



Relatório de Estágio

**Utilização de Repertório Português Como Veículo de Aprendizagem
Formal no Ensino Profissional de Jazz: Uma Proposta Pedagógica**

José Miguel Gil Abreu Vieira
Mestrado em Ensino da Música

10 de Julho 2020

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Relatório de Estágio

Utilização de Repertório Português Como Veículo de Aprendizagem
Formal no Ensino Profissional de Jazz: Uma Proposta Pedagógica

José Miguel Gil Abreu Vieira

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

10 de Julho 2020

Orientador: Professor Doutor Ricardo Pinheiro

Agradecimentos

Os meus sinceros agradecimentos aos meus pais pelo apoio que me têm dado no meu percurso académico.

Ao Professor Doutor Ricardo Pinheiro pela orientação e ajuda não só na elaboração deste documento, mas também por ser um mentor e um amigo para todos os mestrandos de Jazz na ESML.

Ao Professor João Firmino por me ter abraçado com tanta disponibilidade e amizade nas suas aulas na EACMC.

Aos amigos José Eduardo e Pedro Rijo, que sem fazerem ideia alguma, me “empurraram” para este Mestrado.

Aos meus colegas de Mestrado, Hugo Santos, Miguel Fernandez, Pedro Joaninho, Leonor Arnaut e Sócrates Bôrras pela amizade, aventuras, sessões de estudo e trabalho.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Índice de Figuras da Prática Pedagógica.....	vii
Índice de Gráficos da Prática Pedagógica.....	vii
Índice de Quadros da Prática Pedagógica.....	vii
Índice de Figuras do Projeto de Investigação.....	vii
Índice de Quadro do Projeto de Investigação.....	vii
Lista de Abreviaturas.....	viii
Resumo I.....	ix
Abstract I.....	ix
Resumo II.....	x
Abstract II.....	x

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos.....	2
1.1. Introdução.....	2
1.2. Competências a Desenvolver	3
1.3. Análise SWOT (do Estagiário)	4
2. Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra.	6
2.1. Contextualização Histórica.....	6
2.1.1. Enquadramento.....	6
2.2. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e Cultural.....	7
2.2.1. Contextualização Geográfica e Cultural.....	7
2.2.2. Contextualização Socioeconómica.....	8
2.3. Organização e Gestão da Escola.....	9
2.3.1. Missão.....	9
2.3.2. Recursos e Infraestruturas.....	9
2.3.3. Direção, Corpo Docente, Discente e Técnico.....	10
2.3.4. Regime de Frequência.....	11
2.3.5. Cursos.....	11
2.3.6. Departamentos Curriculares.....	12

2.3.7. Protocolos e Parcerias.....	13
2.4. Análise SWOT (da instituição)	13
2.5. Curso Profissional de Instrumentista Jazz.....	15
2.5.1. Carga Horária.....	16
2.5.2. – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz na EACMC.....	17
3. Caracterização da Classe e dos Alunos.....	18
3.1. Classe de Guitarra Jazz.....	18
3.1.1. Caracterização do Aluno A (10ºAno)	18
3.1.2. Caracterização do Aluno B (11ºAno)	19
3.1.3. Caracterização do Aluno C (12ºAno)	20
3.2. Descrição das Aulas Observadas.....	21
3.3. Descrição das Aulas Lecionadas.....	23
3.3.1. Aluno A.....	24
3.3.2. Aluna B.....	26
3.3.3. Aluno C.....	28
4. Reflexão Final.....	30

PARTE II – Investigação.

5. Utilização de Repertório Português como Veículo de Aprendizagem Formal no Ensino Profissional de Jazz: uma Proposta Pedagógica.....	34
5.1. Objetivos e Descrição do Projeto de Investigação.....	34
5.2. Metodologia.....	36
6. Enquadramento Teórico.....	38
6.1. Glocalização.....	38
6.1.1. Glocalização e o Jazz.....	39
6.2. Diáspora do Jazz.....	42
7. Centralismo Americano nos Estudos do Jazz.....	47
8. Repertório como Veículo de Aprendizagem.....	52
8.1. Tipo de Repertório.....	55
8.2. Características do Repertório.....	60
8.3. Repertório de Jazz Europeu.....	64

8.4. O Aparecimento de um Repertório Jazzístico Português.	65
8.4.1. Referências “Tópicas de Portugalidade” na Música.....	65
8.4.2. Breve Cronologia do Jazz em Portugal.....	68
9. Proposta Pedagógica	71
9.1. Discussão Sobre o Programa Modular da Disciplina de Instrumento no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz no Ensino Profissional.....	71
9.2. Apresentação da Proposta Pedagógica.....	75
9.2.1. Módulo 1 - Jazz nos anos 20 e 30 (<i>Blues e Dixieland</i>)	75
9.2.2. Módulo 2 - Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i>)	76
9.2.3. Módulo 3 - Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop e Cool</i>)	78
9.2.4. Módulo 4 - Jazz nos anos 60 (<i>HardBop</i>)	80
9.2.5. Módulo 5 - Jazz a partir dos anos 70 (<i>Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin Jazz</i>) ...	82
9.2.6. Módulo 6 - Jazz a partir dos anos 70 (<i>FreeJazz</i>)	85
9.3. Resumo da Proposta.....	88
10. Reflexão Final.....	91
11. Bibliografia	93
12. Discografia.....	94
13. Webgrafia	95
Anexos.....	96
Anexo I – Elenco Modular do CPIJ da EACMC, Módulo 1	97
Anexo II– Elenco Modular do CPIJ da EACMC, Módulo 2.....	98
Anexo III– Elenco Modular do CPIJ da EACMC, Módulo 3.....	99
Anexo IV– Elenco Modular do CPIJ da EACMC, Módulo 4.....	100
Anexo V– Elenco Modular do CPIJ da EACMC, Módulo 5.....	101
Anexo VI– Elenco Modular do CPIJ da EACMC, Módulo 6.....	102

Índice de Figuras da Prática Pedagógica

Figura 1 – Distrito de Coimbra (Concelho de Coimbra no Centro)	8
Figura 2 – Padrão nr.1.....	24
Figura 3 – Padrão nr.2.....	25
Figura 4 – Padrão nr.3.....	26
Figura 5 – Exercício 2.....	27
Figura 6 – Exercício 3.....	28
Figura 7 – Excerto Musical de Cannonball Adderley.....	29

Índice de Gráficos da Prática Pedagógica

Gráfico 1 – Corpo Docente e Não Docente.....	10
Gráfico 2 – Número Total de Alunos.....	11

Índice de Quadros da Prática Pedagógica

Quadro 1 – Análise SWOT da EACMC.....	14
Quadro 2 – Carga Horária do CPIJ.....	16

Índice de Figuras do Projeto de Investigação

Figura 1 - Forma <i>Blues</i> de 12 Compassos em F.....	61
Figura 2 - Forma <i>Blues</i> de 12 Compassos em F com Algumas Alterações Harmónicas. 62	
Figura 3 – “Da Clichet”	75
Figura 4 – “Lullaby”	77
Figura 5 – “Dear Kika”	79
Figura 6 – “Where did the “O” Go”	81
Figura 7 – “Modern Mode”	83
Figura 8 – “Modern Mode” (continuação)	84
Figura 9 – “Encontros Não imediatos”	86
Figura 10 – “Encontros Não Imediatos” (continuação)	87

Índice de Quadro do Projeto de Investigação

Quadro 1 – Exemplo de Formas Musicais e Alguns Temas Correspondentes.....	63
Quadro 2 – Programa Modular de Guitarra Jazz.....	71
Quadro 3 – Resumo da Proposta.....	89

Lista de Abreviaturas

EACMC - Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra

EBSQF - Escola Básica e Secundária Quinta das Flores

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

ESML – Escola Superior de Música de Lisboa

CPIJ – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

EUA – Estados Unidos da América

PE – Projeto Educativo

HCP – Escola de Jazz Luiz Villas-Boas (Escola do *Hot* Clube de Portugal)

JACC – Jazz ao Centro Clube

Resumo I

Desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Estágio de Ensino Especializado, o presente Estágio foi realizado em modalidade de observação na esfera da classe de Guitarra Jazz do professor João Firmino, no CPIJ da EACMC, no ano letivo de 2019/2020. O trabalho é constituído, numa primeira metade, pela caracterização do funcionamento da escola, tendo-se utilizado principalmente o Projeto Educativo como fonte informativa. Na segunda metade, procede-se à caracterização dos alunos observados, aulas observadas e lecionadas. Nesta, está também patente a adaptação do funcionamento da prática pedagógica, decorrente da situação de confinamento social resultante do estado de emergência iniciado no mês de março de 2020. Descrevem-se igualmente as técnicas pedagógicas desenvolvidas através da utilização de métodos alternativos à prática habitual, e apresenta-se uma reflexão final.

Abstract I

Developed within the scope of the Specialized Teaching Internship Course, the present internship was carried out in observation mode within the scope of the Jazz Guitar class of professor João Firmino, at the EACMC's CPIJ, in the present academic year 2019/2020. The present work is constituted, in a first half, by the characterization of the functioning of the school, having mainly used the educational project as an informative source. In the second half, proceeded to the characterization of the observed students, observed and taught classes. In this one, the adaptation of the functioning of the pedagogical practice is also evident, resulting from the situation of social confinement resulting from the state of emergency started in March 2020. The pedagogical techniques developed through the use of alternative methods to the usual practice are also described, and a final reflection is presented.

Resumo do Projeto de Investigação

Este trabalho de investigação consiste na apresentação de uma proposta pedagógica que possa ser integrada no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, no âmbito do ensino secundário profissional em Portugal. Tem por objetivo a inclusão de repertório composto por músicos de Jazz Portugueses, por forma a que este possa servir como veículo de aprendizagem e desenvolvimento de competências musicais. Apresenta-se uma análise teórica sobre os canais diaspóricos do Jazz, conceito de Glocalização, Repertório como veículo de aprendizagem no Jazz e suas características; caracteriza-se o repertório de Jazz Europeu, assim como os elementos que definem as tópicas de Portugalidade na música; aprofunda-se a discussão em torno do discurso hegemónico Americano no âmbito das narrativas históricas sobre Jazz e, por fim, apresenta-se um programa modular visando a aplicação de uma obra musical selecionada a cada semestre do Curso Profissional.

Palavras-Chave - Glocalização, Diáspora, Repertório, Competências, Pedagogia, Jazz.

Abstract II

This research work consists of the presentation of a pedagogical proposal that can be integrated in the Professional Course of Jazz Instrumentalist, within the scope of professional secondary education in Portugal. It aims to include a repertoire composed of Portuguese Jazz musicians, so that it can serve as a vehicle for learning and developing musical skills. A theoretical analysis of the diasporic channels of Jazz is presented, the concept of Glocalization, Repertoire as a vehicle for learning in Jazz and its characteristics; the European Jazz repertoire is characterized, as well as the elements that define the topics of Portugality in music; the discussion around the American hegemonic discourse is deepened in the context of historical narratives about Jazz and, finally, a modular program is presented aiming at the application of a selected musical work each semester of the Professional Course.

Keywords - Glocalization, Diaspora, Repertoire, Skills, Pedagogy, Jazz.

Parte I – Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

1.1. Introdução

Este relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado do curso de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa. Foi elaborado durante a prática de Estágio em Observação na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra (EACMC) no ano letivo de 2019/2020, sob a orientação do professor cooperante de guitarra Jazz João Firmino e sob a orientação científica do Professor Doutor Ricardo Pinheiro.

Após experiência superior a uma década como professor particular e em instituições de ensino de música públicas e privadas, decidi adquirir mais e melhores competências. Durante a minha prática pedagógica obtive os mais diversos resultados: alguns alunos tornaram-se músicos profissionais, outros permaneceram amadores e outros acabaram por desistir. Os resultados inesperados, tanto de sucesso como de insucesso, muitas vezes não reuniram a ponderação necessária. Foi esta carência no discernimento da minha atividade instrutiva que me levou a ingressar no presente Mestrado em Ensino de Música.

Devido à falta de oportunidades para a realização de um Estágio em exercício, optei por concretizar a mesma tarefa em observação numa escola oficial. Este Estágio constitui a prática de observação da atividade docente do Professor João Firmino de três alunos de guitarra Jazz com níveis e de anos diferentes (10º, 11º e 12º) no Curso Profissional de Instrumentista Jazz na EACMC. Ao longo do período letivo foram observadas, para cada aluno, 27 horas e lecionadas 3 horas de aulas práticas. A situação pandémica que levou ao confinamento social com o conseqüente encerramento das escolas, obrigou a uma reformulação do trabalho pedagógico levado a cabo pelo docente. O novo formato das lições forçou o professor a adotar a realização de vídeos para demonstrar aos alunos que tarefas pretende ver realizadas. Este mesmo formato foi também praticado nas três aulas por mim lecionadas a cada aluno.

1.2. Competências a Desenvolver

A motivação que serve de pedra basilar à frequência do presente mestrado, é a possibilidade de me colocar como aprendiz tendo como objetivo a aquisição e aplicação de mais e melhores competências pedagógicas. O relacionamento entre mestre/aprendiz é fundamental no processo de aprendizagem do aluno, e, por isso, deve ser praticado e melhorado para que ambos consigam obter sucesso no seu trabalho. É esperado que, durante o presente Estágio, sejam desenvolvidos conteúdos assimilados no ano curricular do Mestrado em Ensino de Música. No entanto, é utópico considerar que todas as teorias abordadas sejam melhoradas no decorrer de um Estágio Curricular. Sendo assim, proponho focar-me no desenvolvimento de competências específicas. A razão desta escolha prende-se com a revelação, através de uma autoanálise pedagógica, de algumas fraquezas em torno destes assuntos.

Paul Harris (2012) em *The Virtuoso Teacher* indica: “*the manner in which we present our instructions and the manner in which we react to our pupils after they’ve carried them out are two of the most significant things we do as teachers*”¹ (Harris, 2012, p. 43). Através desta afirmação, o autor aponta dois aspetos importantes: instrução e reação. Harris defende que através de instruções claras e reações positivas os alunos poderão ganhar mais confiança nas suas capacidades encarando a sua evolução de forma positiva. No entanto, se a reação às tarefas realizadas pelos alunos se concentrar apenas nos aspetos negativos, o discente tende a perder a motivação, o que o levará a não executar as tarefas de forma ponderada, ou pior, a desistir.

Outro fator importante que se pretende desenvolver é o *feedback*, descrito por Eric Booth (2009) como um dos aspetos mais relevantes na prática pedagógica no campo das artes. O autor refere que o *feedback* mal aplicado decorre principalmente de erros inconscientes, tais como deixar escapar o momento certo, não ouvir atentamente os alunos, entre outros. O *feedback* é essencial enquanto guia pedagógico no processo de desenvolvimento das competências do aluno e, o professor é quem deve dar uso correto a esta ferramenta, não só por se identificar como figura credível e experiente, como

¹ “A maneira como apresentamos as nossas instruções e a maneira como reagimos aos nossos alunos depois deles executarem as tarefas são duas das coisas mais importantes que fazemos como professores”. Tradução pelo autor.

também pela oportunidade que tem de ser geralmente o primeiro apreciador externo do trabalho do aluno.

Certain kinds of essential mirroring and guidance can only come from the outside. To build confidence, a learner needs to be seen and confirmed in his learning; he needs external affirmation to turn his experiments into reliable understandings he can build on. Without that confirmation by the right person (someone deemed credible and caring by the learner), the learning journey slows and becomes tentative, and the learner is easily knocked off his path. ²(Booth, 2009, p. 176).

Segundo o autor, o *feedback* mais eficaz deve ter em conta tanto as necessidades como a personalidade do aluno. Se estas pequenas apreciações possuírem um carácter menos construtivo, poderão tornar-se em memórias negativas deixando marcas que poderão ficar para sempre nas suas lembranças.

1.3. Análise SWOT (do Estagiário)

Para representar os aspetos positivos, negativos, oportunidades e ameaças com os quais me deparo para a elaboração do Relatório de Estágio, elaboro uma pequena lista SWOT:

Forças (*Strengths*) – Experiência como pedagogo no ensino profissional; ferramentas adquiridas no ano curricular do presente mestrado; experiência enquanto músico profissional; gosto pelo ensino.

Fraqueza (*Weaknesses*) – Pouco contacto com os alunos observados; pouca experiência na escrita de documentos formais; pouco discernimento na dificuldade das tarefas idealizadas para alguns alunos.

Oportunidades (*Opportunities*) – Conhecer o funcionamento de uma escola oficial com resultados muito positivos no panorama de Jazz nacional; observação das aulas de um professor que é elogiado pelos seus pares e antigos alunos; aplicação dos conhecimentos adquiridos.

² “Certos tipos essenciais de espelhamento e orientação só podem vir de fora. Para construir confiança, o aluno necessita de ser observado e confirmado durante a aprendizagem; precisa de afirmação externa para transformar as suas experiências em resultados confiáveis sobre os quais possa progredir. Sem essa confirmação da pessoa certa (alguém considerado confiável e atencioso pelo aluno), a aprendizagem fica mais lenta e hesitante, e o aluno é facilmente desviado de seu caminho.”. Tradução pelo autor.

Ameaças (*Threats*) - Reduzido número de aulas a lecionar para a aplicação das teorias aprendidas no ano curricular em prática; realização do Estágio numa instituição longe da minha residência.

2. Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra

2.1. Contextualização histórica

Segundo o Projeto Educativo 2017/2021, a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra foi criada em Fevereiro do ano de 1986, através da fusão da ação pedagógica de duas escolas pertencentes à cidade, a Escola de Música Ré Maior e a Escola de Música de Coimbra.

Criada através da Portaria n.º 656/85 de 5 de setembro, ocupou vários edifícios, até se fixar permanentemente, no ano de 2010, nas novas instalações desenhadas especificamente para este organismo, situadas no recinto ocupado pela Escola Básica e Secundária Quinta das Flores (EBSQF).

Durante a transição da primeira para a segunda década no novo milénio, a EACMC teve apoios da Câmara Municipal de Coimbra e da Universidade de Coimbra no que diz respeito à ocupação de infraestruturas. Logo após a sua formação, instalou-se na Ladeira do Carmo, no edifício da Cerca de S. Bernardo tendo mudado de instalações, no ano seguinte, para a antiga Maternidade de Coimbra junto à Sé Velha. Em 2003 hospedou-se de forma temporária na Escola Secundária Dom Dinis.

Atualmente, o EACMC encontra-se a funcionar no mesmo espaço que a EBSQF, gerando novos desafios e benefícios educativos no desenvolvimento artístico dos seus alunos resultando num espaço único, sendo assim um exemplo e uma referência em Portugal.

2.1.1. Enquadramento

A oferta formativa de música Jazz tem vindo a aumentar de forma significativa. Existem escolas privadas por todo o país (Escola do HCP, Escola de Jazz do Porto, Escola de Jazz do Barreiro, Sítio de Sons, JBJazz, entre outras), cursos profissionais (EACMC, Art'Jobra, Escola da Bemposta, etc.), licenciaturas e mestrados (ESMAE, ESML, Universidade de Évora, Universidade Lusíada, Universidade de Aveiro), workshops, cursos livres, não deixando de referir iniciativas e atividades que estão relacionadas com a formação e o ensino da música Jazz. O surgimento do curso profissional de Jazz na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, revelou-se uma novidade no catálogo académico musical Português, uma vez que as primeiras ofertas educativas foram de iniciativa privada, sem qualquer relação com o ensino regular, não esquecendo

que as propostas que surgiram em segundo lugar, foram de carácter universitário. O aparecimento do ensino profissional veio colmatar uma falha existente na oferta pedagógica de índole oficial em Portugal. O reconhecimento da importância do aparecimento destas novas formações pelos profissionais na área do Jazz é revelado em entrevista ao pianista João Paulo Esteves da Silva pelo músico Luís Figueiredo:

Porque agora não só há a escola do Hot, que é pioneira, mas, entretanto, multiplicaram-se e há várias escolas espalhadas pelo país. Mais à volta dos grandes centros, mas há escolas a ensinar Jazz e donde aparece regularmente gente a tocar bem. Portanto, eu acho que é importante que haja essas escolas. (...) [O] facto de haver centros que chamam as pessoas onde elas se juntam, tocam e vão para casa com vontade de estudar, e se motivam, e ouvem-se uns aos outros, isso é importantíssimo que exista. E hoje em dia há mais do que há vinte anos atrás (Silva 2008, entr. apud. Figueiredo, 2016, p. 256).

O curso de Jazz da EACMC reúne atualmente reconhecidos músicos e docentes pertencentes ao circuito de Jazz nacional, criando assim uma prolífica fonte de preparação profissional para a geração de jovens músicos de Jazz e não só. Podemos referir a importância que este curso representa para esta zona do país, em termos sociais e culturais, dinamizando também o meio musical da cidade.

2.2. Contextualização Geográfica, Socioeconómica e Cultural

2.2.1. Contextualização Geográfica e Cultural

A Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra encontra-se situada na Rua Pedro Nunes na cidade de Coimbra, capital do Distrito com o mesmo nome. A cidade possui o seu núcleo na colina da Alta, fornecendo-lhe uma posição estratégica e um local de paragem entre o Norte e o sul do país. Coimbra é banhada pelo rio Mondego, maior curso de água que nasce e desagua dentro da fronteira lusitana. O Concelho de Coimbra possui 319,41 km² de área territorial. O Distrito, situa-se na Beira Litoral, na zona centro do país entre Porto e Lisboa. A sua população é de 429 987 habitantes, segundo o censo de 2011. É composto por 17 municípios e estes por 155 freguesias.

Coimbra é considerada uma das cidades Portuguesas mais importantes, não só devido às empresas aí instaladas, às infraestruturas e tecnologias ligadas à saúde, como à sua Universidade que é uma das mais antigas da Europa e do Mundo. Esta instituição

foi fundada no séc. XIII pelo Rei D. Dinis e ficou definitivamente instalada no séc. XVI. A construção e o desenvolvimento desta cidade ao longo do séc. XX até aos dias de hoje tem vindo a afirmar a cidade do Mondego como Pólo de desenvolvimento e prosperidade na Região Centro de Portugal.

Figura 1 – Distrito de Coimbra (Concelho de Coimbra no Centro)(fonte: www.portugaldenorteesul.pt)



2.2.2. Contextualização Socioeconómica

Segundo o Projeto Educativo, a instituição académica em questão tem tido um papel preponderante na dinamização cultural e pedagógica do Distrito de Coimbra e na região centro do país. Para permitir o acesso aos mais jovens, a EACMC abriu um Pólo artístico unindo esforços e parcerias com o Ministério da Educação e Ciência, Câmara Municipal da Sertã, Filarmónicas da zona e a Escola Profissional da Sertã. Este acontecimento não foi um ato isolado. A abertura de um Pólo artístico em Arganil aconteceu de seguida, resultado da conjugação de esforços da própria EACMC, da Diretora do Agrupamento de Escolas de Arganil e do Presidente da Câmara Municipal de Arganil. Tem sido através da promoção da aprendizagem artística, da prática das artes performativas e do engrandecimento profissional e formativo, tanto dos seus alunos como dos docentes, que esta instituição tem alcançado resultados visíveis na contribuição para um melhor nível cultural e artístico dos cidadãos do seu Distrito e do País.

2.3. Organização e Gestão da Escola

2.3.1. Missão

A EACMC concebeu um conjunto de valores e princípios escolares que tem sido o pilar da sua linha reguladora e diretiva. A instituição pretende oferecer um Projeto Educativo de qualidade à sua comunidade escolar, ministrando conhecimentos profundos ao nível da música e dança, proporcionando desta forma a possibilidade da ingressão e continuidade do percurso académico dos seus alunos a um nível superior, assim como a valorização da formação técnico-artística e a inclusão dos seus educandos no plano cultural e artístico nacional.

A instituição visa também a promoção de uma formação íntegra e responsável dos alunos. A educação de sensibilidades, respeito, confiança, solidariedade e de diálogo é assegurada durante todo o processo educativo. A EACMC, desde que ocupa o seu mais recente espaço, tem o máximo interesse em cooperar e relacionar-se da melhor forma possível em termos escolares e não só com a EBSQF de forma a poderem coexistir de forma harmoniosa. Por fim, a divulgação do trabalho artístico criado pela comunidade escolar é determinante, revelando os seus resultados à comunidade e população do Distrito e do País, sob a forma de espetáculos de arte performativa confirmando a instituição como uma referência e um símbolo de sucesso académico e profissional dos seus discentes.

2.3.2. Recursos e Infraestruturas

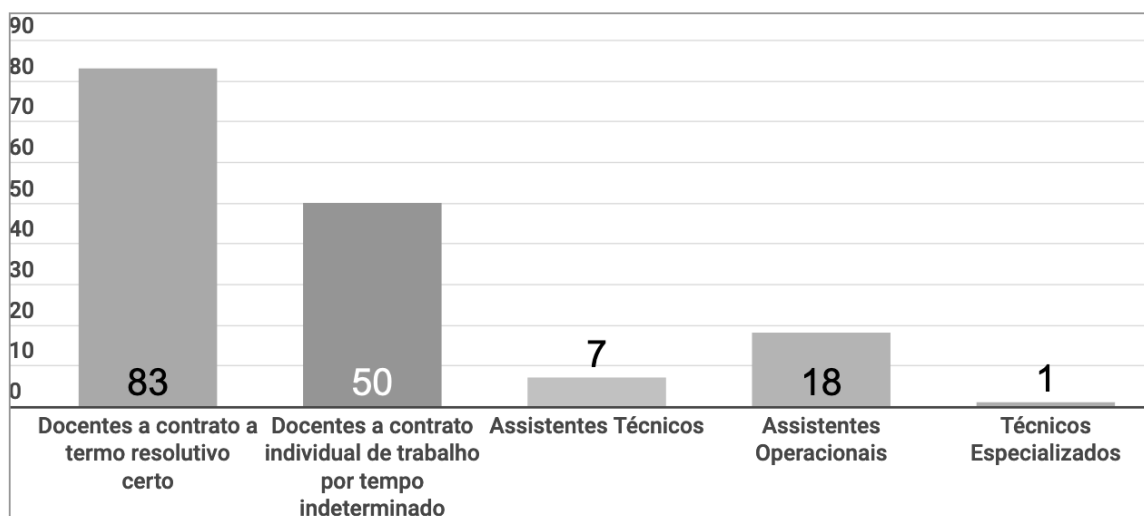
As instalações da EACMC são compostas por 4 pisos, um dos quais subterrâneo, com as salas especialmente vocacionadas para a educação artística musical. Possui 38 salas de aula e 12 de estudo, bem como uma, de maiores dimensões. O edifício acomoda um Auditório com capacidade para 387 lugares. A EACMC, além destes espaços possui duas salas de Dança. Em outubro de 2013 o pavimento das salas foi revestido de linóleo, fundamental para o bom funcionamento das aulas. Todas estas salas estão situadas no bloco principal. Esta escola dispõe ainda de salas nos Blocos B e D, fundamentalmente utilizadas para as disciplinas do Departamento de Ciências Musicais e para a disciplina de Classes de Conjunto. Em termos de acessibilidade, a escola possui escadas e elevadores, facilitando pessoas com mobilidade reduzida. No andar térreo, o edifício possui um bar e uma biblioteca. O Curso Profissional de Jazz dispõe ainda de quatro

salas situadas no Piso -1. A EACMC situa-se junto à EBSQF, Coimbra Shopping, Instituto Superior de Engenharia de Coimbra e a uma vasta zona habitacional enquadrando-se no ambiente urbano da cidade Conimbricense.

