

Relatório de Estágio

O Estilo de Acompanhamento de Red Garland no “Primeiro Grande Quinteto” de Miles Davis

Luís Martins Gala Osório Lélis

Mestrado em Ensino da Música

Dezembro de 2025

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Relatório de Estágio

O Estilo de Acompanhamento de Red Garland no “Primeiro Grande Quinteto” de Miles Davis

Luís Martins Gala Osório Lélis

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Dezembro de 2025

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Índice Geral

Índice de Figuras	iv
Índice de Tabelas	vii
Agradecimentos	ix
Dedicatória.....	x
Resumo I – Prática Pedagógica	xi
Abstract I	xi
Resumo II – Investigação / Palavras Chave	xii
Abstract II – Research / Keywords.....	xiii
Primeira Parte	1
Prática Pedagógica.....	1
1. Enquadramento.....	2
1.1. Âmbito.....	2
1.2. Objetivos.....	2
1.3. Expectativas.....	3
1.4. Análise do Estagiário	3
2. Escola Artística do Conservatório de Música Nacional	5
2.1. História da instituição.....	5
2.2. Oferta Educativa	7
2.3. Ambiente Educativo	9
3. Estágio de Ensino Especializado	11
3.1. Enquadramento.....	11
3.2. Práticas educativas desenvolvidas	12
3.3. Caracterização dos Alunos e Turmas.....	14
3.3.1 Aluno A – 3º ano do Curso Profissional	14

3.3.2. Combo B – 3º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz.....	15
3.3.3. Turma C – 1º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz	16
4. Descrição das Aulas Observadas / Lecionadas.....	16
4.1. Aula de Instrumento (Piano Jazz) – Aluno A	16
4.2. Aula de Música de Conjunto (Combo) – Combo B.....	19
4.3. Aula de Harmonia e Técnicas de Improvisação – Turma C	23
5. Reflexões Finais	27
Segunda Parte	30
Projeto de Investigação.....	30
6. Motivações.....	31
7. Red Garland: o pianista	33
8. Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico.....	34
8.1. Introdução.....	34
8.2. Construção de Voicings	35
8.3. Enquadramento Rítmico	42
8.4. Abordagem Harmónica.....	46
8.4.1 Substituição Tritónica	47
8.4.2. Criação de II V7 a partir do V7 (II-7 Relativo).....	49
8.4.3. Tonicização	51
8.4.4. Acordes de Passagem Diatónicos	53
8.4.5. <i>Sidestepping / Sideslipping</i>	54
8.4.6. Acorde de Passagem Diminuto - #IVº	56
8.4.7. <i>Backdoor</i> II-V-I	57
8.4.8. Substituição do Acorde de I pelo Acorde de III.....	59
8.5. Artigos Científicos.....	60
9. Metodologia da investigação	62

10. Características Definidoras do Estilo de <i>Comping</i> de Red Garland.....	65
10.1. <i>Voicings</i>	65
10.1.1. <i>Spread Voicing</i>	65
10.1.2. <i>Rootless Spread Voicing</i>	66
10.1.3. <i>Shell Voicing</i>	67
10.1.4. Acorde meio-diminuto.....	70
10.1.5. <i>Compact Voicings</i>	70
10.2. Técnicas de Rearmonização	73
10.2.1. Substituição Tritónica.....	73
10.2.2. Introdução do II Relativo.....	74
10.2.3. Tonicização.....	76
10.2.4. Acordes de Passagem Diatónicos / III como substituto de I.....	77
10.2.5. <i>Sidestepping / Sideslipping</i>	79
10.2.6. Acordes de Passagem Diminutos - #IV°	80
10.2.7. <i>Backdoor</i> II-V.....	83
10.2.8. Outras Características	84
10.3. Ritmo	86
10.3.1. Padrões Rítmicos Recorrentes no Tema “If I Were a Bell”	87
10.3.2. Padrões Rítmicos Recorrentes no Tema “It Could Happen To You”	97
11. Conclusões – o Estilo de <i>Comping</i> de Red Garland.....	102
12. Bibliografia.....	105
Anexos.....	108
Anexo 1 – Transcrição do <i>Comping</i> do Red Garland no Tema “It Could Happen to You”	108
Anexo 2 – Transcrição do <i>Comping</i> de Red Garland no Tema “If I Were A Bell”	120
Parecer do Orientador Cooperante	133

Índice de Figuras

Figura 1 - Bud Powell <i>Voicings</i>	36
Figura 2 - <i>Shell Voicings</i>	36
Figura 3 - <i>Spread Voicings</i>	37
Figura 4 - <i>Rootless Spread Voicings</i> (Siskind, 2021, p.86)	37
Figura 5 - <i>Upper Structure Triad</i>	38
Figura 6 - <i>Shell Based Voicings</i>	38
Figura 7 - a) Bud Powell <i>Voicing</i> , b) <i>Shell Voicing</i> , c) <i>Spread Voicing</i> , d) <i>Rootless Spread Voicing</i>	39
Figura 8 - <i>Trombone Voicings</i>	39
Figura 9 - Closed Position <i>Voicings</i> / Four-Way Close	40
Figura 10 - Construção de <i>trombone voicing</i> a partir das <i>guide tones</i>	40
Figura 11 - Utilização de quatríades para construir <i>trombone voicings</i>	41
Figura 12 - <i>Drop Voicings</i>	42
Figura 13 - Outros tipos de <i>voicings</i>	42
Figura 14 - Padrão rítmico <i>Charleston</i>	44
Figura 15 - Padrão rítmico <i>reverse Charleston</i>	45
Figura 16 - Padrões rítmicos recorrentes no <i>comping</i> de Red Garland (Patton, 2013, p. 239).....	46
Figura 17 – Substituição Tritónica.....	48
Figura 18 - Substituição Tritónica aplicada a um II-V-I.....	48
Figura 19 - Alteração do Grau Harmônico através Substituição Tritónica.....	49
Figura 20 - Introdução de II relativo a uma progressão subV - I	50
Figura 21 - Aplicação do II relativo numa progressão I-V/VI-VI em Dó	51
Figura 22 - Tonicização do acorde Dm7.....	52
Figura 23 - Cadeia de Tonicizações	53
Figura 24 - Introdução de acorde de passagem diatónico entre I e III	54

Figura 25 - Aplicação de <i>sidestep</i> inferior e superior ao acorde Dm7	55
Figura 26 - Aplicação de <i>double sidestep</i> no acorde Dm7	55
Figura 27 - Introdução do acorde de passagem #IVo7 entre IV e I.....	56
Figura 28 - Introdução do acorde de passagem #IVø entre IV e I.....	57
Figura 29 - Campo Harmónico de Dó Menor (Natural).....	58
Figura 30 - <i>Backdoor</i> II-V-I em Dó.....	58
Figura 31 – Utilização do acorde III como Imaj9 sem fundamental.....	59
Figura 32 - “If I Were a Bell”, compassos 188-185	66
Figura 33 - “It Could Happen to You”, compassos 148-149.....	66
Figura 34 - “It Could Happen to You”, compassos 151-153.....	67
Figura 35 - “If I Were a Bell”, compassos 38-40	67
Figura 36 - “If I Were a Bell”, compassos 15-16	68
Figura 37 - “It Could Happen to You”, compasso 141	68
Figura 38 - “It Could Happen to You”, compassos 61-62	68
Figura 39 - “If I Were a Bell”, compasso 27	69
Figura 40 - “If I Were a Bell”, compassos 42-44	69
Figura 41 - “It Could Happen to You”, compassos 50-51	69
Figura 42 - "If I Were a Bell", compasso 104.....	70
Figura 43 - “It Could Happen to You”, compasso 125	70
Figura 44 - “If I Were a Bell”, compassos 34-36	71
Figura 45 - “It Could Happen to You”, compassos 62-63	71
Figura 46 - “If I Were a Bell”, compasso 25	71
Figura 47 - “It Could Happen to You”, compasso 110	72
Figura 48 - “It Could Happen to You”, compassos 8-9	73
Figura 49 - “If I Were a Bell”, compassos 104-105	74
Figura 50 - “It Could Happen to You”, compassos 145-146	75

Figura 51 - “If I Were a Bell”, compassos 142-143	75
Figura 52 - “It Could Happen to You”, compassos 34-35	76
Figura 53 - “If I Were a Bell”, compassos 91-92	77
Figura 54 - “If I Were a Bell”, compassos 42-43	78
Figura 55 - “If I Were a Bell”, compassos 118-119.....	78
Figura 56 - “If I Were a Bell”, compassos 86-87	79
Figura 57 - “If I Were a Bell”, compassos 16-17	80
Figura 58 - “If I Were a Bell”, compassos 37-38	80
Figura 59 - “If I Were a Bell”, compassos 26-27	81
Figura 60 - “If I Were a Bell”, compassos 90-91	82
Figura 61 - “If I Were a Bell”, compassos 65-67	82
Figura 62 - “If I Were a Bell”, compassos 95-97	83
Figura 63 - “It Could Happen to You”, compassos 26-28	84
Figura 64- “It Could Happen to You”, compassos 58-60	84
Figura 65 - “If I Were a Bell”, compassos 52-53	85
Figura 66 – “It Could Happen to You”, compasso 123-124.....	85
Figura 67- “If I Were a Bell”, compassos141	87
Figura 68 - “If I Were a Bell”, compasso 170	87
Figura 69 - “If I Were a Bell”, compassos 93-94	88
Figura 70 - “If I Were a Bell”, compassos 23-24	88
Figura 71 - “If I Were a Bell”, compassos 13-14	89
Figura 72 - “If I Were a Bell”, compassos 11-13.....	89
Figura 73 - “If I Were a Bell”, compassos 91-92	89
Figura 74 - “If I Were a Bell”, compasso 82	90
Figura 75 - “If I Were a Bell”, compassos 102-103	90
Figura 76 - “If I Were a Bell”, compassos 99-101	91

Figura 77 - “If I Were a Bell”, compassos 75-77	91
Figura 78 - “If I Were a Bell”, compassos 83-85	92
Figura 79 – “If I Were a Bell”, compassos 139-140.....	92
Figura 80 - “If I Were a Bell”, compassos 60-61	93
Figura 81 - “If I Were a Bell”, compassos 33-44	93
Figura 82 - “If I Were a Bell”, compassos 129-130	94
Figura 83 - “If I Were a Bell”, compassos 173-174	94
Figura 84 - “If I Were a Bell”, compassos 137-138	95
Figura 85 - “If I Were a Bell”, compassos 145-146	95
Figura 86 - “If I Were a Bell”, compassos 151-153	96
Figura 87 - “If I Were a Bell”, compasso 95	96
Figura 88 - “If I Were a Bell”, compasso 112.....	97
Figura 89 - “It Could Happen to You”, compassos 58-59	97
Figura 90 - “It Could Happen to You”, compassos 142-143	98
Figura 91 - “It Could Happen to You”, compassos 106-107	98
Figura 92 – “It Could Happen to You”, compassos 16-17	98
Figura 93 - “It Could Happen to You”, compassos 116-117	99
Figura 94 - “It Could Happen to You”, compassos 18-19	99
Figura 95 - “It Could Happen to You”, compassos 78-79	100
Figura 96 - “It Could Happen to You”, compassos 88-89	100
Figura 97 - “It Could Happen to You”, compassos 7-8	101
Figura 98 - “It Could Happen to You”, compassos 96-97	101
Figura 99 - “It Could Happen to You”, compassos 24-25	102

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Repertório Abordado na Aula de Instrumento (Piano Jazz).....	17
---	----

Tabela 2 – Repertório Abordado na Aula de Música de Conjunto (Combo).....	20
---	----

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Ricardo Pinheiro por toda a ajuda e orientação ao longo deste processo.

Agradeço à Ana por todo o apoio.

Agradeço, por fim, a todos os alunos que partilharam as suas experiências comigo.

Para o Pedro

Resumo I – Prática Pedagógica

Este relatório documenta o estágio realizado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio de Ensino Especializado, integrada no Mestrado em Ensino de Música, variante Jazz, da Escola Superior de Música de Lisboa, que decorreu ao longo do ano letivo de 2023/2024, em regime de observação, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.

Numa primeira parte, o trabalho caracteriza o estabelecimento de ensino, abordando a sua história, a oferta educativa e o ambiente escolar. Seguidamente, são descritos os fundamentos pedagógicos que enquadraram as aulas observadas e lecionadas no âmbito do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, nas disciplinas de Piano Jazz, Combo e Harmonia e Técnicas de Improvisação. Para cada um destes contextos letivos é apresentada uma breve caracterização do perfil dos alunos, seguida da descrição das aulas, incluindo uma discussão crítica das estratégias educativas utilizadas.

Por fim, o relatório apresenta uma reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida ao longo do estágio, bem como sobre a estrutura, currículo e funcionamento do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz.

Abstract I

This report documents the teaching internship carried out as part of the Specialized Teaching Internship Curricular Unit of the Master's Degree in Music Education at Escola Superior de Música de Lisboa. The internship took place during the 2023/2024 academic year, in an observation-based format, at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.

The first part of the report provides an overview of the host institution, including its historical background, educational offer, and learning environment. It then presents the pedagogical principles underlying the observed and taught classes within the Professional Jazz Instrumentalist Program, focusing on the subjects of Jazz Piano, Combo, and Harmony and Improvisation Techniques. For each of these teaching contexts, a brief description of the students' profiles is followed by an account of the classes and a critical discussion of the teaching strategies employed.

Finally, the report offers a reflective analysis of the pedagogical practice developed throughout the internship, as well as considerations regarding the structure, curriculum, and overall functioning of the Professional Jazz Instrumentalist Program.

Resumo II – Investigação / Palavras Chave

A presente investigação tem como objetivo analisar e sistematizar a abordagem de *comping* do pianista Red Garland, figura central do piano jazz na estética *hard bop*. Entende-se por *comping* a prática de acompanhamento de natureza improvisada, realizada em tempo real, com a finalidade de sustentar, dialogar e interagir com um solista. Apesar de o *comping* ser uma competência fundamental para qualquer pianista de jazz, esta dimensão tem sido frequentemente desvalorizada no ensino formal, em comparação com o desenvolvimento da improvisação solística.

O estudo articula uma revisão de literatura especializada sobre piano jazz e *comping* com a análise detalhada da transcrição do acompanhamento realizado por Red Garland nos *standards* “If I Were a Bell” e “It Could Happen to You”, gravados no álbum *Relaxin’ with the Miles Davis Quintet* (1958). A metodologia adotada privilegia uma abordagem qualitativa e indutiva, centrada na identificação de padrões recorrentes e lógicas internas do discurso musical do pianista.

A análise organiza-se em três dimensões principais: a construção dos voicings, organização rítmica e abordagem harmônica. Os resultados evidenciam a predominância de *shell-based voicings* e *compact voicings*, um vocabulário rítmico assente em células simples, como o *Charleston* e o *reverse Charleston*, e o uso frequente de técnicas tradicionais de rearmonização, como a substituição tritônica, *backdoor II-V*, *sidestepping* e tonicização.

Conclui-se que o estilo de *comping* de Red Garland assenta numa economia de meios que favorece a fluidez, a direcionalidade e a coerência do discurso musical. Este trabalho reforça a relevância da transcrição e da análise como ferramentas fundamentais para o estudo do *comping* e para o ensino do piano jazz.

Palavras-chave: comping, piano jazz, Red Garland, voicings, Miles Davis

Abstract II – Research / Keywords

This research aims to analyze and systematize the comping approach of jazz pianist Red Garland, a central figure in the hard bop piano tradition. Comping is understood as an improvised accompaniment practice, performed in real time, with the purpose of supporting, interacting with, and responding to a soloist. Although comping constitutes a fundamental skill for any jazz pianist, it has often been undervalued in formal jazz education when compared to the development of solo improvisation.

The investigation combines a review of specialized literature on jazz piano and comping with a detailed transcription and analysis of Red Garland's accompaniment on two standards, "If I Were a Bell" and "It Could Happen to You", recorded on the album *Relaxin' with the Miles Davis Quintet* (1958). The methodology follows a qualitative and inductive approach, seeking to identify recurring patterns and internal logics that shape Garland's musical discourse.

The analysis is structured around three main dimensions: voicing construction, rhythmic organization, and harmonic approach. The results reveal a consistent use of shell-based voicings and compact voicings, a rhythmic vocabulary grounded in simple cells such as the Charleston and reverse Charleston, and the frequent application of traditional reharmonization techniques, including tritone substitution, backdoor II–V, sidestepping, and tonicization.

The study concludes that Red Garland's comping style is characterized by an economy of means that promotes fluidity, directionality, and coherence within the musical discourse. Furthermore, this research highlights the importance of transcription and detailed analysis as essential tools for understanding comping practices and for informing jazz piano pedagogy.

Keywords: comping, jazz piano, Red Garland, voicings, Miles Davis

Primeira Parte

Prática Pedagógica

1. Enquadramento

1.1. Âmbito

No decorrer do ano letivo 2023/2024, realizei, na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), em regime de observação, o Estágio de Ensino Especializado, enquadrado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, variante Jazz, da Escola Superior de Música de Lisboa. De acordo com o regulamento, neste estágio está prevista realização de 81 aulas em observação e 9 em exercício.

O presente trabalho corresponde ao relatório desenvolvido no âmbito do Estágio de Ensino Especializado. A orientação científica foi realizada pelo Professor Doutor Ricardo Pinheiro. Relativamente à instituição de acolhimento, a EAMCN, contei com o apoio da Professora Inês Laginha, que assumiu a função de professora cooperante.

A parte inicial deste relatório é dedicada à apresentação da instituição de acolhimento, incluindo a sua caracterização no plano educativo e a relação que mantém com a comunidade. No que diz respeito à prática pedagógica, após uma caracterização dos alunos e turmas envolvidas, são descritas as metodologias aplicadas, tanto nas aulas observadas como nas aulas lecionadas. Por fim, é apresentada uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido, tendo em conta as experiências proporcionadas pelo estágio de ensino especializado.

1.2. Objetivos

O principal objetivo deste estágio consistiu no aprofundamento das competências do estagiário enquanto docente, através da observação crítica de práticas pedagógicas, da aplicação de estratégias educativas em contexto real de ensino e da reflexão sistemática sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Este processo visou a consolidação de conhecimentos pedagógicos e didáticos, bem como o desenvolvimento de uma maior consciência sobre o papel do professor no acompanhamento e na orientação do aluno ao longo do seu percurso formativo. Paralelamente, procurou-se desenvolver e sistematizar

uma linguagem clara e rigorosa, que possibilitasse a transmissão de conteúdos musicais de forma acessível, coerente e adequada aos diferentes níveis de aprendizagem e às necessidades individuais dos alunos.

1.3. Expectativas

Precedendo e ao longo do desenvolvimento do Estágio de Ensino Especializado, foram estabelecidas expectativas relacionadas com o meu percurso formativo e com o desenvolvimento das minhas competências enquanto docente. Este percurso implicou a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, de forma articulada com as diretrizes pedagógicas específicas da instituição de acolhimento, promovendo a construção progressiva de uma identidade profissional enquanto músico e professor. Esperava-se que esta experiência contribuísse para um desenvolvimento das competências de docência, promovendo a consolidação de práticas educativas mais conscientes e fundamentadas. Expectava-se, igualmente, que este estágio constituísse uma oportunidade de reflexão sobre as exigências, dificuldades e responsabilidades inerentes ao ato de ensinar, representando um momento importante de crescimento pessoal e profissional.

1.4. Análise do Estagiário

Ao iniciar o Estágio de Ensino Especializado, trouxe comigo um conjunto de experiências prévias que influenciaram de forma significativa a minha posição enquanto estagiário.

Um dos aspetos mais relevantes foi o facto já ter exercido funções docentes na instituição de acolhimento (EAMCN), no ano letivo 2022/2023, substituindo precisamente a professora cooperante que viria a supervisionar o meu estágio. Isto permitiu-me iniciar o processo com conhecimento empírico acerca do funcionamento da escola, das suas orientações pedagógicas, da organização do curso e dos momentos de avaliação, para além de uma relação já estabelecida com a professora cooperante e com alguns dos alunos. O facto de já ter desempenhado o papel de professor nesta instituição, tendo a

oportunidade de ser confrontado com diversas problemáticas de ensino, proporcionou uma perspectiva mais assertiva e facilitou a adaptação às exigências de cada contexto educativo.

Para além desta experiência específica, contava já com vários anos de prática docente em outros contextos, tanto em escolas de música como no ensino privado, o que me proporcionou uma base sólida para a condução das atividades letivas.

A par da experiência pedagógica, a minha atividade principal enquanto músico profissional desempenhou um papel central na forma como encarei o estágio, permitindo-me estabelecer uma ligação direta entre o ensino e a realidade profissional do músico. Acresce ainda o facto de ter realizado a minha formação superior em diferentes instituições, nomeadamente na Escola Superior de Música de Lisboa e no Conservatório de Amsterdão, o que me expôs a diferentes abordagens pedagógicas e artísticas, influenciando a minha forma de ensinar e de refletir sobre o processo educativo. Importa igualmente referir que, antes do ensino superior, frequentei um curso de características semelhantes àquele em que o estágio se integrou, o que facilitou a compreensão das expectativas e dos desafios colocados aos alunos.

Apesar deste conjunto de aspetos favoráveis, estava consciente de algumas limitações. Embora já possuísse experiência no ensino, encontrava-me ainda numa fase relativamente inicial do meu percurso enquanto docente, com poucos anos de prática acumulada. Esta realidade poderia evidenciar eventuais lacunas teóricas ou práticas, sobretudo em situações pedagógicas mais complexas ou em contextos coletivos que exigem uma gestão cuidada das dinâmicas de grupo. A necessidade de consolidar estratégias pedagógicas, de compreender as necessidades específicas dos alunos, e de adaptar rapidamente os métodos aos diferentes perfis constituiu um desafio importante ao longo do estágio.

Relativamente às oportunidades proporcionadas por este percurso, o estágio representou uma ocasião privilegiada para aprofundar a minha experiência docente numa instituição de referência no ensino artístico especializado. O contacto com alunos de diferentes idades, níveis e contextos musicais permitiu-me alargar a minha compreensão sobre os processos de aprendizagem e testar diferentes abordagens pedagógicas. A possibilidade de observar práticas letivas consolidadas e de refletir sistematicamente sobre o trabalho

desenvolvido revelou-se particularmente relevante para o meu crescimento enquanto professor.

Por fim, reconheci igualmente a existência de algumas ameaças inerentes ao contexto do estágio. Apesar do conhecimento prévio de parte dos alunos, o contacto com novos estudantes, com percursos e necessidades distintas, trouxe consigo desafios de natureza humana e pedagógica que nem sempre são previsíveis. Estas situações exigiram uma postura flexível, bem como a capacidade de lidar com a incerteza e a responsabilidade características do ato de ensinar, reforçando a importância da adaptação contínua e da reflexão crítica ao longo do processo formativo.

2. Escola Artística do Conservatório de Música Nacional

2.1. História da instituição

Até ao século XIX, o ensino de público de música em Portugal encontrava-se maioritariamente concentrado no Seminário da Patriarcal, instituição focada no ensino de música sacra. Com o encerramento deste seminário, decretado em 1822 e definitivamente extinto em 1833, abriu-se espaço para a reformulação do modelo de ensino musical. Na sequência da vitória liberal de 1834, foi proposto um novo paradigma pelo pianista, compositor e pedagogo João Domingos Bomtempo¹, com o propósito de secularizar o ensino da música e de formar músicos portugueses, incluindo ambos os sexos, reduzindo assim a dependência de contratação de instrumentistas e cantores de proveniência estrangeira.

Neste contexto, por Decreto de 5 de maio de 1835, foi criado em Lisboa o Conservatório de Música da Casa Pia, sob a direção de Bomtempo, instituição que pode ser entendida como sucessora do extinto Seminário da Patriarcal. No entanto, esta instituição enfrentou dificuldades financeiras e estruturais que condicionaram o seu funcionamento autónomo, levando a sua integração, em 1836, no recém-criado Conservatório Geral de Arte

¹ informação proveniente do site emcn.edu.pt

Dramática, instalado no Convento dos Caetanos, desocupado desde 1834 com a extinção das ordens religiosas em Portugal. Esta integração ocorreu no âmbito de uma reorganização mais ampla do ensino artístico, que previa a existência de escolas de música, declamação e dança, todas sob a tutela do novo conservatório.

A coexistência entre o Colégio do Conservatório, orientado para um regime de internato, e a escola de música em regime de externato revelou-se complexa, acabando esta última por absorver, na prática, as funções da primeira, num contexto marcado por sérias dificuldades financeiras do Estado. O Conservatório Geral da Arte Dramática viria a adotar, em 1840, a designação de Conservatório Real de Lisboa, na sequência da aceitação da presidência honorária pelo Rei Consorte D. Fernando, o que garantiu a proteção régia e a continuidade da instituição, apesar de um período inicial marcado pela instabilidade e ameaça de extinção.

Durante a segunda metade do século XIX, o Conservatório cresceu progressivamente em dimensão, e relevância social, acompanhando o processo de aburguesamento da sociedade portuguesa, período durante o qual se realiza a construção do emblemático Salão Nobre. Já no início do século XX, foram implementadas várias reformas que visavam modernizar o ensino, nomeadamente ao nível curricular e pedagógico. Foram introduzidas novas disciplinas como Cultura Geral e Ciências Musicais, acompanhadas pela adoção de novos métodos pedagógicos associados à influência de Vianna da Motta e Luís de Freitas Branco. Com a implantação da República, em 1910, a instituição passou a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa, mantendo, contudo, muitas das estruturas e práticas herdadas do período anterior.

Apesar da elevada afluência de alunos e da revitalização do ensino musical que marcou este período, a reforma de 1919 teve um impacto limitado na instituição, seguindo-se um período de estagnação, iniciado em 1930, resultante de cortes orçamentais significativos, que levaram a uma reorganização curricular mais restritiva. Com a nomeação de Ivo Cruz como diretor, em 1938, foram promovidas importantes renovações pedagógicas e institucionais, destacando-se a redução do número de alunos por turma de instrumento, a contratação de docentes de reconhecido mérito nacional e internacional e a introdução de novas disciplinas e instrumentos. Assim, o Conservatório Nacional de Lisboa recuperou o seu estatuto, criando um contexto que promoveu a afirmação de várias personalidades

relevantes no panorama musical português e internacional, como Joly Braga Santos, Fernando Lopes-Graça e Maria João Pires.

A reorganização do ensino artístico, através da separação formal entre o ensino superior e o ensino básico/secundário em 1983 levou à extinção do antigo Conservatório Nacional e à criação de novas escolas especializadas. É neste contexto que surge a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), herdeira direta de quase dois séculos de tradição de ensino musical institucionalizado.

A partir do início do século XXI começaram a ser promovidas iniciativas de descentralização do ensino da música, através da criação de polos em diferentes localidades e da coordenação do projeto Orquestra Geração, uma iniciativa de cariz social que tem como objetivo levar o ensino da música a bairros economicamente desfavorecidos, seguindo um método baseado no Sistema Nacional de Orquestras Juvenis da Venezuela.

Atualmente, sob o nome de Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, esta instituição mantém-se uma referência no panorama musical e pedagógico de Portugal, com uma elevada afluência de alunos, não só de Lisboa, mas também de outras localidades do país.

Desde 2017, devido à degradação acentuada do edifício histórico da Rua dos Caetanos, a EAMCN encontra-se provisoriamente instalada na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, aguardando a requalificação das suas instalações originais.

2.2. Oferta Educativa

A EAMCN oferece 4 principais formatos de cursos: Iniciação em Música, Curso Básico de Música, Curso Secundário de Música e Cursos Profissionais.

A Iniciação em Música destina-se a crianças que frequentem o 1º ciclo do ensino básico geral, proporcionando uma introdução à prática do instrumento escolhido, uma componente teórica e auditiva simples (Iniciação Musical), e integração numa classe de conjunto (Coro ou Tutti).

