

Métodos decoloniais para o ensino e aprendizagem musical escolar: estratégias de transmissão e acomodação da música de mbira

Comunicação

*Micas Orlando Silambo
Universidade Federal da Paraíba
yanikmicas@gmail.com*

Resumo: Cada grupo sociocultural possui seus caminhos de educação e formação. Este texto investiga as estratégias de transmissão e acomodação da mbira, buscando caminhos alternativos para decolonizar o ser e o saber a partir de métodos de ensino e aprendizagem musical baseados nas tradições orais africanas. A investigação foi, metodologicamente, orientada por uma etnografia realizada em Maputo (Sul de Moçambique) no segundo semestre de 2021, junto do mestre Raimundo Xavier Lisenga. Esta metodologia foi articulada com técnicas de pesquisa artística, pesquisa bibliográfica, observação participante, notas de campo e registro de fotografia. As bases teóricas foram exploradas nos campos da Sociologia, Antropologia, Etnomusicologia e Educação Musical. O texto se engaja em trazer conhecimentos que, em geral, não se baseiam na matriz colonial de poder. Assim, fora dos métodos encontrados em Conservatórios, o mestre Lisenga utiliza para a transmissão e acomodação musical as seguintes estratégias: 1) realização de experiências de transmissão em espaço e duração flexíveis; 2) emissão de sinais gestuais e sonoros para conduzir a performance; 3) observação e escuta das partes tocadas pelo mestre para adquirir jeito de imitá-las; 4) aprimoramento dos elementos técnicos da performance do instrumento através do repertório; 5) reconhecimento do contexto da produção do repertório; 6) respeito da entoação linguística das palavras usadas no canto e sabedoria na seleção de lamelas apropriadas para tocar junto; 7) emissão de concordâncias sonoras esporádicas; 8) recriação do repertório segundo as contingências da performance; e 9) combinação de lamelas do instrumento sem estar preso ao molde tradicional.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem musical, Métodos decoloniais, Música de mbira em Moçambique.

Introdução

A revitalização da educação cultural moçambicana impera realizar estudos integrativos sobre os métodos de transmissão e acomodação de saberes locais veiculados

pela base intelectual criadora e mobilizadora das artes performativas que contemplam em si música, dança, drama, cenário, etc.

Os métodos de transmissão e acomodação musical consistem em um conjunto de caminhos, formas e processos como os diferentes grupos recebem e passam, abertamente, suas músicas em suas culturas, permitindo a circulação de saberes (SILAMBO, 2020, p. 61). Na transmissão são realizadas atividades que permitem a pessoa acomodar em seu corpo os saberes do seu povo, de forma que o ato de transmitir, diz o etnomusicólogo checo Bruno Nettl (1997, p. 8), é uma das coisas que determina o curso da história em uma cultura musical. Portanto, em todos os períodos e lugares onde há pessoas, praticando sua cultura, se desenvolvem caminhos de educação e formação passíveis de serem entendidos, também, por meio da investigação.

O estudo nesses contextos, fora dos cânones, pauta por uma visão decolonial, vista pelo filósofo argentino Walter D. Mignolo (2009, p. 160), como um dos passos necessário para imaginar e construir sociedades democráticas. Esta visão se engaja em trazer conhecimentos que, em geral, não se baseiam na matriz colonial de poder e tão pouco na teia do conhecimento imperial, estruturalmente, conceituada por ações de domínio, exploração e apropriação do outro.

Assim, este texto investiga as estratégias de transmissão e acomodação da música de mbira em Moçambique, buscando caminhos alternativos para decolonizar o ser e o saber a partir de métodos de ensino e aprendizagem musical baseados nas tradições orais africanas. Ao tratarmos de objetos ou seres africanos, muitas pessoas nada ou pouco sabem sobre. A mbira é um instrumento musical africano de mais de três mil anos no continente¹. É um instrumento melódico arranhado de afinação fixa², constituído por lamelas (palhetas ou teclas) metálicas ou vegetais (figura 1). Os tipos de mbira utilizados em Moçambique se apresentam sobre as seguintes designações: mbira nyonganyonga, chityatya, kasantse, santse, kalimba, marimba, mbira ya xindawu, mbira nyunganyunga, mbira dzaVadzimu, etc.

