



EDGAR WILLEMS

1890 / 1978

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Boletim 66

Julho/Setembro 1990

BIOGRAFIA DE EDGAR WILLEMS

Baseada em notas escritas e memórias

Raquel Simões

A PESSOA

Edgar Willems era de origem flamenga.

Nasceu a 13 de Outubro de 1890 em Lanaken, pequena comunidade nas margens do rio Meuse, na Bélgica flamenga.

Não é sem intenção que aqui ressalto este traço da sua origem. Ele mesmo, inúmeras vezes, o referia, associando-lhe a natureza e extensão da obra que pudera realizar. Dizia: «a raça flamenga é pesada e lenta; isso cria-nos dificuldades, nomeadamente com a raça latina cuja vivacidade não entende facilmente a nossa lentidão»; e acrescentava: «mas a contrapartida é uma capacidade enorme de paciência, empenho e tenacidade que nos faz ir em profundidade e levar ao fim o objectivo que nos propomos».

A obra de Edgar Willems é, pois, em larga medida, o produto da sua natureza de flamengo.

Terão também contribuído as qualidades herdadas de seus pais, bem como as condições de vida de que desfrutou enquanto criança e jovem.

A família era numerosa: oito irmãos - quatro raparigas e quatro rapazes - dos quais Edgar era o segundo. Mas o ambiente caseiro devia ser de harmonia e afecto porque, não só ele se dava uma imagem de crescimento feliz, como exibia um sentido de família em altíssimo grau. O amor e respeito aos pais era manifesto. O senso prático de seu pai, que de tudo sabia fazer, e o senso artístico de sua mãe, orgulhava-se de lhes dever. Quanto aos sete irmãos, impensável não os conhecermos a todos pelos seus nomes, tantas as vezes que surgiam nas conversas com, eventualmente, cunhados e cunhadas agregados. A passagem do ano com toda a família reunida era um ritual anual; só uma forte razão o podia quebrar.

O seu primeiro projecto profissional teria sido o de professor primário, como seu pai. Mas, por volta dos seus 25 anos (em plena guerra 1914/18) a família muda-se para Bruxelas e Edgar entra em Belas Artes. O que, desde logo e para sempre, imprime marcas muito próprias numa personalidade toda feita de tendências artísticas.

Artisticamente polivalente: piano, órgão, violino, instrumentos de sopro vários (costumava dizer que o seu bom ouvido harmónico se devia aos baixos que realizava no trombone da fanfarra) improvisação, composição, etc., eram as práticas correntes no seu dia a dia e a grande base de uma formação musical essencialmente autodidacta.

Sublinhe-se ainda um imenso apreço, bem como um golpe de vista crítico rápido e seguro, para escultura, arquitectura e poesia.

Entre aproximadamente 1922 e 1925, Edgar Willems viveu uma experiência incomum que terá sido decisivamente marcante na sua formação global: a vida na comunidade de Raymond Duncan, um helenista excepcionalmente activo que fez revolução na sociedade da época, e irmão da famosa bailarina Isadora Duncan.

Porquê decisivamente marcante? Porque terá sido por meio dessa experiência que as suas tendências terão ganho maturidade e se terão definido ideais e filosofias de arte e de vida que não mais abandonaria. Revejo o professor Willems evocando, numa emoção intimamente grata, esse viver na natureza, a arte grega que Raymond praticava, aliás, a dedicação plena às artes, a liberdade usufruída por direito, mas também, a disciplina que a vida em comum impunha, o profundo respeito pelo outro que aí aprendeu, o trabalho manual, o desprendimento moral relativamente aos bens materiais, as sólidas amizades então estabelecidas e que, dada a fidelidade do seu carácter, perdurariam até ao fim da vida. Não! lia-se claramente no fundo azul do seu olhar retrospectivo, Edgar Willems nunca poderia esquecer esse período!

Em 1925, com a idade de 35 anos, teria a sua personalidade atingido um ponto definitivo?

Na medida em que o definitivo da personalidade é sempre transitório digamos que, pelo menos, a opção que então fez foi definitiva.

Ocorreu nesse ano, e de certeza não por acaso, o primeiro acto público do que viria a ser uma extraordinária e fecunda carreira profissional de educação musical psicológica: uma conferência na Holanda sobre improvisação, focando as relações existentes entre a música e o ser humano.

Mas, antes de entrar no plano da vida profissional, gostaria de referir ainda uma sua faceta menos conhecida, que ele mesmo via com significado no crescimento da pessoa e da obra: refiro-me à facilidade com que declinava empregos mais honrosos para os trocar pelo trabalho braçal de operário, a fim de libertar a actividade do pensamento criativo que devia construir-se, pelo esforço da busca permanente, intuitiva, nos planos psicológico, filosófico e espiritual.

Aliás, traço de carácter peculiar, qualquer experiência lhe era motivo de aprendizado e crescimento.

Capacidade de descer e se anular, equiparada com a de se erguer e se ultrapassar? Creio verdadeiramente que sim! E que por ela talvez se possa medir a verdadeira dimensão do homem cuja obra, essa, não está ainda completamente dimensionada.

- 1925 - Conferência em Ommen, Holanda, sobre «A improvisação na música e na dança», com explanação das relações existentes entre a música e o ser humano ; sob a égide da grande professora Lydie Malan do Conservatório de Genève, em cujas classes Ed. Willems se inscreveu nesse mesmo ano para terminar a sua formação musical, até aí autodidacta.
- 1927 - Convidado como professor substituto nos 1.º e 2.º anos de Solfejo Superior no Conservatório de Genève.
- 1928 - Nomeado professor de Solfejo de Adultos no mesmo Conservatório, cadeira que manteve até à aposentação.
 - Início de um curso de Filosofia e Psicologia da Música em Genève e Lausanne que terminaria em 1951.
- 1929 - Ainda no Conservatório de Genève, curso de Desenvolvimento Auditivo para adultos ; em 1934, também para crianças a partir dos 5 anos.
 - Entre 1929 e 1931, quatro patentes suíças : um Sonómetro ; dois modelos de Audímetro para o estudo auditivo dos intervalos e dos acordes ; um Audiómetro concebido para realizar o espaço intratonal até ao ducentésimo de tom.
- 1931 - Conferência em Bruxelas, Bélgica, sobre desenvolvimento auditivo.
- 1934 - Conferência em Paris, no Cercle Interallié, do que resultaram a
 - Edição de «Nouvelles Idées Philosophiques de la Musique et leurs applications pratiques» por Emile Weisweiler ; e
 - Programa de 20 conferências sobre Filosofia da Música, e outras 20 sobre Desenvolvimento Auditivo, autorizadas por Marcel Dupré.
- 1940 - Criação de uma editora pessoal : «Pro Musica», que nesse ano fez a
 - Edição de «L'Oreille Musicale», tomo I.
- 1943 - Cursos particulares, colectivos, com crianças a partir dos 3 anos, que perduraram até 1948.
- 1944 - Edição de «L'Éducation Musicale Nouvelle», ed. «La Musique en Famille».
- 1945 - Edição de «Le Jazz et l'Oreille Musicale», ed. Pro Musica.
- 1946 - Edição de «L'Oreille Musicale», tomo II, ed. Pro Musica.
- 1948 - Primeiro certificado pedagógico do método conferido a Anita-Louise Gay.
- 1950 - Edição de «La Préparation Musicale des Tout-Petits», ed. M.et P. Foetisch.
- 1954 - Edição de «Le Rythme Musical», ed. Les Presses Universitaires de France.
- Primeira viagem a Portugal, organizada por M.ª do Céu Diogo e subsidiada pelo Instituto para a Alta Cultura.
- Conferência em Darmstad, Alemanha, sobre as Bases Psicológicas da Educação Musical.
- 1955 - Conferência em Mayence, Alemanha, sobre Os Princípios do Desenvolvimento Auditivo.
- 1956 - Início de uma série de cursos em Portugal, a maioria deles patrocinados pela Fundação C. Gulbenkian, que se mantiveram ininterruptamente até 1973 ; tinham a duração de dois meses, um no Porto, outro em Lisboa.
 - Edição de «Les Bases Psychologiques de l'Education Musical», ed. P.U.F.
 - Início da edição de 17 «Carnets Pédagogiques» para vários objectivos da educação musical, ed. Pro Música.
 - 2.º Certificado pedagógico conferido a Liliane Azinala.
 - Início de Cursos de Iniciação Musical para crianças, no Conservatório de Genève.
- 1957 - Início de Cursos Pedagógicos para formação de professores de iniciação musical infantil no Conservatório de Genève.
- 1959 - Participa com Olga Violante na elaboração de programas ministeriais para a inclusão da educação musical na Instrução Primária, em Portugal.
- 1960 - 12 certificados de Iniciação Musical e de Solfejo, em Portugal, cujos exames, na sua maioria, foram preparados por M.ª Luísa Madeira Rodrigues num curso realizado ao longo do ano e organizado pela Fundação C. Gulbenkian.
 - Início de cursos permanentes, Pedagógicos e de Iniciação infantil, no Instituto Jacques Chapuis em Bienne, Suíça, durante três anos.
- 1961 - Encontros sobre Educação Musical em Montluçon, França.
 - Até 1963, nove certificados de Iniciação Musical passados em Lisboa a alunos preparados particularmente por Raquel Simões.
- 1962 - 1.º Congresso Internacional de Educação Musical Edgar Willems, em Bienne, Suíça.
- 1963 - e até 1972, seis viagens à Argentina para cursos e conferências em várias organizações e cidades.
 - Igualmente até 1972, três viagens ao Brasil que cobriram também inúmeras cidades e localidades desse país.
 - Entre 1963 e 1965, cinco certificados de Iniciação Musical passados a alunos do Instituto Jacques Chapuis, em Bienne, Suíça.
 - Curso de um mês em Lourenço Marques, Moçambique, Portugal.
- 1964 - Os primeiros Diplomas Pedagógicos e Didácticos autorizando a formar professores segundo o método Willems, conferidos a Jacques Chapuis e Raquel Simões.

- Início de cursos permanentes para formação de professores de Iniciação Musical, organizados pela Fundação C. Gulbenkian para professores diplomados pelos Conservatórios e Academias de Música; em Lisboa, regidos por Raquel Simões, e no Porto, dirigidos por M.^a Teresa Macedo. Em Lisboa foram conferidos 19 certificados.
- Encontros pedagógicos em Montluçon, França.
- 1965 - Cursos de um mês em Luanda, Angola, Portugal.
- Conferência no Museu Etnográfico do Dundo, Angola, Portugal.
- 1966 - Cursos de duas semanas em : Nova Lisboa, Angola, Portugal; e Lourenço Marques, Moçambique, Portugal.
- 1967 - Encontros pedagógicos em Montluçon, França.
- Em Genève, o Curso Pedagógico para formação de professores de Iniciação Musical é introduzido também no Conservatório Popular de Música.
- 1968 - Forma-se a Associação Internacional de Professores de Educação Musical - Método Edgar Willems, com sede em Delémont, Suíça, dirigida por Jacques Chapuis.
- Duas conferências em Hannover, Alemanha, sobre O Desenvolvimento Auditivo.
- Cursos e conferências durante duas semanas em Caracas, Venezuela.
- Edição de «Solfejo - Curso Elementar», ed. Val. de Carvalho, adaptado por Raquel Simões.
- 1969 - Diploma Pedagógico e Didáctico a Valentino e Micheline Ragni e a Ana M.^a Ferrão, em Delémont, Suíça.
- Entre 1969 e 1975, sessões pedagógicas com crianças e adultos em várias cidades de França como : Besançon, Dijon, Pierrelatte, Marselha, etc.
- 1970 - Edição de «Introduction à la Musicothérapie», e do
- «Solfège Élémentaire» livro do professor e do aluno, ed. Pro Musica.
- 1971 - Curso no Conservatório de Liège, Bélgica.
- 1972 - Três conferências em Valença, Espanha, no Conservatório Superior de Música.
- Participação nos Congressos da I.S.M.E. em Moscovo, U.R.S.S., e na Tunísia.
- Diploma Pedagógico e Didáctico a Carmen Mettig Rocha, de Salvador-Baía, Brasil.
- Até 1975 - 28 certificados e diplomas de Educação Musical, conferidos em Genève.
- Participação em Congressos organizados pela Associação Willems.
- Conferências várias em Zurique, Suíça.
- Conferências várias no Uruguai.
- Conferências e cursos, em vários anos e, por vezes, de várias semanas, na América do Sul em Universidades, Conservatórios, Escolas de Música e de Arte, Institutos, Hospitais, etc.
- 1978 - Falecimento em 18 de Junho.
- N.B. - Esta biografia refere-se exclusivamente à actividade do próprio professor Edgar Willems; não abrange a expansão do movimento levada a cabo pelos seus seguidores. Todavia, através destes, para além dos países: Suíça, França, Portugal, Alemanha, Bélgica, Espanha, Holanda, Argentina, Brasil, Venezuela, Rússia, Tunísia e Uruguai, já mencionados, na maioria dos quais a expansão foi muito maior do que estas simples notas biográficas deixam entender, houve ainda introdução do método ou dos princípios Willems em: Luxemburgo, Itália, Grécia, Checoslováquia, Sumatra, Extremo Oriente, Canadá, Nicarágua, Colômbia, Porto Rico, Israel, Noruega.
- Nalguns países, as influências fizeram-se sentir até aos planos governamentais.

Lisboa, Julho de 1990.

Panorama pedagógico da educação musical Willems

Da iniciação musical ao solfejo vivo *

Jacques Chapuis **

Como já indicámos no nosso livro **Seguindo os passos de Edgar Willems**, foi durante a Guerra Mundial de 1914-18 que Willems começou a realizar a visão e concepção que inspirariam, de 1925 a 1929, a sua vida de investigador, de pedagogo e de iniciador, numa obra e numa actividade profundamente humana, adaptadas em particular à época em que vivemos.

