

GIUSEPPINA LA FACE BIANCONI  
Bologna

## TESTO E MUSICA: LEGGERE, ASCOLTARE, GUARDARE

Una didattica dell'ascolto ben strutturata è lo strumento primario per condurre lo studente alla conoscenza e alla comprensione della musica d'arte occidentale così come di musiche d'altre culture. È una didattica complessa: esige da parte del docente la perfetta padronanza del *savoir savant* e la capacità di cogliere e governare le difficoltà insite nel processo di trasposizione didattica, ossia nel passaggio dal *savoir enseigné*.

In un gruppo classe che abbia prerequisiti musicali carenti – in quest'articolo non mi rivolgo a un grado scolastico specifico – la musica vocale, grazie alla presenza di un testo verbale, si lascia in genere affrontare più agevolmente: si presta perciò bene a illustrare procedimenti formali di base e a indurre abilità d'ascolto che saranno utili, in un secondo momento, anche per la musica strumentale.

L'ascolto della musica vocale pone un problema iniziale: come comportarsi nei confronti del testo verbale? Conviene partire da questo, oppure procedere subito all'ascolto musicale e solo in secondo momento addentrarsi nell'analisi del testo letterario? Non si danno risposte univoche: molto dipende dalla natura del testo, dalla sua estensione, dal modo in cui il musicista lo tratta, e soprattutto dal genere musicale (nonché dal genere poetico); ma anche, è ovvio, dagli obiettivi didattici che ci si prefigge. Una distinzione, radicale, va tuttavia operata in via preliminare, quella fra 'poesia *in* musica' vs 'poesia *per* musica', ossia fra componimenti poetici autonomi, nati per essere letti, e solo in un secondo momento rivestiti di musica (un madrigale del Petrarca, un Lied di Goethe), e componimenti poetici concepiti apposta per essere musicati (un libretto d'opera, una cantata, un mottetto). Nel primo caso il componimento poetico rappresenta un'opera d'arte in sé compiuta, poi arricchita di musica e assorbita in un'opera d'arte di secondo grado; nel secondo caso, un prodotto artistico finalizzato a un'opera d'arte che risulterà compiuta solo a composizione musicale ultimata.

Nel primo caso, in linea di principio, la lettura e la comprensione della poesia in quanto componimento autonomo sono un requisito utile se non addirittura necessario per la piena comprensione dell'opera musicale che ne deriva. È dunque raccomandabile, almeno in generale, procedere dalla lettura e comprensione della poesia all'ascolto e comprensione della composizione musicale: ma non mancano gli ostacoli, e lo vedremo. Detto ciò, in una situazione didattica conta molto l'obiettivo didattico-musicale che ci si prefigge. Ogni brano, non solo di musica vocale, può essere finalizzato ragionevolmente solo a certi obiettivi mirati, non già in maniera indistinta. Se mi prefiggessi, poniam-

mo, l'obiettivo di illustrare lo schema base della "forma sonata" classica o della cosiddetta "solita forma" nel melodramma romantico italiano, sarebbe proibitivo, o addirittura fuorviante, partire dal primo tempo dell'"Eroica" di Beethoven oppure dal duetto Violetta/Germont nella *Traviata* di Verdi, per citare due esempi che spiccano per le loro notorie anomalie morfologiche.<sup>1</sup>

Sulla base di una manciata di esempi illustrerò alcune problematiche che possono presentarsi al docente. Partiamo da due testi illustri di Goethe: *Am Flusse* e *Der Fischer*.

Il Lied *Am Flusse*, che risale ai vent'anni del poeta (1768-69), fu musicato da Schubert cinquant'anni dopo, nel 1822 (D 766). In sede didattica lo si può usare per illustrare efficacemente il principio formale del Lied *durchkomponiert* ('a tessuto continuo'), ossia del Lied che ha musica diversa in ogni strofa. La lettura dei versi di Goethe, sublimi, è nel caso in specie un punto di partenza obbligato. È un componimento assai breve, due sole strofe. Scorrete via, dice il poeta, canti amatissimi, scorrete nel mare dell'oblio: «Verfließet, vielgeliebte Lieder, | Zum Meere der Vergessenheit!»; nessun giovane, nessuna fanciulla vi canterà più. Voi parlate ora solo della mia amata, e lei parla solo della mia fedeltà, disprezzandola. Voi siete scritti nell'acqua, e con essa fluite via: «Ihr wart in's Wasser eingeschrieben; | So fließt denn auch mit ihm davon» (se ne veda il testo qui a p. 42).

Anche il Lied di Schubert è brevissimo, intessuto di crome pacate, privo – tranne l'ultimo verso – di ripetizioni di parola: scivola veloce come l'acqua che con sé trascina i Lieder del poeta, non più cantati, ma dimenticati per sempre. La lettura e il commento del testo, in questo caso, sono utili prima dell'ascolto: essi permettono di cogliere non soltanto la bellezza della poesia goethiana, ma anche il senso della composizione di Schubert. Il Lied *durchkomponiert*, con musica diversa per le due strofe, fuggevole, scorrevole, ben si adatta al fluire dell'acqua che tutto porta via con sé, per sfociare infine nel pelago della smemoratezza. Se non prendo contatto preventivo col testo, troppe caratteristiche salienti della composizione rimarranno indistinte: immagini musicali definite ci appariranno enigmatiche o indistinte, *flou*.

Diverso il caso del Lied *Der Fischer*, stilato da Goethe nel 1778 e musicato da Schubert nel 1816 (D 225). Il testo letterario è qui assai meno semplice: è piuttosto esteso (quattro strofe, per un totale di 32 versi), e nelle strofe centrali, ricche di immagini «attraenti e minacciose» (a detta del poeta stesso), il senso si fa concettoso, impervio. *Der Fischer* è una ballata romantica, ossia un componimento in cui il poeta o cantore narra una storia: quella d'un pescatore che

---

<sup>1</sup> Cfr. F. DELLA SETA, *Beethoven: Sinfonia Eroica. Una guida*, Roma, Carocci, 2004, pp. 61-96; H. S. POWERS, «La solita forma» e l'«uso delle convenzioni», in *Estetica e drammaturgia della "Traviata"*. Tre studi sul teatro d'opera di Verdi, a cura di E. Ferrari, Milano, CUEM, 2001, pp. 11-66; P. GALLARATI, *Oltre la «solita forma». Morfologia ed ermeneutica nella critica verdiana*, «Il Saggiatore musicale», XVI, 2009, pp. 203-244.

siede solitario sulla riva (non sappiamo se d'un fiume, d'un lago, del mare); d'improvviso un'ondina emerge dai flutti e cantando gli chiede di non dar più morte alla sua stirpe, i pesci innocenti; lo induce, viceversa, a immergersi in quel profondo cielo acqueo dove perfino gli astri celesti, la luna e il sole, si tuffano a rinfrancarsi. Invaso dalla malinconia, il pescatore – forse trascinato dall'ondina, forse per propria volontà – scompare nei gorgi: nessuno mai lo rivedrà più (cfr. il testo a p. 43).