Num nível seguinte, o Curso Básico proporciona uma formação especializada que visa desenvolver competências sociais, científicas e artísticas, conferindo simultaneamente o nível básico de educação ao segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Encontra-se organizado por graus, do 1º ao 5º e inclui as disciplinas de Aula de Instrumento, Classe de Conjunto (Coro, Harmonia ao Teclado, Música de Câmara ou Orquestra), e Formação Musical, podendo ainda integrar, de forma opcional, as disciplinas de Expressão Dramática e Introdução à Cultura Auditiva.

O Curso Secundário de Música divide-se em duas vertentes, Canto e Música, e dá continuidade aos objetivos formativos do Curso Básico, aprofundando-os num nível mais avançado e de carácter preparatório para o ensino superior, ao mesmo tempo que confere o nível secundário de educação. Para além da Aula de Instrumento, Classe de Conjunto e Formação Musical, os alunos frequentam disciplinas como História e Cultura das Artes, Informática Musical e Organologia e Psicoacústica, podendo ainda optar por disciplinas extracurriculares, tais como Acompanhamento e Improvisação, Baixo Contínuo ou Instrumento de Tecla.

Tanto o Curso Básico como o Curso Secundário de Música funcionam em três regimes diferentes: Integrado, Articulado ou Supletivo.

No Regime Integrado, os alunos frequentam exclusivamente a EAMCN, reunindo num só estabelecimento de ensino a formação artística especializada e a formação geral. No Regime Articulado, existe um protocolo entre a EAMCN e outra instituição onde será ministrada a formação geral, sendo assegurada uma articulação de horários que facilita a transição do aluno entre os dois estabelecimentos de ensino. No Curso Secundário em Regime Articulado, existe ainda uma redução das disciplinas da formação geral, substituídas por cadeiras específicas artísticas ou científicas da área da música, lecionadas na EAMCN. Finalmente, no Regime Supletivo, os alunos efetuam a sua formação artística especializada na EAMCN de forma independente da sua formação geral, lecionada numa escola à sua escolha, sem qualquer articulação de horários ou redução de disciplinas.

Para além destes cursos, a EAMCN oferece ainda Cursos Profissionais, que funcionam exclusivamente em Regime Integrado e dividem-se em 3 ramos: Curso Profissional de

Instrumentista de Cordas e Teclas, Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão, e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz.

Os Cursos Profissionais da EAMCN apresentam uma estrutura curricular comum, integrando, para além da Formação Geral e da Prática Instrumental, disciplinas como História e Cultura das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do Som. Os alunos participam igualmente em diferentes ensembles musicais como Combo, Coro ou *Bigband* e realizam Formações em Contexto de Trabalho (FCT). O Curso Profissional de Instrumentista de Jazz distingue-se ainda pela oferta da disciplina de Técnicas de Improvisação.

2.3. Ambiente Educativo

A mudança das instalações para a Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém, devido às obras de requalificação do edifício original, na rua dos Caetanos, levanta algumas dificuldades. Sendo numa zona afastada do centro de Lisboa, com menor oferta de transportes públicos, muitos alunos que vivem em localidades mais afastadas, como Mafra ou Seixal, acabam por ocupar uma porção significativa do seu dia com deslocações, o que limita consideravelmente o tempo e energia disponível para o estudo individual. Para além disso, existe frequentemente falta de disponibilidade de salas para estudo, o que dificulta ainda mais o processo.

Por parte dos alunos e professores nota-se alguma insatisfação com a infraestrutura, especialmente quando comparadas às antigas instalações, no entanto, as salas encontram-se equipadas com instrumentos e material necessário para o pleno funcionamento da escola.

Tendo em conta que o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz surgiu no ano letivo 2021/2022, a afluência de alunos é ainda reduzida, o que causa problemas, especialmente no que diz respeito a aulas de classe de conjunto. Houve, até ao final do ano letivo 2023/2024, apenas um aluno inscrito em baixo/contrabaixo, que desistiu do curso passado pouco tempo, levando a uma experiência de combo muito limitada, sendo os pianistas e guitarristas forçados a assumir a função de suporte da linha de baixo. Por um lado, esta

situação pode promover o desenvolvimento de certas capacidades como a independência de mãos, no caso dos pianistas, e o conhecimento do braço da guitarra, no caso dos guitarristas, no entanto, acabam por não ter a experiência de tocar com uma secção rítmica completa, o que inibe por sua vez a progressão de outras competências, nomeadamente o *comping*² típico do Jazz.

Outra dificuldade sentida, comum a outros Cursos Profissionais de Instrumentista de Jazz, decorre da falta de ligação dos alunos com o estilo de música em questão. Isto advém da dicotomia presente no ensino oficial de música em Portugal, no qual as únicas opções apresentadas são a música erudita e o Jazz. É comum os alunos inscreverem-se no curso, não necessariamente porque querem estudar Jazz, mas porque não desejam continuar ou começar a sua formação em música erudita. Apesar dos conteúdos transmitidos no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz serem aplicáveis à maior parte dos outros estilos musicais, como Rock, Pop, *Soul*, *R&B*, MPB³ e *Metal*, estes alunos, quando confrontados com um curso de 3 anos focado quase exclusivamente no Jazz, sentem-se por vezes desmotivados.

Apesar disto, destaco o envolvimento e entrega dos professores do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz que trabalham frequentemente para além do seu horário com o objetivo de construir um ambiente saudável de partilha de conhecimento, assegurando que os alunos se sentem apoiados no seu percurso académico, auxiliando também a navegação de questões e problemas típicos da vida adolescente.

² Entende-se por *comping* a prática de acompanhamento harmónico-rítmico de natureza improvisada, realizada em tempo real, com a finalidade de sustentar, dialogar e interagir com um solista.

³ Música Popular Brasileira

3. Estágio de Ensino Especializado

3.1. Enquadramento

Durante o Estágio de Ensino Especializado, realizado em regime de observação, assisti a 59 aulas integradas no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, abrangendo diferentes contextos letivos: a disciplina de Piano Jazz, a disciplina de Música de Conjunto ou Combo, e a disciplina de Harmonia e Técnicas de Improvisação. Para além dos tempos letivos em observação, foram lecionadas nove aulas, três em cada uma destas disciplinas, sob orientação da professora cooperante Inês Laginha.

Os alunos acompanhados apresentaram diferentes percursos formativos, características pessoais e competências musicais, o que possibilitou o contacto com uma diversidade de problemáticas pedagógicas. No presente relatório, os alunos são identificados através de letras, de forma a garantir o anonimato e o cumprimento da legislação em vigor relativa à proteção de dados pessoais.

Nota: De acordo com o regulamento do Mestrado em Ensino de Música, no Estágio de Ensino Especializado está prevista a realização de 81 aulas em observação e 9 em exercício. Por várias razões, não foi possível atingir o número esperado de aulas observadas. Em primeiro lugar, o processo de comunicação entre a ESML e a EAMCN foi extremamente demorado, o que levou a um atraso considerável do início do estágio, começando apenas na segunda metade do primeiro período. Para além disso, frequentemente as aulas não se realizaram devido a feriados e greves ou à sobreposição de momentos de avaliação como recitais, testes ou provas de aptidão artística. Estes tempos letivos não foram repostos, segundo a política da EAMCN. Ocasionalmente, não me foi possível comparecer em certas ocasiões por causa da minha atividade enquanto músico profissional. Para equilibrar esta situação, seguindo a sugestão da professora cooperante, assisti também a aulas da disciplina de Práticas de Leitura e Teclado de um aluno do 1º ano, para além de aulas avulsas de reposição e de avaliação de diferentes alunos e turmas.

3.2. Práticas educativas desenvolvidas

De acordo com os moldes do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, a professora Inês Laginha, professora cooperante da EAMCN, procurou selecionar repertório e conteúdos que respeitassem as diretrizes de cada módulo de ensino, mantendo os objetivos suficientemente exigentes para estimular o desenvolvimento musical e pessoal dos alunos. Esta abordagem está alinhada com a teoria de aprendizagem de Vygotsky (1978), na qual o desenvolvimento de um aluno ocorre através da interação e da mediação pedagógica, sendo as tarefas propostas ajustadas à sua Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ao intervalo entre aquilo que o aluno já consegue realizar de forma autónoma e o que é capaz de alcançar com orientação adequada.

Durante este estágio, ao observar as aulas da professora cooperante, fui exposto a várias problemáticas de aprendizagem presentes nos diferentes alunos e turmas, assim como as estratégias formuladas para a sua resolução. Um dos pontos mais marcantes que caracteriza a abordagem utilizada foi a delegação de liberdade e, conseqüentemente, responsabilidade para as mãos do aluno. Em vez de uma microgestão constante do trabalho, coube ao estudante, em situações de dificuldade apropriada estabelecidas pela professora, encontrar as suas próprias soluções. Esta prática, que se aproxima do conceito de *scaffolding* (Wood et al., 1976), centrado na criação de apoios temporários que permitam ao aluno operar para além do seu nível atual, promove o desenvolvimento do pensamento crítico e conduz à criação de uma sensação de competência por parte do aluno, algo que é reconhecido como um fator central para a motivação intrínseca, impulsionadora de uma aprendizagem profunda (Deci & Ryan, 1985).

No decorrer das aulas observadas, tornou-se absolutamente clara a importância que a professora cooperante dava a aspetos como o timbre, a articulação e o carácter interpretativo, dimensões que, ao longo do meu percurso enquanto estudante de Jazz, foram muitas vezes colocadas em segundo plano em detrimento de conceitos mais objetivos, como harmonia, ritmo ou escolhas melódicas. Esta tendência é compreensível, sobretudo nas fases iniciais de aprendizagem, nas quais os alunos se concentram na aquisição e interiorização de vocabulário harmónico, melódico e rítmico. Contudo, a literatura na área da pedagogia da música sublinha que fatores como qualidade sonora e expressividade são aspetos indissociáveis da performance musical, influenciando

diretamente o envolvimento emocional do aluno e como consequência, o seu desenvolvimento artístico global. (Swanwick, 2005; Juslin & Sloboda, 2010). No caso específico do piano, instrumento no qual a afinação não constitui uma preocupação direta do executante e em que o método de produção sonora é, de certa forma, indireto quando comparado com outros instrumentos, é ainda mais comum que estas dimensões expressivas recebam menor atenção, apesar de a sua importância ser igualmente decisiva.

Nas aulas lecionadas enquanto professor estagiário, a principal preocupação foi a aplicação de estratégias que endereçassem as problemáticas observadas ao longo das aulas lecionadas pela professora cooperante. Em retrospectiva, apesar de incidirem sobre conteúdos distintos, muitas das estratégias adotadas passaram pela identificação de fragilidades no raciocínio ou execução musical dos alunos, frequentemente realizada através de diálogo e reflexão conjunta. A partir dessa identificação, foram propostos exercícios concretos orientados para a resolução das problemáticas, não apenas durante o tempo letivo, mas também como ponto de partida para o estudo individual, tal como referido por Jorgensen (2004). Esta abordagem procurou ir além da simples correção do erro, privilegiando a compreensão das razões pelas quais algo não funcionava e a exploração de estratégias práticas para trabalhar as fragilidades. Trata-se, assim, de feedback centrado nos processos e de feedback promotor da autorregulação, conceitos basilares para uma aprendizagem eficaz, segundo Hattie & Timperley (2007).

Para além destes métodos, outro eixo de trabalho desenvolvido passou pela análise e desconstrução das dificuldades musicais nas suas componentes mais básicas, recorrendo à audição ativa, ao canto e à percussão corporal para a sua resolução. Esta abordagem baseia-se na ideia de que muitos erros de execução instrumental têm origem em fragilidades ao nível da conceção auditiva interna, mais do que em limitações técnicas específicas, tal como descrito por Gordon (2012), através do conceito de Audição. O recurso a estratégias extra-instrumentais permitiu um trabalho isolado das questões basais, removendo do momento de aprendizagem a complexidade motora associada à execução de um instrumento.

O canto revelou-se particularmente eficaz no diagnóstico e resolução de dificuldades ao evidenciar lacunas na representação auditiva interna, promovendo o desenvolvimento de competências de Audição (Gordon, 2012). Paralelamente, a percussão corporal,

fundamentada nos princípios de Dalcroze (1921), promoveu a coordenação e interiorização de conceitos rítmicos.

3.3. Caracterização dos Alunos e Turmas

3.3.1 Aluno A – 3º ano do Curso Profissional

O aluno A começou a tocar piano aos 9 anos de idade, de forma autodidata. Com 11 anos, começou os seus estudos formais de música na escola da banda filarmónica da sua localidade de residência, onde, passados vários anos, surgiu a oportunidade de ter aulas de introdução ao jazz. Antes de ingressar no Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, estudou de forma privada durante um ano com um pianista ativo no panorama nacional de jazz.

O aluno revelou capacidades musicais promissoras, evidenciando um sentido de fraseado expressivo e alguma destreza no instrumento, embora ainda apresentasse algumas fragilidades técnicas resultantes da sua formação autodidata. Demonstrou um domínio adequado do vocabulário harmónico do Jazz, sendo capaz de representar as diferentes qualidades de acordes através de *voicings* simples, relacionando-os com as escalas apropriadas. Apresentou igualmente capacidades improvisativas interessantes, com propostas criativas, embora se tenha observado algumas lacunas relacionadas com o vocabulário melódico idiomático do Jazz.

A maior dificuldade observada neste aluno relacionou-se com a capacidade de gestão de tempo, organização do estudo e motivação. Para além de ser muito requisitado pelos colegas para projetos e recitais na EAMCN, algo que dividiu a sua atenção por um repertório demasiado variado, notou-se uma ineficiência no seu trabalho fora das aulas, devido à falta de hábitos e métodos de estudo, suplantada por uma motivação e concentração inconstante. Para além disto, o aluno vive numa localidade longe de Lisboa, e apontava o elevado tempo de deslocação como um fator determinante nesta problemática, afirmando que se encontrava permanentemente cansado, apesar de reconhecer que a falta de disciplina individual era também um fator significativo.

3.3.2. Combo B – 3º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

Composto por um grupo de 5 alunos para a aula de Combo, inclui um pianista (aluno A), um guitarrista, um cantor, um saxofonista e um baterista. Reúne-se aqui um leque de contextos, desde o cantor autodidata; guitarrista com estudo de música numa escola privada no estilo Rock/Pop; saxofonista que frequentava já a EAMCN na vertente clássica, trocando de curso com a abertura do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz; e o baterista com formação em percussão clássica.

Frequentando o 3.º ano do curso, os alunos apresentaram um domínio básico dos respetivos instrumentos e dos conceitos harmónicos e rítmicos fundamentais do Jazz, para além de experiência prévia das práticas específicas deste contexto musical e pedagógico. Os alunos encontravam-se já habituados a tocar em conjunto enquanto ensemble, conhecendo as características musicais de cada um, o que lhes permitia interagir musicalmente de forma criativa. No entanto, apesar desta experiência prévia, observou-se de forma transversal lacunas no domínio do vocabulário melódico idiomático do Jazz, que se tornavam particularmente evidentes na improvisação solística.

O baterista apresentou um bom domínio do instrumento e sensibilidade musical, tendo por vezes dificuldade em emular as características idiomáticas do jazz tradicional. O saxofonista mostrou-se empenhado, com algumas deficiências de afinação e dificuldades improvisativas. O cantor, apesar do seu background autodidata, revelou ter um domínio satisfatório do aparelho vocal e uma capacidade de improvisação interessante, sendo por vezes traído pela falta de confiança. Finalmente, o guitarrista demonstrou muito talento e potencial, particularmente na improvisação melódica, que acabou por não se revelar devido à falta de empenho.

Apesar de apresentarem, à partida, níveis diferentes, o combo tinha potencial para se transformar num projeto com muito interesse musical. No entanto, alguns fatores dificultaram o processo, nomeadamente, a falta de estudo individual, atrasos constantes e falta de empenho por parte do guitarrista.

3.3.3. Turma C – 1º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

A turma C foi constituída pela totalidade dos alunos inscritos no 1º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, e foi observada no decorrer da disciplina de Harmonia e Técnicas de Improvisação.

Foi uma turma caracterizada pela heterogeneidade de *backgrounds*, experiência e formação musical. Dos 8 alunos que constituíram a turma, metade concluíra o Curso Básico de Música em diferentes conservatórios, enquanto os restantes tiveram pouca ou nenhuma experiência com o ensino formal de música, sendo completamente autodidatas ou tendo estudado de forma particular durante um curto período de tempo.

O contexto da turma revela-se algo problemático, criando a necessidade de equilibrar as aulas de maneira a estabelecer as bases teóricas para os alunos menos experientes, enquanto se tenta manter os objetivos e métodos desafiantes para os alunos com formação musical prévia. Para além destes fatores, dois dos alunos com menos experiência de ensino formal de música tiveram uma assiduidade progressivamente errática durante os primeiros meses do ano letivo, até decidirem deixar o curso no 2º período, o que dificultou ainda mais o alcançar deste objetivo.

4. Descrição das Aulas Observadas / Lecionadas

4.1. Aula de Instrumento (Piano Jazz) – Aluno A

Na aula de piano jazz, o objetivo principal centrou-se na exposição do aluno a repertório variado que fomentasse o desenvolvimento e aquisição de conteúdos estilísticos característicos de cada módulo de ensino. O repertório abordado encontra-se representado na tabela seguinte:

Tabela 1 – Repertório Abordado na Aula de Instrumento (Piano Jazz)

Repertório - Aluno A
“Spain” – C. Corea
“Nemesis” – A.Parks
“Algumas Coisas Não Mudam” – B. Sassetti
“Señor Cáscara” – B. Sassetti
“Someone to Watch Over Me” – G. Gershwin

Para além destes, o aluno trabalhou ainda material específico para a Prova de Aptidão Profissional, escolhido ao longo do segundo e terceiro períodos.

Ao longo do ano letivo, tornou-se evidente que as principais dificuldades do aluno eram de natureza extramusical. A fraca gestão do tempo refletiu-se num número reduzido de sessões de prática individual entre aulas, comprometendo o progresso. Esta situação foi agravada pela elevada carga horária e pelas longas deslocações diárias para o conservatório, que reduziram significativamente o tempo disponível para estudo. O aluno demonstrou também desconhecimento de estratégias eficazes para o estudo autónomo, questão que foi abordada pela professora cooperante, apresentando diferentes métodos defendidos por Jorgensen (2004), como a subdivisão de conteúdos em tarefas específicas, a repetição segmentada e o estabelecimento de metas claras para cada sessão, que promovem a autorregulação, fator apontado por McPherson & Renwick (2001), como essencial para um estudo eficaz.

Foram feitas várias tentativas para auxiliar o desenvolvimento de competências de planeamento e autogestão, frequentemente através de diálogo reflexivo, levando o aluno a reconhecer padrões recorrentes de procrastinação. Por vezes foram estabelecidos prazos rígidos para compensar a falta de motivação interna, recorrendo a fatores de motivação extrínseca. Segundo Deci & Ryan (1985), este tipo de abordagem pode ser eficaz a curto prazo, embora não substitua a motivação interna do aluno no processo de aprendizagem, demonstrando até que, por comparação, pode levar a uma compreensão superficial dos conceitos.

Apesar de algum sucesso pontual desta abordagem, o aluno apontou frequentemente sentimentos de exaustão, desmotivação e ansiedade, compreensíveis face à pressão associada às provas de acesso ao ensino superior, à Prova de Aptidão Profissional e à acumulação de tarefas académicas. Segundo Papageorgi et al. (2007), fatores como preparação inadequada, carga de trabalho elevada e desenvolvimento insuficiente de competências metacognitivas levam frequentemente a situações de ansiedade relacionada com a performance.

Nas aulas lecionadas, procurei introduzir conteúdos novos integrados no programa curricular e ajudar a ultrapassar obstáculos imediatos observados nas aulas da professora cooperante.

Na primeira aula, trabalhei o conceito de *block chords*, começando pela explicação da teoria como descrita por Levine (1989), passando de seguida à aplicação prática no instrumento. O aluno assimilou o conteúdo conceptualmente, mas a execução revelou erros causados pela impaciência e falta de concentração. Para mitigar estes aspetos e reduzir imprecisões, recorri a técnicas de visualização no teclado antes da execução, incentivando a antecipação dos movimentos e do som, uma forma de prática mental defendida por Highben & Palmer (2004).

Na segunda aula, a última antes das provas de acesso ao ensino superior, concentrei-me em problemas concretos do repertório escolhido para esse momento de avaliação. No tema “Someone to Watch Over Me” (G. Gershwin), a melodia não se encontrava consolidada, levando a erros recorrentes. Para resolver esta questão, propus exercícios em que a aluna tocava a melodia com a mão direita e as fundamentais dos acordes com a mão esquerda, mantendo um andamento metronómico estável. A repetição do exercício em diferentes tonalidades, prática comum recomendada por Levine (1989), resultou numa maior consistência da execução.

No tema “Nemesis” (A. Parks), a principal dificuldade residia na incoerência rítmica da improvisação melódica sobre um compasso 7/4. Seguindo a abordagem de Dalcroze (1921), que defende o uso do corpo como ferramenta central na interiorização do ritmo e compreensão da métrica, recorri à percussão corporal, impondo padrões rítmicos sobre a clave característica do tema, e só depois transferi o exercício para o instrumento. Esta

abordagem teve algum sucesso, embora se tenha notado que para o aluno conseguir improvisar fluidamente sobre este tema, teria de consolidar os exercícios mencionados através da prática individual.

Na terceira e última aula que lecionei, o objetivo foi apoiar a preparação dos arranjos para a Prova de Aptidão Profissional. A aluna apresentava sinais claros de ansiedade e dificuldade em estruturar o trabalho. Sugeri então que iniciasse o processo pela transcrição e notação da melodia e da estrutura formal dos temas escolhidos, criando assim um ponto de partida objetivo e organizado. Paralelamente, dialoguei com a aluna sobre a experimentação de ideias através da criação de uma *demo*⁴ em DAW, sublinhando o papel da tecnologia como ferramenta de exploração criativa, funcionando como um apoio ao processo de composição, tal como defendido por Ruthmann (2007).

Durante este processo, sugeri e exemplifiquei também estratégias específicas para adaptação das texturas características da guitarra ao piano, através da utilização de tríades abertas, de arpejos ao longo de várias oitavas e criação de movimentos harmónicos paralelos, para o arranjo de “*Lover You Should Have Come Over*” (J. Buckley). No tema “*Ó Rama, ó que Linda Rama*” (Tradicional), sugeri novamente a notação em software como forma de experimentar propostas que ultrapassassem as limitações técnicas do aluno no instrumento (Ruthman, 2007). A apresentação de passos objetivos a seguir tranquilizou parcialmente o aluno. No entanto, apesar de reconhecer a utilidade destas sugestões, este acabou por não realizar as tarefas sugeridas, devido às dificuldades de organização e motivação já referidas (Papageorgi et al, 2007).

4.2. Aula de Música de Conjunto (Combo) – Combo B

Na aula de combo, os alunos tiveram a oportunidade de abordar repertório variado, com diferentes características e desafios:

⁴ Rascunho, gravação preliminar

Tabela 2 – Repertório Abordado na Aula de Música de Conjunto (Combo)

Repertório - Combo B
“Pages” – N. Smith
“Armando’s Rhumba” – C. Corea
“Coro das Meninas” – M. Laginha
“Olhar” – B. Sasetti
“Minor Blues” – K. Rosenwinkel
“Riddle Me This” – A. Parks
“Nu Nu” – A. Cohen

Vários fatores dificultaram o desenvolvimento de um trabalho produtivo e contínuo, fundamental tendo em conta a diversidade do repertório. A falta de pontualidade reduziu de forma significativa o tempo útil das aulas, e a escassa preparação autónoma dos alunos obrigou a professora cooperante a dedicar grande parte do tempo letivo à resolução de problemas individuais, em detrimento de um desenvolvimento mais consistente do discurso musical do grupo.

Para além disso, a escolha de repertório revelou-se, na minha opinião, demasiado desafiante para o nível geral da turma. O exemplo mais claro foi o tema “Coro das Meninas” (M. Laginha), em 7/4, cuja secção de improvisação envolve harmonias caracterizadas pela utilização de modos paralelos e da escala diminuta. Os alunos demonstraram dificuldades em evidenciar estas cores harmónicas nos respetivos solos, revelando também fragilidades na improvisação em compassos compostos, perdendo frequentemente a noção métrica. Csikszentmihalyi (1990) demonstra a importância da adequação dos objetivos ao nível dos alunos, de maneira a promover o *flow*, uma importante força impulsionadora da aprendizagem.

Durante as aulas observadas, a professora cooperante recorreu a várias estratégias pedagógicas consistentes e eficazes. O tempo letivo iniciava, regra geral, com a execução integral de um tema, funcionando como um importante momento de diagnóstico para identificar fragilidades. A partir daí, seguiam-se momentos de diálogo com os alunos, e posteriormente, aplicação de estratégias variadas, defendidas por Jorgensen (2004), tais como a repetição de secções ou passagens específicas e o isolamento de questões

problemáticas. Em vários momentos, a professora tocava as partes de piano para complementar ou substituir a execução do aluno, chegando a dividir funções (professora toca a mão esquerda, aluno toca a mão direita), uma forma de *modeling* que Bandura (1986) aponta como uma das estratégias mais eficazes para aprendizagem, baseada na reprodução de padrões observados. Esta abordagem enquadra também princípios fundamentais do Jazz, nomeadamente a importância da tradição oral e a ênfase na aprendizagem por imitação (Berliner, 1994).

Na primeira aula que lecionei, concentrei-me nas dificuldades de memorização da estrutura do tema “Coro das Meninas” (M. Laginha). Em conjunto com os alunos, escrevi no quadro da sala a forma do tema, atribuindo letras a cada secção, e pedi posteriormente que cada elemento do combo explicasse oralmente a estrutura de memória, com o objetivo de implantar *performance cues*, que Chaffin, Logan & Begosh (2009) descrevem como pontos de referência cognitivos construídos durante o estudo que orientam a performance. Este exercício teve resultados muito positivos, permitindo uma execução mais segura do tema. A teoria de *dual coding*, proposta por Paivio (1986), ajuda também a explicar estes resultados, demonstrando que a aprendizagem é reforçada quando a informação é processada simultaneamente através de canais visuais e verbais.

Na segunda aula, com dois elementos do combo ausentes, trabalhei o tema “Olhar” (B. Sasseti). A introdução em Fá Frígio revelou dois problemas: o pianista tinha dificuldades em manter o compasso e o saxofonista desconhecia o modo. Para o pianista, propus um exercício no qual o aluno contava a pulsação em voz alta enquanto tocava, alinhando-se com perspetivas que defendem o *embodiment* do ritmo (Gordon, 2012; Dalcroze, 1921). Quando o aluno começou a executar o exercício com sucesso, pedi que se focasse em ouvir o baterista, promovendo maior coordenação rítmica entre os elementos do combo.

Para o saxofonista, depois da execução repetida do modo de Fá Frígio no seu instrumento, sugeri que construísse frases a partir da tríade característica desta sonoridade, com o objetivo de gerar um fraseado mais coerente. Sugeri ainda o recurso à prática mental, pedindo ao aluno que visualizasse as posições dos dedos e antecipasse o som sem tocar, estratégia cuja eficácia foi demonstrada por Highben & Palmer (2004). Apesar destas intervenções, o fraseado improvisado manteve-se pouco convincente. Foi então que pedi ao aluno que cantasse frases originadas da sua imaginação auditiva, suportadas por

acompanhamento harmónico do aluno pianista. Este exercício revelou que o saxofonista possuía ideias melódicas interessantes, mas tinha dificuldades em traduzi-las para o instrumento. Propus então que o aluno alternasse entre cantar e reproduzir no instrumento várias frases, uma a uma, método alinhado com a perspetiva de Berliner (1994), que reforça a importância da imaginação auditiva e do canto como fatores essenciais para o desenvolvimento de competências de improvisação. O exercício foi cumprido com esforço elevado por parte do aluno, mas provocou resultados satisfatórios nomeadamente no aumento da coerência do seu discurso melódico.

