

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

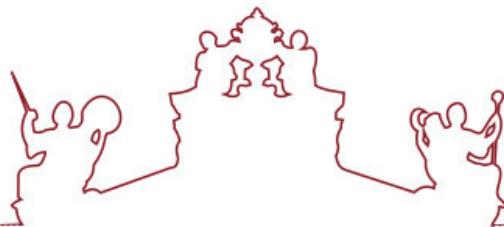
Relatório de Estágio

A aplicação do madrigal renascentista no ensino da análise musical

César Rafael Mendes Cordeiro

Orientador(es) | Mário Pedro do Amaral Ribeiro e Tomaz

Évora 2025



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

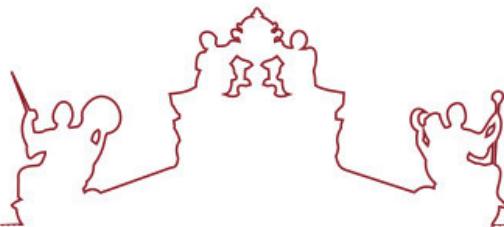
Relatório de Estágio

A aplicação do madrigal renascentista no ensino da análise musical

César Rafael Mendes Cordeiro

Orientador(es) | Mário Pedro do Amaral Ribeiro e Tomaz

Évora 2025



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Monika Streitová (Universidade de Évora)

Vogais | Benoît Gibson (Universidade de Évora) (Arguente)
Mário Pedro do Amaral Ribeiro e Tomaz (Universidade de Évora) (Orientador)

Évora 2025

Agradecimentos

À Beatriz, pela força que me deu e pelo tanto que contribuiu para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional.

Aos colegas e amigos, por toda a ajuda.

Aos Professores João Antunes e Nuno Henriques, como também à Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, pelo acolhimento e acompanhamento durante o estágio.

Aos Professores da Universidade, em especial à Professora Doutora Olga Magalhães, à Professor Doutora Monika Štreitová, ao Professor Doutor Mário Marques, ao Professor Doutor Gonçalo Pescada e ao Professor Doutor Carlos Damas, pela paciência e disponibilidade com que responderam, sempre, às inúmeras questões que lhes coloquei.

Ao Professor Doutor Christopher Bochmann e ao Professor Doutor Hugo Ribeiro, pelo acompanhamento nos primeiros passos na Universidade, que me trouxeram até aqui.

Ao Professor Doutor Benoît Gibson, pela exemplar argumentação que enriqueceu este relatório.

Em especial, ao Professor Doutor Pedro Amaral, cujo acompanhamento e orientação exemplar ao longo destes anos foram decisivos para a minha formação como compositor e professor.

À Universidade de Évora e à Escola de Artes.

A Aplicação do Madrigal Renascentista no Ensino da Análise Musical

Resumo

A ausência do madrigal renascentista nos programas do 10.º ano das disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e de Teoria e Análise Musical (TAM) motivou a presente investigação, centrada na exploração do potencial pedagógico deste género vocal secular. Partindo de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, a investigação assumiu a forma de estudo de caso múltiplo e articulou análise teórica e aplicação prática em sala de aula, privilegiando o trabalho sobre repertório madrigalista e obras contemporâneas que dele se inspiram. A intervenção incidiu numa turma de 10.º ano de ATC e, complementarmente, em três turmas de 12.º ano, duas de TAM e uma de ATC. Os resultados evidenciam, no contexto observado, a pertinência do madrigal como ferramenta para o desenvolvimento de competências analíticas e interpretativas no contexto do Ensino Artístico Especializado.

Palavras-chave: madrigal renascentista, análise musical, ensino artístico especializado, *word painting, seconda pratica*.

The Application of the Renaissance Madrigal in the Teaching of Musical Analysis

Abstract

The absence of the Renaissance madrigal from the 10th grade classes curricula of Analysis and Composition Techniques (ATC) and Theory and Musical Analysis (TAM) motivated this research, centered on exploring the pedagogical potential of this secular vocal genre. Adopting a qualitative, exploratory and descriptive approach, the study took the form of a multiple case study and combined theoretical analysis with practical application in the classroom, with an emphasis on madrigal repertoire and contemporary works inspired by it. The intervention was implemented in a 10th grade ATC class and, additionally, in three 12th grade classes, two in TAM and one in ATC. The findings, within the observed context, underscore the relevance of the madrigal as a tool for developing analytical and interpretative competences within Specialized Artistic Education.

Keywords: renaissance madrigal, music analysis, specialized music education, word painting, *seconda pratica*.

Lista de Abreviaturas

ATC – Análise e Técnicas de Composição

EAE – Ensino Artístico Especializado

EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TAM – Teoria e Análise Musical

Índice

Introdução	1
Primeira Parte – Prática de Ensino Supervisionada	2
1. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.....	3
1.1. Breve História da Instituição	3
1.2. Enquadramento jurídico atual	6
1.3. Estrutura e órgãos de gestão escolar.....	6
1.4. Oferta educativa.....	6
2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada.....	8
2.1. Enquadramento.....	8
2.2. Caracterização das turmas de Teoria e Análise Musical e de Análise e Técnicas de Composição.....	9
2.2.1. Turma de 10.º ano de ATC – A, Regime Integrado.....	9
2.2.2. Turma de 10.º ano TAM-Jazz, Curso Profissional.....	10
2.2.3. Turma de 11.º ano ATC – A, Regime Supletivo	11
2.2.4. Turma de 11.º ano ATC – C, Regime Supletivo	12
2.2.5. Turma de 12.º ano TAM – P1, Curso Profissional	13
2.2.6. Turma de 12.º ano ATC – A, Regime Integrado.....	14
2.3. Breve nota biográfica dos professores de Teoria e Análise Musical e de Análise e Técnicas de Composição	15
2.3.1. Orientador Cooperante – Nuno Miguel Henriques.....	16
2.3.2. João Antunes	17
3. Práticas Educativas e Aulas Assistidas.....	18
3.1. Relato e reflexão das aulas realizadas.....	18
3.1.1. Aula 1 – Turma de 10.º ano de ATC – A, Regime Integrado.....	19
3.1.2. Aula 2 – Turma de 11.º ano de ATC – A, Regime Supletivo	20
3.1.3. Aula 3 – Turma de 11.º ano de ATC – C, Regime Supletivo.....	22
3.1.4. Aula 4 – Turma de 12.º ano de TAM – P1, Regime Profissional.....	23

3.1.5. Aula 5 – Turma de 12.º ano de TAM – P2, Regime Profissional.....	24
3.1.6. Aula 6 – Turma de 12.º ano de ATC – A, Regime Integrado.....	25
3.2. Análise crítica das práticas docentes	27
3.3. Considerações finais sobre a prática de ensino supervisionada.....	28
Segunda Parte – Projeto de Investigação	30
4. Introdução à Investigação	31
4.1. Problemática	31
4.2. Motivações	33
4.3. Objetivos	34
5. O Madrigal Renascentista Italiano do Século XVI	35
5.1. Contextualização e relevância histórica.....	35
5.1.1. Origens do madrigal	35
5.1.2. Desenvolvimento histórico	40
5.1.3. Contexto sociocultural e impacto histórico	47
5.2. Características estilísticas e técnicas compostionais	51
6. Metodologias de investigação.....	62
6.1. Etapas da investigação	62
6.2. Métodos de investigação	63
7. Análise e discussão de dados	66
7.1. Apresentação dos dados recolhidos	66
7.1.1. Primeira aula	66
7.1.2. Segunda e Terceira Aula.....	70
7.1.3. Quarta Aula	74
7.1.4. Síntese dos dados recolhidos	78
7.2. Interpretação dos Resultados	80
7.3. Considerações Finais	81
Reflexões Finais.....	83
Referências Bibliográficas	85

Apêndices	88
Apêndice A – Ficha de Trabalho: <i>Cruda Amarilli</i> , Claudio Monteverdi.....	89
Apêndice B – Ficha de Trabalho: <i>Da le belle contrade d'oriente</i> , Cipriano de Rore.....	90

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese comparativa do desenvolvimento das diferentes turmas..... 79

Índice de Figuras

Figura 1 – Exemplo de contraponto imitativo.	37
Figura 2 – Primeiros dois compassos do madrigal “ <i>Il bianco e dolce cigno</i> ”....	53
Figura 3 – Exemplo de textura polifónica.	53
Figura 4 – Exemplo de mudança de polifonia para homofonia.....	53
Figura 5 – Homofonia em “ <i>Sfogava con le stelle</i> ”.	54
Figura 6 – Momento polifónico em “ <i>Sfogava con le stelle</i> ”.	55
Figura 7 – Momento homofónico seguido de um momento polifónico em “ <i>Sfogava con le stelle</i> ”.....	55
Figura 8 – Exemplo de separação clara do texto em “ <i>Il bianco e dolce cigno</i> ”.	56
Figura 9 – Exemplo de “ <i>word painting</i> ”.	56
Figura 10 – Ascensão cromática presente na voz <i>Canto</i>	58
Figura 11 – Compassos 6 e 7 do madrigal “ <i>Cruda Amarilli</i> ”....	59
Figura 12 – Início do madrigal “ <i>Cruda Amarilli</i> ”.	60
Figura 13 – Primeiros compassos do madrigal “ <i>Moro, laso, al mio duolo</i> ”....	61

Introdução

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, constituindo um requisito para a obtenção de grau Mestre. Estruturado em duas partes complementares, o relatório resulta da atividade formativa desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024/2025, integrando a prática pedagógica realizada na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e a investigação conduzida.

A primeira parte é dedicada à descrição da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada nas disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e de Teoria e Análise Musical (TAM), nas classes dos Professores Nuno Henriques (Orientador Cooperante) e João Antunes. Inclui a caracterização da instituição de ensino, das turmas acompanhadas e das aulas assistidas e lecionadas, bem como uma reflexão crítica sobre as práticas educativas. Esta componente procurou articular os fundamentos teóricos da formação inicial de professor com a realidade concreta em sala de aula, promovendo ao mestrando a consolidação de competências profissionais no domínio do Ensino Artístico Especializado (EAE).

A segunda parte apresenta a investigação realizada, motivada pela ausência do madrigal renascentista nos programas de 10.º ano de ATC e TAM e tendo em conta uma maior ênfase no repertório sacro no estudo do Renascimento. Essa lacuna dificulta a exploração sistemática da articulação entre música e palavra, eixo do pensamento composicional renascentista com elevado potencial formativo. Partiu-se, por isso, da análise do madrigal italiano do século XVI, enquanto género orientado para a expressividade poética, para avaliar em que medida a sua inclusão no ensino secundário pode reforçar a compreensão da relação entre música e palavra. Por limitações de acesso a turmas do 10.º ano de ATC, a intervenção foi alargada a turmas de 12.º ano (ATC e TAM) e articulada com repertório contemporâneo, os *Nonsense Madrigals*, de György Ligeti, para evidenciar continuidades históricas e cruzar tradição e inovação. A metodologia combinou escuta orientada, análise da relação entre música e palavra e reflexão crítica sobre procedimentos compostionais.

Com este enquadramento, o trabalho fundamenta o madrigal renascentista como conteúdo complementar e eixo privilegiado para o estudo da relação entre música e palavra no EAE. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de carácter exploratório, que articula revisão bibliográfica e análise de repertório com aplicação em sala de aula e registos reflexivos, oferecendo uma leitura coerente entre teoria, prática e investigação.

Primeira Parte – Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma caracterização detalhada da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), instituição onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES). A estrutura do capítulo distribui-se por quatro secções principais. Na primeira, traça-se um percurso histórico da escola, desde a sua fundação no século XIX até à atualidade, evidenciando os principais momentos de transformação institucional e pedagógica. Segue-se, numa segunda secção, o enquadramento jurídico vigente, com referência à legislação que regula o funcionamento da escola e dos seus cursos. A terceira secção descreve a estrutura interna e os órgãos de gestão da EAMCN, de acordo com as normativas em vigor. Por fim, apresenta-se a oferta educativa disponibilizada, com destaque para os regimes de frequência e as várias vias formativas existentes no Ensino Artístico Especializado (EAE) de música.

1.1. Breve História da Instituição

Em 1835, foi fundado, em Lisboa, o Conservatório de Música da Casa Pia (EAMCN, s.d.a), pelo Decreto de 5 de maio de 1835, que determinava “[...] que o Seminario da exticta Igreja Patriarchal seja substituido por um Conservatorio de Musica, que se estabelecerá na mesma Casa Pia [...]” (Collecção, 1837, p. 146). Ainda no artigo 9.º do mesmo diploma, estabelecia-se que “a Direcção do Conservatorio de Musica é encarregada, na parte instructiva; a João Domingos Bomtempo, nomeado Director Geral; [...]” (Collecção, 1837, p. 146), confirmando o papel determinante do pianista e compositor na criação da instituição (Borges, 2015).

O Seminário da Patriarcal focava-se no ensino da música religiosa e era constituído, em grande parte, por músicos estrangeiros. Em contrapartida, Bomtempo idealizou um ensino laico, voltado para a formação de músicos portugueses, tanto no campo lírico como na música instrumental, independentemente do género. Segundo Borges (2015), o projeto inicial previa a criação de um Conservatório de Música inspirado no modelo parisiense, com um plano ambicioso de dezoito professores para dezasseis disciplinas. No entanto, devido a restrições financeiras, o conservatório foi anexado à Casa Pia e o plano foi reduzido para apenas seis disciplinas, cada uma com um docente. Tendo sido posteriormente acrescentada a disciplina de Piano, atribuída a Bomtempo.

No ano seguinte, pelo Decreto de 15 de novembro de 1836, o Conservatório de Música da Casa Pia foi incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática, projeto liderado por Almeida Garrett (Borges, 2015; EAMCN, s.d.a), sob o título de Colégio do Conservatório (EAMCN, s.d.a). Este projeto consistia em três escolas: Escola de Música; Escola de Teatro e Declamação;

e Escola de Mímica e Dança. Bomtempo manteve-se como diretor e também assumiu a presidência do Conselho de Direção do Conservatório. Segundo Borges (2015, p. 2), “esta nova instituição instalou-se no antigo Convento dos Caetanos, desocupado com a extinção das Ordens religiosas em Portugal (1834).”

Em 1840, o Conservatório Geral de Arte Dramática passou a denominar-se Conservatório Real de Lisboa, após Bomtempo solicitar proteção régia à Rainha D. Maria II, em virtude de dificuldades financeiras. O Rei Consorte D. Fernando foi nomeado presidente honorário e, em 1841, foram promulgados os estatutos da nova instituição (Borges, 2015).

Na segunda metade do século XIX, o Conservatório Real de Lisboa cresceu tanto em dimensão quanto em importância social. Nesta época, foi construído um salão nobre projetado por Eugénio Cotrim (Coelho, 2019), essencial para a realização dos concertos anuais, que até então ocorriam frequentemente fora da escola (Borges, 2015).

Já no início do século XX, em 1901, os estatutos do Conservatório Real de Lisboa foram reformulados por Augusto Machado (1845–1924), então diretor da Escola de Música (1901–1910), que modernizou os planos de estudo e os repertórios dos vários instrumentos (Borges, 2015). Com a proclamação da República, a 5 de outubro de 1910, a instituição passou a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa (Borges, 2015) e, posteriormente, pelo Decreto n.º 18461, de 14 de junho de 1930, determinava-se no artigo 1.º que “O Conservatório Nacional de Música e o Conservatório Nacional de Teatro passam a constituir uma instituição única, o Conservatório Nacional, [...]” (Ministério da Instrução Pública, 1930). Segundo Borges (2015), 1919 foi um ano de grande importância reformativa, liderada pelo pianista Vianna da Motta, diretor da secção de música, e pelo compositor Luís de Freitas Branco, subdiretor.

Borges (2015) destaca que esse período foi um dos “áureos” da Escola de Música, com inovações como a inclusão de disciplinas de Cultura Geral, a criação da Classe de Ciências Musicais, a introdução da disciplina de Leitura de Partituras, o desenvolvimento do Curso de Composição e a introdução da disciplina de Instrumentação e Regência, levando a um aumento da população escolar. No entanto, EAMCN (s.d.a) afirma que esta reforma não resultou “numa alteração muito significativa da realidade efetivamente vivida,” já que muitas das disciplinas criadas permaneceram, durante quase toda a sua existência, sem alunos.

A década de 1930 trouxe novas reformas, motivadas por constrangimentos financeiros, sob a liderança de Júlio Dantas, inspetor do conservatório, e Vianna da Motta, diretor musical (EAMCN, s.d.a; Borges, 2015). Em julho de 1938, o maestro e compositor Ivo Cruz foi nomeado diretor do Conservatório Nacional, cargo que exerceu até 1972. Durante esse período, promoveu

reformas no ensino com o objetivo de formar músicos profissionais e alinhar a instituição com os padrões europeus. Algumas mudanças incluíram a redução do número de alunos por turma de instrumento para apenas dois no ano letivo de 1939/1940 (EAMCN, s.d.a) e a reestruturação do edifício em 1946, com a criação de uma nova biblioteca projetada pelo arquiteto Raul Lino (Borges, 2015).

O Decreto-Lei n.º 31890, de 24 de fevereiro de 1942, permitiu a contratação, “além do quadro”, de “individualidades, nacionais ou estrangeiras, de reconhecida competência,” para lecionar e realizarem cursos especiais (Ministério da Educação Nacional, 1942). Assim, foram introduzidas inovações pedagógicas, como a inclusão de novos instrumentos: clavicórdio, cravo, viola da gamba, viola d'amore e viola dedilhada; e novas disciplinas (EAMCN, s.d.a). Borges (2015) destaca que estas décadas foram marcadas por conferências, cursos especiais e atividades musicais como os Recitais da Nova Geração, os concertos do *Collegium Musicum* e o Intercâmbio Musical. Destacam-se alunos que se tornaram figuras relevantes no panorama musical português e internacional, como Maria João Pires, Jorge Peixinho, Joly Braga Santos, Fernando Lopes-Graça, Clotilde Rosa e António Victorino d'Almeida (EAMCN, s.d.a; Borges, 2015).

Em 1972 foi introduzido no Conservatório Nacional um plano de estudos provisório, designado Experiência Pedagógica, resultante do processo de revisão e reestruturação iniciado em 1971, quando “o Ministério da Educação nomeou uma *Comissão Orientadora da reforma do Conservatório Nacional*, presidida por Madalena Perdigão” (Borges, 2015). Inspirado na prática em curso na Academia de Música de Santa Cecília desde 1968 e em diálogo com modelos então discutidos no Reino Unido, este plano procurou articular “a formação académica e a formação musical especializada” (EAMCN, s.d.a), alargando a duração dos estudos e abrindo novos cursos, entre os quais alaúde e flauta de bisel. Embora não tenha sido homologado pela nova lei orgânica, teve aplicação efetiva e coabitou com o plano de 1930 até 1983 (Borges, 2015; EAMCN, s.d.a).

Em 1983, com o Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, o Conservatório Nacional foi dissolvido e dividido em cinco escolas, dando origem à atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, sediada na Rua dos Caetanos. Desde o ano letivo 2002/2003, a EAMCN possui polos na Amadora e em Sacavém, dentro de uma política de descentralização dos cursos de iniciação. No ano letivo de 2018/2019, a escola foi transferida para a Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, Lisboa, devido à degradação do edifício da Rua dos Caetanos, aguardando a sua requalificação (EAMCN, s.d.a).

1.2. Enquadramento jurídico atual

A EAMCN é uma escola pública especializada no ensino artístico da música, integrando a rede nacional de EAE. O seu enquadramento jurídico assenta no Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho, que reestruturou o antigo Conservatório Nacional, criando várias escolas especializadas, entre as quais a EAMCN, e, adicionalmente, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização curricular do ensino básico e secundário, aplicáveis ao EAE (EAMCN, 2021).

A organização curricular e o funcionamento dos cursos de Iniciação, Básico e Secundário de Música são regulados pelas Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e n.º 229-A/2018, de 14 de agosto. Já a Portaria n.º 235-A/2018, de 23 de agosto, regula os cursos profissionais (EAMCN, 2021).

A EAMCN rege-se, adicionalmente, pelo seu Regulamento Interno, o qual estabelece as normas organizativas e pedagógicas da escola em conformidade com a legislação em vigor (EAMCN, 2023).

1.3. Estrutura e órgãos de gestão escolar

A EAMCN dispõe de uma estrutura organizativa que cumpre os princípios estabelecidos pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a redação do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. A administração e gestão da escola é assegurada pelos seguintes órgãos:

- O Conselho Geral;
- O Diretor;
- O Conselho Pedagógico;
- O Conselho Administrativo.

Além destes órgãos, existem diversas estruturas intermédias e de apoio, previstas no Regulamento Interno da EAMCN, como os coordenadores dos departamentos curriculares, os coordenadores das componentes de formação, o gabinete de produção e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), cada uma com funções específicas nos domínios pedagógicos e organizativos da escola (EAMCN, 2023).

1.4. Oferta educativa

A EAMCN oferece formação musical em diferentes etapas do percurso educativo, desde os primeiros contactos com a música até ao ensino secundário especializado. A oferta educativa abrange os seguintes cursos:

- Iniciação (1º Ciclo do Ensino Básico);
- Básico de Música (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico);
- Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical e de Composição;
- Secundário de Canto;
- Profissional de Nível IV de Instrumentista de Sopros e Percussão;
- Profissional de Nível IV de Instrumentista de Cordas e Teclas;
- Profissional de Nível IV de Instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz;
- Profissional de Nível IV de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz (EAMCN, 2021).

Com base na legislação em vigor, o curso Básico e os cursos Secundários de Música podem ser realizados segundo diferentes modalidades de frequência:

- Regime Articulado – integrado no currículo do ensino básico geral, com disciplinas musicais lecionadas em articulação com a escola de ensino regular frequentada pelo aluno;
- Regime Integrado – aplicável no ensino secundário artístico especializado, em que os alunos frequentam em exclusivo a EAMCN, incluindo tanto as disciplinas da formação musical como da formação geral;
- Regime Supletivo – dirigido a alunos que frequentam a escola de ensino regular sem articulação formal, assistindo às disciplinas musicais em horário complementar (EAMCN, 2021).

2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo dedica-se à caracterização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida pelo mestrando no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora. A organização do capítulo contempla, numa primeira secção, o enquadramento institucional e funcional do estágio, descrevendo o seu âmbito, duração e modalidades de acompanhamento. Segue-se a caracterização das turmas observadas, estruturada por ano, curso e regime, procurando evidenciar as dinâmicas pedagógicas, os conteúdos trabalhados, os perfis dos alunos e as estratégias de ensino observadas. Por fim, apresenta-se uma breve nota biográfica dos professores responsáveis pelas disciplinas de Teoria e Análise Musical (TAM) e de Análise e Técnicas de Composição (ATC), com os quais o mestrando desenvolveu a sua prática. Esta estrutura visa proporcionar um retrato claro e fundamentado do contexto educativo em que decorreu a intervenção pedagógica, constituindo o ponto de partida para a análise das práticas letivas e para a reflexão crítica que se desenvolverá nos capítulos subsequentes.

2.1. Enquadramento

De acordo com o plano curricular do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, o segundo ano inclui a unidade curricular PES no Ensino Artístico Especializado (EAE) de música, com duração anual. Esta unidade implica a realização de um estágio com um total de 210 horas, durante o qual o mestrando deve observar e lecionar aulas.

O estágio tem como objetivos desenvolver uma compreensão crítica da organização do ambiente educativo, integrar conhecimentos específicos, pedagógicos e didáticos na prática profissional, promovendo a autonomia e o trabalho colaborativo em contexto escolar. Visa, ainda, a capacidade de reconhecer as aprendizagens e dificuldades dos alunos, propor estratégias para as superar e adotar uma postura ética e cívica, consciente das exigências deontológicas da profissão docente. A reflexão contínua, o questionamento da prática e o desenvolvimento de competências de investigação orientadas para a melhoria da ação educativa são também aspectos centrais desta formação.

O estágio decorreu na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), no ano letivo 2024/2025, sob a coorientação do Professor Nuno Miguel Henriques. A prática incidiu na observação e participação nas suas aulas, de segunda-feira a quinta-feira, entre o final de outubro de 2024 e o final de março de 2025, nas seguintes turmas: 10.º ano ATC – A (regime integrado), 10.º ano TAM – Jazz (curso profissional), 11.º ano ATC – A (regime supletivo, tendo assistido apenas a partir do segundo período) e 11.º ano ATC – C (regime supletivo).

A organização da prática teve por base o horário do Orientador Cooperante, permitindo ao mestrando um contacto contínuo e diversificado com diferentes níveis e regimes de ensino. Dado que o Orientador Cooperante não lecionava turmas de 12.º ano de TAM ou de ATC e de forma a proporcionar ao mestrando um contacto mais abrangente com os diferentes níveis de ensino, este também acompanhou turmas do Professor João Antunes. Neste contexto, observou a turma de 12.º ano TAM – P1 (curso profissional) desde o início do estágio, e, a partir do segundo período, passou também a acompanhar a turma de 12.º ano ATC – A (regime integrado).

2.2. Caracterização das turmas de Teoria e Análise Musical e de Análise e Técnicas de Composição

As caracterizações que se seguem dizem respeito às turmas acompanhadas pelo mestrando ao longo do estágio. Para além de aspetos relativos à sua composição, como o número de alunos, distribuição por sexo e regime de estudos, será igualmente considerada a dinâmica de turma, a participação, o interesse demonstrado pelos alunos e o seu desempenho ao longo do ano letivo. Serão, ainda, abordadas as estratégias pedagógicas observadas, o tipo de conteúdos trabalhados e a forma como foram recebidos pelos alunos, com o objetivo de apresentar um retrato mais completo e pedagógico do contexto vivido em cada turma.

2.2.1. Turma de 10.º ano de ATC – A, Regime Integrado

Turma inicialmente composta por 11 alunos, seis do sexo feminino e cinco do masculino, tendo sofrido uma redução no segundo período, com a saída de uma aluna para uma turma de curso profissional na mesma escola. Turma participativa, com interesse pela disciplina, embora com dificuldades notórias de concentração. As conversas paralelas eram frequentes e, muitas vezes, alheias ao conteúdo lecionado, obrigando a intervenções constantes do Orientador Cooperante e comprometendo parte do tempo útil. Ainda assim, os alunos mostravam empenho na realização dos exercícios e envolvimento nas atividades propostas. Participavam com regularidade e alguns demonstravam vontade de resolver os exercícios no quadro. Mesmo os que não realizavam o exercício no caderno faziam comentários espontâneos, nem sempre solicitados, mas revelavam atenção aos conteúdos. Apesar da dispersão ocasional, havia uma atitude globalmente interessada.