¹ Cf. Kubik (1998).

² A mbira é ajustada – ao interesse do seu dono – durante a construção, não se podendo alterar a afinação durante a execução.

Figura 1: Mbira nyunganyunga³.



Fonte: Silambo (2021a).

Entre os grupos socioculturais vaNyungwe, vaShona, vaSena, vaNdawu, vaTsonga de Moçambique, Zimbábue e outros países africanos, a mbira era integrada em rituais de nomeação de chefes locais após a morte do antecessor, pedido de chuva, agradecimento aos ancestrais pela proteção e boa colheita, festas de bebidas tradicionais, iniciação ou possessão espiritual e para propósitos de cura, boas-vindas ao espírito dos mortos após a morte de um idoso, etc. (GUMBORESHUMBA, 2009, p. 31; MATIURE, 2009, p. 29).

Esses rituais foram barrados em Moçambique, devido, principalmente, à estigmatização da cultura e educação africanas locais. O governo colonial português, diz Eduardo Mondlane (1969, p. 225), silenciou não só a vida política dos africanos, mas também todos outros aspectos tradicionais – artes, línguas, costumes. Esse governo desenraizou o africano do seu passado e força-lo a adaptar-se ao sistema colonial (MONDLANE, 1969, p. 69). No entanto, a transmissão da mbira, no Moçambique contemporâneo, vem alicerçando os processos de reeducação de práticas locais nas comunidades, perpetuando a mbira nos espaços onde esta tende a ser extinta.

O entendimento das estratégias de transmissão e acomodação da mbira que se dão nesse cenário foi, metodologicamente, orientado por uma etnografia que consentiu uma significativa interação humana – face a face – com o mestre Raimundo Xavier Lisenga (Zande Mudolas), exímio tocador da mbira nyunganyunga.

³ Construída na Xitata Luthier Africana.

Essa etnografia sintonizou-me com este mestre vivo como um meio de aprender sobre a sua cultura musical (BARZ; COOLEY, 2008, p. 4) reconhecendo que as principais características da sua música estão, estreitamente, associadas às formas particulares nas quais ela é ensinada (NETTL, 1983, p. 324).

Esse método foi articulado com técnicas de pesquisa artística, pesquisa bibliográfica, observação participante, registro de fotografia e notas de campo. A pesquisa artística aplicada consistiu em um campo de atividade onde nos envolvíamos em práticas interativas em palco seja debaixo de uma árvore, no muro, no pátio residencial, etc. para uma exploração criativa e experimental da mbira (SILAMBO, 2021, p. 1-2).

Nesse cenário acontecia uma observação participante, conectando-me, ativamente, à prática estudada através de ações como conversar, experimentar, cantar, tocar, etc. e, assim, consolidando, em meu corpo, as estratégias e repertório úteis para o exercício profissional em música.

Embora venha pesquisando a mbira desde 2008, para este texto tive um contato intenso com o mestre Lisenga no segundo semestre de 2021. Logo após cada experiência, redigia as notas de campo: data da experiência, duração, lugar, nome do repertório, tipos de mbira e estratégias de transmissão e acomodação aplicadas⁴.

Argumento que a introdução dos instrumentos musicais africanos nas instituições escolares deve ser acompanhada por uma pesquisa detalhada das estratégias usadas pelos mestres na partilha da sua sabedoria e, portanto, estas estratégias são substanciais para um ensino decolonial de instrumento musical além da mbira.

Esse argumento se alinha a teorias da Sociologia, Antropologia, Etnomusicologia e Educação Musical (na vertente que se ocupa da perspectiva decolonial) com enfoque para o sociólogo e antropólogo moçambicano Eduardo Chivambo Mondlane em **Lutar por Moçambique**.

