudantes na execução das atividades. Essa experimentação corporal teve início com o relaxamento corporal e mental, em que os estudantes deitados ou sentados poderiam se concentrar em ouvir o som de determinado instrumento melódico árabe apresentado anteriormente aos discentes, de modo a facilitar o processo criativo e inventivo, além de favorecer a compreensão e reação corporal ao som percebendo suas nuances e variações.

Durante a pesquisa, foi observado que os alunos puderam perceber o corpo na relação com o espaço e o tempo nas dinâmicas realizadas e breve comentários dos discentes, a partir da percepção dos sons dos instrumentos rítmicos árabes pelos corpos enquanto se movimentavam. Essa relação com o espaço e a exploração de movimentos é proposta pelas fundamentações de pesquisa do bailarino Rudolf Laban, através dos níveis e planos espaciais, como mencionado no capítulo anterior.

Dessa maneira, unindo a percepção do espaço aos movimentos, uma das ações que permite sintetizar o método Dalcroze é a marcha. Por meio dessa atividade, o adolescente é capaz de marcar o ritmo e variar o tempo, auxiliando a compreensão de duas importantes características sonoras: duração do som e ritmo. Essa e outras propostas de movimentos básicos para Dalcroze como andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizam-se de saltos diversos, livremente ou seguindo um determinado ritmo, serão aplicadas para percepção sensorial da escuta e sensibilização dos alunos no processo da troca de conhecimentos musicais.

Durante a experimentação das oficinas, ocorreram possibilidades de experimentação corporal dos estudantes podendo ser optado por a pesquisa individual ou em pequenos grupos de maneira que a marcação rítmica oscilaria entre essas configurações. A investigação corporal foi desenvolvida pelo movimento das pernas e pés, com caminhadas para frente e para trás, abaixar-se, levantar-se e pequenos saltos. Todas as vivências irão partir de uma ordem de mudança da propositora das oficinas para que fossem permutados os movimentos. Após os membros inferiores, acrescentaria os superiores com movimentação de braços, podendo marcar o ritmo no mesmo tempo em que os pés ou em outro tempo. O importante aprendizado nesses exercícios de movimentação é, de acordo com a proposta de

Dalcroze, gerar no estudante o domínio corporal e mental do ritmo, que o auxiliará no futuro nas experiências de aprendizagem com instrumentos musicais.

O material de análise das oficinas é composto pelos registros⁶⁰ em papéis realizados nas atividades de sala de aula, desenvolvidos no início do projeto, além dos vídeos e fotografias realizados durante as oficinas. Optamos por gerar anotações em formato de relato, por escrito ou desenhados, sobre cada oficina a ser produzida, tendo em vista o aperfeiçoamento docente e posterior análise das experiências desse trabalho.

As observações feitas durante a execução das atividades serão fundamentais para que a contribuição didática possa se relacionar com a realidade do estudante e as referências que ele traz consigo, pois isso será considerado.

Por fim, essa pesquisa culminará com uma apresentação dos resultados processuais e experimentativos, por meio dos registros intermediados pela proponente da pesquisa, em que cada aluno irá inserir suas percepções a respeito do tema proposto durante todas as oficinas realizadas, além de serem registradas em vídeo. Além disso, na análise interpretativa dos resultados das oficinas traçaremos um paralelo com as referências teóricas apresentadas nessa pesquisa (DIB, LABAN e DALCROZE).

⁶⁰ Alguns desses registros estão no anexo desse trabalho.

6 DUM TAK TAK DUM: EXPERIMENTANDO AS CONEXÕES NA ESCOLA

6.1 Breve contexto histórico do ensino de música nas escolas brasileiras

Para contextualizar o tema dessa pesquisa é preciso compreender o contexto dessa prática musical no Brasil. Essa linguagem inicia-se no cenário das escolas públicas brasileiras, de fato, a partir do ano de 1854. O Canto Orfeônico foi um dos marcos no ensino de música no Brasil. Esse modelo pedagógico criado pelo músico Heitor Villa-Lobos foi tornado obrigatório nas escolas paulistas na década de 1930. Esse músico, que era também maestro, desenvolveu suas ideias de educação musical relacionada ao canto a partir de suas viagens à Europa. “Para Villa-Lobos, a Música e as demais artes apareciam como elementos que deveriam ser valorizados por um Governo preocupado com a formação de seus cidadãos” (LEMOS JÚNIOR, 2011, p. 284).

Com o apoio de Vargas no período do Estado Novo, Villa-Lobos criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a qual iria realizar a orientação do planejamento e do desenvolvimento do estudo da música nas escolas.

Posteriormente, o maestro Villa-Lobos cria o próprio conservatório de música e canto orfeônico e fornece formações voltadas para a educação musical das escolas do país. Nesse período, a música e a arte eram utilizadas para evidenciar a política nacionalista do governo Vargas e direcionada para uma sociedade elitizada.

[...] buscava-se uma raiz brasileira na arte, na música, assim como na educação. Na política, buscava-se por meio do autoritarismo formar um ideal de nação. Porém, este forte envolvimento do ensino do Canto Orfeônico com um ideal de país acarretava em uma desvalorização do conteúdo específico de música, que deveria ceder espaço a um amplo estudo de hinos e canções cívicas. (LEMOS JÚNIOR, 2011, p. 291).

Essa reforma do ensino teve apoio também dos educadores, tais como Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que defendiam as ideias da Escola Nova. Esse pensamento pedagógico visava promover grandes mudanças no sistema escolar, tais como a garantia da educação gratuita para os cidadãos. Teixeira era defensor de uma educação integral. Em seu formato de ensino, a educação musical estaria presente no segundo turno junto às disciplinas, como a educação física.

A proposta escolanovista conceituava a arte no sentido de preparar a criança e o indivíduo para viver em sociedade. Ainda como reflexo da função da arte na escola, a música como componente da grande área de artes seguia o mesmo princípio de ser apresentada nos eventos escolares e orientada ao divertimento.

Somente em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas, substituindo o canto orfeônico. A educação musical passou a constar no currículo. Em 1971, após a LDB 5692/71, a música passa a compor uma atividade educativa inserida na Educação Artística, sendo obrigatória no ensino fundamental e médio. E finalmente, com a Lei de Diretrizes e Bases atual (1996), Arte se torna componente curricular obrigatório na educação básica e compreende as Artes Plásticas, as Artes Cênicas, a Dança e a Música.

Além da LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental foram criados pelo Governo, durante os anos de 1997 e 1998, para serem utilizados como referência para a elaboração dos currículos escolares do ensino fundamental das escolas públicas e particulares. Nesse documento, foram fornecidos moldes para orientação dos docentes do componente curricular Arte, de acordo com as quatro modalidades em que seriam formados em nível superior para ministrar as aulas conforme suas especialidades: teatro, dança, música e artes visuais.

Os PCNs orientam-se pela proposta metodológica da abordagem triangular criada por Ana Mae Barbosa, baseada nos três eixos principais do ensino aprendizagem: fazer, contextualizar e apreciar.

Diante desse cenário, a música ainda ganhou reforço pela Lei 11.769/2008⁶¹, determinando sua obrigatoriedade nas escolas de ensino básico. Com isso, a música por não ser exclusiva, pode ser ensinada dentro do componente curricular arte ou não, além de não ser esclarecida na lei a respeito de quais séries e turmas o profissional pode atuar. Mais tarde, a Lei 13.278/2016⁶², alterando a Lei 9.394/1996, inclui além da música, a dança, o teatro e as artes visuais nos currículos dos diversos níveis da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio) e determinava o prazo de cinco anos para que o sistema abrangesse professores de todas essas especificidades.

Com essa realidade e breve resumo do ensino de música no Brasil é possível perceber a carência dessa linguagem nas escolas públicas, pois com todas essas leis, o que permanece na escola é a figura do professor polivalente no componente curricular Arte, porque em muitas regiões brasileiras, ainda não foi dada a devida importância e muito menos o

⁶¹ Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Presidência da República, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 04 maio 2019.