O Orientador Cooperante adotou diferentes estratégias de gestão da turma, como a reorganização dos lugares na sala de aula e o aumento da quantidade de exercícios práticos. Estas medidas revelaram-se eficazes, dado que os alunos respondiam melhor a tarefas em maior quantidade e com maior grau de desafio. Foi possível observar progressos ao longo do estágio. Um aluno que inicialmente tinha dificuldades, sobretudo por falta de concentração, evoluiu de

forma significativa no segundo período, aproximando-se do nível da turma. De forma geral, a turma manteve um desempenho homogéneo, com exceção de uma aluna que mostrou mais dificuldades no final da observação.

Os conteúdos abordados incluíram o estudo da isoritmia e do moteto, com obras de Philippe de Vitry e Guillaume de Machaut. Foram explorados elementos como *talea*, *color*, *hoquetus* e cadências nos motetos isorrítmicos. Introduziram-se também conceitos do Renascimento, sobretudo no campo do contraponto, com prática das cinco espécies. Estudou-se, ainda, o madrigal italiano do século XVI.

As aulas incluíam partituras impressas, momentos de audição e exercícios feitos pelos próprios alunos. O Professor procurava tornar os conteúdos acessíveis e relevantes, adaptando os exemplos ao nível e interesses da turma, mesmo quando distantes da sua prática instrumental. Os conceitos eram apresentados de forma gradual e o ritmo das aulas ajustado à capacidade de concentração da turma. Havia trabalho colaborativo no quadro, com correção oral e diálogo constante, complementado por tarefas de consolidação para casa.

2.2.2. Turma de 10.º ano TAM-Jazz, Curso Profissional

Turma constituída por quatro alunos: um do sexo feminino e três do masculino. O ambiente entre os colegas era positivo e colaborativo, o que se refletia nas interações dentro e fora da aula. Mantinham conversas frequentes entre si, muitas vezes sobre temas não relacionados com a disciplina.

Tratava-se de uma turma assídua, embora com alguma irregularidade na pontualidade. O início das aulas era, por norma, atrasado, mas este fator não comprometia o desenvolvimento da matéria. Atendendo à dificuldade geral da turma, em parte explicada pelo distanciamento existente entre os conteúdos de TAM e a linguagem musical do jazz, o Professor ajustava a carga letiva, reduzindo a quantidade de exercícios e novos conceitos abordados por sessão, de modo a evitar sobrecarga cognitiva. A pontualidade era mencionada pelo docente, mas nunca imposta com rigidez, já que, como referido anteriormente, não interferia de forma significativa com o planeamento das aulas.

O interesse pela disciplina por parte dos alunos variava de semana para semana, dependendo sobretudo do estado de espírito dos mesmos. Um dos alunos destacava-se pelo envolvimento constante, participando ativamente nas discussões e exercícios. Outros dois alunos participavam com menor frequência, mas, ainda assim, demonstravam esforço. A aluna intervinha unicamente quando solicitada diretamente, revelando menor iniciativa e

envolvimento geral. O Professor procurava incentivar a participação de todos, promovendo o diálogo, lançando questões e propondo tarefas para casa, nem sempre cumpridas, especialmente no caso da aluna.

Apesar das dificuldades, foi possível observar algum progresso ao longo do tempo, mais evidente em alguns alunos do que noutras. Um dos alunos com mais dificuldades demonstrou vontade de melhorar, esforçando-se para acompanhar os conteúdos; outro, embora com dificuldades semelhantes, revelou menos empenho. A aluna mostrou muito pouca evolução ao longo do período observado.

Os conteúdos lecionados centraram-se na harmonização a quatro vozes, iniciando-se com a harmonização do baixo dado e culminando na harmonização da melodia dada. Ao longo das aulas, foram trabalhados conceitos como a hierarquia funcional dos acordes, as cadências, os acordes de sétima, as dominantes secundárias e as dissonâncias ornamentais.

As aulas incluíam exercícios práticos realizados no quadro, com acompanhamento coletivo e correção oral. Havia também escuta de exemplos de repertório e das próprias harmonizações feitas pelos alunos, promovendo, assim, uma ligação entre a teoria e a prática musical. Foram propostos trabalhos de casa semanalmente, consistindo geralmente em exercícios de harmonização.

O Professor fazia um esforço contínuo para relacionar os conceitos abordados com o universo do jazz, estabelecendo pontes entre a linguagem clássica da disciplina e o estilo de base dos alunos, o que ajudava a manter o interesse e a tornar a matéria mais relevante para a turma.

2.2.3. Turma de 11.º ano ATC – A, Regime Supletivo

Turma composta inicialmente por cinco alunas. Uma delas deixou de frequentar as aulas a meio do segundo período. Tratava-se de uma turma heterogénea, com pouca coesão interna, característica habitual do regime supletivo, onde os alunos nem sempre partilham outras disciplinas. Apesar disso, o ambiente era cordial e respeitoso.

A assiduidade era irregular de forma generalizada, o que afetava diretamente o ritmo da turma e dificultava a progressão dos conteúdos. Dado que várias alunas já apresentavam dificuldades na assimilação da matéria, as faltas complicavam ainda mais esse processo: por vezes era necessário retomar conteúdos já abordados, o que atrasava a sequência planeada; noutras ocasiões, o Orientador Cooperante optava por avançar, deixando algumas alunas com lacunas que se refletiam no seu entendimento e participação nas aulas seguintes.

A aluna com melhor desempenho mostrava oscilações, sobretudo quando não realizava os trabalhos de casa. As restantes demonstravam níveis de empenho diferentes: três mantiveram uma atitude consistente e evoluíram com o tempo; uma, com mais dificuldades, participava pouco e revelava escassa iniciativa para ultrapassar as suas limitações.

No início do período de observação, as aulas centravam-se em exercícios de harmonização a quatro vozes, com base em melodias dadas. Progressivamente, foram sendo introduzidos os conceitos de modos menores, dominantes secundárias, modulação e dissonâncias ornamentais, integrados na prática de harmonização. Numa fase posterior, abordaram-se também formas musicais como a ária da capo, o *ritornello* e a fuga. Apesar da introdução desses novos conteúdos, os trabalhos de casa continuaram a consistir em exercícios de harmonização. A análise musical era feita de forma coletiva, com recurso a partituras e gravações.

A maioria das alunas era estudante de canto, o que permitia ao Professor estabelecer ligações entre os conteúdos teóricos e a prática vocal, tornando os conceitos mais acessíveis e relevantes. Importa referir que o mestrando acompanhou esta turma apenas no segundo período, tendo, ainda assim, observado os principais padrões de funcionamento e as dinâmicas pedagógicas implementadas pelo Professor.

2.2.4. Turma de 11.º ano ATC – C, Regime Supletivo

Turma inicialmente composta por quatro alunos, dois do sexo feminino e dois do masculino. No decorrer do segundo período, foi integrada uma nova aluna, cuja adaptação ocorreu de forma tranquila. As interações com os colegas revelaram-se naturais desde o início, sem sinais de isolamento, conflito ou constrangimento.

Ao contrário do observado na turma anteriormente descrita, esta turma apresentava uma dinâmica mais coesa e colaborativa. Os alunos mantinham relações positivas, comunicavam com frequência fora do contexto da aula e demonstravam um espírito de entreajuda visível. As conversas, ainda que por vezes alheias à disciplina, decorriam num ambiente descontraído, mas sempre pautado pelo respeito mútuo e pela atenção ao trabalho pedagógico.

A assiduidade e a pontualidade foram, de um modo geral, exemplares, com faltas pontuais devidamente justificadas. A atitude dos alunos manteve-se estável ao longo do segundo período, com interesse constante pelas matérias abordadas. Ainda que um dos alunos participasse menos em termos orais, revelava atenção sustentada, empenho nas tarefas propostas e sentido de responsabilidade.

Os conteúdos lecionados foram, em linhas gerais, semelhantes aos da turma A, com enfoque na harmonização a quatro vozes, a partir de uma melodia dada e na análise de formas musicais como a ária da capo, o *ritornello* e a fuga. Os conteúdos trabalhados incluíram o estudo das funções harmónicas, a introdução da segunda inversão, das ornamentações, dos acordes de sétima, dos modos menores, das dominantes secundárias e da modulação, bem como o estudo da fuga.

Tal como na turma anterior, a maioria dos alunos pertencia à área de canto, o que possibilitava uma ligação profícua entre teoria e prática. O Professor explorava essa articulação com regularidade, recorrendo a exemplos auditivos, exercícios escritos e escuta ativa das obras em análise, o que contribuía para uma maior compreensão e retenção dos conteúdos. Os exercícios de harmonização, realizados tanto em aula como em casa, garantiam uma continuidade pedagógica essencial para a consolidação das aprendizagens.

A evolução dos alunos foi equilibrada, sem registo de dificuldades persistentes nem de avanços significativamente diferenciados. O trabalho desenvolveu-se de forma progressiva e colaborativa, com ganhos evidentes na autonomia e na compreensão conceptual ao longo do período em observação.

2.2.5. Turma de 12.º ano TAM – P1, Curso Profissional

Turma constituída por sete alunos, seis do sexo masculino e uma do sexo feminino. O ambiente entre os colegas era cordial e, apesar da participação em aula ser desigual, o clima geral era de respeito mútuo. Dois dos alunos revelavam um envolvimento reduzido com a disciplina, mantendo-se frequentemente alheados às atividades propostas. A postura da turma era, na maioria das vezes, passiva, limitavam-se a permanecer em silêncio ou, ocasionalmente, distraídos com o telemóvel, comportamentos que motivaram reparos recorrentes por parte do Professor. Um dos alunos chegava a apresentar estar a dormir durante a aula. Ainda que notórios, estes comportamentos não interferiam diretamente com o funcionamento da turma, uma vez que os restantes colegas se mantinham, de forma geral, atentos e participativos.

A assiduidade da turma era regular, mas a pontualidade constituía um constrangimento persistente. As aulas, marcadas para as 8h20, nunca começavam à hora prevista, o que condicionava o arranque efetivo do trabalho letivo. O Professor, que desempenhava paralelamente funções de diretor de turma, utilizava esse intervalo inicial para tratar de questões administrativas ou disciplinares. Apesar de registar faltas em casos de atrasos repetidos e de insistir na importância da pontualidade, a situação manteve-se relativamente constante ao longo do tempo de observação do mestrando.

Em termos de atitude e interesse, os restantes alunos revelavam algum empenho, embora com menor intensidade do que a verificada noutras turmas observadas. Um dos elementos destacou-se pela curiosidade face aos conteúdos e pela participação regular, contribuindo de forma construtiva para a dinâmica da aula. De um modo geral, os alunos revelavam dificuldades em expressar o pensamento crítico de forma clara, recorrendo frequentemente a formulações vagas ou imprecisas, o que evidenciava limitações na verbalização, apesar de o raciocínio subjacente ser, por vezes, pertinente. O progresso coletivo foi moderado e relativamente uniforme, sem grandes variações entre os alunos. No entanto, no caso dos dois elementos menos envolvidos, não se registaram melhorias significativas até ao final da observação do mestrandeo.

Os conteúdos lecionados inseriram-se na exploração das correntes musicais que sucederam ao sistema tonal, nomeadamente nas estéticas do impressionismo e do expressionismo. Neste último, foram estudados as primeiras experiências atonais e o desenvolvimento do dodecafismo. Foram analisadas obras de compositores como Mahler, Debussy, Schoenberg, Webern e Ligeti, procurando-se identificar relações entre diferentes abordagens estéticas. Mereceu particular destaque a articulação entre o universo expressivo de Mahler e as primeiras experiências atonais de Schoenberg, evidenciada através da análise comparada de excertos representativos de ambos os compositores.

As sessões incluíram a escuta orientada de excertos, sempre acompanhada pela leitura e discussão conjunta das partituras previamente disponibilizadas na plataforma Google Classroom, à qual o mestrandeo não teve acesso direto. A análise era feita de forma colaborativa, com contributos orais por parte dos alunos, mediada pela intervenção do Professor, que procurava estimular a reflexão crítica. Embora a receção inicial a determinados conteúdos, como o atonalismo e o dodecafismo, tenha tido marcada por alguma resistência, especialmente devido ao afastamento face ao universo musical habitual dos alunos, foi possível observar uma mudança gradual na sua atitude. Com o apoio e contextualização do Professor, os alunos passaram a valorizar intelectualmente as obras estudadas, ainda que, em alguns casos, mantivessem reservas quanto à sua fruição estética.

2.2.6. Turma de 12.º ano ATC – A, Regime Integrado

Turma composta por 11 alunos, cinco do sexo feminino e seis do masculino. Havia uma divisão clara em subgrupos, embora o ambiente geral fosse cordial. Destacava-se um conflito recorrente entre dois alunos, que se manifestava quase sistematicamente. Por vezes, esse confronto resultava em trocas produtivas de argumentos, perante as quais o Professor optava

por não intervir. Noutras ocasiões, gerava distrações, exigindo uma intervenção discreta, mas firme, com o intuito de conter a situação sem escalar o conflito.

Tratava-se de uma turma participativa, com entusiasmo evidente pelas discussões em torno dos conteúdos, mesmo quando não diretamente ligados à prática instrumental. Os alunos demonstravam curiosidade intelectual, espírito crítico e conseguiam dissociar gosto pessoal de interesse analítico, valorizando obras fora da sua preferência estética pelo seu potencial de estudo. Apesar de acompanharem o raciocínio das aulas e de estabelecerem boas conexões com conteúdos anteriores, apresentavam, tal como a turma anteriormente descrita, dificuldade em articular o pensamento crítico com clareza. Era comum o recurso a expressões vagas ou imprecisas, o que revelava limitações na verbalização, ainda que o raciocínio subjacente fosse frequentemente pertinente.

O desempenho da turma era, em geral, homogéneo. Não se observaram diferenças significativas entre os níveis de aprendizagem, exceto no caso de um aluno com maiores dificuldades, que deixou de frequentar as aulas no meio do segundo período, impedindo uma análise mais completa da sua evolução.

A observação decorreu exclusivamente durante o segundo período letivo, com uma abordagem centrada nas correntes musicais que sucederam ao sistema tonal, em especial no expressionismo, incluindo as primeiras experiências atonais e o dodecafismo. Foram analisadas obras de Webern, Schoenberg e Ligeti, com partituras disponibilizadas via Google Classroom, plataforma à qual o mestrande não teve acesso direto. As aulas incluíam escuta orientada, análise coletiva e participação ativa dos alunos, com mediação constante do Professor para estimular o pensamento crítico e esclarecer conceitos complexos.

A receção inicial ao repertório foi marcada por alguma resistência, semelhante à verificada na turma descrita anteriormente, devido ao afastamento estético em relação ao universo musical dos alunos. No entanto, essa resistência foi gradualmente superada, favorecendo uma postura mais aberta e reflexiva perante as linguagens musicais estudadas.

2.3. Breve nota biográfica dos professores de Teoria e Análise Musical e de Análise e Técnicas de Composição

Segue-se uma breve nota biográfica sobre os professores das turmas em que o mestrande esteve inserido durante o ano letivo.

2.3.1. Orientador Cooperante – Nuno Miguel Henriques

Nascido a 7 de maio de 1978, Nuno Miguel Henriques, aos seis anos de idade, iniciou o seu percurso musical no Conservatório de Música da Madeira, na classe de violoncelo do Professor Agostinho Henriques, tendo também estudado piano com o Professor András Hennel. Entre os anos 1995 e 1998 ingressava na classe de ATC com o maestro e Professor Roberto Pérez, altura onde compôs as suas primeiras composições. Em 1998 ingressou então no curso de composição na Escola Superior de Música de Lisboa, onde estudou com os Professores António Pinho Vargas, Christopher Bochmann e Sérgio Azevedo, concluindo a licenciatura em 2003. Entre os anos 2003 e 2005 seguiu os estudos no Conservatório de Roterdão com o Professor Klaas de Vries e tendo também estudado com o Professor Peter Jan Wagemans, como bolseiro da Secretaria da Educação do Governo Regional da Madeira.

Paralelamente à sua formação académica, frequentou diversos seminários de composição, nomeadamente com os Professores Emmanuel Nunes e Salvatore Sciarrino, na Universidade de Aveiro, em 2000. Nesse mesmo ano participou nas 4.ªs Jornadas Nova Música, em Aveiro, com uma peça selecionada, sob direção de Edwin Roxburgh. Desde 2001, participou regularmente nos seminários de composição da Fundação Calouste Gulbenkian com o Professor Emmanuel Nunes. Em 2003 e 2004 foi selecionado para o 1.º e 2.º Workshop Gulbenkian para Jovens Compositores Portugueses, tendo as suas obras *Contraste* para orquestra e *Elementos* para 12 instrumentos sido estreadas pela Orquestra Gulbenkian, sob direção do maestro Guillaume Bourgogne.

Apresentou ainda obras no Festival de Música da Madeira (2003), no projeto “Diques” com a Orchestrutópica (2006) e no Festival Música Viva (2008), e participou em iniciativas internacionais como o Workshop para jovens compositores organizado pelo ASKO Ensemble em Amesterdão (2005). A sua obra *[A]Round a Staccato*, para trombone solo, foi peça obrigatória no Concurso Jovens Músicos de 2011. Foi distinguido com duas menções honrosas no Concurso de Composição EURITMIA (2006 e 2008), e participou em projetos de orquestração para machete oitocentista, com obras apresentadas pela Orquestra Clássica da Madeira em 2013. Em 2015 compôs o musical *A origem de Bum*, em colaboração com Carolina Gaspar, para coro infantil e orquestra de câmara, estreado no CCB e editado em CD em 2018, com nova apresentação no Teatro Tivoli.

Em contexto educativo, lecionou em instituições como a Academia de Música de Elvas, o Instituto Vitorino Matono, a Academia de Música de Lisboa e o Conservatório de Música da Metropolitana. Atualmente exerce funções docentes na Escola de Música Nossa Senhora do

Cabo e na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, onde leciona as disciplinas de ATC, TAM e Composição¹ (Centro de Investigação e Informação da Música Portuguesa, s.d.; EAMCN, s.d.b.).

2.3.2. João Antunes

Nascido em 1975, em Lisboa, João Antunes iniciou os seus estudos musicais na Academia de Amadores de Música de Lisboa, prosseguindo posteriormente a sua formação na Escola Superior de Música de Lisboa e na Universidade de Évora. Em 1997 iniciou a sua atividade como docente, tendo desde então lecionado em diversas instituições do EAE da música em Portugal. Desde 2006, tem assumido responsabilidades acrescidas em várias escolas, exercendo funções de direção pedagógica, coordenação de departamentos de disciplinas teóricas e dinamização de projetos em articulação com escolas do ensino regular. Paralelamente à docência, tem desenvolvido trabalho como compositor e arranjador, com obras apresentadas em diversas salas de concerto, entre as quais se destacam o Teatro das Figuras, a Fundação Calouste Gulbenkian, o Centro Cultural Olga Cadaval, a Casa da Música e o Teatro São Luiz. Em contexto educativo, colaborou com várias instituições, compondo e adaptando repertório para diferentes formações vocais e instrumentais. Atualmente, leciona na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional e na Academia de Música de Almada (EAMCN, s.d.b.).

¹ Parte da informação biográfica foi gentilmente facultada pelo Professor Nuno Miguel Henriques.

3. Práticas Educativas e Aulas Assistidas

Este capítulo incide sobre a prática letiva desenvolvida pelo mestrando no decurso do estágio curricular, focando-se nas aulas lecionadas e nas observações realizadas em diferentes turmas e contextos. A estrutura do capítulo organiza-se em três momentos complementares: numa primeira secção, apresenta-se o relato e a reflexão crítica sobre as seis aulas conduzidas pelo mestrando, descrevendo a sua planificação, implementação, metodologias utilizadas, reações dos alunos e aprendizagens observadas; numa segunda secção, procede-se a uma análise crítica das práticas docentes do Orientador Cooperante Nuno Henriques e do Professor João Antunes, com destaque para os aspetos mais relevantes no plano pedagógico e didático; por fim, numa última secção reúnem-se as considerações finais sobre a prática de ensino, sintetizando os principais desafios e progressos experienciados pelo mestrando e identificando aspetos a melhorar no seu desenvolvimento enquanto futuro docente.

3.1. Relato e reflexão das aulas realizadas

As aulas realizadas no âmbito da PES decorreram ao longo do segundo período letivo, tendo abrangido um total de seis sessões distribuídas por diferentes turmas. A primeira aula contou com a presença do Professor Doutor Pedro Amaral, orientador do mestrando, da Universidade de Évora, e do Orientador Cooperante Nuno Henriques. As duas sessões seguintes foram supervisionadas exclusivamente pelo Orientador Cooperante, enquanto as três aulas finais decorreram sob a presença do Professor João Antunes. Esta diversidade de acompanhamentos permitiu ao mestrando beneficiar de perspetivas complementares e de contributos pedagógicos distintos, que se revelaram determinantes para o seu desenvolvimento profissional.

Importa referir que as aulas supervisionadas pelo Orientador Cooperante foram, a seu pedido, previamente discutidas em reuniões realizadas cerca de uma semana antes da sua realização. De forma semelhante, as aulas acompanhadas pelo Professor João Antunes foram também preparadas com antecedência, por iniciativa do mestrando, através de encontros que permitiram apresentar e discutir as propostas pedagógicas. Estes momentos preparatórios revelaram-se essenciais, tanto para clarificar as intenções educativas e ajustar as estratégias de ensino, como para assegurar a coerência com os conteúdos já trabalhados nas turmas e garantir a adequação das atividades ao perfil e à dinâmica dos alunos.

As aulas foram, assim, concebidas tendo em consideração o percurso já realizado pelas turmas, procurando articular-se com as aprendizagens em curso e responder de forma adequada ao perfil dos alunos, às suas necessidades e à dinâmica específica de cada turma. A construção

das propostas pedagógicas assentou numa lógica de continuidade e ajustamento progressivo, valorizando uma abordagem reflexiva e ajustada ao contexto educativo.

Nos pontos que se seguem, será apresentado o relato detalhado de cada uma das sessões, contemplando aspectos relativos ao planeamento, à implementação das atividades, às reações observadas nos alunos e às aprendizagens significativas decorrentes da experiência, tanto do ponto de vista dos discentes como do percurso formativo do mestrando. Esta análise pretende refletir, de forma crítica e fundamentada, sobre os desafios e conquistas vivenciados no decurso da prática letiva supervisionada.

3.1.1. Aula 1 – Turma de 10.º ano de ATC – A, Regime Integrado

A primeira aula, lecionada à turma de 10.º ano de ATC – A, de regime integrado, foi dedicada à introdução do madrigal italiano do século XVI, com foco na relação entre música e palavra, temática que será aprofundada na segunda parte deste relatório, no âmbito do projeto de investigação.

A aula foi estruturada em quatro momentos distintos: uma introdução prática, duas partes principais e uma conclusão. Iniciou-se com uma atividade de análise intervalar aplicada aos primeiros compassos do madrigal *Cruda Amarilli*, de Claudio Monteverdi. A proposta constituiu em analisar os intervalos da peça com base nos conhecimentos adquiridos em contraponto, permitindo aos alunos identificar autonomamente os chamados “erros” cometidos pelo compositor, servindo esta desconstrução como ponto de partida para refletir sobre a *seconda pratica* e o papel expressivo desses desvios técnicos na relação com o texto. Seguiu-se uma contextualização teórica do madrigal italiano, desde os seus primórdios até à fase tardia. Foram explicadas as características principais do género e os princípios da *seconda pratica* e *word painting*.

Na segunda parte da aula, foram desenvolvidos dois exercícios distintos, ambos com o objetivo de articular a interpretação literária e a análise musical. No primeiro, os alunos foram desafiados a explorar a sua criatividade a partir da leitura da primeira estrofe do soneto *Solo e pensoso*, de Francesco Petrarca. Após a interpretação do conteúdo poético, foram convidados a imaginar e propor ideias musicais para os dois primeiros versos. Em seguida, escutaram a composição de Luca Marenzio sobre o mesmo texto, comparando as suas sugestões com a versão do compositor e analisando as escolhas musicais feitas na relação entre música e palavra. No segundo exercício, foi trabalhado o madrigal *Da le belle contrade d'oriente*, de Cipriano de Rore, servindo de ponto de partida para a identificação, num excerto, de recursos expressivos de *word painting*, com base numa leitura atenta e interpretada do texto.

Na fase final da aula, foram apresentados outros exemplos curtos de madrigais, com o objetivo de aplicar os conhecimentos adquiridos. Mesmo sem tradução integral dos textos, os alunos conseguiram reconhecer, pela escuta e observação da partitura, correspondências expressivas entre música e palavra.

A aula contou com o apoio de partituras, vídeos, áudio e do quadro como suporte de explicação. A reação da turma foi extremamente positiva. Apesar de alguma hesitação inicial, rapidamente os alunos mostraram-se envolvidos, interessados e participativos. Demonstraram entusiasmo pela abordagem proposta e expressaram o reconhecimento pelo valor do género estudado. A presença do orientador interno, que observou formalmente a aula, poderá também ter contribuído para o elevado nível de concentração e foco demonstrado pelos alunos ao longo da sessão.

Enquanto primeira experiência de condução de uma aula, a sessão decorreu de forma fluída. Inicialmente houve algum nervosismo por parte do mestre, mas rapidamente foi superado, permitindo uma condução natural da sessão. A principal aprendizagem retirada desta experiência foi a gestão do tempo: apesar de estar preparado para eventuais sobras e ter conseguido aproveitar o tempo restante para mostrar mais exemplos, reconhece-se que a aula integrou uma densidade elevada de informação e atividades. Sendo uma aula isolada com esta turma, tal opção foi estratégica; no entanto, noutras circunstâncias, teria sido mais adequado dividir os conteúdos em sessões distintas.