Transmissão e acomodação musical: alicerces teóricos

O desbravamento colonial de territórios africanos desde 1498, ano da entrada do navegador português, Vasco da Gama, em Moçambique, trouxe consigo uma bomba cultural

⁴ Pela extensão desse texto não apresento as anotações. Uso-as para compor as estratégias mais recorrentes.

imperial nefasta na educação moçambicana, filosoficamente, local. O sistema português de educação era, totalmente, alheio às necessidades de Moçambique (MONDLANE, 1969, p. 215).

Dentro do campo da música, os métodos de ensino e conteúdos escolares na sua maioria eram e são feitos à medida das necessidades da Europa do fim do século XIX. Ao longo deste século, a Alemanha e a Áustria lideraram o resto da Europa [e do mundo] no estabelecimento de estudos musicais modernos [de uma visão eurocêntrica ocidental que se perpetua até hoje] (MUGGLESTONE; ADLER, 1981, p. 2). Este modelo é desprovido de valor contextual, e

Em África, nunca correspondeu [...] às verdadeiras necessidades da população. Toda a educação colonial era planeada, essencialmente, para produzir uma pequena elite europeizada, que serviria o governo colonial ou lhe sucederia, conservando os seus valores. Envidavam-se esforços para separar esses povos [africanos] das suas origens, em particular, porque a maioria dos Europeus [insinuavam que] desprezavam todos os aspectos da cultura africana [...]. Os regimes coloniais ignoraram, totalmente, os métodos de educação indígena existentes e procediam como se nunca tivesse havido qualquer instrução até à criação das escolas europeias (MONDLANE, 1969, p. 216).

Mas de fato a instrução da cultura africana sempre se vivenciou através de métodos de educação indígenas. Por um lado, diz Mondlane (1969, p. 216), “a aprendizagem era conduzida pelos mais velhos, na emulação das crianças mais velhas em face doutras mais novas, na observância de cerimónias, na audição de histórias, em assistir a trabalhos de adultos e imitá-los nas suas tarefas diárias”. A mãe africana, por exemplo, canta para seu filho desde o ventre ou no colo, iniciando a introjeção da criança na sua cultura.

Ela treina a criança a tomar consciência de ritmos e movimentos, balançando-a ao som da música, cantando para ela em sílabas sem sentido, imitando ritmos de tambores. Quando ela tem idade suficiente para cantar, ela canta com sua mãe e aprende a imitar os ritmos de tambor. [...] A participação em jogos infantis e histórias que incorporam canções permite que ela aprenda a cantar no estilo de sua cultura, assim como aprende a falar sua língua. A sua experiência, mesmo na sua tenra idade, não se limita às canções infantis, pois as mães africanas muitas vezes carregam os filhos nas costas para cerimónias públicas, ritos e arenas de danças tradicionais, onde são expostos à música executada por grupos de adultos. Às vezes, as

mães até dançam com os filhos nas costas até que as crianças tenham idade suficiente para participar da dança sozinhas (NKETIA, 1974, p. 60).

A transmissão e acomodação musical, portanto, acompanha a socialização das crianças na sua comunidade e, assim, a aprendizagem acontece de forma “oral, tátil, visual e corporal” (ARROYO, 2000, p. 18). Ou seja, “os jovens têm que confiar muito em sua capacidade de imitação, em seus próprios olhos, ouvidos e memória, e adquirir sua própria técnica de aprendizado” (NKETIA, 1974, p. 60). Assim, a aprendizagem ocorre através da experiência social, assim como da participação e exposição a situações musicais onde se partilham valores morais e bom comportamento, preparando a inserção de jovens na vida cotidiana.

Entretanto, à medida que os desafios das sociedades africanas foram crescendo, por outro, a educação de jovens era, igualmente, feita nas “escolas de ritos de iniciação”. Nessas escolas dá-se, aponta Mondlane (1969, p. 217), “certo grau de conhecimento social e de instrução que permite o indivíduo viver no seu ambiente imediato”.