Ainda nesta aula, voltei ao tema “Coro das Meninas” (M. Laginha), focando-me agora na dificuldade do saxofonista em executar a melodia sincopada. O problema revelou ser provocado não por uma dificuldade técnica, mas por uma conceção rítmica incorreta por parte do aluno. Seguindo as ideias pedagógicas de Gordon (2012), recorri à audição ativa da gravação original, seguida de transcrição e notação coletiva do ritmo subjacente no quadro, e posteriormente, exercícios de percussão corporal (Dalcroze, 1921). Estas estratégias reforçaram a representação auditiva interna dos alunos, promovendo as competências de Audição (Gordon, 2012) associadas à melodia do tema “Coro das Meninas”. Apesar das melhorias observadas, ficou claro que o aluno precisaria de mais tempo a praticar estes exercícios para atingir uma consistência satisfatória. Sugeri ainda que os alunos estudassem em conjunto, fora do tempo letivo, explorando o potencial da colaboração como motor para o desenvolvimento da criatividade coletiva (Sawyer, 2006).

Na terceira aula, já na última semana do período letivo, trabalhei o tema “Dança dos Montanheses” (Carlos Paredes, arranjo de Bernardo Moreira), que fazia parte da Prova de Aptidão Profissional do saxofonista. As partituras transcritas por este aluno apresentavam erros, falta de clareza rítmica e ausência de letras de ensaio, que levaram a uma performance inconsistente. Reescrevemos coletivamente as passagens problemáticas no quadro e acrescentámos marcações formais para as secções, o que se refletiu numa melhoria da execução por parte do combo. As dificuldades rítmicas persistentes foram abordadas através de exercícios de percussão corporal e contagem em voz alta, estratégias já aplicada em aulas anteriores (Gordon, 2012; Dalcroze, 1921). No final do tempo letivo, seguindo a perspetiva de Bandura (1986), apresentei um modelo a seguir, através de várias partituras de *big band*, que exemplificavam uma notação musical clara, consistente e legível.

4.3. Aula de Harmonia e Técnicas de Improvisação – Turma C

As aulas de Harmonia e Técnicas de improvisação tiveram como objetivo principal o estabelecer de um nível básico de competências teóricas, assegurando que todos os alunos possuíam ferramentas que lhes permitissem lidar com os conteúdos musicais propostos nesta e em outras disciplinas. Foram trabalhados conceitos estruturais, como notação rítmica e melódica, escalas maiores e menores, intervalos, tríades e quatríades diatónicas da escala maior, funções tonais e campo harmónico. Foi dada menos ênfase à componente de Técnicas de Improvisação, sendo trabalhada essencialmente através da transcrição e execução de solos idiomáticos do vocabulário jazzístico, escolhidos pela professora cooperante.

Ao longo do ano letivo, os conteúdos mencionados foram sendo progressivamente introduzidos através de explicações orais, sempre acompanhadas pela respetiva notação no quadro branco da sala (Paivio, 1986). A participação dos alunos foi solicitada de forma constante com perguntas diretas ao longo das aulas. Como seria expectável, os alunos com maior conhecimento teórico prévio mostraram-se disponíveis para intervir com mais frequência, mas a professora, tendo em conta este facto, teve o cuidado de solicitar ativamente a intervenção dos restantes alunos, garantindo o envolvimento de toda a turma ao longo das aulas (Tomlinson, 2001).

Apesar da clareza da exposição da matéria, observei dificuldades na consolidação dos conteúdos, sobretudo nos alunos recém-chegados ao ensino formal de música. Em alguns casos, a causa parecia ser a falta de empenho e prática individual; noutros, relacionava-se com a dificuldade em lidar com certas abstrações harmónicas e melódicas. Verifiquei que alguns destes alunos, em particular bateristas, mostravam maior propensão a esquecer rapidamente conceitos apresentados em aula, o que é compreensível, uma vez que o instrumento que praticam diariamente não os confronta com questões harmónicas e melódicas. Assim, por vezes, tinham dificuldade em reproduzir raciocínios que tinham realizado corretamente em aulas anteriores, fenómeno associado à curva do esquecimento de Ebbinghaus (1913), que demonstra como a informação não consolidada tende a ser esquecida rapidamente se não houver uma revisão sistemática.

À medida que os conteúdos se tornaram mais complexos, estas lacunas tornaram-se cada vez mais evidentes, levando a frequentes revisões sobre conceitos básicos, como intervalos, tríades e escalas. Contudo, percebi que estas estratégias, apesar de necessárias, não produziam efeitos duradouros, precisamente porque não eram acompanhadas por um estudo autónomo regular. Cepeda et al. (2006) refere que a prática concentrada, tal como uma revisão durante uma aula semanal, não é ideal para a retenção de conteúdos teóricos, sendo mais benéfica a distribuição do trabalho por várias sessões de estudo. Por esta razão, não foi possível avançar com consistência para tópicos mais avançados, como modos ou campo tonal, nem desenvolver nos alunos a rapidez de pensamento necessária para aplicação fluente dos conceitos teóricos em situações musicais reais.

Neste sentido, penso que teria sido benéfica a introdução de fichas de trabalho semanais para resolução individual fora das aulas. Este tipo de tarefa, ao manter os alunos em contacto frequente com os conteúdos, poderia contrariar o efeito da curva do esquecimento de Ebbinghaus (1913), promovendo a retenção dos conteúdos.

Durante as aulas lecionadas, procurei aplicar estratégias de consolidação da matéria com o objetivo de colmatar as lacunas essencialmente teóricas que mencionei acima. Na primeira aula, o foco foi a construção de quatriades e a respetiva notação em cifra. Comecei por apresentar oralmente os conceitos, associados a uma representação visual e simbólica no quadro, como defendido por Paivio (1986), clarificando também as normas de notação e incentivando a intervenção de todos os alunos. Com os alunos que demonstraram mais dificuldades, procurei acompanhar o raciocínio, colocando questões que expunham as falhas lógicas, evitando dar respostas imediatas, promovendo a descoberta da solução pelo próprio aluno, tal como defendido por Bruner (1961).

Os alunos que responderam de forma mais rápida e correta foram convidados a expor oralmente o raciocínio seguido, partilhando-o com a turma, de modo a que todos pudessem beneficiar da informação. Desta maneira incentivou-se os restantes colegas a refletir sobre a lógica dos seus raciocínios, resultando numa forma de feedback processual dado pelos próprios alunos (Hattie & Temperley, 2007).

Com o objetivo de consolidar os conteúdos e colmatar a falta de prática individual, propus um exercício escrito no qual, a partir de uma sequência de quatro notas representada no

quadro da sala, cada aluno construía os quatro tipos de quatriades trabalhadas (Maj7, min7, 7 e -7b5). Desta forma, cada aluno produziu 16 acordes, algo que permitiu a observação de diferentes qualidades harmónicas suportadas pela mesma fundamental, e vice-versa, incentivando a descoberta de conclusões, pelo próprio aluno, acerca dos padrões estabelecidos (Bruner, 1961). Ao longo deste processo, seguindo o conceito instrução diferenciada de Tomlinson (2001), acompanhei individualmente cada aluno, atribuindo exercícios adicionais de maior dificuldade aos que concluíam mais rapidamente, respeitando assim diferentes ritmos de aprendizagem.

Para apoiar os alunos com maior dificuldade na construção e identificação de intervalos, recorri ao piano da sala, proporcionando uma representação simultaneamente visual e auditiva dos conteúdos. A componente visual, evidenciada pela disposição das teclas, facilitou a compreensão, tal como sugerido Paivio (1986), que defende que a informação é melhor assimilada quando é associada a representações visuais. Em paralelo, a dimensão auditiva do exercício permitiu aos alunos estabelecer uma relação direta entre o conceito teórico e o som correspondente, alinhando-se com a teoria de aprendizagem de Gordon (2012). De forma geral, as estratégias aplicadas nesta primeira aula revelaram-se eficazes, algo que foi comentado pelos próprios alunos no final do tempo letivo.

Na segunda aula, dei continuidade à revisão das quatriades, utilizando métodos semelhantes aos da aula anterior, já que se revelaram produtivos e foram comentados favoravelmente pelos alunos. Para introduzir variedade e reforçar a ligação entre teoria e prática, intercalei a resolução de exercícios escritos com a prática de solfejo. Pedi aos alunos que se levantassem e se reunissem em torno do piano, cantando em uníssono as quatriades estudadas, enquanto eu próprio executava um acompanhamento simples no instrumento. Este exercício permitiu a construção de uma representação auditiva clara do conteúdo previamente trabalhado, fortalecendo a relação entre notação e som, conforme defendido por Gordon (2012). O canto em grupo funcionou também como uma pausa ativa, reavivando a atenção dos alunos e contrariando o cansaço de um trabalho exclusivamente teórico.

Terminei a segunda aula com uma introdução ao conceito do campo harmónico, associando as diferentes quatriades abordadas ao respetivo grau da escala maior, através do uso do quadro e da colocação de questões dirigidas à turma. Apesar de os alunos terem

demonstrado um grau satisfatório de assimilação desta matéria, não houve tempo para realizar exercícios exaustivos, ficando claro, portanto, que seria necessária uma futura consolidação dos conceitos.

A terceira aula decorreu na semana anterior ao último teste do ano letivo e, a pedido da professora cooperante, teve como objetivo a revisão geral dos conteúdos e preparação para este elemento de avaliação. Após uma série de perguntas colocadas aos alunos sobre as várias matérias abordadas, tornou-se evidente que, apesar de conhecerem as fórmulas de construção de acordes e escalas, surgiam fragilidades recorrentes no pensamento intervalar básico. Nesse sentido, decidi fazer uma revisão sistemática de todos os intervalos ascendentes até à oitava, de maneira a consolidar este conteúdo fundamental.

A estratégia adotada consistiu na escrita de uma sequência de notas no quadro, a partir das quais foram realizados exercícios orais de construção de intervalos, começando com o intervalo de segunda menor e progredindo gradualmente até ao intervalo de sétima maior. Foi solicitada a resposta individual de cada aluno por ordem, seguindo a disposição da sala, de maneira a que estes pudessem antecipar o exercício que lhes caberia resolver.

Tendo em conta a quantidade de exercícios individuais gerados a partir desta proposta, realizaram-se várias rondas pela turma, criando uma dinâmica desafiante que, associada à expectativa constante de resposta, apresentou semelhanças ao formato de um jogo, mantendo a concentração ativa dos alunos (Tan & Saucerman, 2017). Em vários momentos, estes foram convidados a explicar o seu raciocínio, assegurando que a solução apresentada resultava de uma linha de pensamento lógica. Paralelamente, aos alunos que demonstraram mais facilidade e rapidez na resolução da tarefa, foram dados exercícios escritos adicionais, de dificuldade elevada, a realizar durante o tempo de espera entre respostas orais, seguindo o conceito de instrução diferenciada de Tomlinson (2001), para garantir o uso produtivo do tempo letivo.

Concluída a revisão dos intervalos, aplicou-se o mesmo método à construção de quatríades. A turma conseguiu responder aos exercícios com uma maior taxa de sucesso, apesar existirem ainda algumas inconsistências no raciocínio de certos alunos. Ainda assim, tornou-se evidente que as estratégias adotadas foram eficazes. Seria interessante

avaliar o impacto de uma aplicação sistemática deste tipo de abordagem, por exemplo, dedicando uma parte de cada aula a exercícios desta natureza, adaptados aos diversos conteúdos abordados.

5. Reflexões Finais

Este estágio constituiu uma oportunidade privilegiada para contactar com problemáticas recorrentes no ensino da música, em particular do Jazz, bem como para explorar diferentes estratégias para a sua resolução. Contribuiu ainda para clarificar e sistematizar a linguagem utilizada na explicação de conceitos musicais, tendo um impacto significativo no desenvolvimento das minhas competências enquanto docente.

O apoio e a orientação da professora Inês Laginha revelaram-se indispensáveis ao longo do estágio, proporcionando-me novas perspetivas sobre o ensino musical. A atenção constante aos detalhes tímbricos, de articulação e de carácter, aspetos que são frequentemente secundarizados no ensino do jazz, demonstrou uma lição particularmente relevante, levando-me a tomar consciência de tendências minhas para, por vezes, desvalorizar estas dimensões, em detrimento de fatores mais objetivos e imediatos. A orientação que recebi contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento de uma perspetiva pedagógica mais holística.

Através das experiências que foram possibilitadas pelo decorrer deste estágio, em particular, o contacto direto com a maioria dos alunos que integram as várias turmas do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, constato que existem, na minha opinião, alguns problemas base que afetam de forma profunda o funcionamento do curso e o aproveitamento dos alunos. Em primeiro lugar, a elevada carga horária, aliada ao facto de muitos dos jovens inscritos neste curso residirem fora de Lisboa, reduz significativamente o tempo e a energia disponíveis para o estudo individual, que é absolutamente necessário para a aprendizagem musical.

A entrada de um aluno neste curso depende essencialmente de uma audição ou exame prático em que o aluno toca o seu instrumento. Como consequência, cada turma é marcada por uma grande heterogeneidade de backgrounds, formações e motivações. Dentro de um

combo, é frequente encontrar alunos com níveis de execução radicalmente diferentes, por vezes insuficientes, o que dificulta o trabalho coletivo. Considerando que as aulas de combo simulam as condições de performance do mundo real e exigem competências de improvisação e acompanhamento, a situação torna-se problemática quando os alunos enfrentam conceitos harmónicos e rítmicos demasiado avançados para as suas capacidades, ao mesmo tempo que lidam com lacunas técnicas instrumentais ainda não trabalhadas.

Os objetivos e o repertório do curso estão organizados em função das várias épocas e estilos da história do Jazz, com a expectativa de que, após três anos, o aluno consiga tocar todas essas variantes com um mínimo de competência. Pelo que observei, poucos alunos, se não todos, ficaram longe de alcançar essa meta. Muitos alunos improvisam e acompanham de uma forma que revela uma clara falta de domínio do vocabulário melódico, harmónico e rítmico do Jazz em geral, e ainda menos das características definidoras dos seus sub-estilos. Na minha opinião, seria necessária uma recalibração das expectativas, já que, embora se trate de um curso profissional, é esperado que os alunos prossigam os estudos em instituições de ensino superior. Partindo da minha experiência como ex-aluno da Escola Superior de Música de Lisboa e do Conservatorium van Amsterdam, posso afirmar que nos exames de entrada espera-se apenas um domínio básico do instrumento aliado a um conhecimento primário do vocabulário do Jazz, não havendo qualquer exigência relativa ao domínio pleno de todas as suas variantes.

Considero, portanto, que seria benéfico reduzir o *scope* do material abordado, favorecendo uma aprendizagem mais profunda e consistente dos fundamentos. Nesse processo, as competências auditivas e orais devem ser enfatizadas, nomeadamente a aprendizagem auditiva de solos idiomáticos do vocabulário jazzístico, e a sua consequente reprodução através do canto. Aliás, considero que, de forma geral, a prática do canto deveria ser reforçada permitindo uma melhor assimilação dos conteúdos lecionados nas várias disciplinas.

Outro aspeto que, na minha opinião, deveria ser enfatizado é a audição conjunta e comentada de discos ou concertos gravados, durante as aulas. Percebi que existe uma grande desconexão entre os alunos e a Música que estavam a estudar. Tendo em conta que muitos jovens ingressam neste tipo de curso não por um interesse específico no Jazz, mas

como alternativa ao ensino da música erudita, esta é frequentemente a sua primeira exposição ao género, promovendo uma oportunidade única para uma descoberta auditiva guiada e encorajada pelo corpo docente.

Mais uma vez, pela minha experiência enquanto aluno, colega e professor, afirmo que a maior dificuldade é que o estudante desenvolva uma relação pessoal e positiva com o jazz. É comum ouvir expressões como “eu não gosto muito de jazz, mas...”, revelando uma falta de ligação afetiva com o estilo. Já testemunhei, no entanto, o impacto transformador que ocorre quando um grupo de alunos começa a interessar-se genuinamente, formando pequenos ensembles sustentados pela motivação interna. Por isso, acredito que o maior desafio de um professor neste contexto é despertar o interesse pessoal e afetivo pelo Jazz. A partir do momento em que existe esta motivação, o estudo individual passa a ser impulsionado pelo próprio aluno, e o desenvolvimento torna-se inevitavelmente mais rápido.

Como consideração final, encorajo todos os alunos a cultivar uma relação de amor pela música, guiada pela curiosidade e livre de preconceitos estilísticos pré-concebidos.

Segunda Parte

Projeto de Investigação

6. Motivações

Ao longo do meu percurso enquanto estudante e músico de Jazz, passei por várias escolas e diferentes professores, cada um com métodos e abordagens diferentes. No entanto, um elemento comum a estas experiências foi ausência de orientação específica para o desenvolvimento do *comping*.

Segundo Hal Crook, renomeado trombonista e pedagogo, autor do livro *How to Comp* (1995) o termo *comping* é derivado da palavra acompanhamento. O autor explica:

In a musical context, to comp means to improvise a background for a solo using the elements of melody, harmony and/or rhythm. In other words, comping is a kind of secondary soloing which supports, compliments and interacts with a primary solo (...) the conventional comping instruments are piano (keyboards), guitar, vibraphone, bass and drums (...) The goal in comping is to be as musically accurate and creative as one is when one is the primary soloist. The emphasis, however, is on teamwork - on enhancing the musical efforts of the primary soloist in all possible ways and areas. (Crook, 1995, p.12)⁵

Na minha experiência enquanto aluno, o tempo letivo focou-se principalmente na aquisição de linguagem e técnica necessária para a execução de solos improvisados, enquanto que, nas aulas de combo, o objetivo primário foi sempre a montagem de repertório e a exploração de várias propostas de interação e equilíbrio musical. Foram, portanto, sentidas lacunas significativas no desenvolvimento de competências de acompanhamento, algo que confirmei ser uma experiência comum após diversas conversas com colegas de diferentes escolas, percebendo que esta dificuldade é partilhada por uma percentagem significativa dos estudantes de jazz.

Estudos recentes confirmam esta ideia, observando que o currículo dos cursos de Jazz tende a ter uma forte concentração em áreas teóricas e improvisação solística, que é, por sua vez, frequentemente lecionada através abordagens analíticas, nomeadamente a *chord-*

⁵ "Num contexto musical, *comping* significa improvisar um acompanhamento para um solo usando os elementos de melodia, harmonia e/ou ritmo. Noutras palavras, *comping* é um tipo de solo secundário que suporta, complementa e interage com um solo primário (...) Os instrumentos convencionais de *comping* são: piano, guitarra, vibrafone, contrabaixo e bateria (...) O objetivo do *comping* é ser tão musicalmente preciso criativo quanto se é quando se está no papel de solista principal. A ênfase, no entanto, está no trabalho em equipa, em potenciar os esforços musicais de solista principal."

scale theory, que conceptualiza a improvisação através da associação de uma escala ou modo a cada acorde de uma progressão harmónica (Rutherford, 2014; Keller-Tuberg, 2025). Num contexto de *ensemble*, especificamente de *bigband*, Mantie (2007) mostra como a prática letiva se concentra principalmente no aprimoramento de passagens técnicas e no equilíbrio tímbrico dos arranjos em questão, em detrimento de um trabalho sistemático sobre competências individuais como o *comping*. Mais especificamente, Thompson (2024) identifica uma quase completa ausência de orientação e materiais estruturados para os instrumentos de secção rítmica, resultando num parco desenvolvimento de competências como o *comping*.

Estas lacunas de currículo são extremamente impactantes no desenvolvimento de um músico e entrada no mercado de trabalho, tendo em conta que, segundo Yamaguchi (2021, p.1), “from a professional perspective, a pianist is employed foremost for their ability as na accompanist in the rhythm section”.⁶

Esta crença é também partilhada por Harold Mabern, lenda do piano jazz, numa entrevista com Jeb Patton (2013), na qual afirma: “Comping is an art in itself. Every job I’ve ever gotten ... people hired me because of the way I comped. (...) Soloing is a personal thing.” (Patton, 2013, p.259).⁷

O entrevistador reafirma a ideia subentendida, declarando que um pianista de jazz é contratado principalmente pela sua capacidade de fazer o conjunto soar bem, e não necessariamente pelos seus solos individuais. (Patton, 2013)

No processo de aprimoramento das minhas próprias competências nesta área, solicitei orientação de músicos experientes com quem tive contacto, nomeadamente no *Begues Jazz Camp*, um workshop anual organizado em Barcelona pelo baterista e pedagogo Jorge Rossy. Aqui, dois músicos de renome, o pianista Michael Kanan e o saxofonista Bill McHenry, apontaram-me na direção de Red Garland como modelo a seguir. Percebi que

⁶ “Numa perspectiva profissional, um pianista de jazz é contratado principalmente pela sua habilidade enquanto *comper*”.

⁷ “*Comping* é uma arte em si mesma. Todos os trabalhos que eu já consegui... as pessoas chamaram-me por causa da maneira como eu fazia *comping*... Solar é uma coisa pessoal”

seria benéfico investigar a abordagem de acompanhamento deste músico de uma forma mais objetiva, optando então pela transcrição, notação e posterior análise do seu *comping*.

Esta investigação procura, portanto, analisar e sistematizar a abordagem de acompanhamento do pianista Red Garland, esperando que as conclusões derivadas possam contribuir para o desenvolvimento das competências de *comping* de qualquer pianista de jazz. Tendo estabelecido as motivações impulsionadoras desta investigação, assim como o significado e importância do *comping* como uma das competências fundamentais de um pianista de jazz, irei de seguida apresentar alguns dados biográficos de Red Garland.

7. Red Garland: o pianista

Segundo *The Biographical Encyclopedia of Jazz* (Feather & Gitler, 2007), William McKinley “Red” Garland, é considerado um dos grandes pianistas de Jazz. Nascido em 1923 em Dallas, Texas, Garland começou os seus estudos musicais no clarinete e saxofone alto, abordando o piano apenas em 1941, durante o serviço militar. Depois do seu tempo no exército, tocou na banda do trompetista “Hot Lips” Page e, posteriormente, integrou a famosa banda de Billy Eckstine. Em pouco tempo, começou a ser contratado por grandes nomes do Jazz, tais como Lester Young, Roy Elridge, Charlie Parker, Coleman Hawkins, Ben Webster e, finalmente, Miles Davis.

Da longa carreira de Miles Davis, Keith Waters (2011) destaca o primeiro quinteto, com John Coltrane, Red Garland, Paul Chambers e Philly Joe Jones, como uma das formações fundacionais da sua obra. As gravações realizadas por este primeiro quinteto, discos como *Workin’*, *Cookin’*, *Relaxin’*, *Diggin’*, são considerados extremamente influentes pela comunidade de Jazz. Segundo Waters (2011, p.14), este grupo “set the standard for hard bop improvisation and rhythm section accompanimental roles.”⁸

⁸ “estabeleceu o standard para improvisação *hardbop* e para o papel de acompanhamento da secção rítmica”

No seu livro, *An Approach to Comping* (2013), Jeb Patton, afirma:

Red Garland is one of the most revered in the pantheon of great jazz compers. He offered Miles Davis the ultimate cushion: constant subtle and warm support, coupled with finely tuned shouts and riffs, and lightening quick reflexes. Even while offering exquisite support to the soloist, he constantly interacted with Philly Joe Jones in ways that are mind-boggling. (Patton, 2013, p.231)⁹

Ambas as fontes anteriormente referidas confirmam, portanto, a relevância de Red Garland enquanto importante modelo relativamente à prática do *comping*.

8. Revisão da Literatura e Enquadramento Teórico

8.1. Introdução

Durante a pesquisa necessária para esta investigação deparei-me com vários livros com informação relevante sobre o tema desta investigação. Uns dedicam-se totalmente ao *comping* enquanto outros abordam o tema do piano jazz de uma forma mais geral.

Considerei particularmente relevante *An Approach to Comping: the Essentials*, por Jeb Patton (2013). Este método começa a sua abordagem com padrões rítmicos, introduzindo tipos de *voicings* progressivamente mais complexos, opondo-se à estrutura dos restantes manuais que dedicam a maioria das suas páginas a diferentes construções de acordes, e só depois mencionam a vertente rítmica.

Na minha opinião, tendo em conta que o *comping* se resume, em termos extremamente simplistas, ao ato de tocar *voicings* posicionados ritmicamente de maneira a suportar e impulsionar a banda, faz sentido, logo na fase inicial, equipar o aluno com as bases

⁹ “Red Garland é um dos mais reverenciados no panteão dos grandes *compers* do jazz. Ele ofereceu a Miles Davis o suporte definitivo: apoio constante, subtil e acolhedor, combinado com *shouts* e *riffs* delicadamente concebidos, para além reflexos extremamente rápidos. Mesmo enquanto oferecia um apoio esplêndido ao solista, interagia constantemente com Philly Joe Jones de maneiras extraordinárias.”

rítmicas sobre as quais serão aplicados os diferentes tipos de construção de acordes. Assim, a partir do momento em que o estudante aprende os *voicings* básicos, estará apto a praticar o *comping* numa situação musical real, algo que por sua vez encorajará também o aprofundamento do seu vocabulário harmônico.

Para além disto, o método de Patton (2013) centra-se no estudo de exemplos musicais, apresentando 11 transcrições do *comping* de diferentes pianistas, material extremamente valioso para qualquer interessado na matéria. No entanto, reitera várias vezes a importância de assimilar diretamente os conteúdos através da audição das gravações originais, mencionando a dificuldade de notação das subtilezas rítmicas de cada pianista. Para incentivar este processo, o autor inclui versões modificadas do *comping* de gravações específicas, com o objetivo de guiar o aluno a transcrever o material por ele mesmo.

Tendo em conta a minha experiência enquanto estudante e músico, concordo com esta abordagem. O processo de transcrição, para além de desenvolver competências auditivas, promove a compreensão e interiorização dos conteúdos. O simples processo de audição repetida de um trecho musical leva muitas vezes à criação de imagens mentais auditivas, que, quando associadas às conclusões alcançadas através de uma análise teórica, contribuem para o enraizamento do material em questão. Material este que, num contexto de performance, irá influenciar de uma forma direta as escolhas musicais do indivíduo.

No final do livro, o autor reúne ainda entrevistas a dois pianistas de jazz consagrados: Harold Mabern e Renee Rosnes. Os testemunhos destas duas figuras mostram-se extremamente valiosos, expondo o leitor às perspetivas de músicos fenomenais acerca da prática do *comping*.

8.2. Construção de Voicings

Na literatura analisada surgem de forma recorrente os mesmos tipos de construção de *voicings*, partilhados entre os diferentes autores, ainda que frequentemente designados por nomenclaturas distintas.

Em praticamente todas as fontes é reforçada a importância da *shell*, constituída pelas *guide tones* (Levine, 1989; Patton, 2013; Crook, 1991) ou *essential tones* (Siskind, 2021):

a 3ª e a 7ª, ou a 3ª e a 6ª nos acordes de sexta. Estas notas são fundamentais para definir a qualidade de cada acorde e funcionam como o ponto de partida para a maioria das construções de *voicings*.

Segundo Siskind (2021) e Levine (1989), quando juntamos a fundamental do acorde à *guide tones* obtemos os chamados *shell voicings*. Ambos referem também uma variação: o uso da fundamental (ou da 5ª) com apenas uma das *guide tones*. Este tipo de voicing foi utilizado sobejamente pelos pioneiros do *bebop* como Bud Powell e Thelonious Monk, tanto que Levine (1989) atribuí-lhes o nome de *Bud Powell voicings*.

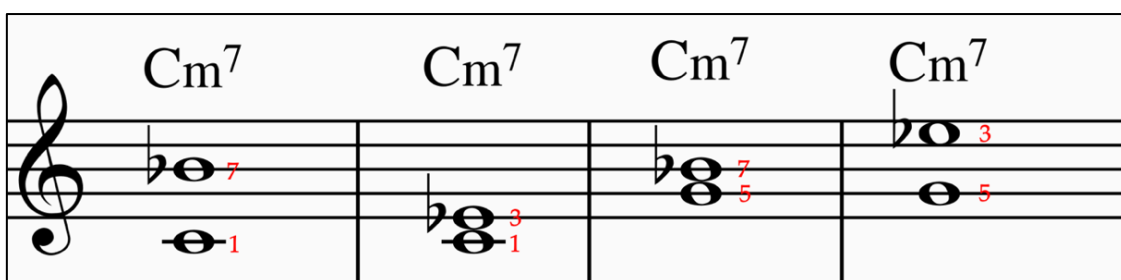


Figura 1 - Bud Powell *Voicings*

Patton (2013) diverge um pouco nesta nomenclatura: para ele, estes *voicings* reduzidos são os *shell voicings*, enquanto que a versão mais completa, com a fundamental, 3ª e 7ª é chamada de *skeletal voicings*. Tanto Siskind (2021) como Levine (1989) acrescentam ainda a distinção entre as duas possíveis posições ou inversões destes *voicings*: *Type A* (3-7) e *Type B* (7-3).

