



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

Mestrado em Música: Ramo Jazz

Unidade Curricular: Relatório de Projecto Artístico

Orientadores: Lars Arens e Pedro Moreira

Ano lectivo 2010/2011 – 2º Semestre

JAZZ PARA TODOS

VOLUME I

TEXTO

Claus Nymark

aluno n° 2008181

12/12/2011



RESUMO

A orquestra de jazz é uma estrutura especialmente adequada à aprendizagem de jazz numa fase inicial devido à sua formação alargada, que permite a integração de músicos com vários níveis de experiência. Entendo que estejam numa “fase inicial” tanto músicos que se encontrem de facto numa fase inicial da sua aprendizagem musical, como músicos de outras áreas que desejem aprender a tocar jazz. Ao longo da história do jazz são muitos os exemplos de músicos – que hoje em dia figuram entre os mais famosos – que começaram as suas carreiras em *big bands*: Coleman Hawkins, Harry James e John Coltrane, só para mencionar alguns.

A importância da orquestra de jazz enquanto veículo de divulgação da música e dos seus melhores músicos e compositores parece ser merecedora de uma atenção especial por parte das entidades oficiais. Muitos países mantêm presentemente uma orquestra nacional que se dedica exclusivamente a esta divulgação. De igual modo muitos conservatórios e universidades orgulham-se das suas orquestras de jazz como meio de promoção da instituição. É frequente que *workshops* promovam trabalho em orquestra e que esta orquestra seja o elemento principal no concerto final.

É este último aspecto, em conjunto com os problemas específicos no ensino de jazz em orquestra, que o presente trabalho visa abordar. Vamos inicialmente procurar identificar quais são estes problemas e propor de seguida uma solução para os mesmos. Será isso o que constituirá precisamente o teor desta tese: a criação de arranjos adaptáveis às condições frequentemente encontradas em *workshops* e escolas de jazz.

Iremos discutir o actual estado do ensino formal, após o que abordaremos a questão de uma perspectiva histórica. Veremos também quais as vantagens da orquestra e algumas problemáticas específicas: língua a usar, leitura, articulações, cifra e improvisação. Por fim apresentaremos os temas juntamente com algumas considerações gerais, às quais se seguirão as conclusões da tese.

Palavras-chave: jazz, orquestra, aprendizagem e ensino.

ABSTRACT

The Big Band is a structure especially adequate for learning jazz at an early stage due to its large format, thus allowing for integration of musicians with various levels of experience. By "early" we refer to musicians who are in fact at an early stage of their musical training as well as to musicians from other experiences who want to learn how to play jazz.

Throughout jazz history there are many examples of musicians - which today are among the most famous - who began their careers in big bands: Coleman Hawkins, Harry James and John Coltrane to name a few.

The importance of the big band as a vehicle for promoting the music, musicians and composers seems to be worthy of special attention by governments. Many countries have a national big band devoted exclusively to this. Similarly conservatories and universities proudly mention their big bands as part of promotion. In workshops that promote work in orchestra, the big band is often the main event at final concerts.

It is the latter, in conjunction with the specific problems of teaching jazz in an orchestra that this work aims to address. We will first identify what these problems are and I will propose a solution that is the body of this work: the creation of arrangements adaptable to the specific conditions often found in jazz workshops and schools.

We discuss the current state of formal education followed by a historical perspective. We look at the advantages of the orchestra and some specific problems: use of language, reading, articulation, chord changes and improvisation. Finally the music is presented along with some general considerations, followed by the conclusions.

It should be noted that the proposed solutions are a direct result of my teaching experience in Portugal.

Keywords: jazz, big band, training and teaching.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	6
1. PROBLEMÁTICAS.....	9
1.1 OS PROBLEMAS.....	9
1.2 AS SOLUÇÕES.....	10
2. ESTADO DA ARTE.....	13
3. ESTADO DO ENSINO.....	14
4. ENSINO FORMAL DE JAZZ: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	18
5. VANTAGENS DE UMA ORQUESTRA DE JAZZ.....	22
6. ESCOLHA DA LÍNGUA.....	24
7. LEITURA.....	26
8. ARTICULAÇÕES.....	28
9. CIFRA.....	31
10. IMPROVISACÃO.....	35
11. AS PEÇAS.....	39
11.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	39
11.1.1 A GUITARRA.....	39
11.1.2 O PIANO.....	40
11.1.3 O BAIXO.....	40
11.1.4 A BATERIA.....	40
11.1.5 OS SOLOS.....	41
11.2 VAMOS TOCAR JAZZ.....	42
11.3 SALADA RÚSTICA.....	43
11.4 BUCHA & ESTICA.....	44

11.5 4 MILHAS	45
11.6 BLUES PARA MARTY	46
11.7 A BOSSINHA	47
11.8 PEGADAS AZUIS	48
11.9 MR. AB	49
CONCLUSÃO	50
BIBLIOGRAFIA	52
DISCOGRAFIA	53
ANEXOS	
I. INSTRUMENTAÇÃO ALTERNATIVA	
II. PORTARIA N.º 1040/2010 DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	
III. DIAGRAMA DE CIFRA/ESCALAS	

LISTA DE QUADROS

Ilustração 1 - exemplo de transposição empregue numa parte.....	11
Ilustração 2 – exemplo de solo escrito com a harmonia por cima.....	12
Ilustração 3 - exemplo de notas curtas.	28
Ilustração 4 – exemplo de notas ligadas.....	29
Ilustração 5 - exemplo de articulações.	29
Ilustração 6 - tradução do nome das notas.....	31
Ilustração 7 - nome das notas em Inglês.....	31
Ilustração 8 - diagrama escala/acorde (cifra).....	34
Ilustração 9 – exemplo de análise de <i>guide-tones</i> e solo simples.....	37

INTRODUÇÃO

Knowing what came before is the only way to realize what there is left to do. – Dave Liebman

O meu interesse pelas orquestras de jazz vem desde criança. Fascinava-me a impressionante força do som que uma orquestra deste tipo era capaz de produzir. As diferentes texturas e as combinações de instrumentos quase ilimitadas. O forte elemento rítmico. Lembro-me de estar no famoso jardim *Tivoli* em Copenhaga a ouvir a orquestra de jazz residente e sentir uma irresistível vontade de participar, de aprender esta música tão cativante e intrigante.

Assim que comecei a aprender música, por volta dos meus 10 anos, senti-me deste modo logo muito atraído pela música improvisada e pelo jazz em especial. Na altura não sabia, mas tive muita sorte por ter nascido na Dinamarca que é um país onde os apoios estatais à arte e ao ensino da arte são considerados um dado adquirido entre a população. Tive, por conseguinte, oportunidade de tocar em várias orquestras de jazz amadoras logo desde muito cedo e antes de saber o que era o jazz e o quê era a improvisação. Isto permitiu-me estar em contacto com – e tocar – uma música que sabia ser do meu interesse, mas que não era, na altura, capaz de compreender.

Quando, anos mais tarde, comecei a ensinar música na escola do Hot Clube de Portugal – ainda a funcionar na cave das instalações antigas na Praça da Alegria 39 em Lisboa, cujo presidente nessa altura ainda era o Rui Martins – achei que estava a fazer uma falta enorme aos alunos terem a oportunidade que eu tive de tocar jazz em orquestra e assim pôr em prática os conhecimentos já adquiridos. A orquestra de jazz é um meio que permite a integração de alunos de vários níveis, desde principiantes até avançados, de uma forma natural, devido a própria estrutura deste tipo de formação. Poderia deste modo ser igualmente uma boa maneira de interessar e cativar mais estudantes de música para a escola – sempre à procura de novos alunos – e de os pôr, desta maneira, em contacto com o jazz. Propus então ao presidente Rui Martins que se fizesse uma orquestra de jazz com os alunos da escola. A

proposta foi aceite e criou-se então a “Big Band dos Alunos da Escola do Hot Clube de Portugal”¹.

Tinha anteriormente tido uma experiência à frente de uma orquestra de jazz profissional, mas esta era a primeira vez que estava à frente de uma orquestra de alunos. Logo nessa altura comecei a perceber o quão difícil é trabalhar com um grupo desta natureza devido, especialmente, à constante falta de alunos, que resultava numa falta de instrumentos para preencher todas as vozes dos arranjos que se encontram a venda para orquestras de jazz. Com a falta de alunos os arranjos normalmente não resultam por não preverem esta eventualidade. Era preciso fazer algo para adaptar a música à realidade.

Estávamos ainda no início da era digital e da sua proliferação em massa. O computador pessoal ainda era um item de luxo e os programas existentes de edição de partituras, para além de serem limitados, eram igualmente inacessíveis para a maioria dos músicos devido ao preço elevado. O *modus operandi* era assim o papel e o lápis quando se queria escrever um arranjo ou transpor uma parte de um instrumento para outro. O resultado disto foi que gastava largas horas a fazer este trabalho e que o ritmo de entrada de novas peças para a orquestra era mais lento do que seria desejável. Lembro-me de pensar nessa altura “Porque é que ninguém vende arranjos com instrumentação flexível e alternativa?”. A resposta a esta pergunta parece ser que nos Estados Unidos e no norte da Europa, onde estes arranjos normalmente são produzidos e vendidos, o fluxo de estudantes de música – na área de jazz em especial, quando comparado com Portugal – é muito maior. As escolas têm alunos suficientes para que as suas orquestras de jazz sejam completas. Tinha presenciado isto em jovem quando tocava nessas mesmas orquestras na Dinamarca.

Desde então tenho tido o privilégio de dirigir um número razoavelmente elevado de orquestras deste tipo, seja pontualmente em *workshops* ou regularmente em escolas e instituições oficiais ou privadas. Infelizmente o padrão tem-se repetido: só muito raramente é possível reunir uma orquestra de jazz conforme a instrumentação habitual. Ao longo de todo este tempo tenho resolvido estes problemas conforme se foram apresentando e, pouco a pouco, construí uma biblioteca com alguns arranjos em formato digital e, por isso, de relativamente fácil edição. À medida que esta biblioteca foi crescendo, o meu trabalho de

¹ Fazendo justiça à história da Escola do HCP, não foi a primeira orquestra de alunos da escola. Já em 1979 o seu primeiro director pedagógico, o contrabaixista José Eduardo, tinha criado uma orquestra didáctica com os mesmos objectivos que eu agora proponha. Esta orquestra extinguiu-se no entanto em 1982, quando José Eduardo se mudou para Espanha (correspondência com o autor).

preparação e transposição foi diminuindo, o que me tem permitido fazer uma preparação cada vez mais ponderada. Desta forma melhorei a qualidade sem ter de recorrer a soluções de última hora que, como sabemos, nem sempre são as melhores.

Quando se apresentou a oportunidade de fazer o Mestrado em Música na ESML, não imaginei que grande parte do programa iria incidir sobre a pedagogia musical. Embora ensinasse música há já muitos anos, nunca tinha abordado a questão do ensino de um ponto de vista científico. O meu ensino centrava-se unicamente na música, deixando de fora qualquer questão do foro psicológico, pelo menos a nível consciente, em relação aos alunos e a sua aprendizagem e igualmente em relação a minha maneira de os ensinar. Após a conclusão das várias cadeiras, como Psicopedagogia Musical ou Didáctica Aplicada, comecei a perceber a importância destas questões e a relevância da sua aplicação na minha forma de ensinar, tanto em geral como em relação ao ensino de jazz em orquestra. Como esta área sempre teve o meu especial interesse, a decisão de fazer disto o meu Projecto Artístico foi relativamente fácil. A evidente falta de arranjos adaptáveis às situações que descrevi e a sua acessibilidade fácil através da Internet traçou o caminho deste projecto.

No texto que apresento a seguir debatarei algumas das questões mais comuns com que tenho me deparado, subjacentes ao ensino de jazz em geral e outras directamente ligadas ao ensino de jazz em orquestra (ou jazz em formações grandes se se preferir). São evidentemente questões que se levantaram em relação ao ensino que tenho praticado em Portugal, mas penso que serão questões pertinentes em muitos países onde a tradição do jazz, por uma ou várias razões que não vêm ao caso debater aqui, tem uma expressão menor do que na maior parte dos países anglo-saxónicos. Nas peças que compus – que constituem, fundamentalmente, a parte principal deste Projecto Artístico - procurei aplicar as ideias que fui desenvolvendo ao longo dos anos. Porém, o conceito central é o de adaptabilidade instantânea para várias situações e instrumentações, embora sempre com a orquestra de jazz e a sua instrumentação habitual como referência. Por fim, farei uma breve descrição de cada peça – à semelhança dos catálogos de música –, mas penso ser mais interessante e útil debater algumas das problemáticas que as peças têm como objectivo ajudar a resolver do que procurar fazer uma análise de cada uma.

1. PROBLEMÁTICAS

1.1 OS PROBLEMAS

Quando enfrentamos uma orquestra de jazz (*big band*, na gíria) de carácter didáctico, em escolas, conservatórios ou *workshops* deparamos, logo a partida, normalmente com três problemas:

1. Escolha de repertório;
2. Escolha de material de nível adequado para os alunos envolvidos;
3. Instrumentação deste mesmo material versus instrumentistas presentes.

Estes três problemas estão obviamente interligados: escolhemos o repertório em função do nível dos alunos – e também frequentemente em função da nossa biblioteca pessoal, uma vez que raramente existem verbas para a aquisição de material por parte da escola ou da entidade organizadora. Assim a questão da instrumentação é normalmente deixada para o fim. Podíamos evidentemente argumentar que esta última questão é falsa, uma vez que os arranjos para orquestra de jazz que estão à venda nas editoras utilizam sempre a mesma instrumentação². No entanto, para a realidade de Portugal, só em casos extremamente raros é possível contar com uma orquestra completa segundo esta instrumentação, como expliquei na introdução. Por outro lado, é frequente encontrar alunos que tocam instrumentos diferentes dos exigidos pelos arranjos. Por exemplo encontramos frequentemente alunos que tocam flauta, violino, clarinete, trompa, bombardino ou tuba. É igualmente muito frequente que trombonistas e/ou bombardinos (ou eufónios) não saibam ler em clave de fá e em vez disto só leiam em clave de sol em si-bemol devido à preferência antiga por esta clave nas orquestrações para orquestra de sopros ou bandas filarmónicas.

É natural que assim aconteça, uma vez que a maior parte destes instrumentos fazem parte da instrumentação habitual das bandas filarmónicas e das tradições destas. Estas bandas continuam a fornecer a maior parte dos sopros que frequentam escolas, conservatórios ou *workshops*, mesmo nos grandes centros urbanos. Até podemos traçar um paralelo em relação à história do jazz a este respeito: é de consensual entre os historiadores de jazz que a banda filarmónica tenha influenciado a génese do jazz primordial em pelo menos três aspectos:

² 2 saxofones alto, 2 saxofones tenor, 1 saxofone barítono, 4 trompetes, 3 trombones tenores, trombone baixo, guitarra, piano, baixo e bateria.

reportório, instrumentação e técnica (Martin & Waters, 2009). No entanto, evoluções ou alterações posteriores na instrumentação das orquestras de jazz têm favorecido em especial o saxofone em detrimento do clarinete e o contrabaixo em detrimento da tuba.

É, portanto, em consequência destes factos que, quando ensinamos jazz em orquestra num *workshop* ou numa escola ou conservatório, somos frequentemente forçados a gastar demasiado tempo e energia na adaptação dos arranjos para os instrumentistas presentes nestas aulas. Especialmente em situações onde estamos a leccionar num *workshop* de vários dias seguidos, é muito desgastante passar o dia a dar aulas e depois ter de ir a correr para casa (ou pior: para o hotel, como muitas vezes é o caso) para escrever ou transpor partes.

Como foi referido, esta problemática tem sido uma constante nos meus já mais de 20 anos de experiência neste campo e decidi que o meu Projecto Artístico devia procurar soluções no sentido de facilitar, ou mesmo eventualmente eliminar, o trabalho de adaptação nestas ou noutras situações semelhantes. Acredito que isto possa vir a constituir um contributo valioso no sentido de uma melhor qualidade do ensino de jazz, em especial do ensino de jazz em orquestra, uma vez que acredito igualmente que este meio seja especialmente adequado ao ensino deste tipo de música numa fase inicial. Se tivermos o material já preparado para vários cenários diferentes podemos usar as nossas energias naquilo que é realmente importante: o ensino de música.

1.2 AS SOLUÇÕES

O objectivo deste projecto será assim a criação de arranjos para a orquestra de jazz na sua instrumentação habitual, mas com a possibilidade de substituir os instrumentos habituais por outros que frequentemente aparecem. A maneira de atingir este objectivo passa por transpor as partes instrumentais, principalmente dos sopros, para outros instrumentos semelhantes em termos de tessitura. Igualmente será útil criar algumas partes opcionais e independentes da instrumentação específica empregue no arranjo em causa como, por exemplo, uma parte com a melodia e os solos: um *lead sheet*³. Estas partes podem assim ser utilizadas para dobrar ou substituir a voz principal, ou um solo, por instrumentos alternativos como vibrafone, acordeão, violino ou voz, apenas para citar alguns. Será assim igualmente possível tocar os temas com formações mais pequenas, eventualmente eliminando algumas

³ *Lead sheet*: pauta com melodia e cifra.

das partes mais orquestrais. Pode-se deste modo dar mais ênfase à improvisação, se assim se desejar, por exemplo, em aulas com alunos um pouco mais avançados.

Para que as partituras não fiquem confusas, e como as partes alternativas são transposições dos instrumentos principais, estas partes manterão o nome do instrumento original, dizendo por baixo a transposição empregue. Isto ajudará igualmente o docente a identificar as vozes pelo nome original; ajudá-lo-á, assim, a não perder o rasto da distribuição das vozes nos eventuais instrumentos alternativos.

TRUMPET 1
TRANSPPOSED FOR C

4 MILHAS

COMPOSED & ARRANGED
BY CLAUSS NYMANE

SWING $\text{♩} = 120$



Ilustração 1 - exemplo de transposição empregue numa parte.

Como mencionei acima, é a minha convicção que a estrutura de uma orquestra de jazz permite um tipo de ensino que de outro modo seria eventualmente desmotivante para o aluno sem experiência na área. Isto devido à curva de aprendizagem bastante íngreme que o jazz impõe logo desde os primeiros passos. Aqui entendo por jazz todas as vertentes desta música e muito em especial o solo improvisado⁴. A ideia de ter de solar ou improvisar e solar ao mesmo tempo causa normalmente um grande nível de ansiedade, mesmo em músicos experientes, e é, como qualquer improvisador sabe, um processo bastante complexo. A orquestra de jazz permite de certa forma eliminar ou, pelo menos, diminuir a quantidade de

⁴ Existem no jazz igualmente outros tipos de improviso como por exemplo acompanhamento improvisado ou improviso colectivo.

solos improvisados necessários sem prejudicar em muito o *jazzness*⁵ da música quando comparado com formatos mais pequenos como o quarteto ou quinteto onde esta componente teria normalmente de ser mais predominante. É por isso dado a cada solista a escolha de tocar o solo escrito ou de improvisar (ou ainda eventualmente uma mistura das duas). Assim todas as secções de solos têm pelo menos um solo escrito com a harmonia por cima. Não devemos no entanto levar este evitar da improvisação longe demais. A improvisação é possivelmente um dos elementos que mais define o jazz (vamos discutir isto com maior profundidade mais adiante). Aqui o objectivo é simplesmente poder integrar alunos sem conhecimentos de improvisação ou alunos que ainda não se sintam capazes ou que tenham inibições neste sentido.

4 MILHAS - SCORE

The image shows a musical score for a piece titled "4 MILHAS". It consists of four staves, labeled on the left as A. Sax. I, A. Sax. II, T. Sax. I, and B. Sax. The score is written in treble clef with a key signature of one flat (Bb). The solo section is marked with a "7" in the top right corner. The harmony is written above the staves, with chords such as D-7, G7, C#9, A-7, G-7, C7, F#9, C#7, E-7, A7(b9), D-7, G7, and C#9. The melody is written in the staves below the harmony, with various rhythmic patterns and articulations.

Ilustração 2 – exemplo de solo escrito com a harmonia por cima.

⁵ *Jazzness*: o jazz enquanto dimensão. Quanto mais elementos de jazz uma música tem, mais *jazzness* tem. Uma hipótese para a definição do jazz avançada no artigo *Three Approaches to Defining Jazz* (Gridley, Maxham, & Hoff, 1989).

2. ESTADO DA ARTE

Embora existam muitos livros – ou colecções – com temas arranjados para orquestra de jazz de nível básico a intermédio, não existe, tanto quanto pude verificar, nenhum livro que resolva o problema da instrumentação (pelo menos, de forma satisfatória) para a realidade frequentemente encontrada em Portugal. Todos propõem uma instrumentação mínima, mas não uma instrumentação suficientemente flexível para se poder substituir um instrumento por outro sem ter que transpor e escrever uma nova parte. Seria assim de extrema utilidade para os eventuais docentes de orquestra de jazz se existisse uma colecção de temas escritos para especificamente para esta formação, já com as partes transpostas para um ou mais instrumentos alternativos (por exemplo as partes dos trombones transpostas para trompa ou tuba ou saxofone tenor).

Para o presente trabalho procurei elaborar uma lista de possíveis instrumentos (ou transposições) alternativos (ver anexo 1). A lista contém as possibilidades mais comuns, e é baseada nas várias situações que tenho encontrado ao longo dos anos, mas é óbvio que só a imaginação do docente ditará o seu limite. Espero que esta lista possa vir a aumentar no futuro com o *feedback* que gostaria de receber de docentes que experimentem utilizar esta colecção de músicas no campo. Para que isto possa acontecer, pretendo publicar o presente trabalho gratuitamente através da Internet. Para isso criei um sítio (*site*) que pode ser acedido através da seguinte morada (URL): <http://jazzparatodos.yolasite.com/>.

3. ESTADO DO ENSINO

Ao longo dos últimos anos temos assistido a uma crescente oferta de ensino de jazz de nível básico – principalmente em *workshops*, conservatórios ou sociedades filarmónicas – ou de nível intermédio, normalmente em escolas privadas sem reconhecimento, mas que funcionam como se de uma escola preparatória para uma eventual licenciatura em jazz se tratasse. Para este nível de ensino de jazz é igualmente frequente haver ofertas de *workshops* em vários pontos do país. Mesmo a nível ministerial parece finalmente existir algum interesse por este fenómeno e assim alguma preocupação em regulamentar esta área. Na portaria n.º 1040/2010 do Ministério da Educação lê-se no artigo 1.º (ver anexo 2):

1.— *É criado o curso profissional de instrumentista de jazz, visando a saída profissional de instrumentista de jazz.*

2.— *O curso criado nos termos do número anterior enquadra-se na família profissional de artes do espectáculo e integra-se na área de educação e formação de artes do espectáculo (212), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março.*

Lê-se ainda no anexo n.º 1 desta mesma portaria:

Componente de formação técnica: Orquestra de Jazz e Naípe: 350 horas.

Neste mesmo anexo, à componente *combo*⁶ só são atribuídas 230 horas, o que parece de certo modo indicar que o Ministério da Educação dá mais importância ao trabalho em orquestra de jazz do que ao trabalho em *combo*. Esta distribuição de horas vai, no entanto, claramente contra as tendências do mercado de trabalho hoje em dia. Mesmo que pontualmente exista oferta de emprego numa orquestra de jazz, esta é praticamente nula, devido, por um lado, à inexistência de qualquer orquestra estatal deste tipo com actividade regular (como é prática em muitos países da Europa) e, por outro lado, devido às elevadas verbas que são necessárias para a manutenção e realização de espectáculos de uma orquestra de jazz sendo estatal ou não.

No entanto, do ponto de vista da aprendizagem de jazz, parece-me que esta distribuição de horas vai no sentido certo. Baseado na minha experiência (como já foi

⁶ *Combo*: pequeno grupo de jazz.

referido), penso que é mais fácil, e daí mais motivante, para o aluno que está numa fase inicial da aprendizagem, integrar uma orquestra do que um *combo*. Neste sentido é como se o *combo* representasse um segundo patamar na aprendizagem ao requerer capacidades específicas que o aluno tem oportunidade de desenvolver e pôr em prática na orquestra, nomeadamente interpretação rítmica e improvisação. Igualmente, em termos históricos do ensino oficial de jazz, uma filosofia semelhante parece ter sido empregue na abertura do primeiro bacharelato em jazz do mundo na Universidade do Texas, nos Estados Unidos, em 1947, como veremos no próximo capítulo.

Existe, portanto, hoje em dia, em Portugal, um vasto leque de escolas e estruturas de funcionamento regular ou pontual que oferecem prática ou ensino de jazz em orquestra a um nível que podemos eventualmente chamar pré-licenciatura, como sugeri acima. Como igualmente foi referido na introdução, tenho estado ou estou envolvido com uma boa parte deles. Alguns exemplos são: Escola de Música do Conservatório Nacional, Conservatório Regional de Palmela, Conservatório de Funchal, Big Band Júnior (uma parceria entre Hot Clube de Portugal e Centro Cultural de Belém), Escola de Jazz Luíz Villas-Boas do HCP, Lisbon Jazz Summer School (pontual), Sobral Jazz (pontual), Orquestra Angrajazz (Ilha Terceira), Orquestra OiJazz (Ilha de S. Miguel). O presente trabalho destina-se principalmente a esta categoria de orquestras.

À luz da criação do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz e igualmente considerando as relativamente recentes licenciaturas em jazz – já existe um número considerável de licenciados – vamos em seguida examinar ainda mais duas categorias de orquestras de jazz nacionais: as estritamente profissionais e as orquestras que de algum modo operam a um nível que por vezes as colocam na esfera profissional, mas que, ao mesmo tempo, procuram ser orquestras didáticas, sem preocupações de viabilidade económica. Como afirmei acima as oportunidades de emprego numa orquestra de jazz são praticamente nulas, mas, por outro lado, as oportunidades de participar numa, a um nível mais modesto, não o são, como veremos.

Em Portugal só existem duas orquestras de nível profissional e com actividade regular que contrariam esta tendência: a Big Band do Hot Clube de Portugal e a Orquestra Jazz de Matosinhos. Esta última tem apoios oficiais de várias entidades: Câmara Municipal de Matosinhos, Direcção-Geral das Artes e Casa da Música, como podemos verificar no seu sítio da Internet www.ojm.pt (Orquestra Jazz de Matosinhos, s/d). Ambas procuram divulgar a

música para este tipo de formação através de concertos que, por norma, são de alguma maneira temáticos, convidando frequentemente, para esse efeito, músicos e compositores nacionais e estrangeiros. Deste modo, desempenham um papel muito importante na dinamização do jazz profissional no país. Para não ser injusto gostaria aqui igualmente de mencionar as orquestras profissionais (de igual qualidade) Tora Tora Big Band, Lisbon Underground Music Ensemble e a minha própria orquestra Claus Nymark Big Band. O que as distingue das primeiras duas é principalmente serem orquestras sem qualquer ligação a entidades públicas – são geridas e lideradas por privados – e desenvolverem as suas actividades conforme o trabalho que têm. Como a oferta de trabalho é escassa, isto reflecte-se naturalmente na regularidade da actividade destas orquestras. Mesmo assim, acontece com alguma frequência realizarem concertos onde a motivação principal não é económica, mas sim musical. Ao invés, e voltando à questão dos *combos*, as oportunidades de trabalho em pequenos grupos de jazz parecem estar, neste momento, a florescer devido relativamente recente aparecimento de vários clubes nocturnos que privilegiam este tipo de música.

Não devemos no entanto esquecer ainda uma terceira, e intermédia, categoria de orquestras de jazz nacionais que são frequentemente difíceis de enquadrar tanto numa perspectiva puramente profissional como numa perspectiva puramente didáctica ou escolar. Na verdade, a maior parte delas estão mais perto de um nível a que podemos, com justiça, chamar profissional do que de um nível escolar. O que normalmente caracteriza estas orquestras é que operam com as mesmas exigências de uma orquestra profissional em termos de qualidade mas geralmente sem os benefícios remunerativos. Assim podemos dizer que são orquestras amadoras e que a motivação é puramente musical⁷. Como, entretanto, por vezes realizam concertos pagos, isso coloca-as na esfera das orquestras profissionais. De facto, actuam frequentemente nos mesmos locais e nos mesmos eventos das outras orquestras profissionais. É igualmente habitual que os membros destas orquestras sejam uma mistura de músicos profissionais e amadores⁸ – do jazz ou não – que partilham o desejo de desenvolver as suas capacidades nesta área específica. Desta forma, podem também ser encaradas como orquestras com uma missão didáctica. É, por exemplo, frequente que músicos com pouca experiência de jazz procurem integrar estas orquestras para poder tocar ao lado de músicos

⁷ Tanto a Big Band do HCP como a OJM, nas suas fases iniciais, operaram segundo esta filosofia: a motivação principal era musical.

⁸ Por músico amador entendo qualquer músico que não ganha a vida com a música ou que não tem na música a sua principal fonte de rendimento. Não tem qualquer conotação pejorativa em relação à qualidade deste mesmo músico, como infelizmente muitas vezes é o caso no uso generalizado da palavra.

com mais experiência. De facto, estas orquestras preencheram durante algum tempo uma lacuna de orquestras didácticas de nível superior, que só recentemente foi preenchida com o aparecimento das licenciaturas em jazz.

Como vemos pelo exposto, existe assim um grande interesse no meio musical, tanto a nível profissional como amador, pelo fenómeno da orquestra de jazz enquanto veículo de aprendizagem e prática, embora a probabilidade de integrar uma profissionalmente seja escassa, pelo menos neste momento. Parece-me que, se quisemos fechar o círculo e dar continuidade à crescente vontade e preocupação (e, igualmente, investimento) por parte do Estado em profissionalizar os músicos de jazz através dos cursos profissionais ou licenciaturas, terão de ser criadas condições para o funcionamento de uma ou mais orquestras de jazz profissionais estatais. Seria igualmente como que um último passo no sentido de haver um reconhecimento oficial do jazz português e do grande número de músicos de jazz de nível internacional que o país já produziu, mas que infelizmente não puderam, na sua maior parte, contar com este tipo de apoio e reconhecimento.

4. ENSINO FORMAL DE JAZZ: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Várias gerações de músicos de jazz norte-americanos procuraram descrever as suas experiências em bandas de renome recorrendo a metáforas relacionadas com a educação formal. Zutty Singleton⁹ comparava as suas primeiras experiências nos barcos de Nova Orleães à educação de conservatório. Lonnie Hillyer¹⁰ dizia que “trabalhar com Charles Mingus durante aqueles doze anos foi como [andar na] escola”. George Duvivier¹¹ descreve a banda de Coleman Hawkins como sendo “a Universidade”. Red Rodney¹² compara a sua experiência com a banda de Charlie Parker a estar na pós-graduação (Berliner, 1994). Existe até pelo menos um livro que utiliza esta ideia no título: *Hard Bop Academy – The Sidemen of Art Blakey and The Jazz Messengers* de Alan Goldsher (Goldsher, 2002).

Um dos problemas com que a comunidade de jazz sempre se debateu foi o da sua aceitação enquanto “música séria” pela sociedade em geral. Os comentários dos músicos no parágrafo anterior demonstram bem esta preocupação e igualmente uma compreensão de que esta aceitação só viria com a institucionalização e formalização do ensino prático do jazz e da sua história. Se admitirmos que o jazz assistiu a uma evolução estilística vertiginosa desde os seus primórdios (*grosso modo* tem aparecido um novo estilo de jazz em cada década desde o seu aparecimento no início do século XX) podemos então considerar que só relativamente tarde se formalizou o seu ensino.

É no entanto curioso – e contradiz a minha afirmação anterior – que o primeiro esforço para oferecer ensino formal e académico de jazz remonte ao Conservatório *Hoch* (*Dr. Hoch's Konservatorium*) em Frankfurt na Alemanha no ano de 1928. Nesta altura o jazz ainda era um estilo musical bastante recente, especialmente na Europa, que, acima de tudo, não é a “terra natal” desta música. Podemos talvez considerar este facto como o pequeno desvio que confirma a regra. O curso, que recebeu fortes críticas na Alemanha na altura, perdurou somente até 1933, quando todos os professores judeus e estrangeiros da escola (inclusive o

⁹ Arthur James “Zutty” Singleton (1898 – 1975). Baterista. Gravou, entre outros, com Louis Armstrongs *Hot Five*.

¹⁰ Lonnie Hillyer (1940 – 1985). Trompetista.

¹¹ George B. Duvivier (1920 – 1985). Contrabaixista.

¹² Robert Roland “Red Rodney” Chudnick (1927 – 1994). Trompetista.

seu director, Bernhard Sekles e Mátyás Seiber, director do curso de jazz) foram demitidos (Hoch Conservatory, s/d). O que é interessante constatar é que a classe de jazz desta instituição, sob a tutela de Mátyás Seiber, adquiriu tanta competência que, já em 1931, foi convidada a gravar para a rádio alemã DR (*Deutsches Rundfunk*) (Dokument des Monats Dezember 2004, 2004). Na etiqueta do disco original de 78 rotações podemos ler “*Gespielt vom Jazzorchester Matyas Seiber*” (tocada pela orquestra de jazz de Matyas Seiber). Nesta gravação ouvimos uma música que claramente remete para a linguagem do jazz da altura, mas que só contém dois muito curtos momentos de solos que eventualmente foram improvisados.

Só em 1947, quando o jazz já estava completamente instalado como género musical e já tinha sofrido pelo menos três transformações estilísticas profundas (*Dixieland*, *Swing* e *Bebop*), aparece a primeira oferta de um grau académico em estudos práticos de jazz nos EUA. A Universidade de *North Texas* abre nesse ano o bacharelato em “*Dance Band*” (comparável ao que hoje em dia chamamos *big band* ou orquestra de jazz) (Timeline of jazz education, s/d). Isto apesar de, nesta altura, as *big bands* ou *dance bands* já terem entrado em declínio acentuado devido, principalmente, ao forte impacto socioeconómico da Segunda Guerra Mundial entre 1939 e 1945.

Como estes dois exemplos ilustram, parece que já nesta altura existia um entendimento mais ou menos generalizado entre os primeiros educadores de jazz de que a orquestra de jazz é o melhor veículo para a aprendizagem e prática desta música. Suspeito que eles também vislumbravam as potencialidades deste tipo de formação principalmente por permitir a coexistência de músicos (alunos) de níveis bastante diferentes. Assim, o menos experiente pode igualmente aprender com o mais experiente numa situação prática. Esta filosofia parece ser uma consequência natural da própria evolução do jazz e do “passar do testemunho”, por assim dizer.

A ideia de que a melhor maneira de aprender jazz consiste principalmente em tocar (ou imitar) a música ao lado de músicos com mais experiência do que nós, tem sido fundamental ao longo da história da aprendizagem deste género musical. Embora hoje esta ideia não seja de todo exclusiva do jazz hoje em dia, parece ter sido uma ideia que, de certo modo, nasceu com o jazz. Anteriormente a aprendizagem das artes e ofícios tinha sido baseada principalmente no conceito do Mestre-Aprendiz, uma prática utilizada durante séculos, que implicava a permanência do Mestre numa certa localidade, durante pelo menos um tempo razoavelmente previsível, de modo a poder oferecer um ensino regular e gradual ao

aluno. Contudo, no Novo Mundo, com o aparecimento de novas formas de música, as companhias itinerantes, tornaram-se comuns, inicialmente através dos *Minstrel Shows*, consensualmente considerada a primeira forma de música afro-americana entre historiadores e que é uma das precursoras do jazz (Martin & Waters, 2009). Esta prática itinerante continuou com o aparecimento do jazz e teve provavelmente o seu apogeu durante a Era do *Swing* ou Era das *Big Bands*, entre aproximadamente 1935 e 1945, quando este estilo de jazz dominou a música popular nos EUA (embora a ideia das formações grandes – *big bands* – já existisse desde, pelo menos, meados dos anos 20). Com a maior parte dos “Mestres de Jazz” a trabalhar nestas orquestras e as orquestras sempre “na estrada”, era difícil conseguir ter aulas com eles numa base regular. Foi assim necessário inventar uma outra maneira de aprender a dar os primeiros passos no mundo do jazz.

A *jam session*¹³ é provavelmente a primeira ideia que nos ocorre, mas pressupõe já uma certa competência na matéria. Devemos, por exemplo, já saber tocar vários temas de cor. E para poder participar verdadeiramente devemos igualmente saber as estruturas harmónicas e saber improvisar sobre elas. É certo que as *jam sessions* frequentemente eram – e são – encaradas como sendo oportunidades de aprendizagem e troca de ideias entre músicos que já dominavam a linguagem em maior ou menor grau, mas não era um ambiente adequado para quem ainda precisava de aprender as noções mais básicas e específicas do jazz. Era igualmente frequente que nas *jam sessions* existisse uma concorrência latente – embora às vezes também evidente – que visava estabelecer uma certa hierarquia entre os músicos com vista a eventuais contratações futuras. Este ambiente era evidentemente assustador para o iniciante e pouco propício à aprendizagem.

Existia no entanto ainda uma outra hipótese que, ainda hoje em dia, é muito utilizada por músicos de praticamente todos os níveis. A audição e imitação de gravações em disco dos grandes Mestres e dos seus solos. Qualquer educador de jazz encoraja esta prática nos seus alunos. Mas também esta prática tem as suas limitações para o principiante: falta o contacto directo com outros músicos com experiência para poder observar e fazer perguntas ou receber sugestões.

Neste sentido, a orquestra de jazz revelou-se assim o lugar perfeito para quem ainda não tinha desenvolvido as competências específicas do jazz. Por já ter, intrinsecamente, uma certa hierarquia que permite a coexistência de músicos com muita ou pouca experiência num

¹³ *Jam session*: encontro informal entre músicos (de jazz) para tocar em conjunto.

ambiente despido, num certo sentido, da concorrência mais ou menos feroz das *jam sessions*, era possível uma troca, ou melhor, um fluxo de informação entre músicos. O que se verificou, especialmente durante a Era do *Swing* foi que, de facto, as grandes orquestras de jazz eram frequentemente encaradas pelos próprios músicos como sendo igualmente escolas onde os menos experientes podiam ganhar experiência ao lado de músicos mais experientes.

A grande maioria dos músicos de jazz demonstra frequentemente uma invulgar disponibilidade para ensinar ao próximo as suas capacidades e descobertas: o tal “passar do testemunho” que mencionei. Isto apesar da concorrência mais ou menos latente existente entre músicos. Como o jazz foi um género musical que durante muito tempo foi posto de lado pela sociedade e que sempre levantou também muitas e sérias questões relacionadas com o racismo, principalmente nos Estados Unidos, instalou-se no meio um certo sentimento de irmandade ou filosofia de trincheira. Julgamos que este facto é em grande parte responsável por esta vontade de ensinar, trocar ou discutir conhecimentos que existe entre músicos de jazz, a qual parece igualmente remontar ao tempo em que não existia ensino formal. Vimos também como este espírito está bem vivo entre os músicos portugueses que se juntam por iniciativa própria para praticar e aprender jazz em orquestra, embora isso não aconteça apenas com este tipo de formação. Músicos e estudantes de jazz juntam-se frequentemente também em pequenos grupos para praticar juntos ou simplesmente para tocar.

5. VANTAGENS DE UMA ORQUESTRA DE JAZZ

Como tenho afirmado várias vezes ao longo deste texto, penso ser mais fácil integrar alunos que pouco ou nada sabem sobre jazz numa orquestra do que num *combo*. Em última análise é este o objectivo do presente projecto: a cativação e a integração de mais estudantes de música no universo do jazz através da orquestra. Podemos ainda estabelecer mais um paralelo com a vida profissional: é frequente que músicos com formação clássica, ou seja, músicos que à partida não conhecem o jazz em profundidade venham fazer reforços nas orquestras de jazz, devido ao facto de que só algumas partes instrumentais requeiram que os músicos sejam capazes de improvisar. Por outro lado, num *combo* de jazz é suposto todos os músicos saberem improvisar, impossibilitando assim a participação de músicos sem este conhecimento. Da mesma maneira é possível integrar alunos sem formação na área do jazz numa orquestra e, desta forma, permitir-lhes ter os primeiros contactos com este tipo de música: ou seja, não é preciso ser músico de jazz para tocar jazz numa orquestra de jazz. Por músico de jazz entendo aqui alguém que é capaz de improvisar acompanhamentos e solos no idioma do jazz.

Esta ideia de que só alguns músicos de uma orquestra de jazz precisam de ser músicos de jazz e a ligação inquebrável que parece existir entre as palavras jazz e improvisação é explicada em termos práticos no artigo *Three Approaches to Defining Jazz* (Gridley, Maxham, & Hoff, 1989):

"Musicians and music publishers also allude to their primacy. For example, in music publishers' brochures describing big band arrangements, a note is frequently included to the effect that, "only the first tenor saxophone part requires jazz," meaning that the first chair tenor saxophonist is the only member of the band who must IMPROVISE during performances of this particular arrangement. Similarly, a musicians' contractor might phone a player requesting he fill the "jazz trumpet" chair in a band, meaning that the player will have the responsibility of improvising solos in addition to the ordinary responsibilities of doing "section work" (playing ensemble parts)."

Tradução:

“Músicos e editoras de música igualmente aludem à sua primazia. Por exemplo, nos catálogos de editoras de música, descrevendo arranjos de *big band*, é frequentemente incluído uma nota que indica que “só a parte do 1º saxofone tenor requer jazz”, significando que o 1º saxofone tenor é o único membro da banda [orquestra] que tem de IMPROVISAR durante as execuções deste arranjo em particular. De modo semelhante, um contratante [agente] de músicos pode telefonar a um músico solicitando que ele ocupe o lugar de “trompete jazz” numa banda [orquestra], significando que o músico terá a responsabilidade de improvisar solos para além das responsabilidades comuns de trabalho em naipe (tocar as partes de *ensemble*).”

É evidente que o texto citado faz mais sentido no país dos seus autores, os Estados Unidos, devido à proximidade de entendimento que existe entre músicos dos universos da música clássica e do jazz, como seria de esperar no país onde o jazz, afinal, teve a sua origem. É de esperar que a maior parte dos músicos clássicos americanos saiba como interpretar jazz a um certo nível e num contexto profissional, mesmo sem saber improvisar, o que torna possível a utilização destes músicos para reforços ou substituições nas orquestras de jazz profissionais. Felizmente esta realidade também se verifica já Portugal: um número cada vez maior de músicos com formação clássica mostra interesse pelo jazz e aprendem o seu idioma. Se levarmos esta ideia um pouco mais longe e a transferirmos para uma situação de ensino, torna-se claro que podemos utilizar a estrutura de uma orquestra de jazz como um excelente veículo para a iniciação e desenvolvimento de jovens músicos nesta área.

6. ESCOLHA DA LÍNGUA

Sendo esta colecção de temas principalmente para crianças e/ou jovens, punha-se a questão do idioma a utilizar nas várias indicações e expressões nas pautas. Optei por utilizar o Inglês, uma vez que é este o idioma do jazz, da mesma maneira que o Italiano é o idioma da música clássica. Os estudantes deste género musical também aprendem as expressões e indicações nesta língua que, por questões históricas, continua a ser utilizada na música clássica – embora a tradução para o Português fosse até, eventualmente, mais fácil do que no caso do Inglês (uma vez que o Italiano e o Português são duas línguas latinas). Em ambos os casos existe igualmente uma vantagem fundamental que é muito importante lembrar: a universalidade da linguagem musical. Duas pessoas (músicos) que não falem a mesma língua conseguem comunicar ideias musicais através destas expressões universais. No livro *Music In Words* (Herbert, 2009) o autor propõe que:

“Perhaps the best advice is to write in a style that is appropriate to the subject and context about which you are writing. A lively aria by Mozart is not best described as “funky,” and it would be equally inappropriate to describe Elvis Presley’s “Jailhouse Rock” as a song “sung at a brisk allegro tempo.” Writings about jazz and pop music contain their own nuances of language, and it is not just pompous but wrong to ignore them. Language and the status of words change; what starts as a casual expression or a slang term might become absorbed into formal language through common usage. “Swing,” “funk,” “cool,” and even “jazz” and “rock” are terms that emerged naturally from association with the very music that they now denote. There is a similar danger in trying to describe non-Western music in terms that were invented to describe Western classical music. Sometimes it works, but often it doesn’t. The secret is to make your choice of language appropriate for your specific purpose”.

Tradução:

“O melhor conselho talvez seja escrever num estilo que seja apropriado ao assunto e ao contexto sobre o qual se está escrevendo. A melhor maneira de descrever uma ária alegre de Mozart não é caracterizá-la como sendo “funky” e seria igualmente inapropriado descrever o “Jailhouse Rock” do Elvis Presley como uma canção “cantada num andamento allegro vivo”. Escritos sobre jazz e música pop contêm as suas próprias nuances de linguagem e seria não só pomposo, como também errado ignorá-las. Linguagem e o estatuto das palavras mudam; o que começa por ser uma expressão casual ou um termo de calão poderá ser absorvido na língua formal através da sua utilização generalizada. “Swing”, “funk”, “cool” ou mesmo “jazz” e “rock” são termos que

emergiram naturalmente da associação com a mesma música que eles agora descrevem. Existe um perigo semelhante ao tentar descrever música não-ocidental com termos que foram inventados para descrever música clássica ocidental. As vezes funcionam, mas frequentemente não. O segredo é tomar a escolha de linguagem apropriada ao nosso propósito específico.”

Especialmente o compositor e arranjador Sammy Nestico e igualmente Thad Jones, utilizam frequentemente expressões nas suas partituras que não são sequer habituais no jazz, mas que expressam de forma muito clara uma ideia musical. Lembro-me de um exemplo numa composição e arranjo do Sammy Nestico chamado “*Look What I Found*” onde Nestico substitui o “*piano súbito*” (*P sub.*) por “*suddenly soft*”.

7. LEITURA

Rhythm is the first thing you associate with the word jazz. – Leonard Bernstein

Ler música é, como qualquer músico experiente sabe, uma actividade extremamente complexa que requer leitura em dois eixos em simultâneo (vertical e horizontal). Ler e tocar música ao mesmo tempo é, então, de uma complexidade tal que é frequentemente necessário segmentar este processo em vários passos: notas, ritmo, articulação, dinâmica etc., embora não forçosamente por esta ordem.

Como o jazz normalmente é uma música com pulsação estável sobre o qual se tocam frases ritmicamente muito ricas e complexas penso ser justo dizer que o elemento rítmico (horizontal) é frequentemente mais importante do que o elemento melódico (vertical) numa abordagem inicial às novas peças. Só pensando assim é possível obter alguma sensação de *swing* quando tocamos este tipo de música. Daí pensarmos ser importante estabelecer uma espécie de “hierarquia de prioridades” quando um aluno com pouca experiência está a tocar jazz numa orquestra ou conjunto. O aluno deve, em primeiro lugar, procurar executar as frases ritmicamente correctas sem perder o andamento, mesmo que isto implique errar nas notas tocadas (pode errar verticalmente, mas não horizontalmente, por assim dizer). Desta maneira a música pode fluir e ganhar algum *swing* e assim criar uma sensação de continuidade que é um dos elementos que mais importância tem no jazz, e na música em geral, na realidade. Tal permite ao aluno ganhar uma visão mais abrangente da peça toda sem se preocupar demasiado com uma nota ou compasso específicos (o que virá mais tarde). É como se fizéssemos um *zoom* de longe para mais perto da música: primeiro vemos a sua estrutura geral e depois, conforme chegamos mais perto vamos descobrindo (ou aprendendo) cada vez mais detalhes, evitando interrupções excessivas na execução das peças nos ensaios ou aulas e ajudando, desta maneira, a manter a concentração dos alunos como um todo.

Porém, o que usualmente observamos é exactamente o inverso: o aluno preocupa-se demasiado em tocar a nota certa em detrimento do ritmo e do andamento, perdendo desta forma “o comboio”. Para contrariar isto podemos, por exemplo, pedir aos alunos para tocar o ritmo das frases só com uma nota, ou para baterem palmas, eliminando assim um dos eixos de leitura, neste caso o vertical (ou melódico). Numa analogia fácil de entender, podemos dizer que é como se as notas fossem as letras do abecedário e as frases as palavras escritas com

estas letras. Não basta soletrar as palavras; é preciso pronunciá-las fluentemente com um certo ritmo para que sejam compreensíveis. Da mesma forma: um leitor não as letras, lê as palavras.

Todavia, normalmente não somos treinados a pensar desta forma na nossa formação formal como instrumentistas. Muito pelo contrário, quando necessário, é nos pedido para aprender as notas (eixo vertical) e só depois para as colocar no ritmo certo (eixo horizontal). Muito embora isto possa ter uma certa lógica numa aula individual, não funciona bem quando tocamos em conjunto. Voltando à analogia das palavras, é como se primeiro aprendêssemos a palavra e depois refinássemos a pronúncia.

Esta problemática está, infelizmente, com muita frequência aliada a um medo exagerado, nos alunos, de errar quando tocam, o que acaba por ser bastante contraproducente. Este medo tem usualmente a ver com o receio de ficar mal visto perante os colegas, mas também tem a ver, talvez, com a ideia, bastante generalizada, de que é quase imperdoável errar na música. Frequentemente observa-se que um aluno que se engane, pára de tocar e desiste porque o resto do conjunto ou orquestra entretanto segue e ele já não é capaz de os apanhar. Devemos por isso procurar fazer os alunos ver que o importante não é o erro, mas como lidamos com o erro sem que a música pare. É importante que o aluno perceba que deve procurar não quebrar o ritmo da música do conjunto mesmo que ele se engane: para a próxima faremos melhor - é por isso que ensaiamos!

8. ARTICULAÇÕES

As articulações são de extrema importância na execução de música em conjuntos onde vários instrumentos tocam frases em uníssono rítmico, como é o caso das orquestras de jazz. Uma boa parte das notas requer articulações para que o fraseado do conjunto de instrumentos seja sincronizado. No entanto existem, no jazz, algumas convenções comuns em relação a este assunto quando as articulações são inexistentes, insuficientes ou pouco claras (como frequentemente é o caso).

Qualquer nota com o valor de semínima é curta (se é *staccato* ou *marcato* depende do contexto e do gosto pessoal). Isto é igualmente verdade para notas sincopadas, ou seja, uma semínima que começa na segunda metade do tempo ou duas colcheias ligadas por uma ligadura de prolongamento. Também estas devem soar curtas.



Ilustração 3 - exemplo de notas curtas.

Qualquer grupo de colcheias (não ligadas) deve ser articulado como se fossem ligadas por uma ligadura de expressão e utilizando a sílaba “*Dah*”. A última nota do grupo deve ser articulada *staccato*, utilizando a sílaba “*Da*” (e não o “*Ta*”, que é mais própria da música clássica). Gosto de dizer aos meus alunos que estas são as regras em vigor até prova em contrário, numa tentativa de limitar as interrupções na aula com perguntas acerca deste tópico.



Ilustração 4 – exemplo de notas ligadas.

Basicamente existem 4 articulações que são as mais usadas no jazz: o *tenuto*, o *staccato*, o acento e o *marcato*.



Ilustração 5 - exemplo de articulações.

O *tenuto* é relativamente fácil de explicar: a nota deve ser tocada com 100% do seu valor. Igualmente o *staccato* deve ser tocado, dando 50% do valor da nota. O acento também é de fácil explicação: a nota deve ser acentuada mantendo o sua valor inteiro. Por outro lado o *marcato* causa normalmente alguma confusão nos iniciantes. Na minha opinião, e dando continuidade a ideia das percentagens, poderíamos dizer que um *marcato* deve ser tocado dando cerca de 80% de valor à nota que igualmente deve ser acentuada (é por isso que o acento *staccato* não serve). Há uma boa maneira de visualizar a duração das notas conforme as articulações empregadas: se imaginarmos que cada tempo é representado por uma barra na vertical, teremos num compasso de 4/4, quatro barras lado ao lado. A barra cheia representará o *tenuto*. A barra meia cheia representará o *staccato* e a barra cerca de 80% cheia representará o *marcato*. Isto ajuda igualmente os alunos a visualizar se existe espaço (respirações) entre as notas.

Poderíamos argumentar que, se existem as convenções sobre as articulações que mencionei acima, então, para quê pô-las de todo? No entanto, é prática comum na comunidade de jazz pô-las nos arranjos para evitar confusões e assim poupar tempo de ensaio.

9. CIFRA

Qualquer aluno que começa a estudar jazz é logo desde o início confrontado com o estudo e interpretação de cifra. Quando ensinamos cifra a jovens músicos ainda se apresenta frequentemente um outro problema. O solfejo é ensinado recorrendo à utilização do nome das notas em Latim. Consequentemente os alunos normalmente não sabem os nomes em Inglês. Torna-se, por isso, necessário, em primeiro lugar, ensinar estas denominações, o que obviamente pode ser feito através de um esquema simples de tradução ou com uma ilustração:

Latim:	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si	Dó
Inglês:	C	D	E	F	G	A	B	C

Ilustração 6 - tradução do nome das notas.



Ilustração 7 - nome das notas em Inglês.

A simbologia das cifras no jazz é infelizmente confusa. Cada compositor ou arranjador tem o seu próprio sistema e nem sempre o mesmo símbolo quer dizer o mesmo. Mesmo entre países ou continentes existem diferenças. Existem igualmente algumas inconsistências ou contradições que criam frequentemente confusão para o novato. Este problema não é de fácil resolução, se é que é resolúvel. Talvez seja melhor pensar nisto da mesma forma como pensamos no Sistema Métrico e no Sistema Imperial: são (neste caso) duas maneiras diferentes de dizer o mesmo. Parece ser esta a filosofia de um dos programas informáticos mais utilizado hoje em dia para a notação e edição musicais: o *Finale*. Se abriremos o *menu* das cifras, existem varias opções para exprimir o mesmo som (o mesmo acorde). Por último convém igualmente lembrar que a cifra (no jazz) infelizmente não indica o *voicing* do acorde, mas somente as notas que o acorde pode conter.

Contudo, fiz um esforço grande para ser consistente na utilização dos símbolos que optei por empregar. A minha filosofia foi simples: empregar os símbolos que graficamente são menos complexos e que, por conseguinte, ocupam menos espaço na pauta e são mais fáceis de ler. No entanto, é necessário explicar algumas regras relativamente simples acerca da minha utilização da cifra:

- Qualquer acorde é maior até prova em contrário. Por ex.: C (C-E-G).



- Qualquer acorde tem a quinta perfeita até prova em contrário. Por ex.: C- (C-Eb-G).



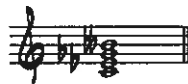
- O símbolo menos (-) só se refere à terceira menor. Por ex.: C- (C-Eb-G).



- O símbolo mais (+) só se refere à quinta aumentada. Por ex.: C+ (C-E-G#).



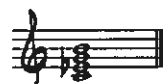
- O símbolo círculo (°) implica um acorde com a terceira menor e os restantes graus (5ª ou 5ª e 7ª) diminutos. Por ex.: C° (C-Eb-Gb) ou C°7 (C-Eb-Gb-Bbb).



- O símbolo seis (6) refere-se à sexta maior. Por ex.: C6 (C-E-G-A).



- O símbolo delta (Δ) só se refere à sétima maior. Por ex.: C-Δ (C-Eb-G-B).



- O símbolo sete (7) só se refere à sétima menor (excepto no acorde diminuto, onde a sétima é diminuta). Por ex.: C-7 (C-Eb-G-Bb).



- Qualquer extensão (ou tensão) *não* alterada implica a presença das outras extensões numéricas inferiores. Por ex.: C(7-9-11)13 (C-E-G-Bb-D-F-A).



- Qualquer extensão (ou tensão) alterada implica a presença das outras extensões numéricas inferiores *não* alteradas. Por ex.: C7(9)#11 (C-E-G-Bb-D-F#) ou CΔ #11 (C-E-G-B-D-F#).



Nesta última regra torna-se evidente que, mesmo assim, existem pequenas contradições, mas com uma boa razão de ser: se escrever a cifra C#11, pode ser dúbio. Assim o sete (7) funciona como um separador entre a primeira (1-3-5-7) e segunda oitava (9-11-13).

Esta enumeração das regras é no entanto complexa demais para ser útil para os alunos numa fase em que ainda não estão habituados a trabalhar com cifra. Elaborei por isso um diagrama (ver ilustração 8 e anexo 3) que procura esquematizar estas regras e igualmente ilustra a relação entre as cifras e o modo Gregoriano a empregar. O diagrama procura igualmente mostrar as simbologias de cifra mais comuns, mas com o intuito de manter a simplicidade, não entra no campo da harmonia cromática. Sugiro que se guarde este ensinamento para uma altura em que o aluno já domina razoavelmente bem o conceito da harmonia diatónica. Sugiro igualmente que os alunos guardem este diagrama junto das pautas para consulta em qualquer momento.

Diagrama escala/ acorde (cifra)

<i>Latim:</i>	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si	Dó
<i>Inglês:</i>	C	D	E	F	G	A	B	C
<i>Intervalo (tons):</i>	1		1	1/2	1	1	1	1/2
<i>Grau Escala:</i>	^1	^2	^3	^4	^5	^6	^7	^8(1)
<i>Grau Harmônico:</i>	I	II	III	IV	V	VI	VII	I
<i>Triade (clássico):</i>	I	ii	iii	IV	V	vi	vii°	I
<i>Quatriade (jazz):</i>	IΔ	II-7	III-7	IVΔ	V7	VI-7	VII-7(b5)	IΔ
<i>Nome Modo Gregoriano:</i>	Jônio	Dórico	Frígio	Lídio	Mixolídio	Eólio	Lócrio	Jônio

Simbologia Cifra:

<i>Símbolo:</i>	(nenhum)	- (m/mi/min)	° (dim)	+ (#5)	6	° (-7(b5))	°7 (dim7)	7	Δ (M7/MA7, Ma7/Maj7/maj7)	9	11	13
<i>Significado:</i>	Terceira maior e quinta perfeita	Terceira menor	Terceira menor e quinta diminuta	Quinta aumentada	Sexta maior	Terceira menor, quinta diminuta e sétima menor	Terceira menor, quinta diminuta e sétima diminuta	Sétima menor	Sétima maior	Nona natural (e sétima menor)	Décima-primeira natural (nona natural e sétima menor)	Décima-terceira natural (décima-primeira natural, nona natural e sétima menor)

Ilustração 8 - diagrama escala/ acorde (cifra).

10. IMPROVISAÇÃO

[...] and there you have the real core of jazz: improvisation. – Leonard Bernstein

Chegamos finalmente à improvisação! Considerada, tanto por músicos como por comentadores e historiadores, o cerne do jazz, é, normalmente, também, uma das primeiras perguntas que os alunos fazem quando se inscrevem em aulas de jazz: “Quando é que vamos aprender a improvisar?”.

Já foram escritos inúmeros livros sobre este tópico e dificilmente se acrescenta algo de novo. Há no entanto duas hipóteses que gostaria de debater aqui e que se prendem com os primeiros passos na improvisação. Como mencionei no início, as inibições frequentes dos alunos a este respeito (apesar da curiosidade) tornam necessário abordar esta questão de vários ângulos, consoante a personalidade do aluno. Ambas as hipóteses aqui apresentadas podem ser aplicadas aos solos dos temas do presente trabalho e oferecem duas maneiras muito distintas de pensar na improvisação: uma totalmente intuitiva e outra totalmente científica ou teórica. É na fusão destas duas abordagens com outras, numa fase posterior, que o aluno começará a improvisar realmente.

A primeira abordagem vem directamente da maneira como o improviso foi tomando um lugar de cada vez maior destaque ao longo da história do jazz (exceptuando a Era do *Swing*, onde uma tendência inversa se verificou). O jazz primordial (o jazz de Nova Orleães ou *Dixieland*) tinha entre as suas funções principais o acompanhamento de dança. O repertório dos músicos era frequentemente limitado e acontecia com regularidade que precisassem de “esticar” a música para corresponder às solicitações do público. Tornou-se assim prática comum repetir a melodia nos vários instrumentos do conjunto. Em cada volta o músico era livre para ornamentar a melodia à sua maneira, evitando assim a repetição idêntica. Esta prática foi apurada ao longo do tempo até que estas ornamentações afastavam tanto a “nova” melodia da melodia original que surgia de facto uma nova, ou seja, um solo improvisado (Martin & Waters, 2009).

Podemos facilmente transportar esta ideia para as aulas simplesmente sugerindo ao aluno que toque a melodia à sua maneira com ou sem o papel a frente (as *lead sheets* dos temas serão úteis neste caso). Isto permitirá ao aluno familiarizar-se com o conceito sem o

pressionar demasiado, para que não se iniba. Acredito que este método elimina a ideia muito comum de que um solo improvisado *tem* de ser algo completamente novo e de preferência também complexo. Tudo isto virá com o tempo!

Embora este método ensine o aluno a desenvolver o seu lado intuitivo e auditivo, não ensinará a desenvolver o seu lado mais analítico e teórico. Para isso precisamos de uma abordagem diferente. Quando improvisamos é como se vivêssemos no presente e no futuro ao mesmo tempo. Temos de pensar no que estamos a tocar na altura (a melodia) e temos igualmente de pensar no que vamos tocar a seguir (a resolução). Um método que acredito ser muito útil neste sentido é a análise simples da cifra (1-3-5-7) e dos *guide-tones* (ou *voice-leading*) que existem entre dois acordes específicos (o diagrama no anexo 3 pode ajudar outra vez aqui). Pode facilmente ser encarada como uma espécie de jogo ou puzzle musical. No final vai produzir um solo que soa garantidamente “certo”¹⁴, ou seja: estamos a prever o futuro (a resolução). As regras básicas são estas:

- Escrever na vertical, por cima de cada cifra, o nome das notas 1-3-5-7 (ordem ascendente).
- Encontrar e ligar com linhas, entre cada cifra seguida, notas que distam meio-tom (ambas as direcções) ou um tom para baixo (*guide-tones*).
- Compor um solo (melodia) que só utiliza as notas dos acordes e que utiliza sempre os *guide-tones* encontrados no momento de mudança de um acorde para outro.

O ritmo pode ir do mais simples (uma ou duas notas por acorde) até uma complexidade adequada aos alunos em causa, embora subdivisões menores de que a colcheia normalmente não sejam boa ideia. Convém igualmente lembrar os alunos de que as pausas também são música. Como estamos a escrever música num papel não sentimos o fluir do tempo e assim facilmente esquecemos de introduzir alguma respiração.

Deste modo é como se estivéssemos a fazer um solo em *slow motion*. Estamos a treinar a cabeça. A meta é ser capaz de fazer esta análise em tempo real (e tocar ao mesmo tempo), dando assim igualmente uma ideia ao aluno sobre a impressionante velocidade de raciocínio que é preciso ter para improvisar.

¹⁴ Escolhi utilizar a palavra “certo” porque dizer que “o solo vai soar garantidamente bem”, seria um exagero.

No final o aluno toca o seu solo (a sua composição) por cima da música (sequência de acordes) e verificará que, se seguiu as regras, o seu solo soa então “certo”.

4 MILHAS CLAUDIO NUNES

The score illustrates the relationship between guide tones of adjacent chords across five staves. The first staff shows chords G, F, B \flat , E \flat , G with guide tones F, D, E \flat , C, F. The second staff shows G, F, E \flat , A \flat , D with guide tones D, C, A \flat , F, E \flat . The third staff shows D, B \flat , G, E \flat , E \flat , G, B \flat , F, D, B, G, G \flat 9. The fourth staff shows B \flat , G, E, C, A \flat , F \sharp , D \sharp , B. The fifth staff shows C \flat 9, B \flat (11).

Ilustração 9 – exemplo de análise de *guide-tones* e solo simples.

O exemplo acima (Ilustração 9) levanta entretanto algumas questões ou dúvidas que convém esclarecer:

- A mesma relação interválica entre acordes (por ex. II-7 – V7 nos compassos 2 e 4 e VI7 – II7 compassos 6-7) cria sempre o mesmo desenho gráfico (útil para verificação). No entanto, repare-se que V7 – I Δ e V7 – I Δ (compassos 2-3 e 4-5) *não* produz o mesmo desenho devido ao segundo acorde ter uma qualidade diferente.
- Extensões (ou tensões) superiores à sétima devem ser ignoradas.

- Igualmente devem ser ignoradas as situações em que o baixo é alterado (Bb6/F).
- Notas comuns entre dois acordes seguidos não são *guide-tones* e por isso não são permitidas (neste “jogo”).

O último movimento harmónico deste exemplo (C9 – BΔ9(#11)) pode ser muito dúbio do ponto de vista dos *guide-tones*. No meu exemplo apliquei duas maneiras diferentes de interpretar as regras (deixo esta questão em aberto – o docente decidirá): no movimento da sétima para a sétima (Bb – A#, uma segunda diminuta) interpretei as notas como sendo iguais (o mesmo som) e por conseguinte são notas comuns que não são permitidas. No movimento da fundamental para a sétima (C – A#, uma terceira diminuta) interpretei as notas respeitando o intervalo e são assim igualmente não permitidas.

11. AS PEÇAS

11.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Don't play what's there, play what's not there. – Miles Davis

Um dos maiores desafios na elaboração desta colecção de peças foi o facto de estar a escrever para músicos jovens ou amadores que à partida pouco ou nada sabem sobre jazz e improvisação (duas palavras que estão intimamente ligadas, como explicado anteriormente). Quando escrevemos uma peça para músicos de jazz profissionais, existe uma imensidão de regras e convenções comuns entre todos que nos permite omitir muita informação na pauta. Tomamos como exemplo o *Real Book*, que é um livro em vários volumes escrito para músicos profissionais ou pelo menos músicos avançados. Nesta colecção de temas só é fornecido aquilo a que se chama um *lead sheet*; uma pauta com melodia e cifra (harmonia). No início da pauta existe normalmente também uma indicação do andamento e do estilo em que a peça deve ser executada. Qualquer músico de jazz profissional ou pelo menos relativamente avançado, independentemente do instrumento que toca, é capaz de saber o que deve tocar recorrendo somente a uma pauta destas.

Isto obviamente não é verdade quando estamos a falar de músicos com pouca ou nenhuma experiência de jazz. Como consequência deste facto vi-me forçado a escrever (em notação convencional) a informação que frequentemente é omissa: linhas de baixo, *voicings*¹⁵ de piano, ritmos básicos de bateria e solos que, num contexto profissional, seriam improvisados.

11.1.1 A GUITARRA

Porém, nas partes de guitarra, seria absurdo e demasiado complexo para o aluno aplicar esta ideia. Por conseguinte, embora não apareça nas partituras, as partes de guitarra terão diagramas de acordes com cifra (*fretboards* ou *fingerboards*) ou então uma folha à parte com esta informação, como é comum na maior parte das editoras que vendem arranjos destinados à aprendizagem.

¹⁵ *Voicings*: distribuição das vozes.

4 MILHAS

QUITAR

COMPOSED & ARRANGED
BY CLAUD NYMARK

SWING $\text{♩} = 126$

The image shows a guitar score for the piece "4 MILHAS". It consists of two staves of music. Above the first staff, there are eight chord symbols: Bb6, G-7, C-7, F7, Bb6, G-7, F-7, and Bb7. Above the second staff, there are five chord symbols: Eb9, Eo7, Bb6/F, G7(b9), C9, and Bb7(11). Each chord symbol is accompanied by a fretboard diagram showing the fingerings for the notes. The diagrams are arranged in two columns, one for each staff. The first staff has four diagrams and the second staff has five diagrams. The diagrams are drawn on a six-string guitar neck with frets indicated by vertical lines. The notes are represented by dots on the strings, with numbers 1-4 indicating fingerings. Some diagrams have "int." written next to them, possibly indicating intervals or specific voicings. The music notation includes a treble clef, a key signature of two flats (Bb and Eb), and a time signature of 4/4. The tempo is marked as SWING with a quarter note equal to 126 beats per minute.

Ilustração 10 - exemplo de pauta de guitarra com fretboards.

11.1.2 O PIANO

As partes do piano têm por norma cifra e escrita convencional. Por um lado, é desejável manter o pianista (aluno) em actividade por questões de concentração, mas, por outro lado, o piano frequentemente está “a mais”, especialmente nas secções com muita actividade nos sopros. Nestes casos deve procurar tocar pequenas respostas às frases dos sopros (preencher os “buracos”). Estes preenchimentos estão escritos na maioria dos casos, mas é igualmente fornecida a cifra para poderem ser improvisados.

11.1.3 O BAIXO

Na minha escrita para o baixo forneci sempre uma linha de baixo em notação convencional e também a cifra, para que seja possível improvisar o acompanhamento - muitas vezes é preferível do ponto de vista pedagógico. Portanto, as partes de baixo diferem das partes que normalmente vemos em arranjos profissionais, onde o baixo só é notado quando estritamente necessário.

11.1.4 A BATERIA

Gosto de dizer ao baterista que é o verdadeiro maestro da orquestra. O papel do baterista numa orquestra de jazz é, de facto, fundamental e é, na minha opinião, mais importante que ele toque à vontade do que siga as instruções na pauta. Para isso, deve considerar a pauta mais como um guia do que propriamente como uma parte obrigatória. É importante perceber que é “a cola” que junta a orquestra: deve preparar as entradas dos sopros com uma frase em anacruse que acaba no tempo anterior a esta entrada com uma nota forte, normalmente na tarola ou no bombo. Deve igualmente preocupar-se em manter os tempos 2 e

o 4 de um modo muito claro e presente no prato de choque (*hi-hat*), e deve utilizar um prato (*ride*), que produz um *ping* claramente audível, para a manutenção do pulso. Idealmente devia saber tocar os temas de cor depois de se ter familiarizado com eles.



11.1.5 Os SOLOS

First you imitate, then you innovate. – Miles Davis

Não obstante estas realidades e para tornar a minha escrita mais “autêntica”, mais parecida com arranjos profissionais, decidi nem sempre aplicar esta escrita detalhada com o intuito de tentar obrigar os alunos a improvisar acompanhamentos. As secções com espaço para improvisação nos instrumentos que acompanham (só com cifra em vez de notação convencional) ocorrem normalmente nas secções de solos que, em concordância com as tradições do jazz, são uma repetição da harmonia e do ritmo que vêm antes, mas agora com um solo (improvisado ou não) em vez da melodia. Isto permite ao aluno que ainda não sabe cifra simplesmente copiar (imitar) a secção anterior idêntica e reutilizar na secção só com cifra. Será da responsabilidade do docente explicar isto ao aluno. De igual modo, os solos escritos – que também têm cifra – só devem ser utilizados nos casos em que o aluno não se sinta ainda capaz de improvisar.

Encorajo fortemente os alunos a ouvir a gravação dos temas que acompanham o respectivo trabalho e igualmente a tocar por cima da gravação. Como já foi referido, esta prática é fundamental para quem quer aprender este tipo de música.

11.2 VAMOS TOCAR JAZZ



Estilo:	Swing (120 bpm).
Forma:	AABA
Dificuldade:	Médio fácil.
Vocal:	Letra em Inglês – opcional.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	trompete, saxofone tenor, trombone, piano e baixo.
Inspiração/semelhança:	“Look What I Found” – Sammy Nestico.

Este tema é remanescente do estilo de Sammy Nestico. Utiliza harmonias e *voicings* simples e igualmente bastantes frases em uníssono. A principal preocupação foi a da simplicidade e a de criar uma certa familiaridade através da utilização da escala pentatónica no tema principal. A secção de solos é igualmente aproveitada para a voz, permitindo assim a sua inclusão ou não. Oferece solos escritos para trompete, saxofone tenor, trombone, piano e baixo. O *shout chorus*¹⁶ final é uma conversa entre os sopros e o piano com um solo de baixo no *bridge*¹⁷. A impressão geral é de leveza e despreocupação.

¹⁶ *Shout Chorus*: uma parte completa da música, (normalmente) forte e enérgica que emprega a orquestra toda.

¹⁷ *Bridge*: parte intermédia (tipicamente chamado “B”) que liga (faz a ponte) entre as partes principais.



11.3 SALADA RÚSTICA

Estilo:	Swing (108 bpm).
Forma:	32 Compassos A-A1.
Dificuldade:	Médio fácil.
Vocal:	Scat – opcional.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Saxofone alto e trompete.
Inspiração/semelhança:	“Flute Salad” – Oliver Nelson.

O tema principal da “Salada Rústica” foi inspirado no “Flute Salad” do saxofonista norte-americano Oliver Nelson. Os saxofones tocam o tema em uníssono, mas cada frase acaba harmonizada, oferecendo assim oportunidade para treinar estas duas texturas típicas. Os metais respondem ao tema com *kicks*¹⁸. Tem solos escritos para saxofone alto e trompete com *backgrounds* nos trombones e saxofones respectivamente. Após os solos há um *shout chorus*, que é uma variação do tema principal, tocado em uníssono rítmico. Para finalizar há uma pequena recapitulação do tema principal. Podemos apelidar o tema de *easy jazz*, expressão muito utilizada por Sammy Nestico.

¹⁸ *Kicks*: notas curtas, normalmente isoladas e sincopadas.

11.4 BUCHA & ESTICA


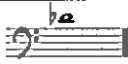
Estilo:	<i>Swing</i> (136 bpm).
Forma:	<i>Blues</i> alterado.
Dificuldade:	Médio
Vocal:	Não.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Saxofone tenor e piano.
Inspiração/semelhança:	<i>Basie style blues</i> – Orquestra do Count Basie.

“Bucha & Estica” oferece uma boa oportunidade de explorar o *blues* num contexto que remete para a Orquestra do Count Basie. Na parte do piano procurei escrever frases típicas do Basie para familiarizar o pianista com o seu estilo tão particular. O arranjo começa com um *shout*¹⁹ que no final vai funcionar como uma extensão da forma mais comum do *blues*: os doze compassos. A intenção é contrariar a ideia, igualmente comum, de que o *blues* é uma forma e reforçar a ideia de que é mais um modo de expressão musical, à semelhança do fado.

Após o tema inicial (de doze compassos) os solistas são lançados para os seus solos através de *breaks* no início de cada solo. Segue-se um novo tema tocado em *anti-shout*, ou seja, *tutti* em *piano* (*p*). Este *tutti* leva a um *shout chorus* em *forte* (*f*), com boa oportunidade para o baterista praticar a preparação em anacruse que mencionei. No final o primeiro tema aparece novamente já com a extensão inserida. Antes do acorde final há um *break* preenchido com uma frase, no piano, típica do estilo de Basie.

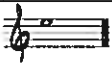

¹⁹ *Shout*: como o *shout chorus*, uma parte normalmente forte e enérgica.

11.5 4 MILHAS

Estilo:	<i>Swing</i> (126 bpm).
Forma:	AABA.
Dificuldade:	Médio fácil
Vocal:	Não.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Saxofone barítono ou tenor, piano ou guitarra e trompete.
Inspiração/semelhança:	“Boplicity” – Miles Davis.

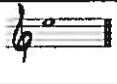

“4 Milhas” tem uma instrumentação reduzida para melhor reflectir a música do famoso Noneto de Miles Davis, que gravou as sessões que mais tarde viriam ser compiladas no disco *Birth Of The Cool*. Oferece assim oportunidade para o saxofone barítono e o trombone baixo terem um papel de maior relevo. O tema é tocado em unísono, com os restantes instrumentos a tocar uma contra-melodia que acaba por se juntar à melodia principal na última nota. Nas secções de solo há *backgrounds*, principalmente com notas longas para sublinhar a harmonia a semelhança do Noneto de Davis. De igual modo, o solo de trompete tem um desvio da forma (AABA) para reflectir a crescente preocupação que existia entre alguns músicos de jazz no final dos anos 40 de encontrar novas formas. No final o tema é reexposto a partir do *bridge* e acaba “brincando” melodicamente e harmonicamente com o motivo principal de quatro notas.

11.6 BLUES PARA MARTY

Estilo:	<i>Swing</i> (108 bpm).
Forma:	<i>Blues</i> alterado.
Dificuldade:	Médio.
Vocal:	Não.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Saxofone tenor e piano.
Inspiração/semelhança:	“Walkin’” – Richard Carpenter/arr. Marty Paich.

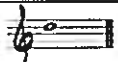

No “Blues Para Marty” voltamos ao *blues* e igualmente à alteração do seu formato mais comum. No entanto, a textura e harmonia são muito diferentes do “Bucha & Estica” e foi inspirado num arranjo do Marty Paich do tema “Walkin’” no disco *Art Pepper+Eleven*. A primeira exposição do tema é semelhante em termos de instrumentação e *voicings* ao arranjo do Paich utilizando cinco vozes diferentes com a segunda voz deslocada uma oitava abaixo (*drop 2*). O tema utiliza *breaks* para criar um efeito conversacional entre os sopros e a bateria. Após o solo de saxofone tenor, esta conversa é retomada, desta vez entre os sopros e o piano como solista. No meio há um pequeno interlúdio em três por quatro e a conversa continua até a reexposição do tema, que finaliza com um *break* de bateria seguido de um acorde dissonante e *bluesy*.

11.7 A BOSSINHA

Estilo:	Bossa Nova (124 bpm).
Forma:	32 Compassos A-A1.
Dificuldade:	Médio fácil
Vocal:	Letra em Português – opcional.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Piano.
Inspiração/semelhança:	Composições do António Carlos Jobim.

Nesta bossa nova procurei captar o verdadeiro espírito das composições do António Carlos Jobim através da utilização de uma melodia e uma harmonia remanescente de muitos temas deste grande compositor. A inclusão de uma letra original em Português é igualmente uma consequência desta procura. O arranjo começa com um separador em uníssono rítmico – tipo *shout*, embora suave – que nos leva ao tema. Este é tocado em uníssono por dois trompetes e um trombone. Na segunda metade entram os restantes metais harmonizados em resposta à melodia, procurando imitar um coro. O solo de piano foi feito no estilo dos solos de piano do próprio Jobim: pausado e melódico. Segue-se um *shout* suave com respostas no piano, antes de voltar ao separador e a reexposição do tema. Na coda procurei criar um ambiente de ondas na praia, evocativo do Brasil, através de um efeito de eco entre trombones e trompetes.



11.8 PEGADAS AZUIS

Estilo:	<i>Swing</i> 3/4 (134 bpm).
Forma:	<i>Blues</i> 24 compassos.
Dificuldade:	Fácil.
Vocal:	<i>Scat</i> – opcional.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Saxofones alto e tenor.
Inspiração/semelhança:	“Footprints” e “All Blues” – Miles Davis.

Pegadas Azuis é, como o próprio título indica, uma espécie de fusão entre “Footprints” e “All Blues” do Miles Davis. Oferece ampla oportunidade de praticar a improvisação e a memorização de temas, sendo tanto a harmonia como a melodia e forma de fácil memorização. Após a introdução, numa espécie de *fade-in* que podia ser facilmente expandido com um solo de piano improvisado, o tema, remanescente do “Footprints”, é primeiramente tocado em uníssono com um *background* nos restantes sopros que nos remete para o “All Blues”. Na segunda declaração do tema, agora em *tutti*, este é harmonizado dando ênfase ao carácter modal desta composição. A secção de solos tem dois solos escritos que são uma transcrição do primeiro *chorus*²⁰ dos solos de Cannonball Adderley e John Coltrane, respectivamente, no “All Blues”. De seguida há um *shout chorus*, com instrumentação reduzida e mais suave do que o habitual, que é uma harmonização do terceiro *chorus* do solo de Davis no mesmo tema. Para finalizar, o tema é tocado mais uma vez em *tutti* e acaba num *fade-out* semelhante ao *fade-in* da introdução.

²⁰ *Chorus*: refrão. No jazz refere-se à estrutura completa do tema.

11.9 MR. AB

Estilo:	<i>Swing (Hard Bop)</i> (160 bpm).
Forma:	AABA 64 Compassos.
Dificuldade:	Médio fácil.
Vocal:	Não.
Alcance trompete:	
Alcance trombone:	
Solos escritos:	Saxofone tenor e trompete.
Inspiração/semelhança:	“Children of the Night” – Wayne Shorter/Art Blakey and the Jazz Messengers.

Mr. AB é uma homenagem ao grupo *Art Blakey and the Jazz Messengers* e a um dos seus compositores mais prolíficos: Wayne Shorter. Após uma breve introdução expondo o motivo rítmico, o tema é apresentado numa instrumentação remanescente deste grupo; no primeiro “A” em uníssono, no segundo “A” e no “B” harmonizado e no último “A” *tutti*. Os solos são tocados somente por cima da parte “A” e é introduzido um *background* na segunda volta que dá ênfase ao motivo rítmico principal. Antes de voltar à reexposição do tema, há ainda um solo de bateria seguido de um pequeno interlúdio em *shout* que nos leva novamente ao início do arranjo. No final é criado um crescendo de tensão através do motivo rítmico principal, seguido de uma reexposição do interlúdio antes do acorde final.

CONCLUSÃO

O presente trabalho tem-se mostrado de extrema utilidade em muitas situações que vivenciei ao longo deste último ano (2011), que coincidiram com a conclusão do processo de composição e arranjo dos temas. Tinha algum receio de que os arranjos pudessem ser demasiado complicados tendo em conta os objectivos propostos, mas parece que os meus receios foram infundados. Tenho recebido muitos comentários de agrado pelas composições e arranjos, por parte de alunos e do público.

Neste sentido, a gravação dos temas tem sido extremamente importante e útil no trabalho prático com as diversas formações (orquestras) e alunos que já foram expostos ao trabalho. Fazer uma audição dos temas na aula ou ensaio em conjunto com os alunos, já com as pautas à frente, tem-se revelado uma prática de inestimável valor tanto para mim como para os alunos. Através da audição é possível eliminar um grande número de dúvidas iniciais nos alunos, poupando assim imenso tempo em explicações e na abordagem inicial dos temas. Como os alunos também têm acesso à gravação dos temas através da Internet – podem por exemplo descarregá-los e pô-los nos seus leitores de música digitais – as gravações são uma óptima ferramenta de estudo em casa. Diz-se que uma fotografia vale mais do que mil palavras: de igual modo digo que estas gravações valem mais do que mil palavras!

De facto a edição em formato digital, as gravações em ficheiros MP3 e as pautas em ficheiros PDF facilitam todo o processo de preparação e posterior distribuição. Acontece, por exemplo, infelizmente com alguma frequência, um aluno perder uma ou várias pautas, mas já sabem que me podem pedir uma nova através do correio electrónico e, por isso, não precisam de esperar até ao nosso próximo encontro. Com a colocação do reportório todo na Internet, partituras e pautas, este processo será ainda mais fácil e imediato.

Os exemplos de aplicação prática deste projecto têm sido muitos, como referi. Já passei por várias situações em que foi preciso adaptar a instrumentação à realidade encontrada praticamente no local e na hora. Com acesso a um computador e a uma impressora foi possível imprimir as pautas de imediato. Era naturalmente possível viajar com uma mala cheia de papéis já preparados para vários cenários, mas é pouco prático e só o trabalho de manter a mala sempre actualizada com os papéis todos desencoraja qualquer um. Com o método que proponho é, no fundo, possível viajar só com uma chave USB (*pen drive*) contendo as gravações e as pautas. Isto tem-me permitido ir muito mais descansado para os

vários encontros com orquestras e alunos, especialmente em *workshops*, onde nem sempre sabemos o que vamos encontrar. Também neste aspecto, o projecto tem, assim, demonstrado o seu valor também. Tenho igualmente tido solicitações de colegas em Espanha que precisam de arranjos para orquestra de jazz com as características específicas dos meus em termos de instrumentação alternativa e complexidade – os problemas que eles invocam são idênticos aos problemas que identifiquei no início deste texto – e assim o projecto já viajou além fronteiras. O facto de a colecção ser editada digitalmente permite o seu envio instantâneo através da Internet.

Espero, no futuro, poder continuar este trabalho e, deste modo, alargar o repertório ainda mais, tanto em termos de número de temas como de estilos de jazz abrangidos. No seu presente estado (8 temas) serve perfeitamente para realizar um concerto de cerca de 60 minutos. É igualmente suficiente para trabalhar de uma maneira mais detalhada e minuciosa com uma estrutura (orquestra) regular durante um ano escolar.

É assim com alguma satisfação que posso constatar que o Projecto Artístico “Jazz Para Todos” revelou ser realmente jazz para todos.

BIBLIOGRAFIA

Dokument des Monats Dezember 2004. (2004). Obtido em 12 de Dezembro de 2011, de Deutshes Rundfunkarchiv: <http://www.dra.de/online/dokument/2004/dezember.html>

Berliner, P. F. (1994). *Thinking in Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.

Goldsher, A. (2002). *Hard Bop Academy: The Sidemen of Art Blakey and The Jazz Messengers*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

Gridley, M., Maxham, R., & Hoff, R. (1989). Three Approaches to Defining Jazz. *Musical Quarterly*, 73, pp. 513-531.

Herbert, T. (2009). *Music In words: A Guide To Researching & Writing About Music*. New York: Oxford University Press.

Martin, H., & Waters, K. (2009). *Essential Jazz: The First 100 Years*. Boston: Schirmer Cengage Learning.

(s/d). Obtido em 12 de Dezembro de 2011, de Orquestra Jazz de Matosinhos: <http://www.ojm.pt>

Hoch Conservatory. (s/d). Obtido em 12 de Dezembro de 2011, de Wikipedia: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Hoch_Conservatory&oldid=447213839

Timeline of jazz education. (s/d). Obtido em 12 de Dezembro de 2011, de Wikipedia: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Timeline_of_jazz_education&oldid=456541761

DISCOGRAFIA

Basie, Count. (1957). *Atomic Mr. Basie* [CD]. New York: Roulette Records.

Blakey, Art. (1961). *Mosaic* [CD]. New York: Blue Note Records.

Davis, Miles. (1959). *Kind Of Blue* [CD]. New York: Columbia Records.

Davis, Miles. (1967). *Miles Smiles* [CD]. New York: Columbia Records.

Jobim, António C. (2004). *António Carlos Jobim – Antologia* [2 CDs, compilação]. Lisboa: Universal Music.

Nelson, Oliver. (2006). *The Oliver Nelson Verve/Impulse Big Band Sessions* [6 CDs, compilação]. Stamford: Mosaic Records.

Pepper, Art. (1959). *Art Pepper + Eleven: Modern Jazz Classics* [CD]. Los Angeles: Comtemporary Records.

Instrumentação Alternativa

Instrumentos principais:	Instrumentos alternativos:
2 Saxofones alto	Clarinete, saxofone soprano, violino, flauta ¹ , acordeão
2 Saxofones tenor	Clarinete, clarinete baixo, bombardino, violoncelo
1 Saxofone barítono	Fagote, clarinete baixo, bombardino, tuba, violoncelo
4 Trompetes	Clarinete, requinta, saxofone soprano ou alto, flauta ² , violino, acordeão
3 Trombones tenor	Bombardino, trompa (F), saxhorn (Eb) todos os saxofones (atenção ao registo), fagote, violoncelo,
1 Trombone baixo	Saxofone barítono, clarinete baixo, tuba, fagote, violoncelo
1 Guitarra	Acordeão. É possível considerar a guitarra um instrumento opcional.
1 Piano	Acordeão. É possível considerar o piano um instrumento opcional.
1 Baixo	Violoncelo, sintetizador, guitarra
1 Bateria	Percussão variada
Instrumentos opcionais:	Instrumentos alternativos:
1 Voz	Mais que uma voz (em unísono)
1 Instrumento polifónico de teclas	Acordeão, sintetizador
1 Percussão de lâminas	Vibrafone, Xilofone, (glockenspiel)
1 Percussão	Congas, bongos, shakers, maracas, claves, triângulo

¹ A mistura de saxofones e flautas não resulta muito bem na minha opinião (nos arranjos “stock” para orq. de jazz). Sugiro por isso procurar evitar esta mistura.

² A mistura de trompetes e flautas resulta normalmente bem. Por exemplo é extremamente raro haver um trompetista com registo agudo (e os arranjos evitam isso). Se dobramos o 1º trompete com a flauta uma oitava acima conseguimos criar a ilusão de um 1º trompete nos agudos.

Portaria n.º 1039/2010

de 7 de Outubro

Manda o Governo, pelo Secretário de Estado Adjunto, das Obras Públicas e das Comunicações, ao abrigo das disposições do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 360/85, de 3 de Setembro, que seja lançada em circulação, cumulativamente com as que estão em vigor, uma emissão de selos alusiva ao tema «20 anos da AICEP», com as seguintes características:

Design — Folk Design;
 Dimensão — 40 mm × 30,6 mm;
 Picotado — 13 × Cruz de Cristo;
 Impressor — Cartor;
 1.º dia de circulação — 25 de Outubro de 2010;
 Taxas, motivos e quantidades:

€ 0,80 — bandeira dos países membros da AICEP — 190 000.

O Secretário de Estado Adjunto, das Obras Públicas e das Comunicações, *Paulo Jorge Oliveira Ribeiro de Campos*, em 29 de Setembro de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**Portaria n.º 1040/2010**

de 7 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

No n.º 5 do artigo 5.º, determina o supramencionado decreto-lei que os cursos de nível secundário de educação e os respectivos planos de estudos são criados e aprovados por portaria do Ministro da Educação.

Ao abrigo do mesmo diploma legal, veio a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações entretanto introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006, de 3 de Outubro, regular, na sua especificidade, os cursos profissionais, definindo, no seu artigo 7.º, os requisitos formais do acto de criação destes cursos e determinando, no seu artigo 2.º, que a criação e organização dos mesmos deverão obedecer, quanto às disciplinas, formação em contexto de trabalho e respectivas cargas horárias, à matriz curricular aprovada.

No seu artigo 4.º, a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, prevê a possibilidade de apresentação de propostas de novos cursos profissionais por parte das esco-

las, tendo em vista as necessidades de oferta formativa, designadamente no que se refere a perfis profissionais emergentes.

Neste contexto, vem a presente portaria, através do curso profissional de instrumentista de jazz, colmatar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direccionada para a qualificação profissional por ele visada.

Nestes termos:

Atento o disposto no n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e ao abrigo do n.º 1 e do n.º 2 do artigo 7.º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006, de 3 de Outubro:

Manda o Governo, pela Ministra da Educação, o seguinte:

Artigo 1.º**Criação**

1 — É criado o curso profissional de instrumentista de jazz, visando a saída profissional de instrumentista de jazz.

2 — O curso criado nos termos do número anterior enquadra-se na família profissional de artes do espectáculo e integra-se na área de educação e formação de artes do espectáculo (212), de acordo com a classificação aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março.

Artigo 2.º**Plano de estudos**

O plano de estudos do curso criado nos termos do n.º 1 é o constante do anexo n.º 1 da presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 3.º**Perfil de desempenho**

O perfil de desempenho à saída do curso é o constante do anexo n.º 2 da presente portaria, da qual faz parte integrante.

Artigo 4.º**Certificação**

Os alunos que concluírem com aproveitamento o presente curso profissional são certificados com o nível secundário de educação e o nível 3 de formação profissional, nos termos da regulamentação em vigor.

Artigo 5.º**Produção de efeitos**

A presente portaria produz efeitos a partir do ano lectivo de 2010-2011.

A Ministra da Educação, *Maria Isabel Girão de Melo Veiga Vilar*, em 28 de Setembro de 2010.

ANEXO N.º 1

Curso profissional de instrumentista de jazz

Plano de estudos

Componentes de formação	Total de horas (a) (ciclo de formação)
Componente de formação sócio-cultural:	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias de Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
<i>Subtotal</i>	1 000
Componente de formação científica:	
História da Cultura e das Artes	200
Teoria e Análise Musical	150
Física do Som	150
<i>Subtotal</i>	500
Componente de formação técnica:	
Instrumento — Jazz	300
Combo	230
Orquestra de Jazz e Naípe	350
Técnicas de Improvisação	300
Formação em Contexto de Trabalho	420
<i>Subtotal</i>	1 600
<i>Total de horas/curso</i>	3 100

(a) 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.

(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

ANEXO N.º 2

Curso profissional de instrumentista de jazz

Perfil de desempenho à saída do curso

O instrumentista de jazz, de nível 3, é o profissional que desenvolve a sua actividade interpretando obras, no instrumento musical da sua especialidade, executando, como solista ou em grupo, *performances* ao vivo e ou em estúdio, como formas de expressão artística.

As actividades fundamentais a desempenhar por este profissional são:

1 — Interpretar e improvisar com base no repertório específico de cada instrumento, quer como solista, quer inserido em pequenas ou em grandes formações, de acordo com as várias épocas e correntes estéticas do jazz.

1.1 — Interpretar e aplicar a linguagem e taxonomia específica de cada época/corrente estética do jazz;

1.2 — Aplicar as técnicas de improvisação resultantes da análise formal e harmónica;

1.3 — Adquirir e aplicar os processos de viabilização performativa através da análise das condicionantes técnicas.

1.4 — Interagir artisticamente com os elementos das diferentes formações musicais, compreendendo a sua função dentro do próprio grupo — binómio solista/acompador.

2 — Criar arranjos para pequenas formações de jazz:

2.1 — Elaborar arranjos simples para pequenas formações de jazz;

2.2 — Elaborar partituras para as diferentes partes/instrumentos.

3 — Conceber e realizar trabalhos artísticos, tanto para apresentações ao vivo como para registo em suporte áudio e ou áudio-visual:

3.1 — Definir o conceito estético do trabalho artístico, através de escolha de repertório e instrumentação.

3.2 — Planear e dirigir ensaios de preparação para o projecto artístico específico.

Portaria n.º 1041/2010

de 7 de Outubro

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação, definindo a diversidade da oferta formativa do referido nível de educação, na qual se incluem os cursos profissionais vocacionados para a qualificação inicial dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos.

No n.º 5 do artigo 5.º, determina o supramencionado decreto-lei que os cursos de nível secundário de educação e os respectivos planos de estudos são criados e aprovados por portaria do Ministro da Educação.

Ao abrigo do mesmo diploma legal, veio a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações entretanto introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de 10 de Agosto, rectificada pela Declaração de Rectificação n.º 66/2006, de 3 de Outubro, regular, na sua especificidade, os cursos profissionais, definindo, no seu artigo 7.º, os requisitos formais do acto de criação destes cursos e determinando, no seu artigo 2.º, que a criação e organização dos mesmos deverão obedecer, quanto às disciplinas, formação em contexto de trabalho e respectivas cargas horárias, à matriz curricular aprovada.

No seu artigo 4.º, a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, prevê a possibilidade de apresentação de propostas de novos cursos profissionais por parte das escolas, tendo em vista as necessidades de oferta formativa, designadamente no que se refere a perfis profissionais emergentes.

Neste contexto, vem a presente portaria, através do curso profissional de técnico auxiliar de saúde, colmatar uma lacuna no que respeita à oferta formativa direccionada para a qualificação profissional por ele visada.

Nestes termos:

Atento o disposto no n.º 5 do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 44/2004, de 25 de Maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 23/2006, de 7 de Abril, e ao abrigo do n.º 1 e do n.º 2 do artigo 7.º da Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 797/2006, de

Diagrama escala/acorde (cifra)

<i>Latim:</i>	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol	Lá	Si	Dó
<i>Inglês:</i>	C	D	E	F	G	A	B	C
<i>Intervalo (tons):</i>	1	1	1/2	1	1	1	1/2	
<i>Grau Escala:</i>	[^] 1	[^] 2	[^] 3	[^] 4	[^] 5	[^] 6	[^] 7	[^] 8(1)
<i>Grau Harmónico:</i>	I	II	III	IV	V	VI	VII	I
<i>Triade (classica):</i>	I	ii	iii	IV	V	vi	vii°	I
<i>Quatriade (jazz):</i>	IA	II-7	III-7	IVΔ	V7	VI-7	VII-7(b5)	IA
<i>Nome Modo Gregoriano:</i>	Jônio	Dórico	Frigio	Lídio	Mixolídio	Eólio	Lócrio	Jônio

Simbologia Cifra:

<i>Simbolo:</i>	(nenhum)	-	°	+	6	ø	°7	7	Δ	9	11	13
	(m/m/min)		(dim)	(#5)		(-7(b5))	(dim7)		(M7/MA7/Ma7/Maj7/maj7)			
<i>Significado:</i>	Terceira maior e quinta perfeita	Terceira menor	Terceira menor e quinta diminuta	Quinta aumentada	Sexta maior	Terceira menor, quinta diminuta e sétima menor	Terceira menor, quinta diminuta e sétima diminuta	Sétima menor	Sétima maior	Nona natural (e sétima menor)	Décima-primeira natural (nona menor)	Décima-terceira natural (décima-primeira natural, nona sétima menor)