A síntese que aqui apresentamos emana internamente dessas correntes. É o resultado de mais de vinte anos da nossa própria experiência com crianças de todas as idades (desde os três anos), adolescentes e adultos (estudantes e professores) de numerosos países. Destina-se a oferecer um panorama geral desta matéria tão rica, sob a forma de uma progressão, fruto da experiência. Responde às perguntas e preocupações quotidianas dos professores de iniciação musical e de solfejo.

Como sabemos, a concepção «Willemsiana» não parte da matéria, nem dos instrumentos, mas sim dos princípios de vida que unem a música e o ser humano, dando grande importância àquilo que a natureza nos concedeu a todos: o movimento e a voz. O material sonoro e os instrumentos citados e recomendados devem ser sempre considerados como meios pré-musicais ou musicais. Não se devem tomar como uma finalidade em si mesmos, como sucede muitas vezes na educação musical e ainda em certos conjuntos musicais avançados. Os instrumentos são um meio ao serviço da música.

O professor deve prestar muita atenção à participação activa e ao desenvolvimento da capacidade inventiva dos alunos: ele é convidado a não se limitar a fazer uma série de exercícios exteriores e superficiais, mas sim a realizar um trabalho no qual, através dos diferentes ritmos, melodias, harmonia primitiva, clássica ou moderna, canto, canções e movimentos corporais, seja capaz de criar momentos vitais, nos quais todas as suas faculdades e as dos seus alunos possam ser expressas, compartilhadas e harmonizadas.

A união que tiver e que cultivar continuamente dentro de si mesmo com as leis que regem a vida e a música, o seu exemplo, a sua qualidade humana e a sua projecção são importantíssimas, mesmo que lhe falte experiência no momento em que inicia as suas actividades como professor. Se tiver a noção exacta da sua missão ir-se-á aperfeiçoando em cada aula, através do contacto com os elementos constitutivos da música que lhe foram revelados. Por outro lado, como todos os educadores e artistas, tem necessidade de estar em contacto com outros professores, obras, exemplos, informações e comparações: muitas vezes sentirá que lhe faz falta estímulo e apoio, nestes tempos em que o hiper-materialismo e um delírio intelectual tendem a ani-

quilar a participação activa e directa do homem, o seu dinamismo instintivo, a sua sensibilidade espontânea, a sua inteligência ordenadora e, sobretudo, a sua imaginação criadora intuitiva, tudo submetendo a modos e ideologias vazias.

O que escrevemos a seguir é um compêndio, que não substitui o estudo aprofundado da obra de Willems, nem elimina as iniciativas e investigações pessoais. É uma visão sintética. Destina-se a mostrar uma progressão através de vários graus pedagógicos. Permite ao educador inserir a sua experiência, mais ou menos completa e aberta, dentro da actividade quotidiana. Poderá também ajudá-lo a preparar os programas das aulas nos quatro graus que aqui mostramos: Iniciação Musical - Primeiro Grau (Introdutório), Iniciação - Pré-Solfejo e Pré-Instrumental, e Solfejo Vivo (alfabetização).

Devemos precisar aqui que não se trata de graus de acordo com a idade, mas sim de graus pedagógicos, flexíveis e adaptáveis. O ideal consiste em começar com o Primeiro Grau aos 3-4 anos, o Segundo aos 4-5 anos, o Terceiro aos 5-6 anos e o Quarto aos 6-7 anos (a chamada idade da «razão»), que corresponde à época em que a criança começa a ler e a escrever). Este plano é possível. Realiza-se nos jardins infantis e em certas escolas de música. Contudo, dada a diversidade de instituições educativas e de situações sociais do nosso tempo, é necessário que cada professor domine o conjunto do programa, de modo a que possa agir de acordo com as circunstâncias em que desenvolve o seu trabalho. Em todos os casos deve ter sempre em conta a idade física, e simultaneamente o grau de maturidade humana, assim como a musicalidade natural dos seus alunos.

PRINCÍPIOS GERAIS DO PRIMEIRO GRAU DE EDUCAÇÃO MUSICAL

É o momento de introduzir (apresentar), de fazer nascer, semear e revelar os fenómenos musicais ...

No meio de elementos muito vivos, concretos e variados, livres e relacionados, e adaptados à idade dos alunos, desenvolver o sentido dos elementos pré-musicais e musicais.

Despertar o interesse do aluno, a sua receptividade, a sua adesão, a sua união, a sua participação activa.

Respeitar e estimular as suas iniciativas. Explorar o seu mimetismo e a sua actividade (inventiva).

Do ponto de vista psicológico, dar mais importância ao funcionamento global (sincrético) da crian-

ça, sobretudo no início, que aos elementos externos. Desconfiar do cerebralismo, posto que a meta é viver; não fazer com que se adquiram noções, tantas vezes desumanizadoras.

Dar importância ao valor do exemplo dado, pelo que se refere à atitude de cantar, à qualidade da voz, à pronúncia e aos movimentos corporais.

Procurar gestos precisos e buscar a beleza em tudo.

A) Audição

1. Movimento sonoro :

a) Pancromático (glissando) :

Voz; flauta de êmbolo; sirene (vento, fantasmas, animais, motores); com e sem movimento associado; subidas e descidas; permanecer no lugar; escutar, imitar e inventar.

b) Diatónico :

Carrilhão, xilofone, flauta de Pã.

2. Reconhecer um som entre outros :

Relação pelo que se refere à duração, intensidade, altura e timbre globalmente; instrumentos de efeitos; campainhas diversas; assobios; 4 baquetas diferentes sobre um prato.

3. Recrear timbres (igualar aos pares) :

Caixas idênticas, aos pares; sons diferenciados.

4. Reproduzir sons isolados :

Com voz feminina; flauta de êmbolo, flauta com teclado (melódica); piano; harmónio, etc.

5. Reproduzir intervalos melódicos :

Voz, cucos, chamamentos diversos, flauta de teclado, piano; atonalmente, tonalmente.

6. Reproduzir motivos melódicos livres, posteriormente organizados :

Voz; flauta de teclado; piano; por graus conjuntos (tri-tetra-pentacordes); depois por graus disjuntos (3.^{as}, 4.^{as} e 5.^{as}).

7. Invenção melódica colectiva e individual :

Livre (não tonal), pentatónica, diatónica, perguntas e respostas; grande liberdade.

8. Para cima e para baixo, agudo grave :

Por glissando pancromático; sons isolados, que se movem; entoação da linguagem (palavras, frases, chamamentos variados de cucos).

9. A caminho do acorde perfeito maior :

Voz, flauta de teclado, piano; por meio da melodia; por sons sustentados; por acorde fixo.

10. Sons harmónicos, por meio do movimento :

Tubo melódico; invenção livre; descoberta; imitação por meio dos braços separados.

B) Percussões

11. Exercícios de reacções :

Aquecimento; distensões; expressão e domínio do dinamismo; começar e deter-se bruscamente.

12. Ritmos livres, sem vocábulos :

Plasticamente; impulso dinâmico; choques precisos, resalto; importância do exemplo e da imaginação de timbres: a) livremente, b) mãos alternadas, c) mãos separadas, d) mãos simultâneas (também com os pés).

13. Ritmos livres, com vocábulos :

Impulso; distensão; explosões (foguetes, fogo de artifício no ar, a seguir sobre a mesa, sobre os joelhos com as mãos).

14. Pancadas rápidas :

De 1 a 6; com mãos e pés; martelo sonoro, chaves; percussões; dedos.

15. Crescendo-decrescendo :

Matizes dinâmicos com velocidade constante (muito depressa, moderado, lento); uma mão ..., a outra ..., alternadas ..., juntas.

16. Forte-fraco :

Matizes dinâmicos; voz, mãos e pés alternados; voz e mãos; voz e pés; mãos e pés; voz, mãos e pés; claves; percussões.

17. Acelarando-retardando :

Matizes agógicos; acelerando com uma bola de ping-pong; uma mão; mãos alternadas; mãos juntas.

18. Rápido-lento :

Sentido e imaginação do tempo; inventar; seguir as flutuações do tempo numa improvisação livre; ligeiro-pesado; caminhar de animais.

19. Sons curtos-longos livres :

Agógica; crócalos; pratos, triângulo; voz (com gesticulação).

Toc-toc-toc, quem chama? ... ; nomes ; frases curtas ; perguntas e respostas ; conversas.

C) Canções

Cantar suavemente ; não limitar as tonalidades nem para o agudo nem para o grave ; habituar o conjunto das crianças a apanhar o tom.

21. Ficha de progressão global (vê-la em conjunto) :

Importância dos estados de ânimo ; controlo individual das crianças ; afinação.

22. Pequenas canções inventadas :

Importância da pronúncia ; precisão rítmica.

D) Movimentos corporais naturais

(Marchas, corridas, baloiços, saltos, trotes, movimentos giratórios, movimentos quotidianos).

23. Sobre o tempo das crianças :

Seguir um movimento ; marcá-lo ligeiramente com um pandeiro ; acompanhá-lo improvisando uma melodia.

24. Lição gravada :

Com a participação activa do professor (voz e movimento).

25. Marcha contando :

1-2 dizendo uma onomatopeia binária (tic-tac, bim-bam), etc.

26. Invenção das crianças.

SEGUNDO GRAU DE INICIAÇÃO MUSICAL (Princípios complementares relacionados com o Primeiro Grau)

Trata-se de uma fase mais consciente, que introduz associações entre o movimento pancromático do som e grafismo que constituem uma codificação relativa. O mesmo se passa com as pancadas rítmicas, os matizes agógicos e os matizes dinâmicos.

Ser-se-á mais exigente em relação à afinação e à beleza das vozes, a pronúncia das palavras nas canções e a precisão rítmica audio-motora.

Desenvolver-se-á mais a memória sensorial, motriz e afectiva, assim como a consciência relativa. Reforçar-se-á o sentido tonal.

1. Movimento sonoro inventado e escrito :

Pancromático (glissando) ; carrilhão microtonal ; flauta de êmbolo ; sirene ; 2, a seguir 3 ou 4 elementos no quadro ; 11 exemplos :



2. Movimento sonoro na leitura :

Colectivamente ; individualmente ; copiá-lo em seguida numa folha individual.

3. Movimento sonoro no ditado :

No quadro individualmente ; entre vários ; numa folha individual (controlar) ; tornar sempre a cantá-los.

4. Alto e baixo (agudo-grave) :

Carrilhão microtonal : 4.^{as}, 3.^{as} ; tons ; 1/2 tom ; 1/4 tom.

5. Reconhecer os sons :

2 ou 3 sucessivamente entre 7 campainhas ; 4 címbalos com uma baqueta ; 4 pratos com 4 baquetas ; 2 ou 3 sons simultâneos ; campainhas ; reconhecer uma campainha numa família de 3 ou 4 campainhas do mesmo timbre ; em seguida um motivo ascendente, descendente ou livre.

6. Igualar a altura dos sons :

2 flautas com teclado ; 2 carrilhões diatónicos ; 1 som, em seguida 2 ; acorde perfeito ; piano e flauta de teclado.

7. Pré-classificação :

Carrilhão microtonal ; sinos do mesmo tamanho ; sobre tricordes ou tetracordes, em seguida sobre pequeno cromatismo.

8. Reproduzir com a voz sons mais difíceis :

Todas as campainhas ; objectos sonoros variados ; assobios ; pregões, pratos, etc.

9. Reproduzir motivos melódicos :

Mais estruturados, em maior e menor natural, no mínimo.

10. A caminho da escala, sentido tonal :

Pentacorde ; 5.^a ; toda a escala maior ; hexacorde ; 6.^a.

11. Invenção melódica mais tonal e mais métrica :

Em modo maior ; terminar uma melodia dada cantando a tónica no fim (diversidade).

12. Simultaneidades :

Tocar dois sons um a seguir ao outro, sustentando o primeiro (reproduzir) ; fazer o mesmo com o acorde maior e a seguir com o menor (três sons).

13. Sons harmónicos com 2 tubos melódicos :

Invenção, alternando os braços ; reprodução com braços alternados ; improvisação colectiva com mais tubos.

B) Percussões e grafismo

14. Invenção de ritmos livres :

Mais contrastados e diversificados (matizes plásticos, dinâmicos e agógicos) ; sincronização do ritmo e da voz.

15. Invenção de ritmos rítmicos :

Proporcionais, mas não medidos, sobre um tempo ou divisão escolhido ou dado.

16. Invenção de ritmos métricos :

Ostinatos a 2 tempos ; a 4 tempos ; a 3 tempos (não contar no entanto em voz alta) ; perguntas e respostas com a mesma extensão.

17. Jogo audio-motor :

Dados ou outros objectos manipuláveis : por exemplo rolhas, com canções apropriadas.

18. Pancadas rápidas conscientes :

De 1 a 9 ; contando em voz alta ; contando interiormente ; seguindo alguma indicação ; importância da ordem.

19. Pancadas rápidas em gráficos :

Martelo sonoro sobre o quadro ; transcrição à mesma velocidade ; por exemplo : I III I III I III I III ; relê-lo, reconhecer.

20. Crescendo-decrescendo :

Mais doseado e controlado.

21. Crescendo e decrescendo em gráfico :



22. Forte-fraco :

Percutir unicamente ; percussão com voz ; a intensidade deve produzir-se também com a voz ; misturar com golpes rápidos ; introduzir a pausa.

23. Forte-fraco em gráficos :

III II III III I IIII ; inventar e escrever ; ler e percutir ; ditado.

24. Seguir os tempos :

Batendo palmas ; sobre a mesa ; com as claves ; música improvisada com mudança de tempos.