No ritual masculino vinculado à dança tradicional mapiko do grupo sociocultural Makonde da província de Cabo Delgado (Norte de Moçambique), por exemplo, os jovens treinam a tocar diferentes instrumentos musicais assim como variados ritmos das danças. Eles aprendem os princípios filosóficos da dança e as sequências percussivas que acompanham as danças. Ainda, aprendem a construir palhota, a confeccionar máscaras de madeira e a preparar o traje e os cantos que fazem parte da sua performance (LOPES, 2015, p. 55). Portanto, “cantares e danças em grupo têm parte importante na vida desta educação de iniciação” (MONDLANE, 1969, p. 217). A sua organização permite que a pessoa adquira conhecimento e amplie sua experiência cultural através do grupo social no qual ele é, gradualmente, absorvido e pelas atividades das quais participa (NKETIA, 1974, p. 59-60).

A escola de iniciação inclui uma aprendizagem de técnicas agrícolas, de pesca, de caça, etc. ao mesmo tempo em que o iniciado é treinado a obedecer às regras sociais, culturalmente, aceites na comunidade. Assim, a música é treinada em conjunção com outras atividades sociais e formas de conhecimento. Parte deste treino inclui uma série de

situações difíceis como poucas horas de sono, trabalho duro, longas marchas, alojamento sem comodidades, cortes em algumas partes do corpo, etc.⁵.

Embora houvesse cursos especiais de iniciação para grupos particulares, como adivinhos, curandeiros, artífices, Mondlane (1969, p. 217) relata que “as grandes virtudes desta educação pré-colonial africana eram, principalmente, o ser orientada para as necessidades da sociedade, ser totalmente integrada e destinar-se a todos por igual”.

O modo de transmitir saberes aqui engloba observação, audição, cópia, treinamento, memorização, colaboração, cooperação, etc. O que ocorre neste processo costura, também, uma educação musical, que como revelam os etnomusicólogos estadunidense Paul Berliner (1978), ganense Kwabena Nketia (1979), nigeriano Meki Nzewi (2007) e o antropólogo britânico John Blacking (1990), é um processo oral, prático e gestual ancorado na memória de pessoas reconhecidas pela comunidade. Quem aprende nesse contexto o faz interagindo, diretamente, com a pessoa mais experiente, observando, experimentando tocar ou cantar, pela imitação e pelo ouvido.

Entretanto, com a expansão da ocupação externa, as escolas dos missionários e dos governos coloniais passaram a ensinar aos africanos novas práticas e músicas necessárias para se alinharem as suas ideologias religiosas e governativas. Nessa missão, “os africanos eram forçados a sacrificar os seus valores e costumes sociais, a rejeitar o seu passado” (MONDLANE, 1969, p. 218).

Com a independência do país em 1975, os moçambicanos passaram a aprender, não apenas a cultura portuguesa, mas também a história, geografia e um pouco da cultura de Moçambique. Passado 29 anos depois da independência, em 2004 foi introduzida a Educação Musical no ensino básico do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, cujos manuais de alunos (5ª, 6ª e 7ª classes) embora contemplassem muitos conteúdos eurocêntricos, apareciam com alguns instrumentos musicais e repertório africano-moçambicano⁶.

Isto já denunciava que os moçambicanos tinham e têm a cultura europeia como parte deles, havendo necessidade de combinar os dois contextos. Mas, o que é imperativo é

⁵ Cf. Mondlane (1969, p. 217).

⁶ A Lei 18/2018 de 28 de Dezembro definiu que a Educação Musical passa a ser integrada em outras disciplinas (INDE/Programa do 2º Ciclo, 2015), determinando, de alguma forma, o fim da sua independência no ensino básico em Moçambique.

mais do que uma mera combinação. Portanto, devemos “aprender culturas, incluindo a europeia, mas não podemos enxertá-las, diretamente, na nossa. É por esta razão que é essencial ter uma compreensão da nossa própria cultura e do nosso passado” (MONDLANE, 1969, p. 219) para formar a base da nossa sociedade imediata liberta dos clichês eurocêntricos, mas também adaptando outras culturas se necessário. Isto significa ser auto-sustentável e ao mesmo tempo, afirma Mondlane (1969, p. 220), trabalhar com outros povos para o bem comum da cultura em que vivemos.