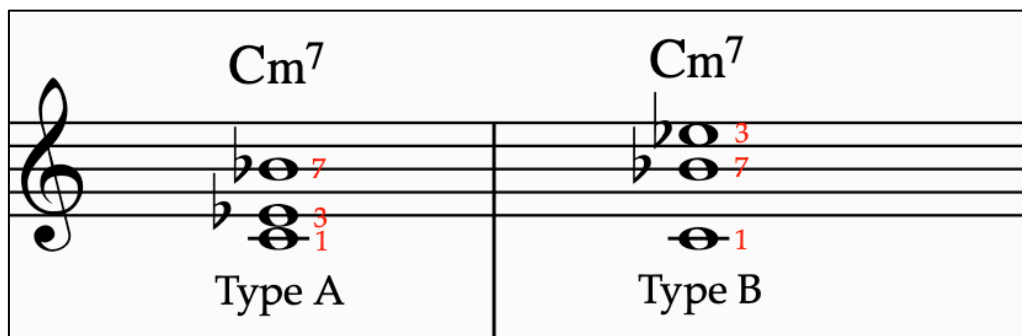


Figura 2 - *Shell Voicings*

A partir destas estruturas básicas, os autores demonstram como os *voicings* podem ser expandidos, acrescentado, por cima das *guide tones*, outras notas pertencentes ao acorde ou então extensões como a nona, décima primeira e décima terceira, chamadas de *color*

tones no vocabulário de Siskind (2021). Patton (2013) apelida estes acordes de *spread voicings*.

The image shows two musical staves side-by-side. The left staff is for Cm9, with notes G3 (labeled 9), F3 (labeled 7), and E3 (labeled 3) in the bass clef. The right staff is for C13, with notes G4 (labeled 9), F4 (labeled 6), E4 (labeled 3) in the treble clef and G3 (labeled 7) and C3 (labeled 1) in the bass clef.

Figura 3 - *Spread Voicings*

Já Siskind (2021) refere-se a este princípio quando fala dos *two-handed Type A/B voicings*. O autor, no entanto, conceptualiza estas construções retirando a fundamental, assumindo a presença de um baixista no contexto musical. Estes tipos de acordes construídos sem a fundamental no baixo são chamados de *rootless voicings*. No entanto, este conceito contempla também a possível presença da fundamental do acorde no topo de maneira a criar um acorde mais denso e facilitando o *voice-leading* (Siskind, 2022b).

The image shows two musical staves side-by-side. The left staff is for Type A Cmaj7, with notes G4 (labeled 5) and F4 (labeled 9) in the treble clef, and G3 (labeled 7) and C3 (labeled 3) in the bass clef. The right staff is for Type B Cmaj7, with notes G4 (labeled 9) and F4 (labeled 5) in the treble clef, and G3 (labeled 3) and C3 (labeled 7) in the bass clef.

Figura 4 - *Rootless Spread Voicings* (Siskind, 2021, p.86)

Outro conceito que surge deste tipo de construção são as *Upper Structure Triads*, quando as notas adicionadas assumem uma configuração de tríade, tocada normalmente pela mão direita, por cima da *shell* na mão esquerda (Levine, 1989; Pease & Pullig, 2001).

Figura 5 - Upper Structure Triad

Os voicings apresentados até aqui seguem, portanto, o seguinte princípio de construção:

Fundamental – *Guide Tones (Shell)* – Outras Notas do Acorde

Na parte superior do voicing (“outras notas do acorde”), são frequentemente usadas extensões como a nona, décima primeira e décima terceira, mas também outras notas do acorde, como a quinta e repetições da fundamental ou notas da *shell*.

Figura 6 - Shell Based Voicings

Na minha opinião, tendo em conta a prevalência deste molde de construção de acordes, poderá ser útil reunir todos estes voicings numa categoria abrangente, à qual chamarei *shell-based voicings*. A figura 7 demonstra como a partir desta conceção se podem obter todas as variantes discutidas.

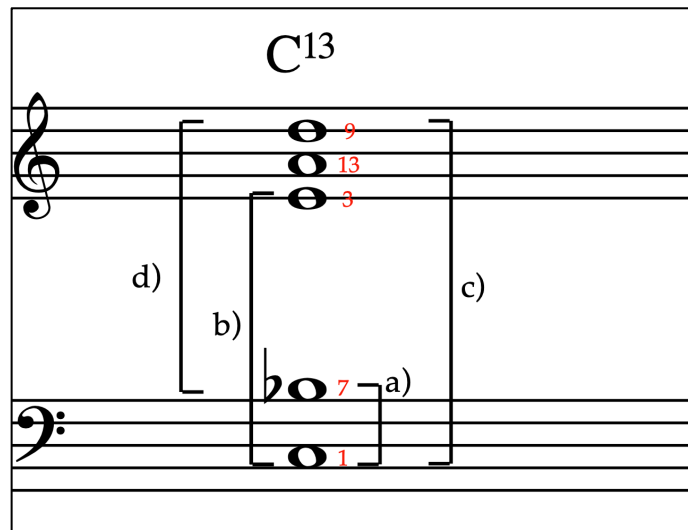


Figura 7 - a) Bud Powell Voicing, b) Shell Voicing, c) Spread Voicing, d) Rootless Spread Voicing

Outra abordagem de construção de voicings encontrada na literatura parte do uso de acordes em posição fechada. Patton (2013) usa o termo *trombone voicings* para se referir a voicings de 3 ou 4 notas constituídos por intervalos de 2ª e 3ª, tocados pela mão direita por cima da fundamental, tocada pela mão esquerda.

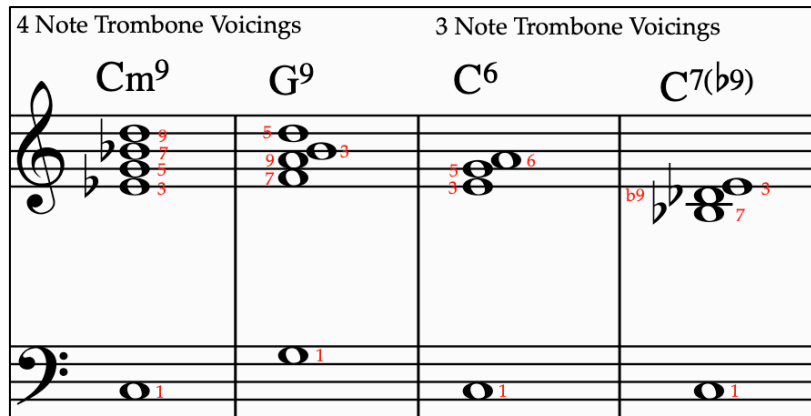


Figura 8 - Trombone Voicings

Estes acordes de 4 notas referidos por Patton (2013) aproximam-se do conceito exposto no segundo volume de Siskind (2022a) como *closed-position voicings*, ou então como *four-way close* no livro de Santisi (2001).

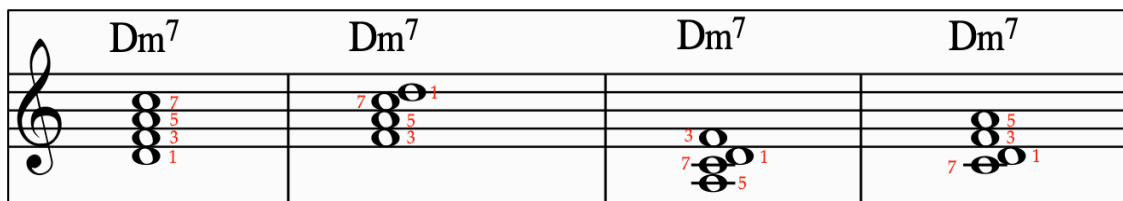


Figura 9 - Closed Position Voicings / Four-Way Close

Patton (2013) descreve dois caminhos para construir estes *voicings*. O primeiro tem como ponto de partida as *guide tones*, às quais são acrescentadas outras notas pertencentes ao acorde. É possível adicionar notas no meio, por cima ou por baixo das *guide tones*.

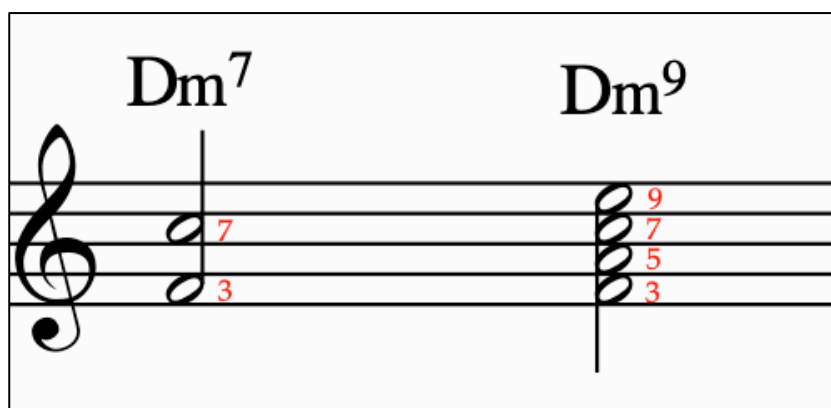


Figura 10 - Construção de *trombone voicing* a partir das *guide tones*

Por exemplo, se quisermos construir um acorde de D-9, podemos partir das *guide tones* (3ª e 7ª), acrescentando posteriormente duas notas, neste caso a 5ª e a 9ª. O acorde obtido, constituído pelas notas Fá - Lá - Dó - Mi, pode ser interpretado como um acorde de Fmaj7, mas tendo em conta o contexto, especialmente se o pianista estiver a tocar a fundamental (Ré) na mão esquerda, vai ser ouvido como um Dm9. Seguindo esta linha, estamos a ir de encontro ao segundo método descrito por Patton, a utilização de acordes de sétima e as suas inversões para criar um *voicing* representativo da qualidade harmónica em questão.

Exemplificando, para tocar um acorde de Dm pertencente a um II-V-I em Dó, podemos tocar a sua quatriade, Dm7, ou podemos utilizar outras quatriades que incluam as *guide tones* e outras notas pertencentes ao acorde. Usando o caso do exemplo anterior, um acorde de Fmaj7 inclui as *guide tones* de Dm7, Fá e Dó (3ª e 7ª) para além das notas Lá e Mi (5ª e 9ª de Dm), dando origem a um acorde de Dm9.

Figura 11 - Utilização de quatriades para construir *trombone voicings*

Independentemente do método seguido, quer seja a adição de notas às *guide tones* ou a utilização de quatriades nas suas várias inversões, o resultado final consiste num *voicing* constituído maioritariamente por intervalos de 2ª e 3ª, com uma amplitude máxima de uma sétima maior. Patton (2013) apresenta estes *voicings* de maneira a serem tocados com a mão direita sobre a fundamental, tocada com a mão esquerda. No entanto, seguindo o exemplo de Siskind (2022b) no caso dos *rootless spread voicings*, é também viável tocar estes acordes sem a fundamental na mão esquerda, especialmente num contexto em que há um contrabaixo a tocar as fundamentais da progressão harmónica. Para organizar os conceitos mencionados, atribuo a este tipo de acordes o nome *compact voicings*.

Santisi (1993) apresenta outro tipo de construções, os *drops voicings*. Estes acordes têm como ponto de partida os *closed position voicings*, que são redistribuídos de forma a ter uma amplitude superior a uma oitava. Esta redistribuição é atingida através do transporte de uma nota do acorde para a oitava inferior à original. A nota deslocada é escolhida consoante o tipo de *drop voicing*, o mais comum sendo o *drop-2*, no qual a segunda nota, contando a partir do topo do acorde, é movida para a posição inferior do *voicing*. Siskind (2023, p.199) explica o efeito, afirmando que: “Drop-two voicings are an important variation of closed-position voicings (...) They sound more modern and airier than closed-position voicings¹⁰.”

¹⁰ “Drop-two voicings são uma variação importante de *closed-position voicings* (...) Soam mais modernos e leves que *closed-position voicings*”

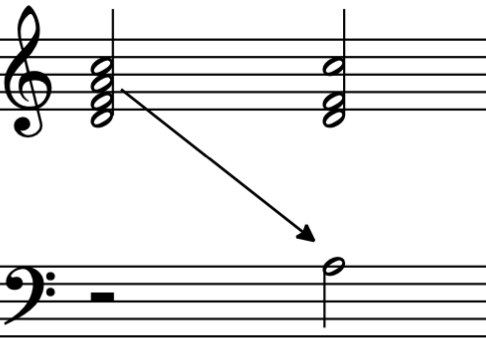

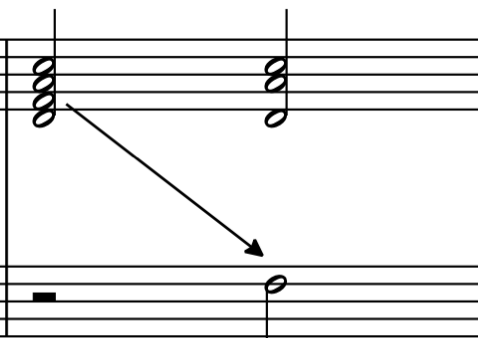

Drop 2 Voicings		Drop 3 Voicings	
Dm ⁷	Dm ⁷	Dm ⁷	Dm ⁷
			

Figura 12 - Drop Voicings

Para além dos *shell-based voicings*, dos *compact voicings* e dos *drop voicings*, na literatura mencionada são também referidos outros tipos de *voicings*, nomeadamente acordes construídos por intervalos de quartas, por *clusters*, e outras conceções. Para o foco da investigação são pouco relevantes, tendo em conta que surgem em estéticas mais modernas, comparativamente com a sonoridade *hardbop* dos temas abordados nesta pesquisa.

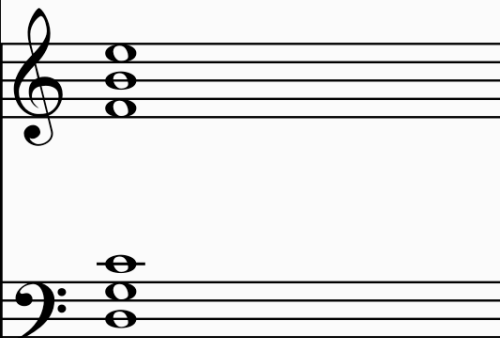
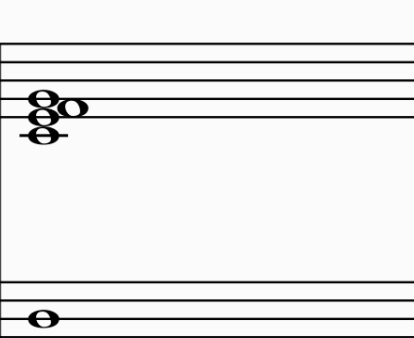
Voicings Quartais	Clusters
Dm ¹³	Dm ¹¹
	

Figura 13 - Outros tipos de voicings

8.3. Enquadramento Rítmico

Relativamente à questão rítmica Siskind (2021), Crook (1991), Levine (1989) e Santisi (2001) sublinham a importância do posicionamento dos acordes nos contratempos. Entre

eles, Crook (1991) é o mais expansivo acerca do assunto, introduzindo o conceito de *Forward Motion*:

Some rhythms sound like they "swing" more naturally and effectively than others because of the particular placement of attack points and accents within a measure. In such rhythms one can hear an appealing quality known as forward motion, which is primarily the result of upbeat attacks either sustained over the beat line or bar line or followed by a rest (i.e. accented). (...) Forward motion creates the effect of propelling the time, of giving it a rhythmic push - but without rushing the tempo. (...) Ideally, the rhythm of the comping should contain a desirable balance of short and sustained downbeat and upbeat attacks, preferably with phrases ending often on the upbeat. (Crook, 1991, p.17).¹¹

O autor aprofunda a razão desta ideia, centrada na interação rítmica entre contrabaixo e o instrumento harmónico em questão:

An important part of the (traditional) rhythmic role of the bass in a jazz rhythm section is to provide a steady flow of downbeat attacks which establishes and defines the meter, pulse and tempo of the music. (...) When the harmonic instrument continuously or consistently attacks on the downbeat as well, a duplication of roles occurs which can diminish the uniqueness of the bass's rhythmic function and create a heavy, ponderous time-feel, i.e. non-swinging. Standard practice dictates that the harmonic instrument should frequently contrast the bass rhythmically, providing sufficient upbeat attacks to propel the time and achieve a substantial degree of forward motion." (Crook, 1991, p.18).¹²

¹¹ Alguns ritmos soam que "swingam" mais naturalmente e eficazmente do que outros devido à colocação específica dos pontos de ataque e das acentuações dentro de um compasso. Em tais ritmos é possível ouvir uma qualidade apelativa conhecida como *forward motion*, que resulta principalmente de ataques em contratempos, quer sustentados para além da linha de tempo ou da barra de compasso, quer seguidos de uma pausa (isto é, acentuados). (...) A *forward motion* cria o efeito de impulsionar o tempo, de lhe dar um empurrão rítmico - mas sem acelerar o andamento. (...) Idealmente, o ritmo do *comping* deverá conter um equilíbrio desejável entre ataques curtos e sustentados em tempos fortes e contratempos, , de preferência com frases que terminem frequentemente a contratempo.

¹² Uma parte importante do papel rítmico (tradicional) do contrabaixo numa secção rítmica de jazz é fornecer um fluxo constante de ataques em tempos fortes que estabelece e define o métrica, a pulsação e o andamento da música. (...) Quando o instrumento harmónico ataca de forma contínua ou consistente também no tempo forte, ocorre uma duplicação de papéis, o que pode diminuir a singularidade da função rítmica do contrabaixo e criar uma sensação temporal pesada, isto é, sem swing. A prática estandardizada dita que o instrumento harmónico deve frequentemente contrastar ritmicamente com o contrabaixo, fornecendo ataques suficientes em contratempo para impulsionar o a pulsação e alcançar um grau substancial de forward motion.

Associado a esta prática está o conceito da antecipação da harmonia. Levine (1989) sugere que a antecipação de acordes por uma colcheia cria mais energia, ou segundo a nomenclatura de Crook (1991), *Forward Momentum*. Siskind (2021), Santisi (1993) e Patton (2013) reforçam esta ideia em vários exemplos, confirmando a sua importância enquanto prática estandardizada.

Na literatura apresentada, são apresentados vários exemplos de padrões rítmicos comuns no *comping*. Siskind (2021) e Patton (2013) apresentam em primeiro lugar o *Charleston*.



Figura 14 - Padrão rítmico *Charleston*

Segundo Siskind:

The Charleston, your first comping pattern, is an incredibly important jazz rhythm with comps on beats one and the “and of two.” Its name comes from James P. Johnson’s eponymous piece which launched a dance craze in the 1920s. Even though the rhythm is notated with one quarter note and one eighth note, play both chords equally short. (Siskind, 2021, p.27)¹³

Siskind apresenta também o *Reverse Charleston*, o mesmo padrão deslocado de maneira a começar na segunda colcheia do compasso. Patton continua a explorar este conceito, sugerindo a aplicação do padrão rítmico nas 8 possibilidades (8 colcheias) de um compasso 4/4, começando em qualquer um dos tempos ou contratempos.

¹³ “O Charleston, o teu primeiro padrão de *comping*, é um ritmo de jazz incrivelmente importante, com comps nos tempos um e no “e do dois”. O seu nome provém da peça homónima de James P. Johnson, que deu origem a uma moda de dança na década de 1920. Embora o ritmo seja notado com uma semínima e uma colcheia, toca ambos os acordes com igualmente curtos.”

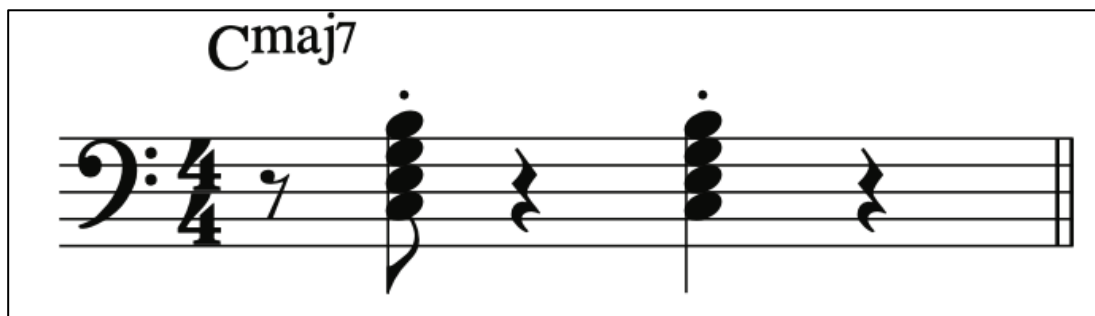


Figura 15 - Padrão rítmico *reverse Charleston*

Crook (1991) tem uma abordagem semelhante, incluindo 3 páginas de padrões rítmicos simples (1 a 2 compassos), criados a partir de células rítmicas que são deslocadas para diferentes pontos de partida do compasso. Mais uma vez, nestes padrões encontramos o *Charleston* e as suas diversas variantes, confirmando o seu papel como um “fundamental rhythmic pattern”¹⁴ (Patton, 2013, p.14).

Patton, nos seus livros, revela um método que achei extremamente pertinente para esta investigação. Apresenta uma série transcrições de trechos de *comping* de variados pianistas históricos, a partir dos quais extrai padrões recorrentes, organizando uma pequena coleção das unidades básicas rítmicas do *comping* de cada músico.

¹⁴ “padrão rítmico fundamental”

Red Garland Comping Rhythms

RGCR 1

5
RGCR 2

9
RGCR 3

13
RGCR 4

17
RGCR 5

Figura 16 - Padrões rítmicos recorrentes no *comping* de Red Garland (Patton, 2013, p. 239)

8.4. Abordagem Harmónica

Para além da maneira como os *voicings* são construídos e da sua realização no plano rítmico, surge outra questão importante: a abordagem harmónica. Quando um músico de jazz está a tocar um standard, está a seguir, à partida, uma conceção mental da estrutura harmónica do tema em questão, na sua forma mais elementar, frisando os principais movimentos harmónicos. Para evitar a monotonia chorus após chorus, um músico aprende a ornamentar essa estrutura harmónica com diferentes caminhos, diferentes progressões para ligar os diferentes graus da tonalidade, ou até substituir certos acordes. Estas variações podem ser pré-combinadas entre os músicos, mas é também comum que sejam introduzidas em tempo real, tendo em conta o decorrer da improvisação solística ou do *comping* de cada músico. Entre as práticas comuns de reharmonização encontramos conceitos como a substituição tritónica, tonicização e *side stepping*, entre outros.

Hodson (2007) explorou esta questão, concluindo que:

I would therefore like to redefine the deep structure of jazz harmony as a simplified abstraction, a mental map or network that lies beneath the chord changes. The shallow structure would then consist of all of the possible harmonic progressions that can be generated from the deep structure, and the surface structure would be one specific manifestation of such a harmonic progression. (Hodson, 2007, p.61)¹⁵

Na literatura apresentada encontramos referência a várias técnicas de rearmonização da estrutura harmónica de uma *deep structure*, criando várias progressões que constituem a *shallow structure* e poderão ser manifestadas ao nível da *surface structure*.

8.4.1 Substituição Tritónica

A substituição tritónica é talvez a técnica de rearmonização mais comum no Jazz. Levine (1989) explica:

(...) the two most important notes in seventh chords are the third and the seventh. The interval between the third and seventh of a dominant chord is a tritone (...) Since this interval doesn't occur in major seventh or minor seventh chords, its presence defines the dominant chord. If you play just the two notes of the tritone, they strongly suggest a V chord, incomplete though it may be. What's so unusual about the tritone is that it's the third and seventh of two different dominant seventh chords (...) B and F, the third and seventh of G7, are the same notes as Cb and F, the seventh and third of Db7. Because of this, G7 and Db7 can substitute for each other"¹⁶(Levine, 1989, p.37).

¹⁵ “Gostaria, portanto, de redefinir a *deep structure* da harmonia do jazz como uma abstração simplificada, um mapa mental ou uma rede que se encontra subjacente às progressões de acordes. A *shallow structure* consistiria então em todas as progressões harmónicas possíveis que podem ser geradas a partir da *deep structure profunda*, e a *surface structure* seria uma manifestação específica de uma dessas progressões harmónicas.”

¹⁶ “as duas notas mais importantes nos acordes de sétima são a terceira e a sétima. O intervalo entre a terceira e a sétima de um acorde dominante é um trítano (...) Uma vez que este intervalo não ocorre nos acordes maiores de sétima nem nos acordes menores de sétima, a sua presença define o acorde dominante. Se tocares apenas as duas notas do trítano, estas sugerem fortemente um acorde de V, ainda que incompleto. O que é tão invulgar no trítano é o facto de ele corresponder à terceira e à sétima de dois acordes dominantes de sétima diferentes (...) Si e Fá, a terceira e a sétima de G7, são as mesmas notas que Dób e Fá, a sétima e a terceira de Db7. Por esta razão, G7 e Db7 podem substituir-se mutuamente.”

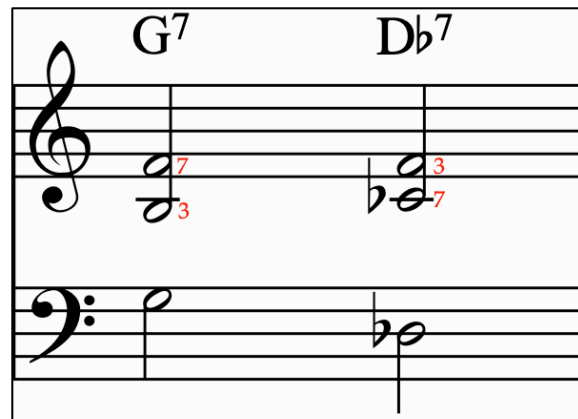


Figura 17 – Substituição Tritônica

A substituição tritônica cria um movimento de baixo cromático, numa progressão V-I ou II-V-I. Segundo Siskind (2021, p.170): “Harmonies with basslines that move by step usually work because they create natural resolutions. Stepwise basslines are very effective and common to most musical styles.¹⁷”

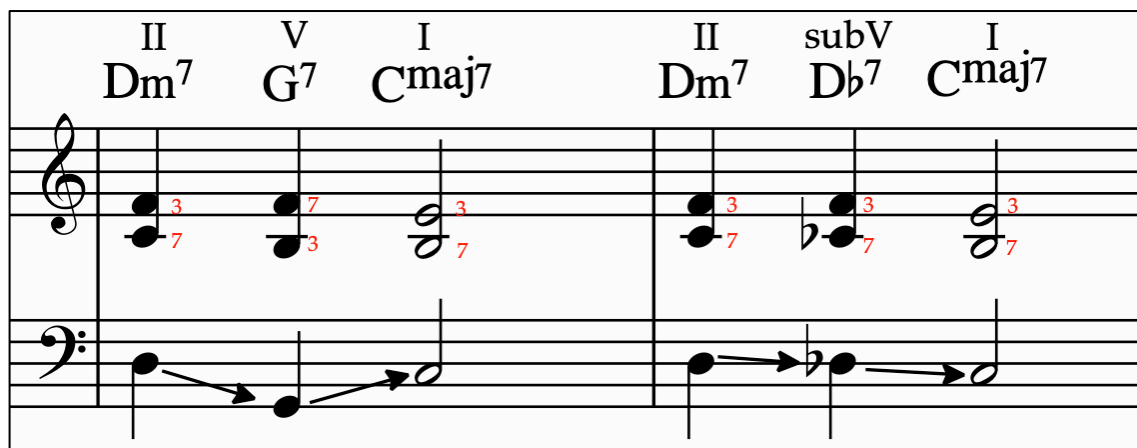


Figura 18 - Substituição Tritônica aplicada a um II-V-I

A figura 18 compara os movimentos de baixo entre uma progressão II-V-I e uma progressão II-subV-I, na qual o acorde de V foi substituído pelo seu trítone. No primeiro caso, temos um intervalo de 5ªP descendente, do D-7 para o G7, que ascende uma 4ªP para chegar à fundamental de Cmaj7. No segundo caso, de acorde para acorde o baixo

¹⁷ “Harmonias com linhas de baixo que se movem por grau conjunto normalmente funcionam porque criam resoluções naturais. Linhas de baixo por grau conjunto são muito eficazes e são usadas na maior parte dos estilos musicais”

descende sempre de forma cromática, criando um movimento de *voice-leading* mais suave, devido à proximidade das fundamentais da progressão harmónica.