Ci si può chiedere quale obiettivo di base possa giustificare il ricorso didattico a questo Lied. Da un lato la composizione potrebbe illustrare il genere della ballata romantica: ma in tal caso sarebbe opportuno commentare tutto il testo, comprese le ardue strofe centrali. Dall'altro lato, invece, si può puntare a un obiettivo di carattere formale, la comprensione della struttura musicale: nel caso in specie quella del Lied strofico, ossia il Lied che ripete identica la stessa musica strofa dopo strofa. Ma un obiettivo siffatto lo si potrebbe più facilmente conseguire con un testo di più piana lettura, poniamo il famosissimo *Heidenröslein* (D 257),<sup>2</sup> per poi rivolgersi a *Der Fischer* in una fase successiva, usandolo come verifica, allorquando gli studenti si fossero già impossessati della forma. In questa sede, poiché ragioniamo in astratto, poniamoci questo secondo obiettivo: quello didattico-musicale della comprensione strutturale, indipendentemente dal fatto che gli studenti abbiano o non abbiano già acquisito la conoscenza del modello musicale del Lied strofico.

All'inizio del percorso non giova spiegare una per una tutte le immagini poetiche. Basta accennare alla storia, leggere e commentare sommariamente le prime due strofe; si riassumeranno poi la terza e la quarta, indugiando infine sul distico conclusivo. Si procede indi all'ascolto della musica, di lungo, magari col testo sotto gli occhi, indirizzando l'attenzione degli studenti sulla ripetizione eguale, strofa per strofa, della musica. Gli allievi comprenderanno (o riconosceranno) agevolmente la struttura del Lied strofico. In un momento successivo, a seconda del grado e del livello della classe, si può ritornare sul testo, commentare le strofe più ostiche e pervenire, magari dopo un nuovo ascolto integrale della composizione, alla formulazione di un'ipotesi semantica: la ripetizione pedissequa della musica, la sua limpida imperturbata letizia – ad onta dell'esito funesto della vicenda – simbolizzano il «senso di fatale ineluttabilità degli eventi», «l'eterno ritorno dell'elemento naturale», «l'indifferenza del narratore».<sup>3</sup> In altre parole, l'incessante ritorno di una musica intatta e soave, che ignora lo sviluppo tragico e fatale della storia narrata, materializza il distacco della natura, la

---

<sup>2</sup> Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *Testo musicale e costruzione della conoscenza*, in *Musica, ricerca e didattica. Profili culturali e competenza musicale*, a cura di A. Nuzzaci e G. Pagannone, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 11-22.

<sup>3</sup> Cfr. M. GIANI, «*Diese einladende Trauer...*». *La ricezione musicale di una ballata goethiana*, «Il Saggiatore musicale», III, 1996, pp. 273-295: 295.

sua sovrana noncuranza del destino delle creature: tematica che affiora anche in altri Lieder di Schubert, ad esempio nel famoso *Die Forelle* (D 550).<sup>4</sup>

Fin qui ci siamo occupati solo del ‘leggere’ e dell’‘ascoltare’. Affronto ora anche il ‘guardare’, con due brani diversi dai precedenti per epoca, genere e natura: il madrigale «Datemi pace, o duri miei pensieri», testo del Petrarca, musica di Cipriano de Rore (1557), e la *Messa di Notre Dame* di Guillaume de Machaut.

È noto che il madrigale del Cinquecento indulge alla “musica visiva”, ossia alla traduzione di immagini poetiche visive in simboli vuoi grafici vuoi sonori.<sup>5</sup> Un esempio di procedimenti di tipo grafico, percepibili da chi, cantando o ascoltando, legge le note: la grafia musicale dell’epoca, basata su note prevalentemente “bianche”, come semibreve e minime, segnala la proporzione ternaria (ossia la diminuzione di 1/3 del valore di durata) “annerendo” la testa delle note; in forza di questo dato semiografico, alla distinzione tra note bianche e nere si poteva attribuire un significato figurativo, rappresentando la polarità fra chiaro e scuro, luce e ombra, giorno e notte. Un altro procedimento “visivo” frequente, stavolta di tipo sonoro (ossia percepibile anche al semplice ascolto), consiste nel condurre la linea melodica secondo un disegno, un andamento che produca un’immagine di movimento – salite, discese, cerchi, onde – in corrispondenza di singole immagini poetiche nel testo. Questi dispositivi, censurati da alcuni teorici che vi vedevano un eccessivo attaccamento alla parola singola, furono nondimeno abbondantemente praticati da molti musicisti, anche dai maggiori: Palestrina, Marenzio, Wert, Monteverdi.

Il ‘guardare’ al quale voglio qui alludere non concerne però questa “musica visiva”, tutto sommato perfino troppo ovvia e scontata. Mi preme semmai discutere l’importanza che in sede didattica può assumere in generale – e in certi generi più che in altri – il ‘guardare’ la musica sulla carta: in molti casi, infatti, guardare può favorire l’ascolto, e ciò anche per un discente di scarsa o nulla alfabetizzazione musicale. Per darne un’idea, scelgo il madrigale «Datemi pace, o duri miei pensieri», un brano dal testo concettoso, che il musicista realizza senza ricorrere a procedimenti espliciti di “musica visiva”. In sede didattica la comprensione di questo madrigale può giovare del “guardar la musica”. D’acchito, il mero ascolto non porterebbe infatti a cogliere né il fascino del te-

---

<sup>4</sup> Cfr. G. LA FACE BIANCONI, “La trota” fra canto e suoni. Un percorso didattico, «Il Saggiatore musicale», XII, 2005, pp. 77-123. Qui non si tratta di un Lied rigorosamente strofico: ma l’effetto di distacco e indifferenza del mondo naturale rispetto al destino degli esseri viventi (in questo caso la trota presa all’amo) è procurato, in maniera del tutto analoga, proprio mediante il ritorno all’intatta serenità dei motivi musicali di partenza, quelli che effigiano sonoramente l’amenio fluire del ruscello e il delizioso guizzar dei pesci.

<sup>5</sup> Cfr. A. EINSTEIN, *Il madrigale italiano del XVI secolo*, in *Musica e storia tra medio evo e età moderna* a cura di F. A. Gallo, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 79-93; P. FABBRI, *Il madrigale tra Cinque e Seicento*, Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 9-35.

sto petrarchesco, né la strutturazione musicale raffinatissima che gli ha conferito Rore: la composizione rischierebbe di rimanere un muto geroglifico.

In questo madrigale, la poesia petrarchesca è impervia sotto l'aspetto concettuale (il componimento è riportato a p. 44). Data la sua asperità, risulterebbe proibitivo esaminarne analiticamente il lessico e le immagini nella fase di preascolto. Basterà riassumere a larghe linee il senso complessivo del sonetto, per indirizzare gli allievi verso una prima comprensione.<sup>6</sup> Nella prima quartina il poeta supplica i propri pensieri di dargli requie: già gli muovon guerra tre acerimi nemici esterni, Amore Fortuna Morte. Nella seconda si rivolge al proprio cuore, visto come altro da sé, come nemico interno, colpevole d'intessere rapporti con gli assediati (appunto Amore Fortuna Morte). Le due terzine costituiscono un tutt'uno: Amore, dentro al cuore, sguinzaglia i suoi messaggeri segreti; Fortuna sventola le sue insegne vittoriose; la Morte accampa il ricordo di quel colpo funesto – la dipartita di Laura – che finirà per consumare quel po' di vita che ancora rimane al poeta. Così, nel suo infido cuore, i pensieri si mutano in illusioni fallaci: perciò il poeta lo accusa come colpevole d'ogni suo male.