Para tal, há tarefas que podemos atender: estudo das estratégias de como os nossos mestres veiculam os saberes musicais, investigação do modo como eles constroem os instrumentos musicais, descrição das suas artes performativas e todos seus componentes, etc. A partir dessa base intelectual se pode desenvolver teorias e sistemas africanos à medida que avançamos na pesquisa. Aqui, sigo, focando nas estratégias de transmissão da mbira.

Estratégias do mestre Lisenga na transmissão e acomodação da música de mbira

As estratégias encontradas no processo orientado pelo mestre Lisenga são:

1) Definição do espaço da experiência: o processo de transmissão inicia com procura de um lugar menos barulhento e menos movimentado nas proximidades da casa do mestre. Assim, dependendo das contingências do dia, as experiências de performance aconteciam no muro, na sombra da árvore ou parede, na rua, no passeio, no banco do pátio residencial, na sala comum do mestre, etc. Portanto, os espaços para a realização da performance eram flexíveis, tal como a duração e os dias semanais. Esta flexibilidade permitia compreender a reação da mbira a diferentes cenários.

2) Reconhecimento do nível de performance: o menos experiente é estimulado a apresentar o repertório por ele já experimentado, a partir do qual o mestre sugere o repertório a ser apropriado no corpo.

3) Aprimoramento técnico através do repertório: a forma de arranhar as lamelas ou segurar a mbira é solidificada, tocando o instrumento desde o início e tornando a prática do repertório como parte integrante da aprendizagem. O pouco repertório já acomodado

pelo menos experiente é, repetitivamente, rodado explorando todas as possibilidades performativas possíveis.

4) Sinais gestuais e sonoros para a condução da performance: para coordenar a performance uma pessoa escolhida emite sinais gestuais e/ou sonoros que podem incluir o abrir ou fechar do(s) olho(s); o movimentar da mbira para cima, baixo, esquerda ou direita; as acentuações menos ou mais vigorosas do andamento ou nível do som; assim como a introdução de chamadas (palavras ou sílabas) não previstas na música. A performance ocorre, basicamente, através de sons realizados nos instrumentos ou ainda na expressividade do olhar e dos gestos corporais (PRASS, 1998, p. 154-155). A boa comunicação que esses sinais marcam no repertório é responsável pela excelência da performance e, assim, os ouvidos, olhos, os braços, as pernas, a cabeça, etc. também são canais de aprendizagem musical.

5) Imersão no contexto da produção do conteúdo e ritmo do repertório: havia sempre conversas sobre a letra de cada música, inclusive sobre o meio e arte performativa que entusiasmou a sua composição. O reconhecimento dos ritmos das danças locais facilitava a produção do seu estilo musical. A maior parte do conteúdo do repertório passado e explicado pelo mestre foca nas vivências da população rural de Moçambique: procura de água e outras condições para sobrevivência. Neste repertório, ele explora as artes performativas de Moçambique na mbira como, por exemplo, a timbila (katsintso) e o zorre da província da Inhambane, a makhwayi de Gaza e o mapiko de Cabo Delgado.

6) Fragmentação da música em partes menores significativas e sua reconexão: o mestre toca toda a música e em seguida, apresenta, separadamente, os temas, por sua vez, divididos em seções de chamada e resposta. Havendo dificuldade de imitar os temas ou as seções, esse[a]s são dividido[a]s em pequenos motivos a serem copiados e armazenados na memória auditiva e muscular. Uma vez apreendidos os motivos, esses são articulados para formarem as seções que, por sua vez, geram os temas elencados na música.