3.1.2. Aula 2 – Turma de 11.º ano de ATC – A, Regime Supletivo

A segunda aula, lecionada à turma de 11.º ano de ATC – A, de regime supletivo, teve como principal objetivo apresentar e explorar as formas da *ária da capo* e do *ritornello*, desenvolvendo uma abordagem sequencial e reflexiva.

Numa primeira fase, trabalhou-se a estrutura da *ária da capo* a partir de *Lascia ch'io pianga*, de Händel. A clareza formal desta obra facilitou a identificação do esquema ABA, permitindo às alunas perceber a simetria da forma, as diferenças expressivas entre as secções A e B e a justificação do retorno final à secção inicial. Paralelamente, procedeu-se a uma análise harmónica parcial da secção A, com a intenção de reforçar competências já adquiridas. Embora se considerasse a tarefa acessível, algumas alunas não conseguiram completar totalmente, evidenciando lacunas que, apesar de tudo, serviram de diagnóstico e potenciaram uma revisão dos conteúdos.

Seguidamente, abordou-se a forma do *ritornello* através da ária *Schlaf, mein Liebster*, de J. S. Bach. O facto de se tratar igualmente de uma *ária da capo* assegurou continuidade em relação aos conteúdos trabalhados, permitindo introduzir o *ritornello* enquanto elemento formal. Em termos pedagógicos, esta escolha reforçou a compreensão da forma ABA e encorajou uma escuta mais atenta, procurando evidenciar repetições, contrastes e articulações significativas dentro da peça.

Para ampliar o entendimento da forma do *ritornello*, foram também escutados dois excertos adicionais: o *Concerto para Flauta em Ré Maior*, Op. 10, n.º 3, e o andamento *Presto* de *O Verão*, Op. 8, RV 315, ambos de Antonio Vivaldi. A primeira obra ajudou a demonstrar a aplicação do *ritornello* no repertório instrumental solista, provando que não se limita ao contexto vocal. Já o excerto de *O Verão* consolidou a ideia de uma estrutura flexível, mostrando que nem todas as composições seguem um modelo totalmente rígido. Assim, pretendeu-se criar uma compreensão mais abrangente e crítica da forma, sublinhando a sua relevância em diferentes géneros e contextos musicais.

Durante a sessão, foram adotadas metodologias de carácter construtivo, incentivando a iniciativa das alunas na identificação dos elementos estruturais, pela escuta orientada, leitura da partitura e discussão coletiva. No entanto, por ter decorrido já ao final do dia (18h30), é provável que o horário tardio tenha contribuído para a postura mais passiva das alunas, resultando num menor impacto da estratégia adotada. Ainda que tivessem identificado a estrutura ABA na primeira ária com facilidade, evidenciaram dificuldades na análise harmónica e, na segunda ária, mostraram insegurança ao localizar a secção B ou a reconhecer o *ritornello*. Estes aspetos denotam fragilidades na escuta analítica e na percepção formal, com apenas uma aluna a arriscar uma resposta mais fundamentada, embora sem grande confiança no seu raciocínio.

A aula decorreu com recurso a partituras, vídeo, áudio e quadro. No final da sessão, o Orientador Cooperante interveio para reforçar dois pontos fundamentais: a importância da presença de secções solísticas contrastantes no *ritornello* e a importância de o *ritornello* final, regressar à tonalidade principal, assegurando o fecho da estrutura formal.

Embora a planificação inicial estivesse metodologicamente sustentada, tornou-se evidente que, dadas as características desta turma, nomeadamente a hora tardia e a postura mais passiva, uma exposição mais direta teria sido mais eficaz. O mestrandeo reconheceu, assim, a importância de uma estratégia pedagógica flexível, que se adeque ao contexto real da aula, por mais sólido que o planeamento pareça à partida.

3.1.3. Aula 3 – Turma de 11.º ano de ATC – C, Regime Supletivo

A terceira aula foi lecionada à turma do 11.º ano de ATC – C, de regime supletivo, com os mesmos conteúdos e estrutura da sessão anterior, centrando-se na exploração das formas da *ária da capo* e do *ritornello*. No entanto, a principal diferença residiu na abordagem metodológica, mais direta e orientada, adotada com o objetivo de colmatar os constrangimentos verificados na aula anterior, nomeadamente a baixa participação e as dificuldades na identificação das estruturas formais.

A sessão teve início, tal como na aula anterior, com a análise da ária *Lascia ch'io pianga*, de Händel, utilizada para ilustrar de forma clara a estrutura ABA característica da ária *da capo*. A secção A foi novamente alvo de uma breve análise harmónica, com o intuito de consolidar conhecimentos previamente adquiridos. Embora este não fosse o foco principal da aula, o exercício revelou-se útil para reativar aprendizagens anteriores. De modo geral, os alunos evidenciaram um maior domínio dos conteúdos em comparação com a turma anterior, demonstrando mais segurança na análise harmónica. Identificaram da mesma forma com facilidade a estrutura ABA.

Seguiu-se a abordagem à forma *ritornello*, agora introduzida com maior objetividade: antes da escuta e análise das obras, foi apresentada aos alunos a estrutura-base desta forma musical, proporcionando um enquadramento claro do que iriam ouvir. A análise incidiu, como na sessão anterior, sobre a ária *Schlaf, mein Liebster*, de J. S. Bach. Em seguida, foram escutados os mesmos dois excertos de Antonio Vivaldi, o *Concerto para Flauta em Ré Maior*, Op. 10, n.º 3, e o andamento *Presto* de *O Verão*, Op. 8, RV 315.

Ao contrário do que sucedeu na aula anterior, os alunos demonstraram uma compreensão mais imediata dos conteúdos e maior envolvimento na aula. Identificaram com facilidade as estruturas formais trabalhadas, reconheceram corretamente as tonalidades e participaram de forma mais consistente ao longo da sessão. O ambiente foi calmo e focado, contribuindo para uma dinâmica de trabalho eficaz. Uma aluna, em particular, destacou-se pela sua participação ativa e pertinente. Por outro lado, uma aluna que participou pela primeira vez numa aula nesta turma manteve uma postura mais reservada, enquanto um aluno revelou algum desinteresse durante a segunda parte da sessão.

A aula decorreu com recurso a partituras, vídeo, áudio e quadro. Uma vez que os conteúdos foram assimilados de forma célere, a sessão terminou ligeiramente antes do tempo previsto, o que possibilitou ao Orientador Cooperante dedicar os minutos finais à correção de trabalhos de casa.

A alteração da abordagem pedagógica, apresentando previamente a estrutura do *ritornello* em vez de conduzir à sua descoberta, revelou-se eficaz no contexto desta turma. Embora o mestrando reconheça o potencial formativo do método exploratório, neste caso, a exposição inicial clara facilitou a compreensão e promoveu maior envolvimento dos alunos. O contraste entre as duas turmas reforçou, assim, a importância de uma prática docente flexível e ajustada às especificidades de cada turma, demonstrando que a eficácia de uma estratégia depende, em larga medida, do contexto real da sala de aula.

3.1.4. Aula 4 – Turma de 12.º ano de TAM – P1, Regime Profissional

A quarta aula, lecionada à turma do 12.º ano de TAM – P1, de regime profissional, teve como objetivo central a compreensão da técnica de *word painting*, através da análise do quarto madrigal de *Nonsense Madrigals, Flying Robert*, de György Ligeti. A planificação inicial previa uma breve introdução ao madrigal italiano do século XVI e ao ciclo de Ligeti, seguida da análise comparada de dois ou mais madrigais do compositor. No entanto, após sugestão do Professor João Antunes, optou-se por centrar a sessão apenas no madrigal *Flying Robert*, articulando pontualmente com referências ao madrigal renascentista. Esta alteração permitiu desenvolver uma abordagem mais focada e aprofundada, adequada às características da turma.

A aula teve início com cerca de vinte minutos de atraso, em consonância com uma prática já habitual no funcionamento da turma. Estiveram presentes cinco alunos, número inferior ao habitual, devido a algumas faltas justificadas por provas a decorrerem em simultâneo, situação recorrente na fase do período letivo onde a aula decorreu, e outras ausências não justificadas.

Partiu-se com uma breve contextualização do compositor György Ligeti e do ciclo *Nonsense Madrigals*, conduzida de forma interativa, incentivando os alunos a partilharem os seus conhecimentos prévios antes da apresentação dos conteúdos. Esta abordagem permitiu uma introdução participada e despertou o interesse para a escuta do madrigal *Flying Robert*, peça escolhida por integrar uma *passacaglia*, estrutura já conhecida pelos alunos, e por apresentar um texto cuja expressividade facilita a identificação de técnicas de *word painting*.

Após a escuta inicial, foi realizada uma leitura interpretativa do texto, seguindo-se a identificação da *passacaglia* e uma análise da sua estrutura. Esta organização formal foi essencial para compreender de que forma a construção musical se relaciona com a progressão e o conteúdo do texto. A partir desta análise, iniciou-se a discussão sobre possíveis correspondências expressivas entre música e palavra, preparando o terreno para a introdução explícita da técnica de *word painting*.

Neste momento, recorreu-se ao exercício já aplicado numa aula anterior, na turma de 10.º ano ATC-A, com o madrigal *Solo e pensoso*, de Luca Marenzio, que serviu como referência histórica e modelo claro de *word painting*. A comparação entre contextos distintos ajudou a clarificar o conceito e a reforçar a percepção de continuidades e transformações no tratamento expressivo do texto ao longo da história da música vocal.

Retomando a peça de Ligeti, a análise centrou-se na articulação entre a estrutura musical e os elementos de *word painting*, agora com maior consciência por parte dos alunos. Apesar de alguns alunos apresentarem dificuldades em verbalizar as suas observações com rigor técnico, foi evidente a compreensão da técnica e a capacidade de escuta atenta orientada para os objetivos propostos.

No decorrer da aula, o ambiente de trabalho foi afetado pelo cansaço acumulado dos alunos, típico da reta final das atividades escolares. Verificou-se alguma dispersão e dificuldade de concentração, apesar da participação se ter mantido estável, sobretudo quando os alunos eram diretamente questionados. A resistência inicial ao envolvimento foi superada através de estratégias como o silêncio intencional após as perguntas, a interpelação direta a alunos menos participativos e a aproximação física aos alunos em momentos de maior dispersão, de forma a recentrar a atenção e estimular a participação. Três dos cinco alunos envolveram-se ativamente na discussão, enquanto os restantes mantiveram uma postura mais reservada.

A sessão terminou com uma breve escuta e análise do segundo madrigal do ciclo, *Cuckoo in the Pear-Tree*, com o objetivo de reforçar os conteúdos trabalhados e aferir a consolidação das aprendizagens. A resposta dos alunos foi positiva, denotando uma assimilação clara da técnica abordada.

A aula decorreu com recurso a partituras, vídeo, áudio e quadro. Embora a planificação inicial estivesse metodologicamente sustentada, a decisão de concentrar a análise numa só obra revelou ser acertada. A simplificação dos objetivos permitiu um trabalho mais focado, facilitando a compreensão dos conteúdos. A experiência confirmou, mais uma vez, a importância de ajustar a estratégia pedagógica à realidade concreta da turma e ao momento em que a aula ocorre.

3.1.5. Aula 5 – Turma de 12.º ano de TAM – P2, Regime Profissional

A quinta aula, lecionada à turma de 12.º ano de TAM – P2, de regime profissional, não estava inicialmente prevista no plano de estágio, tendo sido proposta pelo Professor João Antunes pouco antes da sua realização. A decisão prendeu-se com o facto desta turma corresponder, na prática, à outra metade da turma de 12.º ano de TAM – P1, o que permitia

assegurar a continuidade pedagógica e o equilíbrio na progressão dos conteúdos. A pertinência da matéria e os bons resultados da sessão anterior reforçaram a utilidade desta proposta adicional. A sessão teve início com cerca de quinze minutos de atraso e contou com a presença de quatro alunos.

A estrutura da aula seguiu integralmente o modelo aplicado na turma descrita anteriormente, tendo como objetivo central a compreensão da técnica de *word painting*, a partir da análise do quarto madrigal do ciclo *Nonsense Madrigals, Flying Robert*, de György Ligeti. O conteúdo foi articulado pontualmente com o madrigal italiano, através do exemplo de *Solo e Pensoso*, de Luca Marenzio.

Apesar da participação verbal se ter mantido reduzida ao longo da sessão, foi possível constatar que os alunos compreendiam o fenómeno e reconheciam, com crescente autonomia, relações expressivas entre música e palavra. No exercício com *Solo e pensoso*, revelaram uma maior criatividade do que a turma anterior, ainda que a verbalização técnica se tivesse mantido limitada. A pouca participação poderá ter estado relacionada com o facto de os alunos não conhecerem o mestre, o que poderá ter condicionado a espontaneidade e a segurança nas intervenções. Ainda assim, a evolução ao longo da sessão foi evidente, culminando numa compreensão mais clara da técnica abordada e do seu enquadramento musical.

A aula decorreu com recurso a partituras, áudio, vídeo e quadro. Apesar da reserva inicial dos alunos, os objetivos propostos foram atingidos, o que confirma a eficácia da abordagem e justifica plenamente a inclusão desta sessão adicional no percurso formativo.

3.1.6. Aula 6 – Turma de 12.º ano de ATC – A, Regime Integrado

A sexta e última aula foi lecionada à turma do 12.º ano de ATC – A, de regime integrado, tendo como objetivo central o reconhecimento da técnica de *word painting*, através da análise de madrigais do ciclo *Nonsense Madrigals*, de György Ligeti. À semelhança das sessões anteriores, a estrutura da aula seguiu uma lógica sequencial, articulando momentos de escuta, leitura e análise, com um exercício comparativo a partir do madrigal italiano. A principal diferença em relação às aulas anteriores residiu na escolha do repertório: optou-se por trabalhar o primeiro madrigal do ciclo, *Two Dreams and a Little Bat*, por apresentar uma maior complexidade técnica e expressiva, com a presença simultânea de múltiplos textos, polirritmia e um *cantus firmus*, e por se considerar que esta turma dispunha das competências necessárias para lidar com estes desafios.

Estiveram presentes oito alunos. A sessão iniciou-se com uma breve contextualização do compositor György Ligeti e do ciclo *Nonsense Madrigals*, conduzida de forma interativa, procurando estimular o envolvimento dos alunos através do diálogo e da mobilização de conhecimentos prévios. A introdução seguiu a mesma metodologia aplicada nas aulas anteriores, mantendo uma progressão gradual até à escuta e análise da obra selecionada.

No início da aula, a turma apresentava sinais de dispersão, com conversas paralelas que dificultavam a concentração coletiva. Perante esta situação, o Professor João Antunes considerou necessário interromper a sessão, intervindo para recentrar a atenção da turma e restaurar as condições de trabalho. A partir desse momento, o ambiente tornou-se mais focado e colaborativo, observando-se uma participação dos alunos muito mais consistente.

A análise do madrigal iniciou-se com uma escuta atenta da obra, durante a qual os alunos reconheceram a presença de múltiplos textos. Identificaram-se, de seguida, os diferentes textos utilizados e as vozes em que cada um se encontrava. A partir dessa base, procedeu-se à sua análise interpretativa, explorando o conteúdo e o seu potencial expressivo. Posteriormente, foi identificado o *cantus firmus* e analisado o seu papel na textura vocal. Por fim, realizou-se a análise da estrutura da peça, permitindo aos alunos compreender a sua organização formal e articulações principais.

À semelhança do que já havia sido feito nas duas turmas anteriores, recorreu-se, nesta fase, ao exercício com o madrigal *Solo e pensoso*, de Luca Marenzio. Esta atividade funcionou como ponto de comparação histórica e serviu de modelo claro para a identificação da técnica de *word painting*. Retomando então o madrigal de Ligeti, a análise centrou-se nos elementos expressivos que ilustram o texto musicalmente, promovendo uma escuta mais consciente e crítica. De notar que, por já estarem familiarizados com a relação entre música e palavra nos madrigais, os alunos tenderam a antecipar este tipo de análise, manifestando desde cedo interesse em identificar elementos de *word painting*, ainda antes de concluídas as etapas anteriores da exploração da obra.

Apesar de persistirem algumas dificuldades na verbalização técnica das observações, a turma revelou uma boa capacidade de formular ideias e uma postura ativa ao longo da sessão. Em comparação com as turmas anteriores, esta turma destacou-se pela maior fluência na expressão do pensamento musical, mesmo que ainda distante de um discurso plenamente consolidado.

Tendo em conta o bom ritmo de trabalho e o interesse demonstrado, foi possível alargar o conteúdo previsto, escutando e analisando ainda dois outros madrigais do ciclo: o segundo

(*Cuckoo in the Pear-Tree*) e o quarto (*The Flying Robert*). Este prolongamento da aula foi possível graças à dinâmica positiva da turma e à sua capacidade de acompanhar os conteúdos com desenvoltura e atenção.

A aula decorreu com recurso a partituras, áudio, vídeo e quadro. A escolha de um repertório mais exigente revelou-se adequada ao perfil da turma, permitindo um trabalho aprofundado e articulado, que contribuiu para uma consolidação sólida da técnica abordada. A experiência evidenciou, mais uma vez, a importância de ajustar os conteúdos e as estratégias pedagógicas às características específicas de cada turma, tirando partido das suas potencialidades.

3.2. Análise crítica das práticas docentes

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES), foi possível observar dois professores cuja prática pedagógica, embora partilhasse uma base comum, apresentava nuances distintas na forma de conduzir as aulas. As diferenças residiam sobretudo no estilo de comunicação e na dinâmica de interação com os alunos, mais do que em abordagens pedagógicas propriamente divergentes. Ambos demonstraram clareza na exposição dos conteúdos, domínio técnico e uma atitude acessível e empática, ajustando-se com eficácia às necessidades das turmas. As aulas revelaram-se sempre bem organizadas, com um ritmo ajustado à turma e sem pressa em cumprir o programa à custa da compreensão dos alunos. Esta atenção à turma e a sensibilidade para os diferentes ritmos de aprendizagem foram aspectos consistentes e valorizados em ambas as práticas.

Apesar de o mestrando já partir com expectativas elevadas, a prática docente observada confirmou esse padrão de excelência. A atitude dos professores perante os alunos foi exemplar: equilibraram a proximidade e a simpatia com uma condução segura das aulas. Mesmo quando surgiam momentos de dispersão ou conversa paralela, recorriam a estratégias eficazes como o apelo direto à participação ou o ajuste do ritmo da aula. Estas estratégias foram posteriormente integradas pelo mestrando na sua própria prática.

A observação destas práticas teve impacto direto na forma como as aulas foram preparadas e conduzidas. Por exemplo, adotou-se uma estratégia frequentemente utilizada pelos professores, que consistiam em repetir a resposta de um aluno com tom de surpresa ou dúvida, mesmo quando correta, de modo a levá-lo a reafirmar com convicção e confiança a sua resposta. Este tipo de intervenção revelou-se eficaz para estimular a segurança na participação oral. Por outro lado, procurou-se manter, sempre que possível, a lógica e a estrutura habitual das aulas de cada Professor, evitando ruturas nas dinâmicas a que os alunos estavam habituados.

Isso refletiu-se, entre outros aspectos, na forma como os materiais foram disponibilizados: através do *Google Classroom* nas turmas do Professor João Antunes, por email, nas turmas de 11.º ano de ATC e em formato impresso, na turma de 10.º ano de ATC, orientadas pelo Orientador Cooperante.

Nas aulas orientadas pelo mestrando, era prática recorrente solicitar aos alunos que reformulassem a matéria com palavras próprias, como forma de verificar a compreensão e promover uma aprendizagem ativa. Para além disso, em algumas situações específicas, quando se observavam dificuldades persistentes por parte de um aluno, o mestrando optou por recorrer ao apoio dos colegas, pedindo-lhes que explicassem, com o objetivo de facilitar a compreensão através de uma linguagem mais próxima da dos próprios. Esta estratégia, embora não fosse uma prática constante nas aulas do Orientador Cooperante, revelou-se pontualmente necessária e eficaz nesses contextos, reforçando o valor do trabalho entre pares no processo de aprendizagem.

A relação professor-aluno observada ao longo da prática foi marcada por uma proximidade saudável, com espaço para a informalidade e até momentos de humor. O mestrando procurou manter esse espírito de confiança e naturalidade, ajustado à sua posição e faixa etária, o que contribuiu para um ambiente mais descontraído, mas focado.

De forma geral, as práticas docentes observadas revelaram-se coerentes com os princípios da didática abordados ao longo da formação teórica e foram determinantes para a consolidação da própria prática pedagógica do mestrando, quer ao nível da planificação, quer da gestão da aula e da interação com os alunos. A análise crítica das práticas docentes observadas constituiu não apenas uma fonte de inspiração, mas também um instrumento fundamental para a construção de uma identidade profissional consciente e em constante evolução.

3.3. Considerações finais sobre a prática de ensino supervisionada

A PES representou uma etapa central no percurso formativo do mestrando, tanto ao nível do desenvolvimento pedagógico como pessoal. Ao longo do estágio, o mestrando teve oportunidade de aprofundar competências essenciais para a docência, como a gestão da sala de aula, a comunicação com os alunos, a organização dos conteúdos e a capacidade de resposta a dúvidas ou imprevistos. Para além disso, desenvolveu-se uma sensibilidade mais humana e empática, nomeadamente no reconhecimento de estados emocionais dos alunos e na forma de lidar com essas situações em contexto educativo.

Foi notória uma evolução gradual na confiança e segurança com que o mestrando passou a conduzir as aulas. Compreendeu que o ensino implica constante adaptação: cada turma exige abordagens específicas e nem sempre aquilo que resulta numa turma se revela eficaz noutra. Esta consciência, longe de ser limitadora, reforçou a ideia de que a prática letiva é um processo dinâmico e em permanente construção.

A relação estabelecida com os professores foi sempre positiva, marcada por abertura, disponibilidade e confiança. O mestrando sentiu-se acolhido, com liberdade para intervir e experimentar abordagens próprias, dentro do enquadramento da orientação recebida. Também a relação com os alunos foi, na maioria dos casos, fluída e natural. A generalidade dos estudantes demonstrou abertura e interesse, embora, como é expectável, tenham existido diferentes graus de interação.

Esta experiência consolidou, no mestrando, a convicção de que o ensino constitui o percurso profissional que deseja prosseguir. Momentos em que as aulas decorreram com entusiasmo e partilha de ideias por parte dos alunos revelaram-se particularmente gratificantes, conferindo à prática pedagógica um sentido de propósito.

Ainda assim, o mestrando reconhece que existem aspetos a melhorar. Em particular, destaca-se a necessidade de desenvolver maior capacidade de resposta em situações em que a aula não decorre como previsto, aprendendo a ajustar a estratégia em tempo real sem que tal comprometa a segurança na condução da sessão. Identificar e trabalhar esses pontos de melhoria será parte essencial do desenvolvimento contínuo enquanto futuro docente.

Segunda Parte – Projeto de Investigação

4. Introdução à Investigação

O presente capítulo apresenta o enquadramento pedagógico do projeto de investigação desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), articulando os fundamentos curriculares, as motivações pessoais e os objetivos que orientaram a sua conceção. O ponto inicial dedica-se à análise crítica dos documentos orientadores das disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e de Teoria e Análise Musical (TAM), evidenciando a ausência do madrigal renascentista no repertório sugerido e discutindo as implicações dessa lacuna no desenvolvimento das competências analíticas e expressivas dos alunos. De seguida, explicita-se o percurso que conduziu à escolha do tema, cruzando a experiência pessoal e artística do mestrando com uma visão pedagógica mais ampla, que reconhece no madrigal renascentista um potencial formativo relevante. Por fim, definem-se os objetivos gerais e específicos da investigação, clarificando as intenções didáticas que sustentaram as atividades propostas e a natureza da intervenção realizada.

4.1. Problemática

No website da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), instituição onde decorreu a prática pedagógica, na secção dedicada aos documentos curriculares, encontram-se os conteúdos programáticos utilizados pela escola, correspondentes aos apresentados pelo Ministério da Educação (DGE, 2020a; DGE, 2020b). Relativamente à disciplina de ATC, referente ao 10.º ano, o documento organiza os conteúdos em duas áreas temáticas: análise musical e técnicas de composição. No que respeita à disciplina de TAM, o currículo do 10.º ano encontra-se organizado em três módulos principais, sendo o primeiro estruturado em torno de diferentes áreas temáticas, como os intervalos, a polifonia modal, as escalas e tonalidades, a transposição, a harmonia e os graus tonais. Neste enquadramento, delimita-se o foco ao primeiro módulo por se nele concentrarem os conteúdos pré-tonais e de polifonia modal que fornecem o quadro conceptual relacionado com a problemática aqui tratada, centrada na articulação entre música e palavra na música vocal renascentista. Em ambos os documentos, para cada área, são definidos “conhecimentos, capacidades e atitudes” a desenvolver pelos alunos (DGE, 2020a; DGE, 2020b).

Na componente analítica de ATC, estipula-se que os alunos devem adquirir noções sobre *Ars Antiqua*, *Ars Nova* e música dos séculos XV e XVI. No que toca a esta última, o documento destaca o estudo do moteto, da missa polifónica (com as suas variantes: *cantus firmus*, paródia e paráfrase), do estilo imitativo da Escola Romana, bem como a análise de obras da Escola Polifónica da Sé de Évora. Já na componente composicional, prevê-se o desenvolvimento de

competências técnicas como a escrita de motetos isorrítmicos, o uso adequado da prosódia, o domínio das cadências renascentistas e o estilo imitativo. No que respeita, ainda, ao estudo da música dos séculos XV e XVI, é indicado que os alunos devem “compreender novas conceções do motete, caracterizadas por uma forte afirmação de sonoridades triádicas (nomeadamente nos momentos de cadência) e por maior profundidade na relação entre música e o sentido poético dos textos”. (DGE, 2020a, p.4) Esta valorização da relação expressiva entre música e palavra, ainda que presente nos objetivos gerais da análise, não se traduz numa efetiva abordagem daquele que foi, precisamente, um dos géneros mais inovadores nesse domínio: o madrigal renascentista.