Come si vede, non sono concetti facilissimi da illustrare a giovani discenti: proprio per questo è vantaggioso limitarsi in prima battuta a una parafrasi sommaria del contenuto, che consenta un primo approccio alla musica. Conviene semmai indugiare un momento sull'organizzazione formale della poesia (sonetto: due quartine e due terzine di endecasillabi): in un secondo momento ritornare al lessico e alle immagini in maniera più puntuale.

Le due quartine (ABBA ABBA) sono ben individuate; il parallelismo logico-sintattico è evidenziato, tra l'altro, dal punto interrogativo alla fine di entrambe. Le due terzine procedono invece senza soluzione di continuità, per via dell'*enjambement* fra l'undicesimo verso e il dodicesimo. In effetti, sotto il profilo logico-sintattico, le due terzine sono strutturate in tre distici (o, meglio, in quattro più due versi), il che contrasta con l'organizzazione delle rime (CDE DCE). Se formuliamo obiettivi didattici, per questo brano il più pertinente consiste forse nel 'comprendere il rapporto fra struttura letteraria e musicale': «Datemi pace» può servire cioè a verificare come la musica si adatti a una forma lettera-

---

<sup>6</sup> Si veda a proposito R. BETTARINI, "Commento", in F. PETRARCA, *Canzoniere. Rerum vulgarium fragmenta*, Torino, Einaudi, 2005, p. 1245: «Atto d'accusa al cuore come altro da sé, colpevole ("disleale a me sol, ... te solo incolpo") di allevare pensieri impacifici ("Datemi pace") e illusionistici ("s'arman d'errore"). Pertanto ai nemici 'di fuori' Amore, Fortuna e Morte, che hanno già agito (ma nella prima quartina sono dati ancora per operanti, "mi fanno guerra", v. 3), si aggiunge anche il cuore come nemico 'di dentro', che ancora intreccia rapporti con i tre guerrieri vincenti. L'anafora di *In te* (vv. 9, 10, e virtualmente al v. 11), il forte verbo *spiega* che coinvolge i tre soggetti Amore-Fortuna-Morte in un sistema asimmetrico là dove si cerca un massimo di simmetria, la rima 'aspra' (ciniana) di *colpo* con *incolpo* (tutto nelle fluide terzine), rendono il turbamento dell'Io assediato nemico a sé stesso».

ria, quella del sonetto, che è forse la più standardizzata e la più replicata nella poesia italiana.

Passando alla musica, può essere utile far ascoltare dapprima alcuni passi selezionati, richiamati in funzione esplicativa. (La partitura del madrigale di Rore si legge alle pp. 45-49.) La prima quartina è esposta da Rore con la condotta omofonica delle quattro voci, che scandiscono il testo sincronicamente (batt. 1-23; nell'esempio musicale i numeri cerchiati indicano i versi). La seconda quartina, invece, è in stile imitativo: le voci entrano l'una dopo l'altra, rincorrendosi e intrecciandosi (batt. 24-46). La prima terzina riprende l'omofonia (da batt. 45), e almeno i primi due versi (9-10) sono organizzati secondo la strutturazione per distici del Petrarca: terminano infatti con una cadenza piena, seguita da una pausa generale (batt. 53-54). Occorre osservarla, questa pausa, sia all'ascolto sia – per farsene un'idea più oggettiva e più plastica – “guardandola” sulla partitura: il che è decisamente importante anche nella prospettiva storica. Va spiegato che il cantore di madrigali leggeva in un libro-parte la sua sola voce: non aveva cioè davanti agli occhi – come invece accade oggi – una partitura che gli squadernasse davanti il sistema di tutte le voci.<sup>7</sup> Doveva dunque prestare vivissima attenzione visiva, e al tempo stesso uditiva, ai valori di durata delle note nonché al computo delle pause, sia le sue sia quelle generali, per evitare di “entrare” nel punto sbagliato. Cosa tutt'altro che facile.

Da qui in avanti Rore procede alla spicciolata, verso per verso; a farne le spese è l'*enjambement* fra i versi 11 e 12 (ossia fra prima e seconda terzina), che vengono distinti mediante una pausa (con cadenza sospesa; batt. 58): anche questa pausa andrà “guardata” sulla partitura. Il compositore, ignorando l'*enjambement*, ha forse inteso dare maggior risalto all'immagine poetica della morte, sottolineata peraltro dalla discesa cromatica (Do<sub>4</sub>-Si<sub>3</sub>-Si<sub>b3</sub>-La<sub>3</sub>; batt. 55-56). Anche il verso 12 sfocia in una pausa, in corrispondenza col verbo *rompere* (batt. 62-63). Un'altra pausa ancora distingue i versi 13-14: “guardiamo” anche questa (batt. 73). Il verso 14 («perché d'ogni mio mal te solo incolpo») è l'unico che viene ripetuto due volte. Di per sé, nel madrigale musicale, la ripetizione dell'ultimo verso (o distico o tristico) è d'obbligo: in esso infatti sta di regola racchiuso il “concetto” poetico, la *pointe* del componimento; sotto il profilo della composizione musicale peraltro la ripetizione enfatizza l'effetto conclusivo. In questo caso, l'applicazione di questa regola formale assevera la colpevolezza del cuore.

---

<sup>7</sup> Per la verità, dei madrigali di Rore venne pubblicata nel 1577 una partitura: ma senza le parole! Si trattò dunque di un'edizione non già rivolta a dei cantori, bensì destinata sia all'esecuzione di madrigali su uno strumento polifonico (organo o clavicembalo o liuto), sia allo studio del contrappunto. La fama conquistata dai madrigali di Rore giustificava questo lusso rispetto alle consuetudini editoriali correnti. In altre parole: la tipica eccezione che conferma la regola.

La strutturazione musicale data da Rore alle terzine petrarchesche, e in particolare l'isolamento del verso 11, vanno dunque colti sulla partitura: conviene 'guardare' le pause sulla carta prima dell'ascolto, e poi conviene guardarle seguendo l'ascolto. Sappiamo che spesso risulta più facile "oggettivare" un dato procedimento rendendone la rappresentazione grafica. La visione della forma grafica, lungi dall'essere, nel caso della musica come della poesia, una mera astrazione, aiuta la percezione e la comprensione di un processo discorsivo. Anche gli studenti meno versati nella scrittura musicale, prendendo confidenza con i segni grafici più appariscenti (come appunto le pause generali), individueranno meglio l'articolazione complessiva della composizione.