7) Observação e aquisição do jeito de execução: quando o mestre mostra o tema, seção ou motivo, o menos experiente olha, ouve, toca e sente as partes da música no seu instrumento e corpo, pegando o jeito de fazê-las com erros e acertos.

8) Escuta ativa e imitação das partes: é preciso escutar, atenta e analiticamente, cada uma das partes da música de mbira e tentar tocá-las na mbira, pois o modo como ouvimo-las no aparelho ou aplicativo do som é diferente do timbre que é percebido no instrumento. A imitação, muitas vezes ligada à repetição, é um dos recursos para o aprendizado, servindo como um processo reflexivo de absorção das habilidades técnicas do instrumento e da memorização de frases musicais (PRASS, 1998, p. 155).

9) Registro audiovisual do movimento dos dedos e lábios: na observação pode-se registrar vídeo e/ou áudio para auxiliar a memória na prática. A letra da música pode ser gravada de forma cantada e falada para em seguida analisar as características da entoação linguística. Ao gravar os temas arranhados na mbira é preciso dar ênfase no movimento dos dedos e quando inicia o canto é crucial focar nos movimentos dos lábios com vista não perder as técnicas peculiares de cada parte.

10) Abrandamento do andamento: a acomodação imitada das partes de cada música é realizada de forma vagarosa e aos poucos se aumenta o andamento até atingir o almejado. A execução musical em andamento lento permite ao aprendiz compreender a sequência de movimentos e gestos necessários para interpretar determinada parte musical (SANTANA, 2019, p. 9).

11) Combinação ilimitada das lamelas: o tema básico, em geral, é tocado no registro grave, explorando diversas combinações. Com o conhecimento do esquema do instrumento e dedilhado, fazem-se as combinações das lamelas graves e agudas⁷, experimentando qualquer possibilidade que convém ao ouvido e conforto da pessoa tocadora. O mestre tocava as lamelas um a sete com polegar esquerdo (pe) e oito à quinze com polegar direito (pd) - figura 2. Em algumas passagens da música *Mati* (água), por exemplo, Lisenga tocava a lamela sete com qualquer um dos polegares desde que fosse confortável e esteticamente encaminhado na execução. Experiências com outros mestres e repertório mostram que na lamela oito, também, se pode permutar os polegares.

⁷ A série das lamelas acima (mais curtas) da mbira nyunganyunga é do registro agudo e a série abaixo é do registro grave. As lamelas enumeradas com mesmas cores possuem mesma nota, guardando entre si uma relação de oitava.

Figura 2: Dedilhado da mbira nyunganyunga⁸ e relação das lamelas por registros.



Fonte: Silambo (2022).

12) Prática e recriação conjunta: o repertório da mbira é solidificado, geralmente, quando as pessoas tocam juntas. Porém, demonstrações individuais podem ser feitas pelo menos experientes ou pelo mestre com vista definirem melhores estratégias para a apropriação de um determinado tema, seção ou motivo. Todas as pessoas participantes são conferidas a liberdade de rearranjar as partes da mbira e do canto (incluindo a letra) segundo as contingências da performance.

13) Inter-influência entre a mbira e o canto: as nuances rítmicas tocadas na mbira ficam mais explícitas quando articuladas com o canto cujas entoações são buscadas, tanto na língua como na sonoridade das lamelas. A sonoridade da mbira, portanto, dita a entoação dos sons sucessivos e as concordâncias esporádicas do canto. Quando o mestre esquecia alguma parte da letra, por exemplo, ele lembrava-a cantando e tocando a mbira, já que os sons da mbira auxiliavam a sua memória.

14) Concordâncias sonoras esporádicas: durante a performance podem ser feitas concordâncias harmônicas esporádicas no fim das seções do canto, bem como realizar prolongamentos ou deslocamentos sonoros concordantes ali e acolá.