25. Inventar tempos :

Partindo do tempo das crianças ; em seguida lento ; muito lento ; mais depressa ; muito depressa ; sem acelerando nem «ritenuto».

26. Sons curtos-longos livremente :

Crótalos ; pratos ; voz (dizendo «cor», ou «lar») ; diferenças grandes entre uns e outros.

27. Sons curtos-longos, em gráficos :



28. Sons curtos longos, proporcionais :

O mesmo que em ritmo rítmico (ou seja, com uma unidade regular de tempo ou de divisão).

29. Sons curtos-longos, proporcionais em gráficos :

Por exemplo : 1 — — — — —
— — — — — 2 — — — — —
————— (com unidade e uniformidade de velocidade no gesto).

30. Pancadas regulares com acentos periódicos :

De 2 a 7 tempos ; reproduzir ; reconhecer ; inventar ; contar ; misturar.

31. Pancadas regulares com acentos em gráficos :

1. ||||| 2. |||||
3. ||||| 4. |||||

(manter bem o tempo).

32. Regular-irregular :

Contrastar um motivo rítmico muito livre, improvisado colectivamente, com alternâncias de ritmos regulares.

33. Alternar :

1, 2 ; 1, 2, 3 ; 1, 2, 3, 4 ; 1, 2, 3, 4, 5, etc. ; mãos alternadas ; esquerda-direita ; direita-esquerda ; um grupo contra o outro ; ao contrário ; com os pés ; sem contar ; contando.

34. Polirritmia colectiva :

Um grupo ostinato, outro grupo tempo ; o mesmo com uma canção ; tempo-ritmo ; métrica-ritmo ; métrica-tempo ; diferenciar os timbres empregados.

35. Início da independência de mãos (inconsciente) :

Observação ; imitação ; invenção.

Reconhecer as canções já aprendidas :

Escutando somente o seu ritmo ; exercícios de audição rítmica interna.

C) Canções

37. Progressão segundo a ficha de trabalho. Gravações.

Em cada aula : várias canções, fazendo em algumas delas diversos exercícios rítmicos : bater o ritmo com palmas, contando ; a seguir o tempo, ou seja, o primeiro tempo de cada compasso ; começar a solfejar algumas canções (A perdiz).

38. Controlo gravando :

Gravar e em seguida escutar.

D) Movimentos corporais naturais

Marchas de carácter físico ou afectivo, corrida, alternar, balouço, saltos, movimentos rotativos, galope, pequenas danças.

39. Lição gravada :

Com participação, exemplo e animação do professor (controlo individual no grupo).

40. Compasso de dois tempos :

Marchas com gestos naturais (importância do exemplo e do controlo).

41. Marcha, contando 1, 2 :

Não ginástica ... mas sim expressiva (importância do «levantar»-inspiração).

42. Marcha cantado 1, 2, 3, 4 :

Conservando o tempo ; acelerando progressivamente ; ralentando.

43. Marcha cantando 1, 2, 3 :

As mesmas indicações do anterior.

44. Outros movimentos :

Importância da iniciativa das crianças e do professor.

45. Sobre uma obra musical :

Importância da qualidade da escolha e da reprodução.

O professor que pode improvisar ao piano poderá criar atmosferas vivas e bem adaptadas ao grupo. A sua música deve ter uma estrutura muito

simples. Poderá administrar as «surpresas» e desenvolver as intenções dos alunos. Enquanto improvisa, deve ser capaz de controlar o funcionamento do grupo.

TERCEIRO GRAU : PRÉ-SOLFEJO E PRÉ-INSTRUMENTAL (Princípios progressivos em relação com o 1.º e 2.º graus)

Neste estágio é conveniente viver cada vez mais conscientemente a ordenação dos elementos musicais fundamentais. As simultaneidades serão vividas primeiro colectivamente e em seguida de forma individual. A passagem do concreto ao abstracto deve realizar-se de uma forma homogénea.

Favorecer-se-á a aquisição de automatismos para os nomes das notas e para a qualidade da voz e da pronúncia.

Pouco a pouco trabalhar-se-á a denominação dos fenómenos principais.

Por meio de improvisações rítmicas e melódicas e cada vez mais estruturadas, desenvolver-se-ão as faculdades criativas e expressivas dos alunos.

A) Audição

1. Espaço microtonal :

Carrilhão microtonal «Decitre-Pro Música» ; 1/1 tom ; 1/2 tom ; 1/3 tom ; 1/4 tom ; coma (1/9) ; semi-coma (1/18).

2. Pré-classificação e classificação :

Carrilhão microtonal «Decitre-pro Música» ; 1/2 ; 1/4 ; 1/9 ; 1/18, progressivamente ; em forma colectiva ; individualmente.

3. Reproduzir sons mais agudos e mais graves que a voz humana :

Harmónio ; piano.

4. Ditado melódico oral, por graus conjuntos :

Temas inteiramente solfejados e ditados pelo professor ; dando somente o nome da primeira nota.

5. Invenção melódica tonal :

Vocalizada livremente ; sobre um começo dado ; perguntas e respostas ; a caminho da frase (relacionar motivos) ou a caminho do tema (relacionar frases).

6. Pequenas ordenações melódicas :

Escala ornamentada (ornatos, ornatos duplos) ; tri-, tetra-, e pentacordes.

7. Sons simultâneos :

Intervalos harmônicos ; acordes de 3 sons (maior, menor, diminuto, aumentado) ; sustendo as notas arpejadas ; fixando as notas ; flauta de teclado, piano, harmônio.

8. Canto de motivos simples a 2 vozes :

Em terceiras, em sextas ; em acorde maior a 3 vozes ; em acorde menor a 3 vozes ; em cânon ; simultaneamente, com entrada sucessiva das vozes.

B) Pré-Solfejo

9. Escala :

Ver a ficha de canções.

10. A caminho do nome das notas :

Noções elementares dos sons ; nomes das notas ; na direcção da leitura por relatividade. (Importância de desenvolver pouco a pouco automatismos.

11. Ordem dos nomes.

12. Ciclo dos nomes.

13. Improvisação por graus conjuntos com movimentos.

14. Ordem das notas (um só pentagrama).

15. Leitura por relatividade.

16. Saltos de terceiras.

17. Acorde fundamental.

18. Escrita :

Alguns minutos em cada aula ... e em casa, como tarefa.

19. Improvisação vocalizada, sobre cadências harmônicas dadas :

I-V-I ; I-IV-I ; I-IV-V-I ; I-I-V-I-IV-I6-V-I ; I-IV-V-I-V-I-I-III-VI ; I-V-VI-III-IV-I-IV-V ; etc.

C) Percussões Pré Solfejo

21. Invenção de ritmos livres :

Mais ricos e expressivos (sempre muito plasticamente).

22. Invenção de ritmos rítmicos :

Mais variados e com grande imaginação no que se refere aos andamentos.

23. Invenção de ritmos métricos :

Mais precisos.

24. Memória rítmica :

Reconhecer ; depois bater palmas de memória ao ritmo das canções ; audição interna (pensar nos motivos).

25. Sons curtos-longos :

Sincronizando os movimentos, as pancadas e a voz.

26. Sons curtos-longos em gráficos :

— — — — — ; — — — — — ; — — — — — .

27. Valores de duração e invenção :

Ver o livro do professor (o ritmo e a métrica).

28. Valores de duração e ditado :

Exemplo :

♪ ♪ ♪ ♪ ' ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ' ♪ ♪ ♪

30. Exercícios de escrita :

Ver o livro do professor.

31. Pausa de semínima :

Ver o livro do professor.

32. Tempo e contratempo :

Por meio do movimento e do exemplo ; sem consciência ; pouco a pouco contar ; 1 e 2 e ...

33. Síncopas :

Igual ao anterior.

34. Polirritmia colectiva :

Sobre motivos inventados, o professor trata de «enganar» o grupo e em seguida só um aluno (instrumento adequado : timbales).

35. Independência das mãos (Inconsciente) :

Mais rapidamente.

36. Noções esquerda-direita :

Por exemplo : subir os 2 braços ; baixar este, baixar aquele ..., etc. ; a seguir dizendo esquerdo-direito.

37. Independência das mãos (consciente) :

As 2, esta, as 2, aquela ... a seguir as 2, esquerda, as 2, direita ... ; batendo e improvisando livremente.

Com o tubo melódico :

Improvisar colectivamente ; improvisar individualmente com a mesma melodia em ambos os braços ; em seguida de uma maneira independente.

D) Percussões pré-instrumentais (carrilhões e xilofones diatónicos)

39. Glissandos :

Livmente, mas plasticamente, sustentar ligeiramente as baquetas ; corpo descontractado.

40. Ordem diatónica das teclas :

Mãos alternadas, mãos separadas, mãos juntas ; escala, intervalos, arpejos, pequenos motivos de ordenação.

41. Aplicação das canções interiorizadas :

No bosque ; a perdiz.

42. Ordem anatómica dos dedos :

Polegar, indicador, etc. ; polegar-1, indicador-2, etc. ; 1 2, 1 2 3, 1 2 3 4, 1 2 3 4 5 ; 5, 5 4, 5 4 3, 5 4 3 2, 5 4 3 2 1 ; 1 2 2 1, 1 2 3 3 2 1, 1 2 3 4 4 3 2 1, 1 2 3 4 5 5 4 3 2 1 ; 5 4 4 5, 5 4 3 3 4 5, 5 4 3 2 2 3 4 5, 5 4 3 2 1 1 2 3 4 5 ; inventar ...

43. Movimento e percussão dos dedos e das mãos em geral :

Ver C.P. número 6., pelo que se refere à maneira de tocar (movimento plástico e precisão) e sustentar correctamente (com leveza) as baquetas ; depois fazer o mesmo com os dedos ; não se deve inibir o movimento corporal que parte do centro de gravidade e que favorecerá mais tarde o estudo instrumental (piano, etc.).

E) Canções

44. Progressão :

Canções de intervalos e de acordes como prioridade (2.^a M e m ; 3.^a M e m ; 5.^a P ; 4.^a P ; 6.^a M e m ; 8.^a P ; 7.^a M e m ; 5.^a dim. ; 4.^a aum.).

45. Canções a duas vozes :

A uma terceira superior ou 6.^a inferior.

46. Cânones :

Ver ficha de cânones a 2, 3 e 4 vozes (cantar suavemente ; escutar os outros).

47. Modos rítmicos (ritmo-tom-compasso-dinâmica):

Alternadamente, em canções binárias a 2 tempos ; 2 tempos ternários ; 3 tempos binários ; eventualmente 4 tempos.

48. Modos rítmicos em polirritmia colectiva :

R-T ; R-C ; T-C ; T-D ; C-D (alternar sempre), depois 3 e 4 modos simultâneos (variando os timbres de modo a não cobrir o canto).

F) Movimentos corporais

49. Lição global :

Imobilizada, gravada.

50. Compassos :

Adivinhar, escutando música desconhecida (improvisada ou gravada).

51. Misturas de compassos :

2 e 4 tempos ; 2 e 3 tempos ; 3 e 4 tempos ; 3 e 5 tempos, etc. ; também 2, 3, 4 tempos e em seguida 2, 3, 4, 5 tempos.

52. Marcha, marcando o compasso :

Movimentos naturais.

53. Marcha, batendo os ritmos :

Motivos ostinatos ; frases, canções ; tempos diversos mantidos ; acelerandos ; ralentandos.

54. Igual à anterior, mas marcando o compasso :

Alegremente ; com outros estados de ânimo.

55. Outros movimentos :

De acordo com a iniciativa dos alunos e dos professores e de acordo com as necessidades e os objectivos.

QUARTO GRAU : O SOLFEJO
(Alfabetização musical das crianças)

Trata-se de um programa de educação musical global, com leitura e escrita. Do mesmo modo que para a iniciação musical, é necessária a síntese representada.

Cada lição pode compreender, bem doseados, os elementos mencionados, que são complementares. Esta diversidade permite a realização de aulas vivas, alegres e construtivas.

Melodias, a seguir escalas-tonalidades :

Reprodução, por motivos, de belas melodias improvisadas, nos modos estudados ; a seguir cantar

o acorde e a escala ; tomar consciência da natureza dos intervalos e armações.

Leitura solfejada :

Claves de Sol e Fá : livro de solfejo de Willems : segunda parte, capítulos I a VIII.

Melódica :

Clave de Dó para transpor segundo as necessidades.

Harmónica :

2 e 3 vozes, livro de solfejo de Willems.

Ritmo :

Livro de solfejo de Willems (primeira parte) (segunda parte).

Métrica :

Compassos simples em tempo binário ; compassos compostos em tempo ternário ; compassos de 5 tempos ; compassos de tempos desiguais.

Ordenação :

Arpejos ; intervalos ; motivos ; ciclos de 3.^{as}, 5.^{as}, etc. ; acordes fundamentais e inversões ; sobre cada grau, por exemplo : 5, 6/3, 6/ ; 7, 6/5, 4/3, 2.

Solfejo oral :

a) Graus conjuntos ; b) Graus disjuntos ; ligados às leituras.

Solfejo escrito :

Ver livro do professor : 3.^a parte, Capítulo IX.

Materialidade melódica :

Todos os aspectos do som e do movimento sonoro ; espaço microtonal, intervalos harmónicos ; acordes de 3 sons e inversões ; acordes de 4 sons e inversões.

Materialidade rítmica :

Cada vez mais estruturada.

Improvisação melódica :

Ver livro do professor, 3.^a parte.

Canções :

Ver livro do professor : introdução.

Movimentos corporais :

Revisão e improvisação adaptadas ao contexto do ensino, às características dos lugares e às necessidades e objectivos dos alunos.

Aplicações instrumentais :

Aplicações musicais, partindo da audição interna, e mais tarde da leitura.

Audição :

Livro de solfejo : 2.^a parte.

Transposição e escrita :

Livro de solfejo do professor : 3.^a parte, Capítulos V e X.