Outra consequência desta rearmonização é a mudança de grau harmónico e carácter das notas tocadas por cima deste acorde, já que a fundamental à qual estas se relacionam mudou. Levine (1989) afirma: “Reharmonization such as this transforms old standards into tunes that sound fresher and more modern.”¹⁸ (Levine, 1989, p.39)

Figura 19 - Alteração do Grau Harmónico através Substituição Tritónica

Na figura 19 temos um exemplo perfeito deste conceito: relativamente ao acorde de G7, a nota Sol é a fundamental, no entanto, quando sobreposta ao acorde de Db7, esta nota passa a ser a quarta aumentada (#11), possuindo uma sonoridade/cor completamente diferente.

8.4.2. Criação de II V7 a partir do V7 (II-7 Relativo)

No decorrer da explicação do conceito de substituição tritónica, Levine (1989) menciona outra técnica de rearmonização: numa situação em que existe apenas o acorde de V7, é possível adicionar o respetivo acorde de II-7, criando uma progressão II-V-I: “The early

¹⁸ “Rearmonizações como estas transformam *standards* antigos em temas que soam frescos e mais modernos.”

bebop musicians extended tritone substitution, often preceding the substitute V chord with its II chord. Not only can you substitute Db7 for G7, you can also precede Db7 with Ab-7 to make a II-V progression”¹⁹ (Levine 1989, p.40)

Segundo Patton (2013) este acorde adicional é representado, no contexto de análise harmónica, por *rel II* (II relativo).

The figure shows a musical score for a progression of five chords. The chords are labeled above the staff as follows: subV Db7, I Cmaj7, rel II Abm7, subV Db7, and I Cmaj7. The notation is written in two staves, treble and bass clef. The notes are marked with red numbers 3 and 7, indicating fingering. The bass line consists of single notes for each chord: Db, C, Ab, Db, and C.

Figura 20 - Introdução de II relativo a uma progressão subV - I

Na figura 20 podemos observar um exemplo desta técnica. Independentemente de Db7 ser o resultado de uma substituição tritónica, continua a ter a função de V. Se Db7 é o V, então pertence à tonalidade de Gb, cujo II é Abm7. Ao preceder este Db7 com Abm7 criamos então uma progressão II-V, que neste caso resolve para Cmaj7 por causa da substituição tritónica. A transformação de uma progressão V-I numa progressão II-V-I tem como principal função criar movimento harmónico, criando mais possibilidades em termos de *comping*, mas também de improvisação solística.

No exemplo seguinte vemos como o conceito se aplica numa progressão I - V/VI - VI.

¹⁹ “Os primeiros músicos de bebop alargaram a substituição por trítone, precedendo frequentemente o acorde de V substituto com o seu acorde de II. Não só é possível substituir Db7 por G7, como também preceder Db7 com Ab-7 para formar uma progressão II-V.”

The image shows a musical score for a chord progression in C major. The progression is: I (Cmaj7) - V/VI (E7) - VI (Am7) - I (Cmaj7) - rel II (II/V) (Bm7) - V/VI (E7) - VI (Am7). The notation is written in two staves, treble and bass clef. The right hand has fingering numbers 7 and 3, and the left hand has 3. The chords are: Cmaj7 (C4, E4, G4, Bb4), E7 (E4, G#4, B4, D5), Am7 (A3, C4, E4, G4), Cmaj7 (C4, E4, G4, Bb4), Bm7 (B3, D4, F4, Ab4), E7 (E4, G#4, B4, D5), and Am7 (A3, C4, E4, G4).

Figura 21 - Aplicação do II relativo numa progressão I-V/VI-VI em Dó

8.4.3. Tonicização

Patton (2013) explica a origem do conceito de tonicização, dizendo:

Playing chords often requires you to think backwards. You should get in the habit of asking yourself, “What is the V7” wherever you are in the song that you are playing. The V7 is a strong precursor to any chord. The V7 of I is sometimes called the primary dominant. A dominant chord that brings you to a diatonic chord other than the tonic (I) is called a secondary dominant.²⁰ (Patton, 2013, p.48)

Siskind (2022b) apresenta uma definição mais clara, dizendo que:

Tonicization is a technique in which a pianist introduces the dominant (V7) chord of a target chord and then resolves the dominant chord to the target. When tonicizing a chord, it is not necessary to consider the overall key signature of the piece. Instead, the new chord comes from the key of the chord that is being targeted.²¹ (Siskind, 2022b, p.41)

²⁰ “Tocar acordes exige frequentemente que penses de forma retrospectiva. Deves criar o hábito de te perguntares: “Qual é o V7?”, em qualquer momento da música que estejas a tocar. O V7 é um forte precursor de qualquer acorde. O V7 de I é por vezes designado por dominante primário. Um acorde dominante que conduz a um acorde diatónico que não a tónica (I) é designado por dominante secundário.”

²¹ “A tonicização é uma técnica na qual o pianista introduz o acorde dominante (V7) de um acorde-alvo e, de seguida, resolve esse acorde dominante no acorde-alvo. Ao tonicizar um acorde, não é necessário considerar a armação de clave global da peça. Em vez disso, o novo acorde provém da tonalidade do acorde que está a servir como alvo.”

The figure shows a musical progression on a grand staff. The top staff is in treble clef and the bottom in bass clef. The chords and their functions are: I Cmaj7, II Dm7, I Cmaj7, V/VI A7, and II Dm7. Red numbers 3 and 7 are placed below notes to indicate fingerings. The bass line consists of single notes: C, B, C, B, C.

Figura 22 - Tonicização do acorde Dm7

A figura 22 demonstra a introdução de um acorde dominante secundário (A7) de maneira criar movimento entre Cmaj7 e Dm7. Para alcançar este resultado, é necessário identificar, em primeiro lugar, o acorde que se pretende tonicizar: neste caso, Dm7. Segundo Siskind (2022b), o acorde dominante introduzido deve ser retirado da tonalidade do acorde que está a ser tonicizado; neste contexto, recorre-se ao acorde de A7, dominante da tonalidade de Ré menor.

Expandindo esta ideia, Siskind (2022b) afirma:

Additionally, pianists can create a chain of tonicizations. It is possible to endlessly tonicize newly created dominant chords by adding additional dominant chords that continue to move around the circle of fifths. (Siskind, 2022b, p.40)

The image shows a musical score for a chain of tonicizations. It consists of three staves. The top staff is a treble clef with chords: Cmaj7, F#7, B7, E7, A7, and Dm7. The middle staff shows Roman numerals: I, #IV7 V/VII, VII7 V/III, III7 V/VI, VI7 V/II, and II. The bottom staff is a bass clef with notes: C, F#, B, E, A, and D. Red numbers 3 and 7 are written above some notes in the top staff.

Figura 23 - Cadeia de Tonicizações

A figura 23 exemplifica esta ideia de forma extensiva, através da criação de uma sequência encadeada de acordes dominantes secundários que acaba por resolver em Dm7. Neste caso, o acorde de A7 é inicialmente tonicizado pela introdução da sua dominante, E7. Este acorde, por sua vez, é novamente tonicizado através de B7, que é também precedido pelo seu respetivo dominante, F#7. Este encadeamento de acordes dominantes cria um movimento harmónico caracterizado por um forte sentido direcional, conduzindo de forma clara e progressiva à resolução final em Dm7.

8.4.4. Acordes de Passagem Diatónicos

Uma maneira simples de conectar acordes dentro de uma tonalidade resulta da introdução de acordes de passagem diatónicos. Através desta técnica, criamos movimento harmónico sem introduzir dissonância. Patton (2013, p.145) explica: “Because it uses notes from the parent scale of the target chord its sound is often mild”²². É muito comum usar, por exemplo, um acorde de II, para conectar o acorde de I ao III.

²² “Como utiliza notas da escala-mãe do acorde-alvo, o seu som é frequentemente suave.”

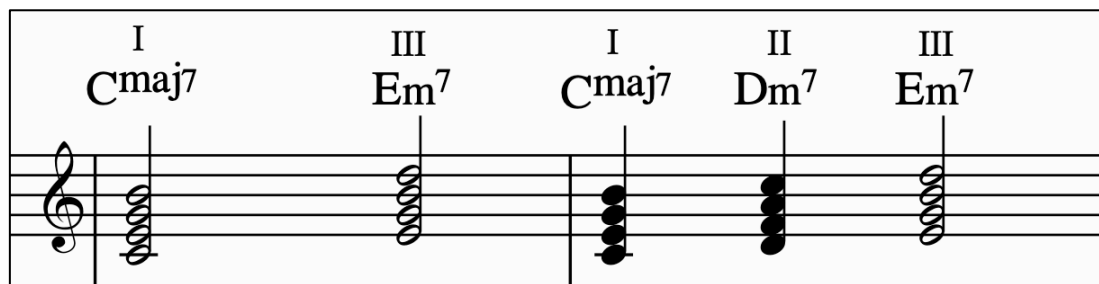


Figura 24 - Introdução de acorde de passagem diatônico entre I e III

O exemplo musical apresentado na figura 24 ilustra esta ideia na tonalidade Dó Maior. Na primeira situação, o acorde de Cmaj7 segue diretamente para Em7, estabelecendo um movimento harmônico simples entre o I e o III da tonalidade. Na segunda situação, esse mesmo percurso é enriquecido pela introdução do acorde de Dm7, o II diatônico, funcionando como acorde de passagem entre Cmaj7 e Em7. A inclusão deste acorde cria um movimento mais fluido, que não altera o caráter da progressão, uma vez que todos os acordes pertencem à mesma escala. Este tipo de abordagem permite aumentar o interesse harmônico sem introduzir sonoridades dissonantes.

8.4.5. *Sidestepping / Sideslipping*

Siskind (2022b) define:

Sidestepping, sometimes called sideslipping, is a technique in which a pianist resolves a voicing by a half step after introducing the same voicing transposed a half step away. The addition of sidesteps adds color and rhythmic energy to an accompaniment (...) voicings can also move by multiple half steps to create a double or triple-sidestep.²³ (Siskind, 2022b, p.39)

²³ “*Sidestepping*, por vezes designado por *sideslipping*, é uma técnica na qual o pianista resolve um *voicing* por meio-tom após introduzir o mesmo *voicing* transposto a meio-tom de distância. A adição de *sidesteps* acrescenta cor e energia rítmica a um acompanhamento (...) *voicings* podem também deslocar-se por múltiplos meios-tons, de modo a criar um *sidestep* duplo ou triplo.”

The image shows a musical score for two staves (treble and bass clef) over three measures. Above the staves, the chords are labeled: Dm7, C#m7 Dm7, and Ebm7 Dm7. The first measure shows a Dm7 chord with a rhythmic pattern of eighth notes. The second measure shows a C#m7 chord (a half-step lower than Dm7) followed by a Dm7 chord. The third measure shows an Ebm7 chord (a half-step lower than C#m7) followed by a Dm7 chord. The bass line follows a similar pattern, with notes moving chromatically down in the second and third measures.

Figura 25 - Aplicação de *sidestep* inferior e superior ao acorde Dm7

Na figura 25 podemos observar a aplicação do conceito de *sidestepping*. No primeiro compasso, o acorde de Dm7 é tocado com o padrão rítmico *charleston*. No final deste compasso, é introduzido o mesmo *voicing* transposto meio tom abaixo, C#m7, resolvendo de seguida de volta para Dm7. Esta abordagem cria um breve afastamento cromático que acrescenta variedade ao acompanhamento, sem comprometer a estabilidade harmónica, precisamente por ser um evento momentâneo. No final do segundo compasso, é apresentada a variação inversa do mesmo conceito, em que o *sidestep* ocorre por cima do acorde alvo, através da introdução de Ebm7 antes da resolução para Dm7.

The image shows a musical score for two staves (treble and bass clef) over three measures. Above the staves, the chords are labeled: Dm7, Cm7 C#m7 Dm7, and Em7 Ebm7 Dm7. The first measure shows a Dm7 chord with a rhythmic pattern of eighth notes. The second measure shows a Cm7 chord (a whole step lower than Dm7) followed by a C#m7 chord (a half step higher than Cm7) and then a Dm7 chord. The third measure shows an Em7 chord (a whole step lower than Dm7) followed by an Ebm7 chord (a half step higher than Em7) and then a Dm7 chord. The bass line follows a similar pattern, with notes moving chromatically in the second and third measures.

Figura 26 - Aplicação de *double sidestep* no acorde Dm7

O exemplo da figura 26 expande esta ideia através da aplicação de *double sidesteps*, tanto por baixo como por cima do acorde alvo. O *voicing* de Dm7 tocado no primeiro tempo do segundo compasso é precedido por uma sequência cromática ascendente, composta pelos acordes de Cm7 e C#m7.

Na transição do segundo para o terceiro compasso, o processo ocorre de forma descendente, com a introdução sucessiva de Em7 e Ebm7 antes do regresso a Dm7. Este encadeamento de múltiplos *sidesteps* intensifica o efeito cromático e aumenta a tensão harmónica, para além de potenciar a variedade rítmica do *comping*. Apesar do afastamento momentâneo da tonalidade, a resolução clara, direccionada para o acorde alvo

garante a estabilidade do contexto harmónico, mostrando como o *sidestepping* pode ser usado de forma controlada e expressiva no *comping*.

8.4.6. Acorde de Passagem Diminuto - #IV°

Patton (2013), no seu *An Approach to Comping: The Essentials* exemplifica uma maneira de criar interesse harmónico numa progressão IV-I:

Another way to create motion is by using a passing diminished 7th chord built on the #4 of the key (Pdim#4). To get from the IV chord back to the I chord, you can move the bass by half step from the IV chord through the #IVo7 to the I chord with the 5th in the bass. As complicated as that sounds, the bass line is quite simple: F - F# - G²⁴ (Patton, 2013, p.50)

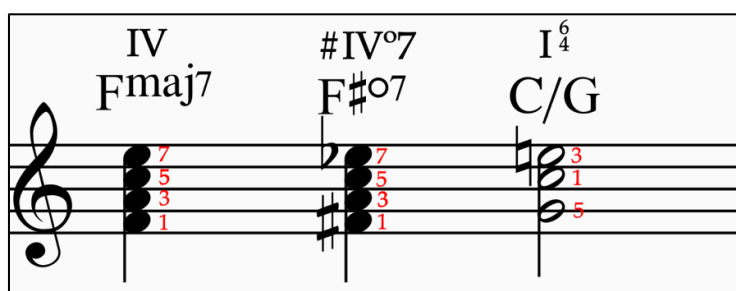


Figura 27 - Introdução do acorde de passagem #IVo7 entre IV e I

A figura 27 ilustra esta abordagem na tonalidade de Dó maior, utilizando o acorde diminuto construído sobre o #IV como acorde de passagem entre o IV e o I. Desta maneira, o baixo ascende cromaticamente, atravessando os vários acordes, reforçando a direção da progressão ao mesmo tempo que cria um elo claro entre os dois acordes estruturais: Fmaj7 e C/G. Para além do movimento cromático no baixo, estabelece-se também um movimento de *voice-leading* entre a sétima de Fmaj7 (Mi), a sétima de F#°7 (Mi b) e a terceira do acorde de Dó (Mi).

²⁴ “Outra forma de criar movimento é através da utilização de um acorde diminuto de sétima de passagem construído sobre o #4 da tonalidade (Pdim#4). Para regressar do acorde de IV ao acorde de I, é possível mover o baixo por meio-tom a partir do acorde de IV, passando pelo #IVo7 até ao acorde de I, com a quinta no baixo. Por mais complexo que isto possa parecer, a linha de baixo é bastante simples: Fá – Fá# – Sol.”

Na minha experiência enquanto músico, em vez do acorde diminuto construído sobre o #IV grau, é também frequente a utilização do acorde meio-diminuto. Desta forma, simplifica-se o movimento de *voice leading* referido anteriormente, uma vez que a nota Mi se mantém ao longo dos vários acordes, funcionando como sétima de Fmaj7, sétima de F#ø e terceira de C/G. Ainda assim, preserva-se o movimento de baixo característico desta técnica de rearmonização.

The diagram shows three chords on a treble clef staff:

- IV Fmaj7:** Notes F4, A4, C5, E5. Fingerings: 1 (F), 3 (A), 5 (C), 7 (E).
- #IVø F#ø:** Notes F#4, A4, C5. Fingerings: 1 (F#), 3 (A), 5 (C).
- I⁶₄ C/G:** Notes C4, E4, G4. Fingerings: 1 (C), 3 (E), 5 (G).

Figura 28 - Introdução do acorde de passagem #IVø entre IV e I

8.4.7. *Backdoor* II-V-I

Siskind (2021) explica este conceito no seu livro, dizendo:

The backdoor ii-V-I (“backdoor two-five-one”) begins like a ii-V-I progression but resolves to a tonic chord a whole step up from the V chord. Looked at another way, the progression uses a minor seventh chord based on the fourth scale degree and a dominant seventh chord based on the lowered seventh scale degree to resolve up to a tonic chord. The backdoor ii-V-I progression is found commonly in the jazz repertoire, including in pieces like “Just Friends,” “I Should Care,” “Misty,” and “Stella by Starlight.” The backdoor ii-V-I often uses a dominant chord with a sharp eleven.²⁵ (Siskind, 2021, p.190)

²⁵ A progressão *backdoor* ii-V-I (“*backdoor* dois-cinco-um”) começa como uma progressão ii-V-I, mas resolve para um acorde de tónica situado um tom acima do acorde de V. Vista de outra forma, a progressão utiliza um acorde de sétima menor baseado no quarto grau da escala e um acorde de sétima dominante baseado no sétimo grau baixado da escala para resolver ascendentemente para um acorde de tónica. A progressão *backdoor* ii-V-I é comum no repertório de jazz, incluindo em temas como “Just Friends”, “I

Estes acordes são obtidos através de um empréstimo modal, substituindo momentaneamente a escala maior pela escala menor. Na tonalidade Dó, isto faz com que as notas Mi, Lá e Si sejam substituídas por Mi b, Lá b e Si b, dando origem aos acordes de F-7 no 4º grau e Bb7 no 7º grau da escala.

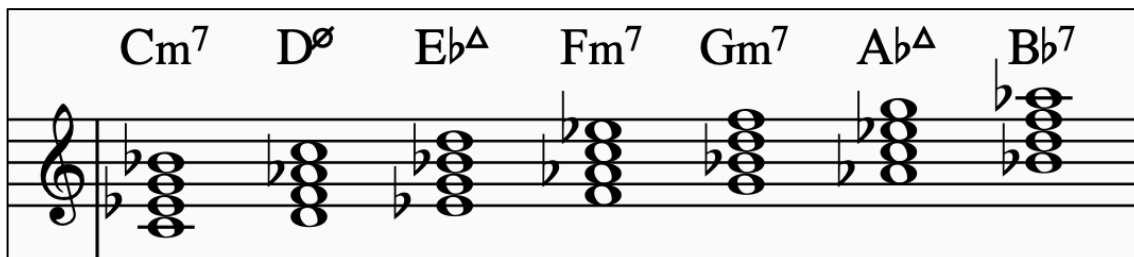


Figura 29 - Campo Harmônico de Dó Menor (Natural)

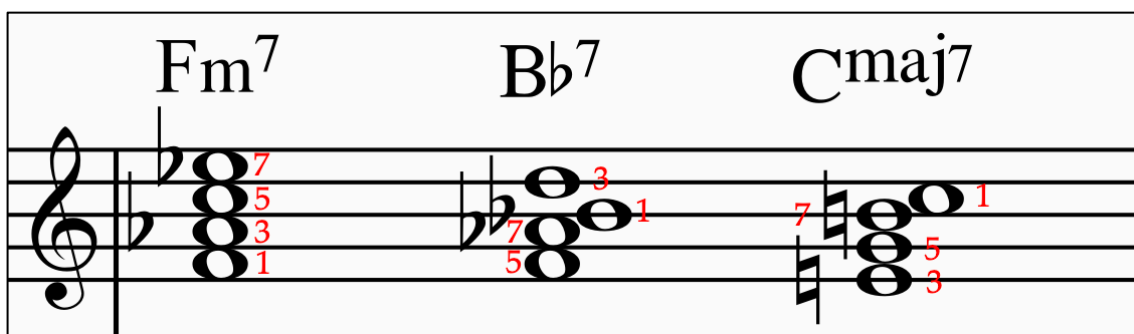


Figura 30 - *Backdoor* II-V-I em Dó

Os acordes de Fm7 e Bb7 formam um II-V que, à partida, resolveria em Mi b maior, a relativa maior de Dó menor, escala utilizada neste exemplo de empréstimo modal. No entanto, no contexto do *backdoor II-V-I*, a resolução segue para Cmaj7.

Temos, assim, uma progressão equivalente a um II-V-I, embora os graus estejam deslocados: um acorde m7 que desempenha a função de II está construído sobre o IV, sendo seguido de um acorde dominante que assume a função de V apesar de se encontrar no bVII. Embora a resolução para o I não siga o percurso esperado, a tensão criada pelo acorde dominante resolve-se através de um *voice leading* extremamente natural, tal como demonstrado na figura 30: a 3ª de Bb7 (Ré) resolve descendo um tom para a fundamental

Should Care”, “Misty” e “Stella by Starlight”. O *backdoor* ii-V-I recorre frequentemente a um acorde dominante com décima primeira aumentada”

de Cmaj7 (Dó); a fundamental de Bb7 (Si b) resolve subindo meio tom para a 7ª de Cmaj7 (Si); a 7ª de Bb7 (Lá b) resolve descendo meio tom para a 5ª de Cmaj7 (Sol); e a 5ª de Bb7 (Fá) resolve descendo meio tom para a 3ª de Cmaj7 (Mi).

8.4.8. Substituição do Acorde de I pelo Acorde de III

Siskind (2021, p.188) afirma que: “A minor chord based on the third scale degree substitutes for the tonic.”²⁶ Esta ideia é confirmada por Patton (2013), dizendo: “The I chord can be substituted with the similarly functioning iii (...) for more variety. In C major, the tonic chord can be replaced with Em7...”²⁷(Patton, 2013, p.53),

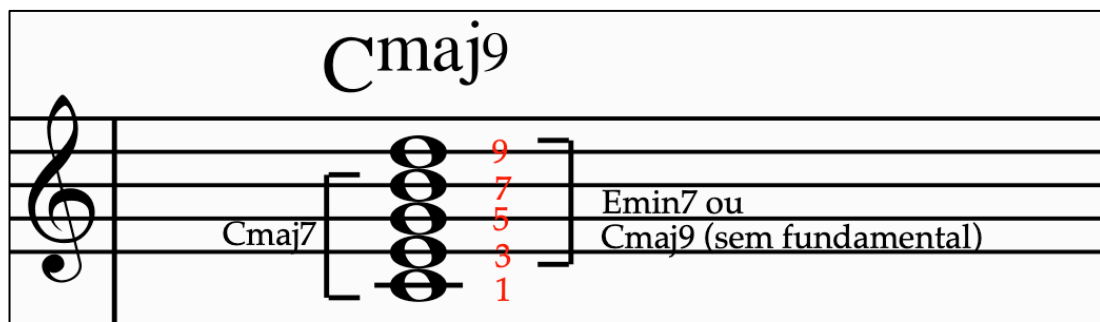


Figura 31 – Utilização do acorde III como I maj9 sem fundamental

Pegando no exemplo da tonalidade de Dó maior, ao tocarmos o acorde de sétima construído sobre o 3º grau da escala, obtemos as notas Mi, Sol, Si e Ré, que correspondem, relativamente a Dó, à 3ª, 5ª, 7ª e 9ª, respetivamente. Este acorde contém todas as notas características de um acorde de Cmaj9, à exceção da fundamental.

Desta forma, podemos interpretar o acorde de E-7 como um Cmaj9 sem a fundamental, justificando a utilização do acorde de III como substituto do acorde de I, especialmente em contextos musicais nos quais as fundamentais da harmonia estão já a ser tocadas por um contrabaixista.

²⁶ “Um acorde menor baseado no terceiro grau da escala substitui a tónica.”

²⁷ O acorde de I pode ser substituído pelo iii, que desempenha uma função semelhante (...) para maior variedade. Em Dó maior, o acorde de tónica pode ser substituído por Em7...

8.5. Artigos Científicos

Existem também alguns estudos publicados focados no *comping* de pianistas específicos.

Em “The accompanying style of jazz pianist Mulgrew Miller” (2018), Herrera analisa o estilo de *comping* do músico mencionado, focando-se na construção dos *voicings*, ritmo harmónico, interação com solista e secção rítmica, e como todos estes fatores se relacionam com a melodia.

Em “Transcription and analysis of Wynton Kelly’s comping techniques behind the improvisations of Miles Davis, John Coltrane and Hank Mobley” (2021), Yamaguchi analisa o estilo de *comping* de Wynton Kelly, sucessor de Red Garland na banda de Miles Davis. Yamaguchi analisa várias transcrições, observando quatro principais parâmetros: ritmo, harmonia, elementos melódicos e interação. A abordagem analítica usada é maioritariamente quantitativa, demonstrando a percentagem de ocorrência de cada tipo de *voicing*, padrão rítmico e abordagem harmónica, algo que certamente contribui para o desenvolvimento do estudo científico da prática do *comping*. Daqui, o autor extrai padrões recorrentes identificadores do estilo de *comping* Wynton Kelly.

Yamaguchi (2021) oferece conceptualizações interessantes sobre os assuntos mencionados. Em relação à harmonia, mais precisamente à construção dos *voicings*, apresenta o *compound structure method*, no qual distingue as *lower structures*, a parte inferior do *voicing* que contém as componentes funcionais da harmonia; e as *upper structures*, vários tipos de construções como tríades, acordes de sétima, disposições quartais e *clusters* que podem ser sobrepostos às *lower structures* para completar ou expandir a sonoridade do acorde.

O autor refere também outras características pertinentes do *comping* de Wynton Kelly, nomeadamente a interação com os solistas através de frases melódicas tocadas em resposta ao solista (*call and response*), o uso do *charleston rhythm*, e uma abordagem harmónica que inclui rearmonizações frequentes. Yamaguchi compara as rearmonizações utilizadas por Kelly a uma estrutura harmónica simplificada do tema, assim como à

harmonia evidenciada pelos solistas no seu vocabulário melódico, mostrando momentos de concordância e de contraste, que garantem a diversidade sonora ao longo do *comping*.

Mestre (2022), no seu artigo, “EL COMPING al piano Jazz “Dos estils diferents, un mateix standard”²⁸, explora e compara o estilo de acompanhamento de Red Garland e Bobby Timmons, outra figura marcante deste estilo de música. Mestre realiza a sua análise com base em transcrições, no entanto estas apresentam apenas a notação da nota do topo de cada *voicing*, a cifra correspondente (representando a qualidade harmónica do acorde) e o seu enquadramento rítmico. Está ausente, portanto, informação precisa sobre a construção e disposição das notas que constituem cada *voicing*, reforçando a importância da presente investigação.

No entanto, Mestre (2022) desenvolve uma interessante análise qualitativa do material em questão, não só apontando padrões rítmicos e harmónicos recorrentes, mas explicando também os efeitos que a utilização destes recursos provoca na música e no ouvinte.