No caso de TAM, considerando a extensão e heterogeneidade dos conteúdos, opta-se por não descrever aqui exaustivamente cada área. Ainda assim, importa destacar que o currículo define, para cada domínio temático, um conjunto de objetivos específicos, a desenvolver pelos alunos, incluindo, entre outros, a classificação e construção de intervalos, a assimilação das regras básicas do contraponto a duas vozes, a escrita de melodias em modos eclesiásticos com e sem transposição, bem como a compreensão e aplicação de conceitos como *musica ficta*, tríades em diferentes posições e graus tonais. Não se encontra, porém, qualquer menção explícita ao estudo da relação entre música e palavra no repertório vocal renascentista, nem à sua importância expressiva, o que reforça a ausência do madrigal enquanto género estruturante na abordagem analítica proposta (DGE, 2020b).

Os documentos curriculares de ambas as disciplinas evidenciam uma limitação quanto à diversidade estilística e expressiva proposta para os séculos XV e XVI, com um maior predomínio da música sacra. A ausência de referência explícita ao madrigal renascentista priva os alunos de um género secular central na história da relação entre música e palavra, precisamente aquele em que se consolidam práticas como *word painting* e em que se afirmam tensões estéticas decisivas entre *prima* e *seconda pratica*. Esta omissão contrasta com a valorização, presente no documento curricular de ATC, da leitura expressiva do texto e reduz a exposição dos alunos a linguagens e problemas analíticos que iluminam a transição para o Barroco (DGE, 2020a).

Assim, a lacuna assinalada conduz a uma abordagem parcial da música renascentista e restringe o desenvolvimento de competências essenciais de análise crítica e compreensão integrada das práticas composicionais. É aqui que se inscreve a presente investigação, propondo a inclusão do madrigal renascentista como objeto de trabalho analítico no ensino secundário, com o intuito de explorar o seu potencial formativo na articulação entre música e palavra e de avaliar os efeitos dessa integração em contexto letivo.

4.2. Motivações

O interesse pelo madrigal renascentista surgiu de forma natural, sendo inicialmente motivado pelo fascínio do mestrando pela música de Carlo Gesualdo. Desde o primeiro contacto com a sua obra, proporcionado por um antigo professor, tornou-se evidente a atração exercida pelo cromatismo intenso e inesperado, que desafiava convenções e criava uma expressividade única. Na altura, esse interesse era sobretudo de natureza sensorial e emocional, não estando ainda plenamente consciente o enquadramento histórico e estilístico das obras em questão, nem da relação existente entre música e palavra. No decurso da investigação, tornou-se claro que essas características estavam profundamente associadas à tradição madrigalista, em particular à forma como, neste género, a música se coloca ao serviço do texto, amplificando os seus sentidos e explorando os afetos com sofisticação.

Apesar do interesse prévio pela obra de Gesualdo e pela expressividade singular do madrigal tardio, a ideia de transformar esse fascínio numa proposta de investigação concreta só se consolidou a partir da sugestão do Professor Orientador Pedro Amaral, que considerou particularmente relevante integrar o madrigal renascentista no trabalho letivo, recomendando o seu estudo como eixo de investigação no contexto da PES. Esta orientação revelou-se decisiva para a definição do foco investigativo, permitindo articular o interesse pessoal do mestrando com uma lacuna efetiva na abordagem curricular da música renascentista, frequentemente limitada ao repertório sacro. A proposta foi acolhida com entusiasmo, na medida em que representava simultaneamente uma oportunidade para colmatar um percurso formativo incompleto e para contribuir para o ensino das disciplinas de ATC e TAM, através da introdução de conteúdos que podem enriquecer os currículos e proporcionar aos alunos uma compreensão mais abrangente e informada da música renascentista.

Para além da vertente pessoal, esta escolha reflete também uma visão pedagógica mais ampla. O madrigal renascentista, enquanto género que alia sofisticação técnica e expressividade textual, oferece condições privilegiadas para o estudo aprofundado de estratégias composicionais relacionadas com a retórica musical e a representação das emoções. A análise deste repertório pode, assim, servir de base para práticas pedagógicas mais integradas, promovendo aos alunos uma escuta atenta e uma valorização estética do repertório vocal polifônico. A inovação e ousadia presentes no madrigal renascentista, em particular nos exemplos mais tardios, alinharam-se com a intenção do mestrando de estimular nos alunos uma atitude informada e sensível perante a música, contribuindo para a sua formação artística e intelectual.

4.3. Objetivos

Assim, o presente projeto tem como objetivo central demonstrar a pertinência do madrigal renascentista, no âmbito do ensino das disciplinas de ATC e TAM no 10.º ano, como eixo privilegiado para o estudo da relação entre música e palavra, fundamentando a sua inclusão como conteúdo complementar nos programas curriculares.

Para concretizar este objetivo, definem-se como objetivos específicos: desenvolver a capacidade de identificar e fundamentar, no repertório madrigalista renascentista, a relação entre gesto musical e texto poético, recorrendo a vocabulário técnico adequado e a uma argumentação analítica consistente; promover a compreensão e a aplicação de técnicas de articulação entre música e palavra enquanto recursos expressivos presentes no madrigal renascentista, nomeadamente *word painting* e o cromatismo; e promover a compreensão e caracterização da *seconda pratica* enquanto estilo do final do Renascimento.

5. O Madrigal Renascentista Italiano do Século XVI

O presente capítulo centra-se na análise do madrigal italiano do século XVI, género vocal secular que, ao longo do Renascimento, assumiu um papel de particular relevo na história da música europeia. Desenvolvido num contexto de intensa efervescência artística, literária e intelectual, o madrigal constituiu um espaço privilegiado de experimentação técnica e expressiva, refletindo as transformações estéticas e culturais que marcaram o período. A sua evolução ao longo do século XVI, bem como as suas características estilísticas e técnicas, serão aqui abordadas com o objetivo de compreender os fundamentos musicais que o definem e a sua relevância como ferramenta pedagógica no ensino da Análise Musical.

O capítulo divide-se em três secções principais: a primeira dedica-se à contextualização histórica e ao percurso evolutivo do género, desde as suas origens até à fase tardia; a segunda aborda os recursos estilísticos e composicionais mais relevantes, como a alternância textural, o tratamento expressivo do texto ou o uso do cromatismo; a terceira propõe uma reflexão sobre a relevância do madrigal no ensino das disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e de Teoria e Análise Musical (TAM), destacando o seu potencial formativo no desenvolvimento de competências técnicas, analíticas e interpretativas no âmbito do Ensino Artístico Especializado (EAE). A estratégia adotada visa, assim, articular a dimensão histórica e técnica do repertório madrigalista com as exigências pedagógicas do EAE.

5.1. Contextualização e relevância histórica

O madrigal italiano do século XVI constitui uma das expressões mais representativas da sensibilidade artística e intelectual do Renascimento. O seu surgimento resultou da confluência de múltiplas influências estilísticas e culturais, entre as quais se destacam a tradição polifônica do norte da Europa, a herança da *frottola* e a valorização da poesia italiana, em particular da lírica petrarquista. Através da fusão entre rigor técnico e expressividade textual, o madrigal afirmou-se como um género autónomo e sofisticado, refletindo as transformações estéticas e sociais do seu tempo. Compreender o seu percurso histórico e os contextos que o moldaram é essencial para a análise da sua linguagem e do seu impacto na cultura musical europeia.

5.1.1. Origens do madrigal

Como referido anteriormente, a origem do madrigal italiano está intimamente ligada à confluência de três pilares fundamentais: a tradição polifônica franco-flamenga, a herança da *frottola* e a valorização da tradição poética. Esta forma vocal, que floresceu no século XVI, desenvolveu-se num contexto de intensas transformações culturais, artísticas e estéticas. O

madrigal não surgiu de forma abrupta, mas resultou de um processo gradual de síntese estética e evolução estilística. Combinando a sofisticação contrapontística do norte da Europa com a clareza textual e a sensibilidade poética italiana, o madrigal tornou-se uma das expressões musicais mais representativas do Renascimento.

5.1.1.1. Influência da polifonia franco-flamenga

A tradição polifônica franco-flamenga, também designada por Escola Franco-Flamenga, exerceu uma influência decisiva na formação da linguagem musical do Renascimento, preparando as bases para o desenvolvimento do madrigal italiano. Originária das regiões que hoje correspondem ao norte de França, Bélgica e Países Baixos, esta escola dominou o panorama musical europeu ao longo do século XV, constituindo um verdadeiro ponto de viragem na história da música ocidental (Burkholder et al., 2019; Stolba, 1998).

A consolidação deste movimento deu-se a partir do início do século XV, com compositores como Guillaume Dufay (c. 1397–1474) e Johannes Ockeghem (c. 1410–1497), que integraram elementos estilísticos de diversas tradições europeias. De acordo com Burkholder et al. (2019, p. 179),

Dufay e outros compositores que trabalharam entre as décadas de 1420 e 1450 ajudaram a forjar uma linguagem musical cosmopolita que combinava a preocupação francesa com a estrutura e o interesse rítmico, a ênfase italiana em melodias líricas e a preferência inglesa pelo contraponto suave.²

O crescimento do poder político e cultural das Terras da Borgonha sob os seus duques, Filipe o Bom e Carlos o Temerário, permitiu o florescimento deste estilo. A corte de Borgonha tornou-se um centro musical de grande prestígio, atraindo músicos das regiões franco-flamengas e difundindo amplamente o seu repertório por toda a Europa (Burkholder et al., 2019).

Entre os contributos mais relevantes para o desenvolvimento do madrigal renascentista destaca-se o contraponto imitativo, técnica onde um motivo é apresentado por uma voz e repetido sucessivamente pelas restantes, criando uma textura coesa. Compositores como Obrecht (1457/8–1505) e Josquin des Prez (c. 1450–1521) exploraram sistematicamente esta

² Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 179), “Du Fay and other composers working between the 1420s and the 1450s helped to forge a cosmopolitan musical language that blended French concern for structure and rhythmic interest, Italian emphasis on lyrical melodies, and English preference for smooth counterpoint, [...].”

técnica, estruturando-a em pontos de imitação (Stolba, 1998, p. 151). A Figura 1 ilustra esta prática nos primeiros seis compassos do moteto *Ave Maria... virgo serena*, de Josquin des Prez, onde se observa uma imitação direta à oitava: o motivo introduzido pela voz *Superius* no primeiro compasso é retomado pela voz *Altus* no terceiro.

Figura 1

Exemplo de contraponto imitativo.

Nota. Prez. J. des. (2017)

Paralelamente, esta tradição musical promoveu um novo ideal de igualdade entre as vozes, rompendo com a hierarquia típica da escrita medieval. Cada linha vocal passou a assumir um papel ativo no tecido polifônico, contribuindo para a densidade e equilíbrio do conjunto. Neste sentido, Burkholder et al. (2019, p. 179) referem que “texturas a quatro vozes e a igualdade entre as vozes tornaram-se cada vez mais comuns”³, refletindo uma estética onde todas as partes possuem relevância melódica e rítmica equivalente.

Outro contributo significativo foi o uso de consonâncias suaves, como as terceiras e sextas, herdadas da tradição inglesa de John Dunstable (1390 – 1453), que vieram substituir a rigidez modal predominante até então (Stolba, 1998).

Embora esta produção fosse sobretudo sacra, os compositores franco-flamengos também cultivaram repertório secular, como as *chansons* que anteciparam algumas das abordagens expressivas que viriam a marcar o madrigal. Um dos nomes mais destacados neste domínio foi Gilles Binchois (c. 1400–1460), cuja escrita carateriza-se por uma notável elegância melódica e articulação textual precisa. As suas obras, habitualmente compostas a três vozes, aliam uma melodia principal graciosa a um acompanhamento estático nas vozes inferiores (Brown & Stein, 1999; Reese, 1959). Como observa Stolba (1998, p. 142), as frases melódicas de Binchois “tendem a ser simples, graciosas e sem complexidades rítmicas”⁴, demonstrando uma clareza que influenciaria diretamente o estilo inicial do madrigal.

³ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 179), “[...] four-voice textures and equality between the voices became increasingly common.”

⁴ Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 142), “[...] tend to be simple, graceful, and without rhythmic intricacies.”

A influência da Escola Franco-Flamenga fez-se sentir também em Itália, graças ao intercâmbio promovido pelas cortes italianas, que frequentemente contratavam músicos do norte da Europa. Guillaume Dufay é um dos primeiros exemplos deste contacto cultural, tendo composto *Nuper rosarum flores* para a consagração da catedral de Florença, em 1436, uma obra onde, segundo Burkholder et al. (2019, pp. 172–173), “o uso por Dufay de dois tenores isorrítmicos⁵, ambos baseados no mesmo cantochão, pode ter sido uma alusão ao uso, por Brunelleschi, de duas abóbadas para suportar a cúpula”⁶, revelando um sofisticado diálogo entre música e arquitetura. O impacto desta presença de músicos nórdicos em Itália será retomado mais adiante, ao abordar o aparecimento dos primeiros madrigalistas em solo italiano.

Compositores como Josquin des Prez trabalharam em diversas cidades italianas e adaptaram o estilo franco-flamengo às características da poesia secular local, criando um paradigma expressivo. Esta geração estabeleceu uma fusão entre tradição técnica e sensibilidade textual que viria a constituir a base do madrigal italiano. Como sintetiza Reese (1959), o encontro entre as técnicas contrapontísticas do norte e a estética poética italiana representou um dos momentos mais significativos da história da música ocidental.

5.1.1.2. Influência da *Frottola*

A *frottola*, género musical então dominante nas cortes italianas, começou a dar lugar ao madrigal, uma forma mais complexa e sofisticada tanto do ponto de vista musical como literário (Einstein, 1949). Esta transição não foi abrupta, antes o resultado de um processo gradual em que vários elementos da *frottola* foram assimilados e refinados pelos primeiros compositores de madrigais.

De acordo com Stolba (1998), a *frottola* caracterizava-se por uma textura predominantemente homofônica e por harmonias simples e diretas, oferecendo um terreno fértil para a exploração futura da polifonia. Embora menos elaborada do que o madrigal, esta forma musical valorizava a clareza do texto, qualidade que viria ser aprofundada no madrigal. Einstein (1949) sublinha que, ao privilegiar textos seculares, frequentemente amorosos ou pastorais, a *frottola* criou condições para que os compositores pudessem experimentar uma

⁵ Embora o moteto tenha raízes na ideia de isorritmia, a estrutura das suas linhas não é isorrítmica, uma vez que não apresenta repetição de *talea* ou *color*. Os tenores executam a mesma linha melódica, retirada do canto gregoriano, mas a intervalos de quinta, e cada tenor desenvolve essa melodia sobre uma base rítmica que, apesar de articulada, permanece relativamente livre, sempre integrada num contexto de contraponto.

⁶ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, pp. 172-173), “Du Fay’s use of two isorhythmic tenors, both based on the same chant, may have been an allusion to Brunelleschi’s use of two vaults to support the dome.”

ligação mais expressiva entre música e palavra, antecipando muitas das características que viriam a definir o madrigal.

Esta forma musical esteve particularmente associada à corte de Mântua, sob o mecenato de Isabella d’Este (1471–1539), uma figura de destaque do Renascimento italiano. Como referem Burkholder et al. (2019, p. 208), Isabella “incentivou o desenvolvimento da *frottola*, correspondeu-se com poetas italianos e motivou os músicos da sua corte a adaptar os seus poemas para a música”⁷. Nesse contexto, destacam-se os nomes de Bartolomeo Tromboncino (1470–1535) e Marco Cara (1465–1525), dois dos compositores mais prolíficos deste género.

Do ponto de vista estrutural, a *frottola* apresenta forma regular e simétrica, com base na repetição de secções musicais. Segundo Brown e Stein (1999), a forma mais comum organiza-se a partir de um refrão (*ripresa*) com esquema musical ABCD, seguido de uma estrofe de seis versos (*stanza*). A *stanza* era composta de forma que “a primeira quadra da estrofe de seis versos fosse cantada com as duas primeiras frases musicais e a sua repetição, e o dístico final com a segunda metade da música.”⁸ (Brown & Stein, 1999, p. 90). O refrão pode surgir entre as estrofes na sua forma completa ou de forma incompleta, apresentando apenas uma repetição abreviada das suas primeiras frases.

O ritmo da *frottola* tende a ser marcado e regular, muitas vezes estruturado em compasso ternário, conferindo-lhe uma fluidez própria da música de dança. Einstein (1949, p. 81) descreve este ritmo como algo que “se desloca com leveza, como numa dança.”⁹ Em termos de execução, a voz superior era geralmente cantada, enquanto as restantes podiam ser interpretadas vocalmente ou instrumentalmente, recorrendo a instrumentos como o alaúde, conferindo à performance uma flexibilidade estética particular (Burkholder et al., 2019). Harmonicamente, predominam progressões triádicas (Lowinsky, 1962), o que reforça o carácter acessível e dançável da música.

Apesar da sua aparente simplicidade, a *frottola* desempenhou um papel fundamental na génesis do madrigal. Como observam Brown e Stein (1999), a sua abordagem direta à relação entre música e palavra, aliada à colaboração entre compositores e poetas, constituiu uma base sólida para o desenvolvimento de formas mais expressivas. O refinamento estético e a riqueza

⁷ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 208), “[...] encouraged the development of the *frottola*, corresponded with Italian poets, and spurred musicians at her court to set their poems to music.”

⁸ Tradução do autor a partir de Brown e Stein (1999, p. 90), “The first quatrain of the six-line stanza is sung to the first two phrases of music and their repetition, and the final couplet to the second half of the music, [...].”

⁹ Tradução do autor a partir de Einstein (1949, p. 81), “[...] moves lightly as in a dance [...].”

retórica que o madrigal viria a alcançar ao longo do século XVI foram, em grande medida, construídos sobre os alicerces lançados por este género.

5.1.1.3. Importância da tradição poética

A tradição poética renascentista, especialmente através da redescoberta da obra de Petrarca (1304–1374), teve um papel fundamental na definição da identidade estética do madrigal italiano. A qualidade literária dos textos utilizados, aliada à sensibilidade musical dos compositores, permitiu o desenvolvimento de uma forma vocal que procurava, de modo consciente, refletir e amplificar o conteúdo expressivo da poesia. Esta ligação profunda entre som e palavra representa um dos traços distintivos do género (Burkholder et al, 2019, p. 211).

O pensamento de Pietro Bembo (1470 – 1547), poeta e erudito italiano, foi central neste processo. Na sua análise da poesia petrarquista, Bembo destacou o domínio técnico do poeta e a adequação das imagens e a forma como os sons das palavras, independentemente do seu significado, produziam efeitos sensoriais e emocionais no leitor. A identificação das categorias de *piacevolezza* e *gravità*, que correspondem, respetivamente, à leveza graciosa e à solenidade majestosa da linguagem poética, forneceu aos compositores um referencial retórico que orientou as suas decisões musicais (Brown & Stein, 1999, p. 199; Burkholder et al, 2019, p. 211). Com base nessa sensibilidade retórica, os compositores passaram a explorar formas de refletir musicalmente os afetos e imagens do texto poético, recurso que se manifestaria na técnica conhecida por *word painting*. Esta prática consistia em “pintar” musicalmente determinadas palavras através de elementos expressivos como o cromatismo, os contornos melódicos, as texturas ou o silêncio (Brown & Stein, 1999).

A própria estrutura dos textos poéticos usados nos madrigais favorecia a liberdade composicional. Essa flexibilidade formal permitiu aos compositores uma abordagem mais personalizada, concebida em função do conteúdo expressivo do texto, contribuindo para o florescimento do madrigal como uma forma artística altamente valorizada durante o Renascimento (Burkholder et al., 2019; Stolba, 1998).

5.1.2. Desenvolvimento histórico

O percurso histórico do madrigal italiano no século XVI pode ser compreendido através de três grandes fases estilísticas, cada uma delas marcada por transformações significativas na linguagem musical, na abordagem ao texto poético e na conceção estética do género. Estas fases não constituem momentos de estagnação, mas refletem uma trajetória de progressiva sofisticação técnica e expressiva, que culmina na emergência de novos paradigmas musicais.

Desde os primeiros ensaios composicionais, marcados por simplicidade formal e clareza homofónica, até às criações mais ousadas e dramatizadas da viragem para o século XVII, o madrigal foi simultaneamente espelho e agente das profundas mutações culturais do Renascimento. A análise destas três fases: inicial, clássica e tardia, permite compreender não só a evolução interna do género, mas também o modo como este integrou influências externas, absorveu tradições poéticas e antecipou formas modernas de expressão musical.

5.1.2.1. Fase Inicial

A fase inicial do madrigal, situada aproximadamente entre 1525 e 1540, teve como principais centros de produção as cidades de Roma e Florença (Stolba, 1998). Os primeiros madrigalistas foram, na sua maioria, compositores estrangeiros, particularmente da tradição franco-flamenga, entre os quais se destacam Phillippe Verdelot (ca. 1480/85 - ?1530), Jacques Arcadelt (ca. 1507 – 1568) e, como exceção italiana, Costanzo Festa (ca. 1480 – 1545). Estes compositores procuraram desenvolver uma linguagem musical que combinasse a riqueza da polifonia dos motetos com a clareza da *chanson* parisiense (Brown & Stein, 1999; Burkholder et al, 2019, p. 210; Stolba, 1998).

A presença destes músicos estrangeiros em Itália foi determinante para a consolidação do madrigal enquanto género. Ao introduzirem técnicas contrapontísticas refinadas e de uma abordagem variada às texturas vocais, contribuíram para a criação de uma base sólida que sustentaria a evolução estilística das décadas seguintes. Como assinala Einstein (1949), esse intercâmbio cultural trouxe práticas compostionais inovadoras, permitindo ao madrigal emergir como um verdadeiro género pan-europeu. Neste sentido, Brown e Stein (1999, p. 197) referem que “o madrigal italiano do século XVI pode ser entendido como um dialeto regional da linguagem musical pan-europeia.”¹⁰

A linguagem musical desta fase inicial foi marcada pela simplicidade e clareza, tanto ao nível do tratamento do texto como da estrutura musical. As composições eram, geralmente, escritas para três ou quatro vozes, com predomínio da homofonia e cadências claras a separar as frases poéticas (Stolba, 1998, p. 176; Brown & Stein, 1999, p. 200). Burkholder et al. (2019, p. 210) reforçam esta ideia ao descrever os madrigais para quatro vozes como “maioritariamente homofónicos, com os finais das frases marcados por cadências, tal como na *frottola*”¹¹, enquanto

¹⁰ Tradução do autor a partir de Brown e Stein (1999, p. 197), “[...] the sixteenth-century Italian madrigal can be viewed as a regional dialect of the pan-European musical language [...]”

¹¹ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 210), “[...] mostly homophonic, with line endings marked by cadences, as in the *frottola*.”

os madrigais para cinco ou seis vozes apresentavam uma escrita mais próxima do moteto, com maior uso de imitação, variação nas combinações vocais e sobreposição nas cadências.

O objetivo central destes primeiros madrigais era realçar a poesia. Como sublinha Stolba (1998), a música era concebida para servir o texto, com atenção especial ao conteúdo emocional e às imagens sugeridas pelas palavras. Embora a técnica de *word painting* ainda não estivesse plenamente desenvolvida, já se observava um esforço por parte dos compositores em refletir o estado de espírito dos poemas ou destacar frases particularmente expressivas. Segundo Stolba (1998, p. 176), “a configuração musical de um madrigal foi concebida para realçar a poesia. Os compositores dos primeiros madrigais pareciam satisfeitos em expressar o estado de espírito de um poema ou transmitir o significado das suas linhas mais significativas.”¹²

A diversidade cultural e musical introduzida por estes compositores, em particular Verdelot e Arcadelt, foi essencial para moldar a identidade inicial do género. Compositores italianos como Costanzo Festa assimilaram estas influências e contribuíram para expandir o vocabulário técnico e expressivo do madrigal, preparando o caminho para o seu amadurecimento nas fases seguintes (Brown & Stein, 1999).

5.1.2.2. Fase Clássica

A chamada fase clássica do madrigal italiano, situada entre 1540 e 1580, representou um momento de elevada sofisticação técnica, literária e expressiva no desenvolvimento do género. Durante este período, o principal foco de produção madrigalista deslocou-se para Veneza, cidade que acolheu alguns dos mais influentes compositores da época, como Adrian Willaert (ca. 1490 – 1562), Cipriano de Rore (ca. 1516 – 1565) e Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525/1526 – 1594) (Burkholder et al, 2019; Stolba, 1998).

Esta fase foi marcada por um refinamento na relação entre música e palavra, com os compositores a procurar formas mais elaboradas de expressar as emoções e imagens da poesia. Cipriano de Rore, sucessor de Adrian Willaert como *maestro di cappella* da Basílica de São Marcos, foi uma das figuras mais proeminentes deste período. Como observa Burkholder et al. (2019, p. 213), os seus madrigais revelam “um profundo interesse em capturar os sons, as emoções e as imagens dos seus textos.”¹³ Em obras como *Da le belle contrade d'oriente* (1566), De Rore emprega uma combinação de imitação contrapontística, passagens homofónicas e

¹² Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 176), “The musical setting of a madrigal was designed to enhance the poetry. Composers of early madrigals seemed content to express the mood of a poem or to convey the meaning of its most significant lines.”

¹³ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 213), “[...] profound interest in capturing the sounds, emotions, and images of his texts.”

texturas densas para realçar as nuances do conteúdo poético. A sua escrita está intimamente ligada ao desenvolvimento da técnica *word painting*, prática que consiste em traduzir musicalmente o significado do texto através de recursos como imitação, contraponto e cromatismo, intensificando a sua expressão poética. Esta conceção é reforçada por Brown e Stein (1999, p. 199), que sublinham o papel central *word painting* na articulação entre música e palavra durante esta fase de maturação do género. Segundo Einstein (1949), o madrigal é particularmente notável pela sua capacidade de "pintar" o texto musicalmente, ampliando o seu conteúdo emocional e dramático.

A escrita madrigalista deste período passou a explorar com maior liberdade a alternância entre homofonia, contraponto imitativo e polifonia livre. Como apontam Burkholder et al. (2019, pp. 213), "a maioria dos madrigais era escrita para cinco vozes, com mudanças frequentes de textura. Os compositores alternavam livremente entre homofonia e polifonia imitativa ou livre."¹⁴ Esta flexibilidade textural foi colocada ao serviço da expressão poética, permitindo uma abordagem musical mais dinâmica, variada e eficaz do ponto de vista retórico.