Quel che abbiamo detto fin qui a proposito del madrigale di Rore trova appoggio e garanzia nel dato storico-musicale. Il madrigale è un genere rivolto non tanto a chi ascolta quanto a chi canta. Cantare madrigali significa cantare da un libro,<sup>8</sup> e solo i cantori riescono a leggere e comprendere appieno la lettera del testo poetico,<sup>9</sup> nonché a cogliere, quando compaiono, anche gli elementi di "musica visiva". Il madrigale viene prodotto e gustato in una cerchia ristretta, nella quale i veri destinatari sono gli esecutori. Il testo poetico viene modellato dalla musica segmento per segmento, soggetto per soggetto, e tali soggetti sono differenziati nella loro struttura musicale: pertanto l'ascoltatore deve seguire «il progressivo edificarsi del brano attraverso sempre nuovi membri» del discorso.<sup>10</sup> Ciascun soggetto individua una determinata sezione del testo: il dato primario «non è l'aspetto sonoro-musicale, bensì un contenuto formulato concettualmente». L'ascolto presuppone dunque che si segua il testo sezione per sezione, additivamente, e ciò è possibile soltanto a chi, cantando, legge. In breve, «l'ascoltatore non può limitarsi ad ascoltare con i sensi, ma deve in pari tempo anche percepire con la mente».<sup>11</sup>

Spingere i nostri studenti a cogliere l'articolazione dei segmenti letterari sulla partitura, far loro notare i punti di snodo, le pause, il disegno melodico, la distribuzione dei motivi o soggetti, è perfettamente in linea con la concezione culturale che impronta questo genere cinquecentesco e la sua struttura formale. E garantisce un accostamento pertinente a quel "gioco" sociale e conviviale *sui generis* che è il genere madrigalístico.<sup>12</sup>

<sup>8</sup> Più precisamente, da tanti libri staccati quante sono le parti vocali che lo compongono. Si veda A. EINSTEIN, *Il madrigale italiano del XVI secolo* cit., p. 92.

<sup>9</sup> In realtà non è detto che ciascun libro-parte contenga proprio tutto il testo poetico. Succede spesso che nel corso della composizione qualche voce taccia per alcune misure. In questi tratti, nel libro-parte della voce che momentaneamente tace mancheranno alcuni versi o parole: nel madrigale di Rore, per esempio, il Basso non canta il v. 9 (finisce il v. 8 a batt. 46, tace a batt. 47-48, riparte a batt. 49 col v. 10).

<sup>10</sup> H. BESSELER, *L'ascolto musicale nell'età moderna*, Bologna, Il Mulino, 1993, p. 39.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>12</sup> Sul carattere ludico e conviviale del madrigale le testimonianze dell'iconografia musicale non lasciano dubbio, a cominciare dagli affreschi di Nicolò dell'Abate che

‘Guardare’ è una funzione essenziale anche per molta musica del Medioevo. Voglio illustrare qui il caso di composizioni costruite su procedimenti isoritmici. Scelgo il Kyrie della *Messa di Notre Dame* di Machaut (ca. 1360). All’inizio facciamo ascoltare, e magari cantare, agli studenti la melodia gregoriana (si veda l’ultimo rigo a p. 50). Indi, tenendola davanti agli occhi, osserviamo che nel Kyrie di Machaut essa è affidata al *tenor*, ossia alla voce che di solito regge l’impalcatura della composizione; gli studenti la compiteranno nota per nota, mettendo a confronto la melodia gregoriana e il *tenor* del Kyrie: operazione eminentemente visiva. Osserveremo poi che nel brano di Machaut, diversamente dal canto gregoriano, la melodia è articolata in segmenti ritmici identici, appunto ‘isoritmici’: sono le cosiddette *taleae* (si vedano i riquadri evidenziati nel rigo del *tenor* a p. 50; i numeri romani rinviano alla numerazione dei segmenti della melodia gregoriana in calce alla stessa pagina). Siamo in presenza di una costruzione “geometrica”, la cui organizzazione si coglie innanzitutto con la vista: all’udito essa non è facile da percepire, se non da un orecchio assai ben addestrato, o da uno specialista. Il passo ulteriore, la verifica, si potrà attuare proponendo agli studenti di scoprire la struttura isoritmica nel *Christe* che viene subito dopo.

Che la vista – l’attività del guardare – sia altamente coinvolta nell’esecuzione e nella comprensione di questo tipo di composizioni, e ciò fin dai giorni loro, è avvalorato dalla storiografia. Testi musicali isoritmici complessi, come ad esempio i mottetti, potevano essere appresi e cantati a memoria proprio perché i procedimenti isoritmici permettevano di coglierne, di oggettivarne già sulla carta l’organizzazione formale. Lo schema ritmico caratteristico di ogni *talea* facilitava la memorizzazione: afferrato dall’occhio, esso forniva immediatamente al cantore un’informazione-chiave circa l’architettura del brano. Il cantore vedeva sulla carta la parte del *tenor*, compatta e sintetica, separata dalle altre parti (*superius*, *contratenor* ecc.), e ne coglieva al volo la strutturazione. (Si veda a p. 51 una riproduzione tratta dal ms. Vogüé della collezione Wildenstein di New York: vi abbiamo interpolato ancora una volta la melodia gregoriana, subito sotto la parte del *tenor*.) Va detto che la partitura odierna diluisce queste informazioni e dunque le rende meno evidenti: certo, essa dà molte informazioni che la disposizione a libro corale non dava, a cominciare dall’intreccio polifonico; ma, dilatandosi su più pagine, disperde quel senso di sintesi immediata che quello possedeva.<sup>13</sup> In ogni caso, per composizioni di questo genere, l’approc-

---

ornano la Sala dei Concerti in Palazzo Poggi a Bologna, ca. 1550 (oggi sede dei Musei dell’Università di Bologna). Al Museo della Musica di Bologna sono esposte edizioni tascabili di libri di madrigali e *chansons*, evidentemente concepite per essere sempre a portata di mano di una brigata di amici che amino concedersi di quando in quando il passatempo del canto in compagnia.

<sup>13</sup> Nella disposizione “a libro corale” le parti non sono organizzate in una partitura coerente (l’una sopra l’altra, in un sistema coordinato come quello che qui si vede a



cio didattico basato sul “guardare la partitura” non solo è fruttuoso, ma si mostra in linea con la concezione intellettuale e la didattica del tempo: più in generale, per autori “antichi” come Rore e Machaut è comunque sempre didatticamente istruttivo e fecondo considerare la fonte, rendersi conto dei modi in cui veniva annotata e trasmessa la composizione.

Nel caso dell’isoritmia, l’obiettivo didattico si può riassumere in poche parole: scoprire che la musica è un costrutto altamente razionale, basato su organizzazioni di tipo geometrico, dove in un certo senso il testo verbale – nel nostro caso le parole del *proprium* della Messa, la semplice supplica «Kyrie eleison» – passa in secondo piano. Questo obiettivo, se raggiunto, può diventare strumento per penetrare molte altre composizioni di età moderna o contemporanea, ad esempio capolavori di J. S. Bach come di Anton Webern. È dunque un obiettivo prezioso per affrontare le composizioni musicali sul piano cognitivo, comprendendo come l’emozione che esse suscitano è pervasa e anzi sorretta da una logica formale.<sup>14</sup>

Vorrei offrire infine un esempio tratto dal teatro d’opera, ossia da un genere che trova nel ‘guardare’ una funzione costitutiva: uso qui il termine ‘guardare’ in senso pieno, per indicare la visione a teatro o mediante video. A tutta prima in un melodramma sembrerebbe scontato partire proprio dalla visione: ma tale convinzione non è aporetica, e lo vorrei illustrare sulla scorta della prima scena del *Trovatore* di Giuseppe Verdi (1853). Prescindo in questa sede dall’enunciare obiettivi didattici specifici: discuto invece quale successione di risultati più efficace nella triade ‘lettura del testo – ascolto della musica – visione’.