2.3.3. Direção, Corpo Docente, Discente e Técnico

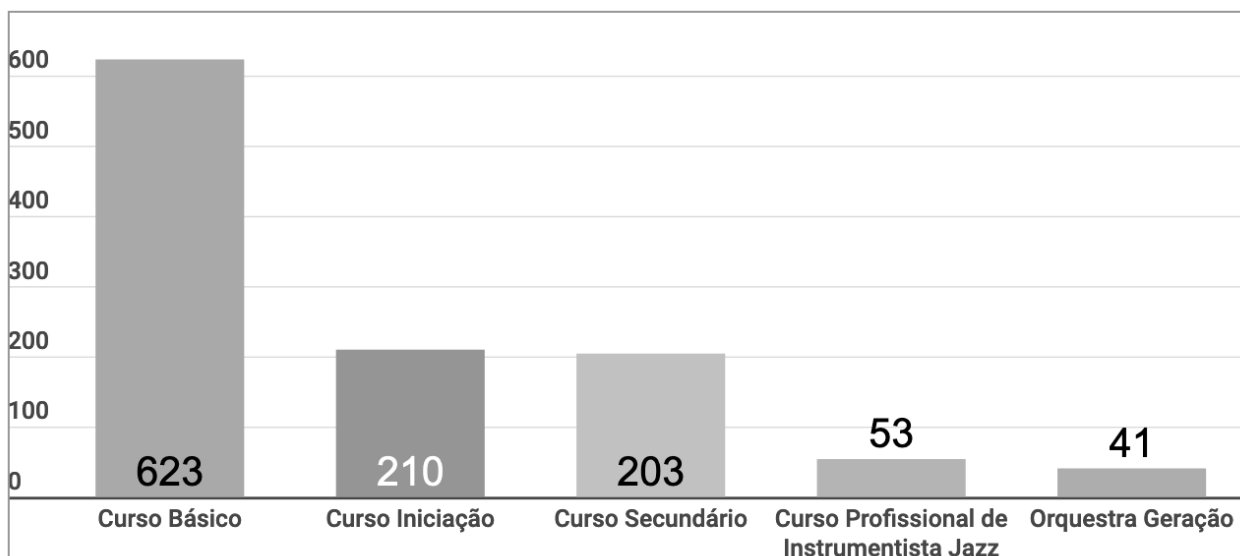
A gestão da EACMC é constituída por Conselho Geral, Direção e Conselho Administrativo. Segundo o Projeto Educativo de 2017/2021 aprovado em Reunião do Conselho Geral de 13 de março de 2018, no ano letivo de 2017/2018, o corpo docente era constituído por 133 professores divididos por docentes a contrato individual de trabalho por tempo indeterminado e docentes a contrato a termo resolutivo certo. O corpo não docente era constituído por 26 membros repartidos entre 18 assistentes operacionais, 7 assistentes técnicos e 1 técnico especializado.

Gráfico 1 – Corpo Docente e Não Docente (fonte: PE da EACMC de 2017/2021)



Segundo o mesmo Projeto Educativo, o número de alunos da EACMC no ano letivo de 2017/2018 era totalizado por 1134. Estes discentes encontravam-se divididos pelos seguintes cursos: Iniciação; Básico; Secundário; Profissional de Instrumentistas Jazz, Orquestra Geração.

Gráfico 2 – Número Total de Alunos (fonte: PE da EACMC de 2017/2021)



2.3.4. Regime de Frequência

Segundo o Projeto Educativo de 2017/2021, a EACMC oferece dois regimes de frequência aos seus alunos. No regime articulado, a EBSQF oferece alguns espaços físicos em conjunto com a EACMC devido ao estatuto de escola de articulação, frequentando os alunos as duas instituições. No regime supletivo, os alunos frequentam as disciplinas de ensino geral na escola a que pertencem e as de ensino vocacional na EACMC.

2.3.5. Cursos

Os cursos apresentados pela EACMC podem ser ministrados sob a forma de regime supletivo ou regime articulado, funcionando em conjunto com a Escola Básica e Secundária da Quinta das Flores no último caso. Os cursos são os seguintes:

Curso de Iniciação de Música e de Dança - este curso destina-se a crianças pertencentes especificamente aos 3º e 4º anos de escolaridade sob a forma de regime supletivo e sem vínculo à EACMC sendo que, os alunos que pretendam prosseguir para o 1º grau terão que fazer uma prova de acesso.

Curso Básico de Música e de Dança - reserva-se aos estudantes do ensino básico desde o 5º até ao 9º ano de escolaridade equivalendo aos 1º,2º,3º,4º, e 5º graus. Este curso pode ser frequentado quer em regime articulado quer em regime supletivo, sendo que o Curso básico de Dança apenas atua sob regime articulado.

Curso Secundário de Música e de Dança – divide-se por quatro ofertas (Instrumento, Formação Musical, Composição e Dança) que podem ser frequentadas em regime articulado ou supletivo (Dança apenas opera sob regime articulado). Estes cursos são destinados a alunos que frequentam os 6º,7º, e 8º graus coincidindo com os 10º,11º e 12º anos de escolaridade respetivamente.

Curso Profissional de Instrumentista de Jazz - frequentado por alunos do ensino secundário apenas em regime articulado. Este curso tem especial propósito de atribuir uma formação de nível secundário (correspondente ao 12º ano de escolaridade). Segundo o Projeto Educativo 2017-2021 da EACMC, este curso pretende “dotar o aluno de uma sólida formação teórico-prática e de capacidades técnicas adequadas a uma carreira profissional de sucesso como executante/intérprete assim como promover o prosseguimento da formação académica dos alunos a um nível superior.”

2.3.6. Departamentos Curriculares

De acordo com o Projeto Educativo da EACMC de 2017/2021, tendo em conta a sua disciplina/instrumento, os professores distribuem-se por cada departamento curricular sendo que cada departamento possui um coordenador pertencente ao conselho pedagógico. Os departamentos são os seguintes indicando cada um as suas disciplinas constituintes:

Canto, Línguas e Classes de Conjuntos Vocais – Canto, Alemão, Italiano e Coros;

Instrumentos de Cordas e Classes de Conjuntos de Cordas – Bandolim, Guitarra Clássica e Portuguesa, Harpa, Viola de Gamba, Violino, Violela, Violoncelo e Contrabaixo, classes de conjunto relacionadas com estes instrumentos tais como *Ensembles* e Orquestras;

Instrumentos de Sopro e Percussão e Classes de Conjunto de Sopro e Percussão – Clarinete, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta, Oboé, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba e Percussão;

Tecla e Classes de Conjunto de Tecla – Acordeão, Cravo, Órgão e Piano;

Ciências Musicais – Análise e Técnicas de Composição, Formação Musical e História da Cultura e das Artes;

Dança – Técnicas de Dança Clássica, Técnicas de Dança Contemporânea, Repertório e Práticas Complementares de Dança;

Jazz – Professores do Curso Profissional de Instrumentistas de Jazz;

Orquestra Geração.

2.3.7. Protocolos e Parcerias

A EACMC, segundo o Projeto Educativo de 2017/2021, possui protocolos e parcerias com as seguintes instituições e/ou projetos: Orquestra Clássica do Centro; Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra; Filarmónica União Taveirense; Teatrão, A”DV- Academia Internacional de Música “ Aquiles *Delle Vigne*”; Projeto “Olhar a Música”; Associação Cultural Quebra Costas; Agência para a Promoção da Baixa; Câmara Municipal da Sertã; Instituto Profissional da Sertã; Câmara Municipal de Arganil; Agrupamento de Escolas de Arganil; Hotel D. Luís; Associação Académica de Coimbra.

2.4. Análise SWOT (da Instituição)

Recorrendo à análise SWOT, é possível enquadrar o funcionamento da EACMC através dos pontos fortes (*Strengths*), pontos fracos (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e as possíveis ameaças (*Threats*). Analisado e produzido em sede de projeto de intervenção, estes são os pontos fortes e possíveis ameaças desta análise presentes no Projeto Educativo de 2017/2021:

Quadro 1 – Análise SWOT da EACMC

<p>Pontos Fortes</p>	<p>Grande procura e interesse na frequência da escola; Crescimento do número de alunos e dos níveis de frequência; Oferta de dois regimes de frequência; Oferta educativa diversificada; Aumento de número de alunos que concluem o Curso Secundário do Conservatório; Percentagem elevada de alunos que concluem o Curso Profissional de Jazz; Aumento do número de alunos que ingressam nas Universidades e Escolas Superiores de Música prosseguindo estudos superiores artísticos; Oferta educativa do ensino artístico especializado nos polos da EACMC da Sertã e de Arganil; Oferta da educação artística a crianças carenciadas(e outras no mesmo espaço escolar) através da dinamização de um polo da Orquestra Geração (com crianças do 1.o ciclo do ensino básico) em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Coimbra Centro; Qualidade da parceria com a EBSQF quer no plano pedagógico/curricular, quer no âmbito das relações entre as duas comunidades; Boas instalações com espaços de trabalho e de lazer aprazíveis, quer interiores, quer exteriores; Existência de salas de estudo (sempre que é possível) para os alunos poderem estudar em tempos livres do seu horário; Existência de um auditório com elevadas qualidades acústicas e técnicas capaz de propiciar uma boa oferta cultural, não apenas à comunidade educativa da EACMC e da EBSQF, mas também à Cidade; Bom aproveitamento dos recursos humanos a nível de pessoal docente e não docente; Bom ambiente de trabalho e motivação da maioria dos alunos, pessoal docente e pessoal não docente; Empenho dos órgãos de administração e gestão, do pessoal docente e não docente em servir a comunidade e criar um ambiente mais seguro onde os alunos possam ocupar o seu tempo em atividades de enriquecimento curricular, inibidoras do abandono escolar e que permitem a integração e valorização dos seus saberes e experiências; Participação ativa no trabalho do Centro de Formação de Associação de Escolas Minerva no sentido de criação de planos de formação para docentes e não docentes; Reduzidos casos de indisciplina na Escola; Bom trabalho desenvolvido pela Associação de Estudantes; Boa colaboração e empenho dos elementos do Conselho Geral; Boa relação e articulação com a Associação de Pais e Encarregados de Educação.</p>
<p>Oportunidades</p>	<p>Atualização da página eletrónica e de meios de comunicação adequados enquanto canais privilegiados de divulgação, capazes de potenciar a imagem do Conservatório; Implementação da plataforma de gestão escolar(livros de ponto eletrónicos) no âmbito do Projeto E-360; Continuação da promoção de uma oferta educativa adequada às especificidades socioeconómicas e culturais da Cidade; Desenvolvimento de uma rede de cooperação com as empresas, instituições educativas e outras da área de abrangência pedagógica da Escola; Alargamento de parcerias, protocolos e contratos com entidades públicas e privadas que tenham como prioridade os interesses do Conservatório; Articulação entre o trabalho desenvolvido pela EACMC e EBSQF no sentido do aproveitamento da cooperação existente; Participação de toda a comunidade educativa na elaboração do Projeto Educativo, através da criação de fóruns de discussão e aproveitamento das iniciativas já existentes.</p>

2.5. Curso Profissional de Instrumentista Jazz

Segundo o website da Comissão Europeia (<http://ec.europa.eu>), os cursos profissionais visam o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, preparando os discentes para a inserção no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos a nível do ensino superior. O website da EACMC refere que este tipo de ensino se caracteriza por “ser uma via de acesso ao ensino superior especializada com uma forte componente curricular prática”. A aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências teóricas e práticas dotando os alunos de ferramentas variadas. Os cursos existentes integram-se nas mais diversas áreas educativas e formativas. Através de uma estrutura curricular organizada por módulos, este formato de ensino permite maior flexibilidade e respeito pelos ritmos de aprendizagem dos seus alunos. Os Cursos Profissionais abrangem os 10º, 11º e o 12º ano de escolaridade, ou seja, todo o ensino secundário. É neste ambiente educativo que se insere o Curso Profissional de Instrumentista Jazz.

Desenvolvido pelo Ministério da Educação e estando disponível para consulta no website da Agência Nacional para a Qualificação (www.anqep.gov.pt), o programa modular do CPIJ rege-se pelo desenvolvimento de determinadas competências musicais. Durante o seu percurso, os formandos deverão adquirir: um conjunto de conhecimentos sólidos a um nível técnico e de desempenho instrumental na área do Jazz; capacidade de leitura à primeira vista; domínio e aplicação de escalas e modos na improvisação; capacidade de transposição de trechos musicais melódicos e harmónicos; compreensão, execução e improvisação sobre estruturas formais e harmónicas do Jazz; compreensão da linguagem e taxonomia dos mais variados estilos e épocas do Jazz; competências técnicas e artísticas com vista ao desempenho ao vivo e em estúdio.

2.5.1. Carga Horária

O curso está dividido em 3 anos letivos. Segundo o plano de estudos exibido pelo Ministério da Educação, a carga horária total é de 3100 horas dividindo-se nas mais variadas disciplinas:

Quadro 2 – Carga Horária do CPIJ (fonte: Plano de Estudos do Ministério da Educação)

Componentes de Formação	Total de Horas ^(a) (Ciclo de Formação)
Componente de Formação Sociocultural <ul style="list-style-type: none">• Português• Língua Estrangeira I, II ou III (b)• Área de Integração• Educação Física• Tecnologias da Informação e Comunicação	320 220 220 140 100
<i>Subtotal</i>	1000
Componente de Formação Científica <ul style="list-style-type: none">• História da Cultura das Artes• Teoria e Análise Musical• Física do Som	200 150 150
<i>Subtotal</i>	500
Componente de Formação Técnica <ul style="list-style-type: none">• Instrumento - Jazz• Combo• Orquestra de Jazz e Naípe• Técnicas de Improvisação• Formação em Contexto de Trabalho	300 230 350 300 420
<i>Subtotal</i>	1600
Total de Horas / Curso	3 100

Relativamente ao quadro 2, a alínea a) refere-se à carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho. A b) indica que o aluno terá que escolher uma língua estrangeira. No entanto, se tiver apenas estudado uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário (informação retirada do plano de estudos oficial do CPIJ).

2.5.2. – CPIJ na EACMC

O programa modular referente ao CPIJ apresentado pela EACMC apresenta um planeamento extensivamente elaborado das seguintes disciplinas: Instrumento, Combo Jazz, Orquestra de Jazz, Orquestra de Jazz Naípe, Técnicas de Improvisação, Teoria e Análise Musical Jazz, Física do Som e Formação em Contexto de Trabalho.

A disciplina de Instrumento Jazz divide-se pela oferta proporcionada pela escola: Bateria, Guitarra, Piano, Contrabaixo, Vibrafone, Canto, Flauta Transversal, Trombone, Trompete, Saxofone e Clarinete.

Relativamente a esta disciplina e ao resto do tronco disciplinar, o programa modular do CPIJ desenvolvido pela EACMC organiza o elenco modular elaborando os conteúdos teóricos, objetivos gerais, recursos pedagógicos, critérios de avaliação, planos de recuperação de faltas, exame de recuperação modular relativamente a todos os módulos das disciplinas descritas anteriormente (o programa modular referente à disciplina de Guitarra Jazz encontra-se em anexo no final do presente documento).

A certificação do CPIJ é composta por duas qualificações, o 12º ano de escolaridade e o diploma profissional de nível IV. O curso profissional proporciona o acesso ao ensino superior nacional e internacional assim como a preparação para a entrada na indústria discográfica, quadros profissionais de orquestra, produção de espetáculo, e criação de novos projetos.

Os apoios disponíveis pela EACMC para frequência do curso servem especialmente para a utilização de instrumentos musicais pertencentes à escola. Cada aluno, consoante o escalão de abono, poderá usufruir de um instrumento emprestado pela escola. Na disciplina de Formação em Contexto de Trabalho, é disponibilizado o material da escola necessário para as ações relacionadas com este assunto para uso dos discentes. Os subsídios de alojamento, alimentação e transporte são disponibilizados mediante pedido ao PO CH e aprovação da tutela, art.º. 13º da portaria em vigor nº60-A/2015.

3. Caracterização da Classe e dos Alunos

3.1. Classe de Guitarra Jazz

No início do presente ano letivo (2019/2020), a classe de guitarra Jazz da EACMC era constituída por 11 alunos divididos por dois professores: cinco discentes instruídos pelo professor João Firmino e seis pelo professor Mauro Ribeiro. Ao longo do ano desistiram 2 alunos pertencentes ao 10º ano, resultando num total de 9 alunos no curso, distribuídos da seguinte forma: 5 alunos no 10º ano, 2 no 11º e mais 2 no 12º. Os alunos sob observação no decorrer do meu Estágio encontram-se sob a tutela do Professor João Firmino. Todos estes estudantes possuem níveis técnico-musicais diferentes assim como a sua inserção letiva corresponde a diferentes anos de escolaridade. Em conformidade com a realização do meu Estágio, devido à natureza das deslocações efetuadas à EACMC ter sido exclusivamente para a prática de observação das aulas do professor João Firmino, não se proporcionou a oportunidade de poder conhecer pessoalmente nem musicalmente os restantes alunos. No entanto, devo acrescentar que o nível de performance dos alunos de guitarra Jazz na EACMC é relativamente alto quando comparado a instituições semelhantes, refletindo-se diretamente no número de admissões destes alunos em escolas superiores nacionais e internacionais.

3.1.1. Caracterização do Aluno A (10ºAno)

O aluno A natural de São Frutuoso, pertencente ao Concelho de Ceira, está no 10º ano e ainda no início do seu percurso musical na área do Jazz. Ao contrário dos seus colegas incluídos na minha prática pedagógica, o discente possui uma guitarra elétrica de rock contradizendo a habitual utilização dos modelos *Archtop/Hollowbody*³ ou *Semi-Hollowbody*⁴ pelos guitarristas deste estilo. Segundo a minha experiência neste tipo de ensino, é bastante comum os alunos de guitarra Jazz, nos semestres iniciais na frequência em instituições académicas de Jazz, acompanharem-se de guitarras elétricas

³ As guitarras *Archtop* ou *Hollowbody* são conhecidas pela sua suavidade tímbrica, a falta de sustentação de som e o poder de corte quando são tocadas com uma dinâmica mais forte. Juntamente com a bateria e o contrabaixo, estas guitarras faziam parte da secção rítmica na chamada “*Swing Era*” entre 1933 e 1947.

⁴ As guitarras *Semi-hollowbody* são idênticas na maior parte dos aspetos com as guitarras *Archtop*. No entanto, na comparação entre estes dois tipos de guitarra, estas são desenhadas para terem menos *feedback*, resultando assim para o seu uso na música Jazz quando é necessário o recurso de sons como o *overdrive* ou a distorção.

principalmente utilizadas noutros contextos musicais como o *rock* ou o *pop*. Apesar de ter tido aulas de guitarra, tanto particulares como na banda filarmónica de Ceira, no início do ano letivo as suas bases teórico-musicais eram escassas e estavam mais direcionadas para uma estética musical *pop-rock*.

Ao observar as aulas ministradas pelo professor João Firmino, reparei que o aluno, mesmo estando no início do seu percurso musical académico, possuía pouco desenvolvimento técnico do instrumento tal como um frágil sentido rítmico. Durante o seguimento do período letivo, o discente revelou alguma falta de motivação na realização de várias tarefas, como por exemplo, leitura à primeira vista ou o estudo de arpejos, questionando frequentemente o docente sobre outros conteúdos em comparação aos que eram abordados no momento, por vezes, em tom desafiador.

Ao longo das aulas testemunhadas, a temática que aparentemente lhe despertou mais interesse, foi a aprendizagem dos *voicings*⁵ em *drop 2*⁶, proporcionando um estímulo extra na sua aprendizagem. A falta de dedicação, no entanto, revelou-se ao longo do ano resultando no pouco aproveitamento na evolução das competências musicais que um guitarrista nesta área necessita. Durante o período de confinamento o aluno demonstrou a mesma irregularidade no estudo e no empenho, enviando de forma inconstante os trabalhos pedidos pelo professor.

3.1.2. Caracterização da Aluna B (11ºAno)

A aluna B, dentro dos discentes observados durante o presente Estágio, é a discente que demonstra possuir mais competências musicais em linguagem jazzística. A aluna, tendo já terminado o secundário frequentando um curso de Jazz em Aveiro, sua terra natal, trouxe já desenvolvidos alguns atributos musicais naquela área no momento da sua ingressão no curso profissional da EACMC. Em diálogo com o professor sobre o percurso da discente, foi revelado, e também constatado por mim durante as aulas observadas, que a discente exibia alguma falta de confiança nas suas capacidades

⁵ Grupo de notas unidas através de um espaçamento vertical e ordenadas de forma a resultarem num determinado acorde.

⁶ Os *voicings* em *drop 2* são acordes de sétima construídos de forma a que a terceira nota mais aguda dum determinado acorde no estado fundamental se torne no baixo do acorde. Ex: C maior de sétima no estado fundamental contém as seguintes notas (da mais grave para a mais aguda) nesta ordem – Dó, Mi, Sol, Si. Por outro lado, C maior de sétima em *drop 2* será construído na seguinte maneira – Sol, Dó, Mi, Si.

musicais, uma complicação que se tem vindo a resolver durante o presente ano letivo. Segundo o próprio professor João Firmino, tanto a ingresso da aluna na EACMC como a sua tutoria têm sido fundamentais para a melhoria da confiança na performance musical da aluna.

A aluna manifestou, durante as aulas observadas, algumas falhas no tempo e na execução rítmica durante a sua performance, obstáculos que se foram solucionando lentamente durante o presente ciclo de estudos. Segundo alguma pressão familiar, era esperado que a pupila no final do presente ano se esforçasse de modo a preparar a sua candidatura no acesso ao ensino superior. A conselho do professor, tanto a família como a aluna pressentiram que não havia uma preparação adequada para a realização desta iniciativa consentindo assim na continuidade da frequência da aluna no curso de Jazz da EACMC.

Durante o presente ano, é sabido que a aluna não demonstrou assiduidade regular às aulas do professor revelando desta forma uma descontinuidade na elaboração dos exercícios e tarefas pedidas pelo mesmo. Durante a situação pandémica do *Covid-19*⁷ estabelecendo um novo formato das aulas de guitarra, a aluna exibiu falta de motivação devido à falha no envio regular das tarefas propostas pelo professor. No entanto, este desânimo, provocado principalmente pelo confinamento social, acabou por se desvanecer aos poucos, fazendo com que a aluna comesçasse a enviar os trabalhos requeridos dentro dos prazos estabelecidos.

3.1.3. Caracterização do Aluno C (12ºAno)

O aluno C está no 12º ano de escolaridade (3º ano do curso profissional de Jazz). Natural de São João do Campo, freguesia pertencente ao Concelho de Coimbra. Estudou música durante 4 anos antes de ingressar na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra; 2 anos na Academia de Música de Coimbra e mais 2 na Academia de Música de Ançã. O presente ano letivo trouxe algumas novidades no que toca a docentes de instrumento pelo simples facto de ter sido aluno de outro professor de guitarra desde a sua admissão nesta instituição. Comparativamente com os alunos observados por este

^{7 7} A situação pandémica do vírus *Covid-19* provocou o início do estado de emergência em Portugal decretado pelo Governo no dia 13 de março de 2020 dando início ao confinamento social. A maior parte das escolas em território Português já estava fechada desde 12 de março.

mestrando, o aluno C é sem dúvida o discípulo mais motivado. Durante o corrente Estágio, trouxe regularmente as tarefas desenvolvidas e trabalhadas em casa propostas pelo seu professor.

A nova situação pandémica vivida globalmente devido ao surto do vírus *Covid-19* não constituiu motivo para o aluno falhar ao compromisso na realização das tarefas solicitadas pelo docente, manteve consistência na entrega dos trabalhos solicitados registados em vídeo. No final do ano o aluno esteve a trabalhar, continuando a exibir uma maior motivação em relação aos seus colegas, no seu Projeto de Aptidão Profissional⁸ baseado na linha musical do guitarrista Bill Frisell⁹ e no aprimoramento da sua performance, registada em vídeo, tendo em vista a admissão ao ensino superior.

3.2. Descrição das Aulas Observadas

Ao longo do ano letivo referente a 2019/2020 observei atentamente as aulas lecionadas pelo Professor João Firmino aos três alunos já apresentados. As aulas de música e de componente geral, na EACMC, estão divididas em blocos de 45 minutos distribuídos ao longo do dia por períodos de 90 minutos com pequenos intervalos entre si. Todas as 27 fichas de observação¹⁰ relativamente à prática do Estágio correspondem a blocos de 45 minutos referentes aos três alunos de forma individual. Durante o exercício de observação, constatei alguns factos relacionados com o processo de ensino do Professor João Firmino assim como o da aprendizagem dos alunos caracterizados no subcapítulo anterior. Antes de os referir devo enunciar que, até ao final desta descrição letiva, sempre que mencionar “os alunos”, estarei a pronunciar-me apenas sobre os três discentes por mim observados.

É importante referir dois momentos que se repetem aula após aula no processo de ensino utilizado pelo professor João Firmino: todas as aulas são iniciadas com 15 minutos de prática de leitura (normalmente um excerto melódico da série *Daily*

⁸ A Prova de Aptidão Profissional (PAP) é uma prova elaborada pelos alunos do Ensino Profissional, para completarem o curso. A PAP consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto, unificado num produto, numa intervenção, ou numa atuação, consoante o curso, bem como do respetivo relatório final de realização e apresentação crítica, demonstrativo de saberes e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional dos jovens.

⁹ Bill Frisell é um dos mais icónicos guitarristas do Jazz desde o final dos anos 1980 ganhando destaque como um músico de sessão da ECM *Records* e como guitarrista de Jazz na cena jazzística Nova-Iorquina.

¹⁰ Estes documentos encontram-se disponíveis em suporte digital tendo sido devidamente entregues juntamente com o presente relatório de estágio.

Exercises de Barry Galbraith¹¹); a existência de um diálogo com o aluno envolvendo um episódio da vida acadêmica do professor.

O comportamento dos lecionando e a sua postura durante as aulas observadas foi bastante estável, sem apresentar grandes surpresas ou variações, no entanto, cada aluno apresenta uma conduta singular. O aluno do 10º ano expunha, sempre que podia, uma atitude competitiva em relação ao professor e descrença nos conteúdos apresentados pelo mesmo, refletindo-se numa falta de estudo que por sua vez se converteu numa moderada evolução nas suas competências musicais. A aluna do 11º ano, revelou uma postura totalmente diferente. A relação entre professor e aluna demonstrou afinidade entre os dois criando espaço para todo o tipo de diálogo. A importância da boa relação estabelecida foi constatada pelos encarregados de educação da aluna através da valorização do trabalho prestado pelo professor, anunciando o aumento da motivação da aluna na execução das tarefas e no estudo do instrumento assim como na forma interessada como se referia habitualmente ao ambiente escolar e ao seu instrutor comparativamente às mesmas matérias sobre a escola de Jazz que frequentou antes da sua ingressão na EACMC. O aluno do 12º ano assume um comportamento semelhante ao apresentado pela aluna do 11º ano. O respeito que nutre pelo professor, como músico e pedagogo, evidencia-se na forma educada como se comporta quando recebe um ensinamento sobre o mais distinto tipo de conteúdo assim como na forma como lhe dirige a palavra ou coloca uma questão.

Relativamente ao processo de aprendizagem, os alunos demonstram atitudes também elas divergentes. Para o aluno A, o professor abordou exercícios introdutórios para o desenvolvimento de atributos musicais como a aprendizagem dos principais acordes de sétima (maior de sétima, menor de sétima, dominante, meio-diminuto), de forma a poder desenvolver uma abordagem inicial ao *comping*¹². Para a aquisição de ferramentas melódicas, foram ministrados inicialmente os arpejos sobre os acordes já referidos e posteriormente os modos utilizando o método *chord-scale*¹³. Todos estes

¹¹ Livro de exercícios de Guitarra Jazz muito utilizado por professores e alunos dos cursos de Jazz a um nível global.