* Publicado originalmente na revista *Música y Educación* V. III, 1 (Primavera 1990), pp. 13-32.

** Presidente da Sociedade Internacional de Educação Musical Edgar Willems e Presidente em França da Associação Europeia de Professores de Piano (EPTA).

Tradução de M. C. de Brito.

LES DIFFÉRENTES CONSCIENCES DANS LA MUSIQUE *

Edgar Willems

La musique prend de plus en plus une place importante dans la vie : Certains ont cru pouvoir expliquer ce fait par la perte du sens religieux chez beaucoup de personnes. On peut l'admettre en partie, mais ce n'est probablement pas la seule raison. Nous pouvons y ajouter les progrès scientifiques, techniques qui, grâce aux disques, à la radio et à la télévision, répandent la musique dans tous les foyers. Ajoutons y aussi le fait que les relations intercontinentales diffusent la musique de tous les pays et que cette musique est un des meilleurs moyens de faire la connaissance d'autres peuples, d'autres races. Sans pour cela limiter le sujet, j'ajouterai pour finir la découverte d'appareils nouveaux destinés à la découverte de la nature du son, ouvrant ainsi, plus largement que par le passé, l'éventail des possibilités musicales.

Cela d'autant plus qu'on prend le terme «musique» dans un sens très vaste, comme on peut parler de la musique de la nature, du chant des arbres dans la forêt, des vagues de la mer et autres phénomènes sonores, comme on parlera aussi de la musique cosmique.

On abuse actuellement de ce sens élargi du mot : «musique». En réalité, il y a la musique, disons, musicale ; puis la musique des sons qu'on pourrait nommer de la sonographie ou même de la sono ; puis, nous éloignant encore de la vraie musique, celle des bruits, qui est, en fait, du bruitage, tel qu'on l'utilise actuellement avec beaucoup de succès dans les films au cinéma ; il n'y a qu'à voir, entre autres, certains films japonais.

Lorsque les novateurs utilisent les appareils nouveaux : les générateurs de fréquences et filtres différents, avec amplificateurs et échos et autres phénomènes sonores, ils ont en main la matière sonore pure et manient à l'infini les qualités sonores de hauteur, d'intensité et surtout de timbre. Mais, cette richesse sonore avec ses possibilités d'application sans limites est difficile à manier ; d'autre part, elle ne suffit pas pour créer un art. Une matière nouvelle, par elle-même, ne peut pas donner un art nouveau ; il faut, en plus, avoir quelque chose de nouveau à dire. Et cela, dans l'ordre de la beauté.

Aussi, les novateurs qui manient les sons et les bruits, se sont rendus compte qu'il y a avantage à les compléter par des éléments musicaux ; d'où des mélanges souvent hétérogènes et déroutants.

Revenons à l'importance de la musique :

La plupart des Sages de l'Antiquité, en Chine, aux Indes, en Grèce, ont donné à la musique une valeur morale, sociale et même politique. Faute de temps nous ne donnons pas d'exemples. Ce sont, d'ailleurs des faits connus.

En Occident on s'était éloigné des conceptions des Anciens. Mais, on y revient actuellement.

Nous nous arrêterons un moment à un philosophe moderne qui, plus qu'aucun autre, a attribué à la musique une valeur exceptionnelle, à la fois humaine et cosmique.

Il s'agit d'Arthur Schopenhauer.

Ce philosophe affirme entre autres, dans son livre «Le Monde est Volonté et Représentation» :

«Le monde est ma représentation» (sans la représentation le monde n'existe pas).

Et aussi : «Le monde est ma volonté». Il voit la volonté dans tous les règnes de la nature, même, jusqu'à un certain point analogique, dans le règne minéral. Et ceci, pour les musiciens est une chose assez révélatrice, car il dira, à propos de la volonté :

«Le monde pourrait être appelé une incarnation de la musique tout aussi bien qu'une incarnation de la volonté».

Il dit encore : «La musique a une signification générale et profonde, en rapport avec l'essence du monde et avec notre propre essence».

Il affirme aussi : «Si donc nous énonçons et développons en concepts ce qu'elle exprime à sa façon, nous aurions par le fait même une explication raisonnée et l'exposition fidèle du monde exprimée en concepts, ou du moins quelque chose d'équivalent. Là serait la vraie philosophie».

Oui, la musique peut nous donner des clés pour la compréhension du monde, de l'être humain et de l'éducation musicale. A condition, évidemment de ne pas nous limiter à la conscience humaine, réfléchie, intellectuelle. Car, dans la musique, plusieurs consciences sont agissantes ou doivent l'être. Elles le seront si nous laissons agir les lois naturelles.

Chez Schopenhauer la vision reste synthétique.

Pour nous, grâce à la connaissance des bases psychologiques de la musique, et particulièrement des bases de l'éducation musicale, elle peut être à la fois synthétique et analytique.

L'éducation musicale comporte les domaines du son, du rythme, de la mélodie, de l'harmonie (pour ne citer que les plus importants).

Il s'agira d'obtenir des élèves les actes justes selon les lois de chaque domaine. Le professeur doit donc comprendre la nature des différentes consciences de vie qui doivent entrer en jeu dans la pratique artistique et psychologique de la musique.

L'éducateur doit rendre les enfants intelligents, non pas par le raisonnement intellectuel, mais en tâchant d'obtenir d'eux l'acte juste.

Nous sommes donc ici en pleine analyse. Mais le synthétique n'est pas négligé pour autant. Il existe d'abord dans son aspect premier, synchré-

que, passant ensuite, après un stade analytique, au stade de synthèse consciente. Celle-ci peut dépasser le stade mental et entrer dans le monde supra-mental.

Cet aspect synthétique consiste dans le fait, presque incompréhensible, que la musique bien pratiquée réalise l'harmonisation des différentes consciences. Pratiquement, nous devons donc, avant tout, faire oeuvre de vie et non pas seulement de conscience humaine réflexive.

C'est donc à la fois très compliqué et très simple comme la Vie elle-même.

Reprenons maintenant l'aspect analytique, en nous basant, surtout, sur notre schéma habituel : Rythme, Mélodie, Harmonie, relié à la nature humaine et, particulièrement aux règnes : Végétal, Animal et Humain.

L'éducateur se doit d'être au clair sur la nature des éléments fondamentaux de la musique ; non pas seulement sur la notion intellectuelle de ces éléments - beaucoup se limitent à cela - , mais sur la nature vitale, dont nous parlerons plus loin.

L'éducateur a une grande responsabilité. Il doit faire un choix, des choix, parmi les nombreuses possibilités qu'offre l'éducation musicale ; il doit être plus conscient que par le passé, des moyens qu'il emploie pour éduquer les élèves ; et cette éducation commence actuellement, vous le savez, à partir du tout-début, trois, quatre ans déjà.

Mais, ici, se pose un problème de la plus grande importance : Comment devenir conscient dans la musique, qui est non seulement une science, mais encore, et surtout, un art ; et de même dans l'éducation musicale, qui doit être plus qu'un simple enseignement.

C'est l'éducation musicale elle-même qui peut nous donner la clé des diverses consciences qui doivent jouer un rôle dans la pratique musicale.

Pour beaucoup de personnes le terme « conscience » évoque un état intellectuel, un état mental, propre à l'être humain. C'est vrai pour toute activité mentale, mais cela ne l'est plus du tout lorsqu'il s'agit de l'art.

Le mot conscience prête à confusion.

Lorsque nous l'utilisons en pensant aux différents règnes de la nature, nous devons nous dégager de la simple notion intellectuelle pour agir avec un sens synthétique, global intuitif qui dépasse le simple mental humain courant.

Devant les phénomènes extraordinaires des règnes, qui sont des états de vie de plans différents, Maurice Maeterlinck, le poète belge de « Pelléas et Mélisande » (poème mis en musique par Claude Debussy), parlera de l'Oeuvre de la Nature, de l'Intelligence générale, du Génie universel, du Génie de la terre, des Grands désirs de l'Univers et, d'accord avec Schopenhauer, des Grandes Volontés.

Ne craignons pas ces termes évocateurs ; laissons agir en nous la sensibilité à l'harmonie

universelle qui est Vérité, Bien et Beauté. N'étouffons pas ces sentiments en faveur d'un soi-disant esprit scientifique. Il existe une science spirituelle comme il existe une science matérielle. Il faut pouvoir aborder ce sujet en poète, en artiste ; comme d'ailleurs des génies scientifiques, comme un Einstein, un James Watson, tous deux prix Nobel.

Citons, comme exemple, ce que dit James Watson dans son ouvrage clé : « La double hélice » : La science procède rarement de la manière logique ... la marche en avant est faite d'éléments humains dans lesquels les personnalités et les traditions culturelles jouent un rôle majeur.

Nous, éducateurs, nous pouvons aborder le sujet en musiciens.

Nous sommes maintenant dans le vif de notre sujet.

Nous ne l'aborderons cependant pas comme conclusion à ce que nous venons de dire. Ce qui précède ne sont que des confirmations que j'ai eues après avoir fait mes découvertes en partant de la musique, en autodidacte d'abord, ensuite par la pratique de l'éducation musicale.

Je recommande l'étude de ce sujet, non en philosophe ou en psychologue, mais en phénoménologue, partant d'une double phénoménologie, celle partant de l'observation objective de la musique et celle de la nature humaine ; elle sera élargie aux autres arts et aux règnes de la nature, dont l'homme est une synthèse.

Nous repartons de notre schéma primordial dans lequel nous établissons les liens entre la musique et l'être humain.

Rythme, mélodie, harmonie.

Vie physiologique, affective, mentale.

Voyons ce qui se passe, ou devrait se passer, dans le domaine du rythme ; et cela, en partant du début, chez l'enfant.

Nous devons obtenir de l'enfant l'acte juste ; donc une activité rythmique physiologique avant tout, et non affective ou mentale. Il s'agit du mouvement ordonné, tel qu'il est donné par la nature physique : marche, course, sauts et autres mouvements naturels, basés sur la vie physiologique : battement du coeur, respiration, désir, plaisir de vivre physiquement.

Il ne faut pas que ces mouvements soient dénaturés par des influences de nature affective ; l'affectivité peut s'ajouter plus tard, mais elle peut être un danger pour la pureté de l'action. Il ne faut surtout pas que l'intellect s'en mêle, car il risque de tout gâcher.

C'est dans le règne végétal et les fonctions végétatives que nous trouvons la source pure du rythme. Il s'agit donc de permettre à cette vie végétative de se manifester. Or, le rythme est tributaire de la santé, de la respiration, du bon fonctionnement des muscles, de la motricité, du dynamisme.

Évidemment, chez la plante, le rythme s'actualise, en général, au ralenti et est peu visible. Il faut, dans la plupart des cas, le cinéma au ralenti, pour voir à l'oeuvre la volonté de vivre, la conscience végétale, et comme l'a dit Paul Chauchard, la bio-conscience, et Schopenhauer, la volonté végétale.

Le rythme musical, qui se passe dans le temps, requiert le mouvement volontaire autonome, comme il existe chez l'animal ; mais sa nature doit être et rester physiologique.

C'est surtout au début du XIXe siècle que des savants ont étudié la nature de la plante. Non seulement des naturalistes, de Candolle entre autres botanistes (il y a eu des lignées de botanistes à Genève) ont étudié la vie des plantes, mais des philosophes, tels Darwin, Müller, Hildebrand, Delpino, Bonnier, Babinet et tant d'autres ; Maeterlinck aussi a fait des expériences décisives sur la vie mystérieuse des plantes, relatant des faits incroyables.

Personnellement j'ai eu la révélation d'un genre de conscience végétale dans les circonstances suivantes :

Sur une fenêtre au balcon, une plante grimpante poussait vers le haut ; ne trouvant pas d'appui la tige est allée vers le rebord du balcon, a été faire un crochet, est revenue en arrière et a pu monter.

Une autre fois, au cinéma, j'ai pu voir au ralenti une pousse d'une plante grimpante cherchant un appui, se mouvant de gauche à droite, comme une chenille aveugle qui passe d'une feuille à l'autre après avoir tâtonné.

Mais les expériences d'un Brandis où d'un Darwin sont autrement déroutantes, montrant un genre d'intelligence inexplicable.

Brandis dans «Über Leben und Polarität» relate qu'une racine s'enfonçant dans la terre rencontre une vieille semelle de botte ... elle la subdivise en autant de parties qu'il y avait de trous laissés par les points de couture, puis, l'obstacle franchi, elle réunit et résolu toutes ses radicules divisées, de manière à reformer un pivot unique et homogène.

Ch. Darwin, dans «De la fécondation des orchidées par les insectes» dit que c'est parmi les orchidées qu'on trouve les manifestations les plus parfaites et les plus harmonieuses de l'intelligence végétale ... p. ex. l'Art d'obliger l'abeille ou le papillon à faire exactement ce qu'elle désire, dans la forme et le temps prescrit pour favoriser la fécondation.

Certaines orchidées - secrètent une colle destinée à coiffer l'insecte de deux cornes destinées à bien toucher les endroits où il y a le pollen ... «En introduisant une pointe d'allumette on peut voir se succéder à l'oeil nu toutes les péripéties de la fécondation — quand on retire l'allumette son extrémité est coiffée de deux cornes divergentes et rigides que terminent des boules d'or de pollen».

Nous citons quelques cas extrêmes, mais il en a des centaines concernant la croissance, la reproduction. Il y a même une plante qui tousse (comme un enfant) pour expulser des poussières qui la

gênent. Les plantes carnivores ont aussi leurs particularités. Les exemples, observés par quantité de savants de premier ordre, abondent.