15) Confiança na sua parte: numa primeira fase, o mestre e o menos experiente tocam os mesmos temas rítmicos, melódicos ou em concordâncias. Quando o mestre nota uma precisão e fluxo no menos experiente, ele sai improvisando, capacitando o menos

⁸ Outros mestres executam as lamelas 8, 10, 12 e 14 com indicador direito (id).

experiente a ouvir outros temas enquanto mantém firme no seu. Repentinamente, o mestre dá sinal para que o menos experiente copie ou crie, livremente, a sua improvisação enquanto o mestre mantém o tema básico. Assim, é preciso praticar, o suficiente, para que o movimento dos dedos e das cordas vocais ganhe memória de determinadas sonoridades.

16) Integração repentina em prática: a música pode ser iniciada, de forma brusca, por qualquer pessoa participante na performance, cabendo as outras pessoas se juntarem numa determinada parte que lhes convém.

17) Relaxamento muscular: a prática da música por um período, relativamente, longo, principalmente, de temas, seções ou motivos exigentes pode causar uma tensão muscular. Assim, é aconselhável ter intervalos de descanso para aliviar os músculos. No caso de estruturas rápidas é essencial tentar tocá-las, inicialmente, na sua forma original, porém, logo de seguida diminuir a velocidade para uma melhor assimilação e memorização muscular.

18) Notas na prática: a exercitação individual do menos experiente deve ser acompanhada por um bloco de notas, mesmo que mental, dos principais aspectos emergentes da prática seja positivos ou negativos. Isto ajuda na definição de caminhos conscientes para a solidificação do processo performático.

Considerações finais

Os alicerces teóricos da Etnomusicologia, Sociologia, Antropologia e Educação Musical permitiram a compreensão dos caminhos adotados na transmissão e acomodação de saberes no cenário da música de mbira. Essas lentes foram articuladas com ações performáticas vivenciadas, metodologicamente, por meio de uma etnografia desenvolvida em Maputo junto do mestre Lisenga.

Dentro das estratégias empregues pelo mestre, existem aquelas que são encontradas nas instituições escolares. Entre elas sobressaem: 1) o reconhecimento do nível de performance do menos experiente no início do processo de ensino e aprendizagem; 2) a divisão da música em partes que favorecem, didática e pedagogicamente, o processo de ensino e aprendizagem; 3) a capacidade de conectar as partes (ora divididas) à medida que elas são aprimoradas pelo menos experiente; 4) o abrandamento do andamento da música

para facultar a memória muscular e auditiva das partes (complexas); 5) a definição de intervalos de relaxamento muscular e da memória durante a prática; 6) o registro audiovisual das estruturas tocadas pelo mestre; e 7) as anotações sobre o rumo da prática.

Fora dos métodos que podem ser encontrados em Conservatórios, o mestre Lisenga utiliza as seguintes estratégias: 1) realização de experiências de transmissão em espaço e duração flexíveis; 2) emissão de sinais gestuais e sonoros para conduzir a performance musical; 3) observação e escuta ativa das partes tocadas ou cantadas para adquirir jeito de imitá-las; 4) aprimoramento dos elementos técnicos da performance do instrumento através do repertório e não de exercícios técnicos específicos; 5) reconhecimento do contexto da produção do conteúdo e ritmo aplicado no repertório; 6) respeito da entoação linguística das palavras usadas no canto e sabedoria na seleção de lamelas apropriadas para tocar junto; 7) emissão de concordâncias sonoras esporádicas sempre que o canto e o instrumento o sugerirem; 8) recriação do repertório, coletivamente, segundo as contingências da performance; 9) confiança na execução do padrão básico (ou sua parte) a partir do qual elabora-se a peça de forma repentina em prática; e 10) combinação das lamelas do instrumento sem estar preso ao molde tradicional.