¹² No contexto da música Jazz, o *comping* é constituído por acordes, ritmos e contra-melodias que o músico usa para acompanhar uma melodia ou um solo improvisado.

¹³ *Chord-Scale* é um método que é muito usado na música Jazz estabelecendo correspondências entre acordes e escalas.

conhecimentos estiveram limitados à escala maior, estando assim alinhado com o planeamento anual relativo ao 10º ano na EACMC. No entanto, o discente, estando pouco concentrado durante a aula, expondo questões e apreciações colocadas na aula como por exemplo: “Quando é que começamos a estudar os modos?” ou “Professor, já estou farto de fazer isto!” revelaram alguma impaciência na execução das tarefas e na falta de compreensão da importância do estudo. A aluna do 11º ano mostra uma certa frustração nas matérias das quais possui mais fragilidades musicais, tais como o *comping* e o ritmo. Nos exercícios que envolvem improvisação melódica, a aluna mostra-se mais confortável, em parte devido aos elogios e apreciações positivas do tutor. As orientações para esta aluna estiveram na maior parte relacionadas com as suas fragilidades rítmicas e na falta de confiança durante a performance, visto os seus conhecimentos musicais estarem bastante evoluídos devido à sua anterior frequência num curso de Jazz. A sua performance, tendo em conta os aspetos já referidos, melhorou substancialmente, graças ao aconselhamento do professor, atendendo à sua experiência em lidar com frustrações performativas que de certa forma se assemelham às já demonstradas pela aluna. Por sua vez, o aluno do 12º ano encara naturalmente as tarefas exigidas pelo docente. Na maior parte das aulas por mim observadas, notei quase sempre uma pequena melhoria na performance musical deste último aluno. No início do ano letivo, o discente apresentava algumas lacunas no seu discurso improvisativo relacionadas com o *time-feel*¹⁴ e com melodias que pouco definiam a harmonia resultando em notas mal resolvidas e melodias que não combinam com as progressões harmónicas. Passados 2 a 3 meses, estas falhas deixaram de ser tão evidentes. A abordagem do professor envolvendo um trabalho regular sobre figuras rítmicas baseadas na colcheia assim como numa abordagem melódica mais cromática ajudaram bastante a evolução das competências musicais (em parte também pela motivação do aluno).

3.3. Descrição das Aulas Lecionadas

No âmbito do presente Estágio em Ensino Especializado, são três as aulas dadas a cada aluno. Devo referir que no início do atual Estágio em Observação, considerei a

¹⁴ Sensação rítmica que se tem na escuta ou na interpretação de uma determinada música.

realização de uma aula no final de cada trimestre de forma a poder testar diferentes etapas na evolução de cada aluno. No entanto, sentindo a necessidade de conhecer melhor as competências musicais de cada um dos alunos, optei por lecionar as aulas no terceiro trimestre do ano letivo. A abordagem que proponho coaduna-se com o plano traçado pelo professor, que redesenhou o seu método tendo em conta a situação pandémica causada pelo *Covid-19*. O final do 2º período escolar ocorreu simultaneamente com o confinamento social imposto pela pandemia. Apesar do fecho das escolas, as aulas continuaram a decorrer através de plataformas digitais *online*. A EACMC optou por estabelecer um voto de confiança nos seus docentes concedendo-lhes toda a liberdade relativamente ao modo de comunicação com os alunos, por forma a garantir o seguimento do trabalho desenvolvido. O professor decidiu organizar-se da seguinte forma: envio semanal de 3 tarefas (explicadas através de vídeos-exemplo e/ou de uma mensagem escrita), abordando 3 competências musicais distintas. O exercício fica concluído com o envio por email de um vídeo para cada trabalho onde cada aluno, após um período de estudo e treino, realiza a tarefa facultada pelo seu tutor.

3.3.1. Aluno A

Optando pela reprodução do mesmo método acima referido, para o aluno do 10º ano decidi desenhar 3 exercícios que abordam o aumento das competências motoras. Tendo em conta o nível performativo do aluno optei por realizar um treino, que se divide em duas tarefas, visando a repetição de dois padrões rítmicos com acordes passando pela harmonia de forma a obter um *comping* mais consistente e repetitivo.

Figura 2 – Padrão nr.1 (Primeiros Compassos do Tema “All the Things You Are”)

Jazz Guitar

The image shows a musical staff for Jazz Guitar. It begins with a treble clef. The staff contains a rhythmic pattern of eighth notes, each with an accent (>) above it. Above the staff, four chord diagrams are shown, each with an 'x' above it indicating a muted string. The chords are: Fm7, Bbm7, Eb7, and Abmaj7. The diagrams show the fretting for each chord on a six-string guitar.

Figura 3 – Padrão nr.2 (Primeiros Compassos do Tema “All the Things You Are”)

J. Gtr.

O padrão nr.1 consiste na execução de todas as semínimas do compasso utilizando os acordes que se encontram cifrados¹⁵ sobre um metrônomo regulado a 100 bpm's¹⁶. O motivo rítmico explorado tem em conta o estilo do icónico guitarrista Freddie Green¹⁷ que segundo Tim Berens no *Website* do guitarrista <http://www.freddiegreen.org> descreve a técnica como sendo um “*a style of Swing comping that is most often used in big band guitar playing*”¹⁸, onde “*hold down a chord with the left hand and strike the strings with the right hand on every beat of the tune*”¹⁹.

O padrão nr.2 representa um molde rítmico que envolve 2 compassos com abordagens tipicamente usadas nos ritmos *Swing*. Ambos os exercícios usam o tema²⁰ “All the Thing you Are” como veículo de aprendizagem na sua execução. Ao observar o aluno durante as aulas, entendi a sua necessidade de ter um *comping* mais sólido no acompanhamento de uma melodia ou um solista, dessa forma, entendi que estes exercícios são essenciais para a sua evolução.

O terceiro trabalho utiliza o método *chord-scale*. Neste exercício o aluno tem que tocar em colcheias, durante todo o compasso, os 1º,2º,3º e 5º graus²¹ do modo correspondente ao acorde da harmonia da música (quando um compasso está completo

¹⁵ A Cifra é um sistema de notação musical usado para indicar os acordes que são interpretados por um instrumento musical.

¹⁶ Batidas por minuto.

¹⁷ Freddie Green foi um guitarrista de Jazz que tocou guitarra ritmo durante quase 50 anos na influente orquestra do pianista Count Basie.

¹⁸ “Um estilo de acompanhamento swing que é mais frequentemente usado em guitarras de big band”. Tradução pelo autor. Citação retirada do website www.freddiegreen.org.

¹⁹ “Segura um acorde com a mão esquerda e toca as cordas com a mão direita em cada batida da música”. Tradução pelo autor. Citação retirada do website www.freddiegreen.org.

²⁰ A palavra tema é um termo utilizado no meio do Jazz para referir uma canção, composição, peça ou música.

²¹ Os números dos graus dos acordes correspondem à ordem das notas pertencentes ao modo nele implícito, por exemplo. Se a escala de Dó Maior possui o 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º grau, então respetivamente, esses graus correspondem às seguintes notas: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si.

com um acorde o aluno toca os 1º,2º,3º e 5º graus, quando tem dois acordes, tem que tocar apenas o 1º e 3º grau de cada um desses acordes), seguindo sempre o metrônomo ou uma *backing track*²² até 100 bpm's. O discente, para fechar este assunto, terá que enviar um vídeo onde executa o exercício utilizando o mesmo tema das tarefas anteriores, para melhor compreensão, mostro um exemplo dos primeiros 8 compassos:

Figura 4 – Padrão nr.3 (Primeiros Oito Compassos do Tema “All the Things You Are”)

The image displays two staves of musical notation for the first eight measures of the piece "All the Things You Are". The top staff is labeled "Jazz Guitar" and the bottom staff is labeled "J. Gtr.". Above the Jazz Guitar staff, four chord diagrams are shown: Fm7, Bbm7, Eb7, and Abmaj7. Below the Jazz Guitar staff, four chord diagrams are shown: Dbmaj7, Dm7, G7, and Cmaj7. The notation includes treble clefs, a key signature of one flat (Bb), and a common time signature (C). The Jazz Guitar part features a melodic line with eighth and sixteenth notes, while the J. Gtr. part provides a harmonic accompaniment with chords and single notes.

A utilização repetitiva deste motivo melódico faz com que o aluno decore de forma mais eficaz certas posições técnicas no instrumento, desenvolvendo assim competências motoras e expressivas. Segundo a minha experiência, como aluno e como professor, considero a temática deste exercício necessária para a aprendizagem musical no âmbito do Jazz devido ao desenvolvimento das competências musicais já referidas. David Ake (2003), em *Cambridge Companion to Jazz* reconhece as “*advantages that the chord-scale method purports to offer*”²³. No entanto, refere que “*this system precludes the non-scale tones that characterize so much Bop and Free-playing*”²⁴ (Ake, 2003, p. 267). O teor da tarefa concebida não aborda a música Jazz com um todo, mas sim pequenos detalhes que ajudarão certamente o processo de aquisição de competências musicais do discente. O Aluno A enviou todos os exercícios que lhe foram pedidos apenas com pequenas falhas.

²² Faixa áudio que possui um instrumental musical que serve como acompanhamento para o utilizador.

²³ “Vantagens que o método *chord-scale* pretende oferecer”. Tradução pelo autor.

²⁴ “Este sistema exclui os tons não diatónicos que caracterizam tanto o *Bop* como o *Free-playing*”. Tradução pelo autor.

3.3.2. Aluna B

Para a aluna do 11º ano tive em conta a sua performance durante as aulas observadas. A discente apresentava um distanciamento entre as competências melódicas e as rítmicas, sendo esta última a mais afetada. Aluna e professor, por vezes, tocaram alguns temas a duo de guitarra onde, nos momentos onde a aluna acompanhava uma melodia ou uma improvisação do professor, o tempo da música caía drasticamente para além de haver um ou vários enganos na estrutura harmónica, permitindo que a música perdesse a fluidez. Com base nesta análise decidi realizar tarefas para diminuir essa discrepância de aptidões musicais baseadas especialmente no ritmo presente no *comping*.

A primeira tarefa assemelha-se à que foi dada ao aluno anterior. A Aluna terá que fazer um *comping* ao estilo do guitarrista Freddie Green, tal como exemplificado na fig.1, escolhendo como base harmónica um entre três temas propostos por mim.

A segunda tarefa enquadra-se na mesma temática, mas com algumas diferenças. Propus à aluna executar um motivo rítmico no acompanhamento de um dado tema (podendo ser o anterior ou outro à escolha dos três já fornecidos). Desta vez o exercício será executado sob um tempo mais rápido (200 bpm's) sendo que os *voicings* utilizados poderão ser ou não, aqueles exemplificados por mim no vídeo enviado. Na figura 4 encontra-se um exemplo de 4 compassos da tarefa pedida à aluna.

Figura 5 – Exercício 2 (Primeiros Quatro Compassos de um Blues)

Jazz Guitar


A discente toca, na primeira semínima de cada compasso, um *voicing* correspondente ao acorde atribuído. Na última semínima, terá que tocar um *voicing* meio tom ascendente ou descendente do acorde alvo. O objetivo consiste em enviar um vídeo onde executa a tarefa acompanhado de metrónomo ou *backing track* a 200 bpm's.

O último exercício mantém o *comping* como assunto principal, dando uso aos conteúdos musicais relacionados com *voicings* e inversões de acordes que vão sendo adquiridos ao longo do curso. A ação consiste em tocar no primeiro e terceiro tempo de

cada compasso, (utilizando o tema escolhido pela aluna ou um dos três já concedidos) um *voicing* compatível com a cifra ao longo da estrutura harmônica. Apresento, como exemplo a seguinte figura:

Figura 6 – Exercício 3 (Primeiros Quatro Compassos de um *Blues*)

Jazz Guitar



Cada semínima corresponde a um *voicing* diferente que terá de ser tocado. A discente terá que enviar um vídeo com a performance da tarefa acompanhada por metrônomo ou uma *backing track* a 60 bpm's. A aluna B enviou todos os exercícios que lhe foram pedidos obtendo uma excelente prestação.

3.3.3. Aluno C

Para o aluno do 12º ano decidi elaborar um trabalho diferente em relação ao enviado para os dois aprendizes anteriores. Este exercício, dividido em 3 partes, envolve o processo de transcrição. Segundo Francisco Andrade (2019) este método é um sistema de aprendizagem bastante popular no desenvolvimento do músico Jazz sendo considerado como “a melhor maneira de absorver a sua “gramática” e idioma, nas palavras de Walter Bishop: “*I was a high school drop-out, but I graduated from Art Blakey College, the Miles Davis Conservatory of Music, and Charlie Parker University.*”²⁵” (Andrade, 2019, p. 71). Também o autor Paul Berliner (1994) sugere que o mesmo processo é uma excelente técnica de estudo devido ao fornecimento de imagens do pensamento do improvisador que está a ser estudado:

To complete my immersion in the subject, I devoted time throughout the project to studying and transcribing Jazz recordings, those precious resources of the oral tradition of improvisation. Although performances embedded in recordings are primarily useful for aural analysis, the painstaking work of

²⁵ “Abandonei o ensino secundário, mas formei-me no Art Blakey College, no Conservatório de Música Miles Davis e na Universidade Charlie Parker.”. Tradução pelo autor.

²⁵ “Para completar a minha imersão no assunto, dediquei bastante tempo ao longo do projeto a estudar e transcrever gravações de Jazz, preciosos recursos da tradição oral da improvisação. Embora as performances incorporadas em gravações sejam principalmente úteis para análise auditiva, o trabalho

transcription provides interpretive pictures of improvisers' thoughts.²⁶(Berliner, 1994, p. 63).

O aluno tem que transcrever a frase presente na seguinte figura:

Figura 7 – Excerto Musical de Cannonball Adderley²⁷

The image shows two staves of musical notation. The top staff is labeled 'Jazz Guitar' and contains four measures of whole notes with chord diagrams above them: Eb7, Bb7, Eb7, and Bb7. The bottom staff is labeled 'J. Gtr.' and contains a melodic line starting with a measure marked '5' (fingering) and ending with a measure marked '3' (triple). Above the bottom staff are three chord diagrams: Ebm7, Ab7, and Dbmaj7.

Após a aprendizagem do excerto musical através da audição do áudio enviado, como primeiro exercício, o discente terá que enviar um ficheiro *PDF* com a frase escrita juntamente com um vídeo onde toca essa mesma frase, separadamente, em duas oitavas, à velocidade de 120 bpm's.

Na segunda tarefa, o aluno tocará a mesma melodia, agora em 4 tonalidades diferentes: C, Ab, Eb e F. Como conclusão do exercício terá que enviar uma interpretação do mesmo a 120 bpm's.

Na terceira parte do trabalho, o discente terá de enviar por email um *chorus*²⁸ de improvisação sobre 2 temas divergentes no seu andamento, colocando a frase transcrita numa progressão harmónica semelhante (na tonalidade original ou noutra escolhida pelo aluno). Para este exercício, o aluno terá que mandar um vídeo para cada tema. A velocidade dos temas fica à escolha do aluno, desde que apresentem tempos diferentes. A tarefa elaborada resulta da observação da performance do aluno nas suas aulas. O músico, nos momentos de improvisação usa uma abordagem mais modal onde,

meticuloso de transcrição fornece imagens interpretativas do pensamento dos improvisadores". Tradução pelo autor.

²⁷ O excerto musical em questão foi transcrito da versão do *standard* de jazz "Love for Sale" registado na sessão de gravação do disco "Kind of Blue"(1959) de Miles Davis editado pela *Columbia*.

²⁸ A definição de *Chorus* na música jazz determina um ciclo completo sobre a forma de um determinado tema.

muitas vezes, não define melodicamente a progressão harmónica. Desta forma, entendi que o aluno necessita de mais ferramentas melódicas para desenvolver os seus solos. Assim, no desenvolver da tarefa, o aluno poderá compreender a importância da transcrição e da sua aplicação como “uma condensação útil, na medida em que fornece uma estrutura para levar o processo analítico à sua conclusão criativa” (Andrade, 2019, p. 69). O aluno C enviou quase todos os exercícios que lhe foram pedidos.

4. Reflexão Final

O presente Estágio em Observação, integrado num sistema de ensino oficial na EACMC, foi decididamente para mim uma aprendizagem em todos os sentidos. A oportunidade de assistir às aulas do docente João Firmino, vendo a forma como este interage (desde a abertura do CPIJ na EACMC até ao presente ano) com alunos de uma determinada faixa etária (ensino secundário) foi extremamente enriquecedora. Apesar de possuir alguma experiência como professor de música no âmbito de vários formatos de ensino e em diferentes instituições académicas, este Estágio em Observação proporcionou-me novas experiências que se refletem na forma de transmissão de conhecimentos, realização de tarefas, formas de motivação e de comunicação com os alunos. Ao longo do primeiro e segundo trimestres letivos, observei atentamente as aulas do docente assim como o comportamento e postura dos alunos e sua relação com o tutor, tentando usar um olhar tanto de crítico como de aprendiz tendo sempre em conta dois fatores: a minha experiência como docente e a aprendizagem adquirida durante a frequência no ano curricular do presente Mestrado em Ensino. Devo dizer, de forma ingénua, que inicialmente não achei interessante a realização de um Estágio em Observação pelo facto de não ser eu o professor e orientador dos alunos nas aulas que me estavam encarregadas. No entanto, mal iniciei as minhas funções, constatei o quão enganado estava pelos mais variados motivos: a possibilidade de poder analisar as aulas de um professor que exerce no ensino profissional desde o primeiro ano de existência do CPIJ em Portugal, bem como a chance de presenciar aulas numa instituição que encara a valorização dos seus alunos e professores como o pilar fundamental do seu sucesso resultando assim na ingressão de um grande número de alunos no ensino superior como no mercado de trabalho.

Devido à situação do confinamento social iniciado em meados de março de 2020, o funcionamento normal das lições teve de ser alterado. Tal como foi anteriormente explicado, a minha prática pedagógica consistiu no envio de tarefas exemplificadas em vídeo elaboradas por mim. Devo constatar que o resultado envolvido neste ato pedagógico se revelou extremamente positivo. Estelle Jorgensen (2008) reforça a importância da demonstração como complemento indispensável do discurso linguístico na explicação de tarefas clarificando da seguinte forma: *“aside from relying on demonstrantion as a form of non-verbal or gesture display that serves an explanatory purpose, we need to demonstrate to our studentes because ordinary language or propositional discourse has definite limits²⁹”* (Jorgensen, 2008, p. 226). A execução das tarefas por parte dos alunos, demonstradas nos vídeos gravados pelos mesmos, mostrou que a sua compreensão ocorreu de forma bastante clara. Acredito que este sucesso se deveu em grande parte pelo meu envio de demonstrações concretas gravadas em vídeo e pelos objetivos claros descritos nas tarefas solicitadas. De acordo com *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia*, a prática envolvendo objetivos claros é essencial na evolução de um *performer*:

To effectively practice, it is critical to have predetermined goals to be achieved by the end of the practice session. Performers at different levels of skill tend to practice differently because as their level of skill increases, they become more able to focus on what they wish to achieve, and to apply the most effective practice strategies to attain their goal³⁰. (2014, p. 893).

Devo confessar que as consequências do ensino à distância, forçadas devido à situação pandémica que, por sua vez, levaram ao confinamento social, me trouxeram novas formas de reflexão no ensino da música, especialmente na prática da demonstração. Este pensamento ocorreu de forma espontânea através da análise do

²⁹ “Para além de confiar na demonstração como uma forma de exibição não verbal ou gestual que serve um propósito explicativo, é necessário demonstrar aos nossos alunos porque é que a linguagem comum ou o discurso proposicional tem limites definidos”. Tradução pelo autor.

³⁰ “Para praticar com eficácia, é fundamental ter objetivos predeterminados para serem alcançados no fim da sessão prática. Artistas com diferentes níveis de competências tendem a praticar de forma diferente porque, conforme as suas competências musicais evoluem, tornam-se mais capazes de se concentrar no que desejam alcançar, aplicando estratégias de estudo mais eficazes para atingir seu objetivo”. Tradução pelo autor.

resultado dos trabalhos em vídeo enviado pelos alunos. Para os alunos A e B enviei vídeos para todas os exercícios pedidos, para o aluno C não enviei vídeo algum, apenas excertos musicais. Durante o ano letivo, o aluno C mostrou uma motivação e evolução superiores em relação aos seus colegas. Contudo, relativamente à atividade proposta por mim, foi o discente com menor aproveitamento. Ambos os seus colegas (aluno A e B) enviaram todas as tarefas pedidas em vídeo revelando performances musicais acima da média, (definida através das aulas observadas por mim). É necessário apurar que a temática dos exercícios entre os alunos A e B é diferente da que foi dada ao aluno C. Porém, esta conclusão reforça a importância da demonstração como assistência essencial na explicação de tarefas e na visualização de exemplos concretos (em vídeo, se não for possível a presença do professor num determinado momento) para a supressão de dúvidas na elaboração de uma determinada tarefa.

Como reflexão final, expresso a necessidade de organizar a minha atividade pedagógica de forma a manter os alunos com elevados níveis de motivação durante o seu processo de aprendizagem. Devo acrescentar que, o professor deve estar preparado para lidar com novos formatos de ensino que se adequem ao presente, tendo em conta a rápida evolução tecnológica assim como a situação social que vivemos atualmente que levou à desvalorização e queda financeira do mercado musical. Cada vez mais é necessário haver uma união de esforços no sentido de direcionar as artes musicais para um futuro próspero e, os docentes, tendo o poder de educar as novas gerações, têm que estar na linha da frente na aplicação de uma nova forma de pensamento e orientação pedagógica que resulte num novo cenário cultural em que a música, seja cada vez mais valorizada não só como arte mas também como educação.

Parte II – Investigação

5. “Utilização de Repertório Português Como Veículo de Aprendizagem Formal no Ensino Profissional de Jazz” uma Proposta Pedagógica

5.1. Objetivos e Descrição do Projeto de investigação

Durante o meu percurso, tanto enquanto aluno da escola do HCP, na Escola Superior de Música de Lisboa, e músico profissional na área do Jazz, tive a oportunidade de aprender um leque de composições diretamente relacionadas com este género musical que de outra forma não poderia ter sido possível conhecer. O repertório que tenho vindo a estudar no decurso das atividades letivas nestas instituições académicas, e/ou durante ensaios com diversos grupos, tem a particularidade de ser oriundo de todos os cantos do mundo, e não de apenas de um país ou de uma área geográfica específica. Foi interessante constatar que tanto a qualidade como as características que conferem interesse a um determinado tema não estão diretamente relacionadas com a sua origem, mas sim com os seus aspetos ou constituintes musicais. Por outro lado, constatei que os elementos musicais do repertório que promovem o desenvolvimento das competências dos alunos não se encontram apenas no repertório Jazz Norte-Americano.

Partindo desta linha de pensamento, depreendi que a cultura Norte-Americana viajou para outros locais do mundo, levando a música Jazz consigo, através de determinados canais diaspóricos (que irão ser analisados neste documento). De acordo com Johnson: *“Shortly after the turn of the century, the balance in the flow of entertainers from Europe to the US was reversed, accelerating the internationalisation of African-American entertainment³¹”* (Johnson, 2011, p. 2). Fazendo parte deste entretenimento que migrou e se instalou em outras áreas geográficas do planeta através do processo de Glocalização³² (fenómeno que irá ser discutido mais à frente), a própria música Jazz reinventou-se nos novos locais onde se estabeleceu, através da interligação entre as características musicais do Jazz Norte-Americano e a música local:

³¹ “Logo após a virada do século, o equilíbrio no fluxo de artistas da Europa para os Estados Unidos foi revertido, acelerando a internacionalização do entretenimento Afro-Americano”. Tradução pelo autor.

³² Glocalização é um neologismo resultante da fusão dos termos global e local. Refere-se à presença da dimensão local na produção de uma cultura global.

Thus, it can be seen that glocal, or localized global, Jazz styles do not somehow emerge in isolation from American Jazz, but from the interface between the two, with the notion of “authenticity” increasingly being expressed in terms of local, rather global or American significance. A feature of glocalized culture is that “ownership” becomes increasingly irrelevant because “origin” becomes subsumed through local appropriation. (...) Jazz is no longer conceptualized in terms of hegemonic American styles but rather in terms of its extension into the local. ³³(Nicholson, 2014, p. 285)

Atualmente, o repertório do Jazz é muito variado, integrando composições que resultam da hibridização de outros estilos e géneros musicais. De acordo com Stuart Nicholson: *“Hybridization occurs from the interface between globalized culture and local cultural practice that results in the production of new meanings in local contexts and cultural settings*³⁴.” (Nicholson, 2014, p. 275). Este cruzamento de culturas musicais é revelado por Luca Cerchiari (2012) que identificou um repertório de Jazz Europeu com características próprias, assim como Luís Figueiredo (2016) distinguiu um aglomerado de referências musicais que definem as “tópicas de Portugalidade” identificadas na música dos pianistas de Jazz Portugueses estudados pelo autor.

Existindo uma predominância de uma narrativa Americana no âmbito da história do Jazz, conforme descrito por Heli Reimann (2013), a maior parte do repertório estudado nas instituições académicas continua a ser de origem Norte-Americana. No entanto, segundo Nicholson (2014), sendo o Jazz uma música global, coloco as seguintes questões:

Poderão composições de Jazz de outros países fazer parte do programa modular dos cursos profissionais em Portugal? Será possível agregar música Jazz composta por

³³ “Assim, pode observar-se que os estilos de Jazz glocal, ou global localizado, não surgem isolados do Jazz Americano, mas sim da interface entre os dois, sendo cada vez mais a noção de “autenticidade” em termos locais, ao invés de globais ou com um significado Americano. Uma característica da cultura glocalizada é que a “propriedade” torna-se cada vez mais irrelevante porque a “origem” começa a ser subsumida através da apropriação local. (...) O Jazz, desta forma, deixa de ser conceituado em termos de estilos hegemônicos Americanos, mas sim em termos de sua extensão ao local.” Tradução pelo autor.

³⁴ “A hibridização ocorre a partir da interface entre a cultura globalizada e a prática cultural local que resulta na produção de novos significados em contextos e configurações culturais locais.” Tradução pelo autor.

músicos Portugueses como veículo de aprendizagem no ensino profissional ao corpo musical já pré-estabelecido?

Juntamente com um conjunto de particularidades que definem o repertório tradicional de Jazz Norte-Americano, dispus-me a elaborar uma proposta pedagógica ligada diretamente ao ensino profissional, mais especificamente às disciplinas de guitarra Jazz e combo. A minha proposta consiste na inclusão semestral de uma peça de Jazz composta por músicos de Jazz Portugueses que contenha características musicais presentes no atual repertório Americano utilizado como veículo de aprendizagem. Devo frisar que este projeto não pretende substituir qualquer plano modular, mas sim servir enquanto meio de sugestão para a agregação de temas de Jazz Português aos conteúdos dos módulos dos Cursos Profissionais de Instrumentista de Jazz. O Projeto de Investigação divide-se em vários capítulos nos quais relaciono a diáspora do Jazz, os seus efeitos nos processos de Glocalização, as características do repertório frequentemente trabalhado em instituições académicas, e o perfil dos repertórios Europeu e Português. A presente investigação culmina na apresentação de uma proposta pedagógica de repertório resultante do relacionamento dos conteúdos analisados ao longo da pesquisa.

5.2. Metodologia

Para a elaboração deste Projeto de Investigação consultei e analisei bibliografia de referência relacionada com as problemáticas da diáspora da música Afro-Americana e da Glocalização, por forma a dominar as principais discussões em torno destes conceitos, nomeadamente a sua definição, origem e principais aplicações no campo dos estudos de Jazz. Desenvolvi também uma análise e levantamento das características musicais do repertório de Jazz Norte-Americano, Europeu e Português.