Il y a d'innombrables faits extraordinaires qui n'intéressent pas directement la musique. D'autres, par contre ont trait à la nature du rythme :

La plante a le mouvement, la poussée vitale, en avant. Cette volonté (qui ressort d'une certaine conscience végétale) doit exister dans nos improvisations rythmiques et nous devons pouvoir la reconnaître dans les rythmes qui nous sont donnés du dehors. Ensuite, cette poussée vitale nous donne des exemples de répétition, (loi du moindre effort), d'opposition, d'alternance, d'équilibre, de crescendo et de decrescendo, d'accélérando et rallentando.

Dans la musique nous les rendons audibles et plus rapides, mais, la nature première reste la même. Et si tant d'élèves ont de la peine à improviser rythmiquement c'est qu'ils contrecarrent les phénomènes de la vie physiologiques. Il faut donc beaucoup «laisser faire» par la vie végétative.

Dans le règne végétal nous trouvons aussi la respiration, la circulation de la sève (Bose), la nutrition, la croissance, la reproduction. La nature de ces éléments échappent, en tant que phénomènes de vie, à la conscience cérébrale. Il faut se méfier de celle-ci.

Dans le règne végétal nous retrouverons, mais, d'une façon vivante, intrinsèque, les éléments géométriques ; répétitions, alternance, opposition, augmentation, diminution.

Conscience de la vie sensorielle et de la vie mélodique

Chez les animaux, les fonctions physiologiques peuvent être amplifiées par la vie animale, donc, par leur conscience, leur volonté particulière de vivre.

Chez l'être humain, elles peuvent se développer grâce à la conscience réfléchie humaine. Mais là réside, évidemment un danger, en ce sens que l'être humain, par ignorance, peut aller à l'encontre des lois physiologiques, comme, d'ailleurs, des lois affectives.

Dans l'éducation musicale, particulièrement dans l'initiation musicale des enfants, soit dans les frappés, soit dans les marches ou mouvements naturels exécutés sur des motifs musicaux, les fonctions physiologiques sont mises à contribution. Il faut favoriser leur bon fonctionnement ; et la musique peut être à ce sujet d'un réel secours ; particulièrement par le fait que la musique peut aider à ne pas être cérébral ; et l'activité cérébrale peut être, nous l'avons vu, un réel obstacle au bon fonctionnement corporel.

La fonction sensorielle auditive, qui n'appartient pas au règne végétal est aussi du domaine de la physiologie et, donc, de la bio-conscience. Il en est de même dans les fonctions musculaires chez les animaux et l'être humain.

Il s'agit de respecter ces fonctions, de les favoriser et ne de pas les déranger par l'intrusion de l'affectivité ou de l'intellect.

C'est dans le phénomène de la mémoire que la vie physiologique est déterminante.

Passons au domaine de la mélodie qui, d'après notre conception est, et doit être, de nature affective.

Ici, nous sommes devant un second mystère de vie.

Pourquoi un animal peut-il être sensible affectivement ? Il a des organes qui lui permettent de voir, d'entendre, de toucher, d'avoir du goût, de l'odorat.

Mais ce serait une lourde erreur de conclure qu'il a une vie affective parce qu'il a des organes. L'affectivité n'est pas un épiphénomène de la vie physiologique.

Si nous ne sommes pas en mesure de résoudre les problèmes de la vie, nous pouvons, par contre, les constater et favoriser le jeu naturel des forces vitales, au lieu, comme il arrive souvent, de les contrecarrer.

Dans l'ordre de la nature, l'affectivité se situe entre la vie physiologique et la vie mentale, comme la mélodie se place entre le rythme et l'harmonie.

Pour les besoins de notre démonstration, nous simplifions les problèmes, ceci, surtout, pour mettre en relief l'ordre qui préside aux phénomènes de la nature et de la vie.

Ainsi, les limites de la physiologie côtoient les débuts de l'affectivité et celle-ci peut glisser presque insensiblement dans le domaine mental. Cela pose des problèmes. Si ceux-ci peuvent se résoudre actuellement au point de vue matériel (à tel point qu'on peut passer insensiblement de la vie inorganique à la vie organique, grâce à la connaissance, entre autres, de l'acide désoxyribonucléique - en raccourci : l'ADN -), il n'en est pas de même au point de vue spirituel.

Placée entre le physique et le mental, l'affectivité peut être influencée facilement par les deux et, inversement, peut influencer la vie physique et mentale.

Restons dans le domaine musical. Selon nos conceptions, la mélodie, et donc le chant et les intervalles mélodiques sont avant tout du domaine de l'affectivité.

A propos des chansons, une première remarque s'impose : Pour les leçons d'initiation musicale, ce qui importe c'est la musique ; les paroles seront très secondaires et peuvent se limiter, en général, à une ou deux strophes. Il faut éviter de glisser dans l'intellect. Il en sera autrement, évidemment, dans les écoles maternelles où la maîtresse a les enfants tous les jours et pendant de nombreuses heures et où le chant peut aider au développement du langage.

C'est, une fois de plus, dans l'improvisation que nous pouvons nous rendre compte de la nature

affective de la mélodie et toucher du doigt la conscience affective. Chauchard dira la zoo-conscience, car c'est chez les animaux qu'elle prend naissance.

Au bénéfice de l'affectivité, nous pouvons mettre le fait qu'elle procède d'une force vitale mystérieuse qui provient, disons, du cœur, des émotions, des sentiments. Il faut pouvoir les laisser s'épanouir, soutenues, dans la musique, par la vie rythmique.

Les animaux ont un langage prémonal. Ils ont des désirs ; aussi celui de s'exprimer, de communiquer avec le non moi.

Un psychologue hongrois, le professeur D. J. Kollants a mis en relief la nature de l'affectivité, par exemple dans la mélodie. Il dit, avec raison, que si on demande brusquement d'arrêter le chant d'une mélodie, il y a une difficulté de l'arrêter. Il retrouve cette difficulté dans nombre de phénomènes de la vie qui sont d'ordre émotif, affectif.

Il en a déduit une loi : la loi de la mélodie entonnée.

Les musiciens, sans se rendre compte de ce qui se passe réellement savent qu'ils n'ont qu'à commencer une mélodie pour qu'elle fasse son chemin par elle-même.

La mémoire mélodique peut être prodigieuse si elle est réellement soutenue par l'émotion, le sentiment, et soutenue par la mémoire rythmique.

L'existence d'une mémoire affective a été longtemps mise en doute par les psychologues, comme le montre le « Vocabulaire technique et critique de la philosophie » de Lalande de 1926. Mais, six ans plus tard en 1932, un supplément à l'ouvrage a mis en valeur la mémoire affective. A ce moment, la musique m'avait enseigné depuis un bon moment l'existence d'une mémoire affective, mélodique. Mon expérience de vie musicale prévalait aux théories.

Dans la musique nous trouverons aussi le caractère affectif dans le sens tonal, phénomène quasi inexplicable. C'est l'émotion qui doit organiser la mélodie.

L'intelligence humaine peut canaliser, maîtriser le cours de l'écoulement mélodique. Il y a là des avantages, mais aussi un grand danger.

L'intervalle mélodique est aussi du domaine affectif. Nous lui donnons une place dans les chansons d'intervalle.

La gamme relève aussi du domaine de l'affectivité, ainsi que l'audition relative.

Beaucoup de théories employées dans l'enseignement musical pèchent complètement contre les lois de la vie, de la vie affective. Par exemple, la conception intellectuelle de la gamme comme étant constituée de tons et de demi-tons ; aussi celle des accords comme étant des superpositions de tierces.

Le traité de l'écriture à deux voix de Paul Hindemith, basé presque exclusivement sur la connaissance des intervalles harmoniques n'est pas non plus en accord avec les lois de la vie.

Avec l'harmonie, nous entrons dans le domaine de l'intelligence, ne fût-ce que par la nature synthétique et analytique de l'accord.

Il ne faut donc pas croire qu'on peut s'en passer en se fiant aux valeurs vitales du rythme et de l'audition affective.

Mais, d'autre part, l'harmonie contient en elle des éléments mélodiques et rythmiques. Il s'agit donc d'une vie qui fonctionne à la fois sur trois plans de conscience.

La synthèse de ces trois plans se fait normalement de façon harmonieuse chez les artistes.

La conscience humaine peut jusqu'à un certain point prendre la haute direction et favoriser l'épanouissement des consciences affectives et physiologiques (motrice et dynamique). Nous disons : jusqu'à un certain point, car chez les grands artistes la conscience artistique supra-mentale, l'intuition créatrice, présidera à la synthèse de tous les éléments et produira souvent des oeuvres inédites.

Cette intuition supra-mentale, créatrice dans le sens plein du terme, est connue de bien des philosophes, comme Bergson, par exemple.

Conclusion

Nous venons de voir à quel point la musique et particulièrement l'éducation musicale sont tribu-

taires de différents états de conscience qui sont en fait des mystères de vie.

Il faut pouvoir les respecter, aider à leur manifestation.

Pour cela il faut de la souplesse d'esprit, souvent de la relaxation. Relaxation physique, affective ou mentale selon les cas.

Il faut surtout se méfier de l'intellectualisme et des idées préconçues à tendances trop exclusivement matérialistes, qui limitent la vie et particulièrement la vie artistique.

Il n'est pas facile de trouver le juste équilibre entre la vie et la conscience, la liberté et l'acte dirigé. Cela fait partie de la poussée évolutive de la Vie qui est une merveille d'organisation. Ceux qui refusent de voir les ordonnances créatrices de la vie ne peuvent collaborer avec elle.

La vision intuitive de l'Ordre est une clé pour la conscience humaine. Un sage chinois a écrit : Ce sont les professeurs qui ont créé le désordre dans le monde. Ils ralentissent ainsi les véritables progrès de l'évolution.

La musique, activité humaine par excellence, riche, complète, peut nous aider à découvrir maint secrets de la vie.

Et l'éducation musicale un moyen de les utiliser pour le bien des êtres humains.

* Texto inédito de uma conferência pronunciada a 2 de Novembro de 1970, na Sociedade Teosófica, em Geneve, Suíça.

Tratando-se do ser humano, a palavra «consciência» evoca, em geral, a ideia de consciência reflectida. No ensino esta prevalece sobre os outros sentidos que a palavra poderia ter. Não é o mesmo na educação musical. Esta quer-se não somente científica, mas também artística; e podemos falar então de diferentes espécies de consciências, como se pode falar de diferentes espécies de memórias. Com efeito, as memórias rítmica e melódica, por exemplo, não são da ordem da consciência reflectida. Razão pela qual o problema da consciência musical é a reconsiderar à luz dos dados psicológicos da nova educação musical.

É particularmente difícil falar das diferentes consciências, por causa da terminologia dos psicólogos. Confundem-se frequentemente os termos «consciência», «inteligência» e «função cognitiva». Como nos podemos entender com eles se se confundem os planos humano e animal, mesmo o vegetal? O nosso esquema V, § 5, do capítulo II, tenta dar um pouco de clareza a este domínio! Não é em vão tentar alcançar o Cosmos, como o faziam os antigos, à sua maneira. Pensemos em Pitágoras, entre outros.

Vimos que de Pitágoras partiram duas correntes que interessam particularmente ao Ocidente. Há outras como a que diz respeito à ética religiosa e humana, que faz uma boa distinção entre o ser humano e o animal. As duas principais correntes são a dos matemáticos (*mathematikoi*) e a dos acusmáticos (*acousmatikoi*). Das duas, a que predomina em geral é a primeira que se baseia na vista, enquanto a segunda se baseia no ouvido.

De certa maneira, pode-se dizer que a vista é a porta de entrada do intelecto enquanto o ouvido o é da alma. A vista apodera-se; ela tem uma função háptica (de *haptēin* = tomar); o ouvido recebe. E é por estas funções, particularmente activa da vista, e passiva, receptiva, do ouvido, que os *mathematikoi* e os *acousmatikoi* se completam.

Ora, no Ocidente, a receptividade e a escuta foram negligenciadas na educação. Razão porque se pode também dizer que a afectividade não encontrou o seu lugar e, consequentemente, que a educação musical foi negligenciada.

É reconsiderando o problema da consciência que se poderá aperceber a importância da educação musical e alcançar os Antigos entre os quais esta educação detinha o primeiro lugar.

O conhecimento e a aplicação prática das diferentes consciências são uma necessidade para aqueles que querem fazer educação musical, porque sem isso é muitas vezes difícil obter dos alunos, jovens ou mais velhos, o acto correcto, quer dizer aquele que é realizado no seu próprio plano, bem como impedir a fantasia e os descaminhos que levam sobre falsas vias, o que tantas vezes aconteceu com métodos de educação sem bases psicológicas correctas.

Se se aceita a ideia que a música é constituída, nos seus momentos característicos, pelo ritmo, a melodia e a harmonia, poderemos falar de uma consciência rítmica, melódica e harmónica. E, como a música é a arte dos sons e como estes agem antes de mais sobre o órgão auditivo, acrescentaremos às outras uma consciência sensorial. Esta não é necessariamente de ordem musical, mas geral. Trata-se de um «toucher» que é básico para a música. Existe, para além destas, uma consciência artística supramental.

1. A consciência sensorial

«O meu professor ensinou-me a tocar nos sons», dizia uma menina de oito anos. Com efeito, trata-se não de «tocar» no sentido de agarrar, mas de preferência no de ser tocada recebendo os sons. Ora, é perfeitamente possível receber os sons sem ter deles a consciência reflectida. Pode-se também tomar consciência e, eventualmente, num momento de exercícios de ordem sensorial, pode-se diferenciar conscientemente dois sons, mesmo até ao ducentésimo de tom; sendo a sucessão dos dois sons apercebida como ascendente ou descendente.