Rore, em particular, destacou-se pela versatilidade técnica e pela capacidade de adaptação estilística. Segundo Brown e Stein (1999, p. 205):

Rore explorou uma vasta gama de técnicas, desde a imitação mais rigorosa até à homofonia mais simples, desde harmonias diatónicas suaves até harmonias cromáticas e "distantes" de grande impacto, e desde a declamação silábica mais simples até à ornamentação melismática mais elaborada. Contudo, todos estes recursos estavam subordinados a um objetivo central: expressar o significado de cada palavra e, assim, do poema como um todo.¹⁵

¹⁴ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 213), "[...] most madrigals were for five voices, with frequent changes of texture. Composers freely alternated homophony and imitative or free polyphony."

¹⁵ Tradução do autor a partir de Brown e Stein (1999, p. 205), "[...], Rore exploited a wide range of techniques, from the strictest imitation to the plainest homophony, from bland diatonic to startlingly chromatic and "distant" harmonies, and from simple syllabic declamation to florid melismatic display. But all these devices were subservient to his central aim: to express the meaning of individual words and hence of the poem as a whole."

Esta subordinação expressiva à dimensão textual confirma a centralidade da palavra na definição estética do madrigal.

Outro aspecto distintivo desta fase foi o uso crescente do cromatismo como ferramenta expressiva, sobretudo em textos de forte carga emocional. A notação também evoluiu, surgindo os *madrigali a note nere* (ou *a misura di breve*), em que se utilizavam valores mais curtos: notas pretas em contraste com a notação branca anterior. Estes madrigais cromáticos visavam intensificar os afetos expressos no texto através da complexidade rítmica e harmónica (Stolba, 1998, p. 176).

Além de Rore e Willaert, outros compositores desempenharam um papel importante nesta fase. Andrea Gabrieli (ca. 1532 – 1585), Giaches de Wert (1535 – 1596) e Philippe de Monte (1521 – 1603) contribuíram significativamente para o enriquecimento do repertório madrigalista. Monte, em particular, destacou-se pelo volume e pela qualidade da sua produção: publicou mais de 1100 madrigais em 34 livros entre 1554 e 1603 (Stolba, 1998, p. 177). As suas obras, geralmente escritas para cinco ou seis vozes, demonstram um domínio profundo do contraponto, embora, como aponta Stolba (1998, p. 177), Monte “não se coibia de violar as regras do contraponto para alcançar um efeito expressivo. Entre as características do seu estilo destacam-se o uso frequente de *cross-relations*, os melismas associados à pintura textual e a organização das vozes em grupos para efeitos especiais.”¹⁶

A fase clássica do madrigal não só refinou os procedimentos técnicos e estilísticos, como também consolidou o género enquanto forma de arte de prestígio, valorizada tanto nos meios aristocráticos como nas academias literárias italianas. O compromisso entre sofisticação musical e expressividade poética definiria as bases sobre as quais se iria desenvolver a última grande fase do madrigal, marcada por uma ousadia expressiva ainda mais acentuada.

5.1.2.3. Fase tardia

A fase tardia do madrigal italiano, aproximadamente entre 1580 e 1620, representou o culminar do género no Renascimento e a sua transição para os ideais expressivos do Barroco. Este período foi marcado por uma sofisticação técnica acentuada, uma intensificação da expressividade emocional e uma estreita articulação entre música e palavra. Compositores como Luca Marenzio (1553 – 1599), Carlo Gesualdo (1566 – 1613) e Claudio Monteverdi (ca. 1567 –

¹⁶ Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 177), “[...] he was not averse to violating contrapuntal rules to achieve an expressive effect. Characteristics of his style include frequent use of cross-relations, melismas in connection with text painting, and grouping of voices for special effects.”

1643) lideraram esta fase, introduzindo inovações que romperam com os paradigmas anteriores e abriram caminho para novos géneros, como a ópera (Burkholder et al., 2019; Stolba, 1998).

Luca Marenzio destacou-se pela sua capacidade de combinar sensibilidade poética com clareza musical, escrevendo madrigais acessíveis, mas artisticamente refinados, adequados tanto a intérpretes amadores como profissionais. Stolba (1998, p. 179) sublinha a sua tendência para a “configuração do poema em frases musicais curtas e concisas”¹⁷, aliada a uma “representação musical simbólica do texto sempre que possível.”¹⁸ A sua música tornou-se popular precisamente por corresponder à procura por obras que equilibrassem elegância formal e expressividade textual. Marenzio é frequentemente associado à transição para a *seconda pratica*, ainda que este conceito venha a ser formalizado posteriormente com Monteverdi (Einstein, 1949).

Carlo Gesualdo, Príncipe de Venosa, ocupa um lugar singular na história do madrigal. Enquanto aristocrata e compositor, Gesualdo desenvolveu um estilo profundamente pessoal, marcado por cromatismo intenso, contrastes abruptos e uma abordagem dramatizada do texto poético. Burkholder et al. (2019, p. 219) referem que a sua música “dramatizava e intensificava a poesia através de contrastes marcados entre passagens diatónicas e cromáticas, dissonância e consonância, texturas harmónicas e imitativas, e ritmos lentos e ativos, interrompendo frequentemente as linhas poéticas para isolar palavras marcantes que captava em imagens musicais brilhantes.”¹⁹ Gesualdo privilegiava poemas modernos, repletos de imagens fortes, que lhe permitiam explorar ao máximo a dimensão afetiva musical (Stolba, 1998).

Ao contrário da prática comum dos seus contemporâneos, Gesualdo não hesitava em manipular e fragmentar o texto poético, subordinando-o às exigências da construção musical. Essa liberdade conferia-lhe flexibilidade para repetir versos, enfatizar palavras específicas e construir estruturas não convencionais (Einstein, 1949). Stolba (1998, p. 179) observa que Gesualdo “realçava harmonias ousadas e estridentes, bem como progressões harmónicas não convencionais, repetindo-as de imediato, quer de forma literal, quer em sequência”²⁰,

¹⁷ Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 179), “[...] setting of the poetry in short, concise musical phrases [...]”

¹⁸ Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 179), “[...] musically symbolic depiction of the text whenever possible.”

¹⁹ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 219), “He dramatized and intensified the poetry through sharp contrasts between diatonic and chromatic passages, dissonance and consonance, chordal and imitative textures, and slow-moving and active rhythms, often breaking up poetic lines to isolate striking words that he captured in brilliant musical images.”

²⁰ Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, 179), “[...] confirmed audacious strident harmonies and unconventional chord progressions by immediately repeating them either exactly or in sequence.”

evidenciando o seu gosto por soluções harmónicas ousadas e por uma retórica musical extrema. A sua escrita rejeita fórmulas estabelecidas, alcançando momentos de profunda intensidade expressiva e complexidade harmónica, muitas vezes ultrapassando os limites da narrativa poética.

Claudio Monteverdi foi o último grande representante da tradição madrigalista renascentista e, simultaneamente, o principal arquiteto da transição para a linguagem barroca. A sua filosofia estética, sintetizada na máxima *prima le parole, poi la musica*, orientou toda a sua produção madrigalista e operática (Stolba, 1998, p. 247). Monteverdi procurava fazer da música um verdadeiro veículo de expressão do texto, subordinando a harmonia às palavras e intensificando os afetos expressos pelo poema.

Monteverdi operava entre os dois estilos da época: a *prima pratica*, baseada na polifonia renascentista e no primado da estrutura musical, e a *seconda pratica*, que priorizava a clareza expressiva e a declamação textual. Como explica Stolba (1998, pp. 243–245), a *seconda pratica* consistia na “apresentação do texto através de música que expressa os seus afetos”²¹, enquanto a *prima pratica* era definida como polifonia renascentista, com ênfase na música. Nos seus livros de madrigais, Monteverdi desenvolveu gradualmente esta abordagem dupla, que se tornaria a base da sua linguagem musical madura.

Nos primeiros livros, como o publicado em 1587, já se nota a tendência para o agrupamento de madrigais em ciclos. A partir do terceiro livro (1592), a configuração expressiva das palavras torna-se central, com o uso da dissonância como recurso retórico. Os quarto e quinto livros (1603 e 1605) intensificam esta prática, com texturas mais homofónicas, declamação rítmica precisa e uso seletivo de melismas. Como observa Stolba (1998, p. 247), vários madrigais do quinto livro incluem linhas de *basso continuo* que “fornecem alturas não presentes nas harmonias vocais”²², antecipando os procedimentos do estilo *concertato* barroco. No sétimo livro (*Concerto*, 1619), Monteverdi apresenta uma abordagem claramente inovadora: madrigais acompanhados instrumentalmente, organizados como duetos ou variações contínuas sobre baixos *ostinato* como a *romanesca* ou a *passacaglia*.

Burkholder et al. (2019, pp. 305–306) sintetizam o impacto de Monteverdi ao afirmarem que este “ajudou a transformar o género de canções espirituosas, polifónicas, à *cappella* do final

²¹ Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 245), “[...] presentation of the text through music expressing its affections.”

²² Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 247), “[...] supplies pitches not present in the vocal harmonies;”

do Renascimento em poderosas explorações do meio *concertato* e atualizou a sua linguagem com dissonâncias não preparadas, carregadas de emoção e melodias declamatórias.”²³

O envolvimento de Monteverdi no domínio operático, com obras como *L’Orfeo* (1607), marca um ponto de ruptura com o passado e inaugura uma nova era na história da música ocidental. Embora apenas uma parte reduzida desta obra seja recitativa, Monteverdi integra no seu tecido musical madrigais, monodias, *ariosi* e passagens instrumentais, evidenciando a continuidade estilística entre o madrigal dramático e a ópera nascente (Stolba, 1998, p. 248). Como sublinha Stolba (1998, p. 247), estas obras “antecipam a fusão entre elementos sacros e seculares que se tornaria prática comum um século mais tarde.”²⁴

Neste contexto, o madrigal tardio representa não apenas o auge da tradição renascentista, mas também o ponto de partida para novas formas de expressão musical. Como afirma Burkholder et al. (2019, p. 227), “a importância do texto e da sua expressão dramática através da música, especialmente nos madrigais italianos, conduziu diretamente ao aparecimento da ópera por volta de 1600.”²⁵

5.1.3. Contexto sociocultural e impacto histórico

O desenvolvimento do madrigal italiano ocorreu num contexto cultural particularmente favorável, marcado pela riqueza artística e intelectual do século XVI. Cidades como Veneza destacaram-se como centros dinâmicos da vida musical, acolhendo músicos de várias proveniências, entre eles numerosos compositores franco-flamengos. Estes centros culturais eram fortemente apoiados por mecenatas aristocráticos que procuravam música refinada para as suas cortes (Reese, 1959), criando as condições ideais para o florescimento da música secular.

O madrigal tornou-se um dos géneros mais significativos do Renascimento, não apenas pela sua sofisticação musical, mas também pela sua capacidade de refletir os valores estéticos e humanistas da época. A sua ênfase na expressividade traduziu-se numa abordagem musical profundamente sensível ao conteúdo poético. Como sublinham Burkholder et al. (2019, p. 208), os compositores “exploraram novos efeitos de declamação, imagética, expressividade, caracterização e dramatização, que abriram caminho a futuras formas dramáticas como a

²³ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 305), “He helped to transform the genre from the witty, polyphonic, a cappella part songs of the late Renaissance to powerful explorations of the concertato medium and updated its language with emotionally charged, unprepared dissonances and declamatory melodies.”

²⁴ Tradução do autor a partir de Stolba (1998, p. 247), “[...] foreshadow the merging of sacred and secular elements that became common practice a century later.”

²⁵ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 227), “The importance of the text and its dramatic expression through music, especially in Italian madrigals, led directly into opera around 1600.”

ópera.”²⁶ Esta exploração de novos efeitos expressivos foi decisiva para o reconhecimento de Itália como o principal centro musical europeu, estatuto que manteria nos séculos seguintes.

A natureza do repertório madrigalista reforçava esta relação simbiótica entre música e poesia. Segundo Einstein (1949, p. 190), os madrigais eram concebidos para espaços íntimos e executados por intérpretes tecnicamente competentes, num equilíbrio entre prazer estético e rigor intelectual. O lirismo petrarquista influenciou fortemente o género, promovendo uma poesia marcada pela artificialidade emocional e pela sofisticação formal. Segundo Einstein (1949, p. 190):

O lirismo de Petrarca favoreceu as piores tendências poéticas do século XVI: a inclinação para a falsidade e convencionalidade do sentimento, para uma subtilização epigramática da expressão, para as antíteses, para a erudição filológica pedante e para o requinte formal.²⁷

Essa estética literária encontrava no madrigal um meio privilegiado de expressão artística, onde poeta e compositor se colocavam “lado a lado em perfeita igualdade”²⁸ (Einstein, 1949, p. 210).

A influência do madrigal ultrapassou as fronteiras italianas, estendendo-se às *chansons* francesas e aos madrigais ingleses, transformando-se num verdadeiro laboratório de experimentação musical. Burkholder et al. (2019, p. 227) destacam que estas formas foram “laboratórios para explorar a declamação, a expressão e a representação das palavras”²⁹, refletindo a penetração crescente do pensamento humanista na criação musical. De facto, a atenção ao texto e à dramatização da palavra nos madrigais foi determinante para o surgimento da ópera no início do século XVII, como já discutido.

O madrigal não era apenas um artefacto musical: constituía também um reflexo das práticas sociais, culturais e académicas da época. Muitas composições eram encomendadas para ocasiões específicas, como casamentos, festas ou representações teatrais, funcionando como formas de celebração e de afirmação estética (Burkholder et al., 2019). Como referem Brown e

²⁶ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 208), “[...] explored new effects of declamation, imagery, expressivity, characterization, and dramatization that paved the way for future dramatic forms such as opera.”

²⁷ Tradução do autor a partir de Einstein (1949, p. 190), “Petrarch's lyricism favored the worst poetic tendencies of the sixteenth century: the tendencies to untruth and conventionality of feeling, to an epigrammatic subtilization of expression, to antitheses, to philological pedantry, and to formal polish.”

²⁸ Tradução do autor a partir de Einstein (1949, p. 210), “[...] side by side in perfect equality.”

²⁹ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 227), “[...] laboratories for exploring the declamation, expression, and depiction of words.”

Stein (1999, p. 200), “alguns foram compostos para entretenimentos específicos, banquetes, casamentos, peças teatrais e outras festividades.”³⁰ Reese (1959, p. 322) corrobora esta perspetiva, mencionando exemplos como *Ecco, d'oro l'età*, de Jacques Arcadelt, “composto para o casamento de Margarida da Áustria”³¹, ou *Deh, come trista*, encomendado para lamentar a morte de um nobre florentino.

A sua importância estendia-se também aos círculos intelectuais. As academias literárias italianas, compostas por pensadores e poetas, não só acolhiam madrigais nas suas reuniões como encomendavam peças para esse fim. Brown e Stein (1999, p. 200) referem que, “a partir de cerca de 1540, as academias literárias italianas [...] passaram a ter madrigais compostos especialmente para elas.”³² Estes madrigais distinguiam-se pela sua complexidade e profundidade, concebidos como obras de interpretação ativa e intelectual, mais voltadas para quem os cantava do que para quem os escutava: “destinado ao próprio intérprete e não ao ouvinte”³³ (Einstein, 1949, p. 244).

Através desta ligação entre música e sociedade, o madrigal tornou-se igualmente um veículo de comentário social e expressão pessoal. Compositores como Carlo Gesualdo utilizaram o género para explorar angústias e emoções intensas, criando obras que combinavam narrativa interna, expressão afetiva e inovação técnica (Stolba, 1998). Essa dimensão subjetiva evidencia a capacidade do madrigal para articular temas sociais e individuais num mesmo espaço expressivo.

A ampla difusão do madrigal deveu-se, em parte, à ascensão da impressão musical. A possibilidade de imprimir música “alterou a economia da música”³⁴ e garantiu “uma disseminação muito mais alargada da música”³⁴ (Burkholder et al., 2019, p. 205), o que fomentou a circulação de repertório acessível a cantores amadores e incentivou o canto doméstico como prática cultural urbana. Estima-se que entre 1530 e 1600 tenham sido publicadas mais de duas mil coleções de madrigais (Burkholder et al., 2019), o que atesta a sua extraordinária popularidade.

³⁰ Tradução do autor a partir de Stein (1999, p. 200), “Some were composed for specific entertainments, banquets, weddings, plays, and other festivities.”

³¹ Tradução do autor a partir de Reese (1959, p. 322), “[...] composed for the wedding of Margaret of Austria [...].”

³² Tradução do autor a partir de Brown e Stein, (1999, p. 200), “After about 1540, Italian literary academies [...] had madrigals written especially for them;”

³³ Tradução do autor a partir de Einstein (1949, p. 244), “[...] meant for the singer himself and not for the listener.”

³⁴ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 205), “This made possible a much wider dissemination of music, but it also changed the economics of music.”

Apesar do domínio masculino na composição, algumas mulheres conseguiram afirmar-se no campo madrigalista. Maddalena Casulana (ca. 1544 – ca. 1590) foi a primeira mulher a publicar música e a ser reconhecida como compositora profissional. Na dedicatória do seu *Il Primo Libro di Madrigali* (1568), escreveu: “para expor ao mundo, na medida em que me é permitido fazê-lo na profissão musical, o vão erro dos homens que se consideram tão dotados de elevadas capacidades intelectuais que julgam que as mulheres não podem também partilhá-las”³⁵ (Burkholder et al., 2019, p. 216).

Ainda que a composição fosse um espaço mais fechado, as mulheres tiveram um papel relevante como intérpretes. Os madrigais eram frequentemente interpretados por grupos mistos e, em contextos como o da corte de Ferrara, formaram-se ensembles exclusivamente femininos com grande projeção. Burkholder et al. (2019, p. 209) destacam que “os madrigais eram sobretudo [...] geralmente interpretados por grupos mistos de mulheres e homens.”³⁶ Neste sentido, Stolba (1998, p. 247) observa que os madrigais de Monteverdi são um exemplo paradigmático, referindo que “a maioria dos seus madrigais foram escritos para cantores profissionais, tanto mulheres como homens.”³⁷ Einstein (1949, p. 243) acrescenta que “as cantoras da corte de Ferrara sabiam de cor várias centenas de composições.”³⁸

A fundação do *concerto delle donne* na corte de Alfonso II d’Este, em Ferrara, após o seu casamento com Margherita Gonzaga de Mântua, marca um momento crucial na valorização da performance feminina. Margherita trouxe consigo um interesse vivo pela música, incentivando o duque a reforçar o grupo com intérpretes de talento. Stolba (1998, p. 182) relata que Alfonso “juntou ao grupo de cantoras da corte de Ferrara uma soprano cuja interpretação Margherita apreciara em Mântua”³⁹, o que levou à formação de um ensemble de excepcional qualidade. Entre 1582 e 1583, destacavam-se cantoras como Laura Peverara, Anna Guarini, Livia d’Arco e Tarquinia Molza. Embora não tivessem sido formadas desde cedo para carreiras musicais, estas mulheres dedicavam-se intensamente à sua prática artística, sendo amplamente elogiadas por poetas e compositores (Stolba, 1998).

³⁵ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 216), “[...] “to expose to the world, insofar as it is given me to do so in the profession of music, the vain error of men who esteem themselves such masters of high intellectual gifts that they think women cannot share them too.””

³⁶ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 209), “Madrigals were chiefly [...] typically in mixed groups of women and men [...]”

³⁷ Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, p. 247), “Most of his madrigals were written for professional singers, both women and men.”

³⁸ Tradução do autor a partir de Einstein, (1949, p. 243), “[...] women singers at the court of Ferrara knew several hundred compositions by heart.”

³⁹ Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, p. 182), “[...] added to the Ferrara court singers a female soprano whose singing Margherita had enjoyed at Mantua.”

A fama do *concerto delle donne* foi tal que outras cortes italianas, como os Gonzaga de Mântua e os Médici de Florença, procuraram criar grupos semelhantes (Burkholder et al., 2019, p. 216). O virtuosismo e a expressividade destas cantoras transformaram o cenário performativo do madrigal, elevando-o a uma nova dimensão estética e social.

O legado do madrigal é, assim, multifacetado. Mais do que um género musical, foi uma expressão da sensibilidade renascentista, do ideal humanista e das novas possibilidades da música enquanto arte autónoma. A sua ênfase na correspondência entre música e palavra “distingue profundamente o madrigal das canções seculares anteriores”⁴⁰ (Burkholder et al., 2019, pp. 219–220) e abriu caminho para as formas dramáticas do Barroco, em particular a ópera. A continuidade da sua influência em práticas musicais posteriores confirma a relevância histórica e estética duradoura do madrigal.

5.2. Características estilísticas e técnicas compostionais

Após a contextualização histórica e estética apresentada no ponto 5.1.2. Desenvolvimento histórico, seguem-se neste ponto considerações mais detalhadas sobre os principais recursos técnicos e expressivos que definiram o madrigal italiano do século XVI. Entre os aspetos mais significativos destacam-se a alternância entre polifonia e homofonia, o tratamento musical do conteúdo poético, através da técnica *word painting*, a exploração do cromatismo como ferramenta expressiva e a *seconda pratica*. Estes elementos não se apresentam isoladamente, mas antes integrados numa lógica estética que valoriza a clareza do discurso musical e a intensificação retórica dos afetos sugeridos pelo texto.

Reese (1959, p. 315) sintetiza de forma exemplar os traços fundamentais do madrigal do século XVI, destacando que:

Pode-se afirmar que o madrigal do século XVI apresenta as seguintes características: (1) música composta para um texto de qualidade literária, e não para um texto escrito unicamente com o propósito de ser posto em música (*poesia per musica*); (2) música concebida para expressar o conteúdo do texto; (3) como consequência disso, uma forma não estrófica (*through-composed*), baseada no princípio de que a

⁴⁰ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, pp. 219 – 220), “[...] profoundly differentiates the madrigal from earlier secular songs, [...].”

mesma música não é suficiente para pôr em música o conteúdo variável das estrofes sucessivas, sendo a forma real distinta de peça para peça e sugerida mais pelo conteúdo do que pela estrutura do poema; (4) vozes individuais iguais entre si, todas envolvidas numa declamação precisa e bela do texto (em contraste com a *frottola*, onde a voz superior detinha o papel mais proeminente); (5) uma textura que pode ser polifônica ou homofônica (e silábica), e que, quando recorre à imitação, fá-lo para reforçar a independência rítmica das vozes ou ilustrar o texto, e não por ser um traço intrínseco do madrigal.⁴¹

Passando da síntese teórica à observação concreta, importa agora ilustrar estas características através da análise de exemplos representativos do repertório madrigalista. Como referido anteriormente, embora a técnica *word painting* ainda não estivesse plenamente desenvolvida nas fases iniciais do madrigal, já se observava, desde cedo, uma clara intenção de refletir as emoções e imagens sugeridas pelo texto. Um exemplo paradigmático dessa abordagem encontra-se no madrigal *Il bianco e dolce cigno* (1539), de Jacques Arcadelt. A predominância da homofonia confere à peça uma notável simplicidade e elegância, permitindo que o conteúdo poético seja transmitido com clareza e naturalidade. Na Figura 2, observa-se esta característica na secção inicial sobre o verso “Il bianco e dolce” (“O branco e doce”), onde a escrita homofônica e triádica reforça a suavidade do texto e a sua articulação melódica (Stolba, 1998; Einstein, 1949).

Momentos pontuais de variação na textura, como breves episódios imitativos, são utilizados para destacar passagens de maior carga expressiva. Na Figura 3, aquando da transição entre a referência à morte do cisne e a do poeta, a textura torna-se polifônica e imitativa, criando

⁴¹ Tradução do autor a partir de Reese (1959, p. 315), “In short, the 16th-century madrigal may be said to have the following traits: (1) music composed to set a text of literary quality rather than a text written merely to be set to music (*poesia per musica*); (2) music intended to express the content of the text; (3) as a result of this, a non-strophic (through composed) form, on the principle that the same music will not suffice to set the varying content of successive stanzas, the actual form differing from piece to piece and being suggested even more by the content than by the structure of the poem; (4) individual voices that are equal and all engaged in precise and beautiful declamation of the text (as distinguished from the voices in a *frottola*, with its assignment of the most prominent role to the *superius*); (5) a texture that may be polyphonic or chordal (and syllabic) and that, when it uses imitation, does so because this enhances the rhythmic independence of the voices or illustrates the text rather than because it is intrinsic to the madrigal.”

um contraste com a homofonia inicial e conferindo maior densidade emocional. Logo de seguida, como apresentado na Figura 4, no trecho “morte che nel morire” (“morte que no morrer”), a música regressa abruptamente à homofonia, sublinhando a seriedade introspectiva deste momento. Arcadelt explora, assim, o contraste entre homofonia e imitação como recurso expressivo, estabelecendo uma ligação direta entre o conteúdo do texto e a sua realização musical (Einstein, 1949; Stolba, 1998).

Figura 2

Primeiros dois compassos do madrigal “Il bianco e dolce cigno.”

Cantus

Altus

Tenor

Bassus

Il bian - co e dol - ce

Il bian - co e dol - ce

Il bian - co e dol - ce

Nota. Arcadelt, J. (1539/2013).

Figura 3

Exemplo de textura polifônica.

Stran' e di - ver - sa sor - te ch'ei mo - re scon - so - la - to ed

Stran' e di - ver - sa sor - te ch'ei mo - re scon - so - la - to

Stran' e di - ver - sa sor - te ch'ei mo - re scon - so - la - to

Stran' e di - ver - sa sor - te

Nota. Arcadelt, J. (1539/2013).

Figura 4

Exemplo de mudança de polifonia para homofonia.

25

mor - te che nel mo - ri - re

mor - te che nel mo - ri - re

mor - te che nel mo - ri - re

mor - te che nel mo - ri - re

Nota. Arcadelt, J. (1539/2013).

Já na fase tardia, Monteverdi levou esta exploração do contraste textural a um novo patamar, conferindo-lhe uma função dramática e estrutural ainda mais desenvolvida. Em *Sfogava con le stelle*, do seu Quarto Livro de Madrigais (1603), observa-se uma alternância particularmente expressiva entre secções homofónicas e polifónicas. O madrigal inicia-se com uma textura homofónica de cariz introspetivo (Figura 5), onde, segundo Einstein (1949, p. 727), “Monteverdi recorre à salmodia coral para as secções narrativas e, ao fazê-lo, aproxima-se do estilo da *Improperia*”⁴². Este início sereno e contido prepara o desenvolvimento emocional que se seguirá, culminando num clímax polifónico construído a partir de motivos imitativos ascendentes e descendentes. A palavra “O”, repetida imitativamente, funciona como eixo dramático acumulativo, conduzindo à expressão final “imagini belle” (“imagem bela”), onde a polifonia atinge o seu máximo efeito expressivo (Figura 6). Após esse clímax, o madrigal regressa brevemente à homofonia antes de encerrar com nova passagem imitativa, presente na Figura 7.

Figura 5

Homofonia em “Sfogava con le stelle”.

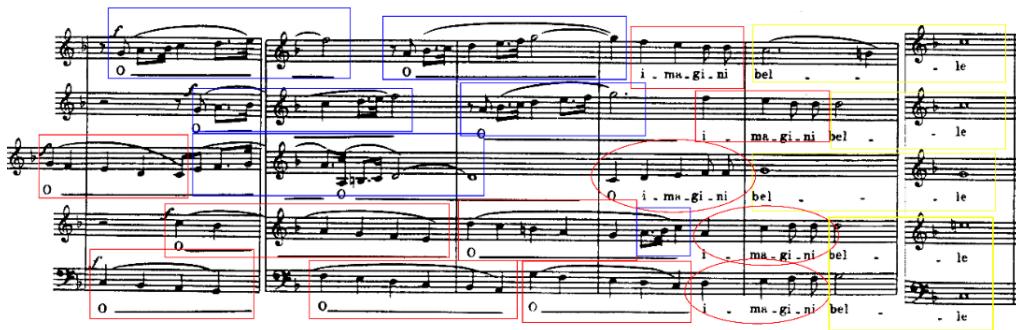
The musical score consists of two parts. The top part shows the vocal parts (Canto, Quinto, Alto, Tenore, Basso) in a single horizontal line, with a blue box highlighting the vocal entries. The lyrics are: "Sfogava con le stelle Un inferno d'amo". The bottom part shows the vocal parts in a single horizontal line, with a blue box highlighting the vocal entries. The lyrics are: "Sotto notturno ciel il suo do lo re". The vocal parts are in soprano, alto, tenor, and basso ranges.

Nota. Monteverdi, C. (1603/1926).

⁴² Tradução do autor a partir de Einstein, (1949, p. 727), “[...], Monteverdi resorts to choral psalmody for the narrative sections and in so doing approximates the style of the *Improperia*;”

Figura 6

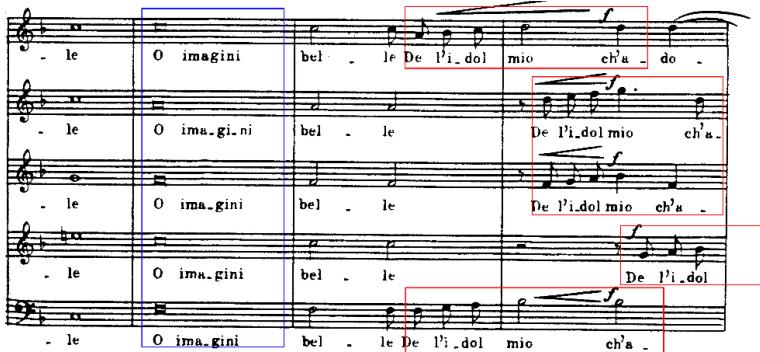
Momento polifônico em “Sfogava con le stelle”.



Nota. Monteverdi, C. (1603/1926).

Figura 7

Momento homofônico seguido de um momento polifônico em “Sfogava con le stelle”.



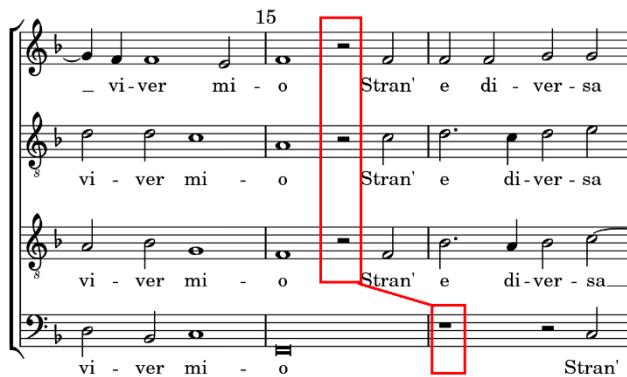
Nota. Monteverdi, C. (1603/1926).

Para além destes contrastes texturais, uma das características do madrigal italiano é a utilização de pausas e cadências claras para separar as frases poéticas, evidenciando a preocupação dos compositores com a inteligibilidade textual e a clareza formal. Burkholder et al. (2019, p. 131) referem que a “*musica ficta* era frequentemente utilizada em cadências”⁴³ na prática musical do século XIV, tradição que se manteve ao longo dos séculos XV e XVI. Em *Il bianco e dolce cigno* (Figura 4), é possível observar a *musica ficta* aplicada no momento cadencial. Estas alterações melódico-harmónicas revelam-se fundamentais para garantir a suavidade do fecho e o acabamento expressivo típico da polifonia renascentista. Estas pausas, por vezes acompanhadas de silêncios evidentes, reforçam a articulação entre secções do texto, como se observa na transição entre os tercetos. Na Figura 8, essa abordagem também se evidencia na pausa que separa as frases durante a transição do primeiro terceto para o segundo, destacando a articulação textual e musical (Burkholder et al. 2019; Stolba, 1998).

⁴³ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 131), “*Musica ficta* was often used at cadences.”

Figura 8

Exemplo de separação clara do texto em “Il bianco e dolce cigno”.

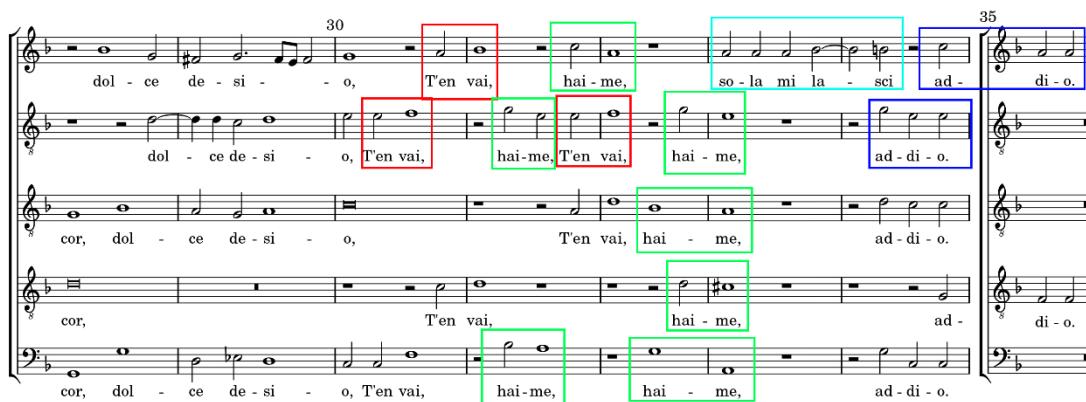


Nota. Arcadelt, J. (1539/2013).

Na fase clássica do madrigal, a técnica de *word painting* adquire maior sofisticação e intencionalidade. Um exemplo particularmente revelador encontra-se em *Da le belle contrade d'oriente*, de Cipriano de Rore, sobre um soneto de Petrarca. Como ilustrado na Figura 9, a prática dessa técnica aqui é central. Burkholder et al. (2019, p. 214) comentam uma passagem onde o texto descreve uma mulher a lamentar a partida do seu amado, referindo que “a combinação de vozes muda a cada uma ou duas palavras, sugerindo a respiração ofegante causada pelo pesar através de pausas frequentes”⁴⁴. Os autores destacam ainda que “o compositor escolheu intervalos associados à tristeza e refletiu as inflexões naturais da fala através dos contornos melódicos”⁴⁵, traduzindo as emoções do texto em gestos musicais concretos (Burkholder et al., 2019, p. 214).

Figura 9

Exemplo de “word painting”.



Nota. De Rore, C. (1566/2013).

⁴⁴ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 214), “The combination of voices changes every word or two, suggesting the breathlessness of grief through frequent rests.”

⁴⁵ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 214), “The composer chose intervals associated with sadness and reflected natural speech inflection through the melodic contours [...]”

No trecho, o gesto musical sob as palavras “T'en vai” (“Tu vais”), destacado a vermelho, é construído através de meios tons ascendentes que transmitem uma elevação emocional que marca o início do lamento. A palavra “haime” (“ai!”), destacada a verde, é intensificada através do uso de “terceiras menores descendentes, meios tons e uma sétima menor”⁴⁶ (Burkholder et al., 2019, p. 214), acentuando o carácter de súplica e dor. Por sua vez, “addio” (“adeus”), destacado a azul-escuro, apresenta uma descida melódica utilizando a terceira menor, gerando uma sensação de despedida profunda e melancólica (Burkholder et al., 2019).

O momento mais simbólico ocorre na frase “sola mi lasci” (“deixas-me só”), destacado a azul-claro, onde a voz superior (*Canto*) canta isoladamente a linha melódica, materializando a solidão da personagem de forma literal e comovente. A sucessão de dois meios tons: lá, si bemol, si natural; intensifica ainda mais a sensação de angústia.

Esta intensificação do vínculo entre música e palavra atingiu um novo patamar com a emergência do conceito de *seconda pratica*, que viria a legitimar e expandir as estratégias expressivas observadas em técnicas como *word painting*. Mais do que uma simples evolução técnica, tratou-se de uma mudança de paradigma estético, em que a música passou a ser moldada pelas exigências do texto e pela intenção emocional do discurso poético.

Luca Marenzio é frequentemente associado ao desenvolvimento desta nova sensibilidade, ainda que o termo *seconda pratica* tenha sido formalizado apenas mais tarde por Claudio Monteverdi (Einstein, 1949). A *seconda pratica*, como discutido anteriormente, designa uma abordagem musical que privilegia a expressão emocional e a subordinação das estruturas musicais às intenções do texto, rompendo com os princípios da *prima pratica*, modelo consagrado por compositores como Palestrina, na qual a escrita contrapontística seguia regras estritas (Burkholder et al., 2019; Stolba, 1998).

O madrigal *Solo e pensoso*, de Marenzio, é um exemplo paradigmático desta mudança. O compositor demonstra uma estreita correspondência entre música e palavra, priorizando a expressividade sobre o rigor contrapontístico. No início da peça, o movimento cromático lento da voz *Canto*, que sobe mais de uma oitava antes de descer uma quinta perfeita cromaticamente, traduz simbolicamente “a imagem inicial, do poeta pensativo a caminhar sozinho com passos deliberados e lentos”⁴⁷ (Burkholder et al., 2019, p. 217; Stolba, 1998). Como observa Einstein (1949, p. 687), “talvez sem sequer o pretender, Marenzio consegue aqui retratar tanto o estado

⁴⁶ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 214), “[...] falling minor thirds, semitones, and minor seventh [...]”

⁴⁷ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 217), “The opening image, of the pensive poet walking alone with deliberate and slow steps, [...]”

de espírito subjetivo quanto a paisagem – o errante solitário nos campos desertos.”⁴⁸ Na Figura 10 é possível observar a linha do *Canto* que concretiza esta representação.

Figura 10

Ascensão cromática presente na voz Canto.

Nota. Marenzio, L. (1599/2022).

Monteverdi, por sua vez, levou estes princípios ao seu extremo, transformando a *seconda pratica* numa verdadeira declaração estética. Ao subordinar a harmonia ao texto e à expressão dos afetos, Monteverdi introduziu um novo vocabulário musical que rompia com os valores da tradição renascentista. Stolba (1998, p. 245) observa que “Monteverdi acreditava que o sistema modal renascentista era antiquado e defendia um uso mais amplo e mais expressivo da dissonância.”⁴⁹ Esta abordagem incluía o uso de dissonâncias não preparadas, a resolução irregular de suspensões e a notação explícita de ornamentos que, na tradição anterior, seriam deixados à improvisação do intérprete (Stolba, 1998).

As tensões geradas por esta prática levaram à conhecida polémica com Giovanni Maria Artusi⁵⁰, teórico conservador que, no seu tratado *L'Artusi overo Delle imperfettioni della moderna musica*, critica o madrigal *Cruda Amarilli*, de Monteverdi. Em particular, Artusi denuncia o uso de dissonâncias sem preparação no compasso 7 da voz *Canto*, como o lá e o fá, e os ornamentos escritos nos compassos 6 e 7 nas vozes *Tenore*, *Quinto* e *Basso*, que violavam a prática contrapontística codificada por Zarlino (Burkholder et al., 2019; Stolba, 1998). Estas passagens, ilustradas na Figura 11, evidenciam a intencionalidade de Monteverdi em utilizar a rutura técnica como forma de enfatizar o conteúdo poético.

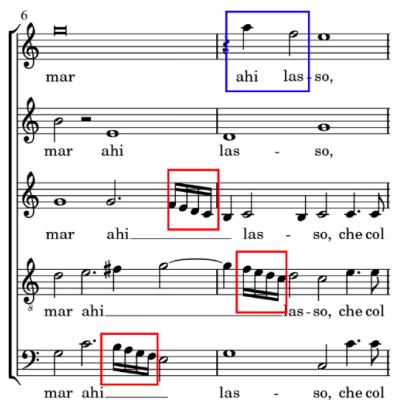
⁴⁸ Tradução do autor a partir de Einstein (1949, p. 687), “[...] perhaps without even intending it, Marenzio here succeeds in depicting both the subjective mood and the landscape — the lonely wanderer in the deserted fields.”

⁴⁹ Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, p. 245), “Monteverdi believed that the Renaissance modal system was antiquated and advocated a wider and more expressive use of dissonance.”

⁵⁰ Giovanni Maria Artusi (ca. 1540 – 1613) foi um compositor e um dos mais notáveis teóricos em Itália por volta de 1600, sendo sobretudo reconhecido pelas suas críticas, a partir de uma perspetiva tradicional, a certas correntes modernas na música do seu tempo. (Palisca, 2001)

Figura 11

Compassos 6 e 7 do madrigal "Cruda Amarilli".



Nota. Monteverdi, C. (1605/2019).

Monteverdi não permaneceu em silêncio perante essas críticas. No prefácio do seu *Quinto Livro de Madrigais* (1605), introduziu formalmente o conceito de *seconda pratica*, defendendo que “no que diz respeito a consonâncias e dissonâncias, há outra forma de as encarar, diferente do modo consagrado, a qual ... defende o método moderno de compor”⁵¹ (Stolba, 1998, p. 245). Dois anos depois, o seu irmão Giulio Cesare Monteverdi reforçaria essa posição, afirmando que “a harmonia deve ser serva do texto e não o seu mestre”⁵² (Stolba, 1998, p. 246).

Como explicam Burkholder et al. (2019), esta distinção estabelece uma linha clara entre a *prima pratica* e a *seconda pratica*, promovida pelos compositores italianos modernos. Em *Cruda Amarilli*⁵³, essa intenção dramática é especialmente evidente: o texto de Guarini, retirado do monólogo de Mirtillo, apresenta uma carga emocional intensa logo nos seus primeiros versos: “Cruda Amarilli che col nome ancora / d’amar, ahi lasso, amaramente insegni” (“Cruel Amarilli, que, até no nome, / ensinas, ai de mim!, o amargo amar;”)⁵⁴, que Monteverdi sublinha com gestos musicais arrojados. Segundo os autores, as dissonâncias e a quebra das convenções funcionam como um dispositivo retórico, enfatizando palavras como “Cruda” (“Cruel”) e “ahi lasso” (“ai de mim”). Este uso inesperado obriga o ouvinte contemporâneo a interpretar o desvio

⁵¹ Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, p. 245), “[...] “concerning consonances and dissonances, there is another way of considering them, different from the established way, which... defends the modern method of composing.””

⁵² Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, p. 246), “[...] asserted that harmony must be servant of the text and not its master, [...]”

⁵³ Monteverdi não foi o primeiro a dar música ao monólogo de Mirtillo (*Pastor fido*, I, 2), de Giovanni Battista Guarini. Dez anos antes, Marenzio já havia composto um madrigal sobre este texto, destacando-se pela sua intensidade harmônica e pela utilização lógica de progressões e suspensões inusitadas, concebidas num idioma vocal puro. Em 1605, ao abrir o *Quinto Livro de Madrigais* com *Cruda Amarilli*, Monteverdi deliberadamente não deu música à segunda parte do texto, reconhecendo a excelência de Marenzio e prestando-lhe homenagem na primeira parte, evidenciando a influência do seu predecessor na *seconda pratica*. (Einstein, 1949)

⁵⁴ Tradução por Vasco Finuras Jesus.

das regras musicais à luz do texto. Para Burkholder et al. (2019, p. 288), esta prática, presente na Figura 12, visa “dramatizar as emoções expressas no texto, fazendo com que as reconheçamos e tenhamos empatia com esses sentimentos.”⁵⁵

Figura 12

Início do madrigal “Cruda Amarilli”.

Nota. Monteverdi, C. (1605/2019).

O cromatismo tornou-se, ao longo da evolução do madrigal, um dos recursos mais sofisticados e expressivos ao dispor dos compositores. Inicialmente utilizado em contextos pontuais, como simples alteração modal (*musica ficta*), o cromatismo nas primeiras fases do madrigal apresentava-se sobretudo em cadências locais, como sugerido na análise de *Il bianco e dolce cigno*, de Arcadelt (Figura 4). Com o decorrer das décadas, o cromatismo passou gradualmente a assumir um papel estrutural, moldando a linguagem harmónica e melódica ao serviço do conteúdo poético. Mais do que um mero ornamento, tornou-se um instrumento de dramatização.

Um exemplo particularmente significativo encontra-se em *Da le belle contrade d'oriente*, de Cipriano de Rore, já anteriormente referido. Como observável na Figura 9, o compositor chega a utilizar todas as doze notas da escala cromática num pequeno excerto, ultrapassando os limites tradicionais da prática modal. Este uso deliberado do cromatismo não se limita a ajustes ocasionais dentro do sistema modal implícito, mas revela uma abordagem consciente em que a paleta cromática se torna veículo direto da expressividade textual (Burkholder et al., 2019). O efeito é intensificado por passagens como “sola mi lasci”, onde a sucessão de dois meios tons transmite angústia com clareza quase tangível.

Também Luca Marenzio recorreu ao cromatismo de forma simbólica e introspetiva, como se observa em *Solo e pensoso* (Figura 10). Já analisado no contexto da *seconda pratica*, este madrigal é igualmente revelador do potencial cromático como ferramenta expressiva independente. O movimento ascendente e cromático da voz *Canto* materializa a imagem do

⁵⁵ Tradução do autor a partir de Burkholder et al. (2019, p. 288), “[...] dramatizes the emotions expressed in the text, and we recognize and empathize with those feelings.”

sujeito poético solitário a vaguear lentamente, refletindo a densidade emocional e o isolamento sugeridos pelo texto (Burkholder et al., 2019; Stolba, 1998; Einstein, 1949). Esta escrita decorre apenas de uma preocupação retórica e de uma exploração consciente do cromatismo como recurso de introspeção melódica.

Entre os madrigalistas da fase tardia, Carlo Gesualdo destacou-se pelo uso particularmente ousado e intenso do cromatismo. A sua escrita, descrita como uma “harmonia torturada”⁵⁶ (Einstein, 1949, p. 715), rompe sistematicamente com as convenções harmónicas da época. Em obras como *Io pur respiro in così gran dolore*, as progressões cromáticas intensificam a angústia textual, enquanto a invocação da morte, tema recorrente no seu repertório, é expressa com uma visceralidade rara.

O madrigal *Moro, lasso, al mio duolo* constitui um dos exemplos mais audaciosos da escrita madrigalista de Gesualdo. Como salienta Stolba (1998, p. 179), “nos seus madrigais, Gesualdo estava principalmente interessado em transmitir expressão emocional e utilizava o cromatismo tanto de forma harmónica como melódica para esse fim”⁵⁷. Essa utilização, embora intensa, era aplicada com critério, surgindo preferencialmente em passagens menos complexas do ponto de vista rítmico, o que permitia manter a clareza estrutural. Esta escolha contribui também para uma escuta mais nítida das dissonâncias e das tensões cromáticas, que se tornam mais percetíveis quando não estão sobrepostas a ritmos complexos ou texturas densas. O madrigal apresenta harmonias dissonantes e progressões pouco convencionais, frequentemente reiteradas de forma exata ou em sequência, estratégia que potencia a tensão e sublinha a força expressiva do texto. A Figura 13 ilustra esta abordagem, evidenciando a escrita carregada de tensão e de lirismo extremo que caracteriza a obra.

Figura 13

Primeiros compassos do madrigal “*Moro, lasso, al mio duolo*”.

Nota. Gesualdo, C. (1611/2017).

⁵⁶ Tradução do autor a partir de Einstein, (1949, p. 715), “Tortured harmony [...].”

⁵⁷ Tradução do autor a partir de Stolba, (1998, p. 179), “In his madrigal settings Gesualdo was primarily interested in conveying emotional expression, and he used chromaticism both harmonically and melodically for that purpose.”

6. Metodologias de investigação

O presente capítulo descreve as opções metodológicas que sustentaram o percurso da investigação, desde a conceção inicial do projeto até à recolha e interpretação dos dados. Numa primeira secção, são apresentadas as diferentes etapas da investigação, evidenciando o modo como o plano inicialmente traçado foi adaptado ao contexto real da prática letiva. Numa segunda secção, são explicados os métodos de investigação utilizados.

A investigação orientou-se pelas seguintes questões: Em que medida a introdução do madrigal renascentista nas disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e Teoria e Análise Musical (TAM) no 10.º ano favorece a identificação e a fundamentação de correspondências expressivas entre gesto musical e texto poético. Que transformações se observam na escuta dos alunos, da focalização estrutural para uma leitura orientada pela dimensão expressiva, e como se refletem na sua capacidade de verbalização analítica.

6.1. Etapas da investigação

As etapas da investigação foram organizadas de modo a assegurar uma progressão lógica entre as diferentes fases do trabalho: da conceção e fundamentação teórica à experimentação pedagógica e análise dos resultados.

Inicialmente, delineou-se um projeto que propunha trabalhar o madrigal renascentista como ferramenta pedagógica nas disciplinas de ATC e TAM, com turmas de 10.º ano, por meio de uma sequência de aulas divididas em três fases: uma primeira fase de contextualização, escuta e análise de excertos de madrigais renascentistas; uma fase intermédia de experimentação composicional com o conhecimento adquirido; e uma última fase de escuta e análise. De forma a sustentar teoricamente a proposta delineada e desenvolver materiais para as sessões, foi realizado um levantamento de fontes bibliográficas sobre o madrigal renascentista e análise de partituras.

Face aos constrangimentos identificados durante a preparação da investigação, nomeadamente o tempo letivo reduzido e a possibilidade de lecionar apenas uma aula por turma, foi necessário reformular o plano didático. A proposta passou, assim, a centrar-se exclusivamente na contextualização, escuta e análise. Acresce que o acesso a uma única turma de 10.º ano de ATC limitaria o alcance da intervenção pedagógica inicialmente pensada, o que motivou o alargamento da proposta a turmas de 12.º ano, de ATC e TAM, a que o mestreando

tinha acesso, permitindo dar continuidade à investigação, neste contexto, com repertório contemporâneo: os *Nonsense Madrigals*⁵⁸, de György Ligeti.

Com o plano reformulado, procedeu-se à implementação em contexto de aula. Após cada sessão foram produzidos registos de campo, que serviram de base a uma análise de conteúdo orientada pelos objetivos definidos.

6.2. Métodos de investigação

A investigação assumiu a forma de um estudo de caso múltiplo de natureza exploratória, com amostragem por conveniência de diversidade de níveis e regimes, adequado ao contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e às condições reais do estágio. As unidades de análise corresponderam a quatro turmas distintas, integrando uma turma de 10.º ano de ATC em regime integrado e três turmas de 12.º ano, duas de TAM em regime profissional e uma de ATC em regime integrado. As sessões decorreram no horário letivo com recurso a materiais pedagógicos correntes, nomeadamente partituras projetadas e impressas com traduções de textos poéticos, áudio e vídeo.

A investigação desenvolveu-se desde a fase de pesquisa e análise preliminar do repertório madrigalista até à sua aplicação pedagógica em contexto de sala de aula, articulando reflexão teórica, planeamento didático, observação direta e avaliação informal das respostas dos alunos. Assentou numa metodologia qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, que privilegiou a análise do material musical e a sua relação com o texto poético, a escuta guiada em grupo como dispositivo de observação e a reflexão pedagógica como instrumento de interpretação dos dados.

Para sustentar a planificação das sessões e a definição das categorias analíticas, procedeu-se a um levantamento bibliográfico e à análise de partituras. A revisão incidiu em Einstein (1949) e Burkholder et al. (2019), integrando Reese (1959), Lowinsky (1962), Stolba (1998) e Brown e Stein (1999); a análise de obras abrangeu Arcadelt, De Rore, Marenzio, Gesualdo e Monteverdi. Este trabalho sustentou a contextualização apresentada no capítulo 5.

⁵⁸ Os *Nonsense Madrigals* ligam-se, como o próprio título sugere, ao madrigal renascentista. Sendo a única obra vocal de Ligeti em língua inglesa, configuram uma paródia deliberada do género secular. A obra recupera técnicas históricas, entre as quais, *word painting*, e reinscrevem-nas numa sintaxe polimétrica e numa organização intervalar próprias do idioma tardio do compositor (Malfatti, 2004). Esta articulação entre herança e inovação torna a obra especialmente pertinente para a pedagogia e, no contexto da investigação, uma escolha paradigmática para o 12.º ano, por oferecer um corpus que evidencia de forma comparativa a continuidade de procedimentos madrigalistas na escrita contemporânea e potencia o trabalho analítico sobre a relação entre música e palavra. A inclusão destes madrigais foi uma decisão do mestre, que recorreu à tese *An Analysis of György Ligeti's Nonsense Madrigals*, de Malfatti (2004), como apoio à preparação das aulas.

O Madrigal Renascentista Italiano do Século XVI do relatório e orientou a seleção dos excertos utilizados nas aulas. Posteriormente, analisou-se a obra de Ligeti, *Nonsense Madrigals*, com recurso a Malfatti (2004).

A seleção dos excertos obedeceu a quatro critérios articulados, com vista à relevância pedagógica e consistência analítica. Privilegiou-se a adequação ao nível efetivo das turmas e ao tempo disponível, a transparência textual que favorecesse a observabilidade da articulação entre música e palavra, a relevância expressiva por via de procedimentos característicos do madrigal renascentista, como *word painting*, cromatismo, alternância textural e *seconda pratica*, e a diversidade estilística que permitisse comparar soluções compostionais distintas sem perda de clareza didática.

No 10.º ano contemplaram-se exemplos representativos das três fases do madrigal renascentista. Nas turmas de 12.º ano partiu-se dos *Nonsense Madrigals* de György Ligeti, convocando referências concisas ao madrigal renascentista como âncoras históricas e referentes técnicos, de modo a ampliar o horizonte comparativo sem comprometer a economia temporal das sessões.

A implementação em aula assentou na escuta ativa como eixo de análise colaborativa. A partir da partitura e da audição de excertos, os alunos foram conduzidos, por meio de questões orientadoras, debate e breves exercícios, à identificação de correspondências expressivas entre música e texto. Em paralelo, procedeu-se a observação direta com registos de campo elaborados imediatamente após cada sessão, documentando participação, grau de envolvimento, capacidade de verbalização analítica, dificuldades encontradas e evolução. Esses registos sustentaram uma análise de conteúdo descritiva, com categorias alinhadas com os objetivos da intervenção e estabilizadas nas dimensões exploradas no capítulo seguinte, permitindo identificar padrões de resposta e variações entre turmas.

A posição do mestrandos como docente e observador implicou uma atenção explícita à reflexividade. Foram adotadas medidas para mitigar vieses de confirmação, nomeadamente a formulação de perguntas abertas, a separação formal entre descrição e interpretação nos registos, a explicitação prévia de expectativas analíticas antes de cada aula no planeamento e a revisão posterior de inferências à luz de evidências concretas.

No plano ético, o tratamento da informação observou princípios de proteção de dados e de ética educacional. Trabalhou-se exclusivamente com dados pedagógicos não sensíveis recolhidos em contexto de aula. As turmas foram identificadas por designações genéricas, não

houve recolha de dados pessoais nem de gravações audiovisuais e a utilização dos registos limitou-se à reflexão pedagógica e à investigação no âmbito da PES.

7. Análise e discussão de dados

O presente capítulo tem como finalidade refletir criticamente sobre os efeitos da proposta pedagógica desenvolvida, centrada na exploração da relação entre música e palavra através do estudo do madrigal renascentista. Para tal, apresentam-se e analisam-se os dados recolhidos ao longo das sessões implementadas em contexto letivo, procurando compreender até que ponto os objetivos definidos foram alcançados e quais os impactos observados nas práticas de escuta, análise e interpretação dos alunos.

A estrutura do capítulo articula uma descrição pormenorizada das atividades realizadas com uma síntese comparativa dos resultados obtidos, seguindo-se uma interpretação dos dados à luz dos pressupostos teóricos e didáticos delineados na segunda parte deste relatório. A encerrar, são tecidas considerações finais que procuram identificar não só os ganhos formativos proporcionados, mas também as limitações encontradas e os caminhos possíveis para a continuidade deste trabalho em futuros contextos educativos.

7.1. Apresentação dos dados recolhidos

A recolha de dados nesta investigação resultou da realização de quatro aulas desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), nas disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e de Teoria e Análise Musical (TAM). Estas sessões decorreram nas turmas de 10.º ATC – A, 12.º TAM – P1, 12.º TAM – P2 e 12.º ATC – A.

Segue-se a apresentação desses mesmos dados, encontrando-se organizada segundo a sequência cronológica das aulas lecionadas. Em cada subsecção descrevem-se os exercícios propostos e os dados recolhidos.

7.1.1. Primeira aula

A primeira aula foi lecionada à turma de 10.º ano de ATC – A (regime integrado), sendo a única dedicada exclusivamente ao madrigal renascentista.

7.1.1.1. Primeiro Exercício

O primeiro exercício baseou-se na análise intervalar dos primeiros compassos de *Cruda Amarilli*, de Claudio Monteverdi, após uma primeira audição completa do madrigal. A cada aluno foi distribuída uma folha com a partitura do excerto e a respetiva tradução do texto, com o objetivo de facilitar a compreensão global da obra e promover a autonomia analítica. Este material encontra-se disponível para consulta no Apêndice A – Ficha de Trabalho: *Cruda Amarilli*, Claudio Monteverdi.

O exercício foi concebido para confrontar as expectativas analíticas dos alunos, habituados ao trabalho de contraponto com o Orientador Cooperante, com a presença de dissonâncias que, à luz das regras tradicionais, poderiam ser interpretadas como “erros”. A proposta visava despertar a curiosidade e incentivar a reflexão crítica sobre as possíveis intenções expressivas por detrás desses desvios. Após a análise intervalar, foi-lhes pedido que identificassem essas dissonâncias e tentassem justificar a sua presença.

A reação ao excerto foi marcada por uma surpresa generalizada, tanto no plano técnico como no plano estético. Apesar de ainda não compreenderem os fundamentos da liberdade dissonante presente na escrita de Monteverdi, alguns alunos expressaram apreciação espontânea, descrevendo o excerto como “bonito” ou “expressivo”. Tal comentário revela o contraste entre a rigidez das regras contrapontísticas com que estavam familiarizados, frequentemente associadas a um estilo mais reservado, e a expressividade intensa presente no madrigal.

Os alunos revelaram uma atitude curiosa e colaborativa. Uma vez identificadas as dissonâncias, manifestaram a esperada estranheza face à sua utilização, o que gerou de imediato questões sobre as intenções do compositor. Esta reação serviu de ponto de partida para a reflexão pretendida. Ainda assim, o desconforto técnico foi acompanhado por um esforço notório de compreensão e de procura de justificações musicais plausíveis. Alguns alunos sugeriram mesmo a existência de um padrão deliberado na disposição das dissonâncias.

Seguiu-se, então, uma contextualização do madrigal italiano, abordando as suas influências estilísticas, a divisão cronológica em três fases e os princípios fundamentais da *seconda pratica*. Concluída esta parte, retomou-se o excerto inicial, agora com a leitura do texto e uma discussão orientada sobre as correspondências expressivas entre texto e música.

Esta contextualização revelou-se essencial para esclarecer as dúvidas levantadas e permitiu uma reinterpretação mais informada do excerto. Os alunos demonstraram maior confiança na interpretação do excerto, identificando de forma fundamentada os princípios da *seconda pratica* subjacentes à escrita musical. Esta abordagem ajudou a compreender o papel das dissonâncias enquanto recurso expressivo.

7.1.1.2. Segundo Exercício

O segundo exercício consistiu na leitura da primeira estrofe do soneto *Solo e pensoso*, de Francesco Petrarca, com especial foco nos dois primeiros versos, que foram projetados na sala para que todos os alunos os observassem. Estes foram desafiados a refletir sobre o conteúdo

poético e a propor soluções musicais que pudessem traduzir expressivamente as imagens do texto. Esta atividade visou estimular a criatividade e fomentar a ligação entre a interpretação literária e as decisões musicais.

Os alunos revelaram alguma hesitação inicial na abordagem ao texto poético e na formulação de propostas musicais. Embora tenham refletido sobre os dois primeiros versos da estrofe, nem todos se sentiram à vontade para sugerir soluções expressivas de forma imediata, sendo notória alguma dificuldade em verbalizar musicalmente as imagens evocadas.

Ainda assim, surgiram algumas sugestões espontâneas, como a utilização de um andamento lento, o uso de uma dinâmica predominantemente piano e o recurso a uma progressão harmónica igualmente lenta, no intuito de representar o carácter introspetivo e solitário do sujeito poético.

Após a partilha das sugestões, apresentou-se a versão composta por Luca Marenzio, cuja escuta foi acompanhada por projeção com vídeo e áudio, permitindo aos alunos comparar as suas ideias com as escolhas do compositor, reconhecendo eventuais coincidências ou contrastes na abordagem expressiva.

O interesse pela peça foi significativo após a escuta, tendo alguns alunos chegado a pedir para a ouvir novamente no final da aula. Vários alunos reconheceram semelhanças entre as suas propostas e a realização musical apresentada, demonstrando uma aproximação intuitiva aos recursos expressivos utilizados.

7.1.1.3. Terceiro Exercício

O terceiro exercício baseou-se num excerto do madrigal *Da le belle contrade d'oriente*, de Cipriano de Rore. À semelhança do que aconteceu no primeiro exercício, cada aluno recebeu uma folha com a partitura do excerto e a respetiva tradução do texto, promovendo uma leitura atenta e facilitando a análise interpretativa. Esta folha encontra-se para consulta no Apêndice B – Ficha de Trabalho: *Da le belle contrade d'oriente*, Cipriano de Rore.

A atividade iniciou-se com a leitura e interpretação coletiva do poema, procurando esclarecer o seu conteúdo semântico e as imagens evocadas. Seguiu-se uma primeira audição, com o objetivo de proporcionar um contacto direto com a obra e estimular a percepção intuitiva de possíveis correspondências expressivas. Só depois é que se avançou para a análise da partitura, na qual os alunos foram desafiados a identificar, de forma mais consciente, os recursos de *word painting* utilizados pelo compositor, relacionando os gestos musicais com o conteúdo textual. Esta proposta visava consolidar as competências desenvolvidas nos exercícios

anteriores, aprofundando a percepção da relação entre música e palavra e incentivando uma escuta analítica mais atenta.

A reação inicial à obra foi mais contida do que nos exercícios anteriores, provavelmente por se tratar do terceiro exemplo da aula. Ainda assim, a peça foi recebida com apreço semelhante ao demonstrado nos momentos anteriores, apesar de essa apreciação não ter sido acompanhada por uma análise fundamentada. À medida que a leitura e a análise progrediam, a atenção dos alunos intensificou-se. A identificação de certos recursos expressivos pareceu provocar um reconhecimento mais profundo da expressividade do excerto, que passou a ser apreciado com maior atenção e envolvimento.

Neste exercício, os alunos revelaram ainda alguma hesitação na abordagem analítica, embora demonstrassem maior abertura em relação aos momentos iniciais da aula. A leitura prévia do poema ajudou a focar a atenção no conteúdo semântico, mas a identificação autónoma de correspondências expressivas entre o texto e a música manteve-se limitada.

Os alunos conseguiram, no entanto, identificar com relativa facilidade os elementos cromáticos mais evidentes na escrita musical, associando-os de forma pertinente ao conteúdo do texto. Demonstraram especial interesse em compreender as razões expressivas por detrás das escolhas do compositor, envolvendo-se num esforço contínuo de interpretação e justificação das decisões musicais. Ainda assim, como seria expectável neste nível de formação, algumas soluções escaparam às suas percepções autónomas. Um exemplo foi o momento em que a voz superior surge isolada, cuja carga expressiva passou despercebida até ser destacada pelo mestre. Após a explicação, os alunos mostraram compreender a relação sugerida e concordaram com a sua pertinência, revelando, assim uma boa capacidade de assimilação e desenvolvimento da escuta analítica. Apesar das dificuldades, os alunos mantiveram uma atitude participativa e receptiva, acompanhando a análise com atenção e interesse crescentes.

7.1.1.4. Quarto Exercício

Tendo sobrado algum tempo no final da sessão, foi realizado um quarto exercício, que consistiu na apresentação de exemplos adicionais de madrigais, com recurso à projeção da partitura e áudio. Estes exemplos não foram acompanhados de tradução, mas serviram para consolidar os conteúdos abordados e reforçar a percepção da articulação expressiva entre música e palavra. Entre os madrigais escutados e comentados incluíram-se *Lasciatevi morire* e *Sì ch'io vorrei morire*, de Claudio Monteverdi, bem como *Beltà, poi che t'assenti* e *Moro, lasso, al mio duolo*, ambos do *Sesto libro di madrigal*, de Carlo Gesualdo.

Apesar da ausência de tradução, os alunos mantiveram uma atitude concentrada e interessada, acompanhando atentamente os exemplos e procurando identificar, de forma intuitiva, elementos expressivos relevantes, nomeadamente através da escuta de inflexões melódicas, cromatismos ou texturas contrastantes. Reagiram com interesse perante passagens particularmente intensas, especialmente em momentos cromáticos. Algumas palavras ou expressões foram parcialmente compreendidas graças à proximidade lexical entre o italiano e o português, o que facilitou a percepção do conteúdo poético em determinados momentos. Vários alunos manifestaram curiosidade quanto ao significado de passagens específicas e aventaram interpretações com base apenas na escuta e na observação da escrita musical.

Este momento, embora menos estruturado do que os exercícios anteriores, revelou-se pedagógica e analiticamente relevante, pois permitiu alargar o contacto com o repertório madrigalista de forma espontânea e comparativa.

Ainda que não tenha sido alvo de exploração analítica aprofundada, esta escuta contribuiu diretamente para os objetivos da investigação, ao reforçar a exposição dos alunos a diferentes estratégias de articulação entre música e palavra. Funcionou, assim, como um momento de consolidação e ampliação do olhar crítico dos alunos sobre o estilo madrigalista, mesmo na ausência de uma análise formal orientada.

7.1.1.5. Observação Posterior⁵⁹

Posteriormente, o mestrando observou nesta turma uma maior atenção às regras do contraponto nas aulas seguintes, nomeadamente no cuidado com que os alunos passaram a aplicar essas regras nos seus próprios exercícios. Este interesse parece ter sido despertado pelo confronto com repertório que desafiava conscientemente essas regras, o que terá motivado uma atitude mais analítica e inquisitiva por parte dos alunos, conduzindo a uma compreensão mais aprofundada dos princípios contrapontísticos.

7.1.2. Segunda e Terceira Aula

A segunda e a terceira aulas foram lecionadas às turmas de 12.º ano de TAM – P1 e P2 (regime profissional). Optou-se por apresentar conjuntamente a descrição destas duas sessões neste subponto, uma vez que, como referido anteriormente no capítulo 2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada, presente na primeira parte deste relatório, a aula à turma P2

⁵⁹ Uma observação posterior não foi possível nas turmas que se seguem, cujas aulas ocorreram no final do estágio, não havendo acompanhamento do seu desenvolvimento.

surgiu como sugestão de última hora por parte do Professor João Antunes. Assim, o mestrando decidiu manter a estrutura da sessão já preparada.

Foram analisados o segundo e o quarto madrigal do ciclo, *Cuckoo in the Pear-Tree* e *Flying Robert*, respetivamente, tendo este último sido abordado no final da sessão, aproveitando o tempo restante. O texto de *Flying Robert* corresponde a uma tradução do original alemão *Die Geschichte vom fliegenden Robert*, de Heinrich Hoffmann, enquanto *Cuckoo in the Pear-Tree* tem por base um poema de William Brighty Rands (Malfatti, 2004).

Ambas as turmas revelaram desconhecimento relativamente ao repertório do madrigal italiano, o que conferiu à sessão um carácter introdutório não só em relação à obra de Ligeti, mas também quanto às estratégias expressivas características do repertório renascentista.

7.1.2.1. Primeiro Exercício

O primeiro exercício, após uma leitura do texto e da audição do madrigal, consistiu na identificação da *passacaglia*, nos primeiros compassos, explicitamente indicada pelo compositor sob o título da peça, sinalizando, assim, a sua presença enquanto elemento estrutural.

A reação inicial ao madrigal revelou-se ligeiramente distinta entre as turmas: na turma P1, alguns alunos demonstraram pouco interesse ou curiosidade limitada, enquanto outros manifestaram, desde o início, maior abertura à proposta; já na turma P2, a reação foi, de forma geral, marcada por curiosidade. Após a escuta, o interesse aumentou significativamente em ambas as turmas. Vários alunos comentaram que a peça lhes parecia mais acessível e interessante do que o repertório habitualmente trabalhado nas aulas, nomeadamente obras de carácter atonal ou dodecafónico de Schoenberg e Webern, reconhecendo-lhe uma expressividade mais imediata, não obstante à sua linguagem inequivocamente contemporânea.

Este momento serviu não apenas para introduzir a forma da obra, mas também para iniciar a reflexão sobre a articulação expressiva entre música e palavra, na medida em que a própria *passacaglia* pode ser entendida como um recurso de *word painting*. Após a sua identificação, colocou-se aos alunos a questão de saber de que forma esta repetição musical poderia representar o conteúdo do texto.

Inicialmente, em ambas as turmas, os alunos manifestaram alguma dificuldade em reconhecer a *passacaglia*, tanto por não se recordarem do conceito como pelo facto de este se apresentar, neste caso, de forma menos convencional, não apenas no baixo, mas repartido entre os barítonos e o baixo. Com o apoio do mestrando, conseguiram identificá-la e rapidamente estabeleceram uma associação com o texto, interpretando-a como representação dos pingos de

chuva. Ainda assim, um aluno da turma P2 mostrou-se cético relativamente a essa correspondência expressiva.

7.1.2.2. Segundo Exercício

O entendimento completo da *passacaglia* ao longo da obra foi propositadamente deixado em suspenso, permitindo aos alunos descobrir progressivamente a sua função estrutural e expressiva. Assim, passou-se ao segundo exercício, que consistiu na identificação e segmentação das diferentes secções do madrigal.

Este exercício tinha como principal objetivo esclarecer de que forma o texto poético era tratado musicalmente ao longo da peça, distinguindo as várias etapas narrativas e observando como estas se refletiam na respetiva estrutura musical.

A atividade gerou uma discussão bastante dinâmica, em ambas as turmas, com os alunos a apresentarem opiniões divergentes sobre a como de dividir as secções. Como seria de esperar, a abordagem inicial centrou-se predominantemente na estrutura musical, com menor atenção ao conteúdo textual. Contudo, após debate e reflexão conjunta, foi possível alcançar um consenso em torno de uma divisão que articulava, de forma equilibrada, os elementos literários e musicais da obra.

7.1.2.3. Terceiro Exercício

Antes de se avançar para a análise detalhada da relação entre os elementos musicais e o conteúdo textual do madrigal, foi proposto aos alunos um exercício semelhante ao realizado com a turma de 10.º ano, a partir dos dois primeiros versos do soneto *Solo e pensoso*, de Francesco Petrarca. Após a leitura e uma breve discussão sobre o conteúdo poético, os alunos foram convidados a sugerir ideias musicais que pudessem traduzir expressivamente a imagem do sujeito poético descrita no texto.

Este exercício teve como principal finalidade desenvolver a percepção expressiva dos alunos e fomentar a reflexão criativa em torno da articulação entre música e palavra. Para além de preparar o olhar analítico para o madrigal de Ligeti, a proposta procurava também estabelecer pontes com a tradição do madrigal italiano, evidenciando a continuidade de certas estratégias composicionais, como o recurso ao *word painting*.

Em ambas as turmas, notou-se alguma dificuldade na interpretação do texto poético, o que condicionou a formulação imediata de propostas musicais mais desenvolvidas. As sugestões apresentadas foram, em geral, semelhantes às da turma de 10.º ano. No entanto, na turma P2

destacou-se a proposta de que uma das vozes deveria distinguir-se das restantes, coincidindo com a solução adotada por Marenzio no respetivo madrigal. A justificação dada pelo aluno, de que o sujeito poético caminhava sozinho, revelou sensibilidade interpretativa e uma percepção apurada da relação entre o conteúdo literário e a textura musical. Tal como na turma de 10.º ano, também aqui o madrigal de Marenzio foi recebido com grande agrado.

7.1.2.4. Quarto Exercício

Passou-se, então, à análise da relação entre música e texto, com o objetivo de identificar elementos de *word painting* ao longo do madrigal. Com base na segmentação realizada no exercício anterior e na leitura prévia do poema, os alunos foram desafiados a observar de que forma determinados gestos musicais, como alterações de textura, contornos melódicos, ritmos específicos ou silêncios, refletiam passagens específicas do texto.

A proposta visava o reconhecimento técnico desses procedimentos e a sua interpretação expressiva, incentivando os alunos a refletir sobre as intenções do compositor e o modo como as decisões musicais contribuem para a construção do discurso narrativo.

No entanto, os alunos não demonstraram ainda total autonomia na análise. Na turma P2, apesar de compreenderem os conteúdos, manifestaram hesitação em verbalizar as ideias, evidenciando alguma insegurança quando questionados. Já na turma P1, a participação foi mais ativa, embora as intervenções se centrassem sobretudo em aspectos estruturais da obra, área com que os alunos estavam mais familiarizados, desviando-se por vezes do foco proposto: a relação expressiva entre música e palavra.

Ainda assim, com o esforço e apoio do mestrandos, os alunos foram gradualmente orientados para esse objetivo, conseguindo, sobretudo na turma P1, chegar a conclusões pertinentes sobre a relação entre os elementos musicais e o texto. No final da análise, já se verificava uma maior autonomia na identificação dos elementos mais evidentes de *word painting*, mesmo que, no caso da turma P2, persistisse algum receio em partilhar verbalmente essas observações.

Realizou-se, então, uma nova audição do madrigal, agora sustentada pelas observações recolhidas durante a análise. Esta segunda escuta revelou-se esclarecedora para os alunos, em ambas as turmas, que demonstraram um entendimento mais profundo da obra e manifestaram um entusiasmo acrescido, refletido no envolvimento com o exercício seguinte.

7.1.2.5. Quinto Exercício

Também à semelhança do que aconteceu com a turma de 10.º ano, por ter sobrado tempo no final das aulas, optou-se por realizar um exercício adicional. Neste caso, passou-se à audição e acompanhamento da partitura do segundo madrigal do ciclo *Nonsense Madrigals, The Cuckoo in the Pear-Tree*. Este exercício teve como finalidade consolidar os conteúdos abordados e verificar até que ponto os alunos seriam capazes de identificar, de forma autónoma, elementos de *word painting*.

Em ambas as turmas, a atividade revelou-se particularmente eficaz, não só pela maior familiaridade dos alunos com os conceitos trabalhados, mas também pela clareza com que certos procedimentos expressivos se manifestam neste madrigal, nomeadamente a repetição dos “Cuckoos”. Para além desses exemplos mais evidentes, os alunos demonstraram uma maior capacidade de observação e verbalização, identificando outros recursos expressivos, como o uso da polirritmia para destacar os “Cuckoos” em contraste com o restante material musical.

O tom mais leve e humorístico da peça contribuiu para captar a atenção dos alunos: na turma P1, a escuta gerou reações bem-humoradas, com gargalhadas e comentários lúdicos sobre a repetição dos “Cuckoos”, o que revelou um envolvimento espontâneo e entusiasta; já na turma P2, embora a reação fosse mais contida, observou-se um aumento notório da atenção e concentração ao longo da escuta.

7.1.3. Quarta Aula

A última sessão foi lecionada à turma de 12.º ano de ATC – A, também com base nos *Nonsense Madrigals*, de György Ligeti. Tratou-se da única turma com contacto prévio com o repertório do madrigal italiano.

Tendo em conta o nível mais avançado da turma, optou-se por trabalhar um madrigal diferente dos estudados nas turmas anteriores, o primeiro do mesmo ciclo de madrigais de Ligeti, *Two Dreams and a Little Bat*, ajustando o grau de complexidade da proposta às suas características e potencialidades.

Esta obra articula três textos distintos: *The Dream of a Girl who Lived at Sevenoaks* e *The Dream of a Boy who Lived at Nine Elms*, ambos da autoria de William Brighty Rands, e *Twinkle, Twinkle, Little Bat*, de Lewis Carroll, retirado do capítulo VII de *Alice's Adventures in Wonderland* (Malfatti, 2004).

7.1.3.1. Primeiro Exercício

Após uma primeira escuta integral do madrigal selecionado, seguiu-se a leitura atenta dos diferentes textos sobrepostos na composição, identificando-os nas respectivas vozes com o apoio da partitura projetada. Este momento permitiu aos alunos familiarizarem-se com a complexidade textual e sonora da obra.

Em seguida, foi proposto um exercício centrado na análise da poliritmia presente no excerto, com o objetivo de compreender a função expressiva deste recurso técnico, desafiando os alunos a refletirem sobre a sua articulação com o conteúdo poético.

Com orientação do mestre, os alunos conseguiram identificar que a poliritmia tinha como principal finalidade distinguir os diversos textos simultaneamente cantados, permitindo uma articulação clara das camadas narrativas e reforçando a dimensão lúdica e caricatural do madrigal. A resposta dos alunos foi positiva, revelando curiosidade e capacidade de associar elementos técnicos a intenções expressivas.

A turma demonstrou um interesse particularmente elevado em relação ao madrigal, motivado, em grande parte, pelo seu grau de complexidade. Tratando-se de uma turma que habitualmente aprecia desafios analíticos mais exigentes, a densidade técnica e expressiva da obra foi recebida com grande entusiasmo. O uso simultâneo de diferentes textos chamou especial atenção. Tal como nas turmas P1 e P2, os alunos observaram que, apesar da linguagem contemporânea, a peça lhes pareceu mais acessível e envolvente do que as obras recentemente trabalhadas, nomeadamente de carácter atonal e dodecafónico.

7.1.3.2. Segundo Exercício

O segundo exercício teve como foco a identificação do *cantus firmus*⁶⁰ presente no madrigal, procurando compreender a sua origem e função dentro da textura musical. Embora o conceito de *cantus firmus* fosse já familiar à turma, os alunos revelaram alguma dificuldade em reconhecer a melodia de base. Com o apoio do mestre e após sucessivas escutas, foi possível identificar que se tratava de uma versão alterada da conhecida melodia infantil “Twinkle Twinkle Little Star”.

A análise do esquema rítmico permitiu ainda observar que, apesar da repetição cíclica, ocorria um momento de desvio relativamente ao padrão estabelecido. Este detalhe despertou de imediato o interesse dos alunos, que iniciaram um debate espontâneo sobre as possíveis

⁶⁰ *Cantus firmus* - melodia pré-existente, geralmente um cantochão, utilizada como base estrutural para uma composição polifônica (Burkholder et al. 2019, p. 99).

razões expressivas desta alteração, procurando relacioná-la com o conteúdo textual e atribuindo-lhe um significado interpretativo. O exercício revelou-se particularmente eficaz no desenvolvimento da escuta analítica e na sensibilização para o uso criativo de materiais pré-existentes.

Contudo, a compreensão plena da função narrativa do *cantus firmus* ficou inicialmente limitada, uma vez que dependia do conhecimento prévio do contexto do texto e da sua origem, aspecto que apenas seria aprofundado no quinto exercício. Por essa razão, essa dimensão interpretativa foi, nesta fase, intencionalmente adiada.

7.1.3.3. Terceiro Exercício

Procedeu-se, então, à análise da estrutura formal do madrigal, exercício que, tal como nas aulas de 12.º ano de TAM, suscitou um debate alargado entre os alunos. A discussão revelou abordagens divergentes quanto à segmentação da obra, com interpretações distintas sobre onde se iniciariam ou terminariam determinadas secções. À semelhança do observado nas outras turmas, os alunos concentraram-se inicialmente numa leitura formal da música, deixando relativamente de lado a articulação com o conteúdo textual. Esta tendência evidenciou a prevalência de hábitos analíticos mais estruturais, menos centrados na dimensão expressiva da palavra.

No entanto, com o apoio do mestre, foi possível orientar a análise de modo a articular o texto e a forma musical. Gradualmente, os alunos foram reconhecendo os pontos de articulação entre o texto e a música, chegando por fim a um consenso sobre a estrutura, que coincidiu com a solução previamente apresentada.

Ainda assim, importa referir que, neste caso específico, a estrutura da obra revelou-se ser facilmente apreensível mesmo sem um aprofundamento do conteúdo textual, devido ao seu carácter menos narrativo e à maior evidência formal das secções musicais.

7.1.3.4. Quarto Exercício

Tal como nas restantes turmas, também nesta foi proposto o exercício baseado nos dois primeiros versos da primeira estrofe de *Solo e pensoso*, de Francesco Petrarca. Contrariamente ao verificado nas sessões anteriores, os alunos desta turma demonstraram uma reação imediata e confiante, começando desde logo a sugerir abordagens musicais para representar o conteúdo poético.

Apesar disso, foi notório que os alunos necessitaram de um breve momento inicial para compreender plenamente o significado do texto, tal como sucedera nas duas turmas de 12.º ano de TAM, tendo o mestre prestado o apoio necessário à sua clarificação.

As propostas apresentadas foram, em muitos aspectos, semelhantes às das outras turmas, incluindo a utilização de uma dinâmica piano e um andamento lento de modo a espelhar o carácter introspetivo e solitário do sujeito poético.

A reação ao madrigal foi positiva e comparável à observada nas sessões anteriores, com os alunos a acolherem o madrigal com interesse e apreciação.

7.1.3.5. Quinto Exercício

Proseguiu-se com a análise dos elementos de *word painting* presentes no madrigal. Diferente dos ocorridos nas sessões anteriores, esta obra requeria um conhecimento contextual mais amplo, nomeadamente sobre a personagem “The Hatter”, pertencente ao universo de *Alice’s Adventures in Wonderland*, cuja compreensão se revelou fundamental para a interpretação expressiva do *cantus firmus*.

Importa ainda salientar que, ao contrário do madrigal trabalhado nas turmas de TAM, cuja narrativa poética era mais clara e linear, este apresentava textos de carácter *nonsense*. Essa diferença implicou um grau acrescido de dificuldade na identificação de correspondências expressivas entre música e palavra, dado que a ausência de uma narrativa coesa tornava menos evidente as intenções expressivas subjacentes.

Apesar de persistirem algumas dificuldades na verbalização das observações, os alunos revelaram maior segurança na formulação do discurso analítico e demonstraram familiaridade com ferramentas de leitura musical e textual. A postura colaborativa e a curiosidade manifestadas contribuíram para uma sessão especialmente produtiva, permitindo não só consolidar os dados recolhidos nas aulas anteriores, como também aprofundar a reflexão sobre a articulação entre música e palavra em contextos compositivos mais complexos.

Importa sublinhar que, embora o interesse pelo excerto tenha sido elevado desde o início, a análise detalhada promoveu uma escuta mais orientada e atenta, despertando uma apreciação mais rigorosa e fundamentada do madrigal, visível na forma como os alunos passaram a reconhecer e valorizar, com maior precisão, a relação expressiva entre música e palavra.

7.1.3.6. Sexto Exercício

Apesar do madrigal selecionado apresentar um grau de dificuldade superior ao trabalhado nas turmas de TAM – P1 e P2, a aula decorreu com um nível de envolvimento significativamente mais elevado. O desempenho dos alunos foi particularmente notável, refletindo não só uma maior motivação e interesse, como também uma maturidade analítica mais consolidada. A resposta positiva da turma permitiu, ainda, alargar a sessão à escuta e análise de dois outros madrigais do mesmo ciclo, o segundo e quarto, *Cuckoo in the Pear-Tree* e *Flying Robert*, respetivamente, que foram abordados de forma mais breve.

Tal como na turma P1, os alunos acolheram estes madrigais com bom humor, evidenciado por reações espontâneas durante a escuta, especialmente em relação ao carácter caricatural de *Cuckoo in the Pear-Tree*. A leveza do material gerou momentos de descontração, mais expressivos ainda do que os observados na turma P1, sem que tal comprometesse o foco analítico.

Tal como nas sessões anteriores, também neste último exercício os alunos demonstraram capacidade para identificar diversos elementos expressivos e relacioná-los com o conteúdo textual. Verificou-se que, apesar do seu domínio técnico e analítico, subsiste margem para aprofundar a verbalização das observações e a construção de um discurso reflexivo mais sistemático sobre as intenções expressivas das escolhas composicionais. A atividade revelou-se, assim, eficaz não apenas na consolidação de conhecimentos, mas também no estímulo a uma escuta mais consciente e a uma interpretação cada vez mais autónoma e fundamentada.

7.1.4. Síntese dos dados recolhidos

A descrição das aulas e exercícios realizados permitiu recolher dados relevantes para a investigação, nomeadamente, observações sobre o grau de envolvimento dos alunos, as suas reações às propostas apresentadas, as dificuldades identificadas, os tipos de respostas dadas e a forma como articularam elementos musicais com o conteúdo textual. Como referido anteriormente, estes dados foram registados pelo mestreando sob a forma de notas reflexivas elaboradas após cada aula.

Verificaram-se diferenças significativas entre turmas quanto à autonomia analítica, à verbalização de observações e à capacidade de estabelecer ligações expressivas entre música e palavra. Apesar dessas diferenças, a progressiva exposição ao repertório e às atividades propostas traduziu-se numa evolução positiva, visível tanto na qualidade das intervenções como na maturidade da escuta.

Para sistematizar os dados recolhidos, elaborou-se a tabela seguinte (Tabela 1), que resume de forma comparativa os principais critérios de análise observados ao longo das sessões, organizados por turma. Os critérios foram selecionados com base nas dimensões mais relevantes para os objetivos da investigação, nomeadamente, a participação dos alunos, a sua capacidade de verbalização analítica, o estabelecimento de relações expressivas entre música e palavra, a reação estética ao repertório e a evolução geral observada.

A cada critério foi atribuída uma classificação qualitativa numa escala crescente: Nenhuma < Reduzida < Média < Média-alta < Elevada < Muito elevada, permitindo observar padrões de desenvolvimento. Em alguns casos, optou-se por representar a variação entre o início e o final da aula dentro da mesma célula da tabela, através de símbolos: “→” indica uma progressão linear entre dois níveis, “↑” assinala uma melhoria expressiva, e “=” representa estabilidade. Esta representação gráfica pretende evidenciar de forma sintética o impacto das estratégias pedagógicas na evolução dos alunos, articulando o conteúdo descritivo anteriormente apresentado com uma leitura comparativa acessível.

Tabela 1 –

Síntese comparativa do desenvolvimento das diferentes turmas.

Critério	10.º ATC – A	12.º TAM – P1	12.º TAM – P2	12.º ATC – A
Familiaridade com o madrigal renascentista	Nenhuma	Nenhuma	Nenhuma	Parcial
Participação	Média-alta → Elevada	Média → Média-alta	Baixa ↑ Média	Elevada (=)
Capacidade de verbalização analítica	Média → Média-alta	Média → Média-alta	Reduzida ↑ Média	Elevada (=)
Capacidade de relacionar texto e música	Média-baixa ↑ Elevada	Reduzida ↑ Média	Reduzida ↑ Média-baixa	Elevada (=)
Autonomia na análise expressiva	Média	Média	Baixa	Média
Reação estética	Elevada ↑ Muito elevada	Elevada (=)	Média ↑ Elevada	Muito elevada (=)
Desenvolvimento observado	Elevado	Média-alto	Médio	Elevado

A Tabela 1 apresentada oferece, assim, uma visão comparativa das competências mobilizadas ao longo das sessões, permitindo identificar padrões de progressão e áreas de maior

ou menor consolidação. Esta síntese visual constitui a base para a análise interpretativa que se segue, onde se procurará refletir sobre os dados recolhidos à luz dos objetivos pedagógicos definidos para a intervenção.

7.2. Interpretação dos Resultados

Os exercícios aplicados evidenciaram, no decorrer das sessões, uma deslocação de uma escuta maioritariamente centrada na estrutura musical das obras para uma percepção progressivamente orientada para a dimensão expressiva e para a articulação entre música e texto poético, ainda que o grau de familiaridade com o repertório e com os conceitos envolvidos tenha variado entre as turmas.

A sequência metodológica adotada, assente na leitura do texto poético, escuta orientada, análise intervalar ou formal e identificação de elementos de *word painting*, revelou-se eficaz ao proporcionar uma progressão coerente e articulada. Na turma de 10.º ATC A, verificou-se, num primeiro momento, dificuldade em compreender as razões subjacentes a determinados desvios às regras tradicionais do contraponto, percecionados como irregularidades. Com o enquadramento teórico e a contextualização histórica da *seconda pratica*, os alunos passaram a reconhecer de forma autónoma vários desses desvios como opções deliberadas e expressivamente justificadas pelo texto poético.

A inclusão dos *Nonsense Madrigals* de Ligeti foi especialmente produtiva do ponto de vista comparativo. O diálogo entre um repertório contemporâneo e a tradição madrigalista permitiu reconhecer continuidades de estratégias expressivas, como *word painting*, que persistem, embora transformadas, ao longo da história da música ocidental. Este confronto alargou o horizonte analítico dos alunos e contribuiu para uma percepção do madrigal como campo fecundo de experimentação e reflexão, e não como género obsoleto.

As turmas de 12.º de TAM, sem experiências prévias centradas na relação entre música e palavra, revelaram menor estabilização expressiva, ao passo que a turma de 12.º de ATC, previamente familiarizada com madrigais, apresentou maior fluência na identificação e justificação das correspondências entre música e palavra. Ainda assim, verificou-se, transversalmente, uma dificuldade recorrente na verbalização de observações expressivas. Apesar de intuições corretas e de associações pertinentes entre música e palavra, a formulação nem sempre se apresentou clara e confiante.

7.3. Considerações Finais

No contexto observado, conclui-se que o objetivo central foi atingido: a introdução do madrigal renascentista mostrou-se pertinente no ensino de ATC e TAM no 10.º ano enquanto conteúdo complementar para o estudo da relação entre música e palavra. A evidência recolhida na turma de 10.º ano, articulada com resultados nas turmas de 12.º ano, responde às questões enunciadas no capítulo 6. Metodologias de investigação, e sustenta a relevância do madrigal como eixo privilegiado de trabalho analítico e expressivo. Mesmo com contacto pontual, observou-se a passagem de uma escuta predominantemente centrada na estrutura musical para uma leitura mais orientada para a dimensão expressiva e uma maior capacidade de justificação verbal analítica das correspondências entre gesto musical e texto poético.

Quanto aos objetivos específicos, registaram-se progressos claros na identificação e na fundamentação das relações entre gesto musical e texto poético. Persistiram fragilidades na estabilização do vocabulário técnico e na extensão da argumentação. Esta evidência sinaliza a necessidade de treino específico na construção de discurso analítico que ultrapasse a descrição formal e se aproxime de uma leitura interpretativa ancorada no texto. No que diz respeito às técnicas de articulação entre música e palavra, os alunos reconheceram, em análises guiadas, tanto *word painting* como o cromatismo; a aplicação autónoma surgiu apenas pontualmente, sobretudo no exercício oral de *Solo e pensoso*. Por sua vez, a *seconda pratica* foi compreendida e caracterizada como estilo do final do Renascimento, pela turma de 10.º ano de ATC, com distinção face à *prima pratica* e consciência das suas implicações no tratamento da dissonância.

Adicionalmente, constatou-se a utilidade do madrigal como ferramenta para o ensino do contraponto e da análise, para além da relação entre música e palavra: num mesmo objeto convivem adesão às normas da escrita renascentista e rutura deliberada ao serviço da expressão, o que permite problematizar regras, contextualizá-las historicamente e promover uma atitude crítica e historicamente situada perante os códigos estilísticos. Este duplo movimento mostra-se fecundo no plano didático, por promover uma escuta historicamente informada e uma atitude crítica perante os códigos estilísticos.

A inclusão das turmas de 12.º ano, embora não prevista no plano inicial, veio oferecer uma perspetiva comparativa relevante, evidenciando que, nas turmas de TAM sem experiências prévias centradas na relação entre música e palavra, a dimensão expressiva tende a permanecer menos desenvolvida, onde, em contraste, na turma de 12.º ano de ATC, já familiarizada com o madrigal renascentista, observou-se maior fluência na identificação da relação entre o gesto musical e o texto poético com justificações analíticas mais consistentes, nomeadamente na

identificação de *word painting*. Estas observações reforçam a pertinência de introduzir o trabalho com o madrigal desde o 10.º ano de escolaridade, etapa em que o currículo aborda de forma sistemática a música do Renascimento.

Destaca-se, por fim, a relevância do ambiente colaborativo gerado nas aulas, em particular nas discussões abertas e nas escutas coletivas. A partilha de hipóteses, mesmo quando inicialmente intuitivas, funcionou como motor de aprendizagem e reforçou a atitude crítica, com respostas positivas a propostas que envolveram interpretação.

Reflexões Finais

A investigação aqui desenvolvida partiu da constatação da ausência do madrigal renascentista nos programas das disciplinas de Análise e Técnicas de Composição (ATC) e de Teoria e Análise Musical (TAM) no 10.º ano, conforme os conteúdos programáticos divulgados pela Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) e correspondentes às orientações curriculares do Ministério da Educação para estas disciplinas (DGE, 2020a; DGE, 2020b). No quadro programático vigente observa-se uma ênfase no repertório sacro, o que estreita a diversidade estilística e expressiva e dificulta uma exploração sistemática da relação entre música e palavra no repertório secular. O projeto teve, por isso, como objetivo central fundamentar a inclusão do madrigal enquanto conteúdo complementar, evidenciando a sua relevância histórica e utilidade didática para um trabalho integrado sobre análise, contexto e expressividade.

Partindo de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, a investigação articulou a análise bibliográfica e do repertório com a aplicação prática em contexto de sala de aula, tendo como principal objetivo compreender de que modo o contacto com o madrigal renascentista, e com obras contemporâneas que dele partem, como os *Nonsense Madrigals*, de Ligeti, pode contribuir para uma análise e interpretação musical centrada na articulação expressiva entre música e palavra. No plano do desenho, tratou-se de um estudo de caso múltiplo com amostragem por conveniência, recorrendo a observação direta, registos de campo e análise de conteúdo de natureza descritiva, com triangulação por variância de contextos entre turmas.

Os resultados sugerem que, no contexto observado, o trabalho com madrigais favorece a identificação e a fundamentação de relações entre gesto musical e texto poético; a compreensão e aplicação de técnicas como o *word painting* e o cromatismo; e a caracterização da *seconda pratica* enquanto estilo do final do Renascimento. Observou-se uma passagem de uma escuta focada predominantemente na estrutura musical para uma escuta mais interpretativa que procura perceber as intenções do compositor de “pintar” o texto musicalmente. Em termos comparativos, turmas de 12.º de TAM sem contacto prévio com esta abordagem revelaram menor estabilização expressiva, enquanto a turma de 12.º de ATC, já familiarizada com o repertório, evidenciou maior fluência analítica.

Os principais constrangimentos decorreram da brevidade da intervenção e da ausência de uma etapa de composição, o que impediu a consolidação prática dos processos estudados; da aplicação circunscrita a uma única turma de 10.º ano de ATC, sem turmas de 10.º ano de TAM,

o que reduziu a capacidade de generalização e de comparação entre contextos; e da inexistência de instrumentos de recolha complementares, como questionários, entrevistas e grelhas partilhadas, que teriam reforçado a triangulação dos dados.

Recomenda-se, para investigações futuras, ampliar o desenho empírico, alargando o número de turmas de 10.º ano de ATC e de TAM e estendendo a duração da intervenção, de modo a observar a estabilização das aprendizagens ao longo de um período letivo completo. A integração de instrumentos de recolha diversificados e de critérios comuns de avaliação de escrita analítica e de fundamentação oral permitirá validar com maior solidez os efeitos observados. Será igualmente pertinente incluir tarefas de composição que operacionalizem as técnicas identificadas. Importa, ainda, investigar a transferência de aprendizagem: em que medida as competências desenvolvidas com o madrigal renascentista podem ser mobilizadas e aplicadas a outros géneros vocais, e até mesmo exclusivamente instrumentais, identificando possibilidades de generalização e os seus limites. Desta forma, a extrapolação para o conjunto das turmas do 10.º ano deve ser confirmada em estudos com amostras e duração alargadas.

Referências Bibliográficas

- Arcadelt, J. (2013). *Il bianco e dolce cigno* (A. Garvin, Ed.) [Partitura Musical]. Hawthorne Early Music. (Originalmente publicado em 1539).
- Borges, M.J. (2015), *Escola de Música do Conservatório Nacional - Breve notícia histórica*. Disponível em: <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a5355786c5a793944543030764f454e4651304d765247396a6457316c626e52766330466a64476c32615752685a4756446232317063334e686279387a4e57566b5a6d5130596930324e474a694c545269595759745954426a4d43316d4f4745314d325a695957466a597a67756347526d&fich=35edfd4b-64bb-4baf-a0c0-f8a53fbaacc8.pdf&inline=true>
- Brown, H. M. & Stein, L. K. (1999). *Music in the Renaissance* (2nd Ed.). Prentice Hall.
- Burkholder, J. P., Grout, D. J. & Palisca, C. V. (2019). *A History of Western Music* (10th Ed.). W.W. Norton & Company.
- Centro de Investigação e Informação da Música Portuguesa. (s.d.). *HENRIQUES, Nuno Miguel (1978)*. Disponível em: http://www.mic.pt/dispatcher?where=0&what=2&site=ic&show=0&pessoa_id=338&lang=PT
- Coelho, S. O. (2019, 3 de abril). *Escola de Música do Conservatório Nacional: entre o museu e a ruína*. Observador. Disponível em: <https://observador.pt/especiais/escola-de-musica-do-conservatorio-nacional-entre-o-museu-e-a-ruina/>
- Collecção de Leis e Outros Documentos Officiaes Publicados Desde 15 de Agosto de 1834 até 31 de Dezembro de 1835.* (1837). Imprensa Nacional. Disponível em: <https://legislacaoregiao.parlamento.pt/V/1/16/84/p1>
- DGE. (2020a). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. Análise e Técnicas de Composição*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1O4McuYLeneejj4OOjPDzhCm_JfmSc9cH/view
- DGE. (2020b). *Aprendizagens essenciais. Articulação com o perfil dos alunos. Teoria e Análise Musical*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cnF9J6mi9gch8CTmT0gfKEqcCqobFl8A/view>
- EAMCN. (2021). *Projeto Educativo de Escola 2021/2024*. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16donrghLvhMHGIESJMTXli9SNzd31IU/view>

EAMCN. (2023). *Regulamento Interno da EAMCN*. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/16ipo34UD-LtOQlxI1w-FJkY7MSDLF9Cf/view>

EAMCN. (s.d.a). *História*. Disponível em: <https://www.emcn.edu.pt/escola/hist%C3%B3ria>

EAMCN. (s.d.b). *Departamento de Análise, Teoria e Criação Musical*. Disponível em:
<https://www.emcn.edu.pt/escola/departamentos/an%C3%A1lise-teoria-e-cria%C3%A7%C3%A3o-musical>

Einstein, A. (1949). *The Italian Madrigal*. Princeton University Press.

Gesualdo, C. (2017). *Moro, lasso, al mio duolo*. (P. Gouin, Ed.) [Partitura Musical]. Les Éditions Outremontaises. (Originalmente publicado em 1611).

Lowinsky, E. E. (1962). *Tonality and Atonality in Sixteenth-Century Music*. University of California Press.

Malfatti, D. (2004). *An analysis of György Ligeti's Nonsense Madrigals* [Tese de Mestrado, Departamento de Música, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge, Luisiana, Estados Unidos da América]. DOI: https://doi.org/10.31390/gradschool_dissertations.481

Marenzio, L. (2022). *Solo e pensoso* (A. Garvin, Ed.) [Partitura Musical]. Hawthorne Early Music. (Originalmente publicado em 1599).

Ministério da Educação Nacional. (1942, 24 de fevereiro). *Decreto n.º 31890*. Disponível em:
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1942/02/04400/01880188.pdf>

Ministério da Instrução Pública. (1930, 14 de junho). *Decreto n.º 18461*. Disponível em:
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1930/06/13600/10941094.pdf>

Monteverdi, C. (1926). *Sfogava con le stelle* [Partitura musical]. In R. Amadino, *Il Quarto Libro de Madrigali a Cinque Voci di Claudio Monteverde*. Universal Edition. (Originalmente publicado em 1603).

Monteverdi, C. (2019). *Cruda Amarilli* (A. Garvin, Ed.) [Partitura Musical]. Hawthorne Early Music. (Originalmente publicado em 1605).

Palisca, C. V. (2001). *Artusi, Giovanni Maria*. *Grove Music Online*. DOI: <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.01383>

Prez, J. des. (2017). *Ave, Maria* [Partitura Musical]. Giovanni Acciai.

- Reese, G. (1959). *Music in the Renaissance*. W. W. Norton & Company.
- Rore, C. de. (2013). *Da le belle contrade d'oriente* (A. Garvin, Ed.) [Partitura Musical]. Hawthorne Early Music. (Originalmente publicado em 1566).
- Stolba, K. M. (1998). *The Development of Western Music* (3rd Ed.). McGraw-Hill.

Apêndices

Apêndice A – Ficha de Trabalho: *Cruda Amarilli*, Claudio Monteverdi

Cruda Amarilli

Giovanni Battista Guarini
Il Pastor Fido Atto I Scena 2

Claudio Monteverdi (1567 - 1643)
Il quinto libro de madrigali à 5 voci (Ricciardo Amadino press, Venice, 1605)

Canto

Alto

Tenore

Quinto

Basso

9

Cru - da A-ma - ril - li Cru - - da A-ma - ril - li

Cru - da A-ma - ril - li Cru - - da A-ma - ril - li

Cru - da A-ma - ril - li Cru - - da A-ma - ril - li

Cru - da A-ma - ril - li Cru - - da A-ma - ril - li

Cru - da A-ma - ril - li Cru - - da A-ma - ril - li

Cru - da A-ma - ril - li Cru - - da A-ma - ril - li

che col no-me an - co - ra D'a - mar ahi las - so,

che col no-me an - co - ra D'a - mar ahi las - - so,

che col no-me an - co - ra D'a - mar ahi las - - so, che col

che col no-me an - co - ra D'a - mar ahi las - - so, che col

che col no-me an - co - ra D'a - mar ahi las - - so, che col

**Cruda Amarilli, che col nome ancora,
d'amar, ahi lasso! amaramente insegni;**
Amarilli, del candido ligusto
più candida e più bella,
ma de l'aspido sordo
e più sorda e più fera e più fugace;
poi ché col dir t'offendo,
i' mi morrò tacendo.

**Cruel Amarilli, que, até no nome,
ensinas, ai de mim!, o amargo amar;**
Amarilli, mais branca e mais bela
que o branco ligusto,
mas mais surda, mais feroz
e mais fugidia que a víbora surda;
já que com palavras te ofendo,
morrerei em silêncio.
(Tradução: Vasco Finuras Jesus)

Apêndice B – Ficha de Trabalho: *Da le belle contrade d'oriente*, Cipriano de Rore

Da le belle contrade d'oriente

Il quinto libro di madrigali a 5 voci (1566) Cipriano de Rore (c. 1515 - 1565)

25

Canto: Spe - ran - za del mio cor, dol - ce de - si - -
Alto: tie: Spe - ran - za del mio cor, dol - ce de - si - -
Tenore: tie: Spe - ran - za del mio cor, dol - ce de - si - -
Quinto: den - tie: Spe - ran - za del mio cor, dol - ce de - si - -
Basso: tie: Spe - ran - za del mio cor, dol - ce de - si - -

35

- o, Te'n' vai, ahi - mè, so - la mi la - sci ad - di - o!
o, Te'n' vai, ahi - mè, Te'n' vai, ahi - mè, ad - di - o!
o, Te'n' vai, ahi - mè, ad - di - o!
o, Te'n' vai, ahi - mè, ad - di - o! Che
o, Te'n' vai, ahi - mè, ad - di - o!

Da le belle contrade d'oriente
Chiare e lieta s'ergea Ciprigna, ed io
Fruiva in braccio al divin idol mio
Quel piacer che non cape humana mente,
Quando sentii dopo un sospir ardente:
Speranza del mio cor, dolce desio,
T'en vai, haime, sola mi lasci addio.
Che sarà qui di me scura e dolente?
Ahi crudo Amor, ben son dubiose e corte
Le tue dolcezze, poi ch'ancor ti godi
Che l'estremo piacer finisca in pianto.
Nè potendo dir più, cinseme forte,
Iterando gl'amplessi in tanti nodi,
Che giammai ne fer più l'Edra o l'Acanto.

Das formosas terras do Oriente
Erguia-se clara e alegre Ciprigna, e eu
Desfrutava nos braços da meu divino ídolo
Aquele prazer que a mente humana não comprehende,
Quando ouvi, após um suspiro ardente:
Esperança do meu coração, doce desejo,
Vais-te, ai de mim, deixas-me sozinha, adeus.
O que será de mim, sombria e dorida?
Ai, cruel Amor, bem são duvidosas e breves
As tuas doçuras, pois que ainda te deleitas
Que o extremo prazer acabe em pranto.
E não podendo dizer mais, apertou-me forte,
Repetindo os abraços em muitos nós,
Como nunca fizeram a Hera ou o Acanto.
(Tradução: Vasco Finuras Jesus)