Com vista ao planeamento da proposta de inclusão de obras de Jazz compostas por músicos Portugueses, necessitei de fazer um levantamento de parte desse espólio. Essa ação dividiu-se entre a consulta do livro não editado *Realbook.pt*, da autoria dos músicos Nuno Melo e Isabel Rato, e o pedido de consulta e envio de composições originais a alguns músicos de Jazz com ou sem trabalho editado no mercado discográfico. Foram realizadas duas entrevistas não estruturadas com os músicos Nuno Costa e Maria João para compreender a motivação dos alunos no âmbito do processo de aprendizagem de repertório menos convencional. Estabeleci também contato por email com alguns professores de universidades Europeias, tendo discutido com estas questões sobre a utilização de música Jazz nacional nas instituições onde lecionam.

No âmbito da escolha das obras nacionais a serem integradas nos planos modulares no CPIJ, foram examinados tanto o plano de estudos delineado pelo Ministério da Educação, como também o programa modular da EACMC. Os seus conteúdos e objetivos gerais foram analisados cuidadosamente, por forma a que a escolha das peças de Jazz Português fosse a mais adequada. A minha experiência enquanto professor no CPIJ na escola da Bemposta entre 2017 e 2019 e como estagiário na EACMC no decurso do presente ano letivo, foi importante para perceber a forma como os programas destas duas escolas e o apresentado pelo Ministério da Educação são adaptados na prática no contexto do ensino formal.

6. Enquadramento Teórico

6.1. Glocalização

Para me propor falar sobre música Jazz que se produz em Portugal é fundamental introduzir um termo com pouco mais de 30 anos de existência designado por Glocalização, que se refere ao fenómeno da globalização numa escala mais localizada num determinado território. Joachim Blatter (2013) no seu artigo publicado pela *Encyclopedia Britannica* em 2013, refere que a noção de Glocalização é entendida através do cruzamento de características sociais e culturais de um determinado local com as matérias e os costumes assimilados a um nível global. (Blatter, 2013). Os ambientes locais passam a ser adaptados para que as identidades aí existentes sejam recriadas através dos “contatos globalizados e pelas circunstâncias locais” (2013).

*The notion of glocalization represents a challenge to simplistic conceptions of globalization processes as linear expansions of territorial scales. Glocalization indicates that the growing importance of continental and global levels is occurring together with the increasing salience of local and regional levels.*³⁵
(Blatter, 2013).

A sua introdução na década de 1980 por economistas Japoneses foi originalmente utilizada para designar a contribuição e adaptação de determinadas técnicas agrícolas empregues sob determinadas condições locais. A palavra é imediatamente compreendida como sendo uma junção de dois conceitos: global e local. O primeiro conceito entende-se como a expansão de comércio, migrações e conhecimento à volta do globo, e a sua fixação nos mais diversos territórios. O segundo entende-se como sendo o processo de aculturação que acontece, tanto naturalmente como de forma voluntária. Joachim Blatter (2003) reforça que este processo é bastante comum nas grandes cidades onde existe constantemente um habitual cruzamento de culturas. O fenómeno decorre da oportunidade da criação de relações e da troca de vivências e costumes entre as culturas locais e as culturas globais. No entanto, de acordo

³⁵“A noção de glocalização representa um desafio às concepções simplistas dos processos de globalização como expansões lineares de escalas territoriais. A glocalização indica que a crescente importância dos níveis continental e global ocorre junto com a crescente saliência dos níveis local e regional.” Tradução pelo autor.

com o autor, verifica-se uma tendência para a manutenção da identidade cultural local como base.

There are two typical reactions and results of this interplay of global and local forces; both encourage diversity. The opportunistic reaction is the creation of hybrids. Especially in world cities where immigrants and elites must adjust to each other and maintain ties abroad, mixed cultures and identities arise. The rebellious reaction is to foster a resistance identity defending local history, traditions, and authentic cultures.
³⁶(Blatter, 2013).

Hoje em dia, este conceito é empregue com maior frequência em discursos relacionados com a adaptação de produtos globais sob condições mais localizadas no mercado. Stuart Nicholson (2014, cap. 4) refere a título de exemplo a capacidade de mudança e de adaptação da cadeia de restaurantes de *fast-food MacDonald's* no mercado internacional localizado "*by downplaying its American-ness and " publishing its adoption of local and national culinary traditions*"³⁷ (Nicholson, 2014, p. 277).

6.1.1. Glocalização e o Jazz

Desde cedo, o Jazz disseminou-se pelo globo. De acordo com Figueiredo (2016): "Os fluxos geográficos de Jazz estenderam-se imediatamente também a locais fora dos EUA" (p. 221). Ao longo do séc. XX, o Jazz foi apropriado também pelas mais variadas culturas, transformando-se e adaptando-se às mais distintas identidades musicais. Em "*Jazz and culture in a global age*", Stuart Nicholson (2014) afirma que "*Robertson's Glocalization theories suggest that individuals and local communities can be key "creative agents"; Glocalization can help reinforce local sociocultural values*"³⁸ (p. 279).

³⁶ "Existem duas reações e resultados típicos dessa interação de forças globais e locais; ambos encorajam a diversidade. A reação mais oportuna é a criação de híbridos. Especialmente nas cidades do mundo onde os imigrantes e as elites se devem ajustar uns aos outros mantendo laços no exterior, desta forma, surgem culturas e identidades mistas. A reação rebelde é promover uma identidade de resistência, defendendo a história, tradições e culturas autênticas locais." Tradução pelo autor.

³³ "Minimizando sua americanização e "publicando sua adoção de tradições culinárias locais e nacionais". Tradução pelo autor.

³⁴ "As teorias da glocalização de Robertson sugerem que os indivíduos e as comunidades locais podem ser importantes "agentes criativos"; A glocalização pode ajudar a reforçar os valores socioculturais locais." Tradução pelo autor.

Assim, partindo do conceito de Glocalização, observamos que no decurso do processo de migração, a música Jazz apropriou-se e, ao mesmo tempo foi apropriada por outras culturas musicais localizadas fora dos EUA, levando ao desenvolvimento de novas abordagens estéticas e musicais. Nicholson nomeia o Quinteto do *Hot Club* de França liderado por Django Reinhardt e Stephane Grapelli como um dos primeiros exemplos da Glocalização no Jazz:

In Jazz, an early example of the glocalization process can be heard in the music of the Quintette of the Hot Club of France, which created a viable subgenre of the music called Jazz manouche, or Gypsy Jazz, that expanded on existing Roma guitar techniques. Emerging from a “Hot Club” concert arranged by Pierre Nourry and Charles Delaunay at the Ecole Normale de Musique in Paris on December 2, 1934, the star of the Quintette, guitarist Django Reinhardt, showed what a short step the campfire extemporizations of a Manouche gypsy were from Jazz improvisation. Reinhardt’s and violinist Stéphane Grappelli’s improvisations stood out because they were so quintessentially European at a time when everyone else sounded quintessentially American.³⁹ (Nicholson, 2014, p. 282)

O guitarrista Pat Metheny demonstra a sua opinião valorizando o processo de Glocalização que ocorre através da viagem que a música Jazz fez ao longo dos tempos. O músico revela que cada vez é mais difícil definir o Jazz como sendo a “Música Clássica Americana” fundamentando que hoje em dia se tornou uma forma de expressão artística adaptável a todos os indivíduos. O guitarrista expõe desta forma a sua opinião numa entrevista com Stuart Nicholson:

I think [the globalization of Jazz] is a real interesting break in the mythology of Jazz. it’s harder and harder to support the myth of Jazz as ‘America’s Classical music.’ And in fact, to me, to try and support that myth is to kind of denigrate the incredible legacy of

³⁹ “No Jazz, um dos primeiros exemplos do processo de glocalização pode ser ouvido na música do Quinteto do *Hot Club* da França, que criou um subgênero viável da música chamado Jazz *Manouche*, ou *Gypsy Jazz*, que expandiu as técnicas de guitarra Roma existentes. Saindo de um concerto “*Hot Club*” arranjado por Pierre Nourry e Charles Delaunay na *Ecole Normale de Musique* em Paris em 2 de dezembro de 1934, a estrela do Quinteto, o guitarrista Django Reinhardt, mostrou de que forma as “extemporizações da fogueira” de um cigano *Manouche* estavam da improvisação do Jazz. As improvisações de Reinhardt e do violinista Stéphane Grappelli destacaram-se porque eram essencialmente europeias numa época em que todos os outros pareciam essencialmente Americanos.” Tradução pelo autor.

Jazz. Jazz is now a vehicle for people everywhere to find themselves, what greater achievement for a form is that?
⁴⁰(Metheny, 2004, apud Nicholson, 2014, p. 283)

Este processo de aculturação da música Jazz acabou por ocorrer em inúmeros países tais como França, Itália, Finlândia, Noruega, Japão, entre outros. O autor Stuart Nicholson obteve uma série de relatos relacionados com esta matéria categorizando-os como “Encontros reais com a Glocalização” no seu livro *Jazz and Culture in a Global Age* (2014, p. 287-296), e Portugal não é exceção. Em entrevista levada a cabo no âmbito desta investigação, a cantora Portuguesa de renome internacional Maria João defende que o local e os elementos culturais subjacentes ao meio no qual o músico reside são fatores fundamentais para a construção do processo criativo:

A música que nós fazemos reflete sempre quem nós somos, reflete o lugar onde nós estamos, o nosso quotidiano e a nossa rotina, os sons que ouvimos, estamos num país sentado, temos um tempo magnífico, chega o verão vamos para a praia. É este hábito que não pertence, se calhar, a pessoas de outros países, como por exemplo na Dinamarca (Maria João, 2019, entre.).

Stuart Nicholson (2014) expõe o processo de Glocalização, afirmando que o músico local terá de compreender e assimilar a música Jazz como um todo, ou seja, entender a sua estética, história, estilos performativos, critérios avaliativos, etc., para que depois o processo referido ocorra de forma natural. Nicholson acrescenta que grande parte dos músicos de Jazz são por natureza híbridos e flexíveis, trabalhando muitas vezes fora desta área por forma a, nas palavras do autor, “*preserve their income stream*”⁴¹ (2014, p. 284). Segundo o autor, este facto promove a criação de uma estética musical própria através da conjugação dos estilos e da música e repertório diversificado que é praticado habitualmente por estes músicos em concreto (2014, p. 284).

⁴⁰ “Eu acho [a globalização do Jazz] uma rutura realmente interessante na mitologia do Jazz. É cada vez mais difícil apoiar o mito do Jazz como sendo a “música clássica Americana”. E, na verdade, para mim, tentar apoiar esse mito é denegrir o incrível legado do Jazz. O jazz é agora, um veículo para as pessoas de todos os lugares se encontrarem a si mesmos, que maior realização para uma forma (de arte) é essa?” Tradução pelo autor.

⁴¹ “Manter a fluidez dos seus salários”. Tradução pelo autor.

6.2. Jazz Diáspora

Sendo o Jazz uma música que foi disseminada pelo mundo, torna-se fundamental introduzirmos o conceito de diáspora, para posteriormente o relacionarmos com cultura e Jazz. Pode definir-se Diáspora como o processo de dispersão de populações ou membros de uma determinada religião ou etnia por diferentes áreas que não a de origem (Editores da *Encyclopaedia Britannica*, 2014). Segundo Tobias Wofford (2016), tanto os indivíduos como as comunidades que se deslocam pelo mundo e se estabelecem num novo local, trazem consigo saberes que são absorvidos e que passam a fazer parte do conhecimento e costumes desse local, levando à construção e desenvolvimento de uma hibridez cultural.

*The study of diaspora culture is a study of hybrid subjectivities. As individuals and communities move around the globe, they are constantly changed by their new contexts and by the experience of dispersal. At the same time diaspora cultures also produce their difference with other populations in their dispersed contexts, a difference that is often expressed through an orientation toward origins and that always results in new hybrid subjectivities.*⁴² (Wofford, 2016, p. 76).

Em *The African Diaspora: A Musical Perspective*, Ingrid Monson (2003) introduz a noção da relação da cultura Africana com a criação da música Jazz em solo Norte-Americano. A autora explora a globalização da Diáspora Musical Africana, especialmente na viagem para o continente Americano, assim como a importância da música como forma de arte ser a principal evocação da cultura africana a um nível global (Monson, 2003, p. 2). Bruce Johnson (2011) partiu da definição do termo diáspora (referida no parágrafo anterior) e relacionou-o com Jazz. Tendo nascido nos EUA em *New Orleans* no final do séc. XIX em contexto de cruzamento de culturas, o Jazz começou primeiro por viajar para outras zonas do país, o que levou ao surgimento de novas sonoridades. De acordo com o autor, *“From New Orleans to the Classic Jazz of Chicago,*

⁴² “O estudo da cultura da diáspora é um estudo de subjetividades híbridas. Conforme os indivíduos e comunidades se movem ao redor do globo, as modificações tornam-se constantes pelos seus novos contextos e pela experiência de dispersão. Ao mesmo tempo, as culturas da diáspora também produzem diferenças com as populações nos seus contextos dispersos, uma diferença que muitas vezes é expressa através de uma orientação para as origens, resultando sempre em novas subjetividades híbridas.” Tradução pelo autor.

from Kansas City to the Bop Hothouse of New York – each stylistic shift is also marked by a geographical shift”⁴³(2011, p. 33). Mesmo em território Americano, o Jazz já revelava inicialmente diferentes identidades nos mais diversos centros urbanos marcados principalmente pelas suas características musicais. Ao longo da primeira metade do séc. XX o Jazz expandiu-se pelo mundo. Bruce Johnson apelida este fenómeno de "*Jazz diaspora*". Segundo o autor, no início do séc. XX, o mundo do espetáculo sofreu várias mudanças. O entretenimento Norte-Americano passou a ser exportado em massa para a Europa, o que permitiu o contato entre a cultura Europeia e a nova música e danças Afro-Americanas (Johnson, 2011, p. 34). O Jazz viajou para o resto do mundo através de dois canais diaspóricos principais, como constata Luís Figueiredo (2016):

O primeiro desses canais foi a migração de músicos e públicos(...) este movimento tem início com as excursões dos *Jazz Kings* de Louis Mitchell(1917), da *Original Dixieland Jazz Band*, dos *Hellfighters* de James Reese Europe (1918)(...) para além das visitas ocasionais e efémeras de inúmeros músicos de Jazz à Europa para concertos ou tournées (as quais foram acontecendo renovadamente ao longo do século XX), tiveram especial relevo os casos de músicos que ali estabeleceram residência. Motivados por razões pessoais, sociais, artísticas ou económicas, (..)um segundo e fundamental canal diaspórico é representado pelos meios de comunicação de massas(...)Recursos como a música impressa, a rádio, o registo em fonograma ou o cinema não só se encarregaram de fazer chegar o Jazz a (virtualmente) todas as regiões do planeta mas também desempenharam frequentemente uma função fulcral na modelagem estilística e formal desta música (Figueiredo, 2016, p. 222-223).

Tal como Figueiredo indica na citação acima, fenómenos muito simples como a audição de um espetáculo musical por parte de um público atento e altamente interessado na nova arte Americana foram fundamentais para a sua expansão à escala mundial. Como Bruce Johnson afirma (2011), nos locais onde os espetáculos ocorriam, existia sempre um público mais atento que, após a audição das performances de grupos

⁴³ “De Nova Orleães ao *classic* Jazz de Chicago, de Kansas City à estufa do *bop* de Nova York - cada mudança estilística é também marcada através de uma mudança geográfica”. Tradução pelo autor.

estrangeiros, tomavam a iniciativa de tentar reproduzir os sons escutados com os seus próprios grupos musicais.

Two Australian servicemen who heard the Original Dixieland Jazz Band in London returned home and started a Jazz band. Valentin Parnakh heard Mitchell's Jazz Kings in Paris in 1921 and returned to Russia to become a major Jazz spokesman and organizer. ⁴⁴ (Bisset 1987, p. 14; Starr 1983, p. 44 apud Johnson, 2011, p. 35).

Ainda de acordo com Johnson, na era da pré-aviação, os navios de transporte eram um importante veículo de disseminação do Jazz ao levar grupos musicais a atuar nos portos onde atracavam. Um bom exemplo disso é descrito pelo autor, pois este declara que o início da *Jazz-scene* finlandesa aconteceu nas cidades portuárias de Helsínquia e Kotka (Johnson, 2011, p. 35)

The arrival of the SS Andania in Helsinki in 1926 was a key moment, and in Kotka in the early twenties Edmund Guttormsen was coached in the Blues by the engineer of a Dutch freighter; Finnish Jazz pioneer, Eugen Malmsten, recalled that he first heard Jazz during a visit by the British Navy in 1924 ⁴⁵(Haavisto, 1996, p. 10-11 apud Johnson, 2011, p. 35).

Estes últimos exemplos expõem o primeiro canal diaspórico referido por Johnson. O segundo canal, os *mass media*, é constituído pelas partituras e música impressa que fizeram parte do crescimento da indústria fonográfica e da sua exportação para todo o mundo (Johnson, p. 35). A indústria cinematográfica foi também um importante veículo de disseminação da cultura Afro-Americana, nomeadamente das danças que surgiam na tela, muitas vezes acompanhadas ao som do Jazz. Apesar destes dois importantes canais de propagação do Jazz, o mais importante foi, indubitavelmente, a música gravada, ou seja, os fonogramas. A indústria musical cresceu exponencialmente em todo o mundo na viragem para o séc. XX, com a invenção

⁴⁴ “Dois militares australianos que ouviram a Original Dixieland Jazz Band em Londres voltaram para casa e começaram uma banda de Jazz. Valentin Parnakh ouviu os Jazz Kings de Mitchell em Paris em 1921 e voltou à Rússia para se tornar um importante porta-voz e organizador do Jazz”. Tradução pelo autor.

⁴⁵ “A chegada do SS Andania a Helsínquia foi um momento chave em 1926, e em Kotka, no início dos anos 20, Edmund Guttormsen foi treinado no Blues pelo engenheiro de um cargueiro holandês; O pioneiro do Jazz finlandês, Eugen Malmsten, recorda que ouviu o Jazz pela primeira vez durante uma visita da Marinha britânica em 1924”. Tradução pelo autor.

do fonógrafo por Thomas Edison e posteriormente substituído pelo gramofone concebido por Emil Berliner. De acordo com Johnson, *“Among urban black South Africans, owning the latest record was valued not only as a music delivery system, but also as a marker of status”*⁴⁶(2011, p. 36). Desta forma, sendo as maiores companhias discográficas Americanas, a música Jazz acabou por ser disseminada pelo mundo pelo facto de ser um produto cultural Americano.

*The globalization of recording also meant the internationalization of American music, since the industry was controlled to a significant extent by the US. By 1910 the leading record companies were the US Victor Talking Machine Company and the Gramophone Company (Hayes, Middlesex), which was half-owned by Victor. By agreement, Victor operated in the Americas and the Far East, Gramophone in the rest of the world (Gronow 1996, p. 40). Wherever recordings penetrated, so did US Jazz.*⁴⁷ (Johnson, 2011, p. 37).

A chegada do Jazz a Portugal acontece através dos mesmos canais diaspóricos identificados por Bruce Johnson, principalmente pelo segundo – os *mass media*:

*Examination of Portuguese newspapers and magazines shows that in the early 1920s both words ‘Jazz’ and ‘Jazz-band’ were used in general to designate the ‘new sonorities’ related to the foreign “modern dances”. The reception of Jazz, or what was perceived as Jazz, in Portugal and its representation, likewise globally coincided with the development of ‘transatlantic media and mass communication institutions.*⁴⁸(Cravinho, 2016, p. 78).

Relativamente ao primeiro canal diaspórico referido por Johnson (a migração de músicos ou público), podemos apontar, em 1928, a passagem por Lisboa e Porto da *Louis*

⁴⁶ “Entre os sul-africanos negros urbanos, possuir o disco mais recente era valorizado não apenas como um sistema de entrega de música, mas também como uma posição de status.” Tradução pelo autor.

⁴⁷ “A globalização da gravação também significou a internacionalização da música americana, já que a indústria era controlada em grande parte pelos Estados Unidos. Em 1910, as principais gravadoras eram a US Victor Talking Machine Company e a Gramophone Company (Hayes, Middlesex), sendo que metade era propriedade da Victor. Por acordo, a Victor operava nas Américas e no Extremo Oriente, Gramophone no resto do mundo (Gronow 1996, p. 40). Onde quer que as gravações tenham penetrado, o mesmo aconteceu com o Jazz Americano.”

⁴⁸ “O exame de jornais e revistas portuguesas mostra que no início dos anos 1920 ambas as palavras ‘Jazz’ e ‘Jazz-band’ eram geralmente utilizadas para designar as ‘novas sonoridades’ relacionadas com as “danças modernas” estrangeiras. A receção do Jazz, ou daquilo que foi entendido como Jazz, em Portugal e na sua representação, também globalmente coincidiu com o desenvolvimento dos ‘meios de comunicação transatlânticos e instituições de comunicação de massa.” Tradução pelo autor

Douglas Company Black Follies. Esta companhia incluía no seu espetáculo danças como o Charleston e música Jazz. Outro dos primeiros eventos importantes descritos por Cravinho é a estreia do filme *King of Jazz* protagonizado por Paul Whiteman e a sua orquestra. Em Portugal, tal como no resto do mundo, o filme serviu principalmente para apresentar a música Jazz a um público mais abrangente (2016, p. 90-91).

Os fenómenos descritos neste capítulo enquadram a viagem que o Jazz realizou desde os Estados Unidos até vários territórios espalhados por todo o mundo, e a sua implementação nesses mesmos locais. O conceito de diáspora do Jazz ilustra a existência de um conjunto de itinerários que se desenvolveram através tanto de migração de públicos e espetáculos, como de práticas de consumo de discos e de música impressa nos locais para onde o Jazz viajou e se estabeleceu através de exportação em massa. Por outro lado, podemos argumentar que a prática performativa da música Jazz em Portugal está intrinsecamente ligada ao fenómeno da globalização e ao resultante processo de hibridização que juntou o Jazz com elementos de culturas locais. No capítulo seguinte irei debruçar-me sobre a hegemonia do discurso Americano patente nos estudos de Jazz.

7. Centralismo Americano nos Estudos do Jazz

A história do Jazz tem sido narrada principalmente através de um ponto de vista, o Americano. Se é certo que este género musical nasceu nos EUA, no entanto, a sua narrativa tem revelado a predominância de uma via de discurso hegemónica. Segundo Heli Reimann (2013), esta perspetiva tem representado o Jazz enquanto um *“distinctively American cultural phenomenon speaking with a unique American voice⁴⁹”* (Reimann, 2013, p. 20). O Jazz representa uma das primeiras tendências culturais e estéticas globais do séc. XX, tendo sido primeiramente recebida, adotada e depois praticada pelos músicos dos países para onde foi transmitida (Reimann, 2013, p. 20). No decurso da sua diáspora, o Jazz não foi recebido da mesma forma por todas as culturas. Durante o seu processo de aculturação, desenvolveu-se, apropriou-se e foi apropriado pelas culturas locais através do processo de Glocalização (ver capítulo 6). A autora enumera algumas razões para a hegemonia da narrativa Norte-Americana no âmbito dos estudos do Jazz. Uma das razões referidas por Heli Reimann (2013) é a falta de reconhecimento do impacto do Jazz a nível global por parte da comunidade Jazz Norte-Americana. Este mesmo facto é referido também por Stuart Nicholson em *Is Jazz Dead? (or has it moved to a new address)* (2005). O autor postula que o público Norte-Americano negligencia os efeitos da globalização no Jazz, defendendo que este não possui conhecimento sobre o impacto deste género musical criado no seu próprio território.

As the flow of communication in the global cultural economy becomes even faster, the people who are not discussing the effects on globalization of Jazz are Americans [...] many fans are unaware of the impact the music had beyond their shores. Few albums and bands from outside the United States are heard there⁵⁰. (Nicholson, 2005, p. 165).

⁴⁹ “Fenômeno cultural distintamente Americano falando com uma única voz americana.” Tradução pelo autor.

⁵⁰ “À medida que o fluxo de comunicação na economia cultural global se torna ainda mais rápido, as pessoas que não estão a discutir os efeitos do Jazz na globalização são americanas [...] muitos fãs não sabem do impacto que a música teve além de suas fronteiras. Poucos álbuns e bandas de fora dos Estados Unidos são ouvidos lá.” Tradução pelo autor.

Reimann (2013) acrescenta que este facto decorre da predominância de um espírito “Americocêntrico”, um fenómeno que se caracteriza pela atenção dirigida apenas ao carácter e valores dos EUA. De acordo com a autora, esta perspetiva contribui para o isolamento social do país relativamente ao do resto do mundo, nomeadamente em termos de acesso à informação, factos e opiniões (Reimann, 2013, p. 21). A autora revela que, se por um lado é possível identificar um “Isolamento Americano” decorrente da valorização e defesa da sua própria cultura, por outro, também se vislumbra a existência de estudos no campo do Jazz que ocorrem em outros países e no âmbito dos quais se investigam particularidades musicais de determinados contextos locais (Reimann, 2013, p. 22). Reimann revela ainda a dificuldade existente em cruzar informação académica devido fronteiras linguísticas. A autora declara com desânimo que existe um vasto corpo de documentação sobre estudos de Jazz que se encontra disponível apenas na língua alemã, o que permite o acesso apenas a investigadores que dominem este idioma (Reimann, 2013, p. 23). Reimann aponta para a escassez e a importância da inclusão de perspetivas globais ou “glocais” no campo dos estudos do Jazz. Segundo a autora, seria mais proveitoso existir uma diversidade de metodologias no ensino do Jazz, ao invés de um sistema mais ortodoxo (2013, p. 22). É neste argumento que este trabalho de investigação assenta.

Ao utilizar-se repertório de Jazz composto por músicos Portugueses como veículo de ensino e aprendizagem em conjunto com um corpo de obras academicamente já estabelecidas, estar-se-á a contribuir para a valorização da música desenvolvida em Portugal e para a sua disseminação. Nuno Costa, partindo da sua experiência enquanto músico e pedagogo, indica que a existência de um repertório mais abrangente como veículo de aprendizagem é importante por duas razões. Em primeiro lugar, a utilização de *standards* Norte-Americanos no contexto do ensino é benéfica pelo facto de existir uma vasta coleção de gravações de onde diversas ideias musicais podem ser retiradas e incorporadas na linguagem musical dos alunos. Por outro lado, a utilização de repertório de Jazz Português no contexto do ensino poderá ser também benéfica no que toca ao desenvolvimento criativo, pelo facto de o número de gravações existentes ser limitado. De acordo com Costa:

Para já, há várias coisas onde pode de facto ser benéfico para o aluno (a aprendizagem de temas de jazz portugueses). Primeiro no grau de dificuldade, a seguir porque te permite e incentiva a explorar o lado artístico. São temas que não têm muitas gravações, muitos deles têm apenas uma gravação, a do próprio compositor. Não são temas que já foram passados, e repassados por “n” músicos ao longo da história, portanto obriga-te a buscar idéias a locais menos óbvios! Tu não vais “sacar” a versão do Jim Hall ou do Wes Montgmomery e depois juntas tudo! Desta forma, terás que puxar pela tua criatividade para conseguires fazer uma interpretação convincente. Isso também é benéfico no estudo, para que o processo não seja constantemente a mesma coisa de repetirmos os mesmos passos de à 50 ou 60 anos. (Costa, 2019, entre.)

O músico e pedagogo Estónio Jaak Sooäär reconhece a existência de uma hegemonia na utilização do repertório Norte-Americano como veículo de aprendizagem no departamento de Jazz da *Estonian Academy of Music and Theatre*. Contudo, refere que, ocasionalmente, a música Estónia é trabalhada durante um semestre, no decurso da licenciatura em Jazz. O facto de esta instituição acolher um corpo discente de natureza internacional, leva a que não se recorra com maior frequência a repertório com características locais.