A consciência sensorial pode ser desenvolvida; a primeira condição a respeitar é a do acto correcto, receptivo, ao qual pode acrescentar-se, em seguida, uma consciência afectiva e mental. Esta consciência diz respeito a todos os aspectos do som: duração, intensidade, altura e timbre. E aqui, redizemos o perigo de cerebralizar as crianças; a consciência reflectida não deve vir senão mais tarde, depois que o concreto esteja perfeitamente estabelecido no seu próprio plano; aqui, portanto, o plano puramente sensorial.

2. A consciência rítmica

A consciência rítmica é de natureza dinâmica, motriz; é, na música, a representação das forças vitais que animam o reino vegetal: propulsão, crescimento, respiração, pulsar da seiva, etc. Pode-se dizer que é unidimensional, como a melodia será bidimensional e a harmonia tridimensional, conforme veremos em seguida. Trata-se pois de uma consciência biológica que, noutros domínios que não na música, age independente da nossa vontade e da nossa consciência. A nossa acção rítmica deve poder participar também nesta acção inconsciente. Sabe-se a que ponto a consciência reflectida pode perturbar o acto fisiológico correcto. Trata-se pois de ser prudente na educação rítmica, particularmente se se quer obter a improvisação rítmica viva.

A consciência rítmica pode ser afectiva, no sentido de que um ritmo pode ter um valor sensível.

importante é não confundir os planos. Uma sucessão de valores bastante lentos, de mínimas por exemplo, tendo o seu valor fisiológico determinado por um tempo metronómico, de, por exemplo, sessenta batimentos por minuto, pode exprimir sucessivamente lassitude, tristeza, reflexão, nobreza, orgulho. O valor afectivo não pode suprimir o valor fisiológico do movimento que é primordial, mas que, na prática, é muitas vezes esquecido. Os «éthos» gregos são um exemplo de afectividade rítmica, por exemplo: a magestade do «dactyle» (- u u), o severo e sóbrio do «anapeste» (u u -), a petulância do «trochée» (- u), o mordente do «iambe» (u -), etc. É evidente que a música é expressiva por excelência, mas o valor afectivo dos sentimentos não deve fazer esquecer o valor plástico, fisiológico do ritmo sonoro.

Na prática da escrita e da leitura rítmica é-se, evidentemente, obrigado a tomar consciência intelectualmente dos valores rítmicos; não somente das fórmulas rítmicas mas também do fraseado e das construções arquitecturais rítmicas. O problema não é portanto nada simples, tanto mais que o ritmo está presente na melodia e na harmonia. Não é por isso fácil conseguir, através da consciência reflectida e afectiva do ritmo, atingir os seus reais valores fisiológicos. Trata-se aí de uma consciência vegetativa, digamos, como PAUL CHAUCHARD, de uma bioconsciência.

3. A Consciência melódica

O músico que retem uma melodia pode ter consciência dela sem fazer apelo ao cerebralismo, ao mental, mantendo-se num domínio puramente afectivo, emotivo. É a verdadeira memória melódica que está em causa. A consciência especificamente melódica é de natureza totalmente diferente da consciência rítmica; ela acrescenta ao ritmo uma nova dimensão, rica de tudo o que a vida afectiva comporta de variedade anímica. É bidimensional. O reino vegetal não comporta o elemento melódico; em contrapartida, encontramos-lo em toda a sua pureza no reino animal. A linguagem prémental dos animais comporta uma variedade ilimitada de elementos melódicos onde, por sobre o ritmo, os sons desvendam a sua vida sensorial, emotiva e passional. Quanto aos pássaros, dão-nos nos seus cantos exemplos de melodia no estado mais puro, quer dizer, não influenciado pelo sentido tonal que é de ordem harmónica e, portanto, mental, sintética e analítica. Trata-se aqui de uma consciência animal ou zoo-consciência.

A melodia comporta em si o ritmo; por outro lado, é feita de matéria sonora. Ela tem pois, em si, a vida fisiológica de que podemos também tomar consciência. Mas, a sua vida específica é de ordem afectiva, como a memória e a consciência melódicas. Pode existir, evidentemente, uma consciência mental, reflectida, melódica, que será indispensável à escrita e leitura melódicas. Esta consciência elabora-se graças aos nomes das notas, aos graus, aos intervalos e às notas escritas na pauta. Vê-se, uma vez mais, a complexidade da educação musical onde cada elemento deve tomar

o seu lugar na estruturação da verdadeira inteligência musical.

No domínio melódico, a escala, os modos, os intervalos melódicos põem reais problemas aos educadores. Está-se em presença de teorias frequentemente contraditórias e que, muitas vezes, pecam por excesso de intelectualismo. Pensar que em certas tendências modernas a melodia tem sido, não somente ignorada, mas suprimida! Como se a melodia, elemento afectivo por excelência, não fosse uma manifestação directa da alma, do coração. Na verdade, uma boa melodia vem sempre de um estado de alma. Pode-se fabricá-la cerebralmente, pode digamos «aguentar-se», mas sem vencer. Pode dizer-se, em certo sentido, que a melodia é o centro, a alma da música; e tomar disso consciência não é nada fácil.

4. A consciência harmónica

Somente o ser humano pode praticar a harmonia. Esta depende da possibilidade de viver uma síntese de sons diferentes e, complementarmente, fazer a análise auditiva consciente dos sons constituindo um intervalo harmónico, um acorde ou um agregado de sons. Como a harmonia contém elementos rítmicos e melódicos mas tem, a mais, um valor de volume ou de conteúdo, diremos que é tridimensional. Ela é necessariamente do domínio da consciência reflectida. É preciso poder dominar o mundo abstracto da composição, da construção das grandes obras arquitecturais, como as sinfonias.

Pode pois constatar-se, através da actividade musical, a existência de quatro consciências especificamente diferentes: a consciência sensorial, material; a consciência rítmica, unidimensional, dinâmica, motriz, vegetativa, biológica e fisiológica; a consciência melódica, bidimensional, afectiva, emotiva, animal; e a consciência harmónica, tridimensional, mental, reflectida, humana.

A estas quatro consciências, que encontramos na vida musical corrente, e se apresentam em dosagens múltiplas e variadas, é preciso acrescentar uma consciência superior, intuitiva, mais sintética, supramental, tetradimensional. Esta consciência é o apanágio dos seres excepcionais que encontramos não somente na música, mas na ciência, filosofia, religião. Na música apresenta-se em geral como uma visão instantânea e global de uma obra, por vezes ainda não escrita. Atinge-se aqui a intuição criadora de BERGSON e, entre outros, as afirmações dos místicos. Damos disto um exemplo no capítulo IV, pág. 140, a propósito de MOZART.

5. Considerações pedagógicas

Se os psicólogos podem dar indicações preciosas aos músicos, inversamente, estes podem dá-las também, de ordem simultaneamente global e analítica. A música, com efeito, pelo seu carácter ao mesmo tempo material nas suas vibrações, e

espiritual nos seus sentimentos elevados, representa uma síntese completa da natureza humana. Notemos, ao acaso, que na música, a única entre as artes, a ciência matemática e a sensibilidade emotiva se encontram. Pode-se, com efeito, encontrar pela sensibilidade, olhos fechados, sobre um sonómetro graduado, o número exacto de vibrações necessárias para produzir um intervalo de oitava, de quinta ou outro.

A música é pois um domínio que permite constatar com clareza a natureza das diferentes consciências humanas. Nos seres particularmente dotados, os verdadeiros artistas, as diferentes consciências estão automaticamente presentes e funcionam harmoniosamente interpenetrando-se, cada uma agindo no seu próprio plano. A vida encarrega-se assim de pôr tudo em ordem.

Actualmente, a democratização do ensino e da educação convida os professores de música a aprofundar a natureza complexa da música, a fim de conseguir que todo o ser humano aproveite, cada um segundo o seu grau, dos benefícios da música. Compreende-se cada vez mais o valor social da educação musical. Ela pode começar, actualmente, desde a mais tenra idade, desde a escola infantil. É aí que o problema adquire uma acuidade particular. Seria necessário, com efeito que, desde o princípio, o jovem músico ou qualquer criança, seja encaminhado pelas vias funcionalmente correctas. No passado fez-se muitas vezes o simples ensino musical teórico baseado exclusivamente no intellecto.

Nós insistimos particularmente na importância dos princípios na educação musical (ver o primeiro capítulo). Numerosos professores de música que têm a responsabilidade da juventude estão perante problemas quase insolúveis ; é preciso, com efeito, uma educação musical para cada idade, mas a carência de uma preparação indispensável para cada grau está muitas vezes em falta e produz um insuperável desequilíbrio. Quando o professor possui um conhecimento suficiente dos princípios psicológicos da educação musical - e aí as consciências musicais entram em jogo - ele será capaz de adaptar a educação musical a quaisquer circunstâncias :

a) Para a educação sensorial

Enunciaremos muitos factos muito simples que têm o seu lugar no conjunto das faculdades, e portanto das consciências que entram em jogo na educação musical bem compreendida.

Desde a mais tenra idade pode-se pôr a criança em contacto com objectos sonoros para lhe dar a oportunidade de ouvir sons, quer dizer, recebê-los no ouvido, sem mais. Nas primeiras lições de iniciação musical, o material sonoro, com a variedade de sons de intensidade, de timbre e de altura diferentes, farão a alegria das crianças e constituem um jogo no bom sentido do termo. Redizemos que não é necessário «brincar» com a música ; esta é, em si mesma, um verdadeiro jogo no sentido nobre da palavra.

A altura do som é de ordem melódica, afectiva, mas há um elemento que, para além do timbre, de ordem iminentemente sensorial, e que a educação moderna valorizou : é o espaço intratonal. Sabemos que um músico dotado pode distinguir até ducentésimos do tom. Se for o caso, ele não será, só por isso, um bom músico, mas possuirá uma base sensorial de primeira ordem que poderá valorizar.

A iniciação musical dos quatro aos sete anos é favorável ao desenvolvimento da sensorialidade ; é preciso aproveitar essa idade. É preciso também mantê-la ao longo dos estudos musicais e, particularmente, instrumentais.

b) Para a educação rítmica

Muitos erros têm sido cometidos do ponto de vista rítmico. Tem-se confundido ritmo e compasso ; cometeram-se excessos de cerebralismo, indo ao ponto de bater e marchar compassos até dez tempos, ou ainda levando os alunos a marchar os valores rítmicos, sem compreender que o ritmo musical e o ritmo plástico não seguem, normalmente, as mesmas leis, realizando-se o tempo forte para baixo na música e para cima na plástica.

Que fazer actualmente na iniciação, que possa estabelecer as bases da vida rítmica ? Citaremos apenas alguns exemplos : a criança marcha cantando ; marchará também sem cantar respeitando o tempo que, como MOZART escreveu mais de uma vez a sua irmã, é o elemento mais importante na música. Ignora-se, geralmente, que o sentido do tempo tem a sua chave fisiológica na deslocação do centro de gravidade do corpo. À marcha acrescentar-se-ão os movimentos naturais : saltitados, galopes, saltos diversos, balançados, movimentos rotativos, tendo sempre em vista o sentido corporal do tempo.

Um domínio particularmente atraente para as crianças é o dos batimentos que podem ser feitos sobre uma mesa ou outro móvel, o corpo humano ou o chão : batimentos com ou sem onomatopéias : batimentos fortes ou fracos, rápidos ou lentos, sobre lenga-lengas ou imitações de elementos naturais ou de máquinas. Com «curtos e longos» pode-se desenvolver o sentido do «tempo que passa». Há também as repetições, as alternâncias, as oposições, o crescendo e o decrescendo, o acelerando e o atrasando.

Sobre as canções, poder-se-á praticar - com o objectivo, entre outros, do futuro ditado - os quatro modos rítmicos : 1.º o ritmo da canção, 2.º o tempo, 3.º o primeiro tempo do compasso e 4.º a divisão, mesmo a subdivisão do tempo. Isto é feito sem dificuldade pelas crianças, mesmo antes dos sete anos. Faz-se também, muitas vezes sem o saber, a polirritmia, quando a criança bate sobre a mesa «dois contra um» - muito fácil - cantando uma canção. Começa-se por bater e sobrepõe-se a canção ao duplo batimento. Notemos que, se damos grande importância aos batimentos, é porque o ritmo é geralmente executado com as mãos na execução

sical instrumental, e não com os pés, aos quais deu, muitas vezes, demasiada importância.

O sentimento fisiológico do tempo deverá ser mantido sobretudo na execução instrumental. Ele permitirá, em especial aos principiantes, tocar sem falhas. Nos estudos avançados ele será uma das principais armas para a interpretação correcta dos diferentes estilos.

c) Para a educação melódica

Quando, na educação, falamos do desenvolvimento auditivo, vêmo-lo sob um triplo aspecto: sensorial, afectivo e mental. Com a melodia estamos, sem contestação, no sentido afectivo. A tomada de consciência mental pode sobrepor-se-lhe em seguida mas, sobretudo na iniciação musical - chave do desenvolvimento futuro - trata-se de desenvolver a memória e a consciência afectivas. Como para o desenvolvimento rítmico, o cerebralismo pode ser aqui um real obstáculo. Fazemos notar, relativamente a este assunto, o erro da audição e da leitura praticadas exclusivamente pela audição absoluta que exclui a sensibilidade auditiva e, por conseguinte, a afectividade, chave da melodia viva.

Após os «cantares da mãe», partir-se-á das canções, que devem dar à criança a alegria musical e o desejo de aprender a música. Estas canções podem, sem infringir as leis da beleza que são primordiais, ser escolhidas com um objectivo pedagógico: canções simples, entre duas e cinco notas, favoráveis à prática dos nomes das notas; canções de intervalos, cujo começo parte com um dos doze intervalos que constituem a natureza psicológica da escala. Estes intervalos são vividos sem qualquer teoria, mas preenchem a memória musical.

A escala será objecto de todos os nossos cuidados. A ordem fundamental que adoptamos é a dos sete sons diatónicos por graus conjuntos. A esta ordem dos sons acrescentar-se-á uma ordem de sete nomes por graus conjuntos e uma escrita de notas igualmente por graus conjuntos. Tendo sido perturbada esta ordem, tão simples e tão natural, dos sons, dos nomes e das notas escritas, encontramos-nos perante dificuldades e recorremos a meios extramusicais, fonomímicos ou outros, o que agrava o problema. O facto de certos métodos usarem dois símbolos para os sons: os nomes das notas, letras alfabéticas e as sílabas das notas (dó, ré, mi, etc.), não simplifica o problema.

Outro ponto importante: a escala deve ser encarada como um conjunto de intervalos, a partir de um som inicial e não como um conjunto de tons e meios tons que, eles, não são mais que um aspecto puramente material e não musical e psicológico.

O sentido tonal põe também problemas ao educador. Alguns rejeitam-no como não tendo valor para a nossa época. É, no nosso conceito, um grave erro. Pode-se ter o sentido tonal sem dele ser vítima, como se pode ter o sentido do seu «eu» sem que isso seja obstáculo ao sentido social. No caso do sentido tonal, trata-se de um culminar da evolução musical paralela à evolução humana. Não aceitar

hierarquias de valor não simplifica o problema musical, ao contrário, complica-o. A liberdade total e incondicional não conduz à arte; esta exige escolha e limitação.

d) Para a educação harmónica

A harmonia não se domina unicamente pela sensibilidade musical; ela exige inteligência, ou seja o poder de síntese e de análise, para não citar senão estes dois elementos.

Como a harmonia comporta automaticamente elementos rítmicos e melódicos, trata-se de uma vida que funciona simultaneamente em três planos, ou três dimensões. A síntese destes três elementos faz-se normalmente de forma harmoniosa nos verdadeiros artistas.

Dado que a característica da harmonia é a simultaneidade dos sons, a aprendizagem começará pelo intervalo harmónico. Na educação tradicional, não foi o que se passou, por razões psicológicas determinadas; neste momento compreendeu-se essa necessidade. O intervalo harmónico tem um triplo sentido, sensorial, afectivo e mental. A educação moderna pode tê-lo em conta.

Após o estudo dos intervalos harmónicos virão, naturalmente, os acordes de três sons, igualmente sob o triplo aspecto; depois os acordes de quatro sons e os agregados. Isto comporta os estados, fundamentais e inversões, os encadeamentos, a harmonia, o contraponto, a improvisação e a composição. Tudo de acordo com o funcionamento das diferentes consciências de que fizemos a análise. Haverá quem critique esta análise. Responderemos que, segundo a nossa concepção, nos mantemos no global enquanto se trate de vida, e fazemos apelo à análise desde que se trata da tomada de consciência.

e) Para a improvisação e a composição

É evidente que, na nossa educação viva, a improvisação tem o seu lugar em cada secção da educação, e isso desde o início até à virtuosidade. Portanto, improvisação rítmica, com os batimentos, os compassos, improvisação melódica e harmónica. Não encaramos a improvisação como composição instantânea que, necessariamente, é de natureza mental. A improvisação deve ser mais espontânea e não pede a perfeição de forma que exige a composição. Esta, mesmo sob o domínio da inteligência, deveria ser baseada nas consciências rítmica e melódica autênticas.

A composição foi praticada demasiadamente sob o comando do intelecto. É claro que se pode compor com o conhecimento teórico dos acordes, regras não faltam, mas o facto de serem «conhecidos» não significa que são realmente «ouvidos» com o que comportam de sensorial, de afectivo e frequentemente misterioso, de impalpável, de inesperado mesmo, segundo o contexto! É neste domínio que um curso de desenvolvimento auditivo pode ser de

grande auxílio, mesmo para os alunos pouco dotados auditivamente. A audição, sabemos-lo, pode desenvolver-se como qualquer outra faculdade. Mas aí, uma vez mais, o ensino não basta, tem de ser educação e o professor deve portanto possuir os dados do desenvolvimento auditivo funcionalmente correcto. O mesmo se passa com o ritmo, infelizmente demasiado confundido com o compasso. A consciência reflectida humana, vimos-lo, pode tomar parte nas consciências auditiva e rítmica de uma outra natureza, a primeira de natureza sensível, a segunda mais dinâmica.

Temos consciência de que se trata de um domínio pouco acessível e mesmo inacessível aos que funcionam exclusivamente com a sua consciência especificamente humana, a consciência reflectida. Podemos por isso afirmar que a nova educação musical pede uma atitude nova perante a vida.

Trata-se de compreender a importância dos princípios a seguir para poder fazer uma educação realmente funcional. Por isso, quando perguntamos a um ou uma dos nossos alunos-professores: «Que método segue?» e que a resposta é: «Não sigo um método, sigo os princípios do Sr. Willems», esse professor está certo, sobretudo se pode acrescentar: «Mas tenho método», ou por outras palavras, ordem na aplicação dos princípios.

Todavia, para as necessidades correntes e para as pessoas com falta de iniciativa, demos nós próprios exemplos de aplicação e, portanto, métodos, segundo o objectivo pretendido. Há assim, para os que desejarem:

- 1.º um método de iniciação musical das crianças;
- 2.º um método de desenvolvimento auditivo;
- 3.º métodos para os princípios do solfejo, do piano, da harmonia auditiva e da improvisação;
- 4.º um método de musicoterapia activa, partindo da educação musical com bases psicológicas.

Na aplicação viva destes métodos, há lugar para a iniciativa dos professores, e eles deveriam sobretudo servir para descobrir princípios de base e, mesmo, a libertação dos processos de aplicação propostos. É preciso sobretudo descobrir que os princípios de vida não têm limites na aplicação.

Entenda-se que o que propomos não é o simples resultado de ideias, mas sim de factos vividos. Há livros que explicam os princípios de vida e propõem exercícios precisos e ordenados, particularmente os «Cadernos pedagógicos». (!)

6. A evolução da consciência musical ocidental

Apresentamos a seguir um aspecto da evolução da consciência musical ocidental que, de certa maneira, se encontra nos esquemas do capítulo II.

Partimos da consciência normal, intelectual, que procura tomar posse da matéria da música ocidental harmónica.

Deve situar-se o começo por volta do século IX com o Organum (HUCBALD DE SAINT-AMAN) que

consiste em conduzir frontalmente duas vozes movimento paralelo, ou seja o uníssonos e a oitava quarta e a quinta.

Veio em seguida, pelo século XI, o Discantus, ou diafonia, género de discantus ornamentado na voz superior. GUIDO D'AREZZO ergue-se contra o paralelismo do discantus de HUCBALD.

Pelo século XII, as terceiras e as sextas, anteriormente excluídas, são admitidas pela Universidade de Paris.

Por alturas do ano 1200, portanto no século XIII, o fabordão faz a sua aparição; consiste numa acompanhamento do canto litúrgico dado à terceira e à sexta superiores.

No século XIV, a Ars Nova opõe-se à Ars Antiqua; é praticada por MACHAULT e DE VITRY, entre outros; é uma escrita polifónica independente de qualquer tenor dado.

A polifonia toma o seu lugar e prepara a vinda da música harmónica. A complexidade crescente da polifonia vai desejar pontos de referência de onde, pouco a pouco, surgirão os compassos e as notas que marcam encontro sobre certos tempos, ajudando a dar importância aos acordes.

A importância do canto gregoriano durante a Idade Média retarda, pela sua natureza melódica, o aparecimento da música harmónica que se baseia nos acordes. Durante o período que se estende até ao século XVI, a arte musical mantém-se sobretudo vocal e adquire com PALESTRINA e VICTÓRIA (mais expressivo) uma grandeza e uma dignidade inultrapassáveis.

Na Renascença, nos séculos XVI e XVII, a música instrumental desenvolve-se cada vez mais (J. GABRIELI) e une-se à música vocal, ajudando assim, à sua maneira, o desenvolvimento da música harmónica.

Culmina-se assim no equilíbrio entre a música polifónica e a música harmónica, equilíbrio representado por, entre outros, TELEMANN, HANDEL e J. S. BACH.

A arte ocidental, passando da melodia à harmonia, intelectualizou-se, materializou-se mas, também, humanizou-se.

Chegamos assim, através de longos séculos, à inteligência harmónica, mental, que podemos simbolizar por J. S. BACH, considerado por muitos como o mais inteligente dos músicos. Situa-se neste momento uma grande voltagem do ponto de vista da consciência.

A. Esta hegemonia da música mental, da música clássica, criará uma reacção natural segundo uma lei da evolução, a dos contrastes. A sensibilidade afectiva, mais individual, entra em campo e requiere direitos; de onde surge o romantismo que podemos simbolizar por SCHUMANN. Esta música exaltou a personalidade no que ela tem de artisticamente válido. SCHUBERT, CHOPIN, LISZT, WAGNER e tantos outros elevaram a música a um máximo de expressividade. Esta é, antes de mais, de natureza subjectiva.

3. De aí, uma vez mais, uma reacção, desta vez em favor da objectividade oposta à subjectividade; objectividade que conduz ao contacto com a natureza, a água, o vento, as nuvens, como em DEBUSSY que escolhemos como símbolo deste novo aspecto da música ocidental, que podemos chamar impressionismo. Ao mesmo tempo começa, por volta de 1900, a emancipação das exigências da música tonal, e caminha-se para a música dos sons, tomados em si mesmos, assim como para a música dos movimentos sonoros que se desejam impessoais.

C. A etapa seguinte faz-nos entrar no mundo sonoro sem limite para culminar na música dos ruídos, a palavra «música» sendo aqui tomada no seu sentido mais elástico.

Notemos também a importância crescente da percussão e o retorno ao primitivismo, música dos Negros de África, e outras raças estacionadas num estado primeiro da música.

D. O último momento evolutivo da busca de domínio da matéria é dado pela criação dos instrumentos electrónicos. Falámos deles no parágrafo 4 do capítulo III sobre a composição. Domina-se a matéria; tudo é possível; ultrapassa-se a natureza! Poderá fazer-se melhor que ela? Eis o problema! Porque a arte pede limitação e escolha; e a música, como toda a arte, deveria poder transcender a natureza. Mas, se a arte é a manifestação do belo, os instrumentos electrónicos deveriam estar ao seu serviço. Será o caso, ou será que se procura de preferência o novo, o surpreendente, o insólito? Foi possível observar que o vocabulário do feio é mais rico que o do belo, bem como as possibilidades das manifestações imperfeitas ou feias!

Quisemos pôr em relevo a marcha inexorável rumo ao domínio da matéria. Esta é justificada e pode ser muito útil; tudo está em não se ser seu escravo.

Apercebemo-nos de que o aspecto da evolução musical que aqui esboçamos presta-se a discussão; aliás, ele pediria mais explicações e rectificações que ultrapassariam o âmbito do nosso propósito.

Mas supomos que tal como está comporta um aspecto válido, sobretudo pelo seu carácter sintético.

É preciso precisar que a evolução, tal como aqui a encaramos, comporta um duplo aspecto indispensável a qualquer manifestação: um aspecto evolutivo propriamente dito, quer dizer, um desabrochar no sentido da espiritualidade, e um aspecto involutivo, quer dizer, um peso de movimento em direcção à matéria. Também isto pode prestar-se a discussão, mas nós temos tendência para acreditar, como tantos outros na nossa época, que o Ocidente entrou num período de decadência. A música pode ajudar a manter um equilíbrio entre a matéria e o espírito, ambos indispensáveis à vida e, mesmo, a favorecer o aparecimento de uma nova consciência.

6. Conclusões

Acabamos de ver a que ponto a música e particularmente a educação musical são tributárias dos diferentes estados de consciência que são, na realidade, mistérios de vida.

É preciso poder respeitá-los e ajudar à sua manifestação. Para isso é necessária maleabilidade de espírito, muitas vezes relaxamento; relaxamento físico, afectivo e mental, consoante os casos.

É sobretudo necessário desconfiar do intelectualismo e das ideias preconcebidas de tendências demasiado exclusivamente materialistas, que limitam a vida e, particularmente, a vida artística.

Não é fácil encontrar o justo equilíbrio entre a vida e a consciência, entre a liberdade e o acto dirigido. Isso faz parte do impulso evolutivo da vida que é uma maravilha de organização. Os que recusam ver as ordenações criadoras da vida não podem colaborar com elas nem ser por elas inspirados.

A visão intuitiva da Ordem é uma chave para a consciência humana. Um sábio chinês escreveu: «Foram os professores que criaram a desordem no mundo». Eles retardaram assim os progressos da evolução.

* Do livro «LA VALEUR HUMAINE DE L'EDUCATION MUSICALE» de Edgar Willems - Ed. «Pro Musica».

(¹) Ed. Pro Musica

Tradução de Raquel M. Simões

À propos des rapports entre le chant choral et le solfège *

Edgar Willems

Beaucoup de choraliens ne savent pas lire la musique. Cela ne les empêche pas de chanter bien et juste. C'est naturel, car ils chantent d'oreille et leur sens rythmique n'est pas faussé par la connaissance métrique (calcul métrique).

Certains chefs de chœurs (César Geoffray, Kaelin et d'autres) montent, en très peu de temps, des oeuvres conséquentes, avec des choraliens dont la plupart ne savent pas lire. Mais on est obligé de constater que cela peut se faire grâce, en grande partie, à ceux qui savent lire, c'est-à-dire, à des chefs de pupitre qui entraînent les autres, surtout au début.

On dit aussi que ceux qui chantent sans lire chantent plus juste que ceux qui chantent d'après le solfège. C'est vrai, mais seulement dans le cas où ces derniers ont appris le solfège comme d'habitude, selon des bases intellectuelles, théoriques (avec audition absolue, c'est-à-dire qui chantent avec des notes et non avec des rapports sonores) et avec des connaissances métriques (au lieu du sens rythmique).