L’esordio del *Trovatore* svolge una funzione essenziale per la comprensione della fosca vicenda dell’opera verdiana, una vicenda che, come si sa, trova completo svelamento solo nelle ultimissime battute dell’ultim’atto. Il dettato del libretto di Salvatore Cammarano è però particolarmente ostico, anche rispetto alla ricercata oscurità della librettistica dell’Ottocento.<sup>15</sup> Leggere preventivamente il testo, commentarlo, sviscerarne il lessico potrebbe risultare noioso se non addirittura proibitivo. D’altra parte, ascoltare – o d’acchito guardare il

---

p. 50), bensì sono posizionate l’una accanto all’altra, su vari settori di un’unica pagina (o di due pagine a libro aperto): ciascun cantore legge la propria parte, ma con la coda dell’occhio può sbirciare all’occorrenza le altre voci, *in primis* proprio il *tenor*, che sta alla base di tutto il costrutto. Si veda A. M. BUSSE BERGER, *La musica medievale e l’arte della memoria*, Subiaco, Fogli Volanti, 2008, pp. 296-298.

<sup>14</sup> Cfr. M. BALDACCI, *La dimensione emozionale del curricolo. L’educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 115-142; L. BIANCONI, *La forma musicale come scuola dei sentimenti*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 85-120.

<sup>15</sup> Cfr. P. WEISS, «Sacred Bronzes»: *Paralipomena to an Essay by Dallapiccola*, «19<sup>th</sup>-Century Music», IX, 1985/86, pp. 42-49 (una traduzione italiana, ma assai difettosa, in *Opera & Libretto I*, a cura di G. Folena, M. T. Muraro e G. Morelli, Firenze, Olschki, 1990, pp. 149-163).

video – ignorando le parole pronunciate da Ferrando farebbe perdere una buona dose dell’impatto emotivo racchiuso nel raccapricciante racconto. È il tipico caso, questo, in cui ‘leggere’ o ‘guardare’ non sono le strade più adeguate, e vanno dunque scartate all’inizio del percorso didattico. Giova imboccare una terza via: ‘raccontare’. Per farlo bisogna appellarsi a una delle doti più importanti richieste ai docenti: saper riassumere, saper sintetizzare. Già prima, nei *Lieder* di Goethe o nel sonetto del Petrarca, il ‘riassunto’ è emerso come momento essenziale per introdurre gli studenti alla comprensione dell’opera. Nel caso del melodramma è un’operazione addirittura imprescindibile: ogni parte dell’opera infatti può essere compresa e goduta appieno se rapportata alla vicenda complessiva. Ma riassumere il *plot* di un melodramma è un’operazione piuttosto laboriosa: si rischia di confondere le idee più che chiarirle. Per schivare o mitigare tale rischio occorre puntare su pochi tratti drammaturgicamente significativi, schizzare la situazione teatrale con poche linee, selezionare *cum grano salis* le informazioni salienti, eliminare ciò che è secondario o ridondante.<sup>16</sup> È un lavoro delicato, che occorrerebbe illustrare per esteso, con molti esempi.

Qui vediamo in breve soltanto il primo quadro del *Trovatore*, che corrisponde all’Introduzione dell’opera (si veda il testo e la schematizzazione della forma musicale alle pp. 52-54). Si ‘racconti’ il discorso di Ferrando (del personaggio occorrerà dire almeno che, capo delle guardie del giovane conte di Luna, possiede memoria di vicende che risalgono a molti anni addietro), se ne illustri la narrazione facendo ascoltare estratti che si riferiscano ai punti salienti del discorso, perlopiù collocati in punti di articolazione della forma musicale.<sup>17</sup> Nel caso in specie, la segmentazione può avvenire tenendo conto della “solita forma” ottocentesca: al posto del ‘cantabile’ (2.) abbiamo il racconto di Ferrando, qui articolato in due strofe («Di due figli vivea padre beato» e «Asserì che tirar del fanciullino») a loro volta bipartite (la seconda parte di ciascuna strofa inizia da «Abbietta zingara, fosca vegliarda!» e «La fattucchiera perseguitata» e si conclude con un distico intonato dal coro); segue poi un dialogo tra i soldati e Ferrando, che funge da ‘tempo di mezzo’ (3.); l’Introduzione è conclusa da una ‘stretta’ (4.) in piena regola.<sup>18</sup>

Sunto del cantabile. È notte. Ferrando, il capitano, è raccolto in crocchio con le guardie del castello. Per passare il tempo narra una storia che tutti più o meno conoscono, ma che vogliono sempre risentire. Eccola. Il Conte di Luna viveva beato con due figli (ascolto di un breve tratto da «Di due figli vivea pa-

<sup>16</sup> Cfr. G. BENVENUTO, *Insegnare a riassumere*, Torino, Loescher, 1987; D. CORNO, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 1999.

<sup>17</sup> Cfr. G. LA FACE BIANCONI, *Saperi essenziali e conoscenze significative: il “Largo concertato” nel “Macbeth” di Giuseppe Verdi*, in *Insegnare il melodramma: saperi essenziali, proposte didattiche*, a cura di G. Pagannone, Lecce-Iseo, Pensa MultiMedia, 2010, pp. 145-173.

<sup>18</sup> La cosiddetta “solita forma” si rivela anche in questo caso strumento didattico efficacissimo. Si veda inoltre il contributo di Giorgio Pagannone, in questa stesso numero della rivista, alle pp. 55-67.

dre beato»). Una mattina vicino alla culla del più piccolo, la nutrice scopre una zingara (da «Abbietta zingara, fosca vegliardal»). Presa dal terrore, urla, i servi accorrono. La strega si giustifica: voleva solo fare l'oroscopo al bambino; ma questi, dopo un po', si ammala e deperisce (da «Asserì che tirar del fanciullino»). La fattucchiera viene incolpata di maleficio e condotta al rogo (da «La fattucchiera perseguitata»). Rimaneva sua figlia. Un giorno il bambino scompare, e vengono ritrovate delle ossa lì dove la strega era stata arsa: tutti immaginano che la figlia della strega abbia rapito e bruciato il bambino per vendicare la madre.

Sunto del tempo di mezzo. Il padre restò convinto che il figlioletto fosse ancora vivo (da «Brevi e tristi giorni visse»). Prima di morire chiese all'altro figlio, ormai cresciuto, di non cessare le indagini: ma né il bimbo né la figlia della strega furono mai rintracciati. Si dice che l'anima della strega dimori ancora nel mondo e assuma varie forme (da «All'inferno?... È credenza che dimori»).

Sunto della stretta. Alcuni dicono di aver visto la strega svolazzare sui tetti, trasformata in upupa, in corvo o in civetta (da «Sull'orlo dei tetti alcun l'ha veduta!»). Il rintocco della mezzanotte ripiomba d'un tratto le guardie nella realtà: con un sobbalzo per la paura, tutti maledicono la strega infernale (da «Allor mezzanotte appunto suonava...»).