We usually use American tunes for repertoire, arrangement and theory classes. The same goes for ensembles but the teachers are free to choose so there is also some European Jazz and once in a while a semester of playing Estonian music. We do not do it too much as our department is quite international, so some students do not have earlier connections with local Jazz history.
⁵¹(Sooäär,2020).

O músico e docente Iñaki Sandoval indica que os estudantes da *University of Tartu - Viljandi Culture Academy*, também na Estónia, mesclam a música folclórica e tradicional com o repertório Jazz Norte-Americano. Sandoval refere que esta é uma prática comum nos países nórdicos: *“In Estonia, where I am working right now, students*

⁵¹“Normalmente usamos melodias Americanas para as aulas de repertório, arranjo e teoria. O mesmo vale para os conjuntos, mas os professores são livres na sua escolha, sendo assim, há também um pouco de Jazz Europeu e de vez em quando um semestre a tocar música estoniana. Nós não fazemos muito disso porque o nosso departamento é bastante internacional, então alguns alunos não têm conexões anteriores com a história local do Jazz.”. Tradução pelo autor.

*naturally mix national folklore and traditional songs with the main Jazz repertoire. This is a common practice in the Nordic and North European countries*⁵² (Sandoval,2020).

O pianista e docente na Universidade *Hanze* de Ciências Aplicadas de *Groningen*, Mike del Ferro, sugere que a origem da música partilhada com os seus alunos não tem grande relevância, desde que a obra seja adequada. Apesar de não se considerar um músico somente influenciado pelo Jazz Norte-Americano, del Ferro acredita que é essencial conhecer-se a origem e tradição do Jazz, nomeadamente os seus principais artistas e obras:

*In my case, being a world traveller and doing collaborations/ crossovers with so many different musicians and music, I don't consider myself a Jazz-musician with mainly American Influences. So whatever artist-regardless of where they come from - create great Jazz, I will share this with students. Of course, I have to admit that Jazz originates from an American Tradition, and therefore it's also important to talk about the key figures in "American" Jazz who influenced this tradition.*⁵³(Ferro, 2020).

Na escola do HCP, de acordo com a informação veiculada pelo professor Francisco Brito, a partir do terceiro ano, o conteúdo programático da disciplina de combo passa a acolher conteúdos temáticos, como por exemplo a obra de um determinado autor, um disco, um país, etc. Os professores elegem assim como tópico de trabalho para o ano letivo um tema específico a ser aprofundado. Neste enquadramento, a escola desenvolveu um combo de Jazz Português, no âmbito qual, tal como o nome indica, se aprende repertório de Jazz composto por músicos de Jazz Portugueses. Na Holanda, no *Conservatorium van Amsterdam*, seguindo-se a mesma linha de orientação da escola do HCP, existe um combo temático que tem por nome

⁵² Na Estónia, onde trabalho neste momento, os alunos combinam naturalmente o folclore nacional e as canções tradicionais com o repertório essencial do Jazz. Esta é uma prática comum nos países nórdicos e do norte da Europa". Tradução pelo autor.

⁵³ "No meu caso, sendo um viajante, fazendo colaborações / cruzamentos com tantos músicos e músicas diferentes, não me considero um músico de Jazz com influências principalmente americanas. Portanto, seja qual for o artista, independentemente de onde venha e crie um ótimo Jazz, irei partilhar isso com os alunos. Claro, tenho que admitir que o Jazz possui uma tradição americana e, portanto, também é importante falar sobre as figuras-chave do Jazz "Americano" que influenciaram essa tradição." Tradução pelo autor.

“*Amsterdam Realbook*”, no âmbito do qual se trabalha a estética musical Jazzística de Amsterdão da década de 1970 e 1980⁵⁴.

Estes exemplos pontuais dão mostra de um reduzido interesse por parte de algumas instituições académicas pela música local enquanto veículo de aprendizagem do Jazz. A predominância da estética e cânone Americanos (Gabbard, 1995) no ensino formal desta música continua a ser uma realidade. Apesar do notável processo de diáspora da música e dos seus efeitos nos processos de Glocalização, constata-se que a academia continua a privilegiar uma visão circunscrita do ensino do Jazz, considerando, apenas em alguns casos, uma muito reduzida porção de repertório local, ou repertório sem ligação direta à tradição Norte-Americana, enquanto ferramenta para a aprendizagem e ensino do Jazz. No próximo capítulo irei demonstrar a importância do repertório no contexto da aprendizagem da música Jazz, para seguidamente propor a utilização de música Jazz Portuguesa como um veículo de aprendizagem e de aquisição de competências musicais.

⁵⁴ De acordo com a página web www.conservatoriumvanamsterdam.nl, com formação nas áreas da música clássica e do Jazz os músicos e compositores Misha Mengelberg, Willem Breuker, Guus Janssen, Theo Loevendie, Maarten van Regteren Altena, Maurice Horsthuis, entre outros, fizeram pesquisas substanciais, a partir das quais relacionaram a composição e a improvisação entre 1970 e 1980.

8. Repertório Como Veículo de Aprendizagem

Em “Do You Know...” *The Jazz repertoire in action* (2009), Robert Faulkner e Howard Becker relatam os acontecimentos musicais protagonizados por *performers* de forma quase espontânea, sem nunca terem praticado juntos ou se terem sequer visto anteriormente (Faulkner e Becker, 2009, p. 1-2). Os dois autores referem a importância do domínio de um repertório comum enquanto veículo de interação musical entre os músicos. Dessa forma, a aquisição e o domínio de repertório tem sido uma das pedras basulares no processo de desenvolvimento de competências performativas dos músicos de Jazz, por se constituir não só enquanto veículo de interação, como também por possibilitar o desenvolvimento de aptidões harmônicas e melódicas. O saxofonista Bill Pierce, partindo da sua experiência profissional, destaca também a importância da aquisição de um corpo de repertório que potencia o desenvolvimento rápido das competências de aprendizagem (Pinheiro, 2011, p. 124). Sobre o mesmo assunto, as primeiras linhas de *The Jazz Standards* de Ted Gioia referem claramente a importância da aprendizagem de um vasto número de *Standards* de Jazz para o desenvolvimento da proficiência dos músicos. Segundo o autor, é condição fundamental para a formação e para as mais variadas situações profissionais dos músicos de Jazz, como se pode constatar nas palavras introdutórias do seu livro:

*When I was learning how to play Jazz during my teenage years, I kept encountering songs that the older musicians expected me to know. I eventually realized that there were around 200 or 300 of these compositions, and that they served as the cornerstone of the Jazz repertoire. A Jazz performer needed to learn these songs the same way a classical musician studied the works of Bach, Beethoven, or Mozart.*⁵⁵(Gioia, 2012).

Em “Aprender Fora de Horas: A Jam session em Manhattan Enquanto Contexto Para a Aprendizagem do Jazz” (2011), Ricardo Pinheiro salienta que saber e dominar um vasto número de composições é fundamental tanto para solidificar os pilares da

⁵⁵ “Quando eu estava a aprender a tocar Jazz na minha adolescência, encontrava sempre músicas que os músicos mais velhos esperavam que eu conhecesse. Acabei por compreender que havia cerca de 200 ou 300 dessas composições, que serviam como pedra angular do repertório do Jazz. Um músico de Jazz precisava aprender essas canções da mesma maneira que um músico clássico estudava as obras de Bach, Beethoven ou Mozart.” Tradução pelo autor.

improvisação, como também para servir enquanto *lingua franca* na comunicação entre músicos de diferentes fases de desenvolvimento ou pertencentes a diferente *Jazz-scenes* (2011, p. 124):

O domínio do repertório é importante pelo facto de constituir a estrutura base a partir da qual os músicos aprendem a improvisar. O conhecimento de um vasto corpo de composições constitui um fator relevante para a plena integração dos músicos no meio. Este facto revela a importância do conhecimento da tradição do Jazz, assinalando o forte peso da transmissão de informação cultural por via aural. (Pinheiro, 2011, p. 124).

Para além disso, o autor confirma que, ao dar continuidade ao processo de aquisição de um repertório de maior dimensão, os músicos conseguem desenvolver as suas ferramentas improvisativas graças aos abundantes exemplos harmónicos e melódicos que estas composições fornecem. De acordo com a citação de Ted Gioia (2012) referida anteriormente, existe um conjunto de composições (ou na gíria do Jazz, “temas”) que é praticado e tocado com maior regularidade. Dessa forma, e conforme também já referido, estes temas tornam-se imprescindíveis na construção do repertório dos músicos de Jazz, proporcionando uma maior possibilidade de partilha do palco com outros músicos em situações de *Jam Session*. De acordo com Pinheiro (2011):

Do conjunto do repertório de standards, destacam-se algumas composições que, pelo facto de terem sido alvo preferencial de inúmeras performances e gravações, são tocadas em jam sessions com maior frequência. Estas constituem as primeiras obras estudadas pelos principiantes por duas razões principais. Contêm unidades harmónicas e melódicas padrão que se encontram em vários outros standards, e foram gravadas inúmeras vezes por músicos consagrados. Estas canções constituem o modelo com base no qual jovens músicos estudam as improvisações dos grandes mestres de Jazz (Pinheiro, 2011, p. 124).

Ainda sobre este assunto deve referir-se o extenso trabalho “*Thinking in Jazz*” de Paul Berliner (1994). Nesta importante monografia, o autor revela as seguintes palavras proferidas pelo conceituado saxofonista Lee Konitz: “*emphasis on form is appropriate within the discipline of Jazz, for learners must, as he concludes, “become familiar with these tunes and their frameworks before taking any liberties in playing variations or in*

*improvising*⁵⁶ (Berliner, 1994, p. 200). Assim sendo, e de acordo com o saxofonista, para um músico conseguir compreender e assimilar a linguagem musical do Jazz, terá de se submeter a uma profunda audição da discografia de referência. O músico terá de conhecer profundamente o repertório que se propõe tocar e, só depois, conseguirá utilizar todas as ferramentas harmônicas e melódicas mais livremente. Será necessário ouvir e conhecer o tema musical em questão antes de aprender a tocá-lo. Num sentido mais abrangente, a auralidade é fundamental na aprendizagem de uma determinada linguagem, seja ela musical ou não, e o repertório desempenha um papel fulcral neste processo. Bill Dobbins (1980) compara a capacidade criativa musical que um determinado indivíduo possui à aptidão para conversar através de palavras de um determinado idioma:

*The capacities of creative self-expression and spontaneous conversational interaction indicate a person's proficiency in the use of a verbal language. The most exactly equivalent music skill is that of improvisation: the spontaneous expression of musical that directly reflect the immediate ideas, emotions, and sensations of the improviser.*⁵⁷(Dobbins, 1980, p. 36).

Dobbins revela que a escuta de uma determinada linguagem musical e a exposição a esta são fundamentais para o processo de aprendizagem e aquisição de competências, assim como para o domínio do repertório. A audição durante um longo período de tempo de um estilo musical faz com que o indivíduo que realizou esta escuta reconheça e identifique os pormenores musicais que o definem. O autor expõe a sua opinião da seguinte forma: "*exposure to a particular type of music over a long period of time results in the recognition of a common melodic and rhythmic prototypes that characterize the style*"⁵⁸(1980, p. 37).

⁵⁶ "A ênfase na forma é apropriada dentro da disciplina de Jazz, pois os alunos devem, como ele conclui, "familiarizar-se com essas músicas e as suas estruturas antes de tomar qualquer liberdade de tocar variações ou improvisar". Tradução pelo autor.

⁵⁷ "As capacidades de autoexpressão criativa e interação conversacional espontânea indicam a proficiência de uma pessoa no uso de uma linguagem verbal. A habilidade musical mais equivalente é a improvisação: a expressão espontânea do musical que reflete diretamente as idéias, emoções e sensações imediatas do improvisador." Tradução pelo autor.

⁵⁸ "A exposição a um determinado tipo de música durante um longo período de tempo resulta no reconhecimento de protótipos melódicos e rítmicos comuns que caracterizam um determinado estilo." Tradução pelo autor.

Abordando o caso concreto de Portugal, Pedro Mendes, na sua dissertação de Mestrado (2016) sobre a criação do HCP, faz um retrato da orientação pedagógica nos primeiros anos dessa instituição. O autor expõe a visível orientação académica da escola ao enfatizar a utilização do repertório de *standards* como base para a realização de exercícios e tarefas, e, conseqüentemente, como método para a aquisição de competências musicais por parte dos estudantes de Jazz (2016, p. 68):

Com base nos sumários de aulas, escritos por Zé Eduardo, era a partir do próprio repertório de *standards* que se trabalhavam as competências musicais. Nas atividades propostas aos alunos, as composições serviam de base para o estudo das escalas, de progressões harmónicas e para a prática de improvisação. (Mendes, 2016, p. 68).

8.1. Tipo de repertório

O repertório referido por vários autores como sendo fundamental baseia-se primariamente em *standards* do cancionário Norte-Americano e outros tipos de canções pertencentes a esse mesmo território, tal como Berliner enfatiza em *Thinking in Jazz* (1994): “*spirituals, marches, rags, and popular songs have all contributed to the artist’s repertory of established compositions or standards*⁵⁹” (1994, p. 199). Popularizados através de espetáculos que juntam tanto a música como o teatro nas primeiras décadas do séc. XX nos Estados Unidos da América, os *Jazz Standards* mais conhecidos e tocados pelos músicos de Jazz foram escolhidos de entre um grupo de temas musicais pertencentes a espetáculos da *Broadway*. Para além destes, um vasto número de outras composições originais de um selecionado número de músicos ficou eternizado enquanto repertório que tem vindo a ser utilizado na aprendizagem formal e informal (Pinheiro, 2011, p. 124). Algumas composições escritas por nomes do Jazz como Charlie Parker, Miles Davis, Herbie Hancock, Benny Golson, Dizzy Gillespie, Wayne Shorter, entre outros, tornaram-se parte do repertório comum desta música, não só pelas suas características linguístico-musicais, mas sobretudo por fazerem parte da

⁵⁹ “Espirituais, marchas, *rags* e canções populares contribuíram para o repertório de composições ou padrões estabelecidos.” Tradução pelo autor

famosa série de cancioneros “*The Realbook*”. Este conjunto de composições tem sido a base para a improvisação no Jazz, de acordo com Paul Berliner:

“The artist’s repertory of Jazz standards includes many “popular tunes that were originally used in musical theater,” Lee Konitz explains. “For example, there are Jazz standards from the thirties and the forties that have great melodies and harmonic sequences. Even the lyrics are great. There are also other good vehicles. More and more, musicians have been getting away from the standards and writing their own songs⁶⁰” (Berliner, 1994, p. 199,200).

Torna-se fundamental referir que os temas da *Broadway* que se popularizaram e serviram de referência a outros músicos ao longo da história do Jazz não são os originais, mas sim versões gravadas pelos mais prestigiados nomes (Figueiredo, 2016, p. 94). Certos detalhes melódicos e harmónicos desses mesmos temas sofreram várias vezes alterações nas gravações que se foram publicando ao longo das décadas. De acordo com Figueiredo (2016),

É certo que as composições do *Great American Songbook* servem como «modelos», mas a referência dessas composições não remete geralmente para o seu registo em papel e sim para a memória preservada de uma qualquer gravação referencial em registo discográfico (Figueiredo, 2016, p. 94).

Ainda sobre este assunto em particular, em *EuroJazzland, Jazz and Europeans Sources, Dynamics and Contexts* (2012), Luca Cerchiari indica que, ao comparar as partituras das impressões originais de certos *standards* dos tempos da *Broadway*, o leitor pode verificar diferenças significativas, nomeadamente em termos de eliminação de secções, diferentes ritmos melódicos, diferentes progressões harmónicas, etc. (Cerchiari, 2012, p. 99-100). Para além destas canções, outros temas com formas e estruturas específicas são frequentemente aprendidos pelos músicos de Jazz, nomeadamente os *Blues* e os *Rhythm Changes*. Na sua tese de mestrado, Pedro Mendes

⁶⁰ O repertório de *standards* de Jazz inclui muitas "músicas populares que foram originalmente usadas no teatro musical", explica Lee Konitz. "Por exemplo, existem *standards* de Jazz dos anos trinta e quarenta que têm grandes melodias e sequências harmónicas. Até as letras são ótimas. Existem também outros veículos bons. Cada vez mais, os músicos estão a distanciar-se dos *standards* para escreverem suas próprias canções". Tradução pelo autor

revela, na sequência de uma entrevista feita a Mike Ross, antigo professor da mesma escola que, no início da formação da escola de Jazz do Hot Club de Portugal, as estruturas e formas do *Blues* e do *Rhythm Changes* eram fundamentais enquanto ferramenta de aprendizagem da música Jazz. Mendes afirma:

O conhecimento de formas tais como o "*Blues*" ou o "*Rhythm Changes*" é apontado como um dos pontos básicos. Mike Ross sublinha a importância de que os alunos percebessem as formas dos temas e que conseguissem identificar as suas partes pelas sequências harmónicas, de modo a produzirem os seus próprios solos (Mendes, 2016, p. 76).

Pedro Mendes refere alguns dos temas que faziam parte dos sumários das aulas do contrabaixista Zé Eduardo durante o período como docente da Escola de Jazz do *Hot Club*: "*Autumn Leaves*", "*Satin Doll*", "*St. Thomas*", "*Body and Soul*" ou "*Solar*" (2016, p. 76). Ricardo Pinheiro também se debruça sobre esta matéria em "*Aprender Fora de Horas: A Jam session em Manhattan Enquanto Contexto Para a Aprendizagem do Jazz*" (2011). O autor cita alguns dos temas que são mais tocados em jam sessions em Nova Iorque, nomeadamente: "*All the Things You Are*", "*My Funny Valentine*", "*On Green Dolphin Street*", "*Embraceable You*", "*Straight no Chaser*," "*Night and Day*", "*The Way You Look Tonight*", "*Just Friends*" (2011, p. 124), entre outros. Referindo-se ao repertório praticado nas *Jam Sessions*, os dois autores afirmam que esse grupo de composições se estabeleceu em meados do séc. XX - entre as décadas de 30 e 50/60 - abrangendo os períodos do *Swing*, *Bebop*, *HardBop* e *Cool Jazz* (Mendes, 2016, p. 76 e Pinheiro, 2011, p. 124). Em *EuroJazzland, Jazz and Europeans Sources, Dynamics and Contexts*, Luca Cerchiari definiu o repertório Jazzístico por três categorias: O *Blues* Afro-Americano; A forma musical associada aos teatros da Broadway; a música original de Jazz (referente a formas *Blues* e aos temas com formato canção compostos por autores como por ex: Jelly Roll Morton, Fats Waller, Duke Ellington, Charlie Parker, Charles Mingus, Thelonious Monk, etc.) (Cerchiari, 2012, p. 98)

Ted Gioia discute a necessidade de renovação do cancionero que, como vimos anteriormente, serve enquanto *língua franca* para a interação entre os músicos de Jazz. Apesar da existência de algumas tentativas de atualização do repertório, a sua base tem-

se mantido praticamente inalterada. Gioia aponta esse facto na introdução do seu livro *The Jazz Standards* (2012) da seguinte forma:

*The Jazz repertoire is not as fluid as it once was, and the same process of codification that resulted in works such as *The Real Book* has also made it difficult for newer songs to enter the standard repertoire. And though a number of Jazz artists have tried to champion more recent material—works by Radiohead, Björk, Pat Metheny, Kurt Cobain, Maria Schneider, etc.—these songs still haven't received enough traction to justify inclusion here. I lament this state of affairs, even as I respect its harsh reality. I would welcome a more expansive and adaptive repertoire, and would happily embrace the very changes in the art form that might make the song selection in this book obsolete.* ⁶¹(Gioia, 2012).

Músicos como Brad Mehldau têm gravado temas provenientes de um universo *pop-rock*, tais como “Knives Out” da banda Radiohead ou “Martha my Dear” de John Lennon e Paul McCartney, como se pode verificar no álbum *Day is Done* gravado em 2005 e editado pela editora *Nonesuch*. Estas incursões pela música *pop* podem comparar-se àquelas desenvolvidas pelos músicos de Jazz na era do *Swing* e do *Bebop*, uma vez que estes basearam-se nas canções mais conhecidas do público da altura, por fazerem parte tanto dos espetáculos da *Broadway*, como da indústria cinematográfica Norte-Americana, conforme referido anteriormente.

As tentativas de renovação do corpo de repertório *standard* de Jazz têm surgido não só através da edição de fonogramas. Nuno Costa refere em entrevista que verifica um certo afastamento dos alunos relativamente ao seu interesse pelo repertório tradicional do Jazz. O músico, através da sua experiência como docente, menciona que

⁶¹ “O repertório do Jazz não é tão fluido como antes, e o mesmo processo de codificação que resultou em obras como *The Real Book* também dificultou a entrada de novas canções no repertório de *standards*. E embora vários artistas de Jazz tenham tentado defender materiais mais recentes - trabalhos de Radiohead, Björk, Pat Metheny, Kurt Cobain, Maria Schneider, etc. - ainda não receberam força suficiente para justificarem a sua inclusão neste livro. Lamento esse estado das coisas, embora respeite a sua dura realidade. Eu acolheria um repertório mais expansivo e adaptável e aceitaria com prazer as próprias mudanças na forma de arte que podem tornar obsoleta a seleção de músicas neste livro.” Tradução pelo autor.

os seus alunos se mostram mais motivados a aprender composições mais recentes, em oposição aos tradicionais *standards*:

Eu vejo que existe um claro afastamento dos *standards* na maioria dos músicos, os estudantes estão fartos! Eu pessoalmente sempre me afastei, ou seja, os *standards* são vistos como veículos de aprendizagem, a malta vai à *Jam Session*, e é fixe estar a ouvir os craques da cena Portuguesa a partir a “loição toda “na *Jam-Session* sobre os temas que andas a estudar! Mas é isso, acabou aí! Eu não sinto que a malta tenha um particular interesse em passar daí. Eu não oiço conversas nos corredores em fazer um tributo ao Bill Evans (...), mas oiço conversas,” epá ouvi o disco “x” e agora quero ouvir os outros dele”, e estou a falar de compositores Portugueses. Não sinto que a malta se debruce num determinado intérprete como se fazia antes, como por exemplo ouvires uma grande parte do trabalho do Joe Henderson ou do Jim Hall. Acho que é mais fácil aguçares a curiosidade quando dás música de compositores Portugueses do que dando *standards*. Acho que a malta procura um bocadinho mais do que só se deres *standards*. (Nuno Costa, 2019)

O interesse pelo repertório que não se encaixa no registo temporal do *Swing*, *Bebop* ou *HardBop* não é recente. Pedro Mendes refere que o mesmo acontecia na escola do HCP, nos anos 80. O autor menciona as propostas letivas planificadas por Zé Eduardo, que reservava espaço nas aulas para os alunos trazerem os seus próprios arranjos e músicas originais (Mendes, 2016, p. 78). Tendo sido aluno na escola de Jazz do *Hot Club* de Portugal, aluno da Escola Superior de Música de Lisboa, docente no curso Profissional Instrumentista de Jazz na escola da Bemposta em Portimão e estagiário na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra no Curso Profissional de Jazz, e analisado o repertório que é aplicado nas aulas destas escolas, posso concluir que, apesar de podermos identificar alguns esforços de agregação de novas composições à lista das obras de referência, o repertório utilizado hoje em dia no contexto do ensino do Jazz, particularmente em Portugal, se tem mantido, salvo algumas exceções, inalterado relativamente àquele utilizado desde os primórdios do ensino do Jazz em Portugal.

8.2. Características do Repertório

O repertório de Jazz é, segundo Faulkner e Becker (2009), constituído por um conjunto de variações contruídas com base num número limitado de padrões. Segundo os autores, quem dominar este agregado de formas básicas, que inclui estruturas harmónicas, melódicas, e formais, consegue sem grande dificuldade, executar milhares de composições do repertório Jazzístico (Faulkner e Becker, 2009, p. 24). Esta afirmação poderá ser enganadora, por transmitir a ideia de que o domínio do repertório no Jazz se constitui como processo fácil e rápido. Contudo, a ideia de Faulkner e Becker coaduna-se com os princípios que orientavam a atividade letiva da escola do HCP nos seus primórdios. Apesar de existir um repertório modelo para ser ensinado aos alunos, o intuito do plano de estudos não era o de obrigar os alunos a memorizar um número alargado de temas. O objetivo delineado por Zé Eduardo seria o de utilizar o repertório enquanto base para a aprendizagem de aspetos técnicos e teóricos fundamentais "que seriam comuns a outras peças desse repertório" (Mendes, 2009, p. 76), na sequência de uma entrevista realizada a Mike Ross, antigo professor da escola do HCP, Mendes refere:

O mais importante para os pedagogos era a transmissão dos princípios e características técnicas para que os alunos pudessem dominar o repertório e não a aprendizagem dos temas como domínio do mesmo. A semelhança de características harmónicas e melódicas presentes no vasto leque de temas é a peça chave para que os aprendizes se adaptem facilmente a novas músicas que possam vir a aprender no futuro. (Mendes, 2016, p. 77)

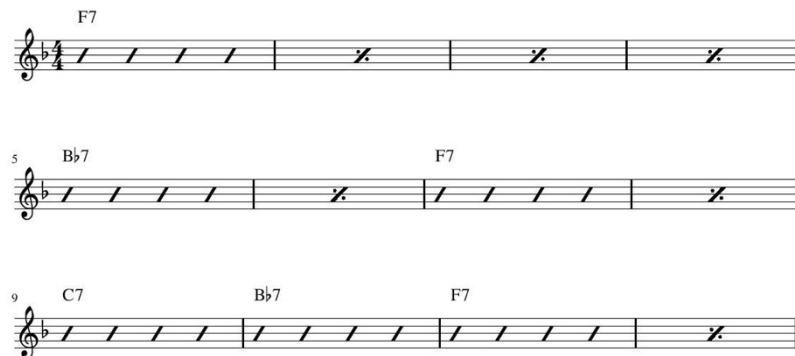
Segundo Paul Berliner (1994), e conforme defendido anteriormente, o estudo incessante de formas e estruturas assim como de melodias elaboradas e populares é importante para os músicos adquirirem linguagem e as competências técnico-musicais necessárias ao domínio da música Jazz. O autor entende que algumas melodias de temas da era do *Bebop* constituem-se enquanto importantes estudos musicais (1994, p. 208). De acordo com Berliner:

The interval patterns of intricate ballads extending over thirty-two-bar progressions can be demanding, as can ornate, highly syncopated melodies of pieces that require seemingly endless repetition to master. Rapid, intricate Bebop pieces such as

*“Donna Lee” and “Anthropology” are formidable “musical etudes” and keep improvisers in top form technically by providing challenges as great as any presented in “method books for classical musicians.”*⁶²(Berliner, 1994, p. 208).

O conhecimento teórico de harmonia e da forma é igualmente fundamental para o desenvolvimento da proficiência musical no Jazz. Uma das formas mais comuns que se encontra na música Jazz são o *Blues* que se define como sendo uma forma musical de 12 compassos arranjada geralmente em 3 frases de 4 compassos (Berliner, 199, p. 235). O *Blues* tem uma estrutura harmónica simples: 4 compassos no acorde de primeiro grau, seguido por 2 compassos no subdominante (quarto grau), retornando ao acorde de primeiro grau durante 2 compassos. Os últimos quatro compassos estão divididos em dominante (quinto grau) no primeiro, subdominante no segundo e a tônica nos últimos dois (Faulkner e Becker, 2009, p. 21).

Figura 1 - Forma *Blues* de 12 Compassos em F

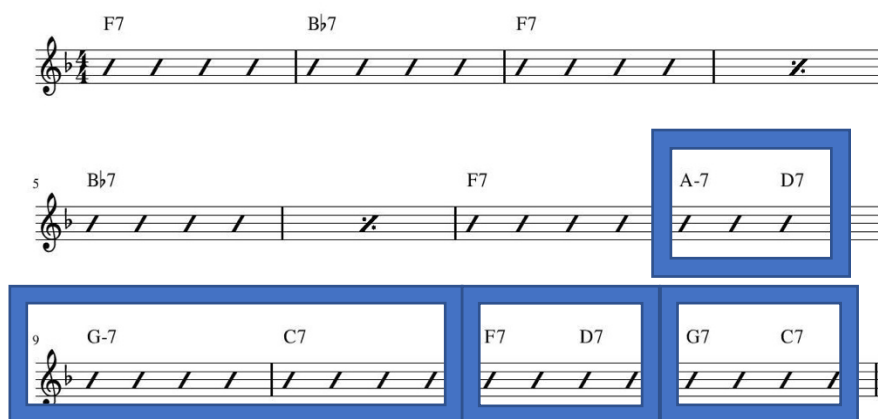


A estrutura *Blues*, tal como é tocada pelos músicos de Jazz, possui algumas mudanças harmónicas relativamente à estrutura tradicional. As alterações harmónicas seguem alguns padrões mais comuns como o II-V-I e suas variações (Faulkner e Becker,

⁶² “Os padrões interválicos de baladas intrincadas que se estendem por progressões de trinta e dois compassos podem ser exigentes, assim como melodias ornamentadas e altamente sincopadas de peças que requerem repetição aparentemente infinita para serem dominadas. Peças de *Bebop* rápidas e complexas como “Donna Lee” e “Anthropology” são “estudos musicais” formidáveis e mantêm os improvisadores na sua melhor forma técnica, oferecendo desafios tão grandes quanto os apresentados em “livros de métodos para músicos clássicos.” Tradução pelo autor.

2009, p. 23). Sendo assim, a estrutura *Blues* explorada pelos músicos de Jazz pode ser alvo de variações no que toca aos aspetos harmónicos.

Figura 2 - Forma *Blues* de 12 Compassos em F com Algumas Alterações Harmónicas



As passagens harmónicas descritas por Faulkner e Becker aparecem na estrutura do *Blues* sob a forma da cadência já descrita, o II-V-I. Berliner descreve este processo chamando-o de *Harmonic Insertion*. Esta abordagem, segundo o autor, passa por adicionar acordes àqueles que originalmente já lá estavam (Berliner, 1994, p. 256-257). O autor refere ainda que o procedimento de *Harmonic Insertion* é usado para efeitos de embelezamento harmónico, assim como também para quebrar o carácter estático de determinadas zonas harmónicas ou secções musicais.

*As for embellishing chords, harmonic insertion chords are commonly used to break up the static harmony of a piece's form, but they accomplish this through more radical movements away from the structural chords. Insertion chords can be a basic ii-V movement anticipating a structural chord or an elaborate sequence between structural chords.*⁶³(Berliner, 1994, p. 257).

Outra estrutura harmónica típica que constitui um pilar fundamental no processo de aprendizagem dos músicos de Jazz é o chamado *Rhythm Changes*. Este tipo de estrutura baseia-se na forma e progressão harmónica da famosa composição *I Got*

⁶³ “Quanto ao embelezamento de acordes, os acordes de inserção harmônica são comumente usados para quebrar a harmonia estática da forma de uma peça, isso é alcançado através de movimentos mais radicais longe dos acordes estruturais. Os acordes de inserção podem ser um movimento básico II – V antecipando um acorde estrutural ou uma sequência elaborada entre os acordes estruturais.” Tradução pelo autor.

Rhythm, da autoria de George Gershwin. Berliner refere que após a aprendizagem do *Blues*, os estudantes de Jazz continuam a sua instrução através do estudo de composições como *I Got Rhythm* (1994, p. 236). O autor descreve a estrutura da peça, identificando duas secções de 8 compassos cada, um A e um B, arranjadas de forma a culminarem num AABA, sendo este um dos formatos mais comuns nas canções populares Americanas (Berliner, 1994, p. 236). Esta estrutura harmónica é composta por cadências harmónicas já descritas anteriormente, o II-V-I. Exemplos dessas cadências são apresentadas nos próprios *turnarounds*⁶⁴ que desenham a secção do A - I7-VI7-ii7-V7, III7-VI7-II7-V7, V7-I7-IV-IV (alterado) - entre outras (Berliner, 1994, p. 242). Na secção B, a progressão harmónica é desenhada por dominantes em extensão definidos estruturalmente desta forma III7-VI7-II7-V7.

A forma é um aspeto significativo na memorização do repertório. No decurso do processo de memorização, a atenção aos elementos formais poderá simplificar a quantidade de informação armazenada na memória, tendo em conta que as melodias dos *standards* se encontram muitas vezes organizadas em secções de 8 compassos (Sandoval, 2013, p. 242). Para além dos *Blues* de 12 compassos, os *standards* mais populares como os *Rhythm Changes* encontram-se organizados segundo a forma AABA. Outra forma bastante comum é a ABAC. Apresento de seguida um pequeno quadro com as formas musicais mais utilizadas no repertório de Jazz Norte-Americano, de acordo com a dissertação de doutoramento de Iñaki Sandoval (2013):

Quadro 1 – Exemplo de formas musicais e alguns temas correspondentes

AABA (32 compassos)	- <i>Satin Doll; There is no Greater Love; On the SunnySide of the Street</i>
ABAC (32 compassos)	- <i>I Thought About You; There will Never be Another You</i>
ABCD (32 compassos)	- <i>Bye Bye Blackbird; Come Rain or Come Shine</i>
AABC (32 compassos)	- <i>AutumnLeaves; The Song is You</i>
AB (16 compassos)	- <i>Blue Bossa; Giant Steps; Tune Up</i>

⁶⁴ O termo *Turnaround* refere-se especialmente a progressões harmónicas que podem incluir as seguintes sequências: I7-VI7-ii7-V7; III7-VI7-ii7-V7; etc. Estas sequências harmónicas aparecem com bastante regularidade nos *Rhythm Changes* e nos finais dos *Standards* de Jazz.

ABA	- <i>Stablemates; Infant Eyes</i>
ABC	- <i>Mercy, Mercy, Mercy; Miyako</i>
AAB	- <i>Night and Day, Once I Loved</i>
<i>Blues</i> (12 compassos)	- <i>Straight no Chaser; Blue Monk; Now's the Time</i>
<i>Rhythm Changes</i> (32 compassos)	- <i>Anthropology; Oleo; Moose the Mooche</i>

8.3. Repertório de Jazz Europeu.

No capítulo anterior revelou-se qual tipo o de repertório assim como algumas características técnico-musicais nele implícito. Relativamente à origem do repertório, conclui-se que é maioritariamente Norte-Americano, no entanto, há todo um vasto repositório de música Jazz criado fora da sua pátria. Luca Cerchiari (2012) apresentou um leque de repertório Jazzístico composto por Europeus que, segundo ele, "alcançaram um certo estatuto na história da interpretação Jazzística", justificando-se por ser um conjunto de músicas que está gravado por inúmeros músicos de Jazz. (Cerchiari, 2012, p. 100). O autor dividiu este repertório em quatro categorias:

- **Temas com letras e músicas relacionadas com a Bíblia, a reforma Europeia, e a sua assimilação do repertório Afro-Americano composto por Espirituais, Salmos, Hinos e o Blues** (Cerchiari, 2012, p. 100). Ex: "*Just a Closer Walk with Thee*", "*Doxology*", "*Count your Blessings*".

- **Temas Étnicos e Seculares**, transmitidos tanto de forma oral como através de transcrições impressas. Ex: "*Greensleeves*⁶⁵", "*Danny Boy*", "*Auld Lang Syne*", etc (Cerchiari, 2012, p. 100).

- **Músicas Populares Urbanas, escritas e publicadas no século XX**, onde cada país oferece a sua contribuição. Ex: As canções francesas "*Mon Homme*", "*La vie en rose*", "*Ces't si bon*"; a sueca "*Ack Varmeland, du Skona*", a espanhola "*La Paloma*", a russa "*Ochi chyornye*", entre outras (Cerchiari, 2012, p. 100-101).

⁶⁵ Segundo Luca Cerchiari, o tema "*Greensleeves*" foi gravado por aproximadamente 200 músicos de Jazz de renome (Cerchiari, 2012, p. 99)

-**Temas de Jazz compostos por músicos de Jazz Europeus.** O autor indica a existência de um *realbook* Europeu que agrega temas compostos por músicos de Jazz nascidos no velho continente como por exemplo: Django Reihndart, Michel Petrucciani, Philip Catherine, George Shearing, John Taylor, Enrico Rava, Ulf Wakenius, etc (Cerchiari, 2012, p. 101).

8.4. O Aparecimento de um Repertório Jazzístico Português.

A existência de uma estética nacional nas composições de Jazz Portuguesas tem sido discutida pelo público e pela crítica, revelando uma preocupação em localizar o Jazz estilística e geograficamente (Figueiredo, 2016, p. 308). Luís Figueiredo apresentou a noção de “Portugalidade” na música Jazz, aprofundando as características do estilo de vários pianistas na sua dissertação de doutoramento: António Pinho Vargas, Mário Laginha, João Paulo Esteves da Silva e Bernardo Sasseti (2016, p. 308). Desde a sua chegada a Portugal, o Jazz tem vindo a misturar-se e a integrar a cultura musical Portuguesa. Devo salientar a importância da existência do trabalho não editado, elaborado pelos músicos Nuno Melo e Isabel Rato, que consiste num livro que aglomera algum repertório de Jazz composto por músicos Portugueses. Segundo os autores do documento, o aparecimento deste trabalho “surgiu do interesse e admiração que sentimos pelos compositores Portugueses na área da música improvisada. Pensámos, pois, que a música escrita pelos nossos autores pode realmente estar acessível para ser estudada pelos alunos das faculdades, escolas, etc.” (Melo e Rato, 2015).

8.4.1. Referências “Tópicas de Portugalidade” na Música

Figueiredo, agrupou uma série de características musicais que podem ser encontradas no levantamento que o próprio efetuou da obra dos pianistas apresentados na sua tese de doutoramento. Segundo o autor, o público pode associar um imaginário musical Português a um conjunto de referências que se relaciona diretamente com a cultura tradicional rural e/ou popular (Figueiredo, 2016). Essas referências foram divididas em cinco categorias pelo autor, são elas as seguintes:

Título da Composição – quando pode levar o público a um imaginário mais rural e/ou quando possui um título na língua Portuguesa. Ex: Vilas Morenas (Vargas, 1987), Serra de Algures (Silva, 1995), (Figueiredo, 2016, p. 312);

Ritmo – quando possui padrões rítmicos derivados de géneros coreográficos e musicais da música tradicional Portuguesa, como por exemplo o Ritmo da Roda ou o padrão rítmico da Chula (Figueiredo, 2016, p. 314-315);

Instrumentação – Utilização da guitarra Portuguesa, como se pode ser escutado no disco *Fábula* (1996) de Maria João (Figueiredo, 2016, p. 316-317);

Ornamentação - Os chamados “mordente simples, com a nota real e o grau conjunto superior, aplicado tipicamente nas notas mais agudas das curvas melódicas⁶⁶”, e também nas “ suspensões em que as guitarras interrompem o acompanhamento e a voz executa melismas ornamentais livres sobre a nota suspensa⁶⁷”, ambos características que se encontram no discurso da guitarra Portuguesa e da voz no fado (Figueiredo, 2016, p. 317-318)

Repertório - quando não é original pelo intérprete, inclui uma referência a um determinado local podendo ou não incluir “recursos rítmicos, melódicos ou tímbricos” que “configuram alguns dos melhores exemplos de tópicos de Portugalidade.” Exemplos destas escolhas podem ser encontradas no repertório de José Afonso e no restante cancionário popular Português (Figueiredo, 2016, p. 319).

Para além destas cinco alíneas, o autor vai mais longe e sugere que o Jazz dito Português não assenta somente em características musicais dentro fronteiras. Luís Figueiredo defende a existência de um “universo musical Português” que consiste num “conjunto de culturas musicais em diálogo entre si e com a cultura musical Portuguesa, das quais fazem parte o Mediterrâneo, o Brasil, África e outras regiões” (Figueiredo,

⁶⁶ Figueiredo (2016) refere que este tipo de ornamentação pode ser encontrado de forma abundante nas suas composições “Fábula” e “Certeza” (in João 1996; Silva 1998 e Epstein 2001), e ainda no tema “Fátima” (Silva 1999; Oliveira e Silva 2003). Segundo o autor, estas características musicais podem ser encontradas tanto nas composições, como na improvisação do pianista Mário Laginha em “Cor de Rosa” e “A festa dos Gnomos” (João 2006), “Berenice” (Laginha 2006).

⁶⁷ Mesmas características que a nota anterior.

2016, p. 320). O pianista, ao longo da sua retórica, adiciona até os Estados Unidos da América a este “universo musical Português”, chamando ao conglomerado identitário “trapézio atlântico” (Figueiredo, 2016, p. 320). Para justificar este universo musical Português, o autor revela que em entrevista ao pianista Mário Laginha em 2008, este manifestou um fascínio pela música étnica em especial pela música Africana:

A música étnica (...) sempre me fascinou.... Eventualmente, o continente mais importante nisto foi África, porque sempre me fascinou o facto de uma pessoa descobrir que sempre que ouve estes grupos de música meio tribal, de uma maneira geral são relativamente simples em termos melódicos. Ritmicamente às vezes não, às vezes são complexos. Mas têm para mim um pormenor que eu sempre achei atraente, que é: nunca oiço uma coisa que eu ache... aquilo que nós chamamos foleiro, ou... azeiteiro, ou kitsch. Acho graça a esta coisa de, no meio de tudo aquilo, nunca há algo que eu pense “isto é *kitsch*”, não há. (Laginha, 2008, entr. Apud Figueiredo, 2016, p. 322)

Encontram-se também algumas referências à música do pianista João Paulo Esteves da Silva. Figueiredo valoriza o facto de “nas composições “Samba sem Fim” (Silva 1995) e “Certeza” (João 1996; Silva 1998; Silva e Epstein 2001), o acompanhamento do piano assumir um padrão rítmico remanescente do choro brasileiro ou do samba “(Figueiredo, 2016, p. 322-323).

Na música de Bernardo Sasseti, o autor identifica atributos musicais que demonstram a ligação da música Jazz Portuguesa ao seu “trapézio atlântico”. Em *Salsetti* (1994) e *Mundos* (1996), o músico explora o género musical *Lsatin Jazz* com a colaboração de músicos de Jazz espanhóis e cubanos:

(...)com a colaboração dos músicos espanhóis Perico Sambeat (saxofone e flauta, 1962), Javier Colina (contrabaixo, 1960-) e Jorge Rossi (bateria, 1964-), do argentino Juan Cruz (trompete, 1965-) e do cubano Paquito d’Rivera (clarinete e saxofone, 1948). Várias das composições destes discos incluem referências conscientes às culturas musicais da América Central e do Sul, explorando frequentemente diferentes géneros como o samba (“Sons do Brasil”), o choro (“Choradinho”), o baião (“Algumas Coisas Não Mudam” ou “Ironia de um Forró”) ou o *bolero* (“Contigo En La Distancia”), e ainda vários padrões rítmicos,

como por ex. a *cáscara* (“Señor Cáscara”) ou o *bembe* (“Yelélé Candombé”)(Figueiredo, 2016, p. 329).

8.4.2. Breve Cronologia do Jazz em Portugal.

Segundo Luís Figueiredo, a história do Jazz em Portugal divide-se cronologicamente em 5 etapas: Receção, Afirmação, Consolidação, Expansão e Institucionalização (2016, p. 233). As primeiras fases (receção e afirmação do Jazz) tiveram lugar entre 1922 e 1971, e caracterizam-se principalmente por atividades de performance nas quais os grupos musicais reproduziam repertório direcionado para o entretenimento, do qual a música Jazz fazia parte:

“No cenário da Lisboa cosmopolita dos anos 1920, surgiram vários night-clubs, boates, cabarés, restaurantes, cinemas e casinos, alguns dos quais albergavam frequentemente grupos de música residentes. A música interpretada nesses locais seria estilisticamente muito abrangente, embora incluísse provavelmente alguma influência de géneros percussivos de Jazz” (Figueiredo, 2016, p. 235)

Parece não existir um número relevante de registos fonográficos da primeira metade do século XX que permita determinar qual o repertório mais praticado pelos grupos que incluíam a música Jazz nos seus espetáculos. Há que referir, no entanto, relatos de que a música Jazz praticada nesta altura era “enfadonha” e não possuía a improvisação nem a qualidade daquela que era praticada nos grandes centros Norte-Americanos (Figueiredo,2016, p. 236).

Entre 1945 e 1970 ocorrem várias estreias no que toca a acontecimentos envolvendo a música Jazz. Em 1945 teve início a primeira rubrica radiofónica apresentada por Villas-Boas, chamada *Hot Club*. É datado desse mesmo ano a primeira *jam-session* de que há registo em Portugal (o evento teve lugar no Instituto Superior Técnico). Em 1950 data a aprovação dos estatutos do célebre *Hot Clube* de Portugal que, para além de se encontrar ainda em funcionamento, é um dos pilares da música Jazz em Portugal. Existiu ainda, somente por três anos (entre 1958 e 1961), o Clube Universitário de Jazz que se viu encerrado pela PIDE por atividades politicamente subversivas (Cravinho, 2011). Mesmo tenho ocorrido outros factos de destaque durante esta época,

identifica-se uma mudança de paradigma a partir da década de 1970, após o primeiro Festival Internacional de Jazz de Cascais. Este evento “revestiu-se de enorme importância musical, mas também cultural e política” (Figueiredo, 2016, p. 250) onde dez mil pessoas tiveram a oportunidade de assistir a espetáculos musicais de artistas internacionais de renome. Após este acontecimento musical, nos dois anos seguintes surgiram colaborações entre conceituados artistas do fado e músicos de Jazz Norte-Americanos. O saxofonista Norte-Americano Don Byas grava dois temas com os fadistas Carlos do Carmo em 1972 e posteriormente com Amália Rodrigues em 1973. Segundo Figueiredo, as gravações cingiram-se a duas faixas convencionais, segundo os padrões do fado. A novidade residia nos apontamentos melódicos do saxofonista (Figueiredo, 2016, p. 251). Ainda na mesma década surgem os primeiros discos de Jazz com uma estética musical “mais Portuguesa” já acima discutida no ponto 8.4.1., incluindo composições originais, com a colaboração de músicos que dominavam as técnicas e a teoria da linguagem Jazz. Os grupos mais relevantes foram o quarteto de Rão Kyao, os Zanarp e os Araripa. António Pinho Vargas, Zé Eduardo e Rão Kyao faziam parte de dois destes grupos (Figueiredo, 2016, p. 254). No final da década de 1970, a escola do HCP abre as suas portas, protagonizando um papel fundamental no ensino do Jazz e na formação de gerações seguintes. Na década de 1980, nomes como João Paulo Esteves da Silva, Mário Laginha, Maria João, Carlos Martins, Mário Delgado, Carlos Bica, Bernardo Sasseti, entre outros, iniciariam a sua atividade musical criando novas dinâmicas e caminhos no Jazz em Portugal.

Após as fases de Receção e Afirmação enunciadas por Luís Figueiredo (2016), seguiu-se o chamado período de Expansão que consistiu no "crescimento do número de músicos interessados na prática do Jazz"(Figueiredo, 2016,p. 255) A viagem de ida e retorno para os Estados Unidos de músicos como Pedro Moreira, João Moreira, Pedro Madaleno, André Fernandes, Afonso Pais, Nuno Ferreira, Ricardo Pinheiro, entre outros, deu lugar a novas ideias e conceitos mais organizados, frutos da frequência destes em instituições académicas de Jazz de renome mundial, tais como a New School for Social Research em New York e o Berklee College of Music em Boston (Figueredo, 2016, p. 255). Na viragem do século e até aos dias de hoje tem-se assistido à última das cinco etapas de desenvolvimento do Jazz em Portugal identificadas por Figueiredo: fase da

Institucionalização. Esta última baseia-se no surgimento de licenciaturas ligadas à prática do Jazz em quatro instituições de ensino superior, e, posteriormente, à abertura de Cursos Profissionais de Instrumentista Jazz. O surgimento anual de um número incontável de músicos de Jazz deve-se a esta oferta formativa especializada na área (Figueiredo, 2016, p. 256). Por outro lado, desenvolveu-se uma discografia de música Jazz Portuguesa no âmbito da qual as estéticas variam entre distintos estilos e abordagens musicais. A par do surgimento de novas ofertas formativas e de novos músicos por todo o país, nos últimos anos têm sido criadas associações que promovem a música Jazz através de concertos e outras atividades, como é o caso da Orquestra de Jazz de Matosinhos, o JACC, o Porta-Jazz, entre outras (Figueiredo, 2016, p. 257). Todos estes fatores têm contribuído para o aparecimento de um repertório alargado de Jazz Português assente na edição de fonogramas que tem surgido tanto em formato físico, como em formato digital (Figueiredo, 2016, p. 258).

Após a caracterização do repertório utilizado na academia como veículo de aprendizagem, e tendo em conta que existe um corpo de composições Jazz, tanto Europeias como Portuguesas, torna-se pertinente colocar a seguinte questão: Qual a razão da utilização extensiva do repertório Americano no ensino formal de Jazz? Se as culturas locais são capazes de produzir objetos artísticos relevantes no campo do Jazz, faz sentido que estes sejam também utilizados enquanto meio de aprendizagem. No capítulo seguinte irei apresentar a proposta pedagógica referida no início deste estudo.

9. Proposta Pedagógica.

9.1. Discussão sobre o programa modular da disciplina de Instrumento no CPIJ no Ensino Profissional.

Como já referido na secção deste relatório dedicada ao Estágio, segundo o website da Comissão Europeia (<http://ec.europa.eu>), os cursos profissionais visam o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais dos seus alunos. Desenvolvido pelo Ministério da Educação, o programa modular do CPIJ rege-se pelo desenvolvimento das mais competências musicais no seio do Jazz como já referido anteriormente no Relatório de Estágio no capítulo 2.5.

Tendo em conta o enquadramento do mestrado em curso (Mestrado em Música, Variante Jazz, Guitarra), a proposta que a seguir se apresenta diz respeito ao elenco modular da disciplina de *Instrumento Jazz – Guitarra*. O programa modular de instrumentista de Jazz desenvolvido pelo Ministério da Educação possui 7 módulos, sendo eles os seguintes:

Quadro 2 – Programa Modular de Guitarra Jazz (Fonte: Ministério da Educação)

Módulo 1	Jazz nos anos 20 e 30 (<i>Blues e Dixieland</i>)
Módulo 2	Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i>)
Módulo 3	Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop e Cool</i>)
Módulo 4	Jazz nos anos 60 (<i>Har Bop</i>)
Módulo 5	Jazz a partir dos anos 70 (<i>Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin Jazz</i>)
Módulo 6	Jazz a partir dos anos 70 (<i>Free Jazz</i>)
Módulo 7	Opcional

Cada escola constrói a sua própria versão do programa modular, respeitando a sua estrutura geral. Por exemplo, na Escola Básica e Secundária da Bemposta, no primeiro módulo, utilizam-se dois temas *Blues* obrigatórios, são eles “*Straight no Chaser*” de Thelonious Monk e “*Bag’s Groove*” da autoria de Milt Jackson. Na Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, no âmbito do mesmo módulo,

utilizam-se outros dois *Blues* obrigatórios: “*Blue Monk*” de Thelonious Monk, e “*Now’s the Time*” de Charlie Parker. Verifica-se então que no primeiro módulo, em diferentes escolas, lecionam-se *Blues* que partilham os mesmos aspetos harmónicos, forma musical, e recursos improvisativos. Apenas a melodia das obras é diferente.

Os módulos 1 ao 6 encontram-se organizados de acordo com as diferentes épocas e estilos da história do Jazz, sendo que o último módulo se destinará à preparação de repertório específico para o recital final do curso. O plano curricular desenhado e aprovado pelo Ministério da Educação demonstra uma aparente preocupação na apresentação cronológica dos conteúdos musicais. Esta organização é problemática por tornar implícita uma suposta relação entre a complexidade dos conteúdos programáticos e o surgimento de novos estilos de Jazz. De acordo com este programa modular da disciplina de instrumento, quanto mais antigo for o repertório, mais adequado será aos módulos iniciais, enquanto que quanto mais recente, mais se adequará aos alunos mais avançados.

O anteriormente exposto levanta várias questões, como por exemplo: será que a música Jazz mais antiga é mais fácil de aprender? Quanto mais recente, mais complexa se torna?

Cada estilo/período do Jazz poderá estabelecer diferentes desafios para distintos níveis de ensino. Em cada um destes períodos foi composta e divulgada música simples e complexa. No meu entender, a estrutura programática da disciplina de Instrumento Jazz não deveria seguir uma organização histórico-cronológica, devendo estar assente numa lógica sequencial de complexidade relativamente aos conhecimentos teórico-musicais lecionados e ao aperfeiçoamento das competências práticas no instrumento. De forma mais concreta e específica, o tema “*So What*⁶⁸” pode definir-se como simples, tendo em conta as suas características harmónicas, melódicas e rítmicas. Cronologicamente inserido no programa definido pelo Ministério da Educação, a obra seria incluída entre o terceiro e o quarto módulos (a peça foi editada em 1959, no álbum

⁶⁸ O tema “*So What*” é da autoria do trompetista de Jazz Miles Davis, a versão original está inserida no álbum “*Kind of Blue*” pertencente ao mesmo músico, editado em 1959 pela *Columbia Records*.

Kind of Blue). Curiosamente, em 1959 e 1960, os temas “Giant Steps⁶⁹” e “26-2⁷⁰” foram gravados pelo grupo do saxofonista John Coltrane, respetivamente. Ambos, sendo extremamente complexos em termos da sua harmonia, requerem um nível de compreensão musical bastante elevado estando, no entanto, cronologicamente, em “pé de igualdade” com “So What”. Tendo em conta o exemplo apresentado, conclui-se que a cronologia na história do Jazz não define por si só um incremento na dificuldade do repertório.

As obras que irei apresentar de seguida, dizem respeito apenas aos módulos 1,2,3,4,5 e 6. A principal razão para esta decisão prende-se com o facto de, na escola onde exerci o Estágio no âmbito do presente Mestrado, o módulo 7 não estar incluído no programa modular (ver Programas Modulares do Curso Profissional de Instrumentista Jazz da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra disponível em (<https://www.conservatoriomcoimbra.pt/>)).

Alguns dos aspetos a ter em conta na seleção do repertório são, principalmente, a dificuldade progressiva de cada módulo e a sua relação com os conteúdos didáticos musicais neles implícitos. Será sensato encarar a possibilidade de os alunos não dominarem o instrumento, nem técnica nem teoricamente, durante o primeiro módulo. Por esta razão, não é adequado trabalhar-se, por exemplo, obras com características melódicas complexas. É fundamental que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis elevados de sucesso, e, para isso, é essencial o papel do professor na elaboração de “uma atitude pedagógica adequada à conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem” (Cardoso, 2007, p. 2).

O meu objetivo consiste então em recolher um número alargado de partituras de música original de compositores de Jazz Portugueses para posteriormente fazer uma seleção das obras mais adequadas a cada módulo, de acordo com as seguintes categorias: *Blues* de 12 compassos, *Rhythm Changes*, peças com 32 compassos com a

⁶⁹ Tema editado no álbum homónimo “*Giant Steps*” pela *Atlantic* em 1960.

⁷⁰ Tema editado no álbum “*The Coltrane Legacy*” pela *Atlantic* em 1970.

formas AABA, ABAC, AB, entre outras. Esta intenção prende-se com a possibilidade de compilar e organizar um portfolio com música "graficamente" semelhante em termos dos seus aspetos formais, melódicos e harmónicos aos *standards* mais tocados e ensinados no Jazz (ver capítulo 8). Devo ainda acrescentar, antes de proceder à exposição da minha proposta de programa modular de Instrumento Jazz, que me baseei não só em pesquisa bibliográfica, como também na minha experiência enquanto docente nesta área de ensino e atividade pedagógica.

9.2. Apresentação da Proposta Pedagógica

9.2.1. Módulo 1

O tema proposto para este módulo chama-se “Da Clichet”(2017) (ver figura 3) e foi composto pelo pianista João Ferreira. Sendo um *Blues*, possui uma estrutura de 12 compassos (AA'B) com harmonia equivalente à dos *Blues* convencionais (ver subcapítulo 8.2). A melodia é construída sobre a escala *Blues* de Bb ⁷¹. A primeira metade da melodia do primeiro grupo de quatro compasso repete-se na primeira metade do segundo grupo de quatro compassos. Nos últimos quatro compassos, o tema termina com uma resposta às frases anteriores. Paul Berliner (1994) afirma que esta organização frásica é bastante comum nos *Blues*. De acordo com o autor: “Some *Blues* pieces comprise a single repeating figure or simple phrases based on AA'B melodic prototype-sometimes at multiple structural levels⁷²” (Berliner, 1994, p. 208). Esta melodia, tocada na guitarra, pode ter outras utilidades pedagógicas, como a utilização de técnicas como o *pull-off* e o *hammer-on*⁷³. A peça foi gravada pelo grupo Português *Nebuchadnezzar Group* e encontra-se disponível apenas através da plataforma *online Youtube*.

Figura 3 – “Da Clichet”(2017)

DA CLICHET

JOÃO FERREIRA

PIANO

PNO.

PNO.

⁷¹ A escala de *Blues* em Bb é composta pelas seguintes notas: Bb, Db, Eb, E, F, Ab.

⁷² “Algumas peças de *Blues* contêm uma única figura repetida ou frases simples baseadas no protótipo melódico AA'B - às vezes em vários níveis estruturais”. Tradução pelo autor.

⁷³ Ambas técnicas muito comuns na guitarra elétrica usadas de forma comum para tocar *legato*. São também usadas para imprimir maior velocidade de execução.

9.2.2. Módulo 2

Neste módulo optei por abandonar as características estilísticas relacionadas com a música *Bebop*, que constam no programa original. O objetivo desta decisão é o de aprofundar a exploração de conceitos harmónicos assimilados pelos educandos durante o ano letivo, nomeadamente a improvisação através do recurso aos modos da escala maior. O tema que escolhi para cumprir este objetivo intitula-se "Lullaby" (2018), e foi escrito pelo saxofonista Desidério Lázaro, (ver figura 4) e editado em 2018 pela *Sintoma Records* no álbum *Moving*. Escolhi esta obra por ser relativamente simples em termos melódicos e harmónicos, o que a torna ideal para a exploração dos modos aprendidos durante o ano letivo. O tema tem a forma ABC e incide sobre a utilização dos modos lídio e o dórico. Ao escutar a gravação do tema, verifiquei que o *time-feel* está mais próximo de um compasso ternário do que binário, apesar de estar escrito num compasso 6/4 em vez de 3/4. Este aspeto rítmico da peça é importante uma vez que ajuda os alunos a familiarizar-se com ambientes ternários. Apesar de estes terem contato com este tipo de compasso desde cedo (1º ano do curso), o que é facto é que a maior parte do repertório lecionado é de compasso quaternário.

Apesar de apresentar mais características da música modal do que propriamente do repertório *Bebop*, esta peça torna-se essencial para pôr em prática os conteúdos aprendidos ao longo do primeiro ano. Partindo da sua conceção harmónica, a possibilidade de trabalhar motivos simples sobre intervalos do modo lídio e a sua transposição para outras tonalidades poderá ajudar os alunos a compreender e a desenvolver novas ideias melódicas na improvisação. Nesta etapa do seu percurso, os alunos costumam deparar-se com problemas relacionados com "*chord-scales*⁷⁴", harmonias não tonais, resolução em notas dos acordes, entre outros. Através das suas características harmónicas, o tema composto por Lázaro possui todos os componentes necessários para se trabalhar conceitos simples de improvisação sobre modos e arpejos concretos.

⁷⁴ O sistema "chord-scale" está em vigor desde os anos 70 e define-se como sendo um conjunto de relações entre um determinado acorde e uma determinada escala.

Figura 4- "Lullaby" (2018)

Score

Lullaby

Desidério Lázaro

The musical score for "Lullaby" is presented in a piano-guitar format. It consists of six systems of music, each with a treble and bass staff. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 4/4. The score includes the following chord markings: **c maj7** (measures 1-4), **B m7** (measures 5-8), **G#maj7** (measures 9-12), **F#maj7** (measures 13-16), **E maj7** (measures 17-20), and **F#maj7** (measures 21-24). The piano part features a steady bass line with eighth and quarter notes, while the guitar part plays a melodic line with slurs and ties. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth system.

9.2.3. Módulo 3.

Para este módulo, proponho um contrafacto⁷⁵ sobre a harmonia do tema "Topsy", escrito por Edgar Battle e Eddie Durham e popularizado por Count Basie em 1937 e por Benny Goodman em 1938. Jimmy Giuffre, Warne Marsh, Lee Konitz, Jim Hall, entre outros, gravaram posteriormente esta composição. O tema chama-se "Dear Kika"(2017) e foi composto pelo vibrafonista Português Rui Freitas (ver figura 5), encontrando-se editado no álbum *Axis Mundi* de 2017 pela etiqueta *PortaJazz*. A forma do tema define-se como sendo AA'BA. A peça é simples harmonicamente, o que a torna adequada a alunos que estão a começar o terceiro módulo e, conseqüentemente, o segundo ano do curso profissional. As secções. A encontram-se harmonicamente sobre tonalidade de Bb menor, na secção A' (correspondendo à secção B na fig.3) ocorre uma tonicização⁷⁶ na harmonia para o quarto grau (Eb menor), durando 4 compassos, voltando depois a Bb menor. Na secção B, verifica-se uma progressão de dominantes por extensão⁷⁷ que se inicia no primeiro grau. A melodia da peça possui características *Bebop*: ritmicamente é regida por colcheias; possui aproximações cromáticas; e desenha os acordes através de notas do arpejo.

A melodia apresenta um maior desafio quando comparada com peças anteriores (o tempo é médio-rápido). Harmonicamente, apresenta poucas novidades, com exceção da secção B, que serve enquanto introdução ao segmento homónimo dos *Rhythm Changes* pelo facto de ser, também ela, uma progressão com dominantes por extensão (com a diferença de começar no acorde do 3º grau).

⁷⁵ Tal como esclarecido por David Baker no seu manual *How to Play Bebop vol.3* de 1985, "contrafacto" é uma composição que consiste numa nova melodia escrita sobre a estrutura harmónica de uma peça musical já existente. Um bom exemplo disso são o *Blues* e *Rhythm Changes*, que, através da manutenção da sua base harmónica, foram reescritos inúmeras vezes com novas melodias.

⁷⁶ Tonicização ocorre quando um dominante secundário resolve para um determinado acorde que não seja o primeiro grau, mas que soe temporariamente como sendo a tónica.

⁷⁷ Dominantes por extensão são vários dominantes secundários encadeados separados por intervalos de quarta perfeita. É uma sequência harmónica popularizada através da forma "*Rhythm Changes*".

Figura 5 – “Dear Kika”(2017)

Dear Kika

Rui Freitas

The musical score is written in 4/4 time and consists of seven systems of music. Each system includes a melodic line in the treble clef and a set of guitar chords indicated above the staff. The chords are: **A** $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$, $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$. The second system starts at measure 5 and has chords: $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$, $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{B}^{\flat}7$. The third system starts at measure 9 and has chords: **B** $\text{E}^{\flat}\text{m}7$, $\text{B}7$, $\text{B}^{\flat}7$, $\text{E}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$. The fourth system starts at measure 13 and has chords: $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$, $\text{B}^{\flat}\text{m}7$. The fifth system starts at measure 17 and has chords: **C** $\text{B}^{\flat}7\text{alt}$, $\text{E}^{\flat}7\text{alt}$. The sixth system starts at measure 21 and has chords: $\text{A}^{\flat}13$, $\text{D}^{\flat}13$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$. The seventh system starts at measure 25 and has chords: **D** $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$, $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$. The final system starts at measure 29 and has chords: $\text{B}^{\flat}\text{m}7$, $\text{F}\#7$, $\text{F}7$, $\text{B}^{\flat}\text{m}7$. The score concludes with a double bar line.

9.2.4. Módulo 4.

Ao longo do segundo ano do Curso Profissional Instrumentista de Jazz, a teoria musical incide sobre a escala menor melódica. Torna-se desta forma necessário que o repertório abordado durante este ano contenha elementos musicais que reflitam esta matéria. A peça eleita para o módulo 4 é da autoria do pianista Óscar Marcelino da Graça e chama-se "Where did the "O" go?" (2012), tendo sido editada em 2012 pela TOAP (ver figura 6). O tema possui uma estrutura AABA, similar à dos *standards* Norte-Americanos (ver capítulo 8), e remete para o universo musical de Thelonious Monk, principalmente em termos do ritmo e dos intervalos utilizados. Através de uma análise da harmonia, podemos argumentar que este tema aparenta ser um estudo de resoluções harmónicas sobre a tónica, envolvendo acordes dominantes e progressões II-V-I. Isso acontece na secção A: a harmonia desenvolve-se sempre à volta do acorde de primeiro grau, passando pela cadência II7-V7 no segundo compasso, pela "*backdoor progression*"⁷⁸ no quarto compasso, e pela progressão bVI7-V7, onde o bVI7 é uma substituição tritónica⁷⁹ do II7, resolvendo para o V7 e de seguida para o primeiro grau.

O tema contém bastantes acordes que remetem para o modo lidio dominante que, por sua vez, faz parte da construção harmónica da escala menor melódica (sendo o modo do 4º grau). Desta forma, o tema escrito pelo pianista Português pode ser uma boa ferramenta para pôr em prática alguns dos conteúdos programáticos do segundo ano do curso profissional (ver programa modular de Guitarra do Curso Profissional Instrumentista de Jazz da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra). Melodicamente, o facto de apresentar intervalos fora do comum não irá criar grandes dificuldades técnicas devido ao espaçamento existente entre os fragmentos melódicos.

⁷⁸ O termo "*backdoor progression*" é o nome que designa uma progressão harmónica definida pela passagem do IV-7 grau pelo bVII7 grau da tonalidade do tema em questão.

⁷⁹ A substituição tritónica é uma troca harmónica de dois acordes separados por um intervalo de quarta aumentada. Este processo ocorre a partir do intervalo de quarta aumentada criado pelo terceiro e sétimo grau de um acorde dominante, transformando-se no sétimo e terceiro grau respetivamente do novo acorde dominante. Ex: Ab7 é a substituição tritónica de D7 e vice-versa.

Figura 6 – “Where did the “O” Go?” (2012)

Where Did The "O" Go?

óscar marcelino da graça
Boston/2005.10.31

Medium Swing ♩ = 120

The musical score is written in treble clef with a 4/4 time signature. It consists of eight staves of music, each with a measure number on the left and a series of chords above the staff. The chords are: CΔ, D7¹³, G7^{b9}, CΔ, F-7⁹, Bb7^{b9} (measures 1-4); CΔ, Eb7^{#11}, D-7⁹, G7^{#11}, Ab7¹³, G7^{b9}, Gb7^{#11} (measures 5-8); CΔ, D7¹³, G7^{b9}, CΔ, F-7⁹, Bb7^{b9} (measures 9-12); CΔ, Eb7^{#11}, D-7⁹, G7^{#11}, CΔ, CΔ (measures 13-16); F#-7⁹, B7¹³, G-7⁹, C7^{b13}, F7^{#11}, Gb7^{#11}, Gb7^{#11} (measures 17-20); B-7⁹, E7¹³, C-7⁹, F7¹³, G7^{#11}, Ab7¹³, Ab7¹³, Ab7^{#11}, G7^{#11}, G7^{#11}, Db7^{#11} (measures 21-24); CΔ, D7¹³, G7^{b9}, CΔ, F-7⁹, Bb7^{b9} (measures 25-28); CΔ, Eb7^{#11}, D-7⁹, G7^{#11}, Ab7¹³, G7^{b9}, Gb7^{#11} (measures 29-32). The score includes various musical notations such as eighth notes, quarter notes, and rests, with some measures containing triplets or accents.

9.2.5. Módulo 5.

É esperado que os alunos que frequentam o módulo 5 tenham já desenvolvido um conjunto de competências técnicas e teóricas que lhes permitam aprender novas obras musicais cada vez com menor esforço. Ao longo do percurso académico dos alunos é importante garantir a sua motivação para que progridam de forma consistente. A escolha deste tema prende-se com o facto de ser, tal como o tema proposto para o módulo 3, um contrafacto chamado "Modern Mode"(2008), composto pelo pianista Mário Laginha, presente no álbum *Chocolate* de Mario Laginha e Maria João, editado em 2008 pela *Universal Music Portugal*. (ver figura 7 e figura 8) A sua estrutura harmónica original pertence ao *standard* de Jazz "I'm Old Fashioned", que possui uma forma ABA'A''. Por ser um contrafacto, a novidade em relação ao *standard* original é a melodia, totalmente reescrita. A obra apresenta o tempo mais rápido (280 bpm's) até agora encontrado na presente proposta pedagógica. É esperado que os alunos, durante o seu percurso académico e até à frequência deste módulo, tenham adquirido competências técnicas suficientes para dominarem tecnicamente a velocidade do tempo requerido para a execução desta peça. Apesar do andamento rápido e da necessidade de empregar um conjunto de competências técnicas para executar a melodia, é importante apontar que esta é constituída maioritariamente por graus conjuntos e arpejos. Este facto facilita a execução da peça, até porque os alunos, nos módulos de instrumento, já realizaram exercícios envolvendo estas construções melódicas.

Não é exepetável que, no final do curso, os alunos tenham adquirido um nível de experiência de um músico profissional. No entanto, importa que ultrapassem os desafios e que os professores os apoiem ao longo deste processo. Caso os alunos não tenham adquirido as competências técnicas necessárias à execução desta melodia, estes poderão fazê-lo num andamento mais lento, caso seja esse o entendimento do professor. Em *Thinking in Jazz* (1994), Paul Berliner elege algumas melodias de temas *Bebop* como estudos musicais, comparando-as a peças utilizadas para o mesmo efeito no âmbito da música erudita: "*Rapid, intricate Bebop pieces (...) are formidable "musical etudes" and keep improvisers in top form technically by providing challenges as great as*

any presented in "method books for classical musicians"⁸⁰ (Berliner, 1994, p. 208).

"Modern Mode" poderá constituir um destes estudos.

Figura 7 – "Modern Mode"(2008)

Modern Mode Mário Laginha

♩ = 250

The musical score is presented in a grand staff format, with a treble clef on the upper staff and a bass clef on the lower staff. The key signature consists of two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The tempo is marked as quarter note = 250. The score is divided into six systems, each starting with a measure number (5, 9, 13, 17, 21) in the upper left corner of the first staff. The notation includes various rhythmic values such as quarter, eighth, and sixteenth notes, as well as rests and accidentals. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth system.

⁸⁰ "Peças de Bebop rápidas e complexas (...) são "estudos musicais" formidáveis e mantêm os improvisadores na sua melhor forma técnica, fornecendo desafios tão grandes quanto os apresentados em "livros de método para músicos clássicos." Tradução pelo autor.

Figura 8 – “Modern Mode” (continuação)

2

Piano

25

29

33

35

The image shows a piano score for the piece "Modern Mode" (continuation). It consists of four systems of music, each with a treble and bass clef staff. The first system starts at measure 25 and ends at measure 28. The second system starts at measure 29 and ends at measure 32. The third system starts at measure 33 and ends at measure 34. The fourth system starts at measure 35 and ends at measure 36. The music is written in a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. The tempo is marked "Piano". The score includes various musical notations such as notes, rests, slurs, and dynamic markings.

9.2.6. Módulo 6.

Por último, a obra apresentada neste módulo agrega elementos harmónicos originários da escala diminuta que são analisados e aprendidos no terceiro ano do curso (ver programa modular do terceiro ano da disciplina Teoria e Análise Musical do Curso Profissional Instrumentista de Jazz da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra). O tema chama-se "Encontros Não Imediatos" e foi composto pela pianista Paula Sousa (ver figura 9 e figura 10). A peça, presente no Disco "*Nirvanix*" editado em 2010 pela *JACC Records*, integra uma melodia harmoniosa que, comparativamente às obras apresentadas no módulo 3 e 5, não se apresentará como desafio técnico em termos da sua execução. Ao longo da forma ABC, constituída por 39 compassos (38 em 4/4 e um em 2/4), a peça apresenta uma estrutura harmónica que implica o estudo e domínio dos seguintes modos: dórico; mixólidio b9b13, dórico #11, escala menor melódica, escala alterada e lídio. O tema apresenta características harmónicas que são alvo de estudo ao longo de todo o curso, constituindo assim, uma boa oportunidade para os alunos colocarem em prática grande parte das competências aprendidas nestes três anos. Para os pedagogos, será uma boa oportunidade para a realização de tarefas e desafios em conjunto com os seus alunos, tendo em conta a vasta riqueza harmónica que a obra contempla.

Figura 9- "Encontros não imediatos" (2010)

"ENCONTROS NÃO IMEDIATOS" Paula Sousa SET 2009 ①

A

B

Figura 10 – “Encontros não Imediatos” (continuação)

"ENCONTROS NÃO IMEDIATOS" ②

③

The musical score consists of four systems, each with a melodic line on a single staff and a chord line on a five-line staff. The chords are written in a handwritten style.

System 1:

- Chord 1: E-7
- Chord 2: D#07
- Chord 3: D07
- Chord 4: E6

System 2:

- Chord 1: E-7 / Eb
- Chord 2: G-7 / D
- Chord 3: A7b9 / Eb
- Chord 4: G#07

System 3:

- Chord 1: G#07
- Chord 2: Bb07
- Chord 3: %
- Chord 4: B7b9 / b13

System 4:

- Chord 1: E7#9 / add4
- Chord 2: F#7#9 / add4
- Chord 3: %
- Chord 4: %

System 5:

- Chord 1: A-6 / #11
- Chord 2: B7#9 / b13
- Chord 3: A-6 / #11
- Chord 4: B7#9 / b13

9.3. Resumo da Proposta

Como pudemos observar, as composições escolhidas conjugam características do repertório canónico utilizado de forma hegemónica nos universos do ensino do Jazz, revelando-se também, só por si, cativantes obras musicais que podem e devem ser estudadas da mesma forma que as obras clássicas do Jazz Norte-Americano. No decurso da escolha destas obras para a proposta pedagógica, percebi que seria muito difícil conjugar todas as características musicais que unem os repertórios de Jazz Norte-Americanos, Europeu e Português. A música, sendo ela por si só uma forma de arte, corre o risco de ser encarada como mero exercício, quando se dá relevo apenas às questões técnicas, em detrimento do seu sentido estético. Cabe aos professores apontar aos alunos a direção certa para a diferenciação entre estes fatores. O professor, ao dispor de um papel de orientador musical, desenvolve e molda, não apenas aspetos interpretativos, técnico-musicais, como também a apreciação artística do aprendiz. Este facto pode ser exemplificado da seguinte forma: a motivação inicial para aprender o tema “Donna Lee”⁸¹ poderá resultar muitas vezes da vontade do aprendiz em dominar uma melodia icónica, famosa pelos seus aspetos técnicos e tempo rápido. No entanto, na desconstrução melódica da obra musical, observam-se elementos que caracterizam a linguagem *Bebop*, e que apenas poderão ser assimilados através da análise e estudo a um nível mais profundo. Apenas um músico experiente conseguirá identificar a importância do estudo dos detalhes em detrimento da ilusão do virtuosismo técnico, de forma a poder compreender e assimilar todos os atributos e princípios musicais que uma determinada peça tem para oferecer.

Em forma de resumo, apresento um quadro no qual se encontram agrupados os módulos existentes, temas de Jazz Português selecionados por mim, objetivos gerais e competências musicais a desenvolver na disciplina de Guitarra Jazz na EACMC, e as características principais das peças escolhidas. Dado o aspeto vago das diretrizes programáticas inscritas no documento do Elenco Modular apresentado pelo Ministério da Educação, decidi incluir os objetivos gerais traçados pela EACMC, não apenas por

⁸¹ *Standard* de Jazz, gravado pelo músico Charlie Parker em 1947 pela *Savoy* e escrito pelo trompetista Miles Davis.

estarem mais completos e definidos nas suas linhas orientadoras, mas também pelo facto de ter realizado o Estágio nesta instituição.

Quadro 3 – Resumo da proposta

Módulos ⁸²	Tema Português colhido	Objetivos gerais da disciplina Guitarra Jazz da EACMC ⁸³	Características do tema escolhido
1 – Jazz nos anos 20 e 30 (Blues, Dixieland).	“Da Clichet” de João Ferreira	Modos e Arpejos da Escala Maior por Círculo de Quartas; Acordes - <i>Voicings (Drop 2/Drop 3)</i> e <i>shell voicing</i> ; Tríades, Quatríades; Frases para progressões II-V-I ; IIb5 - V - Im; <i>Blues Tradicional, Blues Menor, Blues Bebop</i> , AABA; Leitura e interpretação de temas do <i>Real Book</i> e <i>Charts</i> de <i>Big Band</i> ; Leitura melódica : Posição inicial de leitura na guitarra.(traste 5 a 8)	Forma <i>Blues</i> ; Modos da escala maior: dórico, mixolídio e jónico (nas progressões II-V-I); Escala de <i>Blues</i> . Técnicas de pull-off e hammer-on.
2- Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i>).	“Lullaby” de Desidério Lázaro	Modos e Arpejos da Escala Maior por Círculo de Quartas; Acordes - <i>Voicings (Drop 2/Drop 3)</i> ; Tríades, Quatríades; Linguagem Idiomática <i>Bebop</i> ; Temas <i>Bebop, Blues Bebop</i> , AABA; Leitura e interpretação de temas do <i>Real Book</i> e <i>Charts</i> de <i>Big Band</i> ; Leitura melódica: Posição inicial de leitura na guitarra. (traste 5 a 8)	Forma ABC; Compasso ternário (<i>time-feel</i>); Modos escala maior: Dórico e Lídio.
3- Jazz nos anos 40 e 50 (<i>Bebop</i> e <i>Cool</i>).	“Dear Kika” de Rui Freitas	Comping - Padrões Rítmicos usados no <i>Bebop, Cool</i> e no <i>HardBop</i> ; <i>Art of Trio</i> - Harmonização dos modos jónico, dórico, mixolídio e lócrio; Improvisação -Frases idiomáticas do <i>Bebop, Cool</i> e do <i>HardBop</i> (Charlie Parker, Dizzy Gillespie, Hank Mobley, John Coltrane, Wes Montgomery etc). Análise das suas principais características; Articulação na guitarra (<i>hammer on , pull off</i>); Elementos de construção num solo, Improvisação Motívica; Repertório do Universo do <i>Bebop, Cool</i> e <i>HardBop</i> ; <i>The art of trio</i> – Repertório preparado para ser usado em trio de guitarra (<i>melody chords</i> , etc.); Leitura : Posição inicial de leitura melódica na guitarra.(traste 5 a 8) ; Estudos clássicos para técnica de palheta (daily exercises); Leitura de charts: real book e big band.	Forma AA’BA; Progressão Dominantes por Extensão; Melodia com características <i>Bebop</i> ; Contra-facto sobre o tema “Topsy”.

⁸² O nome dos módulos segundo o programa Modular para o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz apresentado pelo Ministério da Educação.

⁸³ Objetivos Gerais segundo a última revisão em 2018/2019 do Programa Modular de Guitarra Jazz da EACMC.

4- Jazz nos anos 60 (<i>Hard Bop</i>).	"Where did the "O" go?" de Óscar Graça	Comping: Harmonia quartal; Chords Solo; Improvisação: Notas alvo (dentro ou fora de chord tones); Pulsação, <i>Swing</i> , Articulação, Acentuação; Tríades e as suas inversões; Menor melódica : menor melódica, Lídio dominante, Super-Lócrio; Repertório do Universo do <i>Bebop</i> , <i>Cool</i> e <i>HardBop</i> : Técnica : Posição Mão Esquerda (economia de movimentos) Posição Mão Direita (<i>alternate picking</i>); 1 a 2 temas do repertório <i>Bebop</i> ; 1 Tema Modal; 1 a 2 temas de do repertório de <i>HardBop</i>	Forma AABA; escala menor melódica; Modo Lídio Dominante; Substituição Tritónica; " <i>Backdoor Progression</i> ".
5- Jazz a partir dos anos 70 (<i>Electric Jazz, Jazz-Fusão, Latin Jazz</i>).	"Modern Mode" de Mário Laginha.	Pulsação e Metrônomo; Construção de solos com linguagem idiomática; Pares de Tríades e <i>Upperstructures</i> ; Estrutura de um Solo: repetição, orquestração, dinâmica, deslocação, alongamento e contração; Transcrição de Solos; Repertório Jazzístico para Guitarra Trio - <i>Melody Chords</i> ; Leitura e interpretação de <i>Charts</i> de <i>Big Band</i> ; Composição e Composição instantânea - <i>free</i> ; Solo e <i>Comping</i> com intervalos - 3as e 6as.	Forma ABA'A"; Tempo rápido (280 bpm's); melodia com características de estudo técnico (composta por graus conjuntos e arpejos).
6- Jazz a partir dos anos 70 (<i>Free Jazz</i>).	"Nirvanix" de Paula Sousa.	Construção do recital da PAP devidamente articulado com o trabalho escrito; Pulsação e metrônomo; Análise, transcrição e execução de solos, linhas, comping e/ou temas; Audição de excertos musicais relevantes; Leitura, imitação e interpretação de temas; Técnica instrumental: linguagem, respiração, sonoridade, articulação, afinação, acentuação, dinâmica; Técnicas de Improvisação; Técnicas de Composição/Arranjo; Questões aliadas à performance.	Forma ABC; Acordes diminutos e seus respectivos modos; Modos dórico; mixólidio b9b13, dórico #11, menor melódica, alterados e lídios

10. Reflexão Final.

A valorização do repertório musical de Jazz Português constituiu-se enquanto ponto de partida para a conceção deste Projeto de Investigação. No mundo académico do Jazz, o repertório mais tocado e aprendido é estrangeiro, mais especificamente Norte-Americano, em grande parte devido à sua origem, tradição e exportação para o mercado global. No entanto, ao longo dos anos, a música Jazz tem-se espalhado globalmente (Nicholson, 2014) desenvolvendo-se e apropriando-se de elementos musicais de outras culturas. Atualmente, o discurso hegemónico Norte-Americano patente em boa parte dos estudos de Jazz não reflete este seu carácter global. A quantidade de inúmeros grupos, músicos e obras musicais produzidos fora dos EUA não se encontra representada no repertório utilizado nas instituições académicas, enquanto veículo para a aprendizagem do Jazz. Lewis Porter, citado por Heli Reimann (2013), constata que a maior parte dos Norte-Americanos ignora a existência da música Jazz fora do seu país. O músico e investigador, através da aquisição de discos de Jazz internacionais, juntamente com a sua experiência em apresentações ao vivo por toda a Europa, observa que *“some of the best Jazz musicians are not American”*⁸⁴ (Reimann, 2013, p. 21). Para Reimann, o futuro dos estudos do Jazz deverá pressupor uma maior inclusão em termos da diversificação de metodologias de ensino. A autora entende que *“Instead of contrasts, insularities and somewhat simplistic binary descriptions dominating the discourse on American/global divide, it is fruitful to approach this binary in terms of intercultural dialogue and celebration of pluralism”*⁸⁵ (2013, p. 22). No seguimento desta linha de raciocínio, o músico e pedagogo Nuno Costa entende que a inclusão de repertório Português nas atividades letivas constitui-se enquanto estratégia fundamental para a promoção da motivação no contexto do processo de aprendizagem dos alunos, podendo servir para combater alguma falta de curiosidade decorrente da aprendizagem de repertório convencional.

⁸⁴ “Alguns dos melhores músicos de Jazz não são Americanos.” Tradução pelo autor.

⁸⁵ “Em vez de contrastes, insularidades e descrições binárias um tanto simplistas que dominam o discurso sobre a divisão americana / global, é proveitoso abordar esse binário em termos de diálogo intercultural e celebração do pluralismo.” Tradução pelo autor.

A minha proposta de inclusão de um conjunto de peças de Jazz Português no programa modular já existente para o ensino profissional, não surge com o objetivo de retirar protagonismo às obras musicais já estabelecidas, tendo o intuito de servir enquanto complemento do repertório tradicional. Os elementos musicais fundamentais presentes nas peças tradicionalmente utilizadas em contexto de ensino do Jazz não são exclusivos do repertório Norte-Americano. As características formais, harmónicas, melódicas e rítmicas fundamentais ao estudo do Jazz, encontram-se abundantemente também em repertório de Jazz Português, conforme descrito ao logo deste relatório.

Juntando estas particularidades a tantas outras reveladas no capítulo sobre repertório como veículo de aprendizagem no Jazz, e após pesquisa e levantamento de obras musicais Portuguesas, tornou-se então possível selecionar uma série de peças adequadas à atividade letiva. Após a análise, tanto do programa modular do Ministério de Educação, como daquele apresentado pelo CPIJ da EACMC, foi possível atribuir uma peça a cada módulo, tendo em conta os objetivos gerais e as competências que se pretendem desenvolver. A impossibilidade de exercer um Estágio em exercício constituiu-se como um desafio em termos da realização de um estudo mais prático envolvendo o ensino e a aprendizagem deste repertório.

No meu entender, o resultado desta investigação poderá servir como primeiro passo para a inclusão deste repertório no contexto do ensino do Jazz em Portugal. Uma vez que existe um conjunto de obras de Jazz Portuguesas com as mesmas características musicais dos *standards* de Jazz Norte-Americanos mais tocados, não há razão para que estas peças não possam vir a ser incluídas de forma mais assídua nos programas curriculares. Desta forma, a proposta apresentada tem o intuito de promover a valorização deste espólio musical através da sua promoção no meio académico, artístico e comercial.

11. Bibliografia

- Ake, David (2003) *Cambridge Companion to Jazz*, cap. 13, Cambridge University Press
- Andrade, Francisco (2019) *O papel da transcrição no desenvolvimento de competências rítmicas – Swing*, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.
- Baker, Paul (1988) *How to play Bebop*, Alfred Music.
- Berliner, Paul (1994) *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*, Chicago studies in Ethnomusicology Series
- Bloom, Arvin J. & Skutnick.Henley, P. (2005) *Facilitating Flow Experiences Among Musicians*, American Music Teacher.
- Booth, Eric (2009) *The Music Teaching Artist's Bible: Becoming a Virtuoso Educator*, cap. 23. Oxford University Press.
- Cardoso, Francisco (2007) *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*, Revista da associação Portuguesa de Educação Musical, vol.127
- Cerchiari, Lucas (2012) *EuroJazzland, Jazz and European Sources, Dynamics and Contexts*, Northeastern University Press Boston, cap. 5
- Cravinho, Pedro (2016) *Historical overview of the development of Jazz in Portugal, in the first half of the twentieth century*. Department of Communication and Art, University of Aveiro, Portugal. Birmingham School of Media, Birmingham City University, UK.
- Dobbins, Bill (1980) *Improvisation: an essential element of musical proficiency*. Music Educators National Conference
- Escola Artística do Conservatório de Coimbra (2017) *Projeto Educativo 2017-2021*.
- Faulkner, Robert & Becker, Howard (2009) *Do you Know? The Jazz repertoire in Action*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Figueiredo, Luís (2016). *Jazz, Identidade Musical e o Piano Jazz em Portugal*. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte
- Gabbard, Krin.1995. *The Jazz Canon and Its Consequences*. In *Jazz Among the Discourses*, ed. Krin Gabbard, 1–28. Durham and London: Duke University Press.
- Gioia, Ted (2012) *The Jazz Standards, A guide to the Repertoire*, Oxford University Press.
- Harris, Paul (2014) *Towards a Positive Mindset, Simultaneous Learning: The Definitive Guide*. cap. 4. Faber & Faber.

- Harris, Paul (2012) *The Virtuoso Teacher*, cap. 7. Faber Music Ltd.
- Johnson, Bruce (2011) *The Jazz Diaspora*, Cambridge University Press.
- Melo, Nuno & Rato, Isabel (2015) Realbook.Pt, Unpublished Manuscript
- Mendes, Pedro (2016) *Ensinar o Jazz como forma musical característica e autónoma: A criação da escola de Jazz do Hot Clube de Portugal*. Dissertação de Mestrado em Ciências Musicais, variante de Etnomusicologia. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- Monson, Ingrid (2003) *The African Diaspora, A Musical Perspective*, Routledge New York and London.
- Nicholson, Stuart (2014) *Jazz and Culture in a Global Age*, Northeastern University Press
- Nicholson, Stuart (2017) *Jazz: A Beginners Guide*, Oneworld Publications
- O'Neill, Susan (1999) *Quais os motivos de insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?* Música, Psicologia e Educação, 1.
- Pinheiro, Ricardo (2011) *Aprender Força de Horas: A Jam Session em Manhathan Enquanto Contexto Para a Aprendizagem do Jazz*. International Musicological Society.
- Reimann, Heli (2013) *Jazz research and the moment of change*, Etnomusikologian vuosikirja, vol.25
- Sandoval, Iñaki (2013) *In Your Own Sweet Way: A Study of Effective Habits of Practice for Jazz Pianists with Application to All Musicians*, Universitat Autònoma de Barcelona, Departamento de Arte e Musicologia.
- Wofford, Tobias (2016) *Whose Diaspora?* Art Journal, vol.75.

12. Discografia

- Coltrane, John, 1959, *Giant Steps*, disco Giant Steps, CD, Atlantic
- Coltrane, John, 1970, *26-2*, disco The Coltrane Legacy, CD, Atlantic Records
- Davis, Miles, 1959, *So What*, disco Kind of Blue, CD, Blue Note
- Ferreira, João, 2017, *Da Clichet*, não editado
- Freitas, Rui, 2017, *Dear Kika*, disco Axis Mundi, PortaJazz

Graça, Oscar Marcelino da, 2012, *Where did the "O" go?*, disco Velox Pondera, TOAP

Jackson, Milt, 1957, *Bag's Groove*, disco de Milt Jackson Quintet, Prestige

João, Maria, 1996, disco *Fábula*, Verve Records

Laginha, Mário & João, Maria, 2009, *Modern Mode*, disco Chocolate, Universal Music Portugal

Lázaro, Desidério, 2018, *Lullaby*, disco Moving, 690693 Records DK

Monk, Thelonious, 1967, *Straight no Chaser*, disco Straight no Chaser, Columbia Records

Monk, Thelonious, 1954, *Blue Monk*, disco Thelonious Monk Trio, Columbia Records

Parker, Charlie, 1955, *Now's the Time*, The Immortal Charlie Parker, Savoy Jazz

Sassetti, Bernardo, 1994, disco *Salsetti*, Universal Music Portugal

Sassetti, Bernardo, 1996, disco *Mundos*, Universal Music Portugal

Sousa, Paula, 2010, *Encontros Não Imediatos*, disco Nirvanix, JACC Records

Vargas, António Pinho, 1987, *Vilas Morenas*, disco *As Folhas Novas Mudam de Cor*, EMI

13. Webgrafia

Blatter, Joachim (2013) *Glocalization*, Obtido em 5-3-2020 de Encyclopaedia Britannica, inc.
<https://www.britannica.com/topic/glocalization>

Berens, Tim (2020) *Basics of Freddie Green Comping*. Obtido em 20-4-2020 de Tim Berens <https://www.freddiegreen.org/technique/berens.html>

Conservatorium van Amsterdam (n.d.) *Amsterdam Real Book*. Obtido em 2-6-2020 de Conservatorium van Amsterdam
<https://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/en/study/Jazz/study-programmes/master/ensembles/amsterdam-real-book-group/>

The Editors of Encyclopedia Britannica (2014) *Diaspora*, obtido em 12-4-2020 de Encyclopaedia Britannica, inc. <https://www.britannica.com/topic/diaspora-social-science>

Anexos

Anexo I

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Elencos Modulares

1.º Ano	Componente de Formação	Técnica	Módulo	1
	Disciplina	Instrumento Guitarra	Carga horária	50h

Designação	Jazz nos anos 20 e 30 Blues e Dixieland			Módulo	1
Carga Horária	Horas Totais	50h	Blocos 45min		
	Blocos Semanais (90min)			2	
Conteúdos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> A Gênese do Jazz - Contextualização Histórica, raízes e influências; A Guitarra no Blues e no Jazz; Os Músicos: Charlie Christian, Django Reinhardt, Kenny Burrell, Herb Ellis, Wes, Entre outros. 				
Ojectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> Modos e Arpejos da Escala Maior por Círculo de Quartas; Acordes - Voicings (Drop 2/Drop 3) e shell voicing; Triades, Quatriades Frases para progressões II - V - I ; IIb5 - V - Im; Blues Tradicional, Blues Menor, Blues Bebop, AABA; Leitura e interpretação de temas do Real Book e Charts de Big Band . Leitura : Posição inicial de leitura na guitarra.(traste 5 a 8) – melódica 				
Recursos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Real Book Aebersold (Jamey Aebersold) Jazz Theory Book (Mark Levine) 				
Critérios de avaliação	Avaliação	Competências	Conteúdos		Ponderação
	Contínua 20%	Sociais	Assiduidade e pontualidade Comportamento e relação com os outros		10%
		Trabalho	Método e regularidade de estudo Gestão e Organização dos Materiais Interesse e Empenho nas Aulas		10%
	Performativa 80%	Prova técnica	<ul style="list-style-type: none"> Escalas/modos/arpejos; Voicings drop 2, drop 3 e shell voicing no estado fundamental na 5ª e na 6ª corda; Solo executado em simultâneo com o disco sob escolha orientada pelo professor; Leitura à 1.ª Vista de melodias/voicings; Uma leitura estudada sob a orientação do professor. 		35%
Recital		Exame em formato de recital avaliado por Jurí. Deverá ter a duração máxima de 20min e mínima de 10min. O número mínimo de peças a apresentar será de 2 e máximo de 4 (Blues, AABA - escolha orientada pelo professor) . As peças deverão ser representativas o estilo/periodo e interpretes/compositores abordados ao longo do módulo.		45%	
Planos de Recuperação de Faltas Justificadas	<p>Poderão ser exigidos trabalhos escritos ou tarefas práticas para recuperação faltas justificadas. Os trabalhos e as tarefas serão avaliados e ponderados no campo da avaliação contínua. O aluno não poderá exceder um número de faltas injustificadas superior a 10% do número total de aulas por módulo, ficando com a avaliação, caso positiva, congelada até recuperação das faltas.</p>				
Exame de Recuperação Modular	<p>O aluno poderá requerer a realização de um exame de recuperação caso não consiga, por quaisquer motivo concluir o módulo no decorrer do seu normal periodo. Cada módulo possui uma matriz própria de exame de recuperação. A marcação deste exame resultará da concertação entre professor/aluno e respetivas disponibilidades.</p>				

Anexo II

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Elencos Modulares

1.º Ano	Componente de Formação	Técnica	Módulo	2
	Disciplina	Instrumento Guitarra	Carga horária	50h

Designação	o Jazz nos anos 30 e 40 (Bebop)			Módulo	2
Carga Horária	Horas Totais	50h	Blocos 45min	67	
	Blocos Semanais (90min)			2	
Conteúdos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Swing Era</i> – Contextualização Histórica: Os Músicos: Charlie Christian, Django Reinhardt; • <i>Bebop</i> – Contextualização Histórica: Os Músicos: Kenny Burrell, Barney Kessel. 				
Ojectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Modos e Arpejos da Escala Maior por Círculo de Quartas; • Acordes - Voicings (<i>Drop 2/Drop 3</i>); • Triades, Quatriades; • Linguagem Idiomática <i>Bebop</i> ; • Temas <i>Bebop</i>, <i>Blues Bebop</i>, <i>AABA</i>; • Leitura e interpretação de temas do <i>Real Book</i> e <i>Charts de Big Band</i>. • Leitura : Posição inicial de leitura na guitarra.(traste 5 a 8) – melódica. 				
Recursos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Real Book • Aebersold (Jamey Aebersold) • Omni Book 				
Critérios de avaliação	Avaliação	Competências	Conteúdos	Ponderação	
	Contínua 20%	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Comportamento e relação com os outros; 	10%	
		Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Método e regularidade de estudo; • Gestão e Organização dos Materiais; • Interesse e Empenho nas Aulas; 	10%	
	Performativa 80%	Prova técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisação com todos os modos da escala maior sobre faixas audio; • Comping sobre o tema "<i>All The Things You Are</i>" com <i>drop2 - 2 voicings</i> por compasso; • Solo executado em simultâneo com o disco sob escolha orientada pelo professor; • Solo cantado em simultâneo com o disco; • Leitura à 1ª vista melódica 	35%	
Recital		Exame em formato de recital avaliado por Jurí. Deverá ter a duração máxima de 30min e mínima de 20min. O número mínimo de peças a apresentar será de 3 e máximo de 5. A peças deverão ser representativas o estilo/periodo e interpretes/compositores abordados ao longo do módulo.	45%		
Planos de Recuperação de Faltas Justificadas	Poderão ser exigidos trabalhos escritos ou tarefas práticas para recuperação faltas justificadas. Os trabalhos e as tarefas serão avaliados e ponderados no campo da avaliação contínua. O aluno não poderá exceder um número de faltas injustificadas superior a 10% do número total de aulas por módulo, ficando com a avaliação, caso positiva, congelada até recuperação das faltas.				
Exame de Recuperação Modular	O aluno poderá requerer a realização de um exame de recuperação caso não consiga, por qualquer motivo concluir o módulo no decorrer do seu normal periodo. Cada módulo possui uma matriz própria de exame de recuperação. A marcação deste exame resultará da concertação entre professor/aluno e respetivas disponibilidades.				

Anexo III

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Elencos Modulares

2.º Ano	Componente de Formação		Técnica	Módulo	3	
	Disciplina	Instrumento Guitarra		Carga horária	45h	
Designação	Jazz nos anos 40 e 50 (Bebop, Cool)				Módulo	3
Carga Horária	Horas Totais	45h	Blocos 45min	60		
	Blocos Semanais (90min)			2		
Conteúdos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bebop</i> e <i>Cool Jazz</i> – Contextualização Histórica; • Os Músicos : Lee Konitz, Miles Davis, John Coltrane, Paul Desmond, Jim Hall, Wes Montgomery entre outros. 					
Ojectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Comping; • Padrões Rítmicos usados no <i>Bebop</i> , <i>Cool</i> e no <i>HardBop</i>; • <i>Art of Trio</i> - Harmonização dos modos jónico, dórico, mixolídio e lócrio; Improvisação; • Frases idiomáticas do <i>Bebop</i> , <i>Cool</i> e do <i>Hardbop</i> (Charlie Parker, Dizzy Gillespie , Hank Mobley, John Coltrane, Wes Montgomery etc). Análise das suas principais características; • Articulação na guitarra (<i>hammer on</i> , <i>pull off</i>); • Elementos de construção num solo, Improvisação Motívica; • Repertório do Universo do <i>Bebop</i>, <i>Cool</i> e <i>HardBop</i>; • <i>The art of trio</i> – Repertório preparado para ser usado em trio de guitarra (<i>melody chords</i>, etc.); • Leitura : Posição inicial de leitura na guitarra. (traste 5 a 8) – melódica; • Estudos clássicos para técnica de palheta (<i>daily exercises</i>); • Leitura de charts: <i>real book</i> e <i>big band</i>. 					
Recursos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Discos: Coltrane Plays the Blues, Giant Steps, Blue Trane, Paul Desmond & Jim Hall Quartets, Wes Montgomery, • Miles Davis : Kind of Blue, The birth of the cool, Hank Mobley, Dexter Gordon e Outros • Leitura : Daily Exercises , George van Eps Guitar methods. 					
Critérios de avaliação	Avaliação	Competências	Conteúdos		Ponderação	
	Contínua 20%	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Comportamento e relação com os outros. 		10%	
		Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Método e regularidade de estudo; • Gestão e Organização dos Materiais; • Interesse e Empenho nas Aulas. 		10%	
	Performativa 80%	Prova técnica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Art of Trio</i> - Harmonização dos modos jónico, dórico, mixolídio e lócrio; • Improvisação idiomática sobre <i>IIIm7 V7 IMaj7</i> e <i>IIIm7b5 V7b9b13 Im</i>; • Solo executado em simultâneo com o disco sob escolha orientada pelo professor; • Leitura à 1ª vista melódica; 		35%	
		Recital	Exame em formato de recital avaliado por Jurí. Deverá ter a duração máxima de 30min e mínima de 20min. O número mínimo de peças a apresentar será de 3 e máximo de 5 . A peças deverão ser representativas do estilo/periodo e interpretes/compositores abordados ao longo do módulo.		45%	
Planos de Recuperação de Faltas Justificadas	<p>Poderão ser exigidos trabalhos escritos ou tarefas práticas para recuperação faltas justificadas. Os trabalhos e as tarefas serão avaliados e ponderados no campo da avaliação contínua. O aluno não poderá exceder um número de faltas injustificadas superior a 10% do número total de aulas por módulo, ficando com a avaliação, caso positiva, congelada até recuperação das faltas.</p>					
Exame de Recuperação Modular	<p>O aluno poderá requerer a realização de um exame de recuperação caso não consiga, por qualquer motivo, concluir o módulo no decorrer do seu normal periodo. Cada módulo possui uma matriz própria de exame de recuperação. A marcação deste exame resultará da concertação entre professor/aluno e respetivas disponibilidades.</p>					

Anexo IV

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Elencos Modulares

2.º Ano	Componente de Formação		Técnica	Módulo	4
	Disciplina	Instrumento Guitarra		Carga horária	45h

Designação	Jazz nos anos 60 (Hardbop)			Módulo	4
Carga Horária	Horas Totais	45h	Blocos 45min		
		Blocos Semanais (90min)			2
Conteúdos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hardbop</i> – Contextualização Histórica; • Os Músicos : Lee Konitz, Miles Davis, John Coltrane, Paul Desmond, Jim Hall, Wes Montgomery entre outros. 				
Ojectivos Gerais	<p>Comping :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harmonia quartal; • Chords Solo; <p>Improvisação :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notas alvo (dentro ou fora de chord tones); • Pulsação, <i>Swing</i> ,Articulação, Acentuação; • Triades e as suas inversões. • Menor melódica : menor melódica, Lídio dominante, Super-Lócrio <p>Repertório do Universo do <i>Bebop</i> , <i>Cool</i> e <i>HardBop</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnica : Posição Mão Esquerda (economia de movimentos) • Posição Mão Direita (<i>alternate picking</i>) • 1 a 2 temas do repertório <i>bebop</i> • 1 Tema Modal • 1 a 2 temas de do repertório de <i>Hardbop</i> 				
Recursos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Discos: Coltrane Plays the Blues, Giant Steps, Blue Trane, Paul Desmond & Jim Hall Quartets, Wes Montgomery, Miles Davis : Kind of Blue, The birth of the cool, Hank Mobley, Dexter Gordon e Outros • Leitura : Daily Exercises , George van Eps Guitar methods. 				
Critérios de avaliação	Avaliação	Competências	Conteúdos		Ponderação
	Contínua 20%	Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Assiduidade e pontualidade; • Comportamento e relação com os outros. 		10%
		Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Método e regularidade de estudo; • Gestão e Organização dos Materiais; • Interesse e Empenho nas Aulas. 		10%
	Performativa 80%	Prova técnica	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Solos executados em simultaneo com o disco sob escolha orientada pelo professor; • <i>Comping</i> com harmonia quartal sobre faixas audio; • Improvisação com os modos da menor melódica sobre faixas audio; • Leitura á 1ª vista melódica; 		35%
Recital		<p>Exame em formato de recital avaliado por Jurí. Deverá ter a duração máxima de 30min e mínima de 20min. O número mínimo de peças a apresentar será de 3 e máximo de 5 . A peças deverão ser representativas o estilo/periodo e interpretes/compositores abordados ao longo do módulo.</p>		45%	
Planos de Recuperação de Faltas Justificadas	<p>Poderão ser exigidos trabalhos escritos ou tarefas práticas para recuperação faltas justificadas. Os trabalhos e as tarefas serão avaliados e ponderados no campo da avaliação contínua. O aluno não poderá exceder um número de faltas injustificadas superior a 10% do número total de aulas por módulo, ficando com a avaliação, caso positiva, congelada até recuperação das faltas.</p>				
Exame de Recuperação Modular	<p>O aluno poderá requerer a realização de um exame de recuperação caso não consiga, por quaisquer motivo concluir o módulo no decorrer do seu normal período. Cada módulo possui uma matriz própria de exame de recuperação. A marcação deste exame resultará da concertação entre professor/aluno e respetivas disponibilidades.</p>				

Anexo V

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Elencos Modulares

3.º Ano	Componente de Formação		Técnica	Módulo	5
	Disciplina	Instrumento Guitarra		Carga horária	45h
Designação	Jazz partir dos anos 70 Electric, Fusão e Latin			Módulo	5
Carga Horária	Horas Totais	45h	Blocos 45min		
	Blocos Semanais (90min)			2	
Conteúdos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fusion Jazz</i> – Contextualização Histórica • Os Músicos: Miles Davis, Joe Zawinul, Wayne Shorter, Pat Metheny e outros músicos e projectos históricos; • <i>Free Jazz</i> – Contextualização Histórica; • Os Músicos - John Coltrane, Ornette Coleman entre outros. 				
Ojectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Pulsação e Metrónomo • Construção de solos com linguagem idiomática. • Pares de Tríades e <i>Upperstructures</i>. • Estrutura de um Solo: repetição, orquestração, dinâmica, deslocação, alongamento e contração. • Transcrição de Solos. • Repertório Jazzístico para Guitarra Trio - <i>Melody Chords</i>; • Leitura e interpretação de <i>Charts</i> de <i>Big Band</i>; • Composição e Composição instantânea - <i>free</i>; • <i>Solo e Comping</i> com intervalos - 3ªs e 6ªs. 				
Recursos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Daily Exercises • Jazz Transcriptions • Harmonic Mechanism for guitar - George Van Eps 				
Critérios de avaliação	Avaliação	Competências	Conteúdos		Ponderação
	Contínua 20%	Sociais	Assiduidade e pontualidade Comportamento e relação com os outros		10%
		Trabalho	Método e regularidade de estudo Gestão e Organização dos Materiais Interesse e Empenho nas Aulas		10%
	Performativa 80%	Prova técnica	<ul style="list-style-type: none"> • Solo com acesso a transcrição escolhido pelo professor • Solo transcrito escolhido pelo aluno. • Leitura melódica. • Improvisação sobre faixa áudio utilizando as seguintes ferramentas de improvisação : Pares de tríades e Intervalos (3ªs e 6ªs). 		35%
Recital		Exame em formato de recital avaliado por Jurí. Deverá ter a duração máxima de 30min e mínima de 20min. O número mínimo de peças a apresentar será de 3 e máximo de 5 . A peças deverão ser representativas do estilo/periodo e interpretes/compositores abordados ao longo do módulo.		45%	
Planos de Recuperação de Faltas Justificadas	Poderão ser exigidos trabalhos escritos ou tarefas práticas para recuperação faltas justificadas. Os trabalhos e as tarefas serão avaliados e ponderados no campo da avaliação contínua. O aluno não poderá exceder um número de faltas injustificadas superior a 10% do número total de aulas por módulo, ficando com a avaliação, caso positiva, congelada até recuperação das faltas.				
Exame de Recuperação Modular	O aluno poderá requerer a realização de um exame de recuperação caso não consiga, por qualquer motivo, concluir o módulo no decorrer do seu normal periodo. Cada módulo possui uma matriz própria de exame de recuperação. A marcação deste exame resultará da concertação entre professor/aluno e respetivas disponibilidades.				

Anexo VI

Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Elencos Modulares

3.º Ano	Componente de Formação	Técnica	Módulo	6
	Disciplina	Instrumento Guitarra	Carga horária	25h

Designação	Jazz a partir dos anos 70 Free Jazz			Módulo	6
Carga Horária	Horas Totais	25h	Blocos 45min	33	
	Blocos Semanais (90min)			2	
Conteúdos Teóricos	<ul style="list-style-type: none"> A Evolução do Jazz – Contextualização histórica, raízes, linguagem, influências e figuras importantes. História do instrumento e sua abordagem no jazz. Teoria Musical dos diferentes tópicos inseridos nos conteúdos práticos do recital da Prova de Aptidão Profissional (PAP). 				
Ojectivos Gerais	<ul style="list-style-type: none"> Construção do recital da PAP devidamente articulado com o trabalho escrito. Pulsação e metrónomo. Análise, transcrição e execução de solos, linhas, comping e/ou temas. Audição de excertos musicais relevantes. Leitura, imitação e interpretação de temas. Técnica instrumental: linguagem, respiração, sonoridade, articulação, afinação, acentuação, dinâmica. Técnicas de Improvisação. Técnicas de Composição/Arranjo. Questões aliadas à performance. 				
Recursos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> Partituras Material de som Projetor de imagem/video Livros CDs, DVDs Metrónomo, Afinador 				
Critérios de avaliação	Avaliação	Competências	Conteúdos	Cotação	
	Contínua 20%	Sociais	Assiduidade e pontualidade Comportamento e relação com os outros	10%	
		Trabalho	Método e regularidade de estudo Gestão e Organização dos Materiais Interesse e Empenho nas Aulas	10%	
Performativa 80%	Recital	Exame em formato de recital avaliado por Júri. O aluno deverá apresentar no mínimo 5 temas e no máximo 8 temas relacionados com o trabalho escrito da PAP. Deverá ter a duração mínima de 30 minutos e máxima de 40 minutos. As peças deverão ser representativas do estilo/periodo e intérpretes/compositores abordados ao longo do módulo, em estreita articulação com o trabalho escrito da PAP.	80%		
Planos de Recuperação de Faltas Justificadas	<p>Poderão ser exigidos trabalhos escritos ou tarefas práticas para recuperação faltas justificadas. Os trabalhos e as tarefas serão avaliados e ponderados no campo da avaliação contínua. O aluno não poderá exceder um número de faltas injustificadas superior a 10% do número total de aulas por módulo, ficando com a avaliação, caso positiva, congelada até recuperação das faltas.</p>				
Exame de Recuperação Modular	<p>O aluno poderá requerer a realização de um exame de recuperação caso não consiga, por qualquer motivo, concluir o módulo no decorrer do seu normal período. Cada módulo possui uma matriz própria de exame de recuperação. A marcação deste exame resultará da concertação entre professor/aluno e respetivas disponibilidades.</p>				