

Relatório de Estágio

*O Comping no Vibrafone Jazz: Aprendizagem e as suas
Dificuldades*

Duarte Miguel Moreira Ventura
Mestrado em Ensino da Música

Maio de 2026

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Relatório de Estágio

O Comping no Vibrafone Jazz: Aprendizagem e as suas
Dificuldades

Duarte Miguel Moreira Ventura

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.

Maio de 2026

Orientador: Professor Doutor Ricardo Futre Pinheiro

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Figuras	iii
Agradecimentos	v
Dedicatória.....	vi
Resumo I – Prática Pedagógica	vii
Abstract I	viii
Resumo II – Investigação / Palavra-chave	ix
Abstract II / Keyword	x
Parte I - Prática Pedagógica	1
1. Âmbito e Objetivos	2
1.1. Enquadramento	2
1.2. Competências a desenvolver	2
1.3. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio	4
1.4. Análise do Estagiário	5
2. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional.....	6
2.1. Historial e Contextualização	6
2.2. Enquadramento e Caracterização.....	7
2.3. Organização e Gestão da Escola	7
2.4. Oferta Educativa	9
2.5. Ligação à comunidade	11
2.6. Parcerias e Protocolos	11
2.7. Ambiente Educativo.....	13
2.8. Resultados/Reflexão	14

3.	Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio	15
3.1.	Enquadramento	15
3.2.	Caracterização dos Alunos Selecionados.....	15
3.2.1.	Turma 1 – 10º ano.....	15
3.2.2.	Turma 2 – 12º ano.....	16
3.2.3.	Aluno 1 – 12º ano	17
3.3.	Descrição das Aulas Observadas	17
3.4.	Descrição das Aulas Lecionadas.....	24
4.	Reflexão Final	26
	Parte II – Investigação	28
1.	Aprendizagem do vibrafone como instrumento acompanhador	29
1.1.	Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação	29
2.	Revisão de Literatura	33
2.1.	<i>Comping</i>	33
2.2.	Componentes Básicos	34
2.3.	Vibrafone	47
2.4.	Vibrafone como instrumento acompanhador.....	48
2.3.	Dificuldades na aprendizagem do <i>comping</i> no vibrafone.....	72
3.	Metodologia da Investigação	76
4.	Entrevistas / Observação de um combo com vibrafonista / Aula lecionada	78
5.	Análise dos Resultados.....	88
6.	Limitações do Estudo	94
9.	Conclusão	95
10.	Referências Bibliográficas.....	98
	Anexos / Parte II – Investigação.....	101
	Anexo 1. Parecer do Orientador Cooperante	101

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Corpo Docente da EAMCN no ano letivo de 2020/2021	8
Tabela 2 - Corpo não Docente da EAMCN no ano letivo de 2020/2021	8
Tabela 3 - Total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021	9
Tabela 4 - Qualidades de acordes e respetivos símbolos (cifras)	38

Índice de Figuras

Figura 1 - Progressão harmónica com anotações rítmicas	35
Figura 2 - Forward Motion	35
Figura 3 - Acompanhamento nos tempos fortes	36
Figura 4 - Antecipação harmónica.....	36
Figura 5 - Notas do acorde e de tensão no acorde de Dó Maior.....	38
Figura 6 - Transcrição do comping de Gary Burton utilizando voicings fechados	39
Figura 7 - Inversões da téttrade de Dó maior	39
Figura 8 - Inversões da téttrade de Dó maior substituindo a fundamental pela nona.....	40
Figura 9 - Acorde Dó maior drop 2	41
Figura 10 - Inversões do acorde Dó maior drop 2	41
Figura 11 - Acorde Dó maior drop 2 com nona	41
Figura 12 - Transcrição de Victor Feldman a utilizar drops no vibrafone	42
Figura 13 - Progressão harmónica com voicings no estado fundamental	42
Figura 14 - Progressão harmónica respeitando voice-leading.....	43
Figura 15 - Comping de Red Norvo demonstrando voice leading	43
Figura 16 - Comping de Victor Feldman.....	49
Figura 17 - Comping de Gary Burton.....	54
Figura 18 - Comping de Mike Mainieri.....	59
Figura 19 - Comping de Gunter Hampel	60
Figura 20 - Comping de Dave Samuels.....	60
Figura 21 - Comping de Wolfgang Lackerschmid	61
Figura 22 - Comping de Ed Saindon	62
Figura 23 - Comping de Steve Nelson.....	63
Figura 24 - Comping de Tom van der Geld.....	63

Figura 25 - Comping de Karl Berger	64
Figura 26 - Abordagem Red Garland - Versão piano	69
Figura 27 - Abordagem Red Garland - Versão adaptada para vibrafone	70
Figura 28 - Ritmo do comping de Red Garland	71

Agradecimentos

Agradeço ao professor Ricardo Pinheiro pela orientação e dedicação no processo desta investigação.

Agradeço também ao professor cooperante do Conservatório Nacional, professor Pedro Nobre, por me ter recebido bem nas suas aulas.

Agradeço aos meus colegas vibrafonistas de jazz pela disponibilidade demonstrada ao responderem à minha entrevista.

Agradeço ainda aos meus pais por todo o apoio dado ao longo deste percurso académico.

Dedico aos meus pais

Resumo I – Prática Pedagógica

Este estágio decorreu no âmbito da Unidade Curricular de Estágio do Ensino Especializado, Mestrado em Ensino de Música pela Escola Superior de Música de Lisboa. O relatório começa com uma descrição detalhada do estabelecimento de ensino onde o estágio foi realizado, focando-se na prática pedagógica observada ao longo do ano letivo de 2023/2024, em regime de observação.

São apresentados os resultados das aulas observadas e ministradas nas turmas de Combo (10º e 12º ano) e de um aluno (12º ano) de Práticas de Teclado, que fazem parte do programa curricular do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. São descritas as características de cada turma, assim como as práticas educativas implementadas e desenvolvidas durante as aulas lecionadas. No final desta primeira parte, é efetuada uma reflexão sobre a prática pedagógica realizada e uma análise crítica do trabalho realizado pelo estagiário.

Abstract I

This internship took place within the scope of the Specialized Teaching Internship Curricular Unit, Master's Degree in Music Education, Jazz Variant at the Lisbon School of Music. The report begins with a detailed description of the educational institution where the internship was carried out, focusing on the pedagogical practice observed throughout the 2023/2024 academic year, under an observation regime.

The results of the observed and taught classes in Combo (10th and 12nd year) and Keyboard Practices, which are part of the curriculum of the Professional Course for Jazz Instrumentalists at the Artistic School of Music of the National Conservatory, are presented. The characteristics of each class are described, as well as the educational practices implemented and developed during the classes. At the end of this first part, a reflection on the pedagogical practice performed and a critical analysis of the work carried out by the intern are provided.

Resumo II – Investigação / Palavra-chave

Esta investigação centra-se no vibrafone enquanto instrumento acompanhador no jazz, com particular enfoque no ensino e aprendizagem do *comping*. Partindo da constatação de uma discrepância frequente entre o desenvolvimento do vocabulário de improvisação e a competência no acompanhamento harmónico em vibrafonistas jazz, o estudo procura identificar os principais fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone.

A investigação apoia-se numa revisão de literatura especializada sobre o vibrafone e o *comping*, bem como na análise de dados recolhidos através de entrevistas a estudantes de vibrafone jazz em Portugal, da observação de um contexto de prática em ensemble e da realização de uma aula individual lecionada pelo estagiário. A partir desta análise, são discutidas as limitações técnicas, pedagógicas e performativas do instrumento, procurando compreender o seu impacto na aprendizagem e prática do *comping* no ensino do vibrafone jazz.

Palavras-chave: *comping*, ensino da música, jazz, vibrafone, pedagogia do jazz.

Abstract II / Keyword

This research focuses on the vibraphone as an accompanying instrument in jazz, with particular emphasis on the teaching and learning of comping. Based on the observation of a recurring discrepancy between the development of improvisational vocabulary and harmonic accompanying skills among jazz vibraphone students, the study aims to identify the main factors that hinder the learning of comping on the vibraphone.

This research is based on a review of the specialized literature on the vibraphone and comping, as well as on the analysis of data collected through interviews with jazz vibraphone students in Portugal, the observation of an ensemble practice setting, and the delivery of an individual lesson taught by the trainee teacher. Based on this analysis, the technical, pedagogical, and performance related limitations of the instrument are discussed, with the aim of understanding their impact on the learning and practice of comping in jazz vibraphone education.

Key-words: *comping*, music education, jazz, vibraphone, jazz pedagogy.

Parte I - Prática Pedagógica

1. Âmbito e Objetivos

1.1. Enquadramento

Em Outubro do ano letivo de 2023, deu-se início o meu Estágio de Ensino Especializado (EEE) na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) inserido no segundo ano de Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML). Esta primeira parte do presente relatório foca-se na descrição do meu estágio na modalidade de observação, no âmbito do qual assisti a aulas de duas turmas na disciplina de música de conjunto (combo) de 10º e 12º ano, e aulas de um aluno na disciplina de práticas de teclado. Lecionei também 9 tempos letivos nas mesmas turmas de música de conjunto (combo). A supervisão científica foi da responsabilidade do Professor Doutor Ricardo Pinheiro, e o papel de professor cooperante ficou a cargo do professor Pedro Nobre do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz da EAMCN.

Durante o ano letivo de 2023/2024 foram observadas aulas dadas a alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz de dois níveis diferentes. Uma das turmas de música de conjunto (combo) do primeiro ano do curso, a outra turma do terceiro ano, e um aluno de práticas de teclado também do terceiro ano do mesmo curso.

A primeira parte deste trabalho contém informações sobre a instituição, uma descrição das características das turmas e das respetivas classes envolvidas, e uma explicação das metodologias aplicadas nas aulas, finalizando com uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado.

1.2. Competências a desenvolver

Durante o período de estágio em regime de observação, procura-se compreender de que forma os alunos, com diferentes capacidades de aprendizagem, se envolvem no processo de estudo do instrumento, bem como os níveis de autonomia, motivação e responsabilidade que demonstram ao longo do seu percurso formativo. Pretende-se igualmente analisar de que modo o professor integra estes fatores na sua prática pedagógica, adaptando estratégias e metodologias às características cognitivas e contexto pessoal dos alunos. Considerando ainda a exigência do programa curricular, torna-se relevante observar como o docente organiza os diversos conteúdos ao longo das aulas.

A aprendizagem instrumental é amplamente reconhecida como um processo complexo. Cardoso (2007) sublinha que aprender a tocar um instrumento implica o desenvolvimento simultâneo de múltiplas competências, nomeadamente auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura. A aquisição destas competências a um nível elevado exige um investimento significativo de tempo e esforço, sendo apenas possível através de uma prática regular. Este aspeto evidencia a importância do estudo individual como elemento central no progresso do aluno e como uma competência fundamental a ser desenvolvida e acompanhada pelo professor.

No entanto, a eficácia do estudo individual está fortemente relacionada com fatores motivacionais. Duarte (2016) demonstra que, sem um estudo regular, metódico e autónomo, muitos alunos não conseguem acompanhar o grau de exigência do ensino musical especializado, o que pode comprometer seriamente o seu desenvolvimento. A mesma autora aponta que a ausência de motivação e de hábitos de estudo adequados conduz frequentemente ao abandono da aprendizagem do instrumento, reforçando a ideia de que a prática instrumental não depende apenas de competências técnicas, mas também de disciplina pessoal, organização e motivação intrínseca.

Outro aspeto central observado no estágio prende-se com a diversidade de perfis de aprendizagem. Cardoso (2007) reconhece que, dada a multiplicidade de competências envolvidas na aprendizagem instrumental, os alunos apresentam capacidades, ritmos de aprendizagem e potencialidades muito distintas. Nem todos partem do mesmo ponto, nem possuem as mesmas aptidões ou estratégias cognitivas, o que exige, por parte do professor, uma abordagem pedagógica diferenciada e flexível. Esta diversidade reforça a necessidade de o professor adaptar métodos, objetivos intermédios e formas de acompanhamento, promovendo simultaneamente a motivação, e uma aprendizagem mais eficaz no aluno ao longo do tempo.

Duarte (2016) evidencia ainda que muitos alunos, especialmente em contextos de ensino especializado, não desenvolvem níveis adequados de autonomia nem hábitos consistentes de estudo, revelando diferenças não só ao nível do *background* musical, mas também da maturidade, organização pessoal e autorregulação. Neste sentido, a autora destaca a importância do papel do professor no apoio ao desenvolvimento da autonomia, de modo a responder eficazmente aos diferentes perfis de aprendizagem.

Neste processo, o *feedback* assume um papel fundamental. Cardoso (2007) refere a relevância de um *feedback* construtivo e encorajador, por parte do professor, da família ou da escola, como um dos principais agentes de motivação do aluno. Um *feedback* regular, claro e positivo contribui para reforçar o compromisso com o estudo, aumentar a confiança e promover a continuidade da aprendizagem. Em contextos de estudo individual, como sublinha Duarte (2016), o reconhecimento e o acompanhamento frequente tornam-se especialmente importantes para sustentar a motivação a longo prazo, sobretudo quando surgem dificuldades tanto do teor técnico do instrumento como de outros componentes do estudo da música.

Por fim, um dos aspetos centrais a desenvolver enquanto competência pedagógica durante o estágio consiste em capacitar os alunos com ferramentas que lhes permitam resolver problemas de forma autónoma. Mais do que transmitir conteúdos, é crucial que o professor ajude o aluno a tornar-se um indivíduo independente no que diz respeito ao ato de estudar e praticar, promovendo estratégias de reflexão, autoavaliação e tomada de decisão consciente. Esta autonomia constitui um dos pilares fundamentais para um percurso musical consistente, sustentável e motivado ao longo do tempo.

1.3. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio

As expectativas iniciais relativamente ao estágio em regime de observação centram-se sobretudo em compreender de que forma os alunos reagem às orientações dadas pelo professor, analisar a dinâmica estabelecida nas aulas e identificar práticas ou estratégias pedagógicas que considere úteis para aplicar futuramente na minha própria atividade docente.

Enquanto observador, tive a oportunidade de prestar atenção a pormenores que, estando a lecionar, provavelmente me passariam despercebidos — desde a forma como o professor estrutura a aula, às reações dos alunos perante diferentes tipos de instruções, passando ainda pelas interações que ocorrem entre os elementos da turma. Esta distância permitiu-me recolher informação valiosa sobre comportamentos, métodos e abordagens que contribuem para uma prática pedagógica mais eficaz.

1.4. Análise do Estagiário

O estagiário possui já dez anos de experiência como professor de música, tendo lecionado em diferentes contextos: na Escola de Música da Associação Filarmónica Arganilense, onde iniciou a sua própria formação musical, em várias escolas de música em Lisboa e ainda em regime de aulas particulares. Trabalhou com alunos de idades muito diversas, desde crianças de cerca de cinco anos até adultos com quarenta. Apesar deste percurso, reconhece que ainda tem muito a aprender enquanto docente. Uma das áreas em que identifica maior necessidade de desenvolvimento diz respeito à seleção das técnicas de aprendizagem mais adequadas para cada faixa etária, uma vez que as necessidades variam significativamente tanto em função da idade como de aluno para aluno. Considera este aspeto fundamental, pois saber ajustar a metodologia de ensino é determinante para que o estudante alcance resultados eficazes no seu processo formativo.

Ainda assim, o estagiário tem consciência de que estas competências se constroem gradualmente ao longo da prática docente, evoluindo com a experiência acumulada e beneficiando dos conhecimentos obtidos no primeiro ano do curso, bem como das aprendizagens que espera consolidar com a realização deste estágio.

Apesar das lacunas referidas, o estagiário revela natural facilidade no desempenho da função de professor. Para além da experiência adquirida enquanto docente de percussão e vibrafone (variante jazz), o facto de, durante o seu percurso académico, ter enfrentado várias dificuldades contribuiu para que desenvolvesse autonomia no estudo. Com o apoio dos seus professores, aprendeu a criar e adaptar exercícios que respondessem aos seus próprios desafios, tornando-se capaz de identificar problemas e propor soluções eficazes. Esta capacidade analítica e criativa constitui um ponto forte no seu desempenho como docente.

O seu gosto pelo ensino, combinado com a determinação em resolver problemas, manifesta-se numa atitude dedicada e criativa durante as aulas. Evidencia também uma forte capacidade de comunicação, que facilita a construção de relações empáticas com os alunos e contribui para um clima de aprendizagem amigável e motivador.

2. Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

2.1. Historial e Contextualização

A história da atual Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) remonta ao encerramento do Seminário da Patriarcal (1822–1833), sucedido pelo Conservatório de Música da Casa Pia, fundado em 1835 e dirigido por João Domingos Bomtempo. Em 1836, este conservatório foi incorporado no Conservatório Geral da Arte Dramática, criado pelo mesmo decreto, dando origem ao Colégio do Conservatório e a três escolas de música, declamação e dança/mímica, sob a supervisão de Almeida Garrett. Embora inicialmente a escola de música funcionasse em regime de externato e o Colégio em internato, dificuldades financeiras fizeram com que as funções do Colégio fossem absorvidas pela escola de música. O Conservatório passou a denominar-se Conservatório Real de Lisboa em 1840 e, após períodos de instabilidade e propostas de extinção, consolidou-se social e academicamente ao longo do século XIX.

No século XX, reformas significativas ocorreram durante a Primeira República (1919) e a Ditadura Militar (1930), mas nem sempre alteraram profundamente a realidade pedagógica. A nomeação de Ivo Cruz como Diretor em 1938 trouxe uma clara missão de formação de músicos profissionais. Este período formou gerações de músicos de relevo nacional e internacional, incluindo Maria João Pires, Jorge Peixinho e Joly Braga Santos. A partir de 1946, com a realização de significativas obras de remodelação e modernização do edifício, projetadas pelo arquiteto Duarte Pacheco, o Conservatório Nacional passou a contar com um Salão Nobre renovado, uma biblioteca modernizada e uma ala destinada à instalação do Museu Instrumental.

A Experiência Pedagógica de 1971 introduziu o modelo integrado de ensino artístico, articulando formação académica e prática especializada. A estrutura legal atual consolidou-se apenas em 1983, com o Decreto-lei n.º 310/83, que extinguiu o antigo Conservatório Nacional e criou cinco novas escolas especializadas, incluindo a EAMCN.

Desde 2002 a EAMCN desenvolveu projetos descentralizados, como os polos na Amadora, Sacavém e Seixal, e a Orquestra Geração, distinguida nacionalmente, incluindo com a Medalha de Ouro da Assembleia da República. A escola manteve-se na histórica

Rua dos Caetanos até 2018, ano em que, devido à degradação do edifício, passou temporariamente a funcionar na Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém.¹

2.2. Enquadramento e Caracterização

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) é uma instituição pública de referência no ensino artístico em Portugal, preservando uma identidade própria apesar das transformações constantes na rede de escolas desta área. A organização da sua direção, administração e gestão é composta por vários órgãos, entre os quais se encontram o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

A EAMCN encontra-se localizada temporariamente nas instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, enquanto o histórico Salão Nobre, no Bairro Alto, se encontra em processo de recuperação.

De acordo com o Projeto Educativo 2021/2024, a EAMCN define com clareza os seus principais objetivos. Entre eles destaca-se a preservação e valorização da tradição e do património singular que a escola detém, reforçando a sua identidade e afirmando-a no panorama musical português como uma instituição de referência. A escola procura ainda assegurar um ensino de elevada qualidade em todas as dimensões da formação, promovendo uma prática pedagógica exigente e rigorosa que permita aos alunos alcançar, no final de cada nível de ensino, as competências previstas, assim como incentivar o espírito crítico, a reflexão, a criatividade e a capacidade de inovar.²

2.3. Organização e Gestão da Escola

A ampla variedade de cursos da Escola Artística de Música do Conservatório Nacional exige um corpo docente igualmente diversificado. De acordo com o Projeto Educativo 2021/24, no ano letivo de 2020/2021 a escola contou com 226 professores. Desses, 30 pertenciam à Formação Geral (23 do quadro), 122 à Formação Artística (66 efetivos) e 74 à Orquestra Geração (com apenas 2 docentes do quadro). No total, havia 91 professores efetivos, 7 pertencentes ao quadro de zona pedagógica e 128 contratados a termo resolutivo, conforme sintetizado na Tabela 1.

¹ Baseado no texto escrito pela professora Maria José Borges inserido no site da EAMCN <https://www.emcn.edu.pt/escola/história>

² Baseado no Projeto Educativo 2021/2024

Tabela 1 - Corpo Docente da EAMCN no ano letivo de 2020/2021

Professores	Q.E.	Q.Z.P.	C.T.R.	Total
Formação Geral	23	7	—	30
Formação Artística	66	—	56	122
Orquestra Geração	2	—	72	74
Total	91	7	128	226

Retirado do Projeto Educativo 2021/2024

Em relação ao corpo não docente, apresentam-se 29 funcionários, como podemos constatar na Tabela 2.

Tabela 2 - Corpo não Docente da EAMCN no ano letivo de 2020/2021

	Assistentes Técnicos	Assistentes Operacionais	Total
Contratos sem Termo Resolutivo	6	23	29
Contratos com Termo Resolutivo	—	—	—
Contratos a Tempo Parcial	—	—	—
Total	6	23	29

Retirado do Projeto Educativo 2021/2024

De acordo com o Projeto Educativo 2021/2024, no ano letivo de 2020/2021, os dados mostram que os dois regimes Articulados e Integrados concentravam mais alunos do que o supletivo, verificando-se na Tabela 3.

No ensino secundário, como não existe oferta em regime articulado, a diferença entre o número de estudantes do regime integrado e o do supletivo é menos acentuada. Importa ainda referir que estes números correspondem ao ano de arranque do curso profissional de jazz, o que explica o reduzido número de alunos nessa área.

Somando todos os cursos, registam-se 362 alunos na Iniciação, 385 no Básico, 143 no Secundário e 39 no Ensino Profissional, resultando num total de 929 estudantes.

Tabela 3 - Total de alunos matriculados na EAMCN no ano letivo de 2020/2021

Cursos	Lisboa	Amadora	Loures	Seixal	Subtotal
Iniciação	193	54	65	50	362
Básico	<i>Integrado</i>	199	—	—	385
	<i>Articulado</i>	44	—	12	
	<i>Supletivo</i>	108	—	4	
Secundário	<i>Integrado</i>	55	—	—	143
	<i>Articulado</i>	—	—	—	
	<i>Supletivo</i>	88	—	—	
Profissional	39	—	—	—	39
Total	726	54	81	68	929

Retirado do Projeto Educativo 2021/2024

2.4. Oferta Educativa

Com base no Projeto Educativo 2021/2024, a escola de ensino oficial oferece aos seus alunos os cursos básico e secundário a frequentar em diferentes regimes.

- Iniciação (1º Ciclo do Ensino Básico);
- Básico de Música (2º e 3º Ciclo do Ensino Básico);
- Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical, e de Composição;
- Secundário de Canto;
- Profissional de Instrumentista de Sopros e Percussão;
- Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas;
- Profissional de Instrumentista de Cordas e Teclas, variante Voz;
- Profissional de Instrumentista de Jazz, nas variantes de Instrumento e Voz.

De acordo com a atual legislação, os Cursos Básicos e Secundários de Música podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência:

- Integrado, com frequência de todas as componentes do currículo na EAMCN;
- Articulado, com frequência na EAMCN apenas das disciplinas da componente de formação artística especializada, no Curso Básico, e das disciplinas das componentes de formação científica e técnica artística, no Curso Secundário;
- Supletivo, com frequência das disciplinas da componente de formação vocacional, no Curso Básico, e das componentes de formação científica e técnico-artística, no Curso Secundário.

A EAMCN disponibiliza o Curso de Iniciação Musical, para crianças dos 6 aos 9 anos, que oferece a possibilidade de aprenderem um dos seguintes instrumentos: Acordeão, Alaúde, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta transversal, Guitarra clássica, Guitarra portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola da gamba, Violeta, Violino ou Violoncelo.

O regime Integrado permite que os alunos frequentem, nas instalações da EAMCN, todas as disciplinas necessárias para a obtenção do respetivo grau académico. No regime Articulado, os estudantes ficam inscritos simultaneamente na EAMCN e numa escola de ensino geral com a qual exista um protocolo. Já o regime Supletivo limita-se às componentes de formação artística no Curso Básico e às componentes científica e técnica artística no Curso Secundário, sem envolver qualquer articulação com outra escola.

Os Cursos de Ensino Básico, que podem ser frequentados em qualquer um dos três regimes, correspondem aos 2º e 3º ciclos do ensino obrigatório e estão organizados em cinco graus (do 1º ao 5º). No final do Curso Básico, os alunos deverão estar preparados para escolher um curso do nível secundário na área da música.

O Curso Secundário de Música e o Curso Secundário de Canto dão continuidade à formação iniciada no ensino básico, estruturando-se pelos 6º, 7º e 8º graus do ensino musical.

A EAMCN oferece ainda os Cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e de Teclas, Instrumentista de Sopros e de Percussão e o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz, este último iniciado em 2021/2022.

Os Cursos Profissionais, apenas em regime Integrado, concedem o nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações, referência nacional para a classificação das qualificações académicas e formativas. Segundo a EAMCN, estes cursos visam desenvolver competências técnicas e artísticas que permitam aos alunos prosseguir estudos de nível superior e facilitar a sua inserção no mercado de trabalho. O Curso Profissional de Instrumentista de Jazz destaca-se pela abordagem a diversas vertentes da linguagem jazzística.³

³ Baseado na página da Oferta Educativa presente no website da EMCN
<https://www.emcn.edu.pt/oferta-educativa>

2.5. Ligação à comunidade

É importante destacar o papel significativo que a Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN) tem desempenhado na formação de músicos portugueses. De acordo com o Projeto Educativo 2021/2024, dois dos principais objetivos da instituição passam por sensibilizar a comunidade para a música — de forma a atrair mais candidatos — e por participar ativamente na vida cultural e musical de Lisboa, da sua área metropolitana e do país.

Grande parte dos alunos da EAMCN reside fora do concelho de Lisboa, e a escola acolhe estudantes de diversas proveniências geográficas e socioeconómicas, reforçando assim a sua ligação à comunidade. Entre os projetos desenvolvidos com este propósito destaca-se a Orquestra Geração (OG), criada em 2007 em parceria com várias entidades públicas e privadas, assumindo um papel fundamental no desenvolvimento educacional de crianças do 1º, 2º e 3º ciclos.

A escola tem ainda marcado presença em iniciativas de relevo, como a participação de um combo de jazz no concurso de escolas da Festa do Jazz, com estreia realizada em 2024, contribuindo para dar visibilidade ao trabalho dos alunos e do corpo docente. A par disso, promovem-se os “Dias Abertos do Conservatório Nacional”, que incluem atividades, audições e concertos, bem como apresentações fora da escola em locais com os quais existem protocolos estabelecidos.

Destaca-se igualmente o protocolo com a Fundação Calouste Gulbenkian, que permite a cedência de bilhetes de concertos aos alunos, e a criação de *jam sessions*⁴ semanais, realizadas todas as sextas-feiras, oferecendo um espaço regular de prática, partilha e desenvolvimento musical.

2.6. Parcerias e Protocolos

A lista abaixo representa todas as parcerias e protocolos frutos das relações institucionais que a EAMCN desenvolveu nos últimos anos:

- Academia de Amadores de Música;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN (APEEAMCN);

⁴ Uma *jam session* é um encontro informal de músicos em que se toca e improvisa coletivamente, geralmente sobre standards de jazz, sem arranjos pré-definidos, priorizando a interação, a escuta e a experimentação musical.

- AMB 3E – Associação Portuguesa de Resíduos/Eletrão;
- APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical;
- AVA Musical Editions;
- Banda da Armada;
- Banda do Exército;
- Banda da GNR;
- Câmara Municipal da Amadora;
- Câmara Municipal de Lisboa;
- Câmara Municipal de Loures;
- Câmara Municipal do Seixal;
- Casa Bernardo Sasseti;
- CENJOR – Centro Protocolar de Formação Profissional para Jornalistas;
- Centro Calvet de Magalhães – Centro de Formação de Associação de Escolas;
- Centro Nacional de Cultura;
- Cultivarte – Associação Cultural Quarteto de Clarinetes de Lisboa;
- DGPC – Direção-Geral do Património Cultural;
- EGEAC – Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural, EM, S.A.;
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional;
- ESML – Escola Superior de Música de Lisboa;
- Fundação Calouste Gulbenkian;
- Fundação do Centro Cultural de Belém;
- Fundação GDA – Gestão dos Direitos dos Artistas;
- GMCL – Grupo de Música Contemporânea de Lisboa;
- IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional;
- Instituto Piaget – Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares;
- Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- Instituto Português da Juventude;
- Junta de Freguesia da Ajuda;
- Junta de Freguesia de Belém;
- Marinha Portuguesa;
- Mercúrio TIC Tecnologias de Informação e Comunicação, Lda;
- MERITIS – Associação de Apoio a Jovens;
- PSP – Escola Segura;

- Rotary Club Lisboa – Estrela;
- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa;
- Teatro Nacional de São Carlos;
- Universidade de Évora – Escola de Artes;
- Universidade do Minho;
- Universidade Lusíada;
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;
- Universidade Nova de Lisboa – Nova FCSH.

De acordo com o protocolo definido com a Direção-Geral de Património Cultural, a EAMCN realiza audições e concertos públicos nos seguintes espaços:

- Museu Nacional de Arqueologia;
- Museu Nacional de Arte Antiga;
- Museu Nacional de Arte Contemporânea – Museu do Chiado;
- Casa-Museu Anastácio Gonçalves;
- Museu Nacional do Azulejo;
- Museu Nacional dos Coches – Picadeiro Real;
- Museu Nacional de Etnologia;
- Museu de Arte Popular;
- Museu Nacional da Música;
- Museu Nacional do Teatro e da Dança;
- Museu Nacional do Traje;
- Palácio Nacional da Ajuda;
- Mosteiro de Alcobaça;
- Palácio Nacional de Mafra.

2.7. Ambiente Educativo

O ambiente educativo da EAMCN assenta nos princípios e valores definidos no Projeto Educativo 2021/24. A escola defende a democracia e a igualdade de acesso ao ensino especializado da música, promovendo valores como cidadania, participação, responsabilidade e integridade. Estes princípios articulam-se com a curiosidade, a reflexão e a inovação, contribuindo para um contexto educativo que favorece a liberdade, a criatividade e a experimentação.

No ano letivo de 2017/2018, a escola criou o projeto “Espaço Conversas” proporcionando aos alunos um local seguro para discutir questões relevantes alusivas às suas vidas pessoais e académicas.

Contudo o estagiário reparou em algumas lacunas no que toca às suas instalações. Citando o que consta no Projeto Educativo 2021/2024 “Enquanto se aguarda a conclusão das obras de requalificação da sua sede, na Rua dos Caetanos, a EAMCN ocupa provisoriamente parte das instalações da Escola Secundária Marquês de Pombal, em Belém. Estas são insuficientes quanto ao seu número de salas – em número inferior ao que dispunha no seu edifício sede –, obrigando assim à procura de espaços adicionais.”, é de salientar que grande parte dos alunos da escola enfrenta um grave problema relacionado com a falta de salas suficientes para a prática individual ou em grupo.

Importa referir que as inscrições neste curso são feitas maioritariamente por guitarristas, pianistas e bateristas, não existindo atualmente qualquer aluno inscrito nos instrumentos de contrabaixo/baixo, trompete ou trombone. Como estes instrumentos são fundamentais para constituir naipes essenciais para um bom funcionamento das disciplinas de orquestra de jazz e música de conjunto acabam por exigir constantes adaptações dos conteúdos à formação disponível na turma.

Apesar destes constrangimentos, é de destacar o bom funcionamento do curso e a relação positiva e saudável que se verifica entre docentes e alunos.

2.8. Resultados/Reflexão

A Escola Artística de Música do Conservatório Nacional ocupa um lugar central na história do ensino musical em Portugal. Ao longo do seu extenso percurso, tem revelado um compromisso constante com a formação artística e uma capacidade notável para se reinventar perante mudanças sociais, pedagógicas e institucionais.

Apesar das limitações impostas pela falta de instalações adequadas e pela demora na recuperação da sua sede, a escola tem demonstrado um esforço contínuo para assegurar condições pedagógicas dignas e um ambiente educativo de qualidade.

A EAMCN é composta por alunos de várias idades, anos de escolaridade e realidades socioeconómicas, evidenciando assim o carácter inclusivo da instituição. A variedade de ofertas formativas garante que a música erudita seja acessível em diferentes modalidades de ensino (integrado, articulado e supletivo) e em distintos níveis de formação, do básico

ao secundário. No caso da música jazz, o acesso encontra-se atualmente concentrado no âmbito do curso profissional.

Concluindo, a EAMCN acompanhou a evolução de inúmeras gerações de músicos de referência e continua empenhada na preparação de novos intérpretes, desempenhando um papel essencial e duradouro no desenvolvimento do panorama musical português.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas / Estágio

3.1. Enquadramento

No âmbito da unidade curricular de Estágio do Ensino Especializado (EEE), pertencente ao segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), tive a oportunidade de realizar, ao longo do ano letivo de 2022/2023, um estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN). Desenvolvido em regime de observação, este estágio centrou-se no acompanhamento das aulas de duas turmas de Música de conjunto (Combo) e um aluno da disciplina de Práticas de Teclado do Curso Profissional de Jazz, sob orientação pedagógica do professor cooