

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Cristina Soares da Silva

A Análise Musical na Formação do Jovem Músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Andreia Cristina Soares da Silva

**A Análise Musical na Formação do Jovem
Músico: componente exclusiva da disciplina
de Análise e Técnicas de Composição?**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

DECLARAÇÃO

Nome: Andreia Cristina Soares da Silva

Endereço eletrónico: acss3892@hotmail.com Telefone: 919941045

Cartão do Cidadão: 14042873

Título do Relatório de Estágio: A Análise Musical na Formação do Jovem Músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?

Orientadora: Professora Doutora Elisa Maria Maia Silva Lessa

Ano de conclusão: 2018

Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS DE ESTÁGIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Elisa Lessa pela preciosa orientação, disponibilidade, exigência e incentivo.

À Direção do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga pelo acolhimento deste projeto.

Aos professores cooperantes Paula Peixoto Leite, Rudesindo Soutelo e Maria Leonor Cruz pela partilha de conhecimentos e experiências, sugestões e estímulo.

A todos os alunos intervenientes neste projeto pela favorável receptividade e empenho.

Aos meus amigos e colegas de estágio por toda a amizade, compreensão, companheirismo e entreaajuda.

À minha família por todo o carinho, encorajamento e apoio incondicional, em especial aos meus pais e irmã a quem dedico este trabalho.

RESUMO

Elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, o presente Relatório de Estágio descreve a conceção, desenvolvimento e avaliação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada intitulado *A Análise Musical na formação do jovem músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?* O projeto foi implementado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, nos Grupos de Recrutamento M30 (História da Cultura e das Artes) e M28 (Formação Musical). Partindo da constatação de que a componente de Análise Musical é abordada, na maioria dos casos, quase exclusivamente nas aulas de Análise e Técnicas de Composição, foi objetivo principal deste projeto afirmar/valorizar a sua transversalidade no ensino artístico especializado da música, não descurando o seu valor enquanto disciplina autónoma. À luz da literatura sobre estratégias de aprendizagem na componente de Análise Musical apresentam-se exemplos da prática pedagógica realizada nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, pautados pela inclusão de atividades analíticas de repertório musical renascentista. Dos resultados obtidos nos inquéritos realizados aos alunos e professores, demonstra-se que a inclusão da Análise Musical nestas disciplinas contribuiu para um conhecimento musical mais significativo.

Palavras-Chave: Análise Musical, Ciências Musicais, Transversalidade, Interdisciplinaridade

ABSTRACT

Written within the scope of the Professional Internship of the Master of Music Education of Minho University, the present report describes the design, development and evaluation of the Pedagogical Supervised Intervention's Project entitled *Musical Analysis in the education of young musicians: exclusive component of the subject of Analysis and Composition Techniques?* The project was developed in the Music Conservatory Calouste Gulbenkian in Braga, in the History of Culture and Arts (M30) and Musical Theory (M28) classes. Assuming that the musical analysis component is approached, in the majority of cases, almost exclusively in the Analysis and Composition Techniques classes, the main objective of this project was to affirm/value its transversality in the music specialized artistic education, without denying its own value as an autonomous discipline. In the light of the literature about learning strategies in the analysis musical component, some examples of pedagogical practice within the subjects of History of Culture and Arts – Music History and Musical Theory are given. They were based on the inclusion of analytical activities of renaissance musical repertory. From the results obtained in the surveys carried out to students and teachers, it is shown that the inclusion of Musical Analysis in these subjects contributed to a more significant musical knowledge.

Keywords: Musical Analysis, Musicology, Transversality, Interdisciplinary

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Lista de Figuras.....	xi
Lista de Tabelas	xiii
Introdução.....	1
1. A Análise Musical na formação do jovem músico.....	5
1.1 A Análise Musical: apontamentos sobre alguns conceitos e abordagens	5
1.2 Considerações sobre a Análise Musical no ensino artístico especializado da música: disciplina autónoma e transversal.....	9
1.2.1 Análise Musical – emergência e autonomia.....	9
1.2.2 Análise Musical e Teoria Musical.....	13
1.2.3 Análise Musical e Composição	15
1.2.4 Análise Musical e Instrumento	18
1.2.5 Análise Musical e História da Cultura e das Artes – História da Música.....	20
1.2.6 Análise Musical e Formação Musical.....	22
1.3 História da Música Renascentista (séculos XV e XVI): contributos para uma abordagem analítica do repertório no contexto das Ciências Musicais	24
1.3.1 Contexto histórico e cultural.....	24
1.3.2 Principais tratados teóricos.....	27
1.3.3 Abordagem analítica de exemplos de repertório renascentista no contexto das Ciências Musicais.....	35
2. Contexto Geral de Intervenção.....	41
2.1 Breve síntese sobre o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.....	41
2.2 Organização curricular e programa das disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical	45
2.2.1 Organização curricular.....	45
2.2.2 Programa	45
2.3 Caracterização das turmas de Intervenção.....	47

3. Intervenção Pedagógica	49
3.1 Observação	49
3.2 Prática pedagógica	51
3.2.1 História da Cultura e das Artes.....	52
3.2.2 Educação/Formação Musical.....	66
3.3 Recolha e análise de dados	69
3.3.1 Inquérito aos alunos	69
3.3.2 Auto-avaliação das aprendizagens realizadas aos alunos	86
3.3.3 Inquérito aos professores.....	90
4. Considerações finais	99
Referências Bibliográficas	103
ANEXO I – INQUÉRITO AOS ALUNOS (MODELO)	113
ANEXO II – AUTO-AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS AOS ALUNOS (MODELO).....	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Incipit do motete <i>In me transierunt</i> de Orlando Di Lasso (Choral public Domain Library, 2001)	10
Figura 2: Frontispício de <i>Harmonice Musices Odhecaton A</i> (Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna)	26
Figura 3: Frontispício de <i>Liber de arte contrapuncti</i> de Johannes Tinctoris (Seay, 1961)	27
Figura 4: Exemplo do intervalo de quarta perfeita numa composição a mais de duas vozes (Wright & Simms, 2006a, p. 2)	28
Figura 5: Exemplo de quartas perfeitas numa composição em estilo de <i>fauxbourdon</i> (Wright & Simms, 2006a, p. 2)	28
Figura 6: Exemplo de quartas numa polifonia composta (<i>res facta</i>) (Wright & Simms, 2006a, pp. 2-3)	29
Figura 7: Exemplo de contraponto simples (Seay, 1961, p. 101)	30
Figura 8: Exemplo de contraponto diminuto (Seay, 1961, p. 102)	30
Figura 9: Frontispício de <i>Le Istitutioni harmoniche</i> de Gioseffo Zarlino	31
Figura 10: <i>Viola organista</i> (Slawomir Zubrzycki, 2009-2012)	54
Figura 11: <i>Viola organista</i> – teclado e mecanismo de roldanas (Slawomir Zubrzycki, 2009-2012)	54
Figura 12: Incipit do motete <i>Absalon, fili mi</i> de Josquin des Prés	55
Figura 13: Incipit da chanson <i>Mille Regretz</i> de Josquin des Prés	56
Figura 14: Incipit do motete <i>Clamabat autem mulier Chananea</i> de Pedro do Porto (ou de Escobar) ...	65
Figura 15: Incipit da pavana <i>Belle qui tiens ma vie</i> de Thoinot Arbeau	67
Figura 16: <i>As festas ou bailes que a Sereníssima República costuma fazer com Gentis Senhoras ornadas de riquíssimas jóias para honrar os Príncipes que às vezes se encontram em Veneza</i> , G. Franco (Veneza, 1610)	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Gerações de compositores renascentistas.....	36
Tabela 2: Plano do número de horas relativas à prática pedagógica.....	51

INTRODUÇÃO

Elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, no ano letivo 2017/2018, o presente Relatório de Estágio tem por base a conceção, desenvolvimento e avaliação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada intitulado *A Análise Musical na formação do jovem músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?*

O projeto foi implementado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, nos Grupos de Recrutamento M30 (História da Cultura e das Artes) e M28 (Formação Musical).

No ensino artístico especializado da música em Portugal, a Análise Musical encontra-se somente presente, na maioria dos casos, na disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Tratando-se de uma “parte essencial do processo de transmissão e assimilação do conhecimento musical” (Adorno, 1982, cit. em Ribeiro, 2006, p. 199), a Análise Musical deveria ser uma componente transversal a todas as disciplinas dos cursos de música.

No caso concreto das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, em geral, a Análise Musical encontra-se, por vezes, menos evidente tornando-se essencial fomentar esta componente nas mesmas, contribuindo-se para uma aprendizagem mais eficaz dos conteúdos programáticos destas disciplinas por parte dos alunos.

Além disto, no ensino especializado da música em Portugal ainda se verifica que “(...) alguns alunos tendem a compartimentar o que aprendem nas aulas teóricas, [nas] aulas de análise e nas aulas de piano em domínios separados, não vendo que há um denominador comum para o conhecimento musical” (Aiello et al., 2002). Neste sentido, a Análise Musical constitui uma componente comum e transversal a todas as disciplinas, devendo ser incluída sob o olhar de cada uma de acordo com a sua natureza curricular. Por exemplo, em Instrumento a componente analítica serve a interpretação contribuindo para uma maior autenticidade da mesma, enquanto em História da Cultura e das Artes – História da Música evidencia e reforça a relação entre o contexto e o texto das obras musicais.

Deste modo, este projeto também procurou fomentar a interdisciplinaridade através da implementação de atividades de Análise Musical nas aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, contribuindo para uma aprendizagem musical mais integral por parte dos alunos.

A escolha do tema deste projeto decorreu de uma reflexão realizada ao longo de todo o percurso académico, nomeadamente durante a Licenciatura em Música – área vocacional de Ciências Musicais e o Mestrado em Ensino de Música na mesma área, onde a Análise Musical, de uma forma ou de outra, marcou presença em todas as unidades curriculares contribuindo para um conhecimento profundo da linguagem musical ao longo da história. Também se teve em consideração a adequação deste projeto ao contexto da prática pedagógica em questão. No ensino artístico especializado da música, particularmente no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, os programas das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical não incluem de forma expressa a componente de Análise Musical, justificando-se a relevância do presente projeto neste contexto.

Face à problemática apresentada, e tendo por base a metodologia de investigação-ação, traçaram-se no Projeto de Intervenção um conjunto de objetivos de investigação e de intervenção, a saber:

Objetivos de investigação:

- Reflectir sobre a Análise Musical na perspetiva das Ciências Musicais;
- Compreender em que medida a Análise Musical contribui para uma aprendizagem mais eficaz dos conteúdos programáticos das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical;
- Conhecer os diferentes métodos de Análise Musical/ abordagens analíticas no contexto do Renascimento.

Objetivos de intervenção:

- Consciencializar os alunos para a importância da Análise Musical na sua formação enquanto jovens músicos;
- Incluir a componente de Análise Musical nas aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical;
- Criar, aplicar e avaliar materiais pedagógicos relacionados com a Análise Musical, numa perspetiva musicológica e no âmbito do período do Renascimento.

Aliado ao gosto pessoal, o Renascimento surge aqui como o período de eleição visto integrar o currículo do 10.º ano/6.º grau da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, onde o estágio profissional se realizou.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos: (1) A Análise Musical na formação do jovem músico; (2) Contexto Geral de Intervenção; (3) Intervenção Pedagógica.

O primeiro capítulo, organizado em três subcapítulos, inicia com a exposição de alguns conceitos e abordagens sobre a Análise Musical, apresentando diferentes pontos de vista e fundamentando aquele que é defendido no projeto de intervenção. De seguida, o segundo subcapítulo traça algumas considerações sobre a Análise Musical no ensino artístico especializado de música, refletindo sobre a mesma enquanto disciplina autónoma e disciplina transversal. No primeiro caso discorre-se sobre a sua emergência e autonomia ao longo dos tempos e, no segundo, abordam-se várias relações entre a Análise Musical e outras disciplinas dos cursos de música nomeadamente Teoria Musical, Composição, Instrumento, História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical. O terceiro subcapítulo centra-se no principal período de estudo, o Renascimento, começando por apresentar uma breve contextualização do mesmo a nível histórico, cultural e artístico. Aborda depois dois dos principais tratados teóricos da época (*Liber de arte contrapuncti*, 1477, de Johannes Tinctoris e *Le Istitutioni harmoniche*, 1558, de Gioseffo Zarlino), finalizando com uma reflexão sobre a abordagem analítica mais adequada ao repertório renascentista no contexto das Ciências Musicais, onde se apresenta o material didático criado no âmbito do estágio profissional – o *Guia de Observações Contextuais e Analíticas*.

O segundo capítulo diz respeito ao contexto escolar onde ocorreu a intervenção pedagógica supervisionada, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Depois de uma breve síntese sobre a sua história e principais características, apresenta-se a organização curricular e o programa das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical. Por último, realiza-se uma caracterização sucinta das turmas de intervenção.

O terceiro capítulo retrata a intervenção pedagógica levada a cabo na instituição de ensino referida anteriormente, desde a fase de observação até à prática pedagógica. Primeiramente, aborda-se o modo como as aulas foram observadas, descrevendo-se as tabelas adotadas para os registos de observação de aulas e os aspetos considerados mais importantes para a prática pedagógica posterior. Esta fase não intrusiva serviu de preparação, reflexão e tomada de decisões respeitantes à fase interventiva do projeto. Posteriormente expõem-se as estratégias de intervenção que nortearam a prática pedagógica, os seus princípios-base relativamente a cada uma das disciplinas bem como os materiais didáticos criados e implementados nas aulas. Por fim, apresentam-se os instrumentos de recolha de dados empregues e os seus resultados, seguidos de uma breve reflexão sobre os mesmos.

1. A ANÁLISE MUSICAL NA FORMAÇÃO DO JOVEM MÚSICO

1.1 A Análise Musical: apontamentos sobre alguns conceitos e abordagens

Na grande obra *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2001, Analysis), Ian Bent e Anthony Pople definem a Análise Musical como

aquela parte do estudo da música que toma como ponto de partida a própria música, em vez de fatores externos. Mais formalmente, a análise inclui a interpretação das estruturas musicais, juntamente com a sua resolução em elementos constituintes relativamente mais simples e a investigação das funções relevantes desses mesmos elementos. Em tal processo, a "estrutura" musical pode representar parte de uma obra, uma obra na sua totalidade, um grupo ou mesmo um repertório de obras, numa tradição escrita ou oral.¹

Noutra obra de referência, *The Harvard Dictionary of Music* (DeVoto, 2003, Analysis), a Análise Musical surge definida no mesmo sentido: “o estudo da estrutura musical aplicado a obras ou performances (...)”.²

David Rosenthal (1989, cit. em Reybrouck, 1997, p. 59) afirma que a Análise Musical deve partir de uma conceção *estrutural*, apoiada numa ampla descrição da obra, para uma *processual*, orientada para os elementos constituintes da mesma.

Theodor Adorno e Max Paddinson (1982) associam também a Análise Musical à estrutura da obra, não numa mera apreciação das diferentes partes, mas numa apreciação de tudo o que acontece musicalmente, afirmando, ainda, que “nenhuma análise tem qualquer valor se não terminar no verdadeiro conteúdo da obra e isto, por sua vez, é mediado através da estrutura técnica da mesma.”³

Estes autores apresentam ainda o chamado método “holístico” de examinação, enfatizando que o *Todo* de uma obra musical consiste na “(...) relação entre o *Todo* e os seus momentos individuais, dentro do qual estes se obtêm ao longo do seu valor independente. A análise existe

¹Traduzido de “(...) that part of the study of music that takes as its starting-point the music itself, rather than external factors. More formally, analysis may be said to include the interpretation of structures in music, together with their resolution into relatively simpler constituent elements, and the investigation of the relevant functions of those elements. In such a process the musical ‘structure’ may stand for part of a work, a work in its entirety, a group or even a repertory of works, in a written or oral tradition.”

²Traduzido de: “The study of musical structure applied to actual works or performances (...)”

³ Traduzido de “No analysis is of any value if it does not terminate in the truth content of the work, and this, for its part, is mediated through the work’s technical structure [durch die technischeKomplexion der Werke].”

somente como a descoberta da relação entre esses momentos e não meramente em virtude da prioridade obtusa e conceitual do *Todo* sobre as suas partes.”⁴

Em relação a este aspeto, Erwin Ratz formulou a existência de duas análises sempre necessárias: a que avança da parte para o *Todo* e a que, a partir da consciência já adquirida do *Todo*, determina os momentos individuais (Adorno & Paddinson, 1982, p. 182).

Por sua vez, Jaana Utriainen (2005) elaborou um estudo sobre a Análise Musical baseada na *Gestalt (Forma)*, uma doutrina da psicologia que defende a compreensão da totalidade da obra antes da perceção das suas partes. O objetivo do seu estudo foi desenvolver uma teoria e um método de Análise Musical Gestalt (GMA) composto por três partes: teórica, metodológica e analítica, aplicados a um repertório específico.

Esta doutrina (*Gestalt*) foi também adotada por Rogers (2001, p. 90) como estratégia auditiva, por ser mais significativa na medida em que os alunos possuem autonomia para ouvir de forma mais holística⁵.

O conceito de Análise Musical é também associado a uma análise estilística importando, antes de mais, conhecer a definição de estilo. Robert Pascall (2001, Style) define-o como a

maneira, modo de expressão, tipo de apresentação. (...) Para o historiador, um estilo é um conceito distinto e ordenador, consistente e denotador de generalidades; ele agrupa exemplos de música de acordo com as suas semelhanças. Um estilo pode ser visto como uma síntese de outros estilos; casos óbvios são o estilo de teclado de J. S. Bach ou o estilo operático de W. A. Mozart (ambos compreendem distintos estilos de texturas, harmónicos, melódicos, sendo ambos fusões de várias tradições estilísticas). Um estilo também representa uma série de possibilidades definidas por um grupo de exemplos particulares, como nos casos de “estilo homofónico” e “estilo cromático”.⁶

⁴ Traduzido de “The Whole (...) is itself the relation between the Whole and its individual moments, within which these latter obtain throughout their independent value. Analysis exists only as the uncovering of the relationship between these moments, and not merely by virtue of the obtuse and a conceptual priority of the Whole over its parts.”

⁵ O vocábulo “holístico” ou “holismo” tem origem na expressão grega *holos* que significa todo, inteiro. Na educação holística visa-se um ensino-aprendizagem não fragmentado, valorizando-se todas as interações possíveis de ocorrer no contexto da instituição escolar. Desta forma, os currículos das várias disciplinas apontam para um ensino interdisciplinar, tendo em conta o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões (Nascimento & Souza, 2014).

⁶ Traduzido de “Style is manner, mode of expression, type of presentation (...) For the historian a style is a distinguishing and ordering concept, both consistent of and denoting generalities; he or she groups examples of music according to similarities between them. A style may be seen as a synthesis of other styles; obvious cases are J.S. Bach’s keyboard style or Mozart’s operatic style (both comprise distinctive textural styles, distinctive harmonic styles,

O autor refere ainda que “estilo, um estilo ou estilos” podem estar presentes em qualquer unidade conceitual no campo da música. A própria música é um estilo de arte, e uma única nota pode ter implicações estilísticas de acordo com a sua instrumentação, tom e duração. “Estilo, um estilo ou estilos” podem constituir um acorde, frase, secção, movimento, obra, grupo de obras, género, período histórico e cultura. O estilo manifesta-se em usos característicos de forma, textura, harmonia, melodia, ritmo e *ethos*, sendo apresentado por personalidades criativas condicionadas por fatores históricos, sociais e geográficos.

Embora seja frequente realizar-se uma distinção prática entre análise formal e análise estilística, Bent e Pople (2001, Analysis) afirmam que tal se torna desnecessário visto que, por um lado, qualquer complexo musical pode ser considerado um “estilo” e, por outro, todos os processos comparativos que caracterizam a análise estilística são inerentes à atividade analítica básica da resolução de estruturas em elementos.

No mesmo sentido, Marc DeVoto (2003, Analysis) declara que

todas as técnicas de análise podem ser subsumidas a uma análise estilística, cujos objetivos geralmente vão além da obra individual. Pode estar relacionada com o crescimento e evolução do compositor; com as semelhanças e diferenças entre as obras de um único compositor ou entre as de um compositor e as de outro; com as tendências e idiosincrasias das eras musicais e das heranças nacionais; com o aspecto humanista da música e a relação entre música e outras artes e atividades humanas.⁷

Deste modo, a análise de qualquer repertório musical assenta necessariamente numa teoria sobre as características significativas do mesmo e sobre os objetivos do analista, podendo “assentar numa teoria amplamente compartilhada de um repertório e simplesmente descrever a obra em termos dessa teoria, ou ser avançado como evidência para a correção de uma teoria”; o objetivo “pode ser elucidar a obra individual em termos estritamente técnicos sem referência direta a outras obras, ou

distinctive melodic styles, etc., and both are fusions of various stylistic traditions). A style also represents a range or series of possibilities defined by a group of particular examples, as in such notions as ‘homophonic style’ and ‘chromatic style’.”

⁷ Traduzido de “All of the techniques of analysis may be subsumed under style analysis, which usually has aims reaching beyond the individual work. It may concern itself with a composer’s growth and evolution; with the similarities and differences between the works of a single composer or between those of one composer and those of another; with the trends and idiosyncrasies of musical eras and national heritages; with the humanistic aspect of music and the relationship between music and other arts and human activities.”

pode procurar situar a obra num contexto teórico, biográfico, histórico ou cultural mais alargado.”⁸
(DeVoto, 2003, Analysis)

Hugo Leonardo Ribeiro (2006, p. 200) defende que “sendo o próprio processo analítico uma escolha altamente contextualizada, no qual o fim irá guiar os meios, entende-se (...) que é impossível fazer uma análise musical descontextualizada”, afirmando que só com um conhecimento prévio do contexto é que a Análise Musical poderá gerar um conhecimento válido.

Em concordância, Chailley (1951, p. V) declara que, para se realizar uma boa análise, é necessário “(...) entender cada um dos seus detalhes, descobrindo a mentalidade do autor que a escreveu, inseparável do seu tempo, das suas tendências.”⁹

De acordo com Maria Alice Volpe (2004, p. 111), trata-se de entender a música “não apenas como obra ou estrutura autónoma, mas sobretudo como linguagem ou enunciado situado num contexto sócio-histórico-cultural”.

Desta forma, a Análise Musical constitui um processo importante para a aprendizagem musical visto que possibilita a compreensão do discurso num contexto como experiência musical (Martins, 1995, p. 99).

Em suma, o sentido de transversalidade que a componente de Análise Musical compreende pode ser observado sob dois pontos de vista: por um lado, recorre a outras disciplinas para se realizar uma análise válida e coerente e, por outro, serve como recurso a todas as outras, contribuindo para uma aprendizagem musical com significado.

⁸ Traduzido de “The analysis of any repertory of music necessarily rests on some view (whether or not expressed) about which features of the repertory are significant as well as on the aims of the analyst. It may rest on a widely shared theory of a repertory and simply describe the work in terms of that theory, or it may be advanced as evidence for the correctness of a theory. Its aim may be to elucidate the individual work in strictly technical terms without direct reference to other works, or it may seek to situate the work in a larger theoretical, biographical, historical, or cultural context.”

⁹ Traduzido de “(...) comprendre en ses moindres détails, en retrouvant la mentalité même de l'auteur qu'il a écrite, inséparable de son époque, de ses tendances (...)”

1.2 Considerações sobre a Análise Musical no ensino artístico especializado da música: disciplina autónoma e transversal

No ensino artístico especializado da música em Portugal, a Análise Musical integra o currículo dos vários cursos encontrando-se, na maioria dos casos, vinculada à disciplina de Composição (Análise e Técnicas de Composição).

De seguida, apresentam-se algumas considerações sobre a Análise Musical (emergência e autonomia) e a sua relação com as outras disciplinas dos cursos de música, particularmente Teoria Musical, Composição, Instrumento, História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical. Ao longo destas secções (sobretudo nas primeiras) tecem-se alguns apontamentos sobre a componente de Análise Musical ao longo dos tempos.

1.2.1 Análise Musical – emergência e autonomia

A Análise Musical desempenhou várias funções ao longo da história da música ocidental, correspondendo aos matizes do pensamento musical das diferentes épocas:

A relação entre as estruturas e os elementos propostos pela análise, e as perspetivas experienciais, generativas e documentais sobre a música, circunscreveram a análise diferentemente consoante os tempos e os lugares, suscitando o debate.¹⁰ (Bent & Pople, 2001, Analysis)

Indissociável da teoria durante séculos, a emergência da Análise Musical está intimamente ligada ao desenvolvimento da Composição não apenas como algo escrito mas como algo criado por um indivíduo específico expressando, nalguns aspetos, a personalidade do mesmo (Dunsby & Whittall, 1988, p.14).

A Análise Musical emergiu de um processo que teve início com a primeira descrição e interpretação de uma composição integral, levada a cabo em 1606, por Joachim Burmeister (1564-

¹⁰ Traduzido de “The relationship between the structures and elements proposed by analysis, and experiential, generative and documentary perspectives on music, has circumscribed analysis differently from time to time and from place to place, and has aroused debate.”

1629), no seu estudo sobre o motete a cinco vozes *In me transierunt*, de Orlando Di Lasso (1532-1594) ¹¹:

Figura 1: Incipit do motete *In me transierunt* de Orlando Di Lasso (Choral public Domain Library, 2001)

Burmeister foi o primeiro teórico a apresentar uma definição de Análise Musical:

A análise de uma composição é a resolução dessa composição num modo específico e em espécies de contraponto particulares tendo em conta as suas afecções ou períodos. (...) A análise consiste em cinco partes: 1. determinação do modo; 2. das espécies de tonalidades; 3. do contraponto; 4. consideração da qualidade; 5. resolução da composição em afecções ou períodos.¹² (Bent & Pople, 2001, Analysis).

Posteriormente verificou-se um “crescente interesse em relação ao estudo de composições “reais” por parte dos teóricos do século XVII, direcionados para a instrução pedagógica e para o desenvolvimento das [práticas] da composição e da performance” (Versolato, 2008, p. 18).

No sentido atual, a Análise Musical residiu na atitude estética de meados do século XVIII encontrando-se vinculada à apreciação crítica de obras de arte desde o seu início. A Análise Musical incorporou as notas de programa, isto é, apontamentos realizados às interpretações de obras musicais

¹¹ Partitura completa disponível em: http://www.calderon-online.com/anuariomusical/kepler/motetes/in_me_transierunt.pdf

¹² Traduzido de “Analysis of a composition is the resolution of that composition into a particular mode and a particular species of counterpoint [antiphonorum genus], and into its affections or periods. ... Analysis consists of five parts: 1. Determination of mode; 2. of species of tonality; 3. of counterpoint; 4. Consideration of quality; 5. Resolution of the composition into affections or periods.”

apresentadas em concerto, também designados de “notas analíticas” (Sadie, 1954, pp. 941-944 cit. em Corrêa, 2006, p. 34).

No final do século XVIII, verificou-se uma expansão da Análise Musical com o aumento de jornais e periódicos e com a aparição dos programas de concertos comentados, tendo sido no início do século XIX que a Análise Musical atingiu o apogeu nas críticas elaboradas por E.T.A. Hoffmann (1776-1822) e Robert Schumann (1810-1856). No período romântico muitos compositores manifestaram o seu gosto e interesse pelo domínio da expressão literária, escrevendo notáveis ensaios sobre música. Por exemplo, a crítica de Schumann (1835) à *Symphonie fantastique*, composta em 1830 por Hector Berlioz (1803-1869), combina objetividade com subjetividade ao tomar a obra musical a partir de quatro pontos de vista diferentes: construção formal; estilo e textura; “ideia” poética subjacente à sinfonia; espírito que a governa (Bent & Pople, 2001, Analysis).

Este sentido de subjetividade esteve presente ao longo de todo o século XVIII, levando ao desenvolvimento da conceção da obra de arte como expressão de *vivências subjetivas* – momento em que a questão do génio e do sublime começaram a ser consideradas, facto que se prolongou durante o século XIX (Gianelli, 2012, p. 27).

Na primeira metade do século XX, com o advento do Modernismo, a Análise Musical passou a fundamentar-se numa metodologia objetiva e científica, tendo sido nesta época que surgiram métodos composicionais como o Dodecafonismo de Arnold Schoenberg (1874-1951). O desenvolvimento da teoria e da análise modernas ocorreu principalmente graças à obra de Heinrich Schenker (1868-1935), em Viena, e de Donald Francis Tovey (1875-1940), em Londres, concebido como “uma defesa da antiga ordem” (Kerman, 1987, p. 89). Para alguns teóricos esta “defesa” reflete uma visão dogmática da música e uma atitude “positivista” a despeito da negação, por parte dos schenkerianos, de que este método de análise constitui meramente uma dissecação de obras musicais (Gianelli, 2012, p. 28).

A Análise Musical foi reconhecida como disciplina autónoma no estudo da música somente no final do século XIX, início do XX, devido a um conjunto de acontecimentos ocorridos não só na área da música como na das artes e da cultura vistas como um todo:

O seu progresso [da Análise Musical] em direção à autonomia foi preparado, sobretudo, pela ascendência da obra musical como conceito cultural, que, por sua vez, esteve estreitamente ligada ao surgimento da estética musical (e crítica), à formação do cânone (com o desenvolvimento associado do estudo da crítica textual), a uma transformação da

função dentro da teoria e da pedagogia musical, e à mudança das práticas composicionais.¹³ (Samson, 2001, p.39)

O autor acrescenta que a Análise Musical

(...) começou a emergir sob uma aparência bastante diferente através da teoria pedagógica do século XIX, cujas principais mudanças resultaram da vida musical institucionalizada, associada sobretudo ao aumento dos conservatórios. A transição da instrução artesanal para a sala de aula resultou numa medida de divergência entre teoria especulativa e pedagógica no século XIX, uma continuando a construir um modelo intelectual da natureza da música, a outra formulando regras de composição. A análise desempenhou o seu papel na teoria pedagógica, nas chamadas escolas práticas de composição, funcionando essencialmente como um complemento da composição.¹⁴ (Samson, 2001, pp. 41-42)

Jonathan Dunsby e Arnold Whittall (1988, p. 6) referem que a necessidade de uma disciplina distinta conhecida como Análise Musical é em si o resultado da necessidade cada vez mais urgente de complementar (e não substituir) os aspectos evidentemente técnicos e teóricos de todos os estudos históricos e musicológicos.

No ensino especializado da música em Portugal, a Análise Musical surge autonomamente apenas no ensino superior, tendo como objetivo “conhecer e compreender obras musicais, desenvolver um discurso sobre música, focando-se em obras ou interpretações de obras específicas.” (Monteiro, 2016, p. 1). Contudo, este foco leva, muitas vezes, a um estudo independente do compositor das obras musicais, não atendendo também ao contexto social, estético, antropológico, pessoal e psicológico em que as mesmas foram compostas.

¹³ Traduzido de “Its move to autonomy was prepared above all by the ascendancy of the musical work as a cultural concept; and that in turn was closely linked to the rise of music aesthetics (and criticism), to canon formation (with the associated development of text-critical study), to a transformation of function within music theory and pedagogy, and to changing compositional praxes.”

¹⁴ Traduzido de “music analysis began to emerge in rather different guise through the pedagogical theory of the nineteenth century. major changes in pedagogy resulted from the institutionalized musical life, associated above all with the rise of the conservatories. the transition from craft instruction to the classroom resulted in a measure of divergence between speculative and pedagogical theory in the nineteenth century, the one continuing to construct an intellectual model of the nature of music, the other formulating rules of composition. analysis played its part in pedagogical theory, in so-called practical schools of composition, but essentially as an adjunct to composing.”

Ramón Sobrino e Maria Encina Cortizo (1995, p. 18) afirmam que nenhum dos métodos analíticos soube responder totalmente às questões de conhecimento do mundo musical por dedicarem a sua atenção a aspetos pontuais das obras, descuidando outros parâmetros da mesma importância.

Neste sentido, na prática pedagógica, a Análise Musical tem refletido uma tendência para se tornar numa disciplina científica, independente de “interesses práticos da *performance*, composição ou educação musicais” (Cook, 1987, p. 3).

Em concordância, Regis Duprat (1996, pp. 54-55) adverte quanto à “fragilidade da episteme analítica, sobretudo quanto à sua tendência fortemente exclusivista, estruturalista e neopositivista, que pretende vislumbrar, na decifração de uma configuração estrutural subjacente previamente contida na obra, os mecanismos suficientes de apreensão, compreensão e explicação da obra musical.”

Ora, a Análise Musical não pode ser vista apenas como uma disciplina independente, mas também em articulação com as restantes disciplinas dos cursos de música, integrando os seus currículos, a fim de se alcançar um conhecimento musical pleno. Desta forma estará a contribuir para um ensino musical que deixará de formar instrumentistas ou teóricos e passará a formar músicos.

1.2.2 Análise Musical e Teoria Musical

Importa, antes de mais, conhecer a definição de Teoria Musical. Segundo Palisca e Bent (2001, Theory, theorists), este conceito diz respeito, principalmente, ao estudo da estrutura da música, a qual pode ser dividida em melodia, ritmo, contraponto, harmonia e forma. Contudo, estes elementos são difíceis de se distinguir uns dos outros bem como de ser separados dos seus contextos. Os autores afirmam ainda que

Num nível mais fundamental a teoria inclui considerações sobre sistemas tonais, escalas, afinação, intervalos, consonância, dissonância, proporções de durações e a acústica de sistemas de notas. Um corpo da teoria existe também sobre outros aspectos da música, tais como composição, execução, orquestração, ornamentação, improvisação e produção eletrónica do som.¹⁵

¹⁵ Traduzido de “At a more fundamental level theory includes considerations of tonal systems, scales, tuning, intervals, consonance, dissonance, durational proportions and the acoustics of pitch systems. A body of theory exists also about other aspects of music, such as composition, performance, orchestration, ornamentation, improvisation and electronic sound production.”

Neste sentido, constata-se que a Análise Musical e a Teoria Musical são duas componentes indissociáveis, podendo afirmar-se que a história da análise está presente na história da teoria musical (Dunsby & Whittall, 1988, p. 13).

Vários tratados teóricos medievais evidenciam abordagens analíticas como, por exemplo, os escritos do filósofo e teórico musical grego Aristóxeno de Tarento (ca 365 a. C. – ca 300 a. C.), os quais constituem o primeiro *corpus* significativo de obras musicais que nos foi legado pela Antiguidade refletindo os princípios organizacionais da teoria musical do seu tempo (Kerman, 1987, p. 76). No seu tratado *Elementa Harmonica* (ca 300 a.C.), Aristóxeno apresenta uma exposição completa e sistemática sobre a música. O primeiro livro contém uma explicação sobre os géneros da música grega e sobre as suas espécies, seguindo-se algumas definições gerais de termos como som, intervalo e sistema. No segundo livro, Aristóxeno divide a música em sete partes: géneros, intervalos, sons, sistemas, tons ou modos, mutações e *melopeia*. O restante tratado apresenta uma discussão sobre as várias partes constituintes da música, conforme a ordem que o próprio prescreveu (Hawkins, 1853, p. 67). De acordo com Pereira (1995, p. 476), este tratado estuda ainda “as faculdades do músico partindo do princípio de que a ciência da música encontra a sua especificidade no μουσικός [músico e teórico musical], cujas capacidades configuram a originalidade inerente à singularidade e irrepetibilidade da composição e interpretação de uma obra musical”.

Segundo Bent e Pople (2001, Analysis), os precursores da Análise Musical moderna assentam em, pelo menos, dois ramos da teoria musical: o estudo dos sistemas modais e a teoria da retórica musical. Quanto ao primeiro, os autores afirmam que o trabalho de classificação realizado pelo clero Carolíngio na compilação de Tonários¹⁶ foi analítico, na medida em que implicou a determinação do modo de cada antífona do repertório litúrgico, e a sua subclassificação em grupos modais de acordo com as suas *finales*. Os teóricos desta época citaram antífonas com breves discussões modais, as quais residiram essencialmente em análises ao serviço da música prática. Contudo, estas citações de obras individuais apenas visavam questões de técnica e substância. No que respeita o segundo ramo, o desenvolvimento da retórica musical introduziu a ideia da forma na teoria musical tendo como origem a literatura sobre a oratória e retórica provenientes da Grécia Antiga e de Roma. Refira-se que foi com Listenius, autor da obra *Musica* (1537), que a *música poética* (retórica musical) integrou a teoria musical. Posteriormente, Gallus Dressler (1533-1580/9) em *Praecepta musicae poeticae* (1563) aludiu a uma organização formal da música, nomeadamente do motete renascentista, que adotaria as

¹⁶ Livro litúrgico da Igreja Cristã Ocidental em que as antífonas do Ofício e da Missa e, por extensão, os responsórios e até outros cânticos, são classificados de acordo com os oito tons salmódicos do canto gregoriano (Huglo, 2001, Tonary).

divisões de uma oração em *exordium* ("abertura"), *medium* e *finis*. Joachim Burmeister propôs que as "figuras" musicais fossem tratadas de forma análoga às figuras retóricas, tendo sido o primeiro a estabelecer uma análise formal completa de uma peça musical. Pietro Pontio (1532-1596) no seu tratado *Ragionamento di Musica* (1588) discutiu os padrões de composição de motetes, missas, madrigais, salmos e outros géneros, sendo que discussões semelhantes também se encontram em Pietro Cerone (*El melopeo y maestro: tractado de música theórica y practica*; 1613), Michael Praetorius (*Syntagma Musicum*, Vol. II e III; 1618), Johann Mattheson (*Der vollkommene Kapellmeister*; 1739) e Johann Scheibe (*Der Critische Musikus*; 1738-40).

Também Dunsby e Whittall (1988, p.13) referem que o potencial analítico dos escritos teóricos antigos é evidente na obra de Aristóximo, a qual apresenta uma descrição exaustiva dos elementos musicais reduzindo o fenómeno musical grego a um sistema coerente e ordenado antecipando, assim, o trabalho classificatório levado a cabo pelo clero Carolíngio. Este trabalho verifica-se, mais tarde, nas discussões de teóricos renascentistas como Pietro Aaron e Heinrich Glareanus sobre a modalidade nas composições polifónicas da época e, posteriormente, nos comentários modernos sobre a linguagem musical tais como os de Heinrich Schenker (1868-1935), Arnold Schoenberg (1874-1951), Paul Hindemith (1895-1963) e Walter Piston (1894-1976), entre outros, sobre tonalidade e harmonia.

Atualmente, em Portugal, a Teoria Musical integra o currículo dos vários cursos de música do ensino especializado principalmente na disciplina de Formação Musical que inclui conteúdos de Teoria Musical no seu programa. Além disto, também constitui uma disciplina autónoma, a par da Análise Musical, como é o caso das escolas profissionais de música que incluem no seu plano curricular a disciplina de "Teoria e Análise Musical".

Quanto à sua importância, Zani Netto (2005, pp. 333-334) afirma que "ao lado da função que desempenha nos sistemas de ensino, a teoria tem o significativo papel de atualizar o pensar musical, pois a reflexão teórica atualiza os materiais usados na consecução do pensamento musical."

1.2.3 Análise Musical e Composição

Stephen Blum (2001, Composition) define "Composição" como a atividade ou processo de criar música e o seu produto. O autor afirma que o facto do homem ter a capacidade de compor música levou o antropólogo Claude Lévi-Strauss a designar a música como "o supremo mistério entre

as ciências humanas”. Tal pode ser confirmado pelos inúmeros mitos baseados na criatividade musical e pela veneração concedida a composições e compositores em muitas sociedades. Contudo, não é menos comum que a composição dentro das restrições de um género (por exemplo, o lamento) seja contada entre as obrigações básicas da vida social.

O termo “Composição” surge já no famoso tratado *Micrologus*¹⁷ (ca 1030), de Guido d’Arezzo (ca 991-2 – depois 1033), cujo capítulo XV se intitula “De comoda vel componenda modulatione” (“Sobre a composição adequada de uma melodia”). Neste capítulo Guido compara as partes de uma melodia com as do verso, realizando as seguintes analogias: sons individuais e letras; grupos de som e sílabas; neumas e grupos de sílabas; vários neumas e “distinção” ou frases. O final de cada secção de uma melodia devia ser marcado por uma nota ou pausa cuja duração dependia do nível estrutural da mesma (mais curta para a “sílabas”, mais longa para a “distinção”). Guido defende, também, que os comprimentos dos neumas numa composição deveriam ser iguais ou em proporções simples entre si, variando o número de unidades tal como o poeta justapõe pés diferentes num verso. Os comprimentos de frases ou “distinções” também deviam ter tais relações entre si. À semelhança das palavras criadas a partir de sílabas, o canto baseia-se na junção de apenas seis intervalos, seja na sequência ascendente ou descendente (*arsis* ou *thesis*, respetivamente). A combinação destes movimentos deu origem ao tema da sua teoria do *motus*, cujas considerações sugerem um método mecânico de invenção ou improvisação melódica (Palisca, 2001, Guido of Arezzo [Aretinus]).

Posteriormente, no final do século XV, Johannes Tinctoris (ca 1435-1511) fez uso dos termos “componere” e “compositor” para reforçar a distinção entre música improvisada e música notada (Dunsby & Whittall, 1988, p.15).

No século XVI Glareanus destacou-se entre os vários teóricos do seu tempo pelo facto de realizar uma ligação entre as doutrinas composicionais e as interpretações historicamente informadas. Ao comparar duas aplicações de talento para composição, ele abordou um tema que foi ricamente desenvolvido ao longo dos dois séculos seguintes: o confronto entre as poéticas musicais “antigas” e as “modernas”. Até que ponto uma prática composicional baseada em contraponto era compatível com a concepção antiga de música como um “composto” de harmonia, ritmo e palavras? Respostas convincentes a essa pergunta ampliaram enormemente o leque de opções composicionais em relação

¹⁷ Ao lado do tratado de Boécio, *De institutione musica* (ca 500), foi o tratado teórico musical mais copiado e lido na Idade Média, encontrando-se preservado em, pelo menos, setenta manuscritos do século XI ao XV. De conteúdo abrangente sobre a prática musical, o *Micrologus* inclui discussões sobre cantochão e música polifónica.

à textura, muitas das quais foram justificadas com apelos a uma ou outra concepção de “gênio” (Blum, 2001, Composition).

No ensino especializado da música da atualidade, a Composição constitui uma disciplina conjunta com a Análise Musical designando-se “Análise e Técnicas de Composição” sendo, no entanto, lecionadas em blocos separados.

Segundo Cândido Lima (1984, p. 48), a composição tem sido considerada uma súpula de normas “inúteis” para o desenvolvimento musical dos estudantes de música, uma mera formalidade no percurso escolar dos alunos. Em contrapartida, o autor defende que a aula de composição poderá ser o local mais propício ao desenvolvimento das capacidades criativas dos estudantes no campo sensorial, racional, técnico e estético.

Corrêa (2009, p. 85) afirma que

(...) a análise musical pode servir de base para a consecução de um modelo de composição. Além disso, da maneira como [é] exposta, também permite ser utilizada eventualmente como ponto de partida para a pedagogia composicional, na qual procedimentos técnicos são desvelados e refeitos de modo criativo, e não simplesmente para se realizar uma cópia de um estilo característico, pois as estruturas gerativas e os processos construtivos deduzidos a partir de análises devem ser reconstruídos de modo renovado e diferenciado.

Assim, a Análise Musical pode ser utilizada como ferramenta auxiliar da composição, mas também se vale desta para ser melhor compreendida (Corrêa, 2006, pp. 42-43). Esta relação está patente no livro *Analysis Through Composition* de Nicholas Cook (1996), onde não se pretende ensinar composição mas ensinar análise através da mesma. É possível constatar, portanto, uma interdependência entre estas duas áreas que tantas vezes foram olhadas separadamente.

Posto isto, resta atender ao modo como a Análise Musical é abordada na disciplina de Análise e Técnicas de Composição. Tendo em consideração o enquadramento histórico-contextual das diferentes épocas, a Análise Musical estuda as várias linguagens musicais nomeadamente os seus elementos, estilos e formas, em articulação com as técnicas de escrita musical lecionadas em Composição.

Relativamente ao Renascimento (principal época de estudo deste projeto) o seu programa engloba os seguintes conteúdos:

- Introdução das consonâncias imperfeitas.
- *Contrapunctus simplex vs. diminutus*; referência à teorização posterior das espécies por Johann Joseph Fux.
- Contraponto a duas, três e quatro vozes e respectivos princípios base:
 - Condução polifónica: o tratamento diferenciado entre consonâncias perfeitas e imperfeitas;
 - O tratamento da quarta perfeita;
 - Notas ornamentais e seu funcionamento: retardo, nota de passagem, ornato e outras (nota *cambiata*, retardo irregular, etc);
 - A cláusula na renascença: tipologia, implicações ao nível da *musica ficta*;
 - Técnicas utilizadas na polifonia imitativa: transposição, imitação, cânone, sequência, inversão, retrogradação, aumento e diminuição;
 - Formas seculares: motete renascentista, missa (de cantus firmus, parodiada, paráfrase).
 - Formas seculares: chanson, frottola, primeiros madrigais (Grupo Disciplinar de Ciências Musicais do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian, 2017/2018).

1.2.4 Análise Musical e Instrumento

Contam-se já vários estudos dedicados à relação entre a Análise Musical e a disciplina de Instrumento.

Marilyn Saker (1997) reflete sobre a prática bastante habitual no ensino de instrumento que se baseia no processo de imitação. Quando os alunos estão a aprender a interpretar uma peça musical é frequente o professor exemplificar e o aluno imitá-lo, o que não promove o desenvolvimento da autossuficiência e criatividade na interpretação por parte do aluno.

Neste sentido, torna-se essencial o professor adotar uma abordagem holística nas suas aulas de instrumento, recorrendo a temáticas de outras disciplinas e cruzando conhecimentos previamente adquiridos (Dias, 2013, p. 39).

Ruth Wright (1998, p. 75) vai mais longe ao afirmar que o ensino do instrumento não deve tratar apenas de aspetos técnicos e de execução, mas antes incorporar um desenvolvimento holístico da musicalidade através da análise, da comunicação e do autodesenvolvimento. A Análise Musical surge assim como uma componente potenciadora da aprendizagem nas aulas de instrumento e, sobretudo, da aprendizagem musical por parte dos alunos.

Vicky Ward (2004, pp. 249-250) salienta que a identificação da estrutura das obras musicais através da Análise Musical pode ajudar os alunos a desenvolver as suas habilidades expressivas na interpretação, reduzindo o foco colocado pelos professores na técnica e precisão. Esta concentração no processo de Análise Musical amplifica a ligação entre teoria e prática (Kolb, 1984), podendo reduzir as percepções menos positivas de muitos professores e intérpretes sobre esta temática.

Anabela Bravo e Philip Fine (2009) apresentam a perspetiva musicológica de análise de Howell (1996), segundo a qual a análise permite ir além dos detalhes superficiais e obter uma visão global da partitura. Através da análise os intérpretes podem familiarizar-se com os estilos musicais, produzir interpretações informadas e esteticamente satisfatórias, bem como planear, executar e avaliar melhor interpretações musicais em geral, incluindo questões de ênfase, articulação e técnica. Os autores referem ainda que a análise ajuda os intérpretes em vários aspetos da execução de obras musicais, incluindo a leitura à primeira vista, a audição, a memorização e a técnica, permitindo-lhes criar as suas próprias estratégias de aprendizagem e adquirir uma capacidade auto e heteroavaliativa.

Desta forma, quando os alunos percecionam a Análise Musical como uma ferramenta auxiliar do seu processo de compreensão musical obtêm da mesma uma fonte de informações adicionais ao seu conjunto de conhecimentos sobre uma determinada obra musical, podendo realizar as suas escolhas interpretativas a partir de um leque de opções mais expandido (Madeira, 2013, p. 4).

Deborah Mawer (1999, p. 180) salienta ainda que a relação entre a disciplina de Instrumento e a Análise Musical deve estar presente em todos os níveis de ensino (e não apenas nos mais avançados) uma vez que contribui para o fomento da musicalidade e de interpretações significativas.

1.2.5 Análise Musical e História da Cultura e das Artes – História da Música

O atual programa da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, direcionado para os cursos profissionais de nível secundário (Ministério da Educação, 2007) e adotado nos restantes cursos de música de ensino artístico especializado, não menciona claramente a componente de Análise Musical.

Visando a integração da *História das Artes* na *História da Cultura*, este programa estrutura-se em duas partes: o tronco comum relativo à *História da Cultura* e as áreas específicas correspondentes às diversas *Histórias das Artes* – História das Artes Visuais, História do Teatro, História da Dança e História da Música. Cada um dos dez módulos que compõem o programa integra conteúdos do tronco comum e da área específica em questão, organizando-se através das categorias analíticas *percursos, tempo, espaço, biografia, local, acontecimento e síntese*. São ainda proporcionados *casos práticos* selecionados pela sua peculiar representatividade no conjunto das áreas artísticas. Para além disto, no caso de História da Música privilegia-se também o estudo de fontes documentais e iconográficas, a audição de obras musicais e a observação das respetivas partituras, bem como a sua apreciação em contextos reais, subentendendo-se assim uma atividade analítica nesta disciplina.

Dunsby e Whittall (1988, p. 7) referem que um dos fatores responsáveis pela Análise Musical não se ter tornado um servo mais eficaz da História da Música é a suposição de longa data, ainda que nunca fundamentada, de que tais estudos fundamentais, relativamente restritos, são desnecessários.

Ora, a Análise Musical não é apenas uma disciplina em si, mas parte de um todo maior designado *Musicologia*¹⁸, a qual engloba onze áreas de estudos: 1) Método histórico; 2) Método teórico e analítico; 3) Crítica textual; 4) Pesquisa arquivística; 5) Lexicografia e terminologia; 6) Organologia e iconografia; 7) Prática interpretativa; 8) Estética e crítica; 9) Sócio-musicologia; 10) Psicologia, audição; 11) Estudos de género (Duckles et al., 2001, Musicology).

A musicologia desenvolveu-se de tal modo que uma distinção entre História e Análise se torna possível e necessária na medida em que enquanto a Análise Musical está mais centralmente relacionada com a exploração da técnica composicional e as estruturas de composições finalizadas (e também com teorias de música que fornecem essas preocupações com o seu conteúdo técnico), a História da Música pode abranger amplamente questões como a vida dos compositores, as instituições

¹⁸ Esta denominação teve algumas variantes alemãs antes do século XX: *Musikalische Wissenschaft* (conhecimento da música) e *Tonwissenschaft* (conhecimento do som) foram termos usados desde a segunda metade do século XVIII. A partir de um trabalho do educador musical Johann Bernhard Logier, publicado em 1827, começou a ser usado o termo alemão *Musikwissenschaft* (conhecimento ou ciência da música), o qual se estabeleceu na década de 1870 enquanto atividade académica (Castagna, 2008, p. 11).

musicais e atitudes de sociedades particulares, o estilo de cada período e o rastreamento do processo de composição através da notação e fontes manuscritas (Dunsby & Whittall, 1988, p. 11). Desta forma, é possível afirmar-se que as disciplinas de Análise Musical e História da Música, através dos seus distintos focos de interesse e estudo, se complementam sendo essencial existir esta relação na prática pedagógica.

Como referido anteriormente, apesar do programa da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música não incluir a componente de Análise Musical de forma expressa, é habitual e imprescindível nesta disciplina a audição de obras ou excertos musicais. Esta estratégia contém em si uma atividade analítica implícita na medida em que os alunos são frequentemente questionados sobre vários aspetos em relação ao que ouviram/escutaram, nomeadamente, período histórico, compositor, género, forma, entre outros.

Não se poderia deixar de chamar a atenção para a importância da audição musical na formação dos jovens músicos e, neste sentido, torna-se necessário distinguir “ouvir” de “escutar”. O primeiro caso restringe-se à ação fisiológica de captar sons através do sentido da audição, enquanto o segundo envolve a compreensão desses sons. Na opinião de Tobias Matthay (1913, p. 5) não há nada mais fatal para o nosso sentido musical do que nos permitirmos ouvir os sons musicais sem realmente os escutar, sendo essencial que os alunos desenvolvam “a capacidade de ouvir música inteligentemente, isto é, a capacidade de ouvir como atividade de pensamento” (Lessa, 2017).

Deste modo, é fundamental que as audições ou excertos musicais colocados nas aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música sejam “escutados” ou ouvidos de forma ativa e inteligente pelos alunos. Para que tal aconteça, crê-se que a Análise Musical desempenha um papel importante uma vez que contribui para a perceção e entendimento dos elementos-chave das obras musicais, “proporcionando aos jovens músicos a oportunidade de perceber e reagir à experiência musical esteticamente, na sua totalidade e subjetividade” (*ibidem*).

Numa disciplina em os alunos recorrentemente decoram os conteúdos programáticos sem os compreender, a Análise Musical contribui também para uma memorização mais consolidada, fomentando uma aprendizagem baseada na compreensão e sistematização dos mesmos.

De acordo com Blanca Luz Morales Ortiz (2011, p. 100), o ensino de História da Música deverá formar os estudantes através da Análise Musical, da compreensão e da avaliação das manifestações musicais produzidas no passado e no presente, além de fomentar uma atitude crítica e aberta perante a criação, difusão e consumo da sociedade atual.

1.2.6 Análise Musical e Formação Musical

No ensino artístico especializado da música em Portugal, a Formação Musical integra o currículo dos vários cursos desde a criação do primeiro Conservatório de música, o Conservatório Nacional, em 1835. Todavia, esta disciplina passou por várias fases desde então, relacionadas com a organização da instituição referida e com as reformas operadas no ensino especializado da música ao longo do século XX. A sua designação sofreu várias alterações – “Preparatórios e Rudimentos”, “Rudimentos, Preparatórios e Solfejo”, “Solfejo”, “Educação Musical” e “Formação Musical” – assim como os seus conteúdos programáticos e o seu carácter pedagógico (Carneiro & Vieira, 2017, pp. 145-150).

Atualmente, a Formação Musical inclui no seu programa uma componente analítica ainda que, nalguns casos, de forma implícita. Esta contribui para a aprendizagem musical defendida por Jurjo Santomé (1994), a qual se baseia na compreensão de informações e conceitos em vez da acumulação e memorização dos mesmos. Por outras palavras, “a abordagem dos vários conteúdos deve ser direccionada para a compreensão, mais do que para a mecanização ou imitação” (Pedroso, 2004, p. 14). Este ensino mecânico e técnico a que os autores se referem é ainda uma realidade no nosso ensino artístico especializado da música, nomeadamente na disciplina de Formação Musical, todavia, com tendência a diminuir. Para além de outros fatores, tal decorre da supra-importância dada à partitura musical e à sua leitura sistemática e não entoada. Pinheiro (1999, p. 29) atenta que o “código musical não é música mas tão somente um dos intermediários possíveis entre o criador e o executante”. Como em todas as disciplinas de música, a Formação Musical deverá ter como foco central a própria música, questão já defendida por vários autores (por exemplo Elliott, 1995, 1996; Kühn, 1998; Malbrán, 1997; Pratt, 1990, 1992) e sobre a qual Pinheiro (1994, p. 5) refere que “o verdadeiro conteúdo da aula de Formação Musical deverá ser a própria música. Toda a aprendizagem deve ter como ponto de partida a música, sendo ela também o ponto de chegada.”

Neste sentido, e para ser possível atingir um conhecimento profundo da música, na aula de Formação Musical é “fundamental o recurso a outras áreas do conhecimento musical – como a Teoria Musical, a História da Música, a Acústica, a Análise, a Composição” (Kühn, 1998; Pratt, 1992 cit. em Pedroso, 2004, p. 9). Desta forma, os alunos poderão construir conhecimentos significativos e contextualizados dos conceitos musicais.

Fátima Pedroso (2004, p. 16) afirma ainda que

Configurando a disciplina segundo todos estes aspectos e passando a incluí-los sistematicamente nas aulas, pode(re)mos construir um conceito de FM que se pretende actual e capaz de dotar os alunos com uma base de conhecimento musical lato, analítico, reflexivo, criativo, crítico.”

A audição musical desempenha um papel fundamental nesta disciplina levando os alunos a desenvolverem uma escuta ativa, ou seja, a identificarem e compreenderem auditivamente o que escutam.

John Paynter (2000, p. 7) defende que, “diferentemente da informação analítica baseada na notação musical, [as] características estruturais só nos são acessíveis quando escutamos música”, isto é, quando analisamos auditivamente. Deste modo, é possível distinguir estes dois tipos de Análise Musical, crendo-se que ambos são essenciais para a formação dos jovens músicos.

Este pedagogo afirma ainda que “a música é uma arte criativa em todas as suas formas, ou seja, em sua composição (inventar), execução (interpretar) e audição (refazer a música dentro de nós mesmos).” (Mateiro, 2010, p. 9)

1.3 História da Música Renascentista (séculos XV e XVI): contributos para uma abordagem analítica do repertório no contexto das Ciências Musicais

1.3.1 Contexto histórico e cultural

O período entre 1450 e 1600, aproximadamente, é conhecido, nas artes em geral e na música em particular, como *Renascimento*¹⁹ (ou *Renascença*). Este termo denota um duplo sentido: um movimento caracterizado pela redescoberta/recuperação dos valores filosóficos e artísticos da Antiguidade Clássica; e, num sentido mais amplo, uma era de novas crenças e atitudes por parte dos indivíduos e da sociedade, de descoberta e mudança acelerada, na qual as inovações se justificam por um apelo à sua afinidade com a “idade de ouro” do passado (Lockwood, 2001, Renaissance).

Entre os acontecimentos ocorridos neste período, contam-se alguns dos mais revolucionários e determinantes para a evolução do homem e da sua forma de olhar e estar no mundo como, por exemplo, a divulgação e publicação da teoria heliocêntrica do Sistema Solar de Nicolau Copérnico (1473-1543); a descoberta das Antilhas e da América em 1492, sob a liderança de Cristóvão Colombo (1451-1506), e do caminho marítimo para a Índia, sob a nau de Vasco da Gama (1469-1524), em 1498; a invenção da imprensa com caracteres móveis de ferro fundido aperfeiçoada por Johann Gutenberg (ca 1398-1468), levando à propagação da alfabetização e alteração dos padrões de pensamento da sociedade; a reviravolta do mundo medieval Cristão através, sobretudo, da reforma de Martinho Lutero (1483-1546) e posterior contrarreforma levada a cabo pelo Concílio de Trento (1545-63). Assiste-se, também, à construção de um comércio à escala mundial e à realização de intercâmbios culturais (aventura e gosto pelas viagens), contribuindo para uma nova mentalidade por parte da sociedade, a qual via no Homem o modelo e referência para todas as coisas (Antropocentrismo). A crença no Homem e nas suas capacidades conduziu a um maior racionalismo através do qual se desenvolveu o espírito crítico.

Consequentemente, surge no Renascimento um novo método de investigação, o empirismo, o qual se baseia na observação e experimentação sistemática, por oposição à atitude reflexiva e submissa da Idade Média perante a igreja. Por exemplo, é nesta época que o estudo da acústica deixa

¹⁹ A palavra francesa *Renaissance* (“Renascimento”) foi somente usada pela primeira vez nesta língua em 1855, quando o historiador francês Jules Michelet a escolheu para subtítulo de um dos volumes da sua *Histoire de France*. A partir daí foi adotada pelos historiadores da cultura, em particular da arte, para designar um período histórico.

de se fundamentar num dogmatismo aritmético para intensificar a sua perspetiva empírica e, a partir de então, se constituir como uma ciência essencialmente experimental (Pereira, 2010, p. 46).

As artes visuais caracterizam-se por um novo interesse nos princípios clássicos da forma e na expressão de situações e sentimentos humanos imediatamente perceptíveis, por oposição aos modos mais espirituais e abstratos da arte medieval. Estas artes basearam-se num contacto direto com as obras sobreviventes da Antiguidade Clássica, ao contrário da música cujo papel foi repensado à luz das obras dos antigos filósofos, poetas, ensaístas e teóricos musicais.

O principal motor de mudança no Renascimento foi o Humanismo, movimento caracterizado por um reavivar da sabedoria da antiguidade, em particular nos domínios da gramática, retórica, poesia, história e filosofia moral, o qual incitou os pensadores a avaliarem as suas vidas, obras de arte, costumes e estruturas sociais e políticas segundo os padrões da antiguidade. Responsável pelas transformações estilísticas de todas as artes neste período, a sua influência na literatura, pintura e arquitetura evidenciou-se, sobretudo, no século XV e início do XVI, ao passo que na música alcançou a sua maior força em meados do século XVI. Foi, em grande parte, graças ao Humanismo que a música deixou de ser considerada uma ciência matemática (como o era na Idade Média) e passou a ser vista como uma arte, particularmente uma arte com uma relação íntima com o ideal clássico. Um aspeto central do humanismo musical foi a conexão entre texto e música, manifestada através de um conjunto de atitudes estéticas baseadas (ou, pelo menos, influenciadas) na teorização humanista sobre a igualdade entre verso e música. Mais tarde, esta relação viria a ser caracterizada nos tratados italianos sob o termo *seconda prattica*²⁰ (música subjugada ao texto) por oposição à *prima prattica* (texto subjugado à música) (Fenlon, 1989, pp. 1-7).

A música teve no Renascimento uma grande difusão aliada, sobretudo, à imprensa musical cujo marco inicial reside na obra *Harmonice Musices Odhecaton A* (“Cem Canções de Música Polifónica”), a primeira coletânea de peças polifónicas impressa com caracteres móveis, editada em Veneza, em 1501, por Otaviano Petrucci (1466-1539):

²⁰ Termo empregue pela primeira vez por Giovanni Artusi (ca 1540-1613) ao criticar o novo estilo adotado por Claudio Monteverdi (1567-1643) nas suas obras. Este responde às críticas com uma carta de prefácio no seu quinto livro de madrigais (1605), defendendo a existência de dois estilos: um defendido por teóricos como Zarlino e músicos renascentistas, em que o texto obedece à música, e uma *seconda prattica*, em que a música obedece ao texto (*expressio verborum*), permitindo certas liberdades técnicas, sendo nesta prática que o mesmo se revê (Palisca, 2001, Prima Pratica)

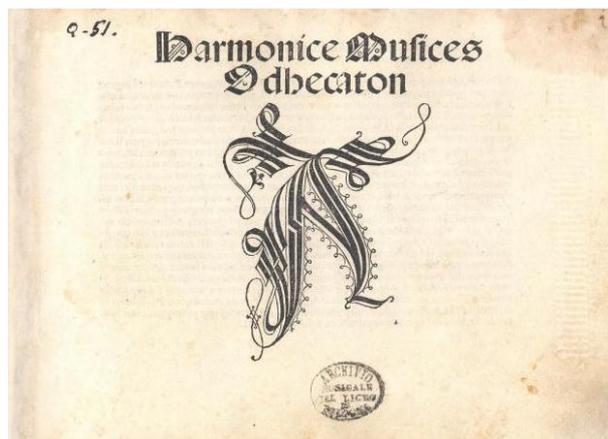


Figura 2: Frontispício de *Harmonice Musices Odhecaton A* (Museo internazionale e biblioteca della musica di Bologna)

A construção de instrumentos musicais e o seu desenvolvimento por famílias contribuiu também para o crescimento da atividade musical, a qual já não se confinava somente às cortes principescas e catedrais. Começava-se a verificar uma prática musical doméstica, nas casas de cidadãos da classe alta, e escolástica com o surgimento de numerosas academias musicais em Itália e França e o nascimento de instituições similares noutros países. Estas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento da história da música social na medida em que juntaram membros de várias classes sociais e profissões em contacto próximo com músicos, levando à criação de uma classe de músicos amadores e conhecedores que se viria a tornar uma das maiores forças na Europa musical dos séculos seguintes (Blume, 1967, pp. 70-71).

A notação musical sofreu também alterações no Renascimento, nomeadamente no século XV. A notação mensural negra, que havia sido a norma na *Ars Antiqua*, deu lugar à notação mensural branca. Esta transformação esteve certamente relacionada com a crescente popularidade do papel como material de escrita em substituição do tradicional pergaminho, o qual era consideravelmente mais caro. Além disto, a notação mensural branca requeria menos tinta pelo facto das formas musicais não serem preenchidas, o que ocasionou menos borrões no papel e também facilitou a tarefa do copista, aumentando a sua rapidez de escrita (Perkins, 1999, p. 1027). Adicionalmente, surgiu outro tipo de notação, a tablatura, concebido para os instrumentos de tecla e de corda dedilhada, como o alaúde e a *vihuela* (*idem*, p. 181).

A evolução do sistema modal em voga no Renascimento irá, em parte, abrir as portas ao sistema tonal dos períodos seguintes. De acordo com Blume (1967, p. 61), o aumento da sensação de tonalidade levou ao enriquecimento harmónico, à inclusão de tons e tonalidades mais raros, ao uso

mais amplo da *musica ficta* e, finalmente, na década de 1550 a um cromatismo ocasionalmente extravagante usado (nos motetes e madrigais) experimentalmente por Willaert, Vicentino, Lasso, entre outros, e mais tarde com efeito expressivo por Rore, Francesco Orso, Marenzio e muitos outros.

1.3.2 Principais tratados teóricos

Entre os tratados teóricos escritos nesta época, como *Musica getuscht* (1511) de Sebastian Virdung (1465-?), *Theorica musice* (1492), *Practica musice* (1496) e *De harmonia musicorum instrumentorum opus* (1518) de Franchinus Gaffurius (1451-1522), *Musica Instrumentalis* (1529) de Martin Agricola (1486-1556) e *Syntagma Musicum* (1614-19) de Michael Praetorius (1571-1621), destacam-se: ***Liber de arte contrapuncti*** (1477) de Johannes Tinctoris (ca 1435-1511) e ***Le Istitutioni harmoniche*** (1558) de Gioseffo Zarlino (1517-1590) sobre os quais toda a ciência do contraponto se desenvolveu, sendo os precursores da mesma no período seguinte.

Nascido em Nivelles (Bélgica), Tinctoris foi um compositor e teórico franco-flamengo, autor de doze tratados musicais que versam a teoria musical do seu tempo, como também de épocas anteriores, fornecendo as bases da mesma. O seu décimo tratado, intitulado *Liber de arte contrapuncti*, constitui o mais importante manual de ensino do contraponto no século XV:

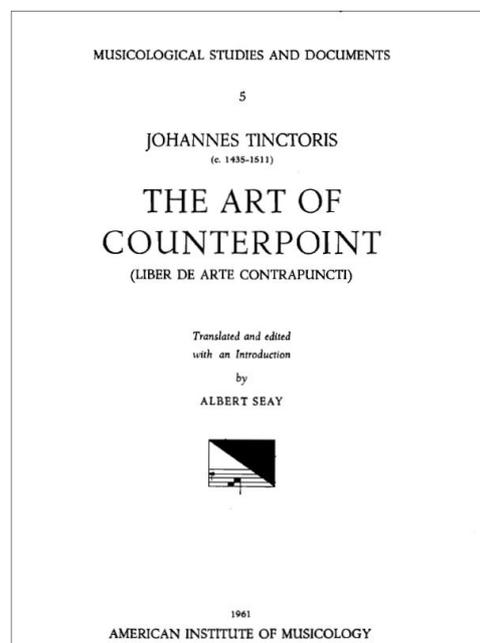


Figura 3: Frontispício de *Liber de arte contrapuncti* de Johannes Tinctoris (Seay, 1961)

No seu prefácio Tinctoris afirmou que nenhuma composição escrita mais de quarenta anos antes era considerada, pelos eruditos, digna de ser interpretada e ouvida (Perkins, 2002, p. 276).

Organizado em três livros, este tratado constitui uma sùmula da arte da composiçãõ de finais do século XV, apresentando as regras do contraponto e o novo espírito da música renascentista. Entre os vários aspetos abordados, refiram-se alguns dos mais significativos: no Livro I, Capítulo 4, Tinctoris discorre sobre o intervalo de quarta perfeita e as suas funções ao longo da história da música, concluindo que não se trata de uma consonância. Por esta razão, este intervalo deve ser excluído do contraponto exceto quando existem mais do que dois cantores a improvisar *super librum*. Neste caso, uma das vozes realiza uma quinta perfeita abaixo do Tenor, o que frequentemente ocorre na penúltima simultaneidade de uma cadência. Deste modo, o Altus realiza uma quarta perfeita acima do Tenor, resolvendo agradavelmente na última simultaneidade. A figura seguinte ilustra um exemplo:



Figura 4: Exemplo do intervalo de quarta perfeita numa composição a mais de duas vozes (Wright & Simms, 2006a, p. 2)

A quarta perfeita é apenas admitida por si só num estilo de composição denominado *fauxbourdon*, onde o seu som é absorvido pela presença de terceiras ou, por vezes, quintas descendentes. Os intervalos de quarta surgem entre as duas vozes mais agudas, como se pode verificar no seguinte exemplo:

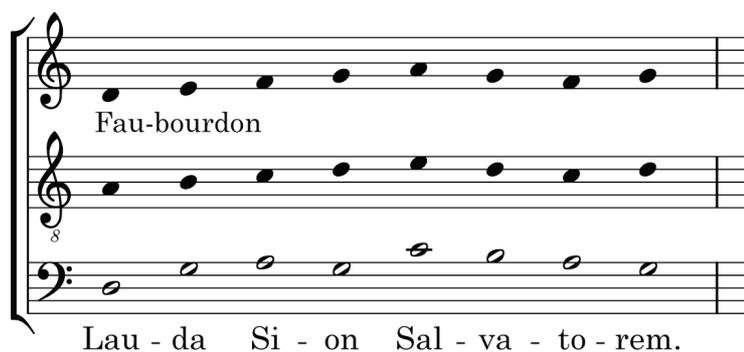


Figura 5: Exemplo de quartas perfeitas numa composição em estilo de *fauxbourdon* (Wright & Simms, 2006a, p. 2)

Na polifonia composta (*res facta*) a quarta já aparece em vários momentos, não apenas com terceiras ou quintas mas também com décimas e décimas segundas descendentes. Apresenta-se de seguida um exemplo, no qual também é patente o cuidado de Tinctoris na resolução das quartas através do retardo 4-3:

The image displays a musical score for three voices: Supremum, Contratenor, and Tenor. The score is written in a single system with three staves. The Supremum staff is in the treble clef, the Contratenor staff is in the alto clef (indicated by a '3' below the staff), and the Tenor staff is in the bass clef. The music consists of four measures. In the first measure, the Supremum voice has a whole note G, the Contratenor voice has a dotted half note G, and the Tenor voice has a whole note G. In the second measure, the Supremum voice has a quarter note A, the Contratenor voice has a quarter note A, and the Tenor voice has a quarter note A. In the third measure, the Supremum voice has a quarter note B, the Contratenor voice has a quarter note B, and the Tenor voice has a quarter note B. In the fourth measure, the Supremum voice has a quarter note C, the Contratenor voice has a quarter note C, and the Tenor voice has a quarter note C. The final measure shows the resolution of the fourth interval (G-C) to a third (G-A) through a 4-3 retardation.

Figura 6: Exemplo de quartas numa polifonia composta (*res facta*) (Wright & Simms, 2006a, pp. 2-3)

No Livro II, Capítulo 19, Tinctoris distingue dois tipos de contraponto: simples e diminuto. O primeiro caracteriza-se por cada nota ser colocada contra outra nota da mesma duração (nota contra nota), não se devendo fazer uso de dissonâncias. No segundo, duas ou mais notas são colocadas contra uma nota, podendo ser de iguais ou diferentes valores. As dissonâncias são admitidas à exceção das “falsas consonâncias” (quintas e oitavas aumentadas e diminutas, e seus intervalos derivados). Este tipo de contraponto é assim designado por ser realizado através da divisão de notas em valores mais pequenos, sendo também conhecido, metaforicamente, como contraponto “florido” – tal como a diversidade de flores torna os campos mais aprazíveis, também a variedade de proporções faz um contraponto mais agradável.



Figura 7: Exemplo de contraponto simples (Seay, 1961, p. 101)

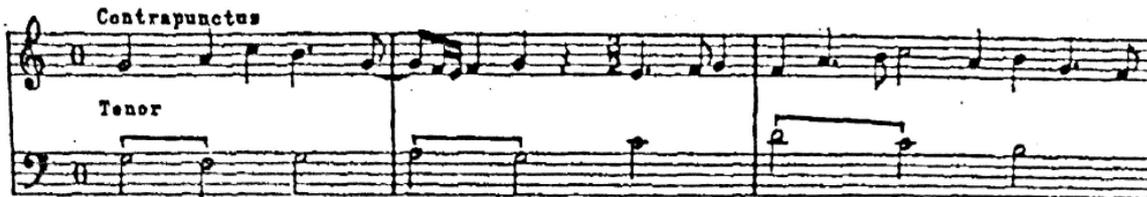


Figura 8: Exemplo de contraponto diminuto (Seay, 1961, p. 102)

No Capítulo seguinte (20) do mesmo livro, o autor estabelece a distinção entre contraponto escrito e improvisado descrevendo cada um deles. O primeiro é geralmente denominado *res facta* e o segundo contraponto absoluto, associado à expressão “cantar sobre o livro”, ou seja, improvisar sobre uma melodia escrita no livro de coro. É neste aspeto que a polifonia composta difere totalmente da improvisada: todas as vozes de uma peça polifónica escrita (independentemente do número de vozes) devem ser reguladas segundo a ordem e regras de consonâncias em relação a si mesmas bem como às restantes vozes. Em contrapartida, duas ou mais vozes que harmonizam *super librum* não necessitam de atender às demais, mas somente às consonâncias verticais reguladas contra o Tenor. Deste modo, é louvável se os cantores prudentemente evitam similaridades entre eles na escolha e sucessão das consonâncias, e, conseguindo isto, tornarão a sua harmonia mais cheia e agradável (Seay, 1961, pp. 101-105; Tomlinson, 1998, pp. 123-124; Wright & Simms, 2006a, pp. 1-4).

O assunto tratado no Livro III é a Composição. Para cada um dos primeiros oito capítulos Tinctoris anuncia e explica uma regra de composição, as quais se apresentam de seguida (com uma breve explicação quando necessário):

- Capítulo 1: A primeira regra demanda que todas as composições contrapontísticas devem começar e acabar com consonâncias perfeitas.
- Capítulo 2: A segunda regra diz que as consonâncias imperfeitas (terceiras e sextas) podem ser ascendentes ou descendentes com o Tenor, ao contrário das consonâncias

perfeitas – as consonâncias imperfeitas paralelas são permitidas, mas as consonâncias perfeitas paralelas não.

- Capítulo 3: A terceira regra refere que o Tenor pode repetir continuamente o mesmo tom enquanto soar contra consonâncias imperfeitas e perfeitas.
- Capítulo 4: A quarta regra fixa que o movimento contrapontístico deve ser feito com a maior proximidade em mente e com a máxima ordem possível – o movimento por grau conjunto é sempre preferível.
- Capítulo 5: A quinta regra demanda que a melodia não deve cadenciar em nenhuma nota que leve a composição a sair do seu modo (*distonar*).
- Capítulo 6: A sexta regra proíbe repetições – nem o Tenor nem as outras vozes contrapontísticas se devem repetir.
- Capítulo 7: A sétima regra diz que as cadências não devem ser realizadas repetidamente no mesmo tom.
- Capítulo 8: A oitava e última regra decreta que a variedade (*varietas*) deve ser intensamente procurada em todas as composições contrapontísticas (Seay, 1961, pp. 132-140; Wright & Simms, 2006a, pp. 1-4).

De referir também que este tratado contém valiosos exemplos musicais extraídos de outras obras contemporâneas, alguns dos quais levaram à identificação de música que sobreviveu sem atribuição nas suas fontes (Woodley, 2001, Tinctoris, Johannes [Le Taintenier, Jehan]).

Os ensinamentos de Tinctoris viriam a ser sintetizados em obras posteriores, nomeadamente em *Le Istitutioni harmoniche* de Zarlino, compositor e teórico italiano nascido em Chioggia (Veneza):

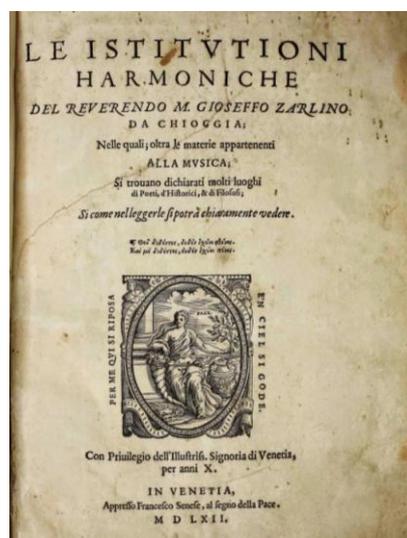


Figura 9: Frontispício de *Le Istitutioni harmoniche* de Gioseffo Zarlino

Organizado em quatro livros, este tratado combina uma reflexão teórica especulativa com a prática da composição da época, na condição de que a música, na sua última perfeição, contém estas duas componentes tão estreitamente unidas que não podem ser separadas uma da outra. Zarlino defende que o compositor não se deve contentar em dominar o seu ofício, devendo conhecer a razão pela qual procede, o que pode ser descoberto através de uma aliança entre as faculdades racional e sensorial.

Os primeiros dois livros apresentam o tradicional currículo da música teórica a partir de um novo ponto de vista, sob o qual Zarlino estabelece as bases matemáticas da disciplina da música. Ele encara a música como uma imitação da natureza e faz derivar os seus ensinamentos das leis naturais, fundamentando-se na constância dos movimentos harmónicos dos céus como evidência da natureza irrefutável da ciência da música. Tais ideias fornecem o pano de fundo para a revisão aparentemente convencional dos conceitos de *musica mundana* e *musica humana*²¹ (Prins, 2017, p. 6).

Na Livro I Zarlino revê a base filosófica, cosmológica e matemática da música; no Livro II expõe o sistema tonal grego e suplanta-o com uma teoria moderna de consonâncias e afinação. Zarlino sintetizou criticamente uma vasta literatura sobre música, filosofia, teologia, matemática, história e literatura clássica (Palisca, 2001, Zarlino, Gioseffo [Gioseffe]).

Os livros III e IV orientam-se para a prática musical e composicional, nomeadamente para o contraponto e para os modos, respetivamente (Judd, 2002, p. 188). De seguida exploram-se alguns capítulos destes dois livros, considerados uns dos mais significativos para o entendimento musical da época.

No Capítulo 26 do Livro III Zarlino começa por afirmar que “(...) em todo o bom contraponto ou composição são necessárias muitas coisas, podendo ficar imperfeito se alguma delas faltar.” (Tomlinson, 1998, p. 158). Seguidamente enumera e explica as mesmas, conhecidas como as suas regras do contraponto:

- A primeira refere-se ao sujeito, sem o qual nada pode ser feito. Tal como o artesão que ao criar a sua obra tem em mente o resultado final e a constrói sobre uma fundação, chamada de sujeito, também o músico (trabalhando na sua criação e tendo o seu final em mente) encontrará o material ou sujeito sobre o qual irá construir a sua composição e, desta forma, a aperfeiçoará até ao fim. Ou, tal como o poeta, solicitado por tal fim

²¹ A par da *musica instrumental*, estes conceitos remontam ao tratado *De institutione musica* (ca 500), de Boécio (ca 480-ca 524), o qual estabelece que a música se divide nestes três géneros.

para melhorar ou deleitar, toma como sujeito do seu poema alguma história ou fábula que adorna e aprimora de várias maneiras. Também o músico toma o sujeito e funda nele a sua composição, adornando-a com diversas modulações e harmonias de modo a oferecer prazeres agradáveis aos seus ouvintes.

- A segunda regra demanda que uma composição seja composta principalmente por consonâncias e, circunstancialmente, por dissonâncias (adequadamente arranjadas de acordo com as regras elencadas no capítulo 27).
- A terceira anuncia que o procedimento das partes de uma composição deve ser adequado, ou seja, que as modulações devem proceder através dos intervalos verdadeiros e legítimos derivados dos números sonoros (primeiras seis divisões da corda – 2:1, 3:2, 4:3, 5:4 e 6:5), através dos quais uma boa harmonia resultará.
- A quarta regra diz que as modulações e os *concentus* (modo como se conjugam) devem ser variados, uma vez que a harmonia não possui outra fonte senão a diversidade das modulações e das consonâncias combinadas variadamente.
- A quinta regra declara que a composição deve submeter-se a uma determinada harmonia, modo ou tom, não devendo ser descoordenada/o.
- A sexta e última regra refere que a harmonia deve ser adaptada ao texto, isto é, às palavras, de forma a não ser triste nos assuntos alegres, e vice-versa.

O assunto tratado no Capítulo 27 do mesmo livro reporta à segunda regra anunciada anteriormente. Embora toda a harmonia seja composta principalmente de consonâncias, as dissonâncias usam-se ocasionalmente e secundariamente para alcançar uma maior beleza e elegância. Apesar de tais dissonâncias não serem muito agradáveis por si mesmas, quando (são) tratadas de uma maneira concordante com as regras, o ouvido não apenas as tolera como as acolhe encontrando nelas prazer e deleite. Entre outras vantagens das dissonâncias, há duas que são particularmente úteis para o músico: facilitam a passagem de uma consonância para outra e fazem com que as consonâncias que se lhes seguem soem mais agradáveis – o ouvido percebe e aprecia melhor a consonância, tal como acontece com a luz depois de um período de escuridão ou com algo doce depois de algo amargo.

No Capítulo 40, também do Livro III, Zarlino reflete sobre os procedimentos a seguir na escrita do contraponto simples a duas vozes (nota contra nota), a partir do qual o compositor pode passar para o contraponto diminuto e outros tipos de composições.

Começando pelo básico, o autor afirma que primeiramente é necessário escolher um Tenor de uma melodia pré-existente (*Cantus Firmus*) que sirva como o sujeito da composição. O compositor deverá depois examiná-lo quanto às suas qualidades, descobrindo o modo em que será composta a obra contrapontística e, conseqüentemente, os momentos onde as cadências deverão ocorrer, de forma a tornar clara a estrutura da composição.

A primeira nota do contraponto deve ser colocada contra a primeira nota do sujeito à distância de uma consonância perfeita; estas notas deverão prosseguir para uma relação intervalar diferente, de modo a respeitar o que foi dito no Capítulo 29 – duas consonâncias submetidas à mesma proporção não devem ser usadas uma após a outra visto que não geram variedade. Assim, consonâncias perfeitas ou imperfeitas consecutivas devem ser evitadas, devendo procurar-se alternar as mesmas. As segundas notas devem também ser escritas na posição mais próxima possível não recorrendo a grandes saltos. As terceiras notas deverão variar não apenas os intervalos como também os saltos, o que deverá ser respeitado nas restantes notas do contraponto até ao final onde, de acordo com a regra anunciada no Capítulo 39, deverá ocorrer uma consonância perfeita.

No Livro IV Zarlino ocupa-se do assunto possivelmente mais inovador do seu tratado: a relação entre música e texto. O Capítulo 32 aborda o modo em que a harmonia se deve acomodar ao significado do texto. Embora tenha afirmado no Livro II que, segundo Platão (*ca* 429 a.C.-347 a.C.), a melodia é uma combinação de discurso, harmonia e ritmo, todos em igual importância, este filósofo grego postula que o discurso é superior às duas outras componentes as quais o devem servir. A harmonia e o ritmo devem respeitar os ditames do discurso e, para tal, é necessário que em qualquer tipo de texto o seu tema seja refletido pela harmonia e pelo ritmo. Assim, o compositor deve seguir sempre o texto aproximando a música tanto quanto possível dos sentimentos transmitidos no mesmo. Quando desejar expressar sentimentos de aspereza, amargura e outros semelhantes, deve evitar usar o meio-tom nas linhas vocais da peça. Em alternativa, deve empregar o tom, a terceira maior, a sexta maior e esta juntamente com a oitava, acompanhando-os com os retardos 4-3 ou 11-10 e 7-6. Todavia, se os sentimentos a expressar forem tristeza e desgosto, entre outros similares, deve usar-se movimentos que procedam através do meio-tom, terceira menor e intervalos relacionados usando a sexta menor ou a décima terceira menor sobre a nota mais grave da harmonia (as quais são por natureza suaves e brandas, especialmente quando combinadas de forma justa e com discrição e critério).

Posto isto, deve observar-se ainda que a capacidade de expressar tais efeitos pode ser atribuída não apenas às consonâncias acima referidas mas também aos movimentos que as linhas

vocais efetuam, os quais são de dois tipos: natural e acidental. O movimento natural (diatónico) é aquele que percorre as notas naturais da obra sem sinais para notas acidentais, sendo o que tem mais vigor. Deste nascem os movimentos acidentais (cromáticos) efetuados por meio das notas acidentais, que são indicadas pelos sinais \sharp e \flat . O primeiro tipo de movimento torna a música mais sonora e vigorosa, enquanto o segundo a torna mais encantadora e lânguida, devendo recorrer-se a um ou a outro destes movimentos conforme os sentimentos que se desejem expressar.

Desta forma, acompanhando criteriosamente o texto com intervalos de consonâncias maiores ou menores e com movimentos diatónicos ou cromáticos, as linhas vocais serão sabiamente trabalhadas e a harmonia adequar-se-á bem às palavras (Tomlinson, 1998, pp. 158-182; Wright & Simms, 2006b, pp. 1-5).

1.3.3 Abordagem analítica de exemplos de repertório renascentista no contexto das Ciências Musicais

Como já se aferiu, a Análise Musical é uma componente transversal a todas as disciplinas dos cursos de música. No contexto das Ciências Musicais, nomeadamente nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, torna-se imprescindível a sua implementação, no entanto, sob uma perspetiva diferente daquela que é adotada na disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

Para que a Análise Musical contribua de forma eficaz para o ensino-aprendizagem nas duas disciplinas mencionadas, torna-se essencial fomentar uma abordagem holística nomeadamente através de uma Análise Musical contextualizada e clara.

John Rink (1995) afirma que “(...) a análise necessita de clarificar o nosso relacionamento com a música, pelo que não deve trazer um excesso de informação sobre a qual se torna difícil relacionar a nossa audição ou interpretação.”

Relativamente ao estudo da História da Música Ocidental, e também da Formação Musical, torna-se necessário “(...) a escolha de um vocabulário analítico adequado ao período e repertório em questão, embora o vocabulário não precise de ser restrito ao dos teóricos contemporâneos.”²² (DeVoto, 2003, Analysis)

²²Traduzido de “The study of the history of Western art music requires choosing an analytical vocabulary appropriate to the period and repertory in question, though the vocabulary need not be restricted to that of contemporaneous theorists.”

Deste modo, é fundamental ter em conta a época histórica das obras musicais a estudar, adequando-se as abordagens analíticas, bem como o contexto disciplinar em que as mesmas são estudadas (neste caso em História da Cultura e das Artes – História da Música e em Formação Musical).

O repertório renascentista diz respeito a um vasto leque de obras musicais compostas entre cerca de 1450 e 1600. Antes de mais, importa conhecer os nomes dos principais criadores das mesmas. A este propósito, o programa de História da Cultura e das Artes – História da Música (Ministério da Educação, 2007, p. 304) apenas menciona alguns compositores do Renascimento como forma de exemplo (nomeadamente G. Dufay, J. Ockeghem, Josquin des Prés, G. Palestrina, C. Monteverdi e A. Carreira), referindo que cabe ao professor a seleção dos compositores e obras musicais que considerar mais relevantes para a caracterização do assunto em questão. Desta forma, apresenta-se de seguida um quadro geral dos compositores renascentistas mais significativos para o desenvolvimento musical da época, organizados em cinco gerações:

Geração	Borgonha/França	Flandres	Itália	Inglaterra	Península Ibérica
I 1420-1460	Gilles de Bins dit Binchois (ca 1400-1460) Guillaume Dufay (1397-1474)			John Dunstable (ca 1390-1453)	
II 1460-1490	Guillaume Dufay (1397-1474) Frances Antoine Busnois (ca 1430-1492)	Johannes Ockeghem (ca 1410-1497)			
III 1490-1520	Josquin Des Prés (ca 1450/55-1521) Jean Mouton (ca 1459-1522)	Jacob Obrecht (1457/8-1505) Heinrich Isaac (ca 1450/55-1517)			
IV 1520-1560	Clemens Non Papa (ca 1510/15-1555/6) Clément Janequin (ca 1485- ca 1558) Claude Le Jeune (1528/30- 1600)	Adrian Willaert (ca 1490-1562) Nicolas Gombert (ca 1495-ca 1560)			Pedro de Escobar (ca 1465-depois de 1535) Cristóbal de Morales (ca 1500-1553) Damião de Góis (1502- 1574)
V 1560-1600		Orlande de Lassus (ca 1532-1594)	Giovanni Gabrieli (ca 1554/7-1612) Giovanni Pierluigi da Palestrina (1525/6- 1594) Carlo Gesualdo (ca 1561- 1613) Cláudio Monteverdi (1567-1643)	Thomas Tallis (ca 1505-1585) William Byrd (ca 1540- 1623) Thomas Morley (1557/8-1602) John Dowland (1563- 1626)	Tomás Luis de Victoria (1548-1611) Duarte Lobo (ca 1565- 1646) Manuel Cardoso (1566- 1650) Filipe de Magalhães (ca 1571-1652)

Tabela 1: Gerações de compositores renascentistas

O programa supramencionado também não especifica claramente quaisquer obras musicais renascentistas referindo-se somente a géneros musicais – Chanson, Motete, Missa, Madrigal, Canzon, Vilanesca, Balletto, Ayre, Vilancico, Cantiga, Romance, Frottola, Ricercare, Pavana e Galharda (*ibidem*).

Uma vez que importa aqui elencar e/ou sugerir algumas obras-chave desta época, elaborou-se uma “lista” de repertório tendo em conta os compositores e os géneros enunciados anteriormente:

I Geração: 1420-1460	<p>Motete <i>Quam pulchra es</i> (ca 1430), de J. Dunstable</p> <p>Chanson <i>Triste plaisir et douleureuse joie</i> (1434), de G. Binchois</p> <p>Motete <i>Nuper rosarum flores</i> (1436), de G. Dufay</p>
II Geração: 1460-1490	<p>Missas <i>Caput</i> (ca 1440), <i>L’homme armé</i> (ca 1455) e <i>Prolationum</i> (ca 1470), de J. Ockeghem</p> <p>Chanson <i>Je ne puis vivre ainsi</i> (1460), de F. A. Busnois</p>
III Geração: 1490-1520	<p>Missa <i>Caput</i> (ca 1480), de J. Obrecht</p> <p>Missa <i>De Apostolis</i> (ca 1497), de H. Isaac</p> <p>Motete <i>Absalon, fili mi</i> (1497), missa <i>De Beata Virgine</i> (ca 1510) e chanson <i>Mille regretz</i> (ca 1520), de Josquin des Prés</p> <p>Motete <i>Noe, noe, psallite</i> (ca 1515), de J. Mouton</p>
IV Geração: 1520-1560	<p>Chanson <i>La bataille</i> (ca 1515), C. Janequin</p> <p>Motete <i>Super flumina Babylonis</i> (1532), de N. Gombert</p> <p>Motete <i>O Maria vernans rosa</i> (ca 1551), de Clemens non Papa</p> <p>Motete <i>O crux, splendidior cunctis astris</i> (1539), madrigal <i>Aspro core</i> (<i>Musica Nova</i>, 1559), de A. Willaert</p> <p>Chanson <i>Revecy venir du printemps</i> (coleção <i>Le Printemps</i>, ca 1600), de C. Le Jeune</p> <p>Motete <i>Clamabat autem mulier Chananea</i> (ca 1530), de P. Escobar</p> <p>Motete <i>Emendemus in melius</i> (1544), de C. Morales</p> <p>Motete <i>Ne laeteris inimica mea</i> (1547), de D. Góis</p>
V Geração: 1560-1600	<p>Anthem <i>Gaude gloriosa Dei mater</i> (ca 1550), de T. Tallis</p> <p>Canzon prima a 4 <i>La Spiritata</i> (coleção <i>Canzoni per Sonare</i>, 1608), de G.</p>

Gabrieli

Motete *Cum essem parvulus* (1579), de O. Lassus

Madrigal «*lo parto*» e *non più dissi* (*VI Libro di Madrigali*, 1611), de C. Gesualdo

Missa *Papae Marcelli* (ca 1563), de G. Palestrina

Air *Flow my tears* (*Second Book of Ayres*, 1600), de J. Downland

Motete *Tu es Petrus* (*Gradualia*, 1607), de W. Byrd

Madrigal *Hard by a cristall fontaine* (coleção *The Triumphes of Oriana*, 1601), de T. Morley

Madrigal *Cruda Amarilli* (*Quinto libro de madrigali*, ca 1605), de C. Monteverdi

Missa de *Requiem* (*Officium Defunctorum*, 1603), de T. L. Victoria

Magnificat *Octavi Toni* (*Cantica Beata Virginis*, 1613), de M. Cardoso

Missa de *Requiem* (*Liber missarum*, 1621), de D. Lobo

Missa *Non Turbetur Cor Vestrum* (*Missarum liber*, 1636), de F. Magalhães

Ao longo da pesquisa realizada sobre o repertório do Renascimento e a sua análise musical constatou-se a existência de alguns métodos analíticos. Joseph Ian Knowles (2014, pp. 37-39) refere alguns na sua tese de doutoramento como, por exemplo, o método sobre o uso de hexacordes nas composições demonstrado no livro *Hexachords in Late-Renaissance Music*, de Lionel Pike; o método sobre a *Linguagem Tonal de Monteverdi*, de Eric Chafe; e o método sobre a teoria modal apropriada à polifonia exposto no livro *The Language of the Modes: Studies in the History of Poliphonic Music*, de Frans Wiering. Já Paulo Castagna (2008, p. 18) destaca Knud Jeppesen que, estudando a música de Palestrina, utilizou um método de análise sintática paralelo àquele utilizado em linguística, a fim de determinar as leis sintáticas que governam a ocorrência dos elementos musicais²³.

²³ Jeppesen, K. (1970). *The Style of Palestrina and the Dissonance*. New York: Dover Publications.

Contudo, e apesar da sua relevância para um estudo analítico rigoroso da música renascentista, estes métodos tratam de aspetos específicos não servindo os objetivos traçados neste projeto. Deste modo, tornou-se essencial a criação de um material didático que fosse ao encontro dos mesmos, ou seja, que contribuisse para a compreensão das obras musicais no seu todo tendo em conta os seus (con)textos. Criou-se então o *Guia de Observações Contextuais e Analíticas* o qual se estruturou da seguinte forma:

1. Identificação da obra musical.
2. Acerca de...
3. Audição da obra musical seguindo a partitura.
4. Questões relacionadas com a obra musical.

A primeira secção compreendia cinco parâmetros primordiais para a identificação da obra musical em estudo: período histórico, título, compositor, género e interpretação. A segunda constituía o espaço de contextualização da obra abarcando aspetos como o contexto de composição, a caracterização do estilo musical do compositor e do género em questão, particularidades da obra, entre outras considerações que se achassem pertinentes. A terceira secção dizia respeito ao momento de audição da obra musical com recurso à partitura da mesma. A quarta contemplava uma série de questões analíticas, a maioria de resposta curta a serem respondidas pelos alunos durante as aulas. No final apresentavam-se as referências bibliográficas que estiveram na base da sua elaboração no que respeita os conteúdos programáticos.

Atente-se que, embora a audição da obra musical surja mencionada com recurso à partitura e, consecutivamente, a Análise Musical tenha sido realizada com base na mesma, também se incitou os alunos a praticar uma Análise Musical auditiva. Em determinados momentos-chave das obras musicais tratadas apelou-se aos conhecimentos previamente adquiridos pelos jovens músicos noutras disciplinas a fim de identificarem e compreenderem auditivamente o que haviam escutado e observado.

De acordo com Jeanne Bamberger (1994, p. 133), o que o ouvinte parece encontrar na música é, na verdade, um processo de resolução de problemas perceptivos instantâneos – um processo ativo de dar sentido a algo assim evocado.

Neste sentido, procurou-se que os alunos desenvolvessem práticas de Análise Musical através de técnicas e estéticas comuns a outras disciplinas, de modo a alcançarem conhecimentos musicais significativos, neste caso, relativos a obras musicais renascentistas.

Saliente-se que o presente *Guia de Observações Contextuais e Analíticas*, apesar de elaborado no âmbito da época do Renascimento, é adaptável a qualquer período histórico, podendo constituir uma ferramenta pedagógica para outros professores de música.

Este *Guia de Observações Contextuais e Analíticas* foi implementado pela estagiária na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, tendo-se revelado bastante eficaz quer em termos de estratégia quer ao nível da compreensão dos conteúdos programáticos, fomentando uma aprendizagem musical transversal.

No capítulo referente à prática pedagógica apresentam-se dois *Guias de Observações Contextuais e Analíticas* (p. 57) referentes às seguintes obras musicais renascentistas: motete *Absalon, fili mi* (1497) e chanson *Mille Regretz* (ca 1520), de Josquin des Prés (ca 1450/55-1521).

2. CONTEXTO GERAL DE INTERVENÇÃO

2.1 Breve síntese sobre o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

É graças a Maria Adelina Caravana (1929-1994) que hoje a cidade de Braga possui um Conservatório de música. Aluna do Conservatório de Música do Porto, onde estudou com Leonilda Moreira de Sá e Costa, Luís Costa, Helena Costa, Jorge Croner de Vasconcellos, entre outros, sempre se empenhou em ver realizado “um sonho que era mais que apenas «seu», pois tudo fez para o partilhar com todos e para que todos beneficiassem do desenvolvimento cultural da nossa sociedade.” (Vasconcelos, 2015, p. 15)

Influenciada pelas pedagogias modernas emergentes no século XX e pela fundação de uma escola de música na Vila da Feira por D. Gilberta Paiva, Maria Adelina Caravana levou a cabo uma primeira experiência de escola de música em Braga a 8 de outubro de 1958. Esta teve lugar numa pequena sala de um edifício no Campo Novo, cedida pelo General Francisco Caravana (seu pai). O musicógrafo bracarense Álvaro Carneiro (1909-1986) também exerceu uma grande influência na sua decisão através de um artigo publicado na *Gazeta Musical*, em Junho de 1957, onde se interrogava sobre a criação de uma escola de música em Braga, cidade onde outrora houvera uma rica atividade musical (Sousa, 2000, pp. 33-34). Mais tarde, viria a louvar a iniciativa de Adelina Caravana, cujo objetivo consistiu em “incutir o gosto pela música às crianças que ainda não frequentavam a escola (...) por meio de canções e outros processos adequados à [sua] idade”. Afirmou ainda que iniciativas deste género deveriam ser divulgadas e auxiliadas “com todo o carinho, dada a sua valiosa cooperação para o futuro desenvolvimento musical da cidade de Braga.” (Carneiro, 1959, p. 31)

Com o aumento do número de alunos, e solicitando a D. Gilberta Paiva a legislação que lhe permitira fundar o Conservatório Regional de Aveiro, Maria Adelina Caravana formou o Conservatório Regional de Braga, recebendo apoios do Governo Civil, da Junta Distrital e da Câmara Municipal. Situado inicialmente na Rua de S. Lázaro, 44, o Conservatório iniciou a sua atividade no dia 7 de novembro de 1961 tendo posteriormente, dadas as dificuldades económicas existentes, passado a funcionar no Campo Novo n.º. 42, casa pertencente a Francisco Caravana, onde foi criado um jardim infantil (Sousa, 2000, pp. 34-35).

Com o crescimento da escola foram necessárias novas instalações pelo que Maria Adelina Caravana pediu auxílio à Fundação Gulbenkian, a qual lhe construiu um edifício por ela idealizado e levado a cabo pelos arquitetos portugueses Manuel Ávila e Domingos Fernandes (Sousa, 2000, p. 36).

O novo edifício foi inaugurado a 31 março de 1971 e, com a passagem da Instituição para o Estado, determinou-se que a partir de outubro, no ano letivo 71/72, fosse criada uma *Escola Piloto* com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática, cuja direção ficaria dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, deixando de funcionar em regime particular e concebida nos moldes em que hoje se encontra, oficial e gratuita, sendo o apoio técnico e administrativo garantido por esse estabelecimento de ensino (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, 2014-2018, p. 4).

Em 1982, com a publicação do Decreto-Lei n.º 114/82 de 12 de abril, a escola de música passou a denominar-se *Escola de Música Calouste Gulbenkian*, agora apenas com ensino primário, preparatório e secundário, e já independente da direção do liceu D. Maria II.

Apesar da experiência ter sido considerada válida e promissora para o futuro, o Governo manteve a escola neste regime de experiência por mais quatro anos, iniciando no ano letivo de 1983/84. A 1 de julho é publicado o Decreto-Lei n.º 310/83, o qual inseriu as artes no sistema geral de ensino, criando o conceito de “escola vocacional”, e regulamentou uma nova organização para o ensino especializado da música: nível básico e secundário, e nível superior.

No ano de 1986 o Conservatório passou a ser designado como Escola C+S e foi criado um quadro de efetivos docentes nas disciplinas de formação geral.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 assistiu-se a uma reestruturação global da escola, nomeadamente dos planos curriculares para o 1.º, 5.º e 7.º ano de escolaridade com reforço da componente artística (como viria a ser regulamentado pela Portaria n.º 1196/93, de 13 de novembro).

Os planos de estudo dos cursos de ensino artístico especializado de nível básico criados pela Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho, alterados pela Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro, valorizaram a especificidade curricular do ensino artístico especializado assegurando uma carga horária equilibrada.

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, regulamentou os planos de estudos que vigoram atualmente no Conservatório, respetivos ao Curso Básico de Música, Curso Secundário de Música (Instrumento, Formação Musical ou Composição) e Curso Secundário de Canto, oferecendo um ensino artístico especializado em regime integrado, supletivo e, desde 2015, articulado (Agrupamento de Escolas de Maximinos). Saliente-se que, apesar desta oferta em três regimes, o integrado é o predominante caracterizando o perfil desta escola artística a qual visa proporcionar uma formação vocacional de elevado nível técnico, artístico e cultural na área da música. A sua missão no ensino especializado da música incide no desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos de modo a formar profissionais, começando na “mais tenra idade a técnica de um instrumento e a linguagem de uma arte através de um trabalho mais intensivo que o do ensino genérico.” (Diniz, 2008, p. 16 cit. em Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, 2014-2018, p. 6)

Posto isto, realça-se o espírito lutador e cheio de vitalidade que tão bem caracterizam a fundadora desta instituição de ensino; numa época em que somente existiam em Portugal o Conservatório Nacional e o Conservatório de Música do Porto, Maria Adelina Caravana abriu novas portas à cidade de Braga, e ao país, através de um Conservatório de Música, especificamente com ensino integrado.

Como forma de homenagem à fundadora do Conservatório, o auditório grande designa-se *Adelina Caravana* (também professora de piano); existem ainda outras salas com nomes de figuras que marcaram este Conservatório nomeadamente o auditório pequeno, *Madalena Sá e Costa* (ilustre violoncelista e professora de violoncelo²⁴), três salas de aula, *Alberto Gaió Lima* (professor de violino), *Emília Pais Martins* e *Maria Teresa Xavier* (professoras de piano) e a sala de orquestra, *Maestro António Baptista*.

Ao longo dos últimos anos tem-se verificado um aumento do número de alunos que finalizam o seu percurso musical no 5.º grau/9.º ano de escolaridade. Um dos motivos poderá estar relacionado com o estatuto que este Conservatório detém enquanto “escola de elite” sendo procurado, sobretudo, pela sua oferta educativa integral e pelos bons resultados que os alunos obtêm, nomeadamente em disciplinas de formação geral.

Apesar disto, destacam-se as estratégias de estimulação e valorização do sucesso dos alunos por parte da escola, nomeadamente a entrega de um conjunto de prémios de mérito: “Mérito de Excelência Académica”, “Mérito Cidadania”, “Mérito Supletivo” e “Prémio Conservatório”, não

²⁴ Também autora do livro “Memórias e Recordações”, apresentado por Anabela Laranjeiro no Salão Nobre da Sociedade Martins Sarmento, em Guimarães, a 27 de Junho de 2008. Para além de uma descrição da sua vivência musical enriquecida por documentos e testemunhos, esta obra apresenta o panorama musical português da época, nomeadamente o portuense, no quadro da tradição musical europeia.

esquecendo o prémio “Melhor Aluno Finalista” atribuído pela associação de pais/encarregados de educação (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, 2013-2017, Anexo “Regulamento Prémios de Mérito”).

2.2 Organização curricular e programa das disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical

2.2.1 Organização curricular

A disciplina de História da Cultura e das Artes integra o currículo de todos os cursos do ensino secundário de música. Em todos os anos (10.º, 11.º e 12.º) a carga horária destinada a esta disciplina é de 100 minutos mais 50 minutos, noutro dia diferente, resultando num total de 150 minutos semanais. Contempla uma componente teórica e uma componente teórico-prática as quais não se encontram predestinadas aos diferentes blocos letivos sendo intercaladas no decorrer das aulas conforme a decisão dos docentes.

A disciplina de Formação Musical integra o currículo de todos os cursos de música de todos os ciclos de ensino. No 1.º ciclo a disciplina denomina-se Educação Musical e tem uma carga horária de 150 minutos semanais, dos quais 100 são lecionados seguidamente num determinado dia e 50 noutro dia. A partir do 2.º ciclo a disciplina designa-se Formação Musical e mantém os 150 minutos semanais bem como a sua divisão (100 + 50 minutos). No 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário a disciplina passa a ter somente 100 minutos semanais, divididos em dois blocos de 50 minutos em dias diferentes. Em todos os anos do ensino básico e do ensino secundário as turmas são divididas em dois grupos, a cada qual é atribuído um professor e sala diferentes. Tal justifica-se pela natureza da disciplina que exige um trabalho e acompanhamento mais individualizado.

2.2.2 Programa

O programa da disciplina de História da Cultura e das Artes contempla duas partes: tronco comum e área da música. A primeira diz respeito a um conjunto de conteúdos programáticos comuns a todos os cursos de ensino artístico especializado (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), os quais incidem principalmente no contexto social, político, económico e cultural dos vários períodos ao longo da história ocidental; a segunda refere-se ao tronco específico do curso de música, neste caso, aos conteúdos programáticos relacionados com a história da música ocidental.

O programa desta disciplina estrutura-se em três anos, referentes ao 10.º, 11.º e 12.º ano do curso secundário, e organiza-se nos dez módulos seguintes: 1. *A Cultura da Ágora*, 2. *A Cultura do*

Senado, 3. *A Cultura do Mosteiro*, 4. *A Cultura da Catedral*, 5. *A Cultura do Palácio*, 6. *A Cultura do Palco*, 7. *A Cultura do Salão*, 8. *A Cultura da Gare*, 9. *A Cultura do Cinema* e 10. *A Cultura do Espaço Virtual*. Cada módulo contempla os dois troncos mencionados (comum e específico) através das categorias analíticas *percursos*, *tempo*, *espaço*, *biografia*, *local*, *acontecimento*, *síntese*, equacionando *casos práticos* selecionados pela particular representatividade no conjunto das áreas artísticas já referidas (História das Artes Visuais, História do Teatro, História da Dança e História da Música). Os *casos práticos* têm como objetivo proporcionar aos alunos de diferentes cursos um mesmo contacto com as diferentes artes alcançando, através da transversalidade das expressões artísticas, uma formação mais integral (Ministério da Educação, 2007, p. 3).

Adotando os princípios orientadores elencados no programa nacional, o programa de História da Cultura e das Artes do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga²⁵ refere também que, ao longo dos três anos, os alunos deverão familiarizar-se com as principais linguagens, técnicas, formas e instrumentos musicais, conhecer o repertório básico e os principais autores. Salienta-se ainda a importância das matérias lecionadas serem exemplificadas auditivamente, observadas em partitura e, sempre que possível, apreciadas em contextos práticos. Deste modo, os estudantes deverão ser capazes de caracterizar os diferentes estilos musicais, perspetivá-los na cultura respetiva e reconhecê-los auditivamente. Este programa procura fornecer uma estrutura sólida que permita um posterior aprofundamento dos conhecimentos e uma problematização histórica, cultural e artisticamente fundamentada, tendo em conta a autonomia que o docente detém enquanto decisor curricular – o professor deverá selecionar os autores e obras específicas referidas ao longo do programa, de acordo com o que julgar mais relevante para a caracterização do assunto em questão, cabendo-lhe também a escolha de outros que considere exemplares, sem prejuízo dos conteúdos programáticos traçados na sua essencialidade (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, s.d.b, p. 2).

O programa de História da Cultura e das Artes relativo ao ano em que decorreu o estágio – 10.º ano – integra os módulos 1 a 5.

²⁵ Disponível no site do Conservatório: <http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/Hist%20Cultura%20e%20das%20Artes.pdf>

O programa da disciplina de Educação/Formação Musical do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga²⁶ diz respeito ao ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ao ensino secundário. No 1.º ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos) a disciplina denomina-se Educação Musical, sendo nos restantes anos denominada Formação Musical.

Em todos os anos o programa encontra-se organizado em quatro unidades didáticas: (1) aspetos rítmicos, (2) aspetos melódicos e harmónicos, (3) aspetos técnicos e (4) material didático/literatura a usar (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, s.d.a).

2.3 Caracterização das turmas de Intervenção

Na disciplina de História da Cultura e das Artes a observação e prática pedagógica ocorreu na turma do 10.º A e, na disciplina de Educação/Formação Musical nas turmas do 4.º A (1.º Grupo), 5.º B (2.º Grupo) e 7.º A (1.º Grupo), tendo ocorrido também observação no 9.º B (2.º Grupo) a fim de completar o número de horas destinadas à observação de aulas na instituição de ensino.

A turma A do 10.º ano do ensino integrado do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do ano letivo 2017/2018, era composta por vinte e um alunos (dez do sexo feminino e onze do sexo masculino), com 15 anos de idade em média. O horário assistido pela estagiária foi às quintas-feiras, às 8:20h e às 9:20h (dois tempos letivos de 50 minutos). Esta turma caracterizava-se por ser bastante heterogénea em variados aspetos, nomeadamente no número de alunos provenientes do Conservatório e alunos que entraram no mesmo só nesse ano letivo, níveis de interesse, empenho e participação bem como perspetivas futuras. Quanto ao último aspeto, salienta-se o facto de alguns alunos não planearem seguir a área de Música no ensino superior, frequentando aulas-extra fora do Conservatório relativas à área que desejam seguir futuramente. A maioria dos alunos encontrava-se matriculada na variante de instrumento, apresentando uma predominância em instrumentos de sopro e canto, com apenas um aluno no curso de composição.

A turma A (1.º Grupo) do 4.º ano do ensino integrado do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do ano letivo 2017/2018, era constituída por treze alunos, dos quais sete eram do sexo feminino e seis do masculino, com idades entre os 8 e os 9 anos. O horário assistido pela estagiária foi às terças-feiras, às 10:30h e às 11:30h (dois tempos letivos de 50 minutos). Esta turma caracterizava-se por ser uma turma homogénea que revelava bastante interesse e empenho nas aulas,

²⁶ Também disponível no site do Conservatório: http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Educac%CC%A7a%CC%83o_FormMusical.pdf

respondendo de forma muito positiva às tarefas propostas. Quanto aos instrumentos, a maioria dos alunos era de cordas ou sopros, com apenas dois alunos de piano e um de canto.

A turma B do 5.º ano (2.º Grupo) do ensino integrado do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do ano letivo 2017/2018, era constituída por treze alunos, dos quais sete eram do sexo feminino e seis do masculino, com idades entre os 9 e 10 anos. O horário assistido pela estagiária foi às quartas-feiras, às 9:20h e às 10:30h (dois tempos letivos de 50 minutos). Esta turma caracterizava-se por ser uma turma heterogénea que respondia de forma minimamente satisfatória, mas diversa, às tarefas propostas demonstrando, por vezes, pouco empenho principalmente no estudo em casa e alguma distração nas aulas. Neste 2.º grupo existia uma predominância de alunos de instrumentos de cordas.

A turma A (1.º Grupo) do 7.º ano do ensino integrado do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do ano letivo 2017/2018, era constituída por treze alunos, dos quais sete eram do sexo feminino e seis do masculino, com idades entre os 11 e 12 anos. O horário assistido pela estagiária foi às terças-feiras, às 12:30h, e às quintas-feiras, às 10:30h (dois tempos letivos de 50 minutos). Esta turma caracterizava-se por ser uma turma homogénea, revelando interesse e empenho nas aulas, contudo, demonstrava algumas dificuldades relacionadas com determinados conteúdos programáticos que ficaram menos bem consolidados nos anos letivos anteriores. Quanto aos instrumentos, existia neste grupo um equilíbrio entre cordas, sopros e teclas.

A turma B (2.º Grupo) do 9.º ano do ensino integrado do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do ano letivo 2017/2018, era constituída por doze alunos, dos quais cinco eram do sexo feminino e sete do masculino, com idades entre os 14 e 15 anos. O horário assistido pela estagiária foi às quartas-feiras, às 8:20h (um tempo letivo de 50 minutos). Esta turma caracterizava-se por ser uma turma homogénea que revelava interesse e empenho nas aulas. Contudo, demonstrava alguma falta de participação nas aulas por iniciativa própria bem como uma certa apatia por parte de alguns alunos. Neste grupo da turma predominavam os instrumentos de teclas (piano) e cordas (violino).

3. INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Observação

Respeitando as matrizes elencadas no Dossiê de Orientações Gerais dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho, no ano letivo 2017/2018, a observação da prática pedagógica realizou-se durante todo o ano letivo e estruturou-se em três momentos: pré-observação, observação e pós-observação.

O primeiro momento decorreu, maioritariamente, em reuniões semanais onde se debatiam os pontos-chave a observar durante as aulas, como registar as observações nomeadamente que tabelas de observação de aulas adotar e/ou criar, o porquê de determinadas estratégias e metodologias, os seus resultados ao nível da aprendizagem dos alunos, tendo sempre em conta o seu perfil, entre outros aspetos.

O segundo momento pautou-se por uma observação discreta e não intrusiva, de carácter descritivo e reflexivo, tendo em atenção a temática do projeto de intervenção. Os registos de observação de todas as aulas das várias turmas foram realizados através de duas tabelas: (1) identificação da turma e (2) Desenvolvimento das aulas/Descrição das atividades. No caso da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música adotou-se a primeira opção na segunda tabela e em Educação/Formação Musical a segunda opção, dado nesta disciplina existir uma sequência pedagógica mais estratificada.

A tabela relativa à identificação da turma mencionava aspetos como o ano letivo e período, a escola, disciplina, turma e seu nível/curso, o número da lição/aula assistida, a data e o sumário, local e duração das aulas, o professor cooperante e a estagiária (no caso das aulas lecionadas por outras estagiárias), e os recursos/materiais didáticos implementados.

A segunda tabela subdividia-se em “1.ª aula” e “2.ª aula” (50 + 50 minutos), onde se apresentava resumidamente a descrição das aulas, abarcando os conteúdos programáticos, as estratégias e as metodologias adotadas. Em Educação/Formação Musical a tabela ainda se fragmentava em atividades respetivas a cada uma das aulas. No final destas tabelas apresentava-se uma breve reflexão relativa ao funcionamento das aulas em geral, atitudes e comportamentos dos alunos, estratégias e metodologias implementadas ou não pelo professor/estagiária, entre outros pontos ocasionais mais específicos.

Ao longo das aulas foram também observados outros parâmetros, nomeadamente estratégias de ensino, organização e gestão, interação professor-aluno, ambiente de sala de aula e componente de Análise Musical. Estes deram origem a uma outra tabela que teve lugar no final das observações de cada ano. Esta tabela de observação foi realizada com base no artigo *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, de Pedro Reis (2011), à exceção do último parâmetro (componente de Análise Musical), adicionado pela estagiária em consonância com a temática do projeto de intervenção. Cada um dos pontos constituintes dos parâmetros referidos foi avaliado de acordo com a seguinte escala: NA – Não se aplica, NE – Nada evidente, AE – Algo evidente e BE – Bem evidente.

O terceiro momento decorreu, sobretudo, no final das aulas em ambas as disciplinas. Como referido, a segunda tabela inclui este momento sob a denominação “Reflexão” visto ter-se tratado de um tempo destinado à consciencialização e discussão das práticas pedagógicas implementadas e os seus resultados.

Das observações realizadas em ambas as disciplinas, foram apreendidos vários aspetos considerados essenciais para a prática pedagógica, nomeadamente a adequação das metodologias e estratégias aos conteúdos programáticos, aos níveis de ensino e aos alunos, a clareza e organização no enunciar das tarefas/atividades, a condução das aulas de forma sequencial e coerente, a valorização das respostas dadas pelos alunos apelando-se aos seus conhecimentos pré-adquiridos, quer nas disciplinas em questão, quer noutras.

Em História da Cultura e das Artes – História da Música salienta-se ainda o recurso a fontes documentais e iconográficas, o trabalho colaborativo fomentado na concretização de trabalhos de grupo e o cultivo de uma escuta ativa de audições/excertos musicais.

3.2 Prática pedagógica

O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada foi implementado em todas as turmas onde ocorreu a prática pedagógica cumprindo-se o seguinte plano:

Disciplina	Turma	N.º de horas
História da Cultura e das Artes	10.º A	10
		10
Educação/Formação Musical	4.º A	4
	5.º B	4
	7.º A	3
		11

Tabela 2: Plano do número de horas relativas à prática pedagógica

Face aos objetivos traçados inicialmente, idealizou-se uma série de estratégias de intervenção (elencadas no projeto de intervenção) as quais foram implementadas nas aulas lecionadas pela estagiária, a saber:

- Planificação de aulas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical, onde se contemple uma parte destinada à Análise Musical (realizada com partitura e audições musicais);
- Construção de materiais pedagógicos relacionados com a Análise Musical, numa perspetiva musicológica e no âmbito do período renascentista;
- Implementação de materiais pedagógicos de Análise Musical Modal.

3.2.1 História da Cultura e das Artes

Todas as planificações e materiais didáticos elaborados para as aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música fomentaram a inclusão da componente de Análise Musical nesta disciplina, colocando em destaque o seu carácter transversal.

Além deste foco central, abraçou-se a nova conceção defendida no programa nacional de História da Cultura e das Artes a qual procura consagrar a relação existente entre a cultura e as artes (Ministério da Educação, 2007, p. 2). Visto que as várias artes constituem diferentes formas de expressão da cultura de cada época contendo aspetos transversais entre si, procurou-se incluir ao longo das aulas relações existentes entre a música e as restantes artes.

As planificações das aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música obedeceram a uma estrutura tripartida: Introdução e motivação; Exposição dos conteúdos; e Tarefa dos alunos.

A primeira parte teve como principal objetivo motivar os alunos para as aulas, despertando o seu interesse e curiosidade, e suscitando o debate. Ao longo das aulas recorreram-se a diferentes estratégias, nomeadamente audições, imagens e citações/excertos de fontes documentais projetadas no quadro.

A segunda parte contemplou duas componentes, teórica e teórico-prática, ministradas alternadamente. A primeira residiu na exposição dos conteúdos programáticos com recurso, na maioria das vezes, a um *PowerPoint* e a segunda à audição de obras musicais (com partitura) e concretização de um/dois *Guia(s) de Observações Contextuais e Analíticas*. Salienta-se a comunhão conseguida entre teoria e prática através da alternância entre a exposição dos conteúdos programáticos com as audições musicais e os *Guia(s) de Observações Contextuais e Analíticas*, o que contribuiu para um maior grau de atenção por parte dos alunos, aumentando o seu interesse e motivação nas aulas.

Na terceira parte a turma realizou uma síntese dos conteúdos programáticos abordados nessas aulas, através de questões colocadas pela professora nesse momento e/ou no início das aulas (Introdução e motivação).

A metodologia adotada em todas as aulas foi a exposição dialogante a qual conjuga o método expositivo com a pedagogia dialógica. Fundamental à natureza dum disciplina de História, a exposição dos conteúdos foi uma constante sendo sempre intercalada com diálogos entre professor-alunos e/ou aluno-aluno, através de questões colocadas pela estagiária ou pelo esclarecimento de dúvidas por parte da turma. Desta forma, fomentou-se a participação dos alunos em todos os momentos das aulas, desviando o protagonismo colocado no professor para a turma. Como afirma Pedroso (2004, p. 6) “é fundamental a implicação e participação ativa dos alunos em experiências de aprendizagem

diversificadas, por oposição à situação de meros recetores passivos de informação.” O professor é assim um mediador no processo de ensino-aprendizagem ativo e crítico, devendo adequar as suas estratégias e metodologias de acordo com o contexto da disciplina, conteúdos programáticos e alunos em questão.

Ao longo das aulas foi igualmente imprescindível a inclusão de música portuguesa, a fim de reconhecer o seu valor e dá-la a conhecer aos jovens músicos. Apesar do programa desta disciplina já contemplar alguns pontos referentes à música em Portugal, esta encontra-se geralmente em segundo plano face à restante música ocidental europeia (temática já tratada por vários autores como, por exemplo, António Pinho Vargas²⁷). Deste modo, as aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música constituíram um espaço privilegiado para dar voz à música nacional sensibilizando os alunos para a sua importância. Além disto, sendo 2018 o Ano Europeu do Património Cultural cujo um dos objetivos específicos visa “sensibilizar para a importância do património cultural europeu através da educação, visando em especial os jovens e as comunidades locais” (Direção-Geral do Património Cultural, 2018), não se poderia deixar de incluir e valorizar o património musical português no quadro do património musical da restante Europa.

Expõe-se seguidamente uma aula de História da Cultura e das Artes que reflete todos os aspetos abordados até agora. Sob o tema “A música na segunda metade do século XV e primeiro quartel do século XVI: Leonardo da Vinci e Josquin des Prés; o compositor português Pedro do Porto”, esta aula deu a conhecer o pensamento musical desta época ao nível das artes e da música ocidental europeia, incluindo a portuguesa. Partindo daquele que é considerado o arquétipo do “homem renascentista”, Leonardo da Vinci, pelo seu estudo e dedicação em várias áreas do conhecimento, entre elas a música, fez-se a ligação para o compositor Josquin des Prés, seu contemporâneo. No final, observou-se o contexto musical português da altura com destaque para a figura Pedro do Porto (ou de Escobar).

Na primeira parte (Introdução e Motivação) projetaram-se no quadro duas imagens de um instrumento musical idealizado por Leonardo da Vinci – a *viola organista* – questionando-se a turma sobre o mesmo (Qual é o instrumento musical que vêes na imagem? Quem o idealizou? Que som produz? Como funciona o seu mecanismo?):

²⁷ Vargas, A. P. (2007). A ausência da música portuguesa no contexto europeu: Uma investigação em curso. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 47-79.
Vargas, A. P. (2010). *Música e Poder, para uma sociologia da ausência da música portuguesa no contexto europeu* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Economia: Universidade de Coimbra.



Figura 10: *Viola organista* (Slawomir Zubrzycki, 2009-2012)



Figura 11: *Viola organista* – teclado e mecanismo de roldanas (Slawomir Zubrzycki, 2009-2012)

Tal despertou o interesse e a curiosidade dos alunos visto que nenhum deles o conhecia respondendo tratar-se de um cravo, espineta, entre outros.

Na segunda parte (Exposição dos Conteúdos) expôs-se os conteúdos programáticos referentes a esta aula através da exposição dialogante, tendo como recurso um *powerpoint* onde se apresentaram os mesmos de forma sucinta com recurso a imagens e vídeos. Tal foi alternado com audições de obras musicais e a concretização de dois *Guias de Observações Contextuais e Analíticas*. Começou-se por apresentar uma breve biografia de Leonardo da Vinci (1452-1519), percorrendo as suas várias facetas através de obras exemplares. Seguidamente fez-se a ligação com o compositor Josquin des Prés de quem Leonardo terá certamente ouvido uma das suas obras mais populares (*Absalon, fili mi*). Tratou-

se depois do percurso biográfico e artístico deste músico, organizado em sete fases (Macey, Noble, Dean, & Reese, 2001, Josquin des Prez). Ao longo das mesmas, abordou-se especificamente o motete *Absalon, fili mi*²⁸ e a chanson *Mille Regretz*²⁹:

Absalon, fili mi

Josquin des Prez

(c.1455 - 1521)

Edited by M.A.B. Soloists

Transcribed for MusiX_{TeX} by Moriwaki Michio

Superius

Ab - - sa - lon, fi - li mi, fi - li

Altus

Ab - - sa - lon, fi - li

Tenor

Ab - - sa - lon,

Bassus

Figura 12: Incipit do motete *Absalon, fili mi* de Josquin des Prés

²⁸ Partitura completa disponível em: http://www.mab.jp/musictex/score_lib/idp_absalon.pdf

²⁹ Partitura completa disponível em: http://hz.imslp.info/files/imglnks/usimg/5/5b/IMSLP202015-WIMA.960a-mille_regr.pdf

Mille regretz

Josquin des Prés (c.1440/50-1521)

The image shows the beginning of the chanson 'Mille Regretz' by Josquin des Prés. The score is written for four voices: Superius, Contratenor, Tenor, and Bassus. The music is in G major and 4/4 time. The lyrics are 'Mil - le re - grets'. The Superius part starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4. The Contratenor part starts with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, C5, B4, A4, G4. The Tenor part starts with a half note G3, followed by quarter notes A3, B3, C4, B3, A3, G3. The Bassus part starts with a half note G2, followed by quarter notes A2, B2, C3, B2, A2, G2. The lyrics are 'Mil - le re - grets'.

Figura 13: Incipit da chanson *Mille Regretz* de Josquin des Prés

De seguida apresentam-se os dois *Guias de Observações Contextuais e Analíticas* relativos a estas duas obras, realizados pelos alunos nas aulas:

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Guia de Observações Contextuais e Analíticas I (Correção)

1. Identificação da obra musical

Período histórico: Renascimento (1497)

Título: *Absalon, fili mi*

Compositor: Josquin des Prés

Género: Motete

Interpretação: Ars Nova (1992), sob a direcção de BoHolten, disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=Rm_ER8ICDDo

2. Acerca de...

Crê-se que Josquin terá composto o motete *Absalon, fili mi* a pedido de Ascanio Sforza para lamentar a morte de seu amigo Juan Borgia, um dos filhos de Papa Alexander VI, assassinado em 1497.

Este motete constitui uma das mais eloquentes demonstrações de *musica reservata* – “adequar a música ao sentido das palavras, exprimir a força de cada emoção diferente, tornar as coisas do texto tão vivas que julgamos tê-las de veras diante dos olhos (...)” (Quickelberg, S. cit em Boetticher, W.).

3. Ouve atentamente a obra musical seguindo a partitura.

4. Completa e responde às seguintes questões:

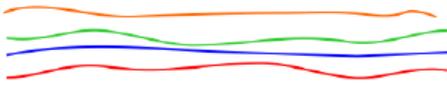
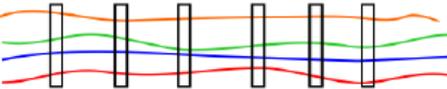
a. Género: Motete

Vocal sacro	X
Vocal profano	

b. Instrumentação: 4 vozes – Superius, Altus, Tenor e Bassus

Guia de Observações Contextuais e Analíticas I (Correção)

c. Textura: combinação flexível de texturas

Heterofónica		X
Homofónica		X

d. Forma: ABC

e. Texto:

- A língua é o latim
- É estrófico composto por uma estrofe(s)
- O tema é a morte

Segue uma tradução do texto para te ajudar a compreendê-lo melhor:

Absalon, fili mi,

Quis det ut moriar pro te,

Fili mi Absalon.

Non vivam ultra,

Sed descendam in infernam plorans.

Absalão, filho meu,

Quem dera eu ter morrido por ti,

Filho meu, Absalão.

Não vives mais,

Senão desces ao inferno chorando.

f. Modo: oscila entre Mi bemol e Lá bemol

g. Neste motete a música realça o sentido do texto. Dá um exemplo e justifica a tua opção:

A razão emocional para a continua repetição das palavras “Absalom fili, mi, fili mi Absalom”, durante os 36 compassos iniciais refletem o sentido do texto bíblico: David, na sua angústia, diz as mesmas palavras vezes sem conta;

Guia de Observações Contextuais e Analíticas I (Correção)

as harmonias surpreendentes são os acordes de Réb e de Sib menor que reforçam o sentido da palavra “non” nos compassos 52 e 56, respetivamente (repetidos nos compassos 69 e 73); próximo do fim da peça há uma extraordinária passagem de descrição sonora sobre as palavras “Senão desces ao inferno chorando”. Aqui as vozes descem não apenas melodicamente, mas também harmonicamente, fazendo com que a música descreva um círculo de 4 quintas, de Sib a Solb.

- h. Enuncia algumas características deste motete renascentista:

Composição vocal a 4 vozes – norma nos géneros vocais renascentistas (sobretudo a partir de meados do século XV);

compasso binário (*tempus imperfectum*);

modal com progressiva tendência para a tonalidade (*musica ficta*);

constitui uma das mais eloquentes demonstrações de *musica reservata* – termo usado pouco depois de meados do século XVI para designar o novo estilo dos compositores que, impelidos por um desejo de servirem eficaz e pormenorizadamente as palavras do texto, introduziram na música e num grau até então inédito o cromatismo, a variedade modal, os ornamentos e os contrastes rítmicos.

A professora estagiária: Andreia Silva

Abril 2018

Guia de Observações Contextuais e Analíticas I (Correção)

Referências bibliográficas:

Davison, N. (1996). 'Absalom fili mi Reconsidered', *TVNM (Revista da Sociedade Real para a história da música holandesa)*, 46 (1), 42–56.

Griffiths, P. (2007). *História Concisa da Música Ocidental*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Grout, D. & Palisca, C. V. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

Judd, C. C. (1991). Modal Types and Ut, Re, Mi Tonalties: Tonal Coherence in Sacred Vocal Polyphony from about 1500. *Journal of the American Musicological Society*, 428-467.

Macey, P., Noble, J., Dean, J. & Reese, G. (2001). Josquin (Lebloitte dit) des Prez [Josse, Gosse, Joskin, Jossequin, Josquinus, Jodocus, Judocus, Juschino; Desprez, des Près, des Prés, de Prés, a Prato, de Prato, Pratensis]. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Meconi, H. (1998). Another Look at Absalon. *TVNM (Revista da Sociedade Real para a história da música holandesa)*, 48 (1), 3–29.

Merkley, P. (2001). Josquin Deprez in Ferrara. *The Journal of Musicology*, 18 (4), 544-583.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I Parte Sistemática. Parte histórica (dos primórdios ao Renascimento)*. Lisboa: Gradiva.

Toft, R. (1983). Pitch Content and Modal Procedure in Josquin's *Absalon, fili mi*. *TVNM (Revista da Associação de História da Música Holandesa)*, 33, (1/2), 3–27.

Urquhart, P. (2005). Another Impolitic Observation on *Absalon, fili mi*. *The Journal of Musicology*, 21 (3), 343-380.

Winternitz, E. & Libin, L. (2001). Leonardo da Vinci. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Nome: _____ N.º: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Guia de Observações Contextuais e Analíticas II (Correção)

1. Identificação da obra musical

Período histórico: Renascimento (ca 1520)

Título: *Mille regretz*

Compositor: Josquin des Prés

Gênero: *Chanson*

Interpretação: Cantica Symphonia (2006), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S0TNPoDYHFY>

2. Acerca de...

Esta *chanson*, uma das últimas de Josquin, foi escrita talvez para Carlos V em 1520. Após a morte do compositor tornou-se bastante popular, tendo sido reformulada por Morales numa das suas missas e arranjada por Luys de Narvez na sua obra *Los seys libros del Delphin* (1538).

Todas as vozes são essenciais à conceção desta *chanson*, pois já não se trata de uma canção acompanhada, mas sim de uma composição na qual um par de vozes responde, por vezes, a um outro par (*et paine douloureuse*), ou duas vozes evoluem em imitação, (cantus e contralto em *brief mes jours definer*), ou todas as vozes repetem duas vezes a mesma frase, acrescentando-se no fim uma coda sobre o mesmo texto.

3. Ouve atentamente a obra musical seguindo a partitura.

4. Completa e responde às seguintes questões:

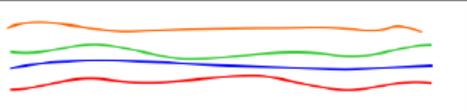
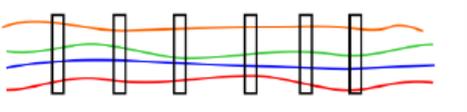
a. Gênero: *Chanson*

Vocal sacro	
Vocal profano	X

b. Instrumentação: 4 vozes – Superius, Contratenor, Tenor e Bassus

Guia de Observações Contextuais e Analíticas II (Correção)

c. Textura:

Heterofónica		
Homofónica		X

d. Forma: A

e. Texto:

- A língua é o francês
- É estrófico composto por uma estrofe(s)
- O tema é a tristeza, o arrependimento e a dor

Segue uma tradução do texto para te ajudar a compreendê-lo melhor:

Mille regretz de vous abandonner

Mil arrependimentos por vos ter abandonado

Et d'eslonger vostre fache amoureuse,

E por afastar o vosso rosto amoroso,

Jay si grand dueil et paine douloureuse,

Sinto grande tristeza e doloroso pesar,

Qu'on me verra brief mes jours definer.

Que os meus dias em breve chegarão ao fim.

f. Modo: Modo 3 - Mi

g. Nesta *chanson* a música realça o sentido do texto. Dá um exemplo e justifica a tua opção:

O modo escolhido para esta *chanson* (Mi, característico pelo seu intervalo de meio-tom inicial) reforça o ambiente de tristeza e dor transmitidos pelo texto;

No final da canção, nos compassos 27-40, a frase *brief mes jours definer* é constantemente repetida revelando a relutância do personagem poético ao deparar-se com o inevitável fim dos seus dias com o/a amado/a.

Guia de Observações Contextuais e Analíticas II (Correção)

h. Enuncia algumas características desta *chanson* do início do século XVI:

Composição vocal a 4 vozes – norma nos gêneros vocais renascentistas (sobretudo a partir de meados do século XV);

compasso binário (*tempus imperfectum*);

modal com progressiva tendência para a tonalidade – *musica ficta* (incorporação de cromatismos na música diatônica);

polifonia imitativa;

consonâncias imperfeitas (terceiras e sextas).

A professora estagiária: Andreia Silva

Abril 2018

Guia de Observações Contextuais e Analíticas II (Correção)

Referências bibliográficas:

Griffiths, P. (2007). *História Concisa da Música Ocidental*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Grout, D. & Palisca, C. V. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

Judd, C. C. (1991). Modal Types and Ut, Re, Mi Tonalities: Tonal Coherence in Sacred Vocal Polyphony from about 1500. *Journal of the American Musicological Society*, 428-467.

Macey, P., Noble, J., Dean, J. & Reese, G. (2001). Josquin (Lebloitte dit) des Prez [Josse, Gosse, Joskin, Jossequin, Josquinus, Jodocus, Judocus, Juschino; Desprez, des Prés, des Prés, de Prés, a Prato, de Prato, Pratensis]. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Merkley, P. (2001). Josquin Deprez in Ferrara. *The Journal of Musicology*, 18 (4), 544-583.

Michels, U. (2003). *Atlas de Música I Parte Sistemática. Parte histórica (dos primórdios ao Renascimento)*. Lisboa: Gradiva.

Rees, O. (1995). "Mille regretz" as Model: Possible Allusions to "The Emperor's Song". *Journal of the Royal Musical Association*, 120 (1), 44-76.

Winternitz, E. & Libin, L. (2001). Leonardo da Vinci. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Terminada esta atividade, prosseguiu-se para a música portuguesa da época cujo compositor Pedro do Porto (ou de Escobar) ocupa um lugar destacado (Brito & Cymbron, 1992, p. 39). Apresentou-se brevemente a sua biografia e principais obras musicais, entre elas o motete *Clamabat autem mulier Chananea*³⁰, escutado na aula:

Clamabat autem mulier

Matthew 15:22-28 Pedro de Escobar
(c.1465-1535)

Soprano

Alto
Cla-ma- bat au - tem mu- li-er chan- na-nae - a ad

Tenor

Bass
mu - li - er chan-na-nae-a ad Do-mi - num Ie-sum.

Figura 14: Incipit do motete *Clamabat autem mulier Chananea* de Pedro do Porto (ou de Escobar)

Na terceira e última parte da aula os alunos realizaram uma síntese dos conteúdos abordados através de questões colocadas pela estagiária.

Salienta-se o facto de em todas as aulas terem existido momentos de audições musicais uma vez que “não é de todo sustentável que a realização do músico possa ser concretizada, não importa a que nível, sem ouvir. Da mesma maneira que a acção do pintor, do bailarino, do escritor ou do matemático são inconcebíveis sem, respectivamente, ver, percepcionar as funções da linguagem corporal, dominar os códigos de significação da linguagem ou pensar em termos abstractos e simbólicos” (Caspurro, 2006, p. 29). Os alunos foram levados a realizar uma audição ativa, indo de encontro ao sentido de escutar explorado no primeiro capítulo (p. 21).

Concluindo, numa turma em que as conversas paralelas eram frequentes por parte de alguns alunos, a metodologia e estratégias implementadas revelaram-se bastante eficazes na medida em que

³⁰ Partitura completa disponível em: http://www1.cpd.org/wiki/images/9/97/Clamabat_autem_mulier_Escobar.pdf

envolveram toda a turma ao longo dos vários momentos das aulas, dando pouco espaço a que comportamentos/attitudes menos desejados ocorressem. Desta forma, o resultado final foi bastante positivo, principalmente no que respeita a inclusão da componente de Análise Musical nesta disciplina, comprovada pela auto-avaliação realizada pelos alunos na última aula lecionada pela estagiária.

3.2.2 Educação/Formação Musical

A prática pedagógica em Educação/Formação Musical fomentou igualmente a inclusão da componente de Análise Musical nestas aulas. Apesar do programa de 4.º, 5.º e 7.º ano desta disciplina não mencionar explicitamente uma componente analítica, esta foi evidente ao longo das aulas observadas através de atividades elementares adequadas a estes níveis de ensino bem como à natureza da disciplina. Estas atividades foram reforçadas nas planificações e nas fichas de trabalho elaboradas pela estagiária, consciencializando os alunos para a importância da Análise Musical nesta disciplina e na sua formação enquanto jovens músicos.

As planificações não abarcaram uma estrutura fixa de três partes como na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música, mas englobaram uma série de atividades pedagógicas sequenciais, as quais poderiam diferir em número de umas aulas para as outras. As sequências de atividades pedagógicas implementadas seguiram uma ordem coerente e estratégica de acordo com os objetivos de cada aula, os seus conteúdos programáticos e as características das turmas.

A gestão do tempo foi um fator preponderante ao longo da intervenção pedagógica nesta disciplina, desde as planificações das aulas até à sua prática em contexto de sala de aula. Inicialmente, planificaram-se aulas um pouco extensas face ao tempo disponível, acabando por não se conseguir cumprir as planificações na sua totalidade. A este respeito salienta-se que o professor, ao planificar as suas aulas, deve ter em consideração as possíveis dúvidas, interrupções e atrasos por parte dos alunos. Após este discernimento, planificaram-se as aulas de forma mais consciente e realista, obtendo-se um resultado global positivo.

Destaca-se a interdisciplinaridade que existiu nalguns momentos do ano letivo entre a disciplina de Educação/Formação Musical e as outras artes, particularmente a dança. Passadas as provas de avaliação do 3.º período e a conselho da professora cooperante, as últimas duas aulas lecionadas pela estagiária à turma do 5.º B (2.º Grupo) tiveram como base a dança.

Após uma pesquisa e reflexão, usufruiu-se desta oportunidade para selecionar repertório modal (o qual só é introduzido nesta disciplina no 4.º grau/8.º ano) indo de encontro à época tratada em História da Cultura e das Artes – o Renascimento. Desta forma, a escolha recaiu sobre a pavana *Belle qui tiens ma vie*, de Thoinot Arbeau (1519-1595), uma dança de corte renascentista emblemática deste período:

Belle qui tiens ma vie

Thoinot Arbeau

The musical score is written in 2/4 time. The Percussão part consists of a series of quarter notes. The Soprano Alto part is written in treble clef with a key signature of one flat (B-flat). The Tenor Baixo part is written in bass clef with a key signature of one flat (B-flat). The lyrics are: Bel - le qui tiens ma vi - e cap - ti - ve dans tes yeux,

Figura 15: Incipit da pavana *Belle qui tiens ma vie* de Thoinot Arbeau

Estas aulas estruturaram-se em dois momentos: primeiramente os alunos identificaram auditivamente a forma, o compasso e os instrumentos musicais da pavana, realizando assim uma Análise Musical auditiva da mesma; depois aprenderam a sua coreografia apresentando-a no final aos restantes alunos desta turma (1.º Grupo), alguns dos quais também participaram. No fim da aula entregou-se à turma uma ficha de trabalho relativa a esta dança a qual continha uma breve contextualização da dança pavana seguida de uma gravura de Giacomo Franco (1610) ilustrativa da mesma:



Figura 16: *As festas ou bailes que a Sereníssima República costuma fazer com Gentis Senhoras ornadas de riquíssimas jóias para honrar os Príncipes que às vezes se encontram em Veneza*, G. Franco (Veneza, 1610)

No verso da página apresentava-se a partitura completa da pavana *Belle qui tiens ma vie*, de T. Arbeau.

Salienta-se o facto de em todas as aulas se ter procurado contextualizar as obras musicais tratadas, de acordo com os níveis de ensino, uma vez que “todo o texto pressupõe um contexto” (Câmara, 2006, p. 78). Neste sentido, e uma vez que a disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música apenas integra o currículo dos cursos de música no ensino secundário (6.º, 7.º e 8.º graus), cabe às outras disciplinas, nomeadamente à Formação Musical, incluir a contextualização das obras musicais nas suas aulas bem como outros aspetos igualmente importantes (por exemplo, estilo dos compositores).

As reflexões realizadas com as professoras cooperantes e as restantes estagiárias antes e depois das aulas lecionadas foram essenciais visto que constituíram momentos de partilha de saberes e experiências, de consciencialização de práticas e de aprendizagem pessoal, científica e pedagógica.

Globalmente, faz-se uma apreciação positiva da prática pedagógica realizada na disciplina de Educação/Formação Musical. Os alunos das várias turmas compreenderam e assimilaram os conteúdos trabalhados nestas aulas, nas quais a componente de Análise Musical marcou uma presença constante contribuindo para aprendizagens significativas por parte dos alunos.

3.3 Recolha e análise de dados

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados consistiram em: (1) um Inquérito realizado aos alunos antes da intervenção pedagógica, de modo a averiguar a existência e o contributo da Análise Musical nas aulas de História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical; (2) uma Auto-avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos de História da Cultura e das Artes – História da Música depois da intervenção pedagógica, a fim de avaliar o contributo da inclusão da componente analítica nesta disciplina; (3) um Inquérito realizado aos professores do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga sobre a temática em questão.

3.3.1 Inquérito aos alunos

O inquérito aos alunos foi realizado nas turmas do 10.º A e 7.º A (uma turma de História da Cultura e das Artes e uma de Formação Musical, respetivamente) antes da intervenção pedagógica, sendo entregue presencialmente durante uma aula destas disciplinas. O inquérito, de carácter anónimo, foi preenchido em papel sendo as respostas dos alunos depois passadas para o Google Drive, recorrendo-se à aplicação Formulários Google.

O objetivo deste inquérito consistiu em compreender a perspetiva dos alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga sobre a componente de Análise Musical no curso de Música, a fim de averiguar sua presença/ausência bem como as medidas mais eficazes de a reforçar/implementar nas disciplinas em questão.

O inquérito estruturou-se em três secções: Identificação; A Análise Musical no Curso de Música; A Análise Musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e de Formação Musical. O seu modelo segue em anexo (Anexo I).

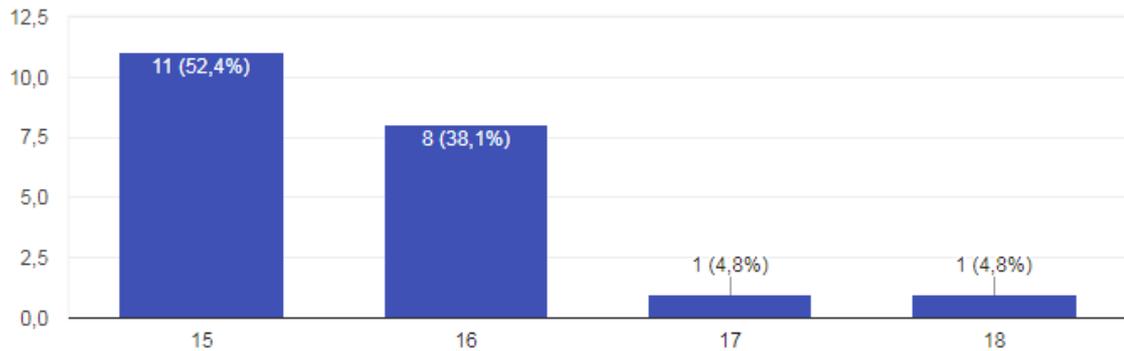
Ao todo preencheram este inquérito 34 alunos – 21 de História da Cultura e das Artes e 13 de Formação Musical – apresentando-se de seguida os resultados.

Resultados do Inquérito aos alunos – 10.º A (História da Cultura e das Artes):

I – Identificação

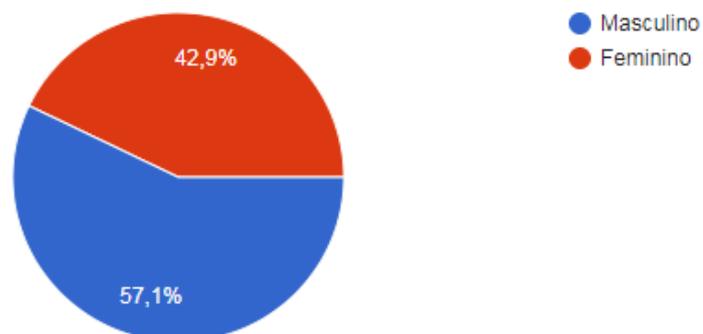
1. Idade:

21 respostas



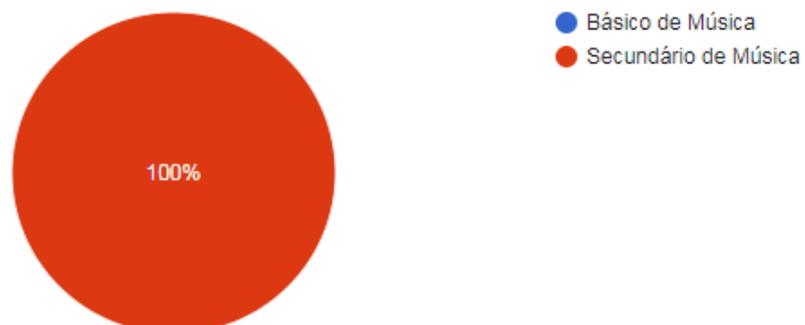
2. Género:

21 respostas



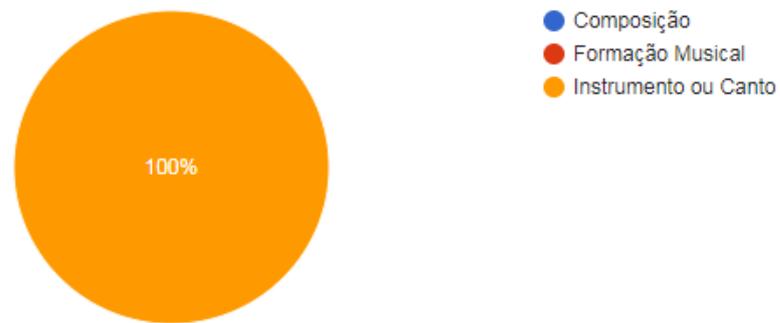
3. Curso:

21 respostas



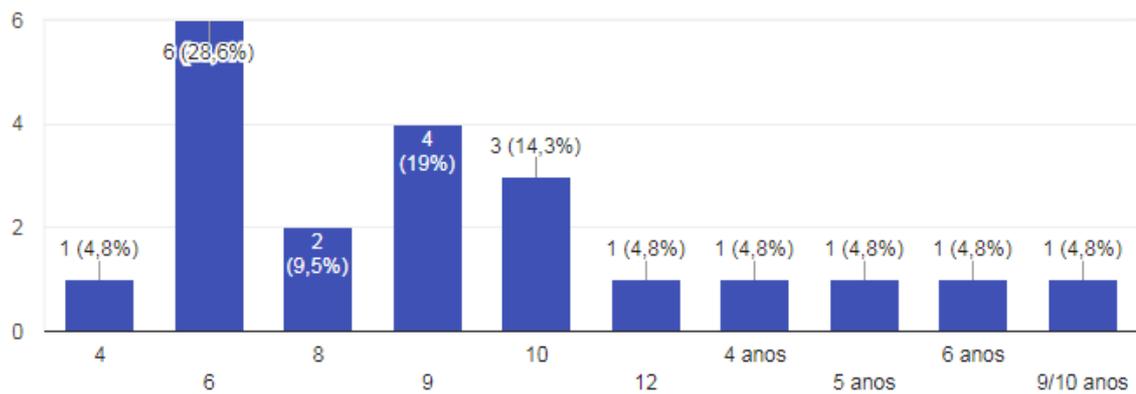
4. Área do curso:

21 respostas



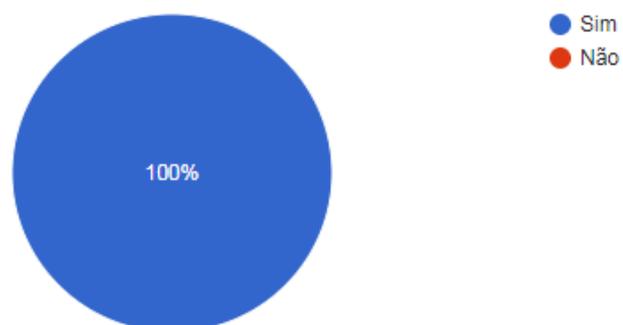
5. Com que idade começaste a estudar música?

21 respostas



6. Pretendes seguir a profissão de músico?

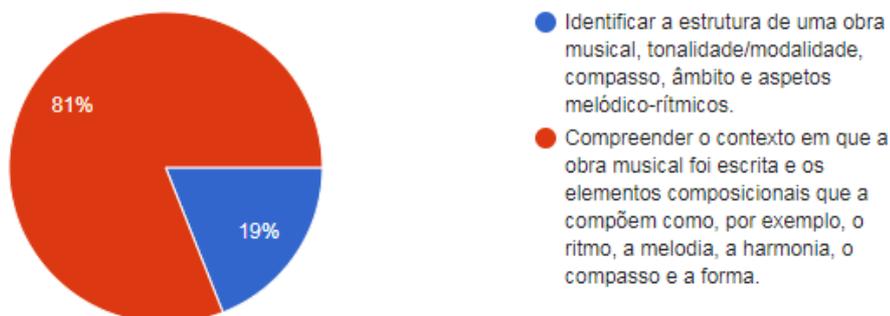
19 respostas



II – A Análise Musical no Curso de Música

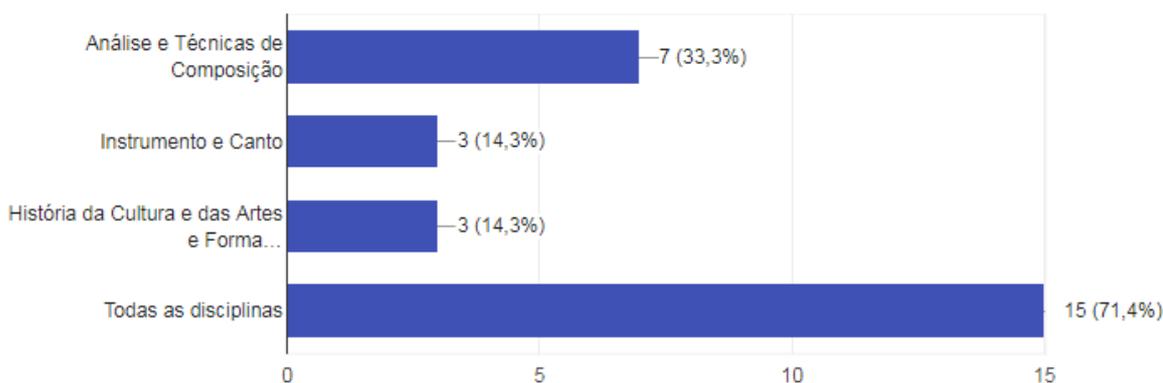
1. O que entendes por Análise Musical (Escolhe a opção que consideras mais completa)?

21 respostas



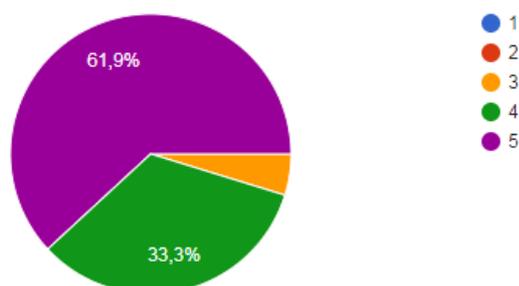
2. A Análise Musical deve ser estudada em (coloca um X nas opções que consideras corretas):

21 respostas



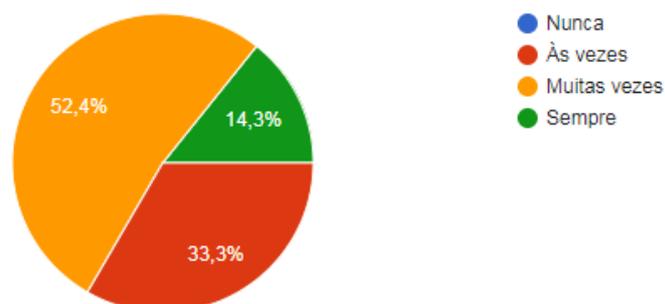
3. De 1 a 5 como classificas o contributo da Análise Musical para o estudo da tua área musical (Composição, Formação Musical, Instrumento/ Canto), tendo em conta que 1 = muito pouco, 2 = pouco, 3 = indiferente, 4 = mediano, 5 = muito significativo?

21 respostas



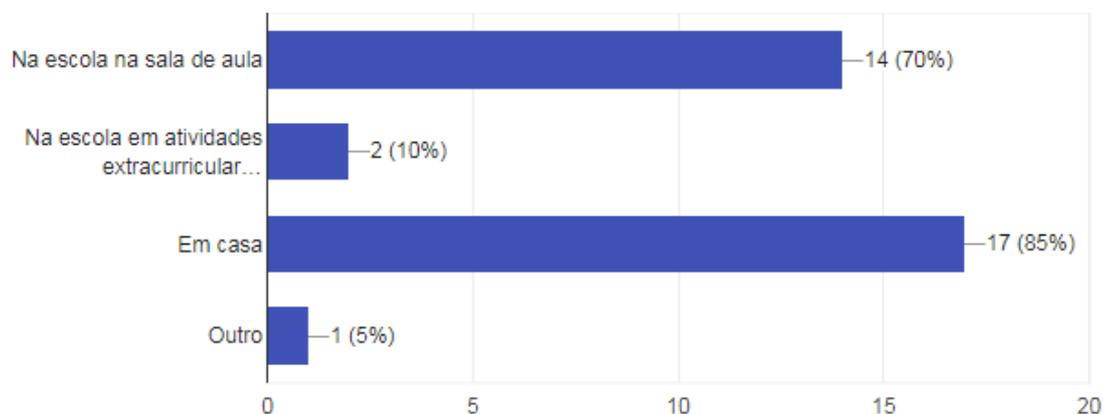
4. Com que frequência analisas o repertório que interpretas?

21 respostas



5. Se respondeste afirmativamente à pergunta anterior, em que contexto(s)?

20 respostas



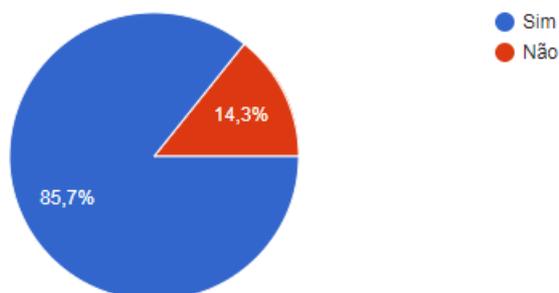
Se respondeste "Outro" na questão anterior, qual?

1 resposta

Concertos, recitais.

1. Identificas nas aulas de Formação Musical atividades de Análise Musical?

21 respostas



2. Se respondeste “Sim” à pergunta anterior, menciona algumas dessas atividades.

18 respostas

Identificar tonalidade/modalidade, compasso, o ritmo...

Ao identificar a tonalidade, o compasso e o ritmo.

Fazemos, em conjunto, uma análise superficial da peça/obra/excerto/etc.

Quando analisamos superficialmente alguma peça ou exercício.

A progressão harmónica, cadencial, análise da tonalidade, modulações, etc das peças musicais.

Cadências

Cantar a escala da tonalidade da peça, respondendo a perguntas que a professora coloca sobre a estrutura, etc.

Identificação do intervalo, tonalidade, compasso...

Apesar de analisarmos é no sentido mais técnico e não tanto interpretativo, como o compasso, armação de clave, âmbito, etc em exercícios teóricos.

Excertos de peças, Partilha musical.

Análise de um excerto, para identificarmos os acordes, tonalidade, etc...

Identificar compassos, etc...

Ditados, Análise de excertos.

Leitura e análise de partituras da sebenta e outras.

Identificação de tonalidade, compasso, divisão rítmica...

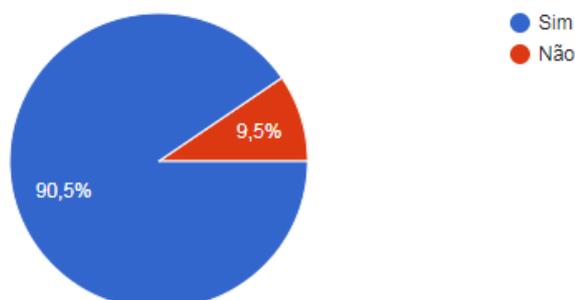
Analisar a tonalidade da melodia e as modulações, etc.

Identificação de tonalidade nos excertos musicais.

Leituras de partituras.

3. Consideras que a Análise Musical contribui para a tua aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Formação Musical?

21 respostas



Justifica a tua resposta à questão anterior:

21 respostas

- Contribui porque necessitamos de aprender a analisar as obras musicais
- Contribui porque é muito importante saber fazer a Análise Musical para o estudo de formação musical.
- Pois existem alguns conteúdos da análise que estão presentes na formação musical
- É importante analisarmos para compreendermos.
- A Análise Musical ajuda a perceber todos os aspetos musicais.
- Sim pois me ajudou a ter uma melhor interpretação das peças que toco em instrumento, orquestra e mesmo em ATC.
- Porque com a análise eu consigo identificar mais facilmente as partes principais a estudar.
- Ajuda a interpretar melhor uma obra.
- A Análise Musical é importante pois vai-me ajudar a aprofundar conhecimentos na área da Música, fazendo com que desempenhe melhor o meu trabalho como cantor.
- Sim, pois temos noção daquilo que estamos a interpretar.
- Penso que sim, pois ajuda a compreender outros aspetos com mais facilidade como a interpretação de leituras e etc

Quanto mais conhecimento da análise musical temos, mais facilidade temos nos conteúdos e conceitos que nos são dados em formação musical. Está tudo ligado.

Para aprender os conteúdos de Formação Musical não necessitamos da Análise Musical.

Para facilitar a interpretação e a execução de uma peça.

Pois faz parte de FM também.

Conseguimos perceber melhor os excertos, entre outros.

É bastante importante saber aplicar os conceitos teóricos na análise.

Acho que análise é por si um instrumento que pode ser muito útil mas, desde sempre nos foi ensinada a análise simples.

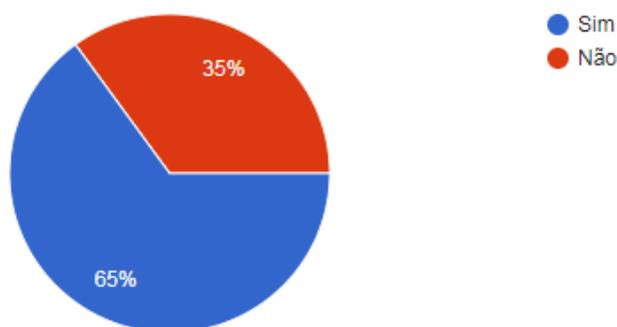
Ajuda a identificar a tonalidade, compasso, etc sendo mais fácil estudá-la.

Para facilitar a execução

Porque conforme vais analisando vai sendo cada vez mais fácil.

4. Identificas nas aulas de História da Cultura e das Artes atividades de Análise Musical?

20 respostas



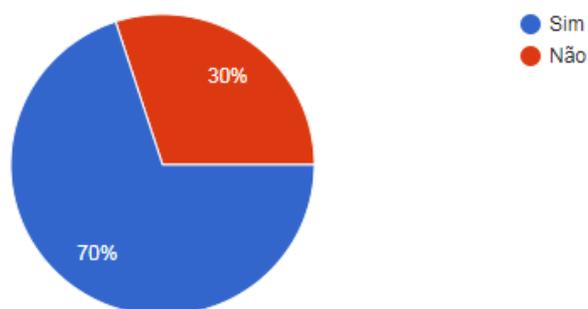
5. Se respondeste “Sim” à pergunta anterior, menciona algumas dessas atividades.

13 respostas

Visionamento de partituras. (2)
Nos exercícios auditivos temos que identificar a obra, o autor e outras várias coisas
Ao fazer os exercícios auditivos em que temos que identificar qual é o renascimento.
Audição de obras ou excertos.
Quando ouvimos excertos musicais.
Análise das peças e do estilo que estamos a estudar.
Estudo da criação do canto gregoriano.
O professor explica muitas vezes a música nesse âmbito.
Ouvir e identificar.
Quando ouvimos os excertos e relacionamos estes com factos históricos.
Audições que nos melhoram a Análise Musical.
Audição de excertos e de peças. Contexto histórico.

6. Consideras que a Análise Musical contribui para a tua aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes?

20 respostas



Justifica a tua resposta à questão anterior:

14 respostas

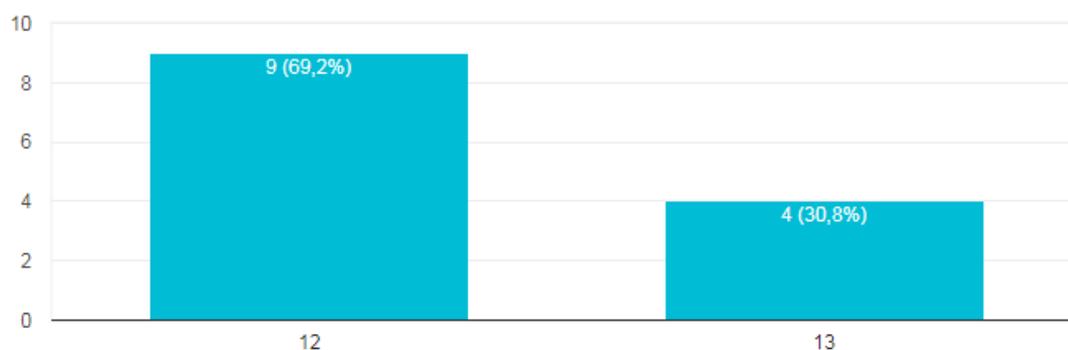
Ajuda-nos nos exercícios auditivos
Ajuda-nos a identificar corretamente qual é o renascimento e outros aspetos importantes.
Eu penso que é o contrário.
Com a análise percebemos as diferenças musicais entre os períodos.
Sim, porque assim percebemos melhor a evolução da música.
Pois ajudou-me a distinguir os diferentes períodos da música, os autores, etc.
Ajuda no estudo de percebermos como as antigas melodias eram criadas.
Não conheço matéria em que se possa aplicar análise.
Para conhecer a história da música, há que a compreender primeiro.
Ajuda a aprender estes conteúdos.
Para nos localizarmos no tempo e diferencia-nos o Clássico do Barroco por exemplo.
Ajuda a compreender e a situar o contexto histórico com as peças.
Porque é importante saber analisar as obras que estudamos.
Porque é importante saber analisar as partituras.

Resultados do Inquérito aos alunos – 7.º A (Formação Musical):

I – Identificação

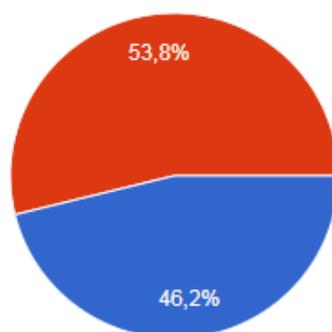
1. Idade:

13 respostas



2. Género:

13 respostas



● Masculino
● Feminino

3. Curso:

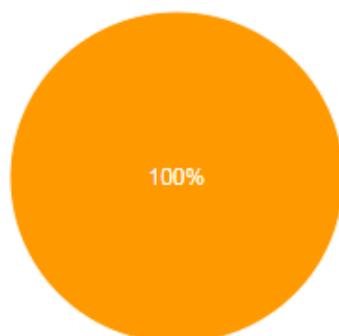
13 respostas



● Básico de Música
● Secundário de Música

4. Área do curso:

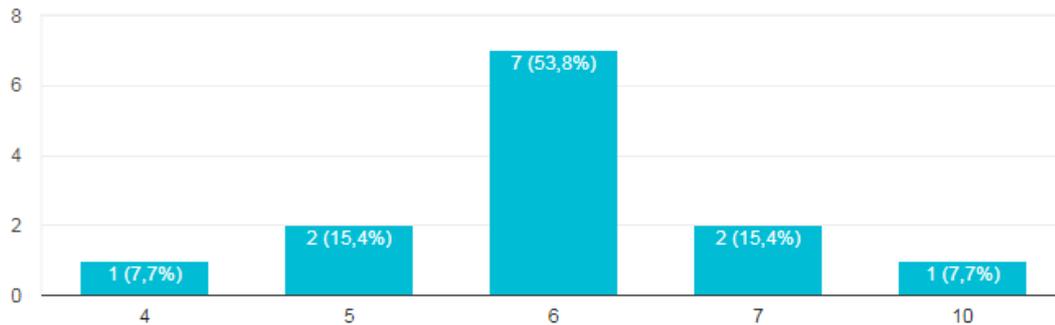
13 respostas



● Composição
● Formação Musical
● Instrumento ou Canto

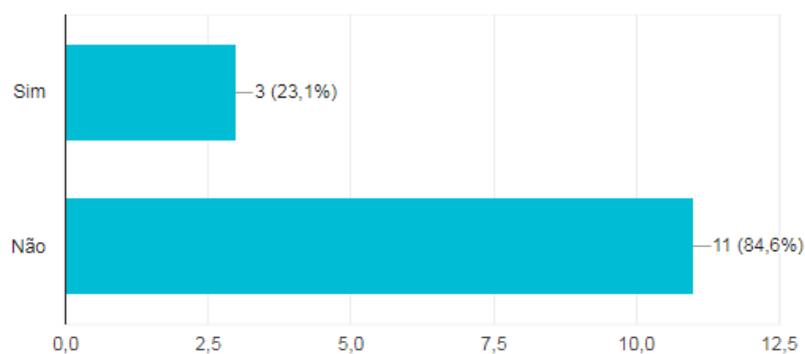
5. Com que idade começaste a estudar música?

13 respostas



6. Pretendes seguir a profissão de músico?

13 respostas



7. Caso tenhas respondido “Não” à pergunta anterior, que profissão queres seguir?

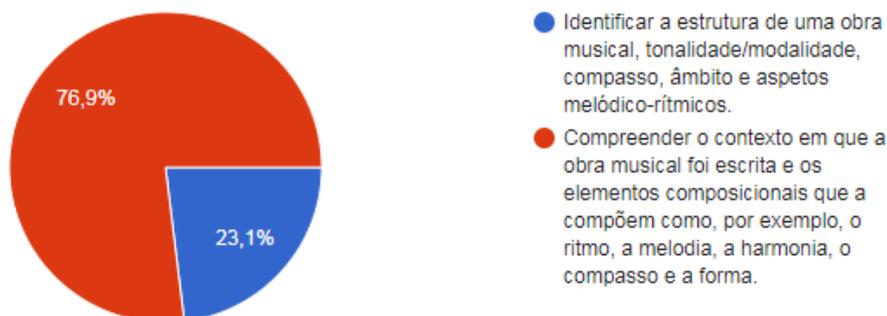
11 respostas

Não sei muito bem.
Não sei, mas sei que não quero seguir música.
Advogada
hipismo
Não sei.
Médica (dermatologista)
Quero seguir médica cardiologista.
Não sei que profissão irei seguir, mas logo que saiba, contacto-vos.
Engenheiro robótico
Quero seguir informática.
Quero ser advogada

II – A Análise Musical no Curso de Música

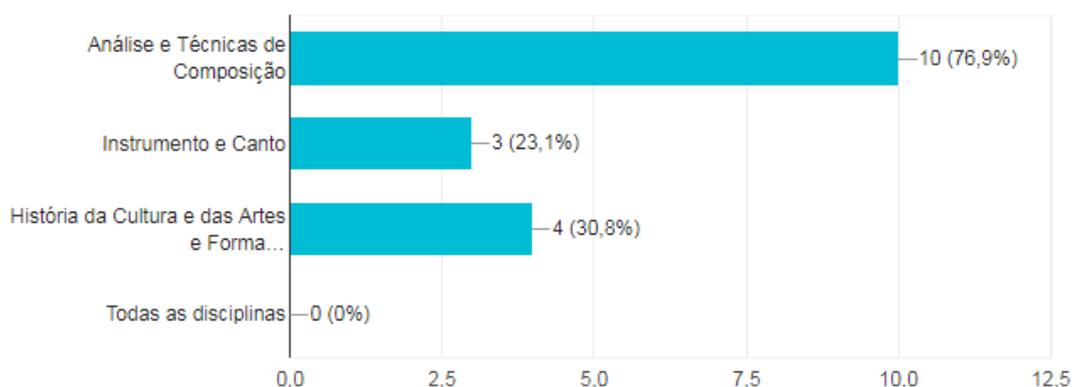
1. O que entendes por Análise Musical (Escolhe a opção que consideras mais completa)?

13 respostas



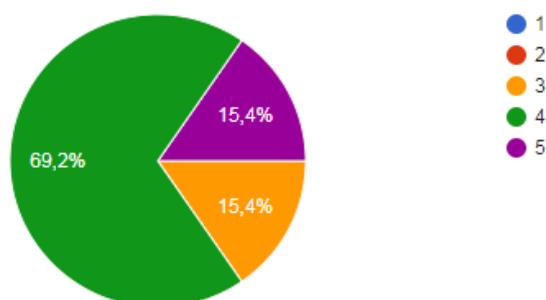
2. A Análise Musical deve ser estudada em (coloca um X nas opções que consideras corretas):

13 respostas



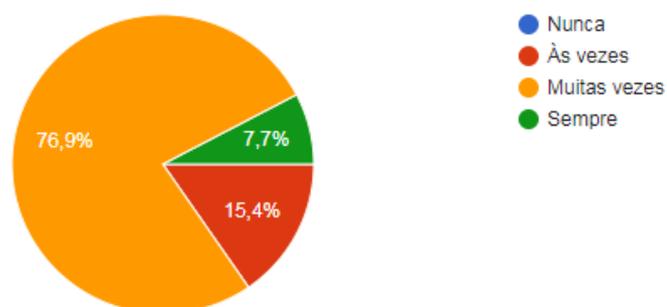
3. De 1 a 5 como classificas o contributo da Análise Musical para o estudo da tua área musical (Composição, Formação Musical, Instrumento/ Canto), tendo em conta que 1 = muito pouco, 2 = pouco, 3 = indiferente, 4 = mediano, 5 = muito significativo?

13 respostas



4. Com que frequência analisas o repertório que interpretas?

13 respostas



5. Se respondeste afirmativamente à pergunta anterior, em que contexto(s)?

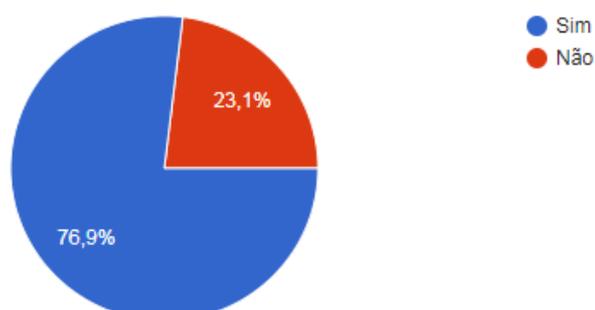
13 respostas



III – A Análise Musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e Formação Musical

1. Identificas nas aulas de Formação Musical atividades de Análise Musical?

13 respostas



2. Se respondeste “Sim” à pergunta anterior, menciona algumas dessas atividades.

9 respostas

Sim, ouvimos obras musicais, e depois temos que analisá-la: identificar o compasso, a célula rítmica mais usada e importante na obra ...

Ver a armação de clave para saber qual é a escala e se é menor ou Maior.

Ver os compassos, analisar a divisão.

Ver o compasso, a tonalidade, os graus dos acordes e as respetivas cifras.

Costumamos identificar tonalidades, compasso, intervalos, tudo sobre excertos ou músicas.

A análise de um excerto musical que entoamos ou ouvimos.

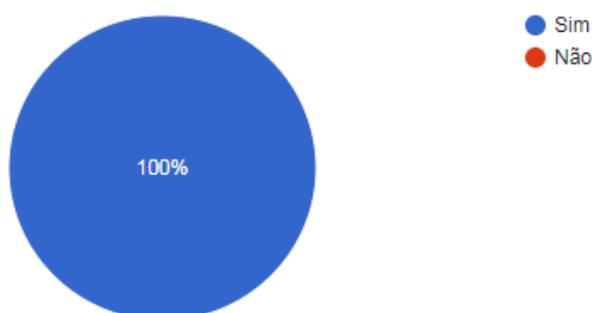
Antes da leitura de uma música ou melodia.

Analisar o compasso, a tonalidade, a clave, etc...

Identificação de compassos.

3. Consideras que a Análise Musical contribui para a tua aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Formação Musical?

13 respostas



Justifica a tua resposta à questão anterior:

13 respostas

Sim, porque quando formos a fazer ditados globais ou melódicos já estamos preparados.

Não compreendia a música.

Para saber qual é o compasso, armação de clave, a harmonia.

Porque ajuda a ler partituras e a aprender melhor e corretamente a música.

Porque é importante numa música, excerto (etc) termos atenção ao compasso, tonalidade (etc).

Eu respondi sim porque ao analisar, aprendemos e treinamos para as aulas/testes.

- Eu penso que contribui porque assim conseguimos aprender e perceber outros conteúdos relacionados.
- Sim, porque se queremos cantar/tocar uma música temos que analisá-la.
- Não sei justificar.
- Ajuda a cantar melodia e a fazer exercícios práticos.
- Porque ajuda a identificar as várias partes existentes em peças/música.
- Ajuda a compreender a música.
- Porque ajuda-nos a perceber o que o compositor quer dizer (transmitir) com a música.

4. Identificas nas aulas de História da Cultura e das Artes atividades de Análise Musical?

9 respostas



6. Consideras que a Análise Musical contribui para a tua aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes?

9 respostas



Algumas observações sobre os resultados dos inquéritos aos alunos

10.º A

Desde logo, um aspeto interessante consistiu no facto de todos os alunos pretenderem seguir a profissão de músico uma vez que, no início do ano letivo, muitos deles afirmaram que desejavam seguir outras áreas.

Quanto à Análise Musical no curso de música, cerca de metade dos alunos analisa muitas vezes o repertório que interpreta, nomeadamente na escola em contexto de sala de aula e em casa, existindo, todavia, algumas respostas que apenas mencionam o segundo caso.

Relativamente à Análise Musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, os alunos consideraram esta componente mais importante para a compreensão dos conteúdos da disciplina de Formação Musical, na qual identificaram diversas atividades analíticas; em História da Cultura e das Artes – História da Música a turma, em geral, identificou as audições musicais como atividades de análise, existindo uma percentagem significativa de alunos que não considera que a Análise Musical contribua para a compreensão dos conteúdos desta disciplina.

Contudo, os mesmos alunos entenderam por Análise Musical, não apenas os elementos composicionais que compõem a obra musical, mas também o contexto no qual a mesma foi criada declarando, a maioria, que deve ser estudada em todas as disciplinas.

Em suma, os alunos possuem consciência da importância da Análise Musical para a sua formação enquanto jovens músicos, manifestando a presença pouco significativa desta componente na disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música.

7.º A

Ao contrário do 10.º A, a maioria dos alunos do 1.º grupo do 7.º A não planeia seguir a área da música na sua vida profissional futura salientando-se, todavia, que se encontram numa idade ainda precoce para ter consciência plena desta opção.

No geral, a turma considerou que a Análise Musical deve ser estudada apenas na disciplina de Análise e Técnicas de Composição, não existindo nenhum aluno a responder que deve ser estudada em todas as disciplinas. No entanto, uma minoria referiu as disciplinas de Instrumento e Canto bem como História da Cultura e das Artes – História da Música e Formação Musical.

Relativamente à Análise Musical nestas duas últimas disciplinas, a maioria reconheceu e justificou a importância de atividades analíticas nas aulas de Formação Musical, não possuindo ainda

uma ideia definida para História da Cultura e das Artes – História da Música (disciplina ainda não integrante do currículo dos seus cursos).

À semelhança do 10.º A, a maioria dos alunos entendeu que a Análise Musical vai além de elementos composicionais, reconhecendo a importância do estudo do contexto das obras musicais. De realçar também que mais de metade dos alunos afirmou não analisar na escola o repertório que interpreta, podendo questionar-se se nas suas aulas de instrumento esta componente estará ausente/menos evidente.

3.3.2 Auto-avaliação das aprendizagens realizadas aos alunos

No fim da última aula lecionada à turma do 10.º A entregou-se aos alunos uma ficha de auto-avaliação relativa às suas aprendizagens nestas aulas (Anexo II). As duas questões constituintes desta ficha levaram os alunos a refletir e a avaliar o contributo da componente de Análise Musical na disciplina na História da Cultura e das Artes – História da Música bem como na sua formação enquanto jovens músicos.

Resultados:

A abordagem analítica da obra contribuiu para a tua compreensão dos conteúdos programáticos abordados nestas aulas? Em que medida?

19 respostas

“Sim, contribui bastante, pois é necessário um bom músico saber analisar uma peça através de vários pontos, de início a fim para a compreender melhor.”

“Sim, contribuiu para a aprendizagem, novos conhecimentos sobre o motete por exemplo.”

“Contribui, pois através da análise de obras da época em estudo, consegui compreender melhor as diferenças dessa época musical para as outras e compreendi melhor as características do período analisado.”

“Sim, acho que a análise da obra é relativamente interessante. Faz-nos pensar musicalmente no âmbito da disciplina de HCA.”

“Sim, contribuiu para a compreensão dos conteúdos visto que é mais fácil entendê-los quando vemos/ouvimos na prática e não só na teoria.”

“Sim, fiquei a perceber melhor o sentido da obra.”

“Sim, porque ficamos a perceber os conteúdos da matéria de forma mais clara.”

“Claro que sim. Com a análise da obra, permitiu-me pôr em prática os conhecimentos na área da música. Isso ajudou-me a perceber muito melhor esses conceitos, visto que a prática é sempre melhor e o facto de podermos dar a nossa opinião e formular as nossas próprias ideias sobre a obra de um ponto de vista analítico ajudou imenso.”

“Sim, pois posso utilizar estes conhecimentos no meu futuro, como músico.”

“Sim, pois fomos em prática os conteúdos que aprendemos nas aulas quando analisamos estas músicas.”

“Sim, pois assim nós conseguimos aplicar imediatamente os conteúdos lecionados e assim ajuda-nos a nos preparar para os testes.”

“Sim, a abordagem analítica da obra aborda temas que se lecionam em HCA importantes para distinguir épocas e percebê-las.”

“Sim, porque consegui perceber melhor os aspetos das obras.”

“Sim, pois obrigou-me a perceber os vários aspetos das obras.”

“Sim, fiquei a reconhecer factos que não sabia e muito importantes para a história da música, e relembrar conteúdos já esquecidos.”

“Sim, aumenta os meus conhecimentos e facilita outras abordagens analíticas.”

“Sim, fiquei a saber coisas sobre alguns artistas/compositores muito interessantes, e sobre as suas obras também.”

“Sim, contribuiu porque com a abordagem analítica da obra conseguimos aprender melhor as características de um motete ou de uma chanson e conhecemos coisas novas sobre alguns artistas e sobre as suas obras.”

“A abordagem analítica permitiu-me bastante distinguir o motete dos outros géneros renascentistas. Permitiu também conhecer alguns temas da altura.”

“Se o intérprete não conhece a obra intimamente, não será capaz de a interpretar de forma apropriada.” (Adorno & Paddinson, 1982, p. 171).

Comenta esta afirmação, referindo qual o papel da disciplina de História da Cultura e das Artes para a tua formação enquanto jovem músico.

18 respostas

“Concordo com a afirmação porque se não entendermos a obra da forma que devemos, podemos conseguir interpretá-la tecnicamente mas vai faltar o resto; sem isso não será a forma apropriada de a interpretar.”

“A disciplina de História da Cultura e das Artes ensina-nos a interpretar as obras que estamos a estudar porque, nesta disciplina, descobrimos como os autores de cada período interpretavam o que compunham, também descobrimos obras que não sabíamos que existia...”

“Concordo plenamente, pois sem se conhecer a obra e sem compreender o que está lá escrito, torna-se difícil interpretá-la “corretamente” e penso que HCA tem um bocadinho essa função, logo é essencial para a formação de um músico.”

“Concordo plenamente com a afirmação, pois acho que para interpretarmos bem uma determinada peça precisamos de a conhecer melhor e saber vários aspetos sobre ela, coisa esta que temos vindo a fazer nas aulas de HCA, ou seja, analisar e descobrir a história das peças, o que nos faz olhar para elas de outra forma.”

“Penso que esta afirmação está correta pois ninguém é capaz de interpretar uma obra de forma perfeita sem a conhecer bem. História é importante pois nos faz perceber as origens e o porquê da obra ter sido escrita fazendo com que percebamos melhor a obra interpretando-a melhor posteriormente.”

“Eu concordo com esta afirmação, pois se um intérprete for tocar uma obra que não conhece, não irá transmitir emoção e não irá tocar direito.”

“Se compararmos as obras a pessoas, esta afirmação está corretíssima. Nunca conseguiremos perceber totalmente a mensagem que o autor transmite na obra se não soubermos a história, as motivações do autor e o processo de escrita. É nesta área que a disciplina de HCA entra em ação.”

“Concordo com esta afirmação pois é preciso conhecer bem as obras, como é que o compositor se sentia a escrevê-las, em que tempo foi escrita, etc... para depois interpretá-las bem. É importante o papel de História da Cultura e das Artes na minha formação pois vai ser importante para o meu futuro.”

“Eu concordo com a afirmação, pois quem não percebe o que está a tocar nunca conseguirá passar a mensagem da música. A História ajuda-me a entender melhor os períodos e os vários estilos musicais e faz-me ser um músico melhor.”

“Esta afirmação está correta, no meu ponto de vista, pois se nós não estudarmos alguma coisa sobre a obra e o autor, tal como fazemos ao estudar nas aulas de HCA, nós iremos tocá-la sem a emoção que o autor queria que fosse executada.”

“É possível interpretar uma peça sem conhecer a obra intimamente mas a interpretação do compositor será sempre a mais correta. Enquanto jovem músico é importante estudar as obras e apresentá-las da melhor maneira possível combinando com a nossa interpretação pessoal.”

“Faz-nos perceber melhor a peça que estamos a ouvir e também conseguimos tocá-la com mais expressividade.”

“Precisamos de saber o passado da música para perceber o porquê. O porquê desta música, o porquê de ter aquele texto... Precisamos de saber a história da música para sermos cultos.”

“Penso que em HCA nós conseguimos saber as origens de tudo, logo melhora-nos enquanto músicos em diversos aspetos.”

“Quando percebemos o que está na partitura é mais fácil interpretá-la corretamente e de forma mais expressiva. Por isso é que a disciplina de História da Cultura e das Artes é importante para aprender isso.”

“Acho que a afirmação está correta e a disciplina de história da cultura e das artes ajuda-nos a conhecer novas obras, novos artistas e as características de cada período.”

“Pois faz-nos compreender melhor a peça que estamos a interpretar e também conseguimos tocá-la com mais expressividade.”

“A frase citada faz bastante sentido para mim pois se um músico não conhece/analisa a obra que vai executar, a sua interpretação não irá transmitir a música para o público em geral. Assim reconheço que a disciplina de História da Cultura e das Artes é muito importante para a minha formação como jovem músico.”

Algumas observações sobre os resultados da auto-avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos

Quanto à primeira questão, no geral, os alunos do 10.º A reconheceram a importância da Análise Musical para uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música. Implementada nesta disciplina numa perspetiva musicológica, a componente analítica revelou-se bastante eficaz, não só como facilitadora da aprendizagem, mas também como fator de motivação. As aulas não se confinaram à exposição de conteúdos, abarcando sempre atividades de Análise Musical através das quais os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo da exposição.

Na segunda questão todos os alunos concordaram com a citação enunciada, salientando a importância de se conhecer o (con)texto das obras musicais para uma interpretação musical mais autêntica. Desta forma, a turma reconheceu que a disciplina de História da Cultura e das Artes – História da Música desempenha um papel fundamental para um conhecimento mais profundo da música, contribuindo para a sua formação enquanto jovens músicos num sentido mais pleno.

3.3.3 Inquérito aos professores

O inquérito foi enviado via e-mail a todos os professores de música do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, através da secretaria da escola. Recorreu-se igualmente à aplicação Formulários Google utilizada para os inquéritos aos alunos, com a diferença dos professores responderem diretamente na mesma.

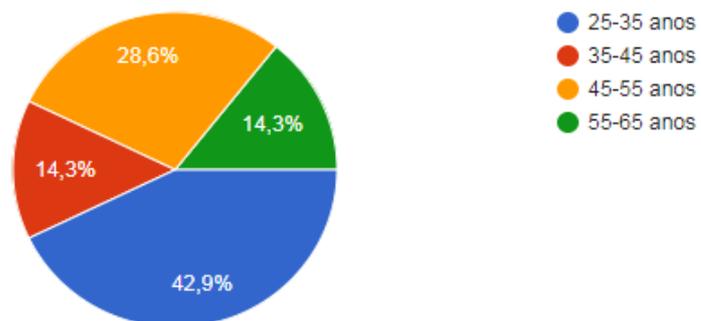
Este inquérito teve como principal objetivo conhecer o(s) conceito(s) que os professores têm de Análise Musical e a sua visão relativamente à Análise do ponto de vista curricular, isto é, onde deve ser incluída a sua prática.

A estrutura do inquérito contemplou duas secções: a primeira dizia respeito à identificação e a segunda compreendia um conjunto de citações relacionadas com várias abordagens analíticas, apresentando-se no final uma questão e um espaço para possíveis comentários.

Identificação

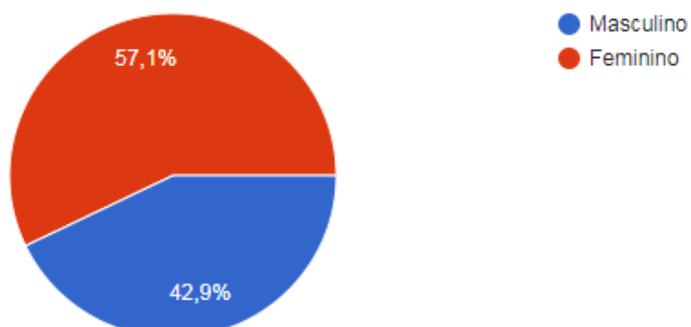
1. Idade:

14 respostas



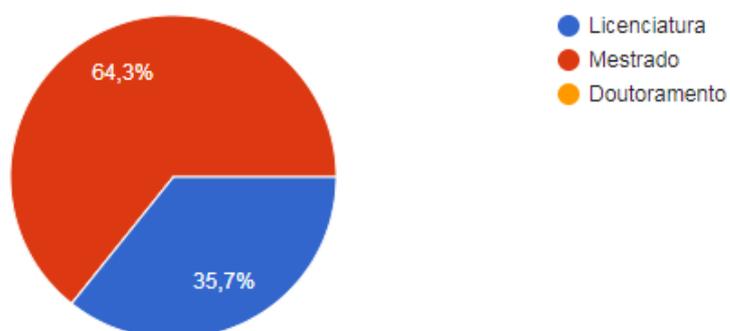
2. Género:

14 respostas



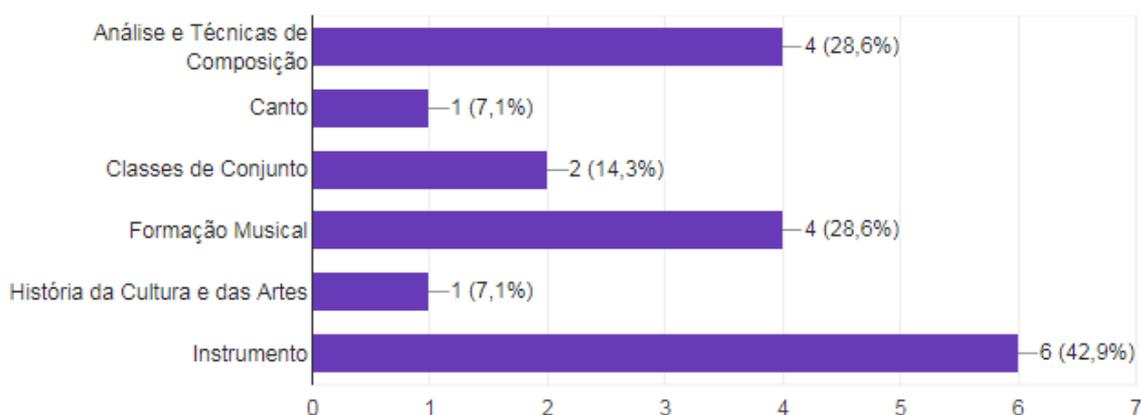
3. Habilitações musicais:

14 respostas



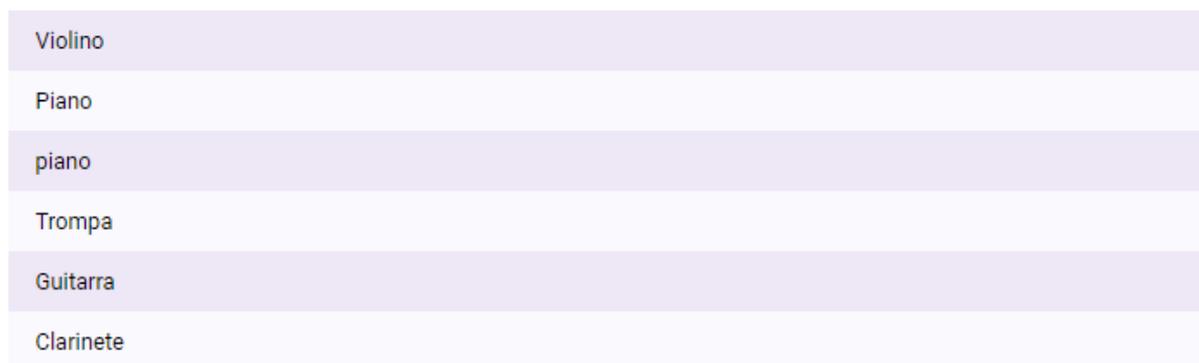
4. Professor das disciplinas de:

14 respostas



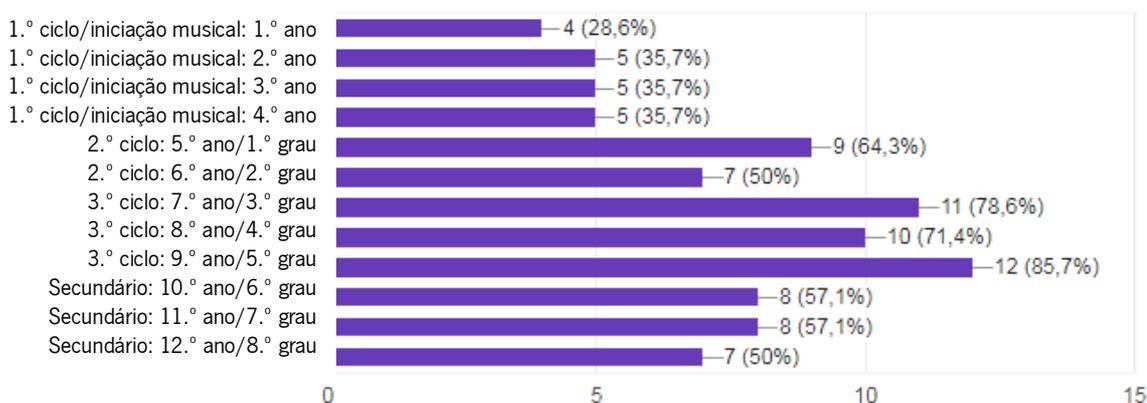
5. Se seleccionou "Instrumento" na questão anterior, indique qual:

6 respostas



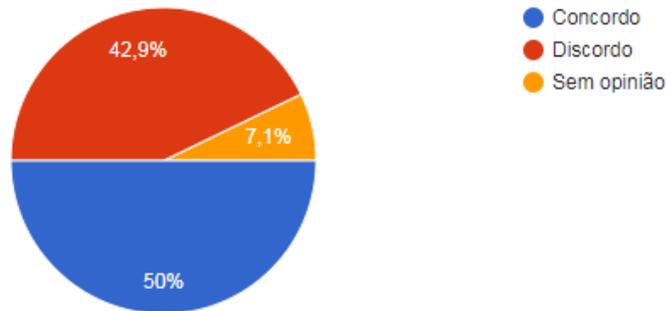
6. A que anos/ graus leciona?

14 respostas



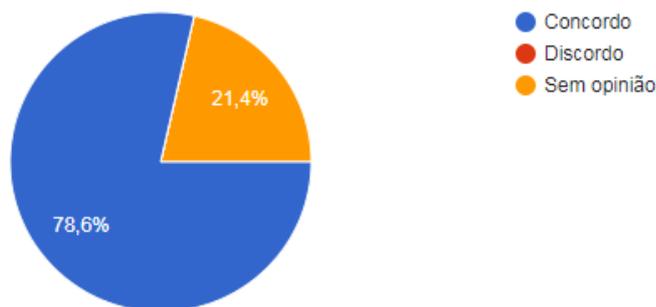
1. “A análise musical destina-se a compreender a estrutura interna das obras e não necessariamente o seu significado e o processo de composição que a gerou (...).” (Castagna, 2008, p. 17)

14 respostas



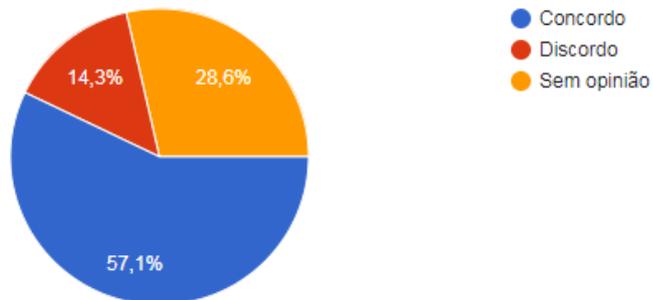
2. “(...) a análise [musical] inclui a interpretação das estruturas musicais, juntamente com a sua resolução em elementos constituintes relativamente mais simples e a investigação das funções relevantes desses mesmos elementos.” (Bent & Pople, 2001, E-book ed., Analysis)

14 respostas



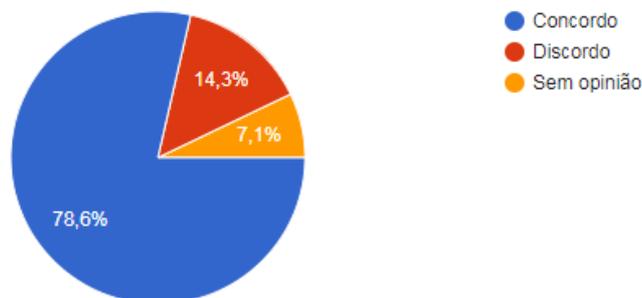
3. "Nenhuma análise tem qualquer valor se não terminar no verdadeiro conteúdo da obra, e isto, por sua vez, é mediado através da estrutura técnica da mesma." (Adorno & Paddinson, 1982)

14 respostas



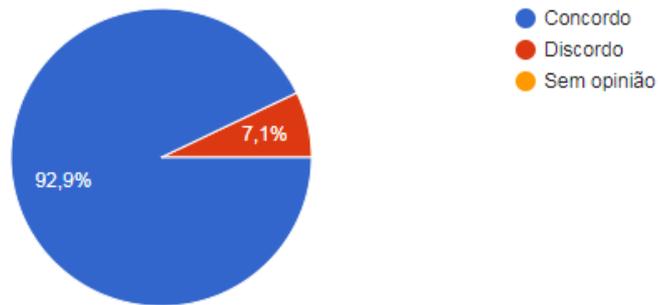
4. "Todas as técnicas de análise podem ser subsumidas a uma análise estilística, cujos objetivos geralmente vão além da obra individual. Pode estar relacionada com o crescimento e evolução do compositor; com as semelhanças e diferenças entre as obras de um único compositor ou entre as de um compositor e as de outro; com as tendências e idiosincrasias das eras musicais e das heranças nacionais; com o aspecto humanista da música e a relação entre música e outras artes e atividades humanas." (DeVoto, 2003, Analysis)

14 respostas



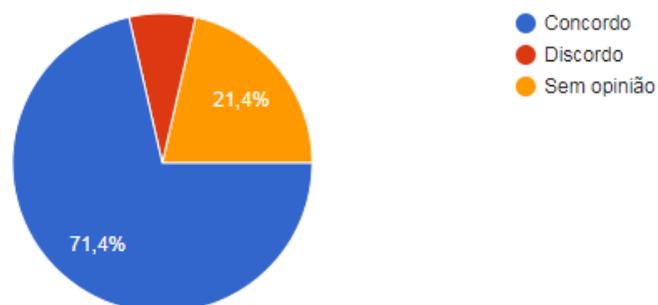
5. "Sendo o próprio processo analítico uma escolha altamente contextualizada, no qual o fim irá guiar os meios, entende-se, portanto, que é impossível fazer uma análise musical descontextualizada (...) um conhecimento prévio do contexto é absolutamente necessário para que uma análise musical possa gerar um conhecimento válido." (Ribeiro, 2006, p. 200)

14 respostas



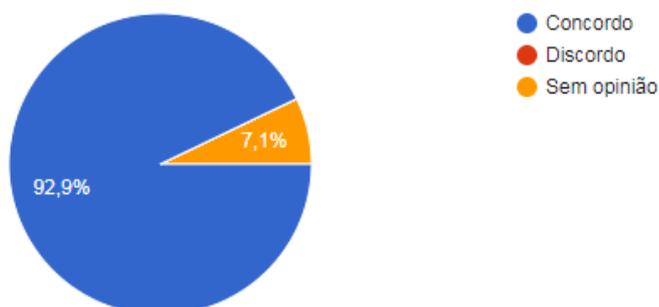
6. Para se realizar uma boa análise, é necessário "(...) entender cada um dos seus detalhes, descobrindo a mentalidade do autor que a escreveu, inseparável do seu tempo, das suas tendências." (Chailley, 1951, p. V)

14 respostas



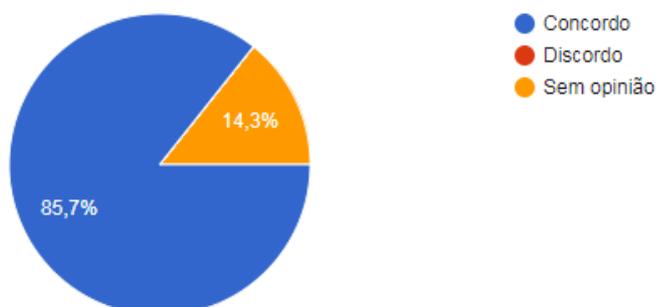
7. “ (...) como método de desconstrução que desvenda a unidade e organização das partes entre si e das partes em relação ao todo, a análise é um processo importante para a aprendizagem possibilitando a compreensão do discurso no contexto como experiência musical”. (Martins, 1995, p. 99)

14 respostas



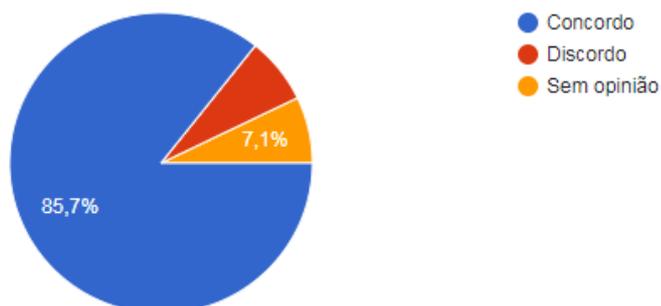
8. “(...) entender o contexto para o qual a música foi destinada irá ajudar não só a entender como ela foi criada, mas também como ela pode ser ouvida, ou seja, fornecer informações para uma possível escuta informada.” (Ribeiro, 2006, p. 204)

14 respostas



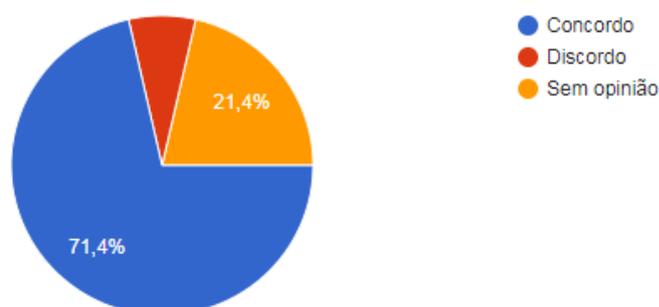
9. “Se o intérprete não conhece a obra intimamente, não será capaz de a interpretar de forma apropriada.” (Adorno & Paddinson, 1982, p. 171)

14 respostas



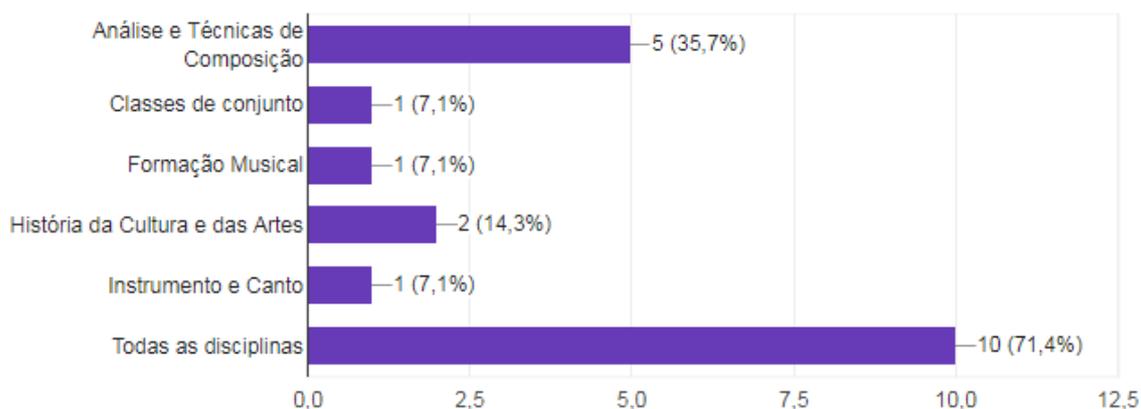
10. "O estudo da história da música ocidental exige a escolha de um vocabulário analítico adequado ao período e repertório em questão." (DeVoto, 2003, Analysis)

14 respostas



11. A Análise Musical deve ser estudada em:

14 respostas



Comentários:

2 respostas

Em algumas questões diria que depende, uma vez que o termo análise musical pode ter diferentes significados a depender do autor que o refere, pois fora do contexto da citação fica difícil de inferir se o autor está a se referir globalmente aos diversos tipos de análise possíveis ou à restringir à técnicas e formas de análise mais específicos.

Quando falamos ou escrevemos analisamos a melhor construção das frases para expressar as ideias. Quando ouvimos analisamos a frase no seu contexto para melhor compreender as ideias. Na música acontece o mesmo ainda que sejam ideias não referenciais.

Algumas observações sobre os resultados do inquérito aos professores

Dos cerca de 80 professores de música do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, apenas responderam a este inquérito 15 professores resultando, portanto, numa amostra reduzida/circunscrita. Curiosamente, os professores de Instrumento constituem a maioria das respostas recebidas, existindo somente uma resposta de um professor de História da Cultura e das Artes e quatro de Formação Musical.

Após uma observação dos resultados apresentados, conclui-se que a maioria dos professores entende a Análise Musical como uma componente transversal a todas as disciplinas do curso de música, considerando que a mesma deve estar presente no currículo de todas. Esta temática é, portanto, uma questão consensual. Todavia, será que na prática pedagógica tal acontece? E se não acontece, por que razões? Um dos motivos poderá estar relacionado com o cumprimento dos programas curriculares por parte dos professores, levando a uma valorização de determinados aspetos em detrimento de outros de igual importância.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da literatura estudada, das reflexões e considerações daí resultantes, bem como da intervenção pedagógica cuja premissa consistiu na inclusão e valorização da componente de Análise Musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical, aferiu-se que a Análise Musical deve ser uma componente transversal a todas as disciplinas dos cursos de música.

Os objetivos de investigação e de intervenção parecem ter sido alcançados: a reflexão realizada sobre a Análise Musical na perspetiva das Ciências Musicais contribuiu para um melhor entendimento sobre o modo como a Análise Musical pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa dos conteúdos programáticos das disciplinas de História da Cultura e das Artes – História da Música e de Formação Musical. Neste aspeto, destaca-se a abordagem holística do repertório musical que parte do *Todo* para as suas partes, do contexto para o texto musical. Esta abordagem revelou-se bastante eficaz constituindo uma estratégia potenciadora do desenvolvimento das capacidades dos alunos cultivando, conseqüentemente, o seu gosto pela aprendizagem musical. Ao longo deste trabalho foram abordados vários conceitos e abordagens analíticas, bem como métodos de Análise Musical relativos ao período do Renascimento dando origem à conceção de alguns materiais didáticos relacionados com o tema em questão. Entre as múltiplas práticas analíticas ensinadas nas escolas de ensino artístico especializado da música, optou-se por uma Introdução à Análise Musical, isto é, por princípios básicos transversais a todas as disciplinas, adaptados ao ensino básico e secundário.

Numa perspetiva musicológica, as aulas lecionadas pela estagiária incluíram sempre atividades analíticas constatando-se bastante interesse, empenho e motivação por parte dos alunos na realização das mesmas. Dados os níveis de ensino bem como a natureza curricular das disciplinas, em Educação/Formação Musical implementaram-se atividades analíticas mais elementares indo de encontro à prática pedagógica já realizada pelas professoras responsáveis pelas disciplinas. Em História da Cultura e das Artes – História da Música foi implementado um material didático específico, o *Guia de Observações Contextuais e Analíticas*, no âmbito do período renascentista. Este guia revelou-se bastante eficaz na medida em que constituiu uma ficha-síntese relativa a aspetos contextuais e analíticos das obras musicais abordadas, na qual os alunos colocavam em prática os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Os alunos foram também levados a estabelecer uma ponte entre o contexto e o texto musical, partindo quer de um quer de outro. Depois de chegarem à obra musical a partir do seu contexto (Exposição dos conteúdos), os alunos observavam alguns dos seus aspetos

analíticos justificando o porquê da obra musical se inserir no período histórico em questão (última pergunta do guia). Este material didático revelou-se ainda uma mais-valia no que respeita a aplicação de conceitos uma vez que os alunos adquiriam um conjunto de conhecimentos ao longo da exposição dos conteúdos, sendo capazes de os aplicar no guia. Neste ponto salienta-se a relação entre teoria e prática, transmitindo-se aos jovens músicos a importância da mesma para um conhecimento mais profundo da música.

Além disto, este projeto procurou conhecer novos paradigmas de Análise Musical aplicáveis de forma transversal a qualquer período histórico. Neste aspeto, salienta-se que o *Guia de Observações Contextuais e Analíticas*, apesar de elaborado no âmbito do Renascimento, é adaptável a todas as épocas.

A fim de averiguar os resultados da implementação deste projeto, entregou-se aos alunos um inquérito sobre a temática em questão antes da intervenção pedagógica e uma auto-avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos após a mesma. As respostas dos alunos foram unânimes e claras, afirmando que a inclusão da componente analítica nestas aulas contribuiu para a sua compreensão dos conteúdos programáticos. Também se realizou um inquérito aos professores de música do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, concluindo-se que a Análise Musical deve integrar o currículo de todas as disciplinas dos cursos de música constituindo, assim, uma componente transversal no processo de ensino e aprendizagem musical.

A investigação levada a cabo durante o ano letivo, tanto ao nível dos conteúdos programáticos das disciplinas como ao nível das metodologias e estratégias em contexto de sala de aula, foi fundamental para a minha formação enquanto docente. Esta investigação também permitiu refletir sobre o papel do professor de Ciências Musicais no ensino artístico especializado da música, particularmente sobre a temática em questão.

Refira-se que também existiram limitações ao longo do estágio profissional, nomeadamente limitações temporais inerentes à sua configuração que não possibilitaram o desenvolvimento de um trabalho mais sólido e profícuo, sobretudo, na disciplina de Educação/Formação Musical (onde se lecionaram 3/4 horas a cada turma).

Dada a natureza deste relatório de estágio também houve pouco espaço para estender determinados assuntos como, por exemplo, a contextualização do ponto de vista histórico, sociológico e estético dos fenómenos musicais de todos os períodos históricos e suas obras musicais representativas.

Em concordância com Zani Netto (2005, p. 335), uma vez que a “análise musical é sem dúvida uma ferramenta de aprendizagem, de aquisição de conhecimento e de construção de um domínio da linguagem musical, (...) considera-se necessário que haja maior integração entre a análise musical e as outras disciplinas teórico-práticas constantes dos cursos de música, uma certa disposição mais holística do processo de aprendizagem.”

Foi neste sentido que o projeto de intervenção se direcionou, apelando a um ensino e aprendizagem transversal da música através da componente de Análise Musical. Ao longo das aulas desenvolveram-se práticas de Análise Musical através de correntes estéticas do pensamento teórico musical e técnicas de composição que lhe estão associadas, levando os alunos a estabelecer pontes entre as várias disciplinas. Tais práticas revelaram-se bastante positivas podendo concluir-se que é possível e vantajoso incluir a componente de Análise Musical em todas as disciplinas, sob o olhar particular de cada uma, contribuindo para aprendizagens musicais significativas por parte dos alunos.

Face à questão colocada no título do presente relatório, e após a investigação e intervenção pedagógica e suas reflexões, é lícito afirmar-se que a Análise Musical não deve ser uma componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. & Paddinson, M. (1982). On the Problem of Musical Analysis. *Music Analysis*, 1 (2), 169-187.

Aiello R. & Williamon A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 167-182). Oxford: Oxford University Press.

Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. In R. Aiello & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp. 131- 151). New York: Oxford University Press.

Bent, I. & Pople, A. (2001). Analysis. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Blum, S. (2001). Composition. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Blume, F. (1967). *Renaissance and Baroque Music: a comprehensive survey*. New York: W. W. Norton & Company.

Bravo, A. & Fine, P. (2009). Studying a score silently: What benefits can it bring to performance?. In *International Symposium on Performance Science*. University of Buckingham, AEC.

Brito, M. C. de & Cymbron, L. (1992). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

Câmara, J. B. da (2006). Para uma história social da música portuguesa. *Brotéria*, 163 (1), 63-78.

Carneiro, A. (1959). A música em Braga: Biografias de artistas que nesta cidade se distinguiram como profissionais ou amadores. Separa da revista *Theologica*, 2.

Carneiro, H. & Vieira, M. H. (2017). A disciplina de Formação Musical no ensino especializado da música portuguesa: contributos para a caracterização da sua identidade. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología e Educación*, 4, 145-150.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação* (Tese de Doutoramento). Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro.

Castagna, P. (2008). A Musicologia Enquanto Método Científico. *Revista do Conservatório de Música UFPeI*, 1, 7-31.

Chailley, J. (1951). Évolution de la Notion de Tonalité. In *Traité Historique d'Analyse Musicale* (pp. 104-129). Paris: Alphonse Leduc.

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (s.d.a). *Programa de Educação e Formação Musical*. Recuperado de http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Educac%CC%A7a%CC%83o_FormMusical.pdf

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (s.d.b). *Programa de História da Cultura e das Artes*. Recuperado de <http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/Hist%20Cultura%20e%20das%20Artes.pdf>

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (2013-2017). *Regulamento interno*. Recuperado de http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/CMCG_Regulamento%20Interno%202013_2017_small.pdf

Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (2014-2018). *Projecto educativo*. Recuperado de http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf

Cook, N. (1987). *A Guide to Musical Analysis*. London: J. M . Dend & Sons.

Cook, N. (1996). *Analysis Through Composition*. New York: Oxford University Press.

Corrêa, A. F. (2006). O Sentido da Análise Musical. *Revista Opus* 12, 33-53.

Corrêa, A. F. (2009). *Integração de Técnicas Analíticas como Princípio de um Modelo Composicional* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.

DeVoto, M. (2003). Analysis. In D. M. Randel (Ed.), *The Harvard Dictionary of Music* (4.^a ed.)(pp. 42-43). Cambridge: Harvard University Press.

Dias, A. M. S. L. V. (2013). *Análise Musical como Estratégia Auxiliar de Ensino nas Aulas de Instrumento: um estudo de caso no CCM sobre o recurso dos professores a esta estratégia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Direção-Geral do Património Cultural (2018). *O Ano Europeu do Património Cultural 2018*. Recuperado de <http://anoeuropeu.patrimoniocultural.gov.pt/index.php/ano-europeu-do-patrimonio-cultural-2018/ano-europeu-do-patrimonio-cultural/>

Duckles, V. et al. (2001). Musicology. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Dunsby, J. & Whittall, A. (1988). *Music Analysis in Theory and Practice*. London and Boston: Faber Music.

Duprat, R. (1996). Análise, musicologia, positivismo. *Revista Música*, 7 (1/2), 47-58.

Fenlon, I. (1989). Music and Society. In I. Fenlon (Ed.), *The Renaissance: from de 1470s to the end of the 16th century* (pp. 1-16). Hampshire: MacMillan.

Gianelli, A. M. (2012). *A Disciplina Análise Musical em Instituições de Ensino Superior da Cidade de São Paulo* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Grupo Disciplinar de Ciências Musicais do Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian (2017/2018). *Análise e Técnicas de Composição*. Recuperado de http://www.cmacg.pt/images/AnoLetivo_2017-18/Programas/CM/CMACG_PROGRAMA_AnaliseETecnicasDeComposicao_2017_18.pdf

Hawkins, J. (1853). *A general history of the science and practice of music* (Vol. 1). London: J. Alfred Novello.

Huglo, M. (2001). Tonary [tonal]. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Judd, C. C. (2002). *Reading Renaissance Music Theory: Hearing with the Eyes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kerman, J. (1987). *Musicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Knowles, J. I. (2014). *Modality and Chromaticism in the Madrigals of Don Carlo Gesualdo. Volume I of //* (Tese de Doutoramento). University of York, United Kingdom.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Lessa, E., Seara, A., Cruz, C. B. & Bastos, P. (2017). In *1.º Congresso do Ensino Artístico Especializado – Teoria e Prática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, C. (1984). Perspetivas do ensino da composição. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 42/43, 47-54.

Lockwood, L. (2001). Renaissance. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Macey, P., Noble, J., Dean, J. & Reese, G. (2001). Josquin (Lebloitte dit) des Prez [Josse, Gosse, Joskin, Jossequin, Josquinus, Jodocus, Judocus, Juschino; Desprez, des Près, des Prés, de Prés, a Prato, de Prato, Pratensis]. In Sadie, S. & Tyrrell, J. (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Madeira, B. (2013). Considerações sobre análise musical e performance. In *XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música* (pp. 1-5). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Martins, R. (1995). A função da análise no processo de aprendizagem em música. *Revista Abem*, 2, 96-103.

Mateiro, P. (2010). A contribuição de John Paynter para a educação musical. *Revista de Educação Musical*, 134, 8-9.

Matthay, T. (1913). *Musical Interpretation: Its laws and principles, and their application in teaching and performing*. Boston, MA: Boston Music.

Mawer, D. (1999). Bridging the divide: embedding voice-leading analysis in string pedagogy and performance. *British Journal of Music Education*, 16 (2), 179-195.

Ministério da Educação (2007). *Programa – Componente de Formação Científica: Disciplina de História da Cultura e das Artes*. Lisboa: Direção-Geral de Formação Vocacional.

Monteiro, F. (2016). A Análise Musical no Ensino Superior – propostas metodológicas. In *ENCONTRO NACIONAL Composição e Análise Musical: Perspetivas Educacionais*. Conservatório de Música de Coimbra, INET-MD.

Nascimento, G. S. & Souza, M. E. S. (2014). Uma Visão Holística da Educação: da fragmentação à totalidade. *Interletras*, 3 (19), 1-11.

Ortiz, B. L. M. (2011). *La enseñanza de "Historia de la música" en los programas de licenciatura en música en Colombia* (Tese de Doutoramento). Universidade de Barcelona.

Palisca, C. V. (2001). Guido of Arezzo [Aretinus]. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Palisca, C. V. (2001). Prima Pratica. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Palisca, C. V. (2001). Zarlino, Gioseffo [Gioseffe]. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Palisca, C. V. & Bent, I. D. (2001). Theory, theorists. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Pascall, R. (2001). Style. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Paynter, J. (2000). Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Revista de Educação Musical*, 106, 4-8.

Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 2-18.

Pereira, A. R. (1995). A Estética Musical em Aristóxeno de Tarento. *Humanitas*, 47 (1), 469-479.

Pereira, R. A. (2010). *A física da música no Renascimento: uma abordagem histórico-epistemológica* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo.

Perkins, L. L. (1999). *Music in the Age of the Renaissance*. New York: W. W. Norton & Company.

Perkins, L. L. (2002). *La Música del Renacimiento. La música en la Europa occidental, 1400-1600*. Madrid: Ediciones Akal.

Pinheiro, J. (1994). O bacharelato em Formação Musical – Escola Superior de Música de Lisboa. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 81, 4-7.

Pinheiro, J. (1999). A iniciação instrumental: o necessário e o suficiente. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 100, 19-25.

Prins, J. (2017). Revisiting Zarlino's theories of world harmony and musical expression. In *convegno internazionale per il quinto centenario della nascita – MUSICO PERFETTO. GIOSEFFO ZARLINO (1517-1590): IL SUO TEMPO, LA SUA OPERA, LA SUA INFLUENZA*. Venezia, Fondazione Ugo e Olga Levi.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Reybrouck, M. (1997). Gestalt Concepts and Music: Limitations and Possibilities. In M. Leman (Ed.), *Music, Gestalt, and Computing*. Berlin: Springer-Verlag.

Ribeiro, H. L. (2006). A Análise Musical: por quê, para quem e como? In *XVI Congresso da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música)* (pp. 199-205). Brasília: Universidade Federal da Bahia.

Rink, J. (1995). *The Practice of Performance: Studies in Musical Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, N. (2001). Review: Aural Skills Aquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians by Gary Karpinski. *Indiana Theory Review*, 22 (2), 83-93.

Saker, M. (1997). The Development of Performance: Interpretation through Macro-Analysis Application. *Musical Insights*, 1. Recuperado de <http://www.macromusic.org/journal/volume1/Saker.html>

Samson, J. (2001). Analysis in Context. In N. Cook & M. Everist, *Rethinking Music* (p. 35-54). Oxford: Oxford University Press.

Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

Seay, A. (Trans. & Ed.) (1961). *Johannes Tinctoris (c. 1435-1511). The Art of Counterpoint (Liber de Arte Contrapuncti)*. Rome: American Institute of Musicology.

Sobrinho, R. & Cortizo, M. E. (1995). MetodoloXia da Análise Musical. *Revista Galega do Ensino*, 9, 17-37.

Sousa, J. J. R. (2000). Subsídios para a História do Conservatório de Braga: Notas Biográficas de Maria Adelina Fernandes Caravana. In *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal* (pp. 31-38). Braga, Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.

Tomlinson, G. (1998). The Renaissance (vol. 3). In O. Strunk (Ed.), *Source Readings in Music History*. New York: W.W. Norton & Company.

Utriainen, J. (2005). *A Gestalt Music Analysis: Philosophical Theory, Method, and Analysis of Igor Reznikoff's Compositions*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities.

Vasconcelos, F. (2015). Memórias de uma grande senhora. *Entrepautas*, 5, p. 15.

Versolato, J. C. (2008). Rumos da Análise Musical no Brasil (análise estilística 1919-84) (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

Volpe, M. A. (2004). Análise Musical e Contexto: Propostas Rumo à Crítica Cultural. *Debates*, 7, 111-134.

Ward, V. (2004). The performance teacher as music analyst: a case study. *International Journal of Music Education*, 22 (3), 248-265.

Woodley, R. (2001). Tinctoris, Johannes [Le Taintenier, Jehan]. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (E-book ed.). United Kingdom: Oxford University Press.

Wright, R. (1998). A Holistic Approach to Music Education. *British Journal of Music Education*, 15(1), 71-81.

Wright, C. & Simms, B. (2006a). Johannes Tinctoris, The Art of Counterpoint (1477). In their own words (Source Readings), 1-4. In *Music in Western Civilization. Part 3: The Late Renaissance*. Recuperado de https://www.cengage.com/music/book_content/049557273X_wrightSimms/assets/ITOW/7273X_0_0_Musical_Interlude_4a_ITOW_Tinctoris.pdf

Wright, C. & Simms, B. (2006b). Gioseffo Zarlino, The Harmonic Institutions (1558). In their own words (Source Readings), 1-4. In *Music in Western Civilization. Part 3: The Late Renaissance*. Recuperado de https://www.cengage.com/music/book_content/049557273X_wrightSimms/assets/ITOW/7273X_4_4_Musical_Interlude_4b_ITOW_Zarlino.pdf

Zani Netto, A. (coord.) (2005). Análise Musical: Teoria e Prática. In *XV Congresso da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música)* (pp. 331-335). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Legislação

Decreto-Lei n.º 114/82 de 12 de Abril. Diário da República n.º 84 – Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho. Diário da República n.º 149 – Série I. Ministério da Educação.

ANEXO I – INQUÉRITO AOS ALUNOS (MODELO)

Inquérito n.º 1

O presente inquérito constitui um instrumento de recolha de dados inserido no projeto de intervenção pedagógica supervisionada *A Análise Musical na Formação do Jovem Músico: componente exclusiva da disciplina de Análise e Técnicas de Composição?*, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio Profissional, do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

Este inquérito tem como objetivo compreender a perspetiva dos alunos do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga sobre a componente de Análise Musical no curso de Música. O inquérito será anónimo garantindo-se a total confidencialidade dos dados facultados.

I – Identificação

1. Idade: _____
 2. Género: Masculino Feminino
 3. Curso: Básico de Música Secundário de Música
 4. Área do curso: Composição Formação Musical Instrumento ou Canto
 5. Com que idade começaste a estudar música? _____
 6. Pretendes seguir a profissão de músico? Sim Não
 7. Caso tenhas respondido “Não” à pergunta anterior, que profissão queres seguir?
-

II – A Análise Musical no Curso de Música

1. O que entendes por Análise Musical (Escolhe a opção que consideras mais completa)?
 - Identificar a estrutura de uma obra musical, tonalidade/modalidade, compasso, âmbito e aspetos melódico-rítmicos.
 - Compreender o contexto em que a obra musical foi escrita e os elementos composicionais que a compõem como, por exemplo, o ritmo, a melodia, a harmonia, o compasso e a forma.

2. A Análise Musical deve ser estudada em (coloca um X nas opções que consideras corretas):

- Análise e Técnicas de Composição
 Instrumento e Canto
 História da Cultura e das Artes e Formação Musical
 Todas as disciplinas

3. De 1 a 5 como classificas o contributo da Análise Musical para o estudo da tua área musical (Composição, Formação Musical, Instrumento/ Canto), tendo em conta que 1 = muito pouco, 2 = pouco, 3 = indiferente, 4 = mediano, 5 = muito significativo?

1 2 3 4 5

4. Com que frequência analisas o repertório que interpretas?

Nunca Às vezes Muitas vezes Sempre

5. Se respondeste afirmativamente à pergunta anterior, em que contexto (s)?

Na escola na sala de aula Na escola em atividades extracurriculares
Em casa Outro qual? _____

III – A Análise Musical nas disciplinas de História da Cultura e das Artes e Formação Musical

1. Identificas nas aulas de Formação Musical atividades de Análise Musical?

Sim Não

2. Se respondeste “Sim” à pergunta anterior, menciona algumas dessas atividades.

3. Consideras que a Análise Musical contribui para a tua aprendizagem dos conteúdos da disciplina de Formação Musical?

Sim Não

Justifica:

4. Identificas nas aulas de História da Cultura e das Artes atividades de Análise Musical?

Sim Não

5. Se respondeste “Sim” à pergunta anterior, menciona algumas dessas atividades.

6. Consideras que a Análise Musical contribui para a tua aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de História da Cultura e das Artes?

Sim Não

Justifica:

ANEXO II – AUTO-AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS REALIZADAS AOS ALUNOS (MODELO)

Auto-avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos

A abordagem analítica da obra contribuiu para a tua compreensão dos conteúdos programáticos abordados nestas aulas? Em que medida?

“Se o intérprete não conhece a obra intimamente, não será capaz de a interpretar de forma apropriada.” (Adorno & Paddinson, 1982, p. 171).

Comenta esta afirmação, referindo qual o papel da disciplina de História da Cultura e das Artes para a tua formação enquanto jovem músico.