Mestre (2022) apresenta ainda uma descrição qualitativa do estilo do *comping* de Red Garland, dizendo que:

Garland, cuja educação musical começou no saxofone e que passou pelo exército, desenvolveu uma atenção particular à tradição do bebop e das marching bands, o que o levou a criar um estilo de acompanhamento que não ofuscava o solista (...) Garland procura um acompanhamento espaçado e conciso. É como se escolhesse o *comping* antes de tocar, executando-o quase como um arranjo: melodias com pouco movimento interválico e harmonias diatónicas que deixam muito espaço ao solista para propor ideias e escolher as tensões (...) ²⁹ (Mestre, 2022, p.38)

²⁸ “O *comping* no piano jazz: Dois estilos diferentes, um mesmo standard”

²⁹ Texto original: “Garland amb la seva educació musical que partia del saxo i el seu pas per l'exèrcit, el feren posar atenció en la tradició del be bop i les marching band, el que va fer que desenvolupés una manera d'acompanyar que no enmascarés el solista (...) Garland cerca un acompanyament espaiat i concís. És com si triés el comping abans de tocar i el fés a mode d'arranjament. Melodies amb poc moviment intervàlic i harmonies diatòniques que deixen molt d'espai al solista per a proposar idees i elegir les tensions”

9. Metodologia da investigação

No âmbito desta investigação, para além de analisar bibliografia em torno do tema do comping no piano no jazz, realizei também a transcrição integral do comping do pianista Red Garland em dois *standards* presentes no disco *Relaxin' with the Miles Davis Quintet* (1958), nomeadamente “If I Were a Bell”(Frank Loesser) e “It Could Happen to You” (Jimmy Van Heusen). Ambos os temas apresentam um andamento médio, que, pela minha experiência enquanto músico profissional, corresponde ao andamento utilizado mais frequentemente em concertos e *jam sessions*, muitas vezes intercalados com temas mais rápidos e baladas. Há, no entanto, uma diferença importante: no tema “It Could Happen To You”, o contrabaixista Paul Chambers toca com o *two feel*, construindo as suas linhas à base de mínimas, duas notas por compasso; enquanto que no tema “If I Were a Bell”, Chambers executa o chamado *walking bass*, tocando maioritariamente 4 notas por compasso. Esta diferença influencia radicalmente o papel do piano em termos do comping, dado que a densidade rítmica e harmónica da secção rítmica se altera em função do padrão do contrabaixo (Crook, 1995). Para além da questão rítmica, estes temas apresentam progressões harmónicas extremamente comuns no Jazz, possibilitando a aplicação das conclusões retiradas a outras composições do cancionário norte americano

Seguindo o exemplo de Yamaguchi (2021) e Mestre (2022) análise foi feita a partir das transcrições, procurando identificar lógicas recorrentes, nomeadamente padrões rítmicos, construção e disposição dos *voicings* assim como a sua relação com a estrutura harmónica do tema em questão. O processo de transcrição, neste sentido, não é apenas um exercício técnico, mas uma forma de aceder ao pensamento musical do sujeito da investigação, tal como referido por Dahlke (2003, p.1), que afirma: “analysis of recorded solos demystify the act of jazz improvisation by offering insight into the artistry and thought process of master musicians”.³⁰

³⁰ “a análise de solos gravados desmistifica o ato da improvisação em jazz ao oferecer uma visão sobre a arte e os processos de pensamento de músicos consagrados”

Para realizar esta análise, utilizei uma *DAW*³¹, o software *Logic*, que me permitiu isolar momentos específicos e reproduzi-los em *loop* procurando uma análise o mais detalhada possível. Nesta aplicação, recorri também a uma função integrada que separa qualquer faixa de áudio em diferentes camadas ou *stems* (baixo, bateria e restantes instrumentos). Esta ferramenta ajudou-me a reduzir ou eliminar parcialmente a bateria e o baixo, realçando os restantes elementos. Numa tentativa separar o trompete e o saxofone do piano, utilizei ainda uma aplicação baseada em inteligência artificial, *Moises*. Apesar de não cumprir o seu propósito completamente, apresentando alguns artefactos sonoros, esta tecnologia revelou-se útil no processo. Autores como Dittmar & Müller (2015) e Ruthmann (2007) defendem o uso de tecnologias digitais como ferramenta de apoio à transcrição e análise musical, possibilitando uma exploração mais detalhada de gravações históricas com qualidade limitada.

O trabalho foi desenvolvido comparando constantemente a faixa original com as versões separadas, de forma a não ser induzido em erro. No entanto, mesmo com a ajuda das ferramentas mencionadas, não me é possível garantir a fidelidade completa das transcrições. Há momentos em que o som do piano fica parcial ou completamente ofuscado pelo som do trompete e do saxofone, nomeadamente nos respetivos solos. Na região média-grave do piano, as notas tocadas fundem-se frequentemente com o som do contrabaixo, sendo difícil discernir a presença das mesmas. Para além disso, existem outras questões específicas do piano, referidas por Steve Larson (1987):

(...) in some cases I was unsure what was actually played. Modern jazz piano performances can be difficult to transcribe. Sometimes the harmonics generated by lower strings - particularly the first and second overtones (the second and third partials) - sound as loud as the notes actually played. In other cases, higher notes may "hide" in the harmonics of lower notes. These performers conceive their chords in many different ways. Their chords may be dissonant, dense, staccato, and soft. This sometimes makes it difficult to tell exactly which notes appear in these chords - and in which octave they appear.³² (Larson, 1987, p.5-6)

³¹ Digital Audio Workstation

³² “(...) em alguns casos, não tive a certeza do que foi efetivamente tocado. Performances modernas de piano jazz podem ser difíceis de transcrever. Por vezes, os harmónicos gerados pelas cordas mais graves - particularmente o primeiro e o segundo harmónico (o segundo e o terceiro parcial) - soam tão intensos quanto as notas efetivamente tocadas. Noutros casos, notas mais agudas podem ‘esconder-se’ nos

Para além dos problemas inerentes ao processo de transcrição, a própria notação apresenta limitações a uma representação fidedigna do material original. Segundo Liebman (2015):

The so-called intangibles in jazz, outside of the specific notes and rhythms, cannot be notated exactly. This includes but is not limited to the subtleties of rhythmic feel and how the artist interprets the beat as well as the use of expressive nuance in one's sound.³³ (Liebman, 2015, p.2).

Erskine (1987, p.12) partilha uma opinião semelhante, afirmando que: “Written notation is only an approximation of the actual placement of the swung eighth note.”³⁴

Tendo em conta estas limitações, é reforçada a importância da audição atenta das gravações originais, permitindo-nos aceder a todos os detalhes e nuances que são irrepresentáveis pela notação musical (Levine, 1989; Siskind, 2021; Crook, 1991).

Feito o processo de transcrição, desenvolvi a análise focando-me na identificação de lógicas e padrões recorrentes no *comping* de Red Garland em 3 principais categorias: construção dos *voicings*, colocação rítmica e abordagem harmónica. Esta opção decorre de uma ideia fundamental presente em vários estudos sobre o jazz: aquilo que define o estilo de um músico são os hábitos musicais que são repetidos, transformados e adaptados de forma idiomática ao longo de uma performance (Yamaguchi, 2021; Mestre, 2022). Pamies (2017), utiliza precisamente este tipo de abordagem no seu estudo sobre Wynton Kelly, reunindo pequenos fragmentos rítmicos e harmónicos que surgem repetidamente e que, juntos, revelam uma lógica interna característica deste músico.

A análise assumiu, portanto, um carácter indutivo. Partiu-se da observação do material e subsequente transcrição para, a partir das regularidades encontradas, inferir princípios

harmónicos de notas mais graves. Estes *performers* concebem os seus acordes de muitas formas diferentes. Os seus acordes podem ser dissonantes, densos, *staccato* e suaves. Isto por vezes torna difícil determinar exatamente que notas aparecem nesses acordes - e em que oitava aparecem.”

³³ “Os chamados intangíveis no jazz, para além das notas e ritmos específicos, não podem ser notados de forma exata. Isto inclui, entre outros aspetos, as subtilidades do *feel* rítmico e a forma como o intérprete a pulsação, bem como o uso de nuances expressivas no seu som.”

³⁴ “A notação escrita é apenas uma aproximação da colocação real da colcheia swingada”

gerais de construção do *comping* do pianista, hábitos idiomáticos que o tornaram um dos músicos de secção rítmica mais influentes do jazz.

10. Características Definidoras do Estilo de *Comping* de Red Garland

10.1. *Voicings*

Nas transcrições analisadas do *comping* de Red Garland observa-se uma utilização constante de diferentes *voicings*. No entanto, alguns tipos de construção surgem de forma recorrente, sendo possível organizar a maioria dos exemplos em duas grandes categorias: *Shell-Based Voicings* e *Compact Voicings*.

Nota: nos exemplos seguintes consideram-se apenas os acordes cuja constituição em termos de graus é representada através de números a vermelho junto a cada nota. Dado que os exemplos são retirados de transcrições reais, por vezes é difícil identificar apenas um tipo de *voicing* ao longo de um ou vários compassos.

10.1.1. *Spread Voicing*

Dentro dos *shell based voicings*, o *spread voicing* representa uma construção recorrente. Exemplificado nas figuras 32 e 33, por cima da fundamental e das *guide tones* (3ª e 7ª, ou 6ª no caso dos acordes de sexta), são adicionadas notas como a 5ª, extensões (9, 11, 13) ou por vezes notas repetidas como a fundamental, 3ª ou 7ª.

No penúltimo acorde da figura 32, observamos uma variação, sendo que na base do *voicing*, em vez da fundamental, encontra-se a 5ª. A razão desta escolha poderá prender-se com o contexto dos acordes circundantes e com o *voice leading* estabelecido, fazendo com que o baixo faça o seguinte percurso: Lá (fundamental de Am7), Lá (5ª de D7#9/A), Sol (fundamental de Gm9).

Chords: Gm7, Gm9, C13(b9), Fmaj9, F6, Am7, D7(#9)/A, Gm9

Figura 32 - “If I Were a Bell”, compassos 188-185

Chords: Fm7, Bbm7, Am7, D7(#9)

Figura 33 - “It Could Happen to You”, compassos 148-149

10.1.2. *Rootless Spread Voicing*

Uma variante frequente deste tipo de construção é o *rootless spread voicing*, no qual a fundamental é omitida. O primeiro acorde da figura 34 não se enquadra nesta categoria, uma vez que mantém a fundamental. Reparemos também que os dois exemplos evidenciam um *voice leading* particularmente fluido. Todos os acordes são constituídos por quatro notas e o percurso individual de cada uma destas vozes ao longo da progressão é extremamente natural.

Figura 34 - “It Could Happen to You”, compassos 151-153

Figura 35 - “If I Were a Bell”, compassos 38-40

10.1.3. *Shell Voicing*

A figura 37, bem como os dois últimos acordes da figura 36, são exemplos claros do uso de *shell voicings* no *comping*. Os restantes acordes da figura 36 apresentam algumas variações obtidas a partir deste modelo.

No acorde de Bm7, Garland duplica a 7ª, alargando o acorde. Embora este acorde possa ser interpretado como um *spread voicing*, tendo em conta que a nota adicionada é uma repetição das *guide tones*, considero que se mantém dentro da categoria de *shell voicing*.

No acorde de E7, a 3ª é duplicada e a fundamental está ausente, criando um *rootless shell voicing*. No acorde de Amaj7 observa-se a adição da 5ª entre a fundamental e as *guide tones*. Tendo em conta que esta prática surge de forma recorrente em diferentes tipos de construção, considero-a apenas como uma pequena variação possível de introduzir em diferentes tipos de *voicings*, e não uma categoria separada.

Figura 36 - "If I Were a Bell", compassos 15-16

Figura 37 - "It Could Happen to You", compasso 141

As figuras 38 e 39 demonstram novamente *voicings* construídos a partir de *shell voicings* com repetição das *guide tones*, confirmando a relevância deste tipo de estrutura no vocabulário de *comping* de Garland.

Figura 38 - "It Could Happen to You", compassos 61-62

Figura 39 - “If I Were a Bell”, compasso 27

A figura 40 apresenta mais exemplos de *shell voicings* que incluem tanto a repetição das *guide tones* como a adição da 5.^a por cima da fundamental.

Figura 40 - “If I Were a Bell”, compassos 42-44

Finalmente, a figura 41 demonstra um *voicing* constituído apenas pelas *guide tones*, sem a fundamental, dando origem a um *rootless shell voicing*.

Figura 41 - “It Could Happen to You”, compassos 50-51

10.1.4. Acorde meio-diminuto

Garland utiliza de forma recorrente um *voicing* específico para grande parte dos acordes meio-diminutos, tal como demonstrado nas figuras 42 e 43. Este *voicing* não corresponde integralmente ao processo de construção típico dos *shell-based voicings*, uma vez que a 3ª, uma das *guide tones* essenciais, surge apenas no topo da disposição, no entanto, optei por incluí-lo, já que apresenta uma configuração muito próxima da de um *spread voicing*.



Figura 42 - "If I Were a Bell", compasso 104



Figura 43 - "It Could Happen to You", compasso 125

10.1.5. Compact Voicings

A outra principal categoria de *voicings* corresponde aos *compact voicings*, acordes de três ou quatro notas constituídos maioritariamente por intervalos de 2.ª ou 3.ª, podendo ter a adição da fundamental na região grave do piano.

Na figura 44 surgem *compact voicings* com a adição da fundamental na oitava inferior ao acorde, enquanto que nas figuras 45 e 46 esse reforço não se verifica. Nestes casos, não é totalmente evidente atribuir-lhes a designação de *rootless compact voicings*, uma vez

que, por exemplo, o primeiro *voicing* de cada uma destas figuras inclui a fundamental, apenas não se encontra na oitava inferior ao resto do acorde.

Figure 44 shows four chords: Fmaj9, F6, Gm, and Gb13. The notation is presented in two staves (treble and bass clef). Red numbers indicate fingerings for each note. For Fmaj9, the bass clef has a single note (1) and the treble clef has notes with fingerings 9, 7, 5, 3. For F6, the bass clef has a single note (1) and the treble clef has notes with fingerings 1, 5, 3, 6. For Gm, the bass clef has a single note (1) and the treble clef has notes with fingerings 5, 3, 1. For Gb13, the bass clef has a single note (1) and the treble clef has notes with fingerings 13, 3, 9, 7.

Figura 44 - "If I Were a Bell", compassos 34-36

Figure 45 shows three chords: Fm7, Fm9, and Bb13(b9). The notation is presented in two staves (treble and bass clef). Red numbers indicate fingerings for each note. For Fm7, the bass clef has notes with fingerings 3, 1 and the treble clef has notes with fingerings 7, 5. For Fm9, the bass clef has a single note (3) and the treble clef has notes with fingerings 9, 7, 5. For Bb13(b9), the bass clef has a single note (7) and the treble clef has notes with fingerings 13, 3, b9, 7.

Figura 45 - "It Could Happen to You", compassos 62-63

Figure 46 shows two chords: F and F7(b13). The notation is presented in two staves (treble and bass clef). Red numbers indicate fingerings for each note. For F, the bass clef has notes with fingerings 5, 3 and the treble clef has a single note (1). For F7(b13), the bass clef has a single note (3) and the treble clef has notes with fingerings 7, b13.

Figura 46 - "If I Were a Bell", compasso 25

Na figura 47 observa-se ainda algo que pode ser interpretado como um *compact voicing* de duas notas. O primeiro acorde está construído com o reforço da fundamental na região grave, enquanto o terceiro integra a fundamental apenas na parte superior. Garland utiliza recorrentemente este tipo de estruturas para criar algum movimento melódico dentro do *comping*, como se pode observar neste exemplo.

The image shows a musical score for the Cm chord progression in the 110th measure of the song "It Could Happen to You". The score is written on a grand staff with a treble clef and a bass clef. The key signature is one flat (Bb). The Cm chord is indicated at the top. The treble clef staff contains a sequence of notes: a dotted quarter note G4 (fingered 5), an eighth note F4 (fingered 7), a quarter note E4 (fingered 3), and a quarter note D4 (fingered 1). The bass clef staff contains a dotted quarter note C3 (fingered 1). The notes in the treble clef are grouped as a pair of notes (G4 and F4) and another pair (E4 and D4), illustrating the concept of compact voicing.

Figura 47 - "It Could Happen to You", compasso 110

10.2. Técnicas de Rearmonização

10.2.1. Substituição Tritónica

The image shows a musical score for the song "It Could Happen to You" in comping style, covering measures 8-9. The score is written in treble and bass clefs. Above the treble staff, three chords are labeled: V/VI G7(#11), subV/VI Db7(#11), and VI7 C7(#9). The treble staff contains three measures of music. The first measure is G7(#11) with a 1st finger on the G4 and a 3rd finger on the Bb4. The second measure is Db7(#11) with a 1st finger on the Bb4 and a 3rd finger on the G4. The third measure is C7(#9) with a 5th finger on the G4 and a 7th finger on the Bb4. The bass staff contains three measures. The first measure is G7 with a 7th finger on the G2 and a 1st finger on the Bb2. The second measure is Db7 with a 3rd finger on the Bb2 and a 1st finger on the G2. The third measure is C7 with a 3rd finger on the G2. Below the bass staff, two chords are labeled: V/VI G7 and VI7 C7. The bass staff contains two measures of music. The first measure is G7 with a 1st finger on the G2 and a 3rd finger on the Bb2. The second measure is C7 with a 1st finger on the G2 and a 3rd finger on the Bb2.

Figura 48 - “It Could Happen to You”, compassos 8-9

A substituição tritónica é usada de forma recorrente no *comping* de Red Garland. Na figura 48 observamos um exemplo claro da sua aplicação: depois tocar G7(#11), Garland introduz o acorde Db7(#11), o acorde dominante à distância de um trítono, que resolve de seguida para o acorde de C7(#9). Esta rearmonização acontece de forma espontânea, tal como confirmado pela linha do contrabaixo que simplesmente delinea um acorde de G7, usando a sua fundamental (Sol) e a 5ª (Ré).

Neste exemplo, dado que a substituição tritónica é precedida pelo acorde dominante original (G7#11), temos uma demonstração clara da alteração da cor e função harmónica de uma nota quando o acorde que a suporta é submetida à substituição tritónica. A nota Sol, usada como nota de topo do *voicing* de G7 representa a fundamental, passando a ser o #11 quando o acorde é substituído por Db7. Podemos reparar também que as *guide tones* do primeiro e do segundo acorde se mantêm, invertendo os graus: Fá é a 7ª de G7

e a 3ª de Db7; Si é a 3ª de G7 e a 7ª de Db7 (pensando enarmonicamente, considerando Si equivalente a Dó b)

Na figura 49 encontramos outro exemplo claro do uso da substituição tritônica, desta vez com Garland a tocar o acorde de Ab13, substituto tritônico de D7, enquanto o contrabaixo afirma o acorde dominante original, apontado para espontaneidade desta rearmonização.

The musical score for measures 104-105 of "If I Were a Bell" is presented in three systems. The top system shows the guitar part in treble clef, starting with an Aø chord, followed by an Ab13 chord (labeled as subV/II), and then a Gm7 chord (labeled as II). The middle system shows the bass line in bass clef, with notes corresponding to the guitar's tritone substitution, including a 7th fret on the E string and a 1st fret on the A string. The bottom system shows the bass line in bass clef, with notes corresponding to the original D7 chord (labeled as V/II) and the Gm7 chord (labeled as II).

Figura 49 - “If I Were a Bell”, compassos 104-105

10.2.2. Introdução do II Relativo

As figuras 50 e 51 demonstram não só a substituição tritônica do acorde de V, mas também a expansão desta progressão através da introdução do II relativo. Em ambos os casos, Garland toca esta progressão II–V derivada da substituição tritônica enquanto Chambers executa linhas que evidenciam o acorde de V original, reforçando a ideia de que estas rearmonizações podem ser utilizadas de forma espontânea, sem que exista necessidade de uma concordância absoluta entre a harmonia que cada músico evidencia através das suas escolhas de notas.

rel II subV subV I
Bm¹¹ **E¹³/B** **E⁹** **E^bmaj⁹**

V I
B^b7 **E^b**

Figura 50 - “It Could Happen to You”, compassos 145-146

rel II subV subV I
C[#]m¹¹ **F[#]13** **F[#]9** **Fmaj⁹**

V I
C7 **F**

Figura 51 - “If I Were a Bell”, compassos 142-143

10.2.3. Tonicização

A figura 52 demonstra a tonicização do acorde de C7 através da introdução da sua dominante, G7. Mais uma vez, esta alteração não é acompanhada pelo contrabaixo, o que aponta para o facto de a sua introdução ter sido pensada ou improvisada no momento.

The figure shows a musical score for measures 34-35 of "It Could Happen to You". It consists of two systems of staves. The first system has a treble clef staff and a bass clef staff. The second system has a bass clef staff. Above the first system, three chord symbols are indicated: I Ebmaj9, V/VI G7(b9), and VI7 C7(b9). Above the second system, two chord symbols are indicated: I Eb and VI7 6/5 C7/E. The treble clef staff shows chord voicings with red numbers 9, 7, 5, 3, b9, and 7. The bass clef staff shows chord voicings with red numbers 5, 3, b9, 7, 5, 3, and 7. The bass clef staff in the second system shows a single note E in measure 35.

Figura 52 - "It Could Happen to You", compassos 34-35

A figura 53 demonstra a tonicização do acorde de D7. A dominante deste acorde seria, portanto, o acorde de A7; no entanto, neste caso Garland opta por aplicar a substituição tritónica, originando o acorde de Eb7, que é tocado com a adição da 9ª, resultando em Eb9.

I Fmaj7 II Gm7 III Am7

I F

I F

Figura 54 - "If I Were a Bell", compassos 42-43

I Fmaj7 II Gm7 III Am7

I F

I F

Figura 55 - "If I Were a Bell", compassos 118-119

10.2.5. *Sidestepping* / *Sideslipping*

Na Figura 56 encontramos um exemplo da aplicação de um *double sidestep* que resolve por movimento cromático ascendente para G13. A construção deste acorde (1-7-3-13-9) serve de modelo para os acordes que constituem o *double sidestep* (F13 e F#13), justificando a sua introdução não pela função harmónica, mas antes como uma aproximação direcionada ao acorde de G13.

The musical score for Figure 56 is presented in three systems. The first system contains four measures with the following chord labels above them: D7(#9)/A, F13, F#13, and G13. The notes are written in treble and bass clefs. The second system contains two measures with chord labels D7 and G7 above them, with notes written in the bass clef. The notes in the first system are marked with red numbers: 9, 13, 3, 7, and 1. The notes in the second system are marked with red numbers: 7 and 1.

Figura 56 - “If I Were a Bell”, compassos 86-87

A Figura 57 demonstra outro *double sidestep* (A13 e Ab13), desta vez descendente, igualmente direcionado a G13, utilizando exatamente o mesmo *voicing*, que segue a disposição 7–3–13. Estes acordes podem também ser interpretados como uma dupla tonicização de G13, encarando Ab13 como a substituição tritónica de D7, acorde este que é por sua vez precedido por A13, dominante de D7. Sem a substituição tritónica, esta relação torna-se mais fácil de visualizar: ignorando as extensões, a progressão seria A7–D7–G7; com a substituição tritónica, passa a A7–Ab7–G7. No entanto, tendo em conta a direcionalidade da progressão, a rapidez com que é executada e a utilização do mesmo *voicing* ao longo de todo o excerto, categorizo este exemplo como um *double sidestep* descendente.

Figure 57 shows two staves of music. The treble staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). It contains three measures of music. The first measure has a whole note chord A13. The second measure has a whole note chord Ab13. The third measure has a whole note chord G13. The notes in the treble staff are: A4 (fingering 13), C#5 (fingering 3), E5 (fingering 13), G5 (fingering 3), and A5 (fingering 13). The bass staff has a bass clef and contains three measures of music. The first measure has a whole note chord A13. The second measure has a whole note chord Ab13. The third measure has a whole note chord G13. The notes in the bass staff are: A2 (fingering 7), C#3 (fingering 7), E3 (fingering 7), G3 (fingering 7), and A3 (fingering 7).

Figura 57 - "If I Were a Bell", compassos 16-17

Garland aplica também o *sidestep* com a introdução de apenas um acorde. No caso da figura 58, o acorde Am11 é precedido por Bbm11, seguindo exatamente a mesma estrutura construção do *voicing*: 1-5-3-7-11.

Figure 58 shows two staves of music. The treble staff has a treble clef and a key signature of two flats (Bb). It contains two measures of music. The first measure has a whole note chord Bbm11. The second measure has a whole note chord Am11. The notes in the treble staff are: Bb4 (fingering 11), D5 (fingering 7), and F5 (fingering 3). The bass staff has a bass clef and contains two measures of music. The first measure has a whole note chord Bbm11. The second measure has a whole note chord Am11. The notes in the bass staff are: Bb2 (fingering 5), D3 (fingering 1), and F3 (fingering 1).

Figura 58 - "If I Were a Bell", compassos 37-38

10.2.6. Acordes de Passagem Diminutos - #IV°

A figura 59 demonstra a utilização do acorde de passagem #IV°7 (B°7) para conectar IV ao I. Este movimento é acompanhado também pela linha de contrabaixo. No entanto, Garland aplica também a substituição do I pelo III, sendo que B°7 resolve para Am7, e não para F.

Mantém-se um *voice leading* funcional ao longo desta progressão, observando-se o movimento de Si b (fundamental de Bb6) para Si (fundamental de B°7) e, posteriormente, para Dó (3ª de Am7); o movimento de Ré (3ª de Bb6), que se mantém como Ré (3ª de B°7) antes de resolver para Dó (3ª de Am7); e, por fim, o movimento de Sol (6ª de Bb6) para Lá b (7ª de B°7), regressando a Sol (7ª de Am7).

The image shows a musical score for two systems. The first system is in the treble clef and contains three measures. Above the staff are the chord symbols: IV Bb6, #IV°7 B°7, and III Am7. The notes are: Measure 1: Bb4 (1), D5 (5), F5 (3); Measure 2: B4 (1), D5 (5), F5 (3); Measure 3: Bb4 (3), D5 (7), F5 (3). The second system is in the bass clef and contains three measures. Above the staff are the chord symbols: IV Bb, #IV°7 B°, and I F/C. The notes are: Measure 1: Bb2 (6); Measure 2: Bb2 (1), D3 (7); Measure 3: Bb2 (7), D3 (1).

Figura 59 - “If I Were a Bell”, compassos 26-27

Na figura 60, Garland apresenta esta progressão num formato mais reduzido, representando os acordes #IV°7 e I com apenas duas notas. Apesar da economia de material musical, o *voice leading* mantém-se claro e funcional: a nota Si, fundamental de B°7, resolve por meio tom para Dó, a 5ª de F; simultaneamente, a nota Lá b, 7ª de B°7, segue para a nota Lá, 3ª de F. Mesmo com uma textura mínima, preserva-se o movimento cromático característico desta técnica de rearmonização, garantindo uma resolução convincente para o acorde de tónica.

IV B \flat 6 #IV $^{\circ}$ 7 B $^{\circ}$ 7 I F

IV B \flat I F

Figura 60 - “If I Were a Bell”, compassos 90-91

Como demonstrado na figura 61, Garland aplica esta progressão noutro momento da estrutura harmónica, no qual, à partida, estaríamos perante um II–V–I, evidenciado pela linha do contrabaixo. Tendo em conta este contexto harmónico, o acorde de B \flat 6 poderia ser interpretado como Gm7, enquanto que o acorde de B $^{\circ}$ 7 funciona como um substituto de C7, já que, tal como este acorde dominante, cria tensão que é resolvida através de um *voice leading* lógico para o acorde de F (I).

IV B \flat 6 #IV $^{\circ}$ 7 B $^{\circ}$ 7 I F

II Gm7 V C7 I F

Figura 61 - “If I Were a Bell”, compassos 65-67

10.2.7. *Backdoor II-V*

O exemplo da figura 62, retirado do tema “If I Were A Bell”, tocado na tonalidade de Fá maior, demonstra, no segundo compasso deste excerto, o uso dos acordes característicos do *backdoor II-V*, o IV-7 (Bb-7, ou Bb-9 neste caso) e bVII7 (Eb7). Reparemos também que esta progressão é precedida pelo acorde Eb9#11 (bVII7#11), que confirma algo que Siskind (2021, p.190) refere: “The backdoor ii-V-I often uses a dominant chord with a sharp eleven.”³⁵

Figura 62 - “If I Were a Bell”, compassos 95-97

As figuras 63 e 64 demonstram uma progressão II-V-I na qual apenas o acorde V é substituído pelos acordes típicos do *backdoor II-V*. No exemplo da figura 63 Garland utiliza o acorde de Db7 com diferentes extensões (Db9#11 e Db13#11) em vez do acorde de Bb7, que está claramente a ser evidenciado pela linha do contrabaixo. Esta rearmonização parcial funciona porque, apesar de Db7 não ser o acorde dominante esperado (que seria Bb7), continua a ser um acorde que cria tensão e que resolve através de um *voice leading* eficaz: as notas Fá, Dó b, Mi b e Sol (3, 7, 9 e #11) pertencentes ao acorde de Db13#11 resolvem para as notas Sol, Si b, Ré e Fá (3, 5, 7, 9), pertencentes ao acorde Ebmaj9.

³⁵ “O *backdoor ii-V-I* usa frequentemente um acorde dominante com a décima primeira aumentada”

II Fm7 bVII7 Db9(#11) bVII7 Db13(#11) I Ebmaj9

II Fm7 V Bb7 I Eb

Figura 63 - “It Could Happen to You”, compassos 26-28

O *voice leading* presente nos dois últimos acordes da figura 64 é menos óbvio, no entanto, constitui mais um exemplo que reforça a aplicação desta técnica de rearmonização:

Ré b (fundamental de Db13) resolve para Ré (7ª de Ebmaj7), Fá (3ª de Db13) ascende para Sol (3ª de Ebmaj7), e Mib (9ª de Db13) resolve também em Ré (7ª de Ebmaj7).

II Fm II Fm9 bVII7 Db9(#11) bVII7 Db13 I Ebmaj7

II Fm7 V Bb7 I Eb

Figura 64- “It Could Happen to You”, compassos 58-60

10.2.8. Outras Características

Apesar de não constituir, em sentido estrito, uma rearmonização, a técnica demonstrada nas figuras 65 e 66 ocorre com frequência suficiente para ser considerada uma das

características que definem o estilo de *comping* de Red Garland. A abordagem centra-se na manipulação das extensões de acordes dominantes, explorando a sua alteração progressiva para criar uma linha melódica que resolve no acorde seguinte através de um *voice leading* lógico e coerente.

Na figura 65 observa-se uma progressão II–V–I, na qual o acorde dominante é inicialmente colorido com a extensão #9, posteriormente alterada para b9, resolvendo finalmente na 5ª do acorde de tónica (I). Este processo dá origem à seguinte linha melódica descendente: Ré# – Ré b – Dó.

The musical notation for Figure 65 consists of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom in bass clef. Above the staves are four chord symbols: Gm7, C7(#9), C7(b9), and Fmaj7. The C7(#9) and C7(b9) symbols have a 'V' above them, and Fmaj7 has an 'I' above it. The treble clef staff shows a descending melodic line: G4 (labeled 7), F#4 (labeled #9), E4 (labeled b9), and D4 (labeled 5). The bass clef staff shows the chord accompaniment for each chord.

Figura 65 - “If I Were a Bell”, compassos 52-53

Na figura 66 surge uma progressão bVII7–I. Neste caso, a linha melódica inicia-se na 13ª do acorde Db13, que é posteriormente alterada para a 5ª enquanto o acorde se mantém, resolvendo por fim na 3ª do acorde Ebmaj7. Este processo resulta na linha melódica Si b – Lá b – Sol.

The musical notation for Figure 66 consists of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom in bass clef. Above the staves are three chord symbols: Db9(#11), Db13, and Ebmaj7. The Db13 symbol has a 'bVII7' above it, and Ebmaj7 has an 'I' above it. The treble clef staff shows a descending melodic line: Bb4 (labeled 13), Ab4 (labeled 5), and Gb4 (labeled 3). The bass clef staff shows the chord accompaniment for each chord.

Figura 66 – “It Could Happen to You”, compasso 123-124

10.3. Ritmo

Até este ponto, a análise dos temas “If I Were A Bell” e “It Could Happen To You” foi realizada em simultâneo. No entanto, optei por abordar a questão rítmica separadamente, começando pelo tema “If I Were A Bell”. Esta decisão prende-se com o facto de Red Garland apresentar, no seu *comping*, uma enorme variedade de padrões rítmicos, facto certamente influenciado pela linha de contrabaixo. Neste tema, durante a exposição da melodia, o contrabaixista executa um *two feel* (duas mínimas por compasso), mas prossegue para os solos de trompete e saxofone tocando maioritariamente 4 semínimas por compasso, o chamado *walking bass*. Esta variedade rítmica contrasta com a sua abordagem no tema “It Could Happen to You”, no qual o contrabaixista mantém o *two feel* ao longo de toda a forma.

Os padrões rítmicos analisados nesta secção são definidos principalmente pelo sítio do compasso onde os acordes são tocados. A partir de um mesmo padrão, variações são criadas prologando ou encurtando a duração dos acordes, desde que não se altere o tempo ou contratempo do compasso em que se inserem. Para simplificar a linguagem utilizada, recorro ao termo *rhythmic hit*, ou apenas *hit*, para designar estes pontos característicos de cada padrão, seguindo a terminologia utilizada por Yamaguchi (2021) na sua dissertação sobre o *comping* do pianista Wynton Kelly.

Para identificar os tempos e contratempos de cada compasso, recorri então a uma notação simples: o primeiro, segundo, terceiro e quarto tempos serão representados, respetivamente, pelos números 1, 2, 3 e 4, enquanto que os contratempos correspondentes serão indicados por 1E, 2E, 3E e 4E.

Red Garland toca a grande maioria dos seus acordes de forma curta. Na transcrição, semínimas ou colcheias isoladas correspondem à mesma duração curta, de modo a manter a simplicidade de notação. Os acordes tocados com durações mais longas são representados através de mínimas, ligaduras e pontos de aumentação.

10.3.1. Padrões Rítmicos Recorrentes no Tema “If I Were a Bell”

No seu *comping* no tema “If I Were a Bell”, Garland utiliza várias células rítmicas, que altera e combina entre si para construir as frases que constituem o seu discurso musical.

Um dos padrões mais básicos, que permeia a maior parte do seu vocabulário rítmico é o *Charleston*, um dos padrões fundamentais da música Jazz (Siskind, 2021; Patton, 2013). Este padrão consiste em dois *hits*, tocados com duração curta, no primeiro tempo (1) e no contratempo do segundo tempo (2E) de um compasso.

Na figura 67 temos um exemplo do padrão *Charleston* na sua forma mais fundamental, enquanto que a figura 68 demonstra uma variação simples, através do prolongamento da segunda nota da célula rítmica.

The image shows a musical staff with two systems, treble and bass clef. Above the treble staff, the chord Dm^{11} is written above the first measure and $G^{13}(\#11)/D$ above the second measure. The treble staff contains two measures: the first has a quarter note G4 and a quarter note B4; the second has a quarter note G4 with a sharp sign, a quarter note B4 with a sharp sign, and a whole rest. The bass staff contains two measures: the first has a quarter note D3 and a quarter note F3; the second has a quarter note D3, a quarter note F3, and a whole rest. A '7' is written below the first measure of both staves, indicating a seventh chord.

Figura 67- “If I Were a Bell”, compassos 141

The image shows a musical staff with two systems, treble and bass clef. Above the treble staff, the chord Gm^9 is written above the first measure and $C^{13}(b9)$ above the second measure. The treble staff contains two measures: the first has a quarter note G4 and a quarter note B4; the second has a quarter note G4, a quarter note B4, and a whole note C5. The bass staff contains two measures: the first has a quarter note G3 and a quarter note B3; the second has a quarter note G3, a quarter note B3, and a whole note C4. A '7' is written below the first measure of both staves, indicating a seventh chord.

Figura 68 - “If I Were a Bell”, compasso 170

Uma variação que Garland utiliza de forma recorrente consiste em preceder o padrão Charleston com um compasso no qual são tocados *hits* no 1 e no 3, tal como podemos observar nas figuras 69 e 70.

Figure 69 shows four measures of music. The chords are Gm⁹, Gm, Gm⁹, and Gm⁹. The first two measures show a Charleston rhythm with hits on the first and third beats. The last two measures show a variation with hits on the first and third beats, but the second measure has a longer note on the second beat.

Figura 69 - “If I Were a Bell”, compassos 93-94

Figure 70 shows four measures of music. The chords are G¹³, G^{7(b13)}/A^b, Gm⁷, and C^{13(b9)}. The first two measures show a Charleston rhythm with hits on the first and third beats. The last two measures show a variation with hits on the first and third beats, but the second measure has a longer note on the second beat.

Figura 70 - “If I Were a Bell”, compassos 23-24

A figura 71 demonstra ainda uma ligeira variação deste padrão, no qual o segundo *hit* é tocada com duração longa, usando uma mínima em vez de uma semínima. Apesar de Garland tocar a maioria dos acordes de forma curta, por vezes sustém um acorde por mais tempo, como é o caso do segundo *hit* e do quarto *hit* deste exemplo, criando uma maior diversidade sonora. Regra geral, quando Garland sustém um acorde, é gerada uma sensação de tensão, que pede um encaminhamento para uma resolução, normalmente concretizada no *hit* seguinte. Na minha perspetiva, os acordes tocados de forma curta vão ao encontro do conceito de *forward motion* de Crook (1993), integrando o pulsar mecânico da banda; desta forma, os acordes longos são percecionados como uma subversão momentânea dessa lógica.

Figura 71 - “If I Were a Bell”, compassos 13-14

Na figura 72 observamos outra variação deste padrão, na qual o *Charleston*, presente no segundo compasso do exemplo, é expandido com um terceiro *hit* tocado no 4, o que reforça a direcionalidade da frase e impulsiona a resolução para o 1 do compasso seguinte.

Figura 72 - “If I Were a Bell”, compassos 11-13

A figura 73 demonstra o padrão *Charleston* a começar no 1, sendo precedido por um *hit* adicional no 3 do compasso anterior.

Figura 73 - “If I Were a Bell”, compassos 91-92

Esta construção rítmica acaba por formar, por si só, um novo padrão que Garland aplica em diferentes pontos de partida, como demonstrado na figura 74, na qual a célula original do *Charleston* é deslocada, começando no 3, permitindo que o *hit* que a precede seja adicionado no 1 do mesmo compasso.

The musical notation for Figure 74 consists of two staves. The top staff is in treble clef and contains three chords: Gm9, C13(b9), and Fmaj7. The bottom staff is in bass clef and contains a 7-measure rest, followed by a single eighth note on the first beat of the next measure.

Figura 74 - “If I Were a Bell”, compasso 82

As figuras 75 e 76 mostram como esta frase rítmica pode ser expandida através da adição de um *hit* no 2 do compasso seguinte, que auditivamente funciona como apoio para o acorde tocado no 4E do primeiro compasso do exemplo.

The musical notation for Figure 75 consists of two staves. The top staff is in treble clef and contains four chords: Gm9, C13(b9), Am7, and Am7. The bottom staff is in bass clef and contains a 7-measure rest, followed by a single eighth note on the first beat of the next measure.

Figura 75 - “If I Were a Bell”, compassos 102-103

Na figura 76, Garland aplica ainda outra variação, precedendo o padrão com um acorde no 3E do compasso anterior (neste caso, o acorde Eb9).

Figure 76 shows a four-measure musical phrase. The chords are Eb9, D7(#9), D7(b9), Gm7, and Gm7. The notation includes treble and bass staves with notes and rests.

Figura 76 - “If I Were a Bell”, compassos 99-101

A figura 77 demonstra dois exemplos consecutivos do *Reverse Charleston* começando no 3E. A sensação de tensão e conseqüente resolução é intensificada pelo facto de o primeiro *hit* de cada *Reverse Charleston* ser tocado com uma duração longa.

Figure 77 shows a four-measure musical phrase. The chords are Gm7, Am7, A7, and Dm7. The notation includes treble and bass staves with notes and rests.

Figura 77 - “If I Were a Bell”, compassos 75-77

A figura 78 combina o *reverse Charleston* (começando no 3E) com a variação do *Charleston* (começando no 1) que observámos na figura 65. A frase rítmica presente neste exemplo pode também ser interpretada como dois *reverse Charllestons* utilizados em seqüência, resolvendo com a adição de um *hit* no 1 no último compasso: um *reverse Charleston* tocado com ambos os *hits* curtos, começando no 3E (no primeiro compasso) seguido de um *reverse Charleston* no qual o primeiro *hit* é longo, começando no 2E (no segundo compasso). A partir de determinado ponto, torna-se difícil identificar de forma inequívoca o processo de construção das frases rítmicas, já que Garland, na realização do *comping*, altera, combina e funde células rítmicas básicas entre si.

Figure 78 shows a musical phrase in 7/8 time, spanning measures 83-85. The chords are: Fmaj9, Gm7, C7(b13), C7(b9), and Am7. The notation includes a treble and bass clef, with notes and rests indicating the melody and bass line.

Figura 78 - “If I Were a Bell”, compassos 83-85

As figuras 79 e 80 demonstram frases rítmicas que se iniciam com o *reverse Charleston* começando no 1E. Esta proposta estabelece auditivamente uma expectativa de resposta ou resolução, que é concretizada através de diferentes soluções nos exemplos seguintes. No caso da figura 79, o reverse charleston (começando no 1E) antecede um padrão caracterizado por *hits* no 1 e no 2 do compasso seguinte.

Figure 79 shows a musical phrase in 7/8 time, spanning measures 139-140. The chords are: Fmaj9, Aø, and D7(#9)/A. The notation includes a treble and bass clef, with notes and rests indicating the melody and bass line.

Figura 79 – “If I Were a Bell”, compassos 139-140

Já na figura 80, à pergunta musical estabelecida pelo *reverse Charleston* (começando no 1E) Garland responde com dois *hits*, no 4E, e no 2E do segundo compasso.

Am⁷ D⁷(#⁹)/A G^m G⁹(b¹³)

Figura 80 - “If I Were a Bell”, compassos 60-61

Este conceito, de *hits* no 4E e 2E, conduz-nos a uma das células rítmicas mais comuns no *comping* de Garland, tal como demonstrado na figura 81. Após iniciar este trecho com um padrão baseado no *Charleston*, idêntico ao apresentado na figura 69, Garland toca, durante o resto do exemplo, acordes curtos exclusivamente no 4E e no 2E.

33 G¹³ G⁹(b¹³) G^{m9} C¹³(b⁹) F^{#4} F⁶ G^m G^{b13} F^{maj7}

37 B^bm¹¹ A^{m11} D⁷(b¹³) G¹³ G⁷(b¹³) G^{m7} C¹³(b⁹) F^{maj9}

41 F⁷(#⁹) B^b6/6 B^b6 F^{maj7} G^{m7} A^{m7} E^{m7} D^{m7}

Figura 81 - “If I Were a Bell”, compassos 33-44

A razão pela qual me refiro a este padrão como 4E/2E em vez de 2E/4E, prende-se com a sua relação com a harmonia: Garland antecipa sempre o acorde que surgiria no tempo seguinte. Por exemplo, o acorde correspondente ao terceiro compasso, Fmaj⁷, é tocado no 4E do compasso anterior. Este procedimento repete-se ao longo do exemplo: o acorde

Gm, correspondente ao quarto compasso é antecipado para o 3E; o Fmaj7 do quinto compasso é antecipado para o 4E, e assim sucessivamente. Esta técnica contribui para impulsionar o mecanismo rítmico da banda, indo ao encontro da ideia de *forward motion* descrita por Crook (1993).

No entanto, em alguns casos, Garland efetivamente aplica esta técnica iniciando o padrão no 2E, como demonstrado na figura 82. Para além disso, com o objetivo de acrescentar variedade, sustém ocasionalmente os acordes por mais tempo, como acontece com o acorde D7 (b9#11b13), no segundo compasso deste exemplo.

The image shows a musical score for four measures. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. Above the staves, the chord symbols are: A \emptyset , D7(#9), D7($\frac{b13}{\#9}$), and G7. The notation includes eighth notes, quarter notes, and half notes, with some notes beamed together. The D7($\frac{b13}{\#9}$) chord is held for a longer duration than the others.

Figura 82 - "If I Were a Bell", compassos 129-130

O último padrão recorrente identificado no estilo de Red Garland caracteriza-se por dois *hits* curtos, no 3E e no 4E. Estes dois contratempos tocados consecutivamente são frequentemente combinados com outras células para formar frases rítmicas mais longas. Na figura 83, a frase é completada por um *hit* longo no 1E e por um hit curto no 4E; enquanto na figura 84 é adicionado apenas um *hit* longo no 1E

The image shows a musical score for four measures. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. Above the staves, the chord symbols are: Gm 9 , C7(b9), C7($\frac{b13}{\#9}$), and Fmaj 9 . The notation includes eighth notes, quarter notes, and half notes, with some notes beamed together. The C7($\frac{b13}{\#9}$) chord is held for a longer duration than the others.

Figura 83 - "If I Were a Bell", compassos 173-174

Figure 84 shows musical notation for measures 137-138 of "If I Were a Bell". The notation is presented on two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. Above the staves, three chords are indicated: $G^9(b13)$, Gm^9 , and $C13(b9)$. The music consists of rests followed by eighth notes and quarter notes in both staves.

Figura 84 - "If I Were a Bell", compassos 137-138

Na figura 85, o segundo *hit* da célula original (4E do primeiro compasso) é prolongado até ao 4 do compasso seguinte, criando tensão que é resolvida através de dois *hits* sucessivos, no 4 e no 4E.

Figure 85 shows musical notation for measures 145-146 of "If I Were a Bell". The notation is presented on two staves: a treble clef staff on top and a bass clef staff on the bottom. Above the staves, four chords are indicated: Am^7 , $D^7(\#9)/A$, $D^7(b9)$, and G . The music features eighth notes, quarter notes, and ties between notes across measures.

Figura 85 - "If I Were a Bell", compassos 145-146

A frase rítmica demonstrada na figura 86 inicia-se mais uma vez com *hits* no 3E e no 4E, que são replicados no compasso seguinte através de uma célula semelhante, deslocada para começar no 2E. Neste caso, o segundo *hit* encontra-se agora no 3E e é tocado com duração longa, resolvendo finalmente num *hit* no 1 do terceiro compasso do exemplo.

Figure 86 shows three measures of guitar comping. The first measure is Gm7, the second is Am7, the third is Em7, the fourth is A7, and the fifth is Dm7. The notation includes treble and bass clefs with various rhythmic values and accidentals.

Figura 86 - “If I Were a Bell”, compassos 151-153

As figuras 87 e 88 demonstram ainda outra prática recorrente no *comping* de Red Garland: a adição de *ghost notes*, geralmente tocadas pela mão esquerda na região grave, com o objetivo de criar maior interesse rítmico.

Na figura 87, o padrão central é o *reverse Charleston*, caracterizado por hits no 1E e no 3. Precedendo estes *hits*, Garland toca *hits* adicionais no 1 e no 2E, que reforçam os *hits* do padrão central, enriquecendo a textura rítmica.

Figure 87 shows a single measure of guitar comping. The chord is Eb9(#11). The notation includes treble and bass clefs with various rhythmic values and accidentals.

Figura 87 - “If I Were a Bell”, compasso 95

Já na figura 88, o padrão fundamental é caracterizado por hits no 2E e no 4, sendo este último *hit* precedido por uma *ghost note* adicionada no 3E, que dá ímpeto ao hit no 4, contribuindo para o aumento do interesse rítmico da frase.

Figura 88 - “If I Were a Bell”, compasso 112

10.3.2. Padrões Rítmicos Recorrentes no Tema “It Could Happen To You”

O *comping* de Red Garland no tema “It Could Happen to You” é baseado quase exclusivamente num padrão rítmico de dois compassos, constituído por *hits* no 1 e 3 do primeiro compasso, seguido de *hits* no 1 e 2E (*Charleston*) no segundo compasso, tal como representado na figura 89.

Figura 89 - “It Could Happen to You”, compassos 58-59

As figuras 90 e 91 apresentam pequenas variações deste padrão. No exemplo da figura 90, o último *hit* é tocado de forma longa; já no exemplo da figura 91, tanto o segundo como o último *hit* são tocados com duração longa. Tal como referi anteriormente, quando Garland sustém um acorde, gera-se uma sensação de tensão, que encaminha o ouvido para uma resolução, normalmente concretizada no *hit* seguinte.

Figure 90 shows a four-measure musical phrase. The first measure contains a Cm7 chord. The second measure contains a Cm6 chord. The third measure contains an F13 chord. The fourth measure contains an F13(#11) chord. The bass line starts with a whole rest in the first measure, then plays a sequence of notes in the second measure: a half note G2, a quarter note F2, and a quarter note E2.

Figura 90 - “It Could Happen to You”, compassos 142-143

Figure 91 shows a four-measure musical phrase. The first measure contains an Fm7 chord. The second measure contains an Fm9 chord. The third measure contains a Db9(#11) chord. The fourth measure contains a Db9 chord. The bass line starts with a whole rest in the first measure, then plays a sequence of notes in the second measure: a half note Bb1, a quarter note Ab1, and a quarter note Gb1.

Figura 91 - “It Could Happen to You”, compassos 106-107

Na figura 92 observa-se outra variação, conseguida através da adição um *hit* extra no 4 do segundo compasso, algo que reforça a direcionalidade da frase e impulsiona a resolução para o 1 do compasso seguinte.

Figure 92 shows a five-measure musical phrase. The first measure contains an Fm9 chord. The second measure contains an Fm7 chord. The third measure contains an Fm9 chord. The fourth measure contains a Bb7(b13) chord with a sharp 9. The fifth measure contains a Bb7(b13) chord with a flat 9. The bass line starts with a whole rest in the first measure, then plays a sequence of notes in the second measure: a half note Bb1, a quarter note Ab1, and a quarter note Gb1.

Figura 92 – “It Could Happen to You”, compassos 16-17

A figura 93 demonstra a aplicação do mesmo conceito, alterando, no entanto, a duração do segundo *hit* do padrão, que passa a ser longa.

Figure 93 shows musical notation for two staves (treble and bass clef) across four measures. The chords indicated above the staves are Fm⁷, A^ø, D7(#9), and D7(b9). The notation includes notes, rests, and a '7' indicating a seventh chord.

Figura 93 - “It Could Happen to You”, compassos 116-117

Os padrões representados nas figuras 89 a 93 correspondem aos padrões apresentados nas figuras 69 a 72, que surgem predominantemente na secção inicial do *comping* do tema “If I Were a Bell”, durante a exposição da melodia. Nesta secção, o contrabaixista executa um *two feel*, tocando maioritariamente duas notas por compasso, no 1 e no 3. Faz sentido, portanto, que no tema “It Could Happen to You”, os padrões rítmicos sejam semelhantes, uma vez que o contrabaixista mantém este *modus operandi* ao longo de toda a música.

As figuras 94 e 95 demonstram ainda outra variação destes padrões, no qual o segundo *hit*, que ocorreria no 3 do primeiro compasso, é omitido.

Figure 94 shows musical notation for two staves (treble and bass clef) across two measures. The chords indicated above the staves are E^bmaj⁹ and E^o. The notation includes notes, rests, and a '7' indicating a seventh chord.

Figura 94 - “It Could Happen to You”, compassos 18-19

The image shows a musical score for two staves, treble and bass clef. The first measure is labeled with the chord Cm/G. The second measure is labeled with F13. The third measure is labeled with F13(#11). The notation includes various note values, rests, and accidentals.

Figura 95 - “It Could Happen to You”, compassos 78-79

A figura 96 apresenta outro padrão que surge, embora com menos frequência, no *comping* do tema “It Could Happen to You”. Esta frase rítmica inicia-se com o *reverse Charleston*, com *hits* no 1E e no 3, sendo completada no segundo compasso com o *Charleston*, com *hits* no 1 e no 2E.

The image shows a musical score for two staves, treble and bass clef. The first measure is labeled with the chord Db7(#11)/Ab. The second measure is labeled with C7(#9). The notation includes various note values, rests, and accidentals.

Figura 96 - “It Could Happen to You”, compassos 88-89

A figura 97 demonstra mais uma frase se inicia com o *reverse Charleston*, com *hits* no 1E e 3, aos quais se segue um *hit* no 4E, ainda no primeiro compasso, bem como *hits* no 2E e 3E do segundo compasso.

Figure 97 shows a musical excerpt with two staves. Above the staves, the following chords are indicated: G7(#11), Db7(#11), C7(#9), G7(b9), and C7(#9). The notation includes various rhythmic values and accidentals.

Figura 97 - “It Could Happen to You”, compassos 7-8

As figuras 98 e 99 ilustram novamente vez a adição de *ghost notes*, normalmente tocadas pela mão esquerda, uma prática recorrente no *comping* de Red Garland.

O padrão fundamental ao exemplo da figura 98 é caracterizado por *hits* no 1 do primeiro compasso, seguido de *hits* no 1, no 2E, e no 4 do segundo compasso. A introdução de um *hit* adicional no 4E do primeiro compasso, precedendo o 1 do compasso seguinte, assim como no 3E do segundo compasso, precedendo o hit no 4, contribui para um maior interesse rítmico.

Figure 98 shows a musical excerpt with two staves. Above the staves, the following chords are indicated: Ebmaj9, Fm7, Bb7, and Bb7(b9). The notation includes various rhythmic values and accidentals.

Figura 98 - “It Could Happen to You”, compassos 96-97

Na figura 99, o padrão base é caracterizado por *hits* no 1E e 3 do primeiro compasso, seguido de *hits* no 1, no 2E e no 4 do segundo compasso. A adição de *ghost notes* no 4E do primeiro compasso e no 3E do segundo compasso acrescentam variedade à textura rítmica. Neste exemplo surge ainda um *hit* adicional no 1E do segundo compasso; no entanto, não a considero uma *ghost note*, uma vez que não funciona como antecipação de

um *hit* seguinte, mas antes como um apoio ou resposta associada ao *hit* no 1 do segundo compasso.

The image shows a musical score for two staves, treble and bass clef, with a 7/4 time signature. Above the staves are four chord symbols: Db9(#11), Db7(#11), C7(#9), and Gb7. The melody in the treble clef consists of eighth and quarter notes, while the bass clef provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines.

Figura 99 - “It Could Happen to You”, compassos 24-25

11. Conclusões – o Estilo de Comping de Red Garland

Esta investigação teve como objetivo analisar e sistematizar a abordagem de *comping* de Red Garland, a partir da transcrição e análise detalhada do seu acompanhamento em dois *standards* gravados no disco *Relaxin' with the Miles Davis Quintet*: “If I Were a Bell” e “It Could Happen to You”.

Através deste processo, procurou-se identificar lógicas recorrentes na construção dos *voicings*, nas técnicas de rearmonização utilizadas e na organização rítmica do *comping*, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do papel do piano enquanto instrumento de acompanhamento em formações de pequena dimensão, neste caso um quinteto, inserido na estética *hard bop*.

Relativamente à construção dos acordes utilizados por Garland, a análise revelou duas abordagens principais. A primeira corresponde aos *shell-based voicings*, que seguem uma lógica de construção claramente hierarquizada, na qual a fundamental ocupa a base do *voicing*, sobre a qual se dispõem as *guide tones*, sendo posteriormente acrescentadas, no registo superior, outras notas pertencentes ao acorde ou às suas extensões. A partir desta

estrutura básica, Garland cria diversas variações, recorrendo à omissão da fundamental e a diferentes combinações de notas e extensões adicionadas por cima das *guide tones*.

A segunda abordagem corresponde aos *compact voicings*, acordes de quatro, três ou duas notas, em posição fechada, que incluem pelo menos uma das *guide tones* e que podem, por vezes, apresentar a adição da fundamental na região grave, mesmo que já esteja presente no resto do *voicing*. A articulação entre estas duas abordagens permite a Garland deslocar-se pelos diferentes registos do piano mantendo a coerência do vocabulário harmónico e controlando de forma precisa a densidade da textura à medida que desenvolve um discurso de *comping* extremamente expressivo.

No plano da rearmonização da estrutura harmónica, verificou-se que Garland recorre frequentemente a técnicas amplamente documentadas da tradição jazzística, como a substituição tritónica, a tonicização, a criação de progressões II-V a partir de acordes dominantes isolados, o uso do III como substituto do I, os acordes de passagem, tanto diatónicos como diminutos ou cromáticos, e o *backdoor II-V*. A análise demonstrou, no entanto, que estas técnicas são muitas vezes aplicadas de forma espontânea e independente da linha de baixo, sugerindo um pensamento harmónico flexível, orientado para a construção de ligações criativas entre os pontos estruturais fundamentais da *deep structure* de um tema, conforme descrita por Hodson (2007). A eficácia destas rearmonizações prende-se sobretudo com a qualidade do *voice leading* e com a direcionalidade que introduzem no discurso musical.

A análise da dimensão rítmica evidenciou um vocabulário construído a partir de células simples, em particular o *Charleston* e o *reverse Charleston*, que são continuamente deslocadas, combinadas e transformadas para gerar uma variedade de padrões rítmicos. Outro padrão característico do *comping* de Garland centra-se no posicionamento dos acordes nos contratempos do segundo e quarto tempo do compasso, com recurso à antecipação harmónica, práticas que reforçam o conceito de *forward motion* descrito por Crook (1995). No entanto, é também recorrente o apoio dos *voicings* no primeiro e no terceiro tempos do compasso, criando um equilíbrio entre estabilidade e impulso rítmico. A predominância de acordes tocados de forma curta contribui para a integração do piano no mecanismo da secção rítmica, enquanto o uso pontual de acordes longos surge como

elemento de tensão e contraste. A adição de *ghost notes*, sobretudo na mão esquerda, constitui outro recurso frequente para enriquecer a textura rítmica.

De forma transversal às três dimensões analisadas, torna-se evidente que o estilo de *comping* de Red Garland assenta numa simplicidade estrutural que liberta o pianista para o encadeamento espontâneo de ideias em frases, criando não apenas um suporte para o resto da banda, mas um verdadeiro discurso musical com interesse próprio. A abordagem de Garland demonstra que o *comping* não depende necessariamente de uma diversidade extrema de vocabulário harmónico ou rítmico, mas antes da consistência interna do discurso e da capacidade de criar movimento, tensão e resolução através de uma gestão criteriosa de recursos relativamente simples.

Por fim, esta investigação reforça a pertinência da transcrição e da análise detalhada como metodologia para o estudo de práticas fundamentais do jazz, como é o caso do *comping*, permitindo aceder a aspetos fundamentais do raciocínio musical de um músico. Ao sistematizar práticas recorrentes no acompanhamento de Red Garland, este trabalho procura contribuir para uma compreensão mais consciente desta dimensão frequentemente secundarizada no ensino do piano jazz, oferecendo um enquadramento analítico que poderá apoiar investigações futuras e informar práticas pedagógicas centradas no *comping*.

12. Bibliografia

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz: The infinite art of improvisation*. University of Chicago Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Cepeda, N. J., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J. T., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, 132(3), 354–380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Chaffin, R., Logan, T. R., & Begosh, K. T. (2009). Performing from memory. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford handbook of music psychology* (pp. 352–363). Oxford University Press.
- Crook, H. (1991). *How to improvise: An approach to practicing improvisation*. Advance Music.
- Crook, H. (1995). *How to comp: A study in jazz accompaniment*. Advance Music.
- Dalcroze, É. J. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam's Sons.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Dittmar, C., Pfeleiderer, M., & Müller, M. (2015). Automated estimation of ride cymbal swing ratios in jazz recordings. In *Proceedings of the 16th International Society for Music Information Retrieval Conference (ISMIR 2015)* (pp. 271–277).
- Ebbinghaus, H. (1913). *Memory: A contribution to experimental psychology* (H. A. Ruger & C. E. Bussenius, Trans.). Teachers College, Columbia University. (Original work published 1885)
- Erskine, P. (1993). *Drum concepts and techniques*. Alfred Music.
- Feather, L., & Gitler, I. (2007). *The biographical encyclopedia of jazz*. Oxford University Press.
- Gordon, E. E. (2012). *Learning sequences in music: A contemporary music learning theory*. GIA Publications.
- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39.

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Highben, Z., & Palmer, C. (2004). Effects of auditory and motor mental practice in memorized piano performance. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 159, 58–65.
- Hodson, R. (2007). *Interaction, improvisation, and interplay in jazz*. Routledge.
- Herrera, A. (2018). *The accompanying style of jazz pianist Mulgrew Miller* (Doctoral Dissertation) University of Illinois at Urbana-Champaign. <https://www.ideals.illinois.edu/items/104436>
- Jorgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 85–103). Oxford University Press.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (Eds.). (2010). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Keller-Tuberg, B. (2025). Opening closed forms in collegiate jazz pedagogy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 24(1), 105–127. <https://doi.org/10.22176/act24.1.105>
- Larson, S. (1987). *Schenkerian analysis of modern jazz* (Doctoral Dissertation). University of Michigan.
- Levine, M. (1989). *The jazz piano book*. Sher Music.
- Liebman, D. (2015). *The complete transcription process*. David Liebman. http://davidliebman.com/home/ed_articles/the-complete-transcription-process/
- Mantie, R. (2007). *A re-conceptualization of jazz curriculum and instructional practices in Manitoba secondary schools* (Master's thesis, Brandon University).
- Pamies Rodríguez, S. (2021). Wynton Kelly: A model for soloing, comping, and rhythm section interplay. *Jazz-hitz*, (4), 11–41.
- Patton, J. (2013). *An approach to comping: The essentials*. Jeb Patton Music.
- Pease, T., & Pullig, K. (2001). *Modern jazz voicings: Arranging for small and medium ensembles*. Berklee Press.
- Riera Mestre, J. (2022). *El comping al piano jazz: Dos estils diferents, un mateix standard* (Master's Thesis). Conservatori Superior de Música de les Illes Balears.
- Santisi, R. (1993). *Berklee jazz piano*. Berklee Press.

- Sawyer, R. K. (2006). *Group creativity: Musical performance and collaboration*. Psychology Press.
- Siskind, J. (2021). *Jazz piano fundamentals (Book 1)*. Jeremy Siskind Music.
- Siskind, J. (2022a). *Jazz piano fundamentals (Book 2)*. Jeremy Siskind Music.
- Siskind, J. (2022b). *Playing solo jazz piano*. Jeremy Siskind Music.
- Siskind, J. (2023). *Jazz piano fundamentals (Book 3)*. Jeremy Siskind Music.
- Swanwick, K. (2005). *Teaching music musically* (2nd ed.). Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waters, K. (2011). *The studio recordings of the Miles Davis Quintet, 1965–68*. Oxford University Press.
- Yamaguchi, Y. (2021). *Transcription and analysis of Wynton Kelly's comping techniques behind the improvisations of Miles Davis, John Coltrane and Hank Mobley* (Doctoral Dissertation). Five Towns College

Anexos

Anexo 1 – Transcrição do *Comping* do Red Garland no Tema “It Could Happen to You”

It Could Happen To You
Red Garland's Comping

Johnny Burke

Transcription: Luís Lélis

Jimmy Van Heusen

The musical score is presented in two systems, each with a grand staff (treble and bass clefs). The first system contains measures 1 through 5. The second system contains measures 6 through 10. The third system contains measures 11 through 13. The fourth system contains measures 14 through 16. Chord symbols are placed above the notes in the treble clef and below the notes in the bass clef. The notation includes eighth and quarter notes, rests, and various chord voicings characteristic of Red Garland's style.

Chord symbols for the first system:
Bb7(b9) Eb^Δ E[°] F#7 Fm7 Am7 D7(#9) D7(b9)
E7 Eb E[°] Fm F#[°]

Chord symbols for the second system:
6 Eb^Δ Bbm7 Abmaj9 Ab⁶ G7(#11) Db7(#11) C7(#9) G7(b9) C7(#9)
Bbm7 Eb7 Ab Db G7 C7

Chord symbols for the third system:
10 Fm Fm⁹ Fm7 Bb¹³ Eb Dm7 G7
Fm7 Bb7 Eb Dm7 G7

Chord symbols for the fourth system:
14 Cm7 F⁹ F¹³ Fm⁹ Fm7 Fm⁹ Bb7(^b13) Bb7(^b13)
Cm7 Fm7 Bb7

2 18 Ebmaj9 E° Fm7 A° D7(b9) Ab13(#11)

Chords: Eb, E°, Fm7, A°, D7(b9), Ab13(#11)

22 Gm Eb13 Abmaj9 Ab6 Db9(#11) Db7(#11) C7(#9) Gb7

Chords: Bbm7, Eb7, Ab, Db, G7, C7

26 Fm Db9(#11) Db7 Ebmaj9 G° C7

Chords: Fm7, Bb7, Eb, Db7, C7

30 Fm7 Fm7 Bb7 Eb6

Chords: Fm7, Bb7, Eb

34 Ebmaj9 G7(b9) C7(b9) 3
 B°7 E°7 Fm7 A° D7(b9) Ab13(#11)

Eb E° F F#°

38 Gm Bbm6 Abmaj13 Ab6 Db7(#11) Db7 C7(#9sus4) C7

Bbm7 Eb7 Ab Db G7 C7

42 Fm Fm9 Bb7(b9) Eb Dm7 G7

Fm7 Bb7 Eb Dm7 G7

46 Cm F13 F13(#11) Fm9 Fm7 Fm7 Bb7(b13) Bb7(b13)

Cm Fm7 Bb7

4 50 Ebmaj9 G7 C7 C7(b9) Fm7 Bb7 A° D7(b9)

Chords: Eb, E°, F, F#°

54 Gm Eb Eb9 Abmaj13 Ab6 Db7(#11)/Ab C7(#9)

Chords: Bbm7, Eb7, Ab, Db, G7, C7, Gb7

58 Fm Fm9 Db9(#11) Db13 Eb Dm7 G7

Chords: Fm7, Bb7, Eb, G7, C7

62 Fm7 Fm9 Bb13(b9) Eb Fm7 Bb7(b13) Bb7(b13)

Chords: Fm7, Bb7, Eb, E°, Fm7, Bb7

66 Ebmaj9 Gø11 C7(b13) Gb9 Fm Fm7 D7(b9)/A 5

Chord progression for measures 66-69:

- 66: Ebmaj9
- 67: Gø11
- 68: C7(b13)
- 69: Gb9

Chord progression for measures 70-73:

- 70: Fm
- 71: Fm7
- 72: D7(b9)/A
- 73: 5

Bass line chords for measures 66-69:

- 66: Eb
- 67: E°
- 68: Fm7
- 69: F#°

70 Gm Abmaj9 Ab6 G7(#11) C7(#9) C7(b9) C7(#9)

Chord progression for measures 70-73:

- 70: Gm
- 71: Abmaj9
- 72: Ab6
- 73: G7(#11)

Chord progression for measures 74-77:

- 74: C7(#9)
- 75: C7(b9)
- 76: C7(#9)
- 77: (implied)

Bass line chords for measures 70-73:

- 70: Bbm7
- 71: Eb7
- 72: Ab
- 73: Db

Bass line chords for measures 74-77:

- 74: G7
- 75: C7
- 76: (implied)
- 77: (implied)

74 Fm7 Db9(#11) Eb G7(b9)/D G7(b9)

Chord progression for measures 74-77:

- 74: Fm7
- 75: Db9(#11)
- 76: Eb
- 77: G7(b9)/D

Chord progression for measures 78-81:

- 78: G7(b9)
- 79: (implied)
- 80: (implied)
- 81: (implied)

Bass line chords for measures 74-77:

- 74: Fm7
- 75: Bb7
- 76: Eb
- 77: Dm7

Bass line chords for measures 78-81:

- 78: G7
- 79: (implied)
- 80: (implied)
- 81: (implied)

78 Cm/G F13 F13(#11) Fm9 Fm9 Bb7(b13)

Chord progression for measures 78-81:

- 78: Cm/G
- 79: F13
- 80: F13(#11)
- 81: Fm9

Chord progression for measures 82-85:

- 82: Fm9
- 83: Bb7(b13)
- 84: (implied)
- 85: (implied)

Bass line chords for measures 78-81:

- 78: Cm
- 79: Fm7
- 80: Bb7
- 81: (implied)

Bass line chords for measures 82-85:

- 82: (implied)
- 83: (implied)
- 84: (implied)
- 85: (implied)

6 82 Ebmaj9 Gm11 C7(b13) Fm A° D9 Ab7

Eb E° Fm7 F#°

86 Gm Bbm6/9 Abmaj13 DbΔ Db7(#11)/Ab C7(#9)

Bbm7 Eb7 Ab Db G7 C7

90 Fm Fm9 Db9(#11) Db13 Db9 Ebmaj9 G° C7(#9)

Fm7 Bb7 Eb Ab G7 C7

94 Fm9 Fm7 Bb7 Ebmaj9 Fm7 Bb7 Bb7(b9)

Fm7 Bb7 Eb E° Fm7 Bb7

98 Eb C7(#9) C7(#9) A^o Ab7 Ab¹³ 7

Chords: Eb, E^o, Fm, F^{#o}

102 Gm7 Eb¹³(b9) Abmaj¹³ Ab⁶ Db7 Db7(#11) C7(#9) C7(#9) C7(b9)

Chords: Bbm, Eb⁷, Ab, Db, G⁷, C⁷

106 Fm7 Fm⁹ Db⁹(#11) Db⁹ Gm7 Dm7 G7(#9) G7(b9)

Chords: Fm⁷, Bb⁷, Eb, Dm⁷, G⁷

110 Cm F¹³ F¹³(#11) Fm⁹ Fm⁷ Db7 Bb7(b¹³)

Chords: C⁷, Fm⁷, Bb⁷

8 114 Ebmaj9 Gm7 C7(b13) Fm7 A° D7(#9) D7(b9)

Eb E° Fm F#°

118 Gm Eb13(b9) Ab Db7(#11) C7(#9)

Bbm7 Eb7 Ab Db G7 C7

122 Fm7 Fm9 Db9(#11) Db13 EbΔ G° C7(b13)

Fm7 B7 Bb7 Eb Db7 C7

126 Fm9 Fm7 Fm9 Bb13(b9) Ebmaj9 Eb6 Ab A°

Fm7 Bb7 Eb C7 Fm7 Bb7

130 Eb C7(#9) C7(b13) Fm9 Fm7 A#11 Ab7 9

Treble clef: Eb, C7(#9), C7(b13), Fm9, Fm7, A#11, Ab7
 Bass clef: Eb, E°, Fm7, F#°

134 Gm Eb13(sus4) Abmaj13 Ab6 Db7 C7(#9)

Treble clef: Gm, Eb13(sus4), Abmaj13, Ab6, Db7, C7(#9)
 Bass clef: Bbm7, Eb7, Ab, Db, G7, C7

138 Fm Fm9 Db9(#11) Eb^ Ebm7 Dm7 G7

Treble clef: Fm, Fm9, Db9(#11), Eb^, Ebm7, Dm7, G7
 Bass clef: Fm, Bb7, Eb, Dm7, G7

142 Cm7 Cm6 F13 F13(#11) Fm9 Fm7 Bm11 E13 E9

Treble clef: Cm7, Cm6, F13, F13(#11), Fm9, Fm7, Bm11, E13, E9
 Bass clef: Cm7, Fm7, Bb7

10
146 Eb Eb7 Gm C7(#9) Fm7 Bbm7 Am7 D7

Chords: Eb, Eb7, Gm, C7(#9), Fm7, Bbm7, Am7, D7

Chords below staff: Eb, E°, Fm, F#°

150 Eb Eb9 Ab6 Abmaj13 Db9(#11) Gm7 C7(#9)

Chords: Eb, Eb9, Ab6, Abmaj13, Db9(#11), Gm7, C7(#9)

Chords below staff: Bbm7, Eb7, Ab, Db, Gm7, C7

154 Fm Fm9 Db7 Db13 Eb G° C7(#9)

Chords: Fm, Fm9, Db7, Db13, Eb, G°, C7(#9)

Chords below staff: Fm7, Bb7, Eb, Db7, C7

158 Fm Fm7 Bb7(b13) Ebmaj9 C7(#9) Fm7 Bb7(b13)

Chords: Fm, Fm7, Bb7(b13), Ebmaj9, C7(#9), Fm7, Bb7(b13)

Chords below staff: Fm7, Bb7, Eb, E°, Fm, Bb7

162 Eb Eb^Δ Gm⁷ C⁷(^b13([#]9)) Fm⁷ Bb⁷ A[∅] D⁷ 11

Chords: Eb, Eb^Δ, Gm⁷, C⁷(^b13([#]9)), Fm⁷, Bb⁷, A[∅], D⁷, 11

Chords: Eb, E[∅], Fm, F^{#∅}

166 Gm Abmaj13 Ab⁶ Db⁷ Db⁷([#]11)/Ab C⁷(^b13([#]9)) C⁷([#]9)

Chords: Gm, Abmaj¹³, Ab⁶, Db⁷, Db⁷([#]11)/Ab, C⁷(^b13([#]9)), C⁷([#]9)

Chords: Bbm⁷, Eb⁷, Ab, Db, G⁷, C⁷

170 Fm Fm⁹ Bb13(^b9) Ebmaj9 Dm⁷ Db⁷

Chords: Fm, Fm⁹, Bb¹³(^b9), Ebmaj⁹, Dm⁷, Db⁷

Chords: Fm⁷, Bb⁷, Eb, Dm⁷, G⁷

174 Cm⁷ F13 F13([#]11) Fm⁷ F⁷ Bb⁷(^b13([#]9)) Bb⁷(^b13(^b9))

Chords: Cm⁷, F¹³, F¹³([#]11), Fm⁷, F⁷, Bb⁷(^b13([#]9)), Bb⁷(^b13(^b9))

Chords: Cm⁷, Fm⁷, Fm⁷, Bb⁷, E⁷

12
178 Ebmaj9 C7(¹³/₉) C13(#9) Fm7 Bb7 A^o D7(b9)

Chords: Eb, E^o, Fm, F#^o

182 Gm Eb7(b9) Abmaj13 Ab6 Db7 Db7(#11) C7(#9)

Chords: Bbm7, Eb7, Ab, Db, G7, C7

186 Fm Db9(#11) Eb Ebmaj9 G^o C7(¹³/₉)

Chords: Fm7, Bb7, Eb, C7

190 Fm9 Fm7 Fm7 Bb13(b9) Ebmaj9 Fm7 Bb7(¹³/₉) Bb7(¹³/₉) Ebmaj9

Chords: Fm7, Bb7, Eb, E^o, Fm7, Bb7, Eb

Anexo 2 – Transcrição do *Comping* de Red Garland no Tema “If I Were A Bell”

If I Were A Bell
 Red Garland's Comping
 Transcription: Luís Lélis

Frank Loesser

Chords: G¹³ Gm⁹ C¹³(b9) Fmaj⁹ F⁶ Gm C⁷(b¹³/₉)

Chords: G⁷ C⁷ F F

5 A^ø11 A^ø D⁹(#11) A^b13(#11) G¹³(#11) G⁷(b¹³)/A^b Gm⁷ C¹³(#¹¹/₉) F⁶

Chords: A^ø D⁷ G⁷ C

9 F⁷ B^b5 C¹³(#¹¹/₉) F^Δ F⁶ Am⁷ Em¹¹ A⁷

Chords: F B^b F Em⁷ A⁷

2

13 Dm⁷ Dm⁷/F Bm⁷ E⁷ A^Δ D^{b7} C⁷ A¹³ A^{b13}

Dm Bm⁷ E⁷ A D⁷ G⁷

17 G¹³ G^{9(b13)} Gm⁹ C^{7(b9)} F C⁷

G⁷ C⁷ F F

3

21 F B^{b7} A[∅] D^{7(♯9)} G¹³ G^{7(b13)/A^b} Gm⁷ C^{13(b9)}

F D⁷ G⁷ C⁷

3

25 F F^{7(b13)} B^{b6} B[∅] Am⁷ D^{7(♯9)} D^{7(b9)}

F B^b F/C Am⁷ D⁷

29 Gm⁹ Gm⁷ Gm⁷ C¹³(b⁹) F⁶ 3

Gm⁷ C⁷ F D⁷

33 G¹³ G⁹(b¹³) Gm⁹ C¹³(b⁹) F^Δ F⁶ Gm Gb¹³ F^Δ

G⁷ Gm⁷ C⁷ F C F

37 Bbm¹¹ Am¹¹ D⁷(b¹³) G¹³ G⁷(b¹³) Gm⁷ C¹³(b⁹) Fmaj⁹

Am⁷ D⁷ Gm⁷ Gm⁷ C⁷

41 F⁷(#⁹) Bb⁶/₉ Bb⁶ F^Δ Gm⁷ Am⁷ Em⁷ Dm⁷

F Bb C⁷ F Bm⁷ E⁷ A⁷

45 Bm⁷ E⁷ A^Δ Abm⁷ Gm⁷ D⁷ G⁷

Dm B^ø E⁷ Bb⁷ A D⁷ G⁷ C⁷

49 Gm⁹ C¹³(b9) Fmaj⁹ F⁶ Gm⁷ C⁷(#9) C⁷(b9)

Gm⁷ C⁷ F

53 F^Δ A^ø D⁷(#9) G⁹ G⁷(b13) Gm C¹³(b9) Am⁷

C⁷ D⁷ G⁷ C⁷

57 F⁷ Bb⁶ B^ø F⁹ Am⁷ D⁷(#9)/A Gm

F F Am⁷ D⁷

61 G⁹(b13) Gm⁹ C¹³(b9) Fmaj⁹ F⁶ Fmaj⁹ D⁷(b13) G¹³ 5

Gm⁷ C F F

65 B^{b6} B^o F Fmaj⁹ Gm⁷ C⁷(b13) C⁷(b13)

Gm⁷ C⁷ F C⁷

69 Fmaj⁹ E^{b9} D⁷(b9) G⁹ G⁷(b13) C¹³ C¹³(b9) Fmaj⁹

C D⁷ G⁷ C⁷

73 F¹³(b9) B^bmaj⁹ B^b F^Δ Gm⁷ Am⁷ A⁷

F B^b F/C Am⁷

77 Dm⁷ Bm⁷ E⁷/B A^Δ Db⁷(#9) C¹³ Ab⁹ G¹³

Dm⁷ B^ø E⁷ A D Gm⁷ C⁷

81 Gm⁹ C¹³(b9) F^Δ Fmaj⁹ Gm⁷ C⁷(b13) C⁷(b13)

G⁷ C⁷ F

85 Am⁷ A^ø D⁷(#9)/A F¹³ F^{#13} G¹³ Gm⁷ C⁷(b9) Fmaj⁹

Am⁷ D⁷ Gm⁷ C⁷

89 F⁷(b13) Bb⁶ B^ø F Eb⁹ D⁷(#9) D⁷(b13)

F Bb F D⁷

93 Gm⁹ Gm Gm⁹ Eb⁹(#11) Bbm⁹ Eb⁷ 7

Gm⁷ C⁷ F Bbm

97 Am⁷ Gm⁷ C⁷(b9) Fmaj⁹ Eb⁹ D⁷(#9) D⁷(b9) Gm⁷

Gm⁷ C⁷ F Bb Am⁷ D⁷

101 Gm⁷ Gm⁹ C¹³(b9) Am⁷ Am⁷ A^ø Ab¹³ Gm⁷

Gm⁷ C Am⁷ D⁷

105 C¹³ C¹³(b9) F

Gm⁷ C⁷ F D⁷

109 G¹³ Gm⁹ C^{7(b13)} F^Δ Fmaj⁹ Gm⁷ C^{7(#9)} C^{7(b13)}

8

G⁷ C⁷ F C⁷

113 Fmaj⁹ Eb^{9(#11)} D^{7(b13)/A} D^{7(b13)} G¹³ Gm⁷ C^{13(b9)} Fmaj⁹

Am⁷ D⁷ Gm⁷ C⁷

117 F^{13(b9)} Bbmaj⁹ C^{13(b9)} F Gm⁷ Am⁷ E[∅] A^{7(b9)/E}

F B^b F E[∅] A⁷

121 Dm⁷ Bm⁷ E⁷ A^Δ Db^{7(#9)} C⁷ Am⁷ Ab⁷

D Bm⁷ E⁷ A D⁷ G⁷ C⁷

125 G⁷ G^{7(b13)/A^b} Gm⁹ C^{13(b9)} F^Δ Gm C^{7(#9)} C^{7(b9)} F^Δ⁹

G⁷ C⁷ F

129 A[∅] D^{7(#9)} D^{7(♯11)} G⁷ G^{7(b13)} Gm⁹ C⁷ Am⁷

Am⁷ D⁷ Gm⁷ C⁷

133 F^{7(b13)} B^{b6} B[∅] F⁷ B^{b9(sus4)} Am⁷ D^{7(b9)} G¹³

F B^b F/C Am⁷ D⁷

137 G^{9(b13)} Gm⁹ C^{13(b9)} Fmaj⁹ A[∅] D^{7(#9)/A}

G⁷ C⁷ F D⁷

10
141 Dm¹¹ G¹³(#11)/D C#m¹¹ F#¹³ F#⁹ Fmaj⁹ Gm⁹ C¹³(#9) A[∅]

G⁷ C⁷ F

145 Am⁷ D⁷(#9)/A D⁷(b9) G G⁷(b13) C¹³(sus4) C¹³(b9) Am⁷

Am⁷ D⁷ Gm⁷ C⁷

149 F¹³(b9) Bb^Δ Gm⁷ F^Δ Gm⁷ Am⁷ Em⁷ A⁷

F Bb C⁷ F A⁷

153 Dm⁷ Bm⁷ E⁷/B A^Δ Db⁷(#9) C⁷ D⁷(b9)/A G⁷

Dm Bm⁷ E⁷ A D⁷ Gm⁷ C⁷

12
173

Gm⁹ C^{7(b9)} C^{7(b13)} Fmaj⁹ Eb⁷ D^{7(b9)} D^{7(b9)/A} Gm⁹

Gm⁷ C F Bb Am⁷

177

Gm⁹ C^{7(b9)} Fmaj⁹ Bbm⁷ Am⁷ D^{7(b9)} Gm⁷

G C⁷ F D⁷

181

Gm⁹ C^{7(b13)} Fmaj⁹ Eb⁹ D^{9(#11)} Ab⁷

Gm⁷ C⁷ F

185

Gm⁷ Gm⁹ C^{13(b9)} Fmaj⁹ F⁶ Am⁷ D^{7(#9)/A} Gm⁹

Gm⁷ C⁷ F D⁷

189 Gm^9 C^9 $C^{13}(b9)$ 13

Gm^7 C^7 F

Parecer do Orientador Cooperante



Mestrado em Ensino da Música

Didáctica do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando : Luís Lélis	Data: 30/12/2025
Professor Cooperante: Inês Laginha	Local: Lisboa
Professor Orientador (ESML): Ricardo Pinheiro	

Apreciação global qualitativa:

O mestrando demonstrou, ao longo do período de observação, uma postura aplicada, atenta e responsável, evidenciando um interesse genuíno pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas. Revelou capacidade de observação crítica, acompanhando com atenção os conteúdos, estratégias e dinâmicas propostas, e participando de forma pertinente em momentos de diálogo e reflexão comigo, enquanto professora cooperante. As suas intervenções foram sempre adequadas e fundamentadas, contribuindo para um clima de trabalho colaborativo e para o aprofundamento da compreensão dos processos de ensino e aprendizagem em contexto real.

Para além disso, o mestrando mostrou uma atitude colaborativa e respeitosa nas interações com os alunos cujas aulas observou, evidenciando sensibilidade para as diferentes necessidades individuais e para as dinâmicas do grupo. Demonstrou consciência dos ritmos de aprendizagem, das dificuldades específicas e dos objetivos pedagógicos de cada situação, revelando uma compreensão clara da importância de adaptar estratégias ao contexto e ao perfil de cada aluno. De um modo geral, o seu desempenho enquanto observador foi consistente e positivo, refletindo envolvimento, capacidade de reflexão pedagógica e uma postura adequada ao exercício futuro da prática docente.



Data 30/12/2025

O Professor Cooperante _____