⁶² Lei 13.278 de 2 de maio de 2016. Presidência da República, 2016. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em 28 abril 2020.

reconhecimento do ensino das quatro linguagens (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais) com professores especialistas em cada uma delas.

Observando que durante muitos anos o ensino de música foi promovido por meio de algumas metodologias complexas e pensando em facilitar o aprendizado do ritmo apresentando um elemento cultural que seria redescoberto pelos estudantes, a proposta com a música árabe se originou.

6.2 Experimentações das conexões musicais na escola

O início do projeto desenvolveu-se no período do mês de dezembro de 2018, ainda em fase de testes, em uma turma do sexto ano do período da manhã, série a qual foi escolhida pelos motivos anteriormente mencionados. A turma sendo numerosa, os alunos agitados e falantes demais, considerados crianças porque estavam na faixa etária correta entre 10 a 12 anos e se concentravam em atividades como a de escuta musical. Em duas oficinas, partindo do princípio de que a música árabe já existia no Brasil, porém estava “esquecida”, os alunos puderam ser apresentados às canções chamadas *Gnossienne* (versão árabe) e *Rannet al tabla* em versões instrumentais melódicas e rítmicas, respectivamente.

Na primeira oficina, eles ouviram primeiramente a música instrumental melódica e desenharam com linhas e rabiscos o que eles escutavam. Dessa maneira, a percepção ativa dos estímulos sonoros foi realizada. Em seguida, iniciou-se a segunda música, percussiva, momento em que foi solicitado a mesma atividade de desenho. Na segunda solicitação foi pedido que os alunos escrevessem ou desenhassem os nomes dos instrumentos que estavam presentes na música, mesmo que eles associassem com nomes de instrumentos comuns brasileiros.

Na segunda oficina, foram apresentadas as fotos dos principais instrumentos árabes para os alunos e colocadas as mesmas músicas da oficina anterior para que os alunos ouvissem e identificassem quais instrumentos estavam presentes. Após esse momento, conversou-se sobre a experiência com os discentes e as dificuldades sobre o exercício pedido.

O ano letivo escolar foi interrompido com as férias e retornou em 2019. Como todo início de ano, houveram modificações nas turmas, pois ocorreu o término do projeto diretor de turma em que era destinada a maior parte da carga horária para a turma do sexto ano, a qual eu estava realizando a pesquisa. Assim, foi dado seguimento em meados de fevereiro, em uma turma do oitavo ano, do turno da tarde, composta de alunos tranquilos, atenciosos e envolvidos com a proposta. Optou-se por essa série, por eles terem mais autonomia devido à idade (média de 13 anos), além da carga horária das minhas aulas serem maiores.

Na primeira experiência com os estudantes foi definido para eles o significado de música oriental e ocidental com exemplos de músicas e a relação com o país a qual pertenciam. Eles compreenderam bem a música indiana, a espanhola e a árabe também. Ouviram as músicas *Gnossienne* e *Moulayten*, de caráter melódico e folclórico, respectivamente. Foi pedido que anotassem o que significava a música árabe para eles e o que ela possuía de diferente das outras músicas. Nessa experiência, foi interessante observar as reações corporais diante da escuta musical, como Dalcroze aborda em seus escritos a relação indissociável entre a música e o movimento do corpo (DEL PICCHIA, 2013). Tornou-se perceptível, na primeira música, que os alunos estavam mais quietos, enquanto na segunda por ser mais rítmica, vários alunos começaram a se mexer e, até mesmo, levantar-se e dançar.

As anotações foram variadas e as mais relevantes seguem descritas a seguir: ‘a música árabe é oriental e tem ritmos diferentes’; ‘tem língua diferente, é relaxante’, ‘vontade de mexer’; ‘estranha e complicada de entender’; ‘animada’; ‘legal de ouvir’; ‘música diferente com ritmo e batida diferente’; ‘faz parte de uma cultura’; ‘lembra do passado’; ‘o jeito de cantar’; ‘os instrumentos musicais’.

Na segunda experimentação com os alunos, foram entregues folhas brancas e foi pedido para que eles desenhasssem com linhas e rabiscos os sons que estavam ouvindo das músicas *Samhini* e, em seguida, *Rannet al Tabla* (solo de *derbake*). Imediatamente, os discentes relataram que sentiram com o coração a música e que nunca haviam ouvido uma música dessa maneira.

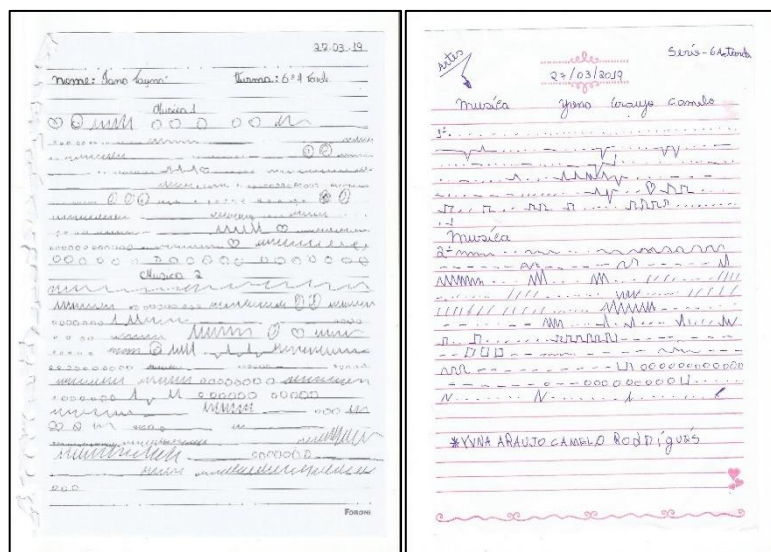
Infelizmente, as experiências foram finalizadas, pois o projeto que me possibilitava ter maior carga horária com essa turma foi extinto da escola e essa turma foi repassada para outra professora.

Após todo esse período conturbado e refletindo para a escolha de uma nova turma para dar continuidade à pesquisa, visto que a hipótese de realizar no contraturno seria inviável, porque pouquíssimos alunos iriam participar com base em experiências anteriores⁶³, resolvi tentar novamente.

Passado esse processo pouco exitoso na última alternativa, foi escolhida uma nova e última turma com a qual tivemos valorosas contribuições, os discentes do sexto ano do turno da tarde da primeira escola em que iniciei essa pesquisa. Esses estudantes foram extremamente atentos e colaborativos. Na primeira experiência, a atenção e a concentração foram máximas na atividade inicial de ouvir a música árabe e, em seguida, rabiscar no papel os sons ouvidos.

⁶³ Em outra ocasião, realizei no contraturno uma preparação para um festival de artes da Prefeitura e somente 5 alunos participaram, após um tempo, alguns sumiram, restando somente dois.

Figuras 24 e 25 – Registros das experiências de rabiscar os sons ouvidos



Fonte: Isabella Moreira

Foi realizada a segunda oficina, iniciando a aula com os alunos configurando a sala para um formato circular com as cadeiras. Eles imediatamente se organizaram e depois foi feito um pequeno alongamento de braços, cabeça, pescoço e ombros, com a intenção de relaxar e prepará-los para a atividade musical. Os alunos foram apresentados aos instrumentos árabes e foi pedido para que falassem sobre o tipo de instrumento observado. Os estudantes os associaram com instrumentos ocidentais, depois foi revelada a identidade de duas flautas árabes e explicada a diferença da organização cartográfica entre oriente e ocidente devido à curiosidade de muitos para definir esses conceitos.

Posteriormente, foi solicitado para que eles escrevessem em uma folha branca o que os lembrava o som da flauta 1 e depois o som da flauta 2. A reflexão desse segundo dia foi a de que a experiência tornou os estudantes ativos e presentes, pois a vivência em artes se faz do momento presente e do fazer, permanecendo instigados e atentos aos comandos da proponente.

Continuamos na terceira oficina, as apresentações dos instrumentos musicais árabes. Os alunos começaram a compreender melhor o tipo de som de cada instrumento. Eles estavam meio dispersos devido ao calor da sala de aula por possuir poucos ventiladores, no entanto a maioria conseguiu assimilar qual a natureza de cada instrumento (sopro, corda e percussão). Abordamos isso de maneira bem pontual e sintética, somente para que eles estabelecessem aproximações com os instrumentos ocidentais que conheciam, pois, as associações eram recorrentes e muitas vezes ajudavam no processo.

Em alguns relatos principais dos estudantes, a flauta *Nay* foi associada aos (a): gritos, dança, som leve, uma mulher da Arábia dançando, canto suave e relaxante, natureza (árvores) e cobras rastejando, encantador ou domadores de cobras, músicas chinesas, assobio; a flauta *Mizmar*: buzinas de carro ou caminhão ou ônibus, mulher gritando muito, irritante, mar, afinando uma flauta, galinha, músicas indianas, novelas antigas, arrepio; *Kanun*: pessoa tocando piano, harpa, filme de suspense, vento, violino, dormir; Alaúde: pessoa tocando violão, som suave e relaxante, jogo, música de desenho, balé, 5ª sinfonia, paz; *Snujes*: sino, som irritante, para dançar; *Daff*: pandeiro, som de alegria, carnaval, samba, tribo indígena, bateria; *Derbake*: tambor, panela, instrumento indígena, música africana; Acordeão: sanfona, sertão, cearencismo, som de ferro, música sertaneja, banda de pagode, forró, marcha, vento, novelas antigas.

A terceira oficina não foi realizada devido à um evento produzido na escola voltado para todas as séries.

Na quarta oficina, os alunos tiveram a prática na sala de dança da escola. Iniciou-se a aula com um relaxamento ao som da flauta *Nay* por aproximadamente seis minutos. Depois, realizou-se um alongamento rápido para depois propormos o exercício do espelho e depois, o da estátua. Tudo foi filmado e os resultados foram incríveis, tais como as descobertas corporais de que o colega podia imitar as ações do outro desde movimentos simples como balançar o braço até expressões faciais. Dessa maneira, tudo isso para eles se desenvolveu como uma atividade tão divertida que se aproximou de uma brincadeira, e saíram movimentações extremamente criativas e espontâneas. As músicas utilizadas para o experimento foram somente percussivas. Após esse momento, fizemos um relaxamento mais curto de aproximadamente 4 minutos, e eles voltaram para a sala de aula.

Figuras 26 e 27 - Alunos iniciando o relaxamento e alongamento nas oficinas



Fonte: Isabella Moreira

Na quinta oficina, iniciamos com a sala de aula organizada em círculo, com um alongamento das mãos, ombros e pescoço. A dinâmica seguia para realização da atividade rítmica: mover um objeto para o colega ao lado de acordo com o ritmo árabe. Fizemos a primeira tentativa, começaram bem, mas no decorrer da atividade, os objetos dos colegas se perderam no caminho. A tentativa dois foi passar um papel com o nome de cada um para o lado direito. Outra alternativa pouco exitosa, pois os alunos começaram a amassar o papel no meio do processo. Por fim, fizemos a atividade de realizar sons com as mãos: palmas, estalos e dois dedos na outra mão ao som da marcação rítmica da música *Alf Leila wa leila* e finalmente foi proveitoso, tanto que repetimos três vezes.

Como em todas as outras oficinas, na sexta oficina iniciamos com um alongamento todos sentados em círculo na sala de dança. Comecei com os membros superiores depois os inferiores. Em seguida, todos espalhados pela pequena sala, deitados ou sentados, solicitei para que escolhessem um lugar na sala de dança e permanecessem de olhos fechados para apreciar a música do compositor Corciolli chamada *Toledo*. Os momentos de vivência rítmica ocorreram após separar a sala em duas equipes sendo possibilitado experimentar uma por vez. Uma equipe começou a marchar e, conforme o ritmo árabe (*Baladi*) era reproduzido, iam acelerando na movimentação. Em seguida, a outra equipe participou realizando o mesmo percurso. O segundo ritmo foi *Macksum* para percepção da marcha com ritmo um pouco mais rápido seguindo os comandos da propositora. O terceiro ritmo a se experimentar foi o *Said* seguindo a orientação de andar levantando mais os joelhos (lembraram do movimento do reggae) e por fim, o ritmo *Fallahi* para vivenciarem o ritmo bem acelerado e os movimentos andando bem rápido, quase iniciando uma corrida. Um aluno filmou e queria participar ao mesmo tempo em que realizava as propostas. Ao final das experimentações, fomos relembrando toda a aula e fizemos o relaxamento com a música árabe melódica para diminuir a aceleração corporal e poder conversar sobre a vivência. Conversamos sobre o que eles aprenderam e os alunos relataram exatamente sobre as percepções de ritmo na música, ritmo árabe e o movimento de marchar.

Fomos para sala de dança da escola novamente na sétima oficina. Observei que os alunos chegavam animados nesse ambiente por saírem da sala de aula tradicional e, com isso, terem a sensação de liberdade. Sempre priorizava iniciar com um relaxamento ou alongamento para os deixarem atentos nas percepções corporais e, dessa maneira, pudesse realizar a oficina. Coloquei a mesma música árabe do último encontro (*Toledo* do compositor Corciolli) e, após alguns minutos imóveis, os estudantes se concentravam mais. Em seguida, fizemos o alongamento e depois expliquei sobre os níveis espaciais de Laban para auxiliar na pesquisa de

movimento corporal aliado ao estudo do ritmo. Pedi para que eles falassem possibilidades de se movimentar pelo chão (nível baixo); depois no nível médio em que podiam ficar de quatro apoios ou de joelhos, por exemplo; e por fim, ficando de pé (nível alto).

Figuras 28 e 29 – Experimentações de movimentos com ritmo árabe



Fonte: Isabella Moreira

Nessa experimentação, os estudantes dividiram-se em duas equipes, acabaram dispostos um grupo de meninas e outro de meninos. Iniciamos a pesquisa com o nível baixo e eu, como orientadora, intercalava o comando. Ao som dos ritmos *Baladi* e depois do ritmo *Said*, ficaram atentos aos comandos de direção e movimentação de acordo com os níveis espaciais e pausas para que eles se percebessem. Ao final, pedi para que eles deitassem e conversássemos sobre o que havíamos trabalhado na aula. Eles disseram que tinha dançado no ritmo, e eu afirmei que eles se movimentaram no espaço através dos níveis espaciais do próprio corpo ao som do ritmo.

Na antepenúltima oficina com os alunos na sala de dança, começamos com o relaxamento deixando os corpos e ouvidos mais atentos. Demos continuidade com o alongamento e depois fizemos uma divisão dos grupos no espaço para abordar o tema da aula, espaço direto e indireto ainda seguindo os princípios de Laban e continuando com a pesquisa rítmica na movimentação. Coloquei a fita adesiva para delimitar o espaço e, aos meus comandos, eles percorreram o espaço da sala de aula (quadrado) para explorar caminhadas no espaço direto e indireto (flexível). Ainda em grupos: um grupo de alunos tinha que ir ao encontro do outro com caminhada no espaço direto e depois indireto aos meus comandos, por duplas para se organizarem.

Logo após, os níveis foram incluídos na dinâmica junto aos espaços propostos, por exemplo: nível médio e espaço direto e para o outro nível médio e espaço indireto. Mudando de nível para o baixo, médio e alto além de modificar os espaços indireto e direto. Finalizamos

com a dinâmica do cardume, constituído por todos os alunos bem próximos e de mãos dadas, caminhando todos ao mesmo tempo, deslocando-se entre os dois círculos para um lado e para o outro seguindo na movimentação com os espaços diretos e indiretos. Ao final, relataram que foram bastante unidos na experimentação dos espaços direto e indireto. Nessa aula, utilizei o ritmo *Baladi* para trabalhar a movimentação espacial com os estudantes.

Figuras 30 e 31 – Experimentações de movimentos entre os alunos



Fonte: Isabella Moreira

Efetuamos a penúltima oficina com os alunos na sala de dança organizando-os em círculo. Eles sempre chegam à escola muito ansiosos pelas aulas de Arte, percebemos isso em outras turmas da escola também. Início mostrando e rerepresentando os instrumentos musicais – *daff* (pandeiro árabe) e os *snujs* para os estudantes que escutam as explicações com atenção e curiosidade. Depois os entreguei para cada um deles tocarem os objetos. Em seguida, iniciamos a atividade principal distribuindo papéis A4 para cada um e, posteriormente, orientando para que escrevessem que movimento fariam com determinado ritmo a ser tocado pela propositora. Foram reproduzidos os seguintes ritmos árabes: *Baladi*, *Malfuf* e *Zaffa*, primeiro no *daff* depois nos *snujes*.

Desse modo os estudantes perceberam a distinção entre os ritmos que possuem variações de tempo distintas um do outro, sendo um de quatro (4) tempos, outro de dois (2) tempos e outro de quatro (4) tempos, respectivamente. Em seguida, foi proposto que dois alunos participassem ao centro da sala de uma exploração do espaço com balões e marcando os ritmos que foram tocados anteriormente, enquanto a propositora iria realizar os sons nos instrumentos com o auxílio de um dos estudantes. Ao mesmo tempo que se divertiam, distraiam-se da proposição. Finalizamos a oficina com orientações dos procedimentos finais.

Figura 32 – Aula final com revisão dos ritmos e instrumentos árabes



Fonte: Isabella Moreira

Finalmente, encerramos as oficinas com a elaboração e a entrega de relatórios escritos pelos próprios estudantes sobre o processo vivenciado durante todo percurso dessas dez oficinas de iniciação à música árabe. Foi entregue uma folha para cada aluno e pedido para que eles relatassem as vivências durante o período das oficinas. Interessante perceber que muitos alunos criam afetos com a atividade, pois expressam seus sentimentos em suas escritas de percurso.

6.3 Análise interpretativa dos dados

Neste subcapítulo elencaremos alguns pontos a partir dos resultados das oficinas e dos relatos obtidos para que sejam refletidos.

A primeira observação diz respeito à estrutura da sala de aula ou da sala de dança: os alunos desenvolveram-se em formato circular. Essa configuração permaneceu presente em muitos momentos nas práticas das oficinas, por ser um formato que favorecia a observação entre os estudantes, a apresentação dos instrumentos musicais e a relação visual nas dinâmicas orientadas pela propositora. Além disso, esse modelo de organização da sala de aula causava aos alunos certa preparação para as oficinas, pois rapidamente desconstruíam as fileiras de cadeiras para configurar o círculo e com o decorrer das aulas já se organizavam dessa maneira tornando-se algo natural e instintivo.

É perceptível que, nesse e em muitos outros momentos, o trabalho coletivo foi estimulado. Desde a movimentação grupal às descobertas individuais a respeito das sonoridades percebidas, houve um acréscimo de coparticipação nas orientações da propositora no momento em que foram induzidas as figuras de pesquisa espacial labanianas. Na figura do cardume (aglomerado de alunos), a percepção espacial foi realizada pelos estudantes que perceberam os desafios de se movimentarem todos juntos e se manterem unidos. Essa colaboração em sala de

aula se confirma segundo a discente Monaliza Almeida, 11 anos, ao recordar a experiência das oficinas: *“Eu aprendi a trabalhar em grupo, conheci os instrumentos árabes.”* (MONALIZA, 26/06/2019).

Ainda compreendendo as ações propostas pela pesquisadora orientada pelas premissas de Laban, é possível perceber o reconhecimento corporal dos estudantes por meio de movimentos que remetiam à infância (fase a qual muito deles poderiam ser incluídos, pois ainda era possível perceber atitudes de crianças) tais como andar, correr, saltar, etc. Por essas ações espontâneas e criativas do brincar (saltar, pular, correr) e, algumas vezes, infantis também percebeu-se que os meninos se identificavam com as vivências.

Podemos identificar a clareza com que os estudantes se sentiam pertencentes às experimentações, inclusive nos constantes pedidos para auxiliarem nos registros de vídeo ou às vezes, filmando e querendo participar das atividades ao mesmo tempo em que ocorriam nas salas de aula. Nessas conexões entre os discentes se percebe que a escola contribui para a formação social do aluno e desperta os primeiros vínculos sociais que envolvem a pesquisa corporal como o contato com o outro, a confiança e o respeito.

Encontrei na movimentação dos meninos outra característica importante, eles trazem em seus corpos referências do contexto em que vivem, mesmo que na maioria das vezes, sejam caricatos, ou tragam movimentos das danças ditas “da moda” ou até mesmo de desenhos animados. Desta forma, surgem muitas movimentações interessantes e naturalmente expressivas, assim como para o bailarino Laban (1978) todo movimento poderia ser considerado expressivo.

Algumas mudanças foram percebidas nos alunos participantes durante o processo das oficinas desde a dinâmica de ir para sala de dança e deitar para escutar a música e relaxar; proporcionou aos estudantes um ciclo natural, além deles se tornarem mais calmos e receptivos às propostas. Inclusive, a partir do relaxamento foi possível observar que a pesquisa já se iniciava no movimento mínimo da respiração ao aquietarem-se e apreciarem a música. Laban (1978) menciona que isso seria o som do próprio corpo, pois era considerado um exercício intenso sendo ativo por meio dos órgãos que exerciam as ações de contração e expansão no movimento da respiração.

Desde o início das primeiras oficinas notou-se que os estudantes assimilavam bem as formas de registrar o que estavam ouvindo, pois, os rabiscos, geralmente em formatos de ondas ou círculos, ficavam bem próximos às mudanças musicais, ressaltando as intensas modificações devido ao caráter circular da música árabe como mencionado por Dib (2010).

Durante as oficinas foi percebido que a música árabe proporcionou sentimentos profundos em razão da união melódica com a rítmica a qual estabelece uma relação espiritual com os sons dos instrumentos, aproximando-os da capacidade de conexão entre mente e corpo dos alunos, levando-os a sentir uma intensa emoção mesmo os estudantes não tendo, a princípio, uma familiaridade com esse estilo musical. Essas descobertas fazem parte de um dos propósitos do trabalho com Dalcroze e a música árabe que era aumentar a percepção musical dos discentes.

Em um relato sobre as vivências com a música árabe é percebida a emoção que a música pôde trazer à estudante Maria Samya, 11 anos (26/06/2019): *“Eu aprendi que através da música a gente pode demonstrar sentimentos e muita alegria. Se expressar pela dança.”* e a ampliação da percepção musical da aluna Ana Kelly, 11 anos (26/06/2019), *“Aprendi a escutar música com os olhos fechados”*.

Percorrendo o contexto da música árabe sobre as descobertas dos alunos, o estudo sobre esse tipo de música despertou a curiosidade nos estudantes e eles mesmos realizavam associações com as músicas de referência deles, por exemplo nomeando o som do *daff* como de um pandeiro nas músicas de samba. Essas conexões trazem uma informação que foi muito importante sobre o contexto musical a qual foi apresentado a eles. Os estudantes perceberam e criaram associações dos instrumentos, com exemplos do repertório deles que contribuiu para aproximar os instrumentos árabes aos do contexto deles. Além disso, alguns ritmos árabes trabalhados nas oficinas, depois de conhecidos pelos alunos, podiam ser cantarolados por eles.

Essas descobertas dos alunos em relação à música árabe no ambiente escolar podem ser observadas em um relato de um aluno, Davi Bessa, 11 anos, ao expor sua recordação das oficinas e boa compreensão dos assuntos abordados durante o processo: ⁶⁴

“Foi muito legal professora Isabella (não sei se seu nome é assim), suas aulas na sala de dança, as mais diversas experiências sobre o espaço, ritmo, etc....mesmo o espaço sendo pequeno é legal transformar a teoria em prática. A única coisa que faltava era um espaço maior.... Mas espero voltar pra lá um dia! Assim como nossa experiência ouvindo músicas árabes na sala de aula (e escrevendo o que a gente lembrava, quando ouvia algum instrumento). Foi mais legal ainda quando a senhora trouxe o “daff” e o “snuj”. Tomara que eu nunca esqueça isso (e também o que eu aprendi na sala de dança sobre ritmo, espaço, níveis alto, médio e baixo, etc.) ” (Davi, 11 anos, 19/06/2019).

Nessa união de movimentação com a teoria musical, verificou-se nas práticas que os discentes moviam um objeto para a direção lateral seguindo o ritmo, sendo desafiador e os colocando em união com o andamento e a velocidade rítmica propostos. Tornou-se evidente,

⁶⁴ Alguns relatos em forma de desenhos estão no anexo deste trabalho.

portanto, que o conceito de ritmo é evidenciado no fator de movimento ‘tempo’ aplicando as maneiras de se pensar em velocidade e assimilando por meio das percepções do corpo ao ritmo.

Foi possível testemunhar, em cada oficina, a atenção e presença dos alunos aos comandos da propositora durante todas as experimentações. Nessa união, o contato com o método de Dalcroze e a música árabe deixou os estudantes mais disponíveis para a sensibilização, facilitando a aprendizagem rítmica por meio das movimentações corporais. “Dalcroze investigou a importância do corpo no processo de musicalização e as relações entre movimento e percepção musical, constatando a necessidade de uma educação corporal para os estudantes de música” (STOROLLI, 2011, p. 137).

É perceptível que as oficinas proporcionaram descobertas tais como o processo de reconhecimento e percepção musical iniciado em um sistema de pesquisa individual, buscando o reconhecimento do corpo, do espaço e desenvolvimento da consciência corporal para após esse momento ser continuada a investigação em grupo. Nessa intensa troca de sensações que os autores Laban e Dalcroze sugerem quando se identifica o instrumento musical árabe na percepção rítmica compondo com o corpo, buscando as sensações absorvidas no sistema muscular e sensorial, o próximo passo seria experimentar movimentações no espaço e no tempo.

Dessa forma, podemos verificar os seguintes tópicos decorrentes das análises dos dados das vivências:

- Os alunos desenvolveram-se em formato de sala de aula circular;
- O trabalho coletivo foi estimulado;
- Os alunos trazem em seus corpos referências do contexto em que vivem;
- A pesquisa já se iniciava no movimento mínimo da respiração ao aquietarem-se e apreciarem a música;
- Os estudantes assimilavam bem as formas de registrar o que estavam ouvindo;
- Durante as oficinas foi percebido que a música árabe proporcionou sentimentos profundos em razão da união melódica com a rítmica a qual estabelece uma relação espiritual com os sons dos instrumentos, aproximando-os da capacidade de conexão entre mente e corpo dos alunos, levando-os a sentir uma intensa emoção;

- Os estudantes perceberam e criaram associações dos instrumentos, com exemplos do repertório deles que contribuiu para aproximar os instrumentos árabes aos do contexto deles;
- A atenção e presença dos alunos aos comandos da propositora durante todas as experimentações;
- O reconhecimento do corpo, do espaço e desenvolvimento da consciência corporal.
- O relaxamento corporal nas experimentações;
- O contato inédito com a música e os ritmos árabes.

Por fim, ao analisar todo esse processo de realização dessa pesquisa foram identificados alguns desafios para a investigação docente na escola pública, enumeramos alguns deles: a falta ou a deficiência de uma estrutura disponível para as aulas – embora essa escola tenha sala de dança apropriada para a atividade –, as carentes estruturas das salas de aula com os insuficientes sistemas de ventilação, além da reduzida carga horária para as aulas de Arte que dificultam o gerenciamento do tempo que é bastante reduzido devido aos eventos da escola ou aos feriados. Esses, dentre outros desafios do percurso, tornam-se obstáculos a serem vencidos em prol de um satisfatório trabalho docente, em que a contribuição maior é o aprendizado e o conhecimento apreendido pelos estudantes empenhados a realizarem as oficinas e disponíveis aos erros e aos acertos.

7 CONCLUSÃO

Esse trabalho foi fruto de um sonho a realizar no mestrado, algo que parecia impossível, mas tornou-se realidade. Essa pesquisa foi realizada porque fui movida pela curiosidade e pela infinita busca por conhecimentos, características próprias de uma pesquisadora. Aos poucos, reunindo ideias após vários estudos, consegui associar os conhecimentos do músico Dalcroze – como aporte para a percepção rítmica e corporal – em conjunto ao principal assunto desse trabalho que é a música árabe e, após isso, inserir esse assunto nas aulas de Arte da escola pública em que eu ensinava.

Nesse contexto, a metodologia da Rítmica de Dalcroze conduz o processo de despertar o corpo para sensibilizá-lo e para tornar possível o aprendizado musical, proporcionando o corpo receptível tanto aos exercícios rítmicos como ao instrumento musical.

Nas sucessivas percepções que iam surgindo, lembro-me dos saberes adquiridos na graduação em Dança, dessa universidade, e acrescento os estudos do bailarino Laban, no que diz respeito às movimentações corporais no espaço físico complementando as oficinas e enriquecendo o repertório de movimento e aprendizagem rítmica. Perpassando as dimensões e os níveis espaciais, a cada encontro trazendo uma descoberta para os estudantes, por exemplo, a marcha com o ritmo árabe.

O meu gosto pela música árabe fez com que me impulsionasse a adentrar e investigar a raiz cultural árabe em Fortaleza para validar cientificamente a justificativa para essa pesquisa. Ao realizá-la e permanecer imersa nessa escrita, reflito que uma das maneiras que posso contribuir como educadora é a possibilidade de tornar o ensino de artes significativo e especial diante do cenário da educação brasileira. E esse saber tornar-se relevante ao descobrir que a cultura árabe esteve fortemente presente há alguns anos na cidade de Fortaleza, e pôde ser reavivada em suas origens históricas e artísticas com esse trabalho em uma instituição de ensino público.

Nesse viés, esse trabalho acadêmico adotando uma abordagem de caráter qualitativo utilizou para as análises dos dados as colaborações em relatórios escritos, vídeos e fotografias dos discentes participantes. Além disso, o percurso metodológico da pesquisa-ação permitiu com que a pesquisadora investigasse e participasse também dos processos da pesquisa com a finalidade de contribuir no ensino, podendo, até mesmo, incentivar futuros estudos ou iniciativas dentro do contexto educacional a respeito do tema.

Nesse cenário, o objetivo da pesquisa que consiste em analisar as repercussões provocadas pelas experimentações das influências nos corpos dos estudantes através do contato

inédito com a música árabe e o universo que abrange essa linguagem pôde ser observado nas decorrências desse trabalho. Podemos enumerar essas repercussões:

- Os alunos desenvolveram-se em formato de sala de aula circular;
- O trabalho coletivo foi estimulado;
- Os alunos trazem em seus corpos referências do contexto em que vivem;
- A pesquisa já se iniciava no movimento mínimo da respiração ao aquietarem-se e apreciarem a música;
- Os estudantes assimilavam bem as formas de registrar o que estavam ouvindo;
- Durante as oficinas foi percebido que a música árabe proporcionou sentimentos profundos em razão da união melódica com a rítmica a qual estabelece uma relação espiritual com os sons dos instrumentos, aproximando-os da capacidade de conexão entre mente e corpo dos alunos, levando-os a sentir uma intensa emoção;
- Os estudantes perceberam e criaram associações dos instrumentos, com exemplos do repertório deles que contribuiu para aproximar os instrumentos árabes aos do contexto deles;
- A atenção e presença dos alunos aos comandos da propositora durante todas as experimentações;
- O reconhecimento do corpo, do espaço e desenvolvimento da consciência corporal.
- O relaxamento corporal nas experimentações;
- O contato inédito com a música e os ritmos árabes.

Através dessa pesquisa de escuta musical ativa, trabalhando com a música árabe na escola pública de maneira inédita, e por meio dos exercícios de apreciação musical e percepção rítmica, verificamos os seguintes tópicos: um (re)conhecimento da cultura cearense que é permeada pelas contribuições de vários povos e de maneira significativa, dos árabes.

Com isso, ao longo desse trabalho, oportunizar um aluno da escola pública da periferia cearense, apreciar a música árabe também perpassa essa ressignificação da música árabe ao apresentá-la como componente de sua identidade social e cultural. Consequentemente, há uma intensa busca pela valorização cultural árabe possibilitando aos estudantes (re) conhecerem músicas dessa cultura, composta de elementos específicos e marcantes como a oralidade e os instrumentos musicais que a tornam única e especial.

Fica evidente durante toda a pesquisa a valorização e busca por legitimação da música árabe por ser uma linguagem que pertence ao povo cearense e nordestino sendo parte constitutiva, juntamente com outras culturas, da formação brasileira.

Ressalta-se, por fim, a necessidade de expansão ao estudo da cultura árabe e das demais que constituem o povo cearense relativo às contribuições culturais, por exemplo nas danças e nas músicas da região. É extremamente importante, inclusive, tornar essas culturas ativas no ambiente escolar e não somente lembrar-se delas nas datas comemorativas ao longo do calendário escolar.

Que este trabalho possibilite mais estudos acadêmicos, que tenham o objetivo de aprofundar-se nas temáticas das culturas oralizadas, dos estudos do corpo, dos estudos percussivos e que também pertencem ao povo cearense, inserindo-os no contexto da escola pública.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Kimberly Camargo. **A transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental: o que diz a produção nacional.** 2017. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017.
- AL SAHAR, Ives. **Método intuitivo para tocar Derbak.** Salvador: Edição do autor, 2010.
- AUGUSTO, Cleiclete Albuquerque et al . Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília , v. 51, n. 4, p. 745-764, Dec. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032013000400007. Acesso em: 22 maio 2020.
- BELLALUNA, Nuish. Instrumentos Musicais Árabes. **Nuish Bellaluna**, 2012. Disponível em: <https://nuishbellaluna.wordpress.com/2012/04/25/instrumentos-musicais-arabes>. Acesso em: 19 outubro 2019.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Mouros, Franceses e Judeus – Três presenças no Brasil.** Global Editora. São Paulo, 2001.
- DALCROZE, Emile Jaques. **Rhythm, Music and Education (English edition- ebook).** Barclay Press, 2013. (Edição original: 1920).
- DERBAKE, Darbuka em Madreperola DRM 121. **Bazar Nilo**, [200-?]. Disponível em: <http://www.bazarnilo.com/p-8176304-Derbake,-Darbuka-em-Madreperola-DRM-121>. Acesso em: 19 outubro 2019.
- DEL PICCHIA, Juliana Miranda Martins; ROCHA, Raimundo Andrade; PEREIRA, Denise Perdigão. Émile Jaques-Dalcroze: fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Revista Modus**, Belo Horizonte, ano VIII, n. 12, p. 73-88, mai. 2013.
- DIB, Marcia. **Música árabe: expressividade e sutileza.** São Paulo: Edições Bibli-Aspa, 2010.
- DIB, Marcia. A tradição oral e a música árabe. **Reflexões sobre a cultura árabe**, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://marciadib.blogspot.com/2009/04/musica-2-tradicao-oral-e-musica-arabe.html>. Acesso em: 3 junho 2019.
- DOHOLLA. **Pinterest**, [200-?]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/392728029980987993/?lp=true>. Acesso em: 19 outubro 2019.
- EL BALADY, Nadja. Gêneros musicais árabes. **Nadja**, 2013. Disponível em: <http://nadjaelbalady.blogspot.com/2013/04/generos-musicais-arabes.html>. Acesso em: 19 outubro 2019.
- ELIAS, Rosana. **Belly Blog Dance**, 2011. Disponível em: <http://bellyblogdance.blogspot.com/2011/04/instrumentoinstrument-daff.html>. Acesso em: 08 julho 2019.

EL-MOOR, Patrícia Dario. **O reconhecimento da presença árabe no Brasil na busca de uma identidade nacional.** In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011, p.1-13.

FIGUEIREDO, Fábio Leão; LÜHNING, Angela Elisabeth. **Terça neutra: um intervalo musical de possível origem árabe na música tradicional do nordeste brasileiro.** *Opus*, v. 24, n. 1, p. 101-126, jan. /abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2018a2405>. Acesso em: 19 janeiro 2020.

GUEST, Ian. **Harmonia: método e prática.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Lumiar, 2006.

HIAR, Vitor Abud. O período pré-pioneiro da música árabe no Brasil e alguns de seus registros históricos. **Vitor Abud Hiar**, 2012. Disponível em: <http://vitorabudhiar.com/videoeaudio.htm>. Acesso em: 18 julho 2019.

IQA' ayyub 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/ayyub.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' baladi 4/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/baladi.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' fallahi 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/fallahi.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' karachi 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/karachi.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' malfuf 2/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/malfuf.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' masmudi kabir 8/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: http://www.maqamworld.com/en/iqaa/masmudi_kabir.php. Acesso: 19 out. 2019.

IQA' maqam 4/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/maqsum.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' sa'idi 4/4. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: <http://www.maqamworld.com/en/iqaa/saidi.php>. Acesso em: 19 out. 2019.

IQA' sama'i thaqil 10/8. **Maqam World**, [200-?]. Disponível em: http://www.maqamworld.com/en/iqaa/samai_thaqil.php. Acesso em: 19 out. 2019.

KURDISH String Instrument Acoustic Bouzouk Buzuk w/Pickup New. **Amazon**, [200-?]. Disponível em: <https://www.amazon.com/Kurdish-String-Instrument-Acoustic-Bouzouk/dp/B013ZFSB7A>. Acesso em: 19 outubro 2019.

LABAN, Rudolf. **Danza Educativa Moderna.** Argentina: Editorial Paidós, 1978.

LEI Nº 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008. **Presidência da República**, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm. Acesso em: 04 maio 2019.

LEMOS JÚNIOR, W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). **Revista HISTEDBR**, 11(42), 279-295, 2011.

MADUREIRA, José Rafael. **Émile Jaques-Dalcroze: sobre a experiência poética da Rítmica**. 2008. 210 f. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

MAHAILA, Brysa. **Os pilares da profissionalização em dança do ventre: música, dramaticidade e expressão**. 1. ed. São Paulo: Kaleidoscópio de ideias, 2017, v. 2.

MAPA DOS PAÍSES ÁRABES. **Facebook**, [2017] Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/lavozdelarabemex/posts/1470716409686765>. Acesso em: 02 maio 2020.

MARQUES, Isabel A. O artista/docente: ou o que a Arte pode aprender com a Educação. **Ouvirouer**, v. 10, n. 2, p. 230-239, jul./dez. 2014.

MID-EAST Arabic Oud Sheesham w/ Gig Bag. **Amazon**, [200-?]. Disponível em: <https://www.amazon.com/Mid-East-Arabic-Oud-Sheesham-Gig-x/dp/B00GBI1EHI>. Acesso em: 19 outubro 2019.

MID-EAST 24 Inch Turkish Spike Fiddle Rebab 4 String + Bow. **Ethnic Musical Instruments**, [200-?]. Disponível em: <http://www.ethnicmusicalinstruments.com/SPKF.html>. Acesso em: 19 outubro 2019.

MIJWIZ. **Sounds of Orient**, [200-?]. Disponível em: https://www.soundsoforient.com/us_es/egyptian-arghul-mijwiz.html?__store=us_es. Acesso em: 19 outubro 2019.

MÚSICA árabe é atração amanhã no Sesc. **Jornal Cruzeiro do Sul**, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/640539/musica-arabe-e-atracao-amanhano-sesc>. Acesso em: 19 outubro 2019.

MÚSICA e expressão pelo movimento. **Acorde in versus**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://acordeinversus.wordpress.com/category/musica-e-expressao-pelo-movimentoprof-fmsc-melina-sanchez/>. Acesso em: 14 de maio 2020.

NAY. **Pinterest**, [200-?]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/315111305158100599/?lp=true>. Acesso em: 19 outubro 2019.

O Estado. Os libaneses do Ceará. **Jornal O Estado**, Fortaleza, 10 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.oestadoce.com.br/coluna/os-libaneses-do-ceara>. Acesso em: 19 janeiro 2020.

OLIVEIRA, Isabella Moreira de. **Percepções da dança do ventre em Fortaleza: uma análise historiográfica**. 2014. Monografia (Graduação em Dança) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

OLIVEIRA, A. C. M. ; OLIVEIRA, I. M. **Dança, História e Memória**: a dança do ventre em Fortaleza. 1. ed. Salvador: Asé Editorial, 2016.

PARVANEH, Alyka. SNUJS. **Belly Dance Art**, 2015. Disponível em: <https://bellydanceart.blogspot.com/2014/09/snujs.html>. Acesso em: 19 outubro 2019.

PROFESSIONAL Turkish Kanun Qanun. **Amazon**, [200-?]. Disponível em: <https://www.amazon.com/SALA-MK-123-Professional-Turkish-Kanun/dp/B00UOX962G>. Acesso em: 19 outubro 2019.

SALGUEIRO, Roberta da Rocha. **“Um longo arabesco”**: corpo, subjetividade e transnacionalismo a partir da dança do ventre. 2012. 191 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAWA, George Dimitri. **Música árabe**: apreciação e prática para bailarinas de dança oriental. 1 ed. São Paulo: Kaleidoscópio de ideias, 2015.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOLER, Luis. **Origens árabes no folclore do sertão brasileiro**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1995.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **REVISTA DA ABEM**, Londrina, v.19, n.25, p. 131-140, jan./jun. 2011.

TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. **Linguagem da música**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009. access em: 22 maio 2020.

TRUZZI, Oswaldo. **Presença Árabe na América do Sul**. História Unisinos - 11(3):359-366, Setembro/Dezembro 2007.

VIOLINO. **Wikipedia**, [200-?]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Violino>. Acesso em: 19 outubro 2019.

XAVIER, Cíntia Nepomuceno. **...5, 6,7, [infinito]...Do oito ao infinito**: por uma dança do ventre, performática, híbrida, impertinente. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras,1989.

ZURNA Shawm Mizmar. **Turkish Emporium**, [200-?]. Disponível em: <https://www.turkishemporium.co.uk/zurna-shawm-mizmar.html>. Acesso em: 19 outubro 2019.

ANEXO A – PLANO DE CONTEÚDO DAS OFICINAS REALIZADAS NESSA PESQUISA

Descrição:

Este plano de ensino refere-se ao planejamento de atividades desenvolvidas nas oficinas de aprendizagem rítmica com música árabe e movimentação baseada nas orientações dos autores Dalcroze e Laban.

Objetivos:

Conhecer a música árabe e os instrumentos árabes; apresentar o conceito de ritmo; desenvolver as movimentações no ritmo árabe; ampliar a percepção de ritmo dos estudantes; compreenderem noções de espaço através das movimentações; descobrir as noções de tempo por meio do movimento e do ritmo.

Conteúdos:

Os conteúdos se dividirão por temáticas:

Tema (nome)	Conteúdo
Conhecendo a música árabe	Iniciação à linguagem da música árabe
Apresentando os instrumentos árabes	Introdução aos sons dos instrumentos árabes
Onde tem ritmo no nosso corpo?	Apresentação ao conceito de ritmo e movimentação
Escutando o ritmo árabe	Percepção rítmica no movimento
Experimentando ritmos árabes na marcha	Ritmos árabes em conexão com os estudos de Dalcroze
Reconhecer os níveis espaciais com ritmo	Explorando os níveis espaciais de Laban com a marcação rítmica dos ritmos árabes
Possibilidades de interpretar o espaço	Conhecimento sobre o espaço (direto e indireto) de Laban em conexão com o ritmo
Escutando o ritmo no instrumento árabe	Compreensão rítmica por meio dos instrumentos árabes e reconhecimento dos instrumentos
Relatando as vivências	Relatório final das oficinas

As oficinas dos temas: ‘Conhecendo a música árabe’, ‘Apresentando os instrumentos árabes’ e ‘Escutando o ritmo no instrumento árabe’ serão utilizados papéis para anotações das observações em forma de rabiscos ou escritas dos alunos. Nas demais oficinas, serão realizadas na sala de dança e os registros serão em forma de fotografia ou vídeos.

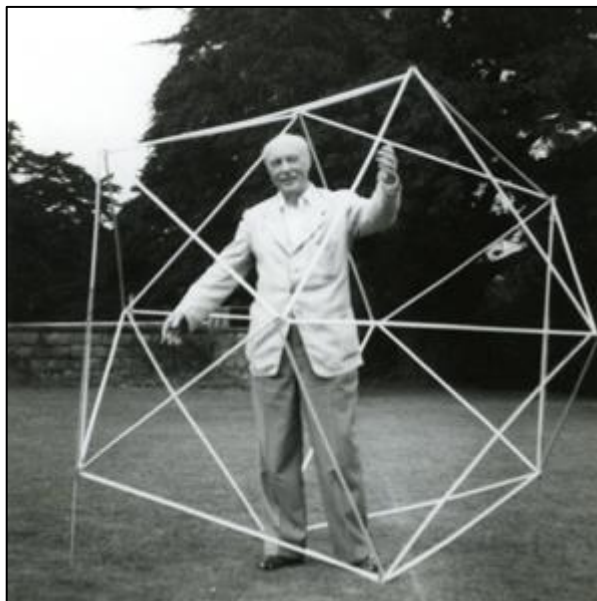
ANEXO B – ORQUESTRA TRADICIONAL ÁRABE



Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul (2015) ⁶⁵.

⁶⁵ MÚSICA árabe é atração amanhã no Sesc. **Jornal Cruzeiro do Sul**, São Paulo, 2015. Disponível em <<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/640539/musica-arabe-e-atracao-amanhano-sesc>> . Acesso em: 19 outubro 2019.