Mesmo considerando as limitações proporcionadas pelas instituições escolares, é preciso trazer estas outras estratégias de transmissão e acomodação de saberes de modo a ampliar o atual sistema de ensino e aprendizagem da música em Moçambique, no Brasil e no mundo. Esta intimação se funda no pensamento decolonial que articula culturas espalhadas pelo planeta e oferece modalidades socioculturais de caráter pluriversal. Aceitar essas estratégias significa desenvolver práticas emancipatórias, redefinindo a forma da democracia do universalismo ocidental. O desafio é expandir essa visão a partir de estudo de outro[a]s mestre[a]s numa pesquisa que está sendo desenvolvida em uma instituição superior.

Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.5, p. 13-20, 2000.

BARZ, Gregory; COOLEY, Timothy J. (Ed.). *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2008.

BERLINER, Paul. *The soul of Mbira: music and traditions of the Shona people of Zimbabwe*. Berkeley, CA⁹: University of California Press, 1978.

BLACKING, John. *How Musical Is Man?* 4. ed. Seattle: University of Washington Press, 1990.

GUMBORESHUMBA, Laina. *Understanding form and technique: Andrew Tracey's contribution to knowledge of lamellophone (Mbira) music of Southern Africa*. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em etnomusicologia) – Rhodes University, África de Sul. 2009.

KUBIK, Gerhard. *Kalimba—Nsansi—Mbira. Lamellophone in Afrika*. With CD. Berlin: Museum für Völkerkunde. 1998.

LOPES, Mariana Conde Rhormens. *Um olhar sobre as máscaras de mapiko: apropriação técnica, simbólica e criativa da máscara*. 2015. 529f. Dissertação (Mestrado em Artes da Cena). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MATIURE, Perminus. *The relationship between mbira dzavadzimu modes and zezuru ancestral spirit possession*. 2009. 143f. Dissertação (Mestrado em Artes). The Faculty of the Humanities, Development and Social Sciences. Universidade da Of Kwa-Zulu Natal, África de Sul.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, culture & society*, v. 26, n. 7-8, p. 159-181, 2009.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Londres: Penguin Books. 1969. Tradução de Maria da Graça Forjaz.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 18, de 28 de dezembro. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação. Disponível em: https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/108938/134915/F1233978312/Lei%2018_2018%20MOZAMBIQUE.pdf. Acesso em: 05 de outubro de 2022.

MUGGLESTONE, Erica; ADLER, Guido. Guido Adler's "The Scope, Method, and Aim of Musicology" (1885). *International Council for Traditional Music*. v. 13, p. 1-21, 1981.

NETTL, Bruno. *The study of ethnomusicology: twenty-nine issues and concepts*. Illinois, USA: University of Illinois Press, 1983.

_____. *Excursion in world music*. 2. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

NKETIA, Joseph Hanson Kwabena. *The Music of Africa*. London: Victor Gollancz. 1979.

⁹ Califórnia (CA).

NZEWI, Meki. *Contemporary Study of Musical Arts Informed by African Indigenous Knowledge Systems*. Vol. 1. Pretoria: Ciimda¹⁰ series. 2007.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 1998. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Norte (UFRGS), Porto Alegre, 1998.

SANTANA, Chico. Reverberações de saberes na batucada de samba. *XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação*. Musical Educação Musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos Campo Grande/MS - 11 a 14 de novembro de 2019.

SILAMBO, Micas Orlando. Transmissão musical dos Vachayi va Timbira em Maputo na contemporaneidade: experiências do Mestre Chacada. In MORAIS, Maria de Jesus, VASCONCELOS, Eduardo Alves; GOMES, João Carlos. *Identidades, conflitos e práticas culturais*. Rio Branco: Nepan Editora, 2020.

_____. *Tshiketa Kudelela "Mbira": compositor, estilos e estéticas musicais do Sudeste da África*. *XXX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* – João Pessoa, 2021.

_____. *Mbira nyunganyunga da Xitata*. 2021a. 1 fotografia, color.

_____. *Dedilhado da mbira nyunganyunga e relação das lamelas da em seus registros*. Maputo, 2022. 1 fotografia, color.

¹⁰ Centre for Indigenous Instrumental African Music and Dance.