A questo punto si potrà ascoltare il brano da capo a fondo col libretto davanti, o lo si vedrà in video. Ad ascolto o visione completati, si esaminerà la forma complessiva; si distingueranno – dal punto di vista dell'azione e dal punto di vista del discorso musicale – il cantabile, il tempo di mezzo, la stretta; si osserverà la misura dei versi e l'articolazione delle strofe; si ritornerà magari sul testo del dialogo, sulle peculiarità del lessico. E si potrà ragionare su come il tempo presente del racconto notturno si intrecci col tempo passato degli eventi rievocati da Ferrando.

Nell'esordio del *Trovatore* è dunque sensato affrontare l'opera a scuola nella dimensione primaria del racconto. Va detto, tra l'altro, che ciò è *anche* storicamente plausibile. Lo spettatore teatrale del 1853 aveva infatti in mano il libretto: e durante la rappresentazione lo poteva leggiucchiare, giacché i teatri dell'epoca non erano oscurati; seguiva dunque le parole, e con esse il senso della storia; la disposizione articolata del testo sulla pagina gli dava inoltre un primo, sommario orientamento nella comprensione della forma (distinguendo a colpo d'occhio i versi sciolti dai versi organizzati in strofe, cioè i passi di carattere più discorsivo da quelli di carattere più espressivo).

'Raccontare', peraltro, al di là del *Trovatore*, è un dispositivo necessario e imprescindibile per accedere alla comprensione di qualsiasi musica. Non è qui la sede per inoltrarci in questa problematica: basti solo aver detto che – accanto al leggere, al guardare, all'ascoltare, su cui ho fondato queste pagine – c'è appunto anche il raccontare. Ciò vale non soltanto per la musica dotata di un testo poetico, o per la musica a programma: vale altrettanto, e forse ancor di più,

per la musica strumentale.<sup>19</sup> Ma su questo aspetto della didattica della musica gioverà ritornare.

FRANZ SCHUBERT, *Am Flusse* (Johann Wolfgang Goethe), seconda versione, D 766 (1822)

|   |  |
|---|--|
| <p>Verfließet, vielgeliebte Lieder,<br/>Zum Meere der Vergessenheit!<br/>Kein Knabe sing' entzückt euch wieder,<br/>Kein Mädchen in der Blütenzeit.</p> <p>Ihr sanget nur von meiner Lieben;<br/>Nun spricht sie meiner Treue Hohn.<br/>Ihr wart in's Wasser eingeschrieben;<br/>So fließt denn auch mit ihm davon.</p> | <p>Passate nel mare dell'oblio,<br/>canzoni tanto amate. In avvenire<br/>mai più vi canti, estatico, un giovane,<br/>né una bella al primo fiorire.</p> <p>Voi cantavate solo la mia amata,<br/>che ora della mia fedeltà si burla.<br/>Siete state scritte sull'acqua; dunque<br/>passate anche voi, con la corrente.</p> <p style="text-align: right;"><i>Traduzione di Maria Teresa Giannelli</i></p> |
|---|--|

---

<sup>19</sup> Cfr. la *Tavola rotonda II. L'età classico-romantica. Franz Schubert, Sinfonia n. 8 in Si minore, D759: I tempo ("Allegro moderato)*, interventi di S. Chiesa, P. Gallarati, F. Tammaro, in G. LA FACE BIANCONI, *La didattica dell'ascolto*, «Musica e Storia», XIV, n. 3 (numero monografico), pp. 593-615.

FRANZ SCHUBERT, *Der Fischer* (Johann Wolfgang Goethe), D 225 (1816)

|   |   |
|---|---|
| <p>Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll,<br/>Ein Fischer saß daran,<br/>Sah nach dem Angel ruhevoll,<br/>Kühl bis ans Herz hinan.<br/>Und wie er sitzt und wie er lauscht,<br/>Teilt sich die Flut empor;<br/>Aus dem bewegten Wasser rauscht<br/>Ein feuchtes Weib hervor.</p> <p>Sie sang zu ihm, sie sprach zu ihm:<br/>Was lockst du meine Brut,<br/>Mit Menschenwitz und Menschenlist<br/>Hinauf in Todesglut?<br/>Ach, wüßtest du, wie's Fischlein ist<br/>So wohlilig auf dem Grund,<br/>Du stiegst herunter, wie du bist,<br/>Und würdest erst gesund.</p> <p>Labt sich die liebe Sonne nicht,<br/>Der Mond sich nicht im Meer?<br/>Kehrt wellenatmend ihr Gesicht<br/>Nicht doppelt schöner her?<br/>Lockt dich der tiefe Himmel nicht,<br/>Das feuchtverklärte Blau?<br/>Lockt dich dein eigen Angesicht<br/>Nicht her in ew'gen Tau?</p> <p>Das Wasser rauscht', das Wasser schwoll,<br/>Netz' ihm den nackten Fuß;<br/>Sein Herz wuchs ihm so sehnsuchtsvoll,<br/>Wie bei der Liebsten Gruß.<br/>Sie sprach zu ihm, sie sang zu ihm;<br/>Da war's um ihn geschehn:<br/>Halb zog sie ihn, halb sank er hin,<br/>Und ward nicht mehr gesehn.</p> | <p>L'acqua scrosciava, l'acqua si gonfiava,<br/>e lì accanto c'era un pescatore,<br/>guardava l'amo in tutta calma,<br/>freddo sino al fondo del cuore.<br/>E mentre siede e mentre ascolta,<br/>si leva l'onda e si apre;<br/>dall'acqua che si agita scroscia<br/>una donna tutta stillante.</p> <p>A lui un canto rivolse e le parole:<br/>Perché attiri con l'arte<br/>dell'umana malizia la mia prole,<br/>sù, nella vampa della morte?<br/>Se sapessi come il piccolo pesce<br/>sta sul fondo, beato,<br/>scenderesti quaggiù, così come sei,<br/>non saresti più malato.</p> <p>Il caro sole, e la luna, non trova<br/>nel mare il suo ristoro?<br/>Sull'alito del flutto non torna<br/>a noi più bello il loro volto?<br/>Il cielo profondo non ti attrae,<br/>l'umida azzurrità trasfigurata?<br/>Il tuo volto stesso non ti attrae<br/>qui nell'eterna rugiada?</p> <p>L'acqua scrosciava, l'acqua si gonfiava,<br/>bagnandogli il piede nudo;<br/>e la nostalgia del suo cuore era tanta,<br/>come quando la bella gli dava il saluto.<br/>A lui le parole e il canto rivolse;<br/>allora fu un uomo finito:<br/>in parte lo trasse, in parte lui volle<br/>cadere, e non fu mai più visto.</p> <p style="text-align: right;"><i>Traduzione di Roberto Fertonani</i></p> |
|---|---|

FRANCESCO PETRARCA, *Rerum vulgarium fragmenta*, CCLXXIV

Datemi pace, o duri miei pensieri:  
non basta ben ch'Amor, Fortuna et Morte  
mi fanno guerra intorno e 'n su le porte,  
senza trovarmi dentro altri guerrieri? 4