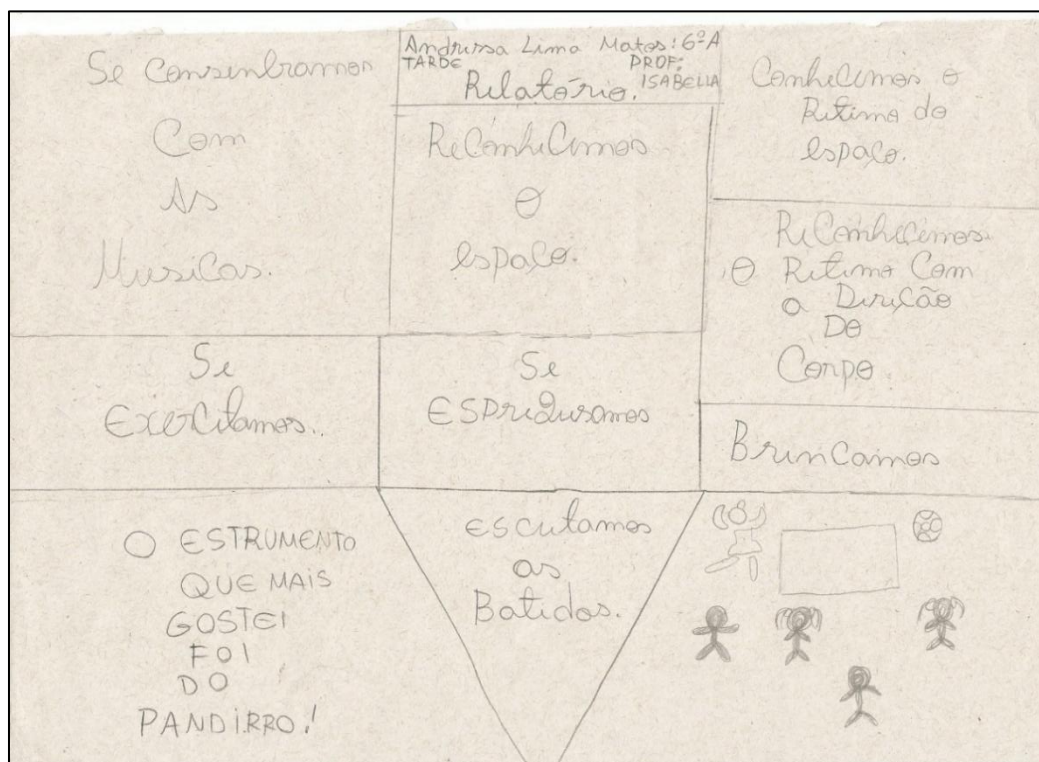
ANEXO C – CINESFERA DE RUDOLF LABAN



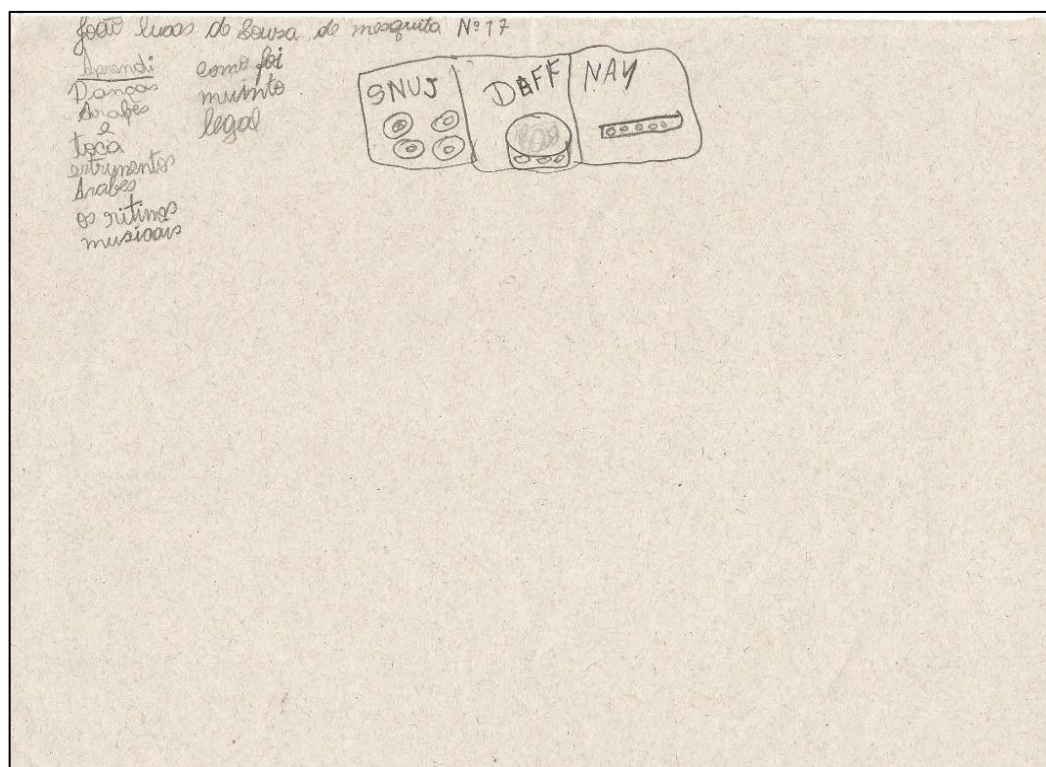
Fonte: Acorde in versus (2012) ⁶⁶

⁶⁶Música e expressão pelo movimento. **Acorde in versus**, São Paulo, 2012. Disponível em < <https://acordeinversus.wordpress.com/category/musica-e-expressao-pelo-movimentoprofa-msc-melina-sanchez/>> Acesso em 14 de maio 2020.

ANEXO D – RELATÓRIOS DE ALGUNS ALUNOS



Fonte: Isabella Moreira



Fonte: Isabella Moreira



nome: Lara Teyona Alfaro da Costa 26/06/19

Nº 19

o gente aprendeu sobre os ritmos dos musicos
o gente aprendeu os tempos e a movimentação
do corpo e a relaxação muscular do corpo
aprendemos também como usar os instrumentos
musicais arábios e também como se toca eles
e com qual som eles possuem quando tocados

gosto muito da aula dele porque
é bem divertido e calma esse

Instrumentos

oudes

SNUJ

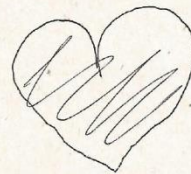
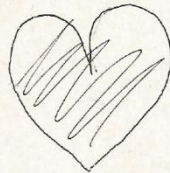
DAFF

Derbak

NAY / MIZMAR

NOME → Maralissa Almeida de Sousa data → 26/06/19 Série → 6ª A

Eu aprendi a trabalhar em grupo, conquisei os
instrumentos ARABES. foi bem legal gostei bastan-
te de participar das aulas tanto na sala como na
sala de dança. Eu aprendi muito com você e
gostei muito de vc. Conheci os instrumentos árabes como:
DAFF, MIZMAR, SNUJ, DERBAKE, NAY. Eu gostei muito de vc!!!



Nome: ~~Maria Samra Maciel Calaverone~~

data: 26/06/19

n.º

Prof.:

Isabella

- 1º musica árabe
eu aprendi que através
da música a gente pode
demonstrar sentimentos e muita alegria
- 2º sala de dança
na sala de dança eu aprendi que
deveremos usar roupas tradicionais da dança
- 3º Acreditei
eu aprendi muitas coisas legais
esse momento foi muito incrível
e que a gente passa ter mais
momentos como esse.
- 4º e que eu achei das aulas
as aulas são muito boas
nos ensina a fazer na arte
Prof. Isabella você é muito
top muito divertida gosto
muito de você

Ass: Samra ♡♡♡♡

Relatório ♥ Prof. Isabela ♥ Curso: Música - Cello da UFRJ - Sala de Aula N° 23

Como se aprende? Como se aprende, daff, derbake, nay, mizmar, os sons dos instrumentos, através movimentos e etc.

Como se? Legal, divertido e agradável.

Sala de dança ♥
Movimentos e etc.

Sala de aula ♥
Como os instrumentos
Cello como se aprende,
daff, derbake, nay, mizmar,
e outros sons dos
instrumentos.

Aula de artes e o melhor aula ♥
Porque é um muito legal isabela ♥

ISABELLA * Instrumentos árabes

DAFF

SNUR

DERBAKE

NAY

MIZMAR

ISABELLA

Relatório

Eu aprendi muito com a professora ela é muito legal. Aprendi quase todos os nomes de instrumentos árabes. Quando nos vamos para a sala de dança toda mundo fica feliz.

Nome: Vladomir Caroline Unanue
Nº: 37 65A
36/06/2019

ANEXO E – FAIXAS DE ÁUDIO COM OS RITMOS MUSICAIS ÁRABES

Contém trechos dos ritmos musicais árabes comentados ao longo do texto.

1. Masmudi Suaier (Baladi) - 0:00
2. Macksoum - 0:12
3. Said – 0:27
4. Masmudi Kabir – 0:43
5. Samai – 1:07
6. Malfuf – 1:49
7. Ayub – 2:00
8. Fallahi – 2:15
9. Karachi - 2:25