Lorsque le solfège est enseigné sur des bases auditives (audition relative) et rythmiques (instinct rythmique et conscience rythmique) on peut obtenir des lecteurs un chant juste, musical et artistique.

Dans ce cas, il y a tout avantage à ce que les choraliens sachent lire.

J'ai d'ailleurs pu constater que dans les grands mouvements de chant choral, quantité de choraliens désirent à un moment donné apprendre à lire et à connaître la musique. C'est la marche normale.

Mais alors se pose le problème : comment faire le joint entre le chant choral (où on a l'habitude

de chanter sans lire) et le solfège. C'est un problème plus délicat et plus complexe qu'on ne le croit au premier abord.

En effet, les choraliens ont pris des habitudes. Souvent celle de se laisser entraîner par les chefs de pupitres. Or, comme le montre d'une façon très pertinente, Monsieur Maurice Martenot, dans un long article paru dans la Revue «A Coeur Joie» (supplément du n.° 35, décembre 60) : «le chant collectif d'oeuvres apprises par imitation ne favorise pas la faculté de solfier, on peut même dire qu'elle la contrarie». Il suffit de voir la chose de près pour constater la justesse de son observation et le bien fondé de ses arguments pour soutenir son affirmation. Je cite encore l'auteur : «On notera d'autre part que le chant par imitation et surtout par «imitation instantanée» donne au choriste l'habitude de diriger son attention vers le son venant de l'extérieur, alors qu'il devrait trouver l'intonation juste en écoutant le son intérieur. Cette question est de la plus haute importance, les états psycho-physiologiques étant totalement différents».

Où est alors la solution ? Que les choraliens sachent lire le plus tôt possible, mais que leur éducation solfégique soit faite d'une façon musicale (ce qui n'est pour ainsi dire jamais le cas - et ce qui gâte tout !). Nous avons dit ailleurs à quel point il est, en général, souhaitable que l'apprentissage du solfège soit préparé auditivement et rythmiquement. Sans cela on tombe presque infailliblement dans le solfège intellectuel, cérébral.

On voit donc à quel point le problème du solfège pour les choraliens mérite d'être regardé de près et à quel point aussi on ne peut plus se contenter de ce qui s'est fait jusqu'à présent (à part exception).

* Texte inédit

Alguns pensamentos de Edgar Willems

Música é arte ; arte é vida e beleza.

Em tudo há beleza e a beleza cura.

A arte tende para a beleza consciente.

Mas é um erro fazer passar a consciência antes da vida.

O intelectualismo pode entravar a vida.

A dificuldade na educação musical consiste sobretudo em fazer o aluno passar da vida à consciência.

A vida vem, normalmente, antes da consciência.

A vida é mais importante do que a perfeição.

O desenvolvimento importa mais do que o grau atingido.

A música está antes do instrumento.

O aluno está antes do professor ; este existe para o aluno, não o contrário.

Os princípios são mais importantes que os métodos.

Para mostrar basta um dedo. Para instruir é preciso intelecto. Para ensinar é preciso inteligência. Para educar é necessário, além do mais, sensibilidade e, acrescentemo-lo, amor.

Não é preciso brincar com a música ; como arte que é, a música é em si mesma um jogo nobre.

Aplicar o ouvido. Lançar o olhar. O ouvido recebe. A vista apodera-se.

O espírito deve inspirar e vivificar a técnica. Mas não confundir espírito e cérebro.

A técnica é o elo entre o pensamento e o acto.

Um método de educação musical homogêneo e orgânico, válido para as várias disciplinas musicais. Um sistema coerente.

Ter método e não somente um método.

Ter ideias não é difícil. Ter ideias próprias é difícil. Mas o mais difícil é ter ordem nas suas ideias.

Pode-se imaginar a vida sem arte mas, não, arte sem vida.

O belo é tão útil como o útil.

Muitas pessoas só encontram beleza no ornamento. Para elas, é belo o que é ornamentado.

Em todo o ensino (educação) é necessário seguir dois princípios complementares (absoluto-relativo, matéria-espírito, vida-forma, ritmo-métrica, força-maleabilidade, etc.).

Arte não é o antinatural, mas o natural exaltado.

Alguns falam com o cérebro, outros com o coração. Difícil é unir os dois.

A lentidão da evolução tem como causa, entre outras, o facto de não haver senão uma elite idealista enquanto a grande massa é oportunista.

A autocritica está ligada a uma consciência impessoal harmónica.

Tal como na vida há fome e apetite (mais psicológico), também na música há necessidade e desejo.

Na arte, o género obtem-se por processos e regras ; o estilo, pelas leis.

Quando a personalidade, a religião, a política exploram a arte, ela vai por caminho errado.

Frequentemente, as regras ajudam a mascarar a indigência da inteligência que, ela, assenta sobre a experiência.

Em pedagogia, há jovens que queriam encontrar tudo pronto para irem mais depressa. Mas, à força de se querer ganhar tempo, corre-se o risco de perder a própria vida. Porque, viver não é chegar mas, sim, percorrer o caminho.

O verdadeiro médico pode dar conselhos mesmo aos saudáveis.

Quanto mais errada é uma teoria, mais palavras são precisas para provar que é correcta.

O pintor ensina-nos a compreender a linguagem da natureza ; o músico, a compreender a linguagem do nosso coração.

Nem toda a verdade é boa para dizer em qualquer lugar, em qualquer momento, a qualquer pessoa, de qualquer maneira.

Não nos podemos fazer, mas podemos formar-nos.

É com o autodidactismo que realmente começa o desenvolvimento da personalidade.

Há os que criam novas flores ; eu quereria ajudar a criar jardineiros de uma alma nova.

Com a inteligência é possível fazer brilhantes falsos artistas.

Uma bela expressão vale mais do que um bonito rosto.

Tem-se sobrevalorizado o ensino pelas formas e menosprezado o desenvolver das forças. As formas respeitam às regras, as forças respeitam às leis.

Nas tendências modernas, a dificuldade é alcançar a vida de maneira construtiva.

A criança imita as formas, mas também a vida.

A humanidade tem a aprender a arte de viver ; é um problema simultaneamente individual e colectivo.

O cerebralismo na arte é um perigo ; desvitaliza.

O jogo preludia a arte. É, muitas vezes, arte inconsciente, arte em potência.

O verdadeiro crescimento da música far-se-á, quer se queira quer não, segundo as leis naturais. Quanto às excrescências, tudo é possível.

A flor emerge do caule mas não parte dele.

A arte moderna desumaniza-se. O homem moderno consome muito mas assimila pouco.

O uso de meios extramusicais na educação musical é menos a consequência da incapacidade dos alunos do que da dos professores.

Se os grandes parecem pequenos é, talvez, porque pairam demasiado alto.

Os trechos de música podem cansar-me ; a arte nunca.

Mais vale viver cinquenta anos do que vegetar cem. Viver não é só mover-se mas, sentir ; não só conhecer mas, amar.

Há valores permanentes baseados na simplicidade que nada têm a ver com a pseudo civilização baseada na riqueza e no conforto.

Um bom músico é algo mais do que um animador público.

Educar é ajudar a viver, e a viver conscientemente.

Mais do que viver a lei do menor esforço, dever-se-ia viver a lei do esforço.

Nobreza é muitas vezes beleza e, sempre, estilo.

Quanto mais se aprofundam os mistérios da música, mais se alcançam os da natureza humana.

Quando um vendedor nos aconselha, não escutamos que o seu objectivo não é aconselhar mas vender. O mesmo acontece por vezes com os professores.

Na vida como na arte, a grande dificuldade é manobrar no relativo sem perder de vista o absoluto ; por outras palavras, sem sair da «linha recta».

A maioria das pessoas gosta de dizer o que pensa ; poucas procuram a verdade.

Difícil é retornar às origens, às sensações virgens, num acordo com as leis naturais.

Difícil, na música, é fazer a distinção entre a anarquia destrutiva e o simples divertimento e equilíbrio.

Tecnicamente falando, o artesanato pode ser considerado um início de arte. Mas, espiritualmente, arte é bem outra coisa, porque a emoção, a sensibilidade, a intuição, participam.

Na música, o ritmo é o princípio de vida que ordena as durações, as intensidades sonoras, o fraseado, a construção.

Os oportunistas dizem : «na prática, é assim». Não se interrogam : «como deveria ser ?» nem «para conseguir, que esforço deverão fazer professor e alunos?».

A música primitiva não é interessante quando é somente inabilidade e vulgaridade.

A perfeição não é deste mundo, mas pode-se tender para ela.

Bibliografia das obras do professor Edgar Willems *

Nouvelles idées philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques

1934, 4^e édition, 1980, in «Sur les pas d'Edgar Willems ; une vie, une œuvre, un idéal», p. 47.

L'oreille musicale, tome I, éditions Pro Musica, Fribourg

(Avant-propos d'E. Jaques-Dalcroze). La préparation auditive de l'enfant 1940, 4^e éd. 1977.

L'oreille musicale, tome II, éditions Pro Musica, Fribourg

(Avant-propos d'H. Gagnebin). La culture auditive, les intervalles et les accords 1946, 4^e éd. 1976.

L'éducation musicale nouvelle, éditions Pro Musica, Fribourg

1944, 3^e éd. revue, 1980, in «Sur les pas d'Edgar Willems ; une vie, une œuvre, un idéal», p. 131.

Le jazz et l'oreille musicale, éditions Pro Musica, Fribourg

1945, 3^e éd. 1968.

La préparation musicale des tout-petits, éditions Maurice et Pierre Foetisch, Lausanne

1950, 4^e éd.

Le rythme musical, rythme, rythmique, métrique, éditions Pro Musica, Fribourg

1954, 2^e éd. 1976.

Les bases psychologiques de l'éducation musicale, éditions Pro Musica, Fribourg

1956, 3^e éd. 1976.

Introduction à la musicothérapie, éditions Pro Música, Fribourg

1970, 2^e éd. 1978.

Solfège élémentaire, éditions Pro Musica, Fribourg

livre du maître, 1970, 2^e éd. 1980, livre de l'élève, 1970, 4^e éd. 1981.
(Préface de Jacques Chapuis)

La valeur humaine de l'éducation musicale, éditions Pro Musica, Fribourg

1975.

Les Carnets Pédagogiques, Pro Musica, Fribourg

N° 0 Initiation musicale des enfants, 4^e éd.

N° 1 Chansons de deux à cinq notes, 8^e éd. (Introduction de Jacques Chapuis.)

N° 2 Chansons d'intervalles, 7^e éd.

N° 2B Chansons d'intervalles avec acc. au piano, 4^e éd.

N° 3 Les exercices d'audition, 5^e éd.

N° 4 Les exercices de rythme et de métrique, 5^e éd.

N° 4B Les frappés et l'instinct rythmique, 2^e éd.

N° 4C Le rythme musical et le mouvement naturel dans les cours d'éducation musicale, 2^e éd.

N° 5 Introduction à l'écriture et à la lecture, 4^e éd.

N° 5B Les débuts du solfège, 3^e éd.

N° 6 Les débuts au piano, 4^e éd.

N° 7 Morceaux très faciles pour piano, 6^e éd.

N° 7B Petits morceaux à 4 mains pour piano, 3^e éd.

N° 7C Amusements au clavier, 3^e éd.

N° 8 Douze morceaux faciles pour piano, 5^e éd.

N° 9 Petites marches faciles pour piano, 4^e éd.

N° 10 Petites danses, sauts et marches, 3^e éd.

Traduções de obras do professor Edgar Willems*

Traduções portuguesas

As bases psicológicas da Educação musical, Pro Musica, Fribourg.

Caderno pedagógico N.º 0 : Iniciação mus. das crianças, Pro Musica, Fribourg.

Novas ideias filosóficas sobre a música e suas aplicações práticas, Pro Musica, Fribourg.

Caderno pedagógico N.º 3, 4, 5, Sociedade Portuguesa de Autores, Lisboa.

Solfège, livre du maître et livre de l'élève, Editora a Importadora musical Fermata do Brasil Ltda, São Paulo, Brasil.

Traduções espanholas

La preparación musical de los más pequeños, Eudeba Editorial sitaria de Buenos Aires, Coll. La Escuela en el tiempo, tema/música.

Las bases psicológicas de la educación musical.

El ritmo musical.

Educación musical I Guía Didáctica para el Maestro, Ricordi Americana S.A., Buenos Aires.

II Canciones de dos a cinco notas.

III Canciones de Intervalos.

IV Canciones de Intervalos, con acompañamiento de piano.

Introduction à la musicothérapie, R. Zubrisky, Buenos Aires.

La valeur humaine de l'éducation musicale, Editorial Paidós S.A., Buenos Aires.

Traduções italianas

Le basi psicologiche dell'educazione musicale, Società editrice Internazionale di Torino ; depositaire unique Pro Musica, Fribourg.

Il ritmo musicale.

Opuscolo N.º 1, Canzoni da due a cinque note, Pro Musica, Fribourg.

Opuscolo N.º 2, Canzoni d'intervallo, Pro Musica, Fribourg.

L'orecchio musicale, vol. I e II, G. Zanibon, Padova.

La preparazione musicale di più piccini, La Scuola S.P., Brescia.

Tradução inglesa

Edgar Willems Musical Education, Pro Musica, Fribourg, «An Introduction to the writings and the method». Workbook No. 0 : Initiating Children to music (translated from the original French by Roger Miller).

Tradução alemã

Neue Philosophische Ideen über die Musik und ihre praktische Anwendung, Pro Musica, Bienne.

* Bibliografia publicada na obra «SUR LES PAS D'EDGAR WILLEMS UNE VIE, UNE ŒUVRE, UN IDÉAL» de Jacques Chapuis e Béatrice Westphal.