Et tu, mio cor, anchor se' pur qual eri,  
disleal a me sol, che fere scorte  
vai ricettando, et se' fatto consorte  
de' miei nemici sì pronti et leggieri? 8

In te i secreti suoi messaggi Amore,  
in te spiega Fortuna ogni sua pompa,  
et Morte la memoria di quel colpo 11

che l'avanzo di me conven che rompa;  
in te i vaghi pensier' s'arman d'errore:  
perché d'ogni mio mal te solo incolpo. 14

CIPRIANO DE RORE, «Datemi pace, o duri miei pensieri», dal *Secondo libro de madrigali a quattro voci* (Venezia, Gardane, 1557)

Trascrizione di Fabrizio Bugani

prima quartina

1

Canto  
Da - te - mi pa - - ce, da - te - mi pa - - ce, o du - - ri

Alto  
Da - te - mi pa - - ce, da - te - mi pa - - ce, o du -

Tenore  
Da - te - mi pa - - ce, da - te - mi pa - - ce, o du - ri

Basso  
Da - te - mi pa - - ce, da - te - mi pa - - ce, o du - ri

8

2

C.  
miei pen - sie - - - - - ri Non ba - sta ben - - - ch'A - mor,

A.  
- - ri miei pen - sie - - - - - ri Non ba - sta ben - - - ch'A - mor,

T.  
miei pen - sie - - - - - ri Non ba - sta ben - - - ch'A - mor,

B.  
miei pen - sie - - - - - ri Non ba - sta ben - - - ch'A - mor,

13

3

C.  
For - tu - na e Mor - - - te Mi fan - no guer - - ra in - tom' e'n su le

A.  
For - tu - na e Mor - - - te Mi fan - no guer - - ra in - tom' e'n su le

T.  
For - tu - na e Mor - - - te Mi fan - no guer - - ra in - tom' e'n su le

B.  
For - tu - na e Mor - - - te Mi fan - no guer - - ra in - tom' e'n su le

Copyright "SAGGEM" - 2010

## CIPRIANO DE RORE, «Datemi pace, o duri miei pensieri» (p. 2)

19 (4)

C. por - te, Sen - za tro - var - - mi dentr' al - - tri guer - rie - ri?

A. por - te, Sen - za tro - var - - mi dentr' al - - tri guer - rie - ri?

T. por - te, Sen - za tro - var - - mi dentr' al - tri guer - rie - ri?

B. por - te, Sen - za tro - var - - mi dentr' al - tri guer - rie - ri?

seconda quartina

24 (5)

C. E tu, mio cor, e tu, mio cor, an-cor se' pur qual

A. E tu, mio cor, e tu, mio cor, an-cor se' pur qual e -

T. E tu, mio cor, an - - cor se' pur qual

B. E tu, mio cor, e tu, mio cor, an-cor se' pur qual

31 (6)

C. e - - - ri, Di - sle - al a me sol, che fie - re

A. - - - ri, Di - - sle - al a me sol, che

T. e - ri, Di - - sle - al a me sol, che

B. e - - - ri, Di - - sle - al a me sol, che fie - re



CIPRIANO DE RORE, «Datemi pace, o duri miei pensieri» (p.3)

36

7

C. scor - te Vai ri - cet - tan - do, fie - re scor - te Vai ri - cet - tan - do e

A. fie - re scor - te Vai ri - cet - tan - do, fie - re scor - te Vai ri - cet - tan - do

T. fie - re scor - te Vai ri - cet - tan - do, fie - re scor - te Vai ri - cet - tan - do

B. scor - te Vai ri - cet - tan - do, fie - re scor - te Vai ri - cet - tan - do

40

8

C. sei fat - to con - sor - - - te De' miei ne - mi - ci sì pront' e leg - gie - ri?

A. e sei fat - - - to con - sor - - - te De' miei ne - mi - ci sì pront' e leg -

T. e sei fat - - - to con - sor - - - te De' miei ne -

B. e sei fat - - - to con - sor - - -

44

9

prima terzina

C. In te i se - cre - - - ti suoi mes - sag - - - gi A -

A. - gie - ri? In te i se - cre - - - ti suoi mes - - - sag - - - gi A -

T. - mi - ci sì pront' e leg - gie - ri In te i se - cre - - - ti suoi mes - sag - - - gi A -

B. - te De' miei ne - mi - ci sì pront' e leg - gie - ri?

Copyright "SAGGEM" - 2010

## CIPRIANO DE RORE, «Datemi pace, o duri miei pensieri» (p. 4)

49

10

C. *mo - - re, In te spie - ga For - tun' o - gni sua pom - - - - pa,*

A. *mo - - - - re, In te spie - ga For - tun' o - gni sua pom - - - - pa,*

T. *mo - - - - re, In te spie - - - ga For - tun' o - gni sua pom - - - pa,*

B. *In te spie - ga For - tun' o - gni sua pom - - - pa,*

54

11

12

seconda terzina

C. *E Mor - te la me - mo - ria di quel col - po Che l'a - van -*

A. *E Mor - te la me - mo - ria di quel col - - po Che l'a - van -*

T. *E Mor - - - te la me - mo - ria di quel col - - po Che l'a - van -*

B. *E Mor - te la me - mo - ria di quel col - - po Che l'a - van -*

60

13

C. *- - zo di me con - vien che rom - - - pa; In te i va - -*

A. *- - zo di me con - vien che rom - - - - pa; In te i va - -*

T. *- - zo di me con - vien che rom - - - pa; In te i va - ghi*

B. *- - zo di me con - vien che rom - - - pa; In te i va - -*

CIPRIANO DE RORE, «Datemi pace, o duri miei pensieri» (p.5)

65

C. - ghi pen - sier' s'ar - - man d'er - ro - - re: Per - ché d'o - gni mio

A. - ghi pen - sier' s'ar - - man d'er - ro - - re: Per - ché d'o - gni mio

T. pen - sier' s'ar - - man d'er - ro - - re: Per - ché d'o - - gni mio

B. - ghi pen - sier' s'ar - - man d'er - ro - - re: Per - ché d'o - - gni mio

70

C. mal te so - lo in - col - - - - - po, Per - ché

A. mal te so - lo in - col - - - - - po, Per - ché

T. mal te so - lo in - col - - - - - po, Per - ché

B. mal te so - lo in - col - - - - - po, Per - ché

75

C. - d'o - gni mio mal te so - lo in - col - - - - - po.

A. - d'o - gni mio mal te so - lo in - col - - - - - po.

T. d'o - - gni mio mal te so - lo in - col - - - - - po.

B. d'o - - gni mio mal te so - lo in - col - - - - - po.

Copyright "SAGGEM" - 2010

GUILLAUME DE MACHAUT, *Messa di Notre Dame* (ca. 1360), Kyrie I; in calce, il Kyrie gregoriano (*In festis duplicibus. 1*)

Edizione di Leo Schrade (*"Polyphonic Music of the 14th Century"*, III, 1956)

Triplum  
Ky - ri - e

Motenus  
Ky - ri - e

Tenor  
Ky - ri - e

Contratenor  
Ky - ri - e

10  
T.  
M.  
T.  
CT.

19  
T.  
M.  
T.  
CT.

I. II. III. IV. V. VI. VII.  
Ky - ri - e e - - - - - le - i - son.

GUILLAUME DE MACHAUT, *Messa di Notre Dame* (ca. 1360), Kyrie I, ms. Vogüé (New York, collezione Wildenstein); nell'interpolazione, il Kyrie gregoriano

The image displays a musical score for the Kyrie I from Guillaume de Machaut's *Messa di Notre Dame*. It features five systems of staves, each representing a different voice part. The first system is the Gregorian chant, with a large initial 'R' and the text 'Kyrie e Triplum'. The second system is the Soprano part, labeled 'Soprano', with the text 'e Kyrie e'. The third system is the Alto part, labeled 'Alto', with the text 'e Kyrie e'. The fourth system is the Tenor part, labeled 'Tenor', with the text 'e Kyrie e'. The fifth system is the Contratenor part, labeled 'Contratenor', with the text 'e Kyrie e'. The text 'Ky-ri-e e-le-i-son' is written below the Tenor staff. Red boxes and arrows highlight the interpolation of the Gregorian chant into Machaut's setting. The Gregorian chant is written in square neumes on a four-line staff, while Machaut's setting is written in square neumes on a five-line staff. The text 'Ky-ri-e e-le-i-son' is written below the Tenor staff. Red boxes and arrows highlight the interpolation of the Gregorian chant into Machaut's setting.

SALVADORE CAMMARANO e GIUSEPPE VERDI: *Il trovatore* (Roma, 1853), parte I, scena I: *Introduzione*

| “solita forma”  | Testo   | Versificazione  | Tempo/Tonalità  |
|---|---|---|---|
| <p><b>0.</b><br/>[Scena]</p>                          | <p><i>Atrio nel palazzo dell'Aljaferia: porta da un lato, che mette agli appartamenti del Conte di Luna. FERRANDO e molti FAMILIARI del Conte che giacciono presso la porta: alcuni UOMINI D'ARME che passeggiano in fondo.</i></p> <p>FERRANDO <i>Parla ai familiari vicini ad assopirsi.</i><br/>All'erta, all'erta! Il Conte<br/>n'è d'uopo attender vigilando; ed egli<br/>talor, presso i veroni<br/>della sua vaga, intere<br/>passa le notti.</p> <p>FAMILIARI <i>Gelosia le fiere</i><br/>serpi gli avventa in petto!</p> <p>FERRANDO <i>Nel trovator, che dai giardini muove</i><br/>notturno il canto, d'un rivale a dritto<br/>ei teme.</p> <p>FAMILIARI <i>Dalle gravi</i><br/>palpèbre il sonno a discacciar, la vera<br/>storia ci narra di Garzia, germano<br/>al nostro Conte.</p> <p>FERRANDO <i>La dirò: venite</i><br/>intorno a me.</p> <p>UOMINI D'ARME <i>I familiari eseguiscano.</i><br/><i>Accostandosi pur essi.</i></p> <p>FAMILIARI <i>Noi pure...</i><br/>Udite, udite.<br/><i>Tutti accerchiano Ferrando.</i></p> | <p><i>vs. sciolti</i></p>   | <p><i>Andante<br/>assai sostenuto,<br/>c, MI</i></p> <p><i>Allegro</i></p> <p><i>Moderato</i></p> |
| <p><b>2.</b><br/><i>Racconto</i><br/>[≈Cantabile]</p> | <p>FERRANDO <i>Di due figli vivea padre beato</i><br/>[1a] <i>il buon Conte di Luna:</i><br/><i>fida nutrice del secondo nato</i><br/><i>dormia presso la cuna.</i><br/><i>Sul romper dell'aurora un bel mattino</i><br/><i>ella dischiude i rai,</i><br/><i>e chi trova d'accanto a quel bambino?</i></p> <p>CORO <i>Chi?... favella... chi mai?</i></p> <p>FERRANDO <i>Abbietta zingara, fosca vegliarda!</i><br/>[1b] <i>Cingeva i simboli di maliarda!</i><br/><i>e sul fanciullo, con viso arcigno,</i><br/><i>l'occhio affiggeva torvo sanguigno!...</i><br/><i>D'orror compresa è la nutrice...</i></p>  | <p><i>endecasillabi<br/>+ settenari</i></p> <p><i>doppi<br/>quinari</i></p> | <p><i>Andante<br/>mosso, c,<br/>MI</i></p> <p><i>Allegretto,<br/>3/4, mi</i></p>                  |

| “solita forma”                                   | Testo  | Versificazione   | Tempo/Tonalità  |
|--|--|--|---|
|  | <p>acuto un grido all'aura scioglie;<br/>ed ecco, in meno che labbro il dice,<br/>i servi accorrono in quelle soglie:<br/>e fra minacce, urti e percosse<br/>la rea discacciano ch'entrarvi osò.</p> <p>CORO Giusto quei petti sdegno commosse;<br/>l'insana vecchia lo provocò!</p> <p>FERRANDO Asserì che tirar del fanciullino<br/>[2a] l'oroscopo volea...<br/>Bugiarda!... Lenta febbre del meschino<br/>la salute struggea!<br/>Coverto di pallor, languido, affranto,<br/>ei tremava la sera,<br/>il dì traeva in lamentevol pianto...<br/>Ammaliato egli era!<br/><i>Il Coro inorridisce.</i></p> <p>[2b] La fattucchiera perseguitata<br/>fu presa, e al rogo fu condannata;<br/>ma rimaneva la maledetta<br/>figlia, ministra di ria vendetta!...<br/>Compì quest'empia nefando eccesso!<br/>Sparve il bambino... e si rinvenne<br/>mal spenta brace nel sito stesso<br/>ov'arsa un giorno la strega venne!...<br/>e d'un bambino... ohimè!... l'ossame<br/>bruciato a mezzo, fumante ancor!</p> <p>CORO Oh scellerata!... oh donna infame!...<br/>del par m'investe ira ed orror!</p> | <p><i>endecasillabi<br/>+settenari</i></p> <p><i>doppi<br/>quinari</i></p> | <p><i>Andante<br/>mosso<br/>come<br/>prima, c,<br/>MI</i></p> <p><i>Allegretto,<br/>3/4, mi</i></p> |
| <p><b>3.</b><br/>[Tempo<br/>di mezz-<br/>zo]</p> | <p>ALCUNI E il padre?</p> <p>FERRANDO Brevi e tristi giorni visse:<br/>pure ignoto del cor presentimento<br/>gli diceva che spento<br/>non era il figlio ed, a morir vicino,<br/>bramò che il signor nostro a lui giurasse<br/>di non cessar le indagini... ah!... fur vane!...</p> <p>UOMINI D'ARME E di colei non si ebbe<br/>contezza mai?</p> <p>FERRANDO Nulla contezza... Oh! dato<br/>mi fosse rintracciarla<br/>un dì!</p> <p>FAMILIARI Ma ravvisarla<br/>potresti?</p>  | <p><i>vs. sciolti</i></p>  | <p><i>Andante,<br/>c, DO</i></p> <p><i>Poco più<br/>mosso, c,<br/>do#</i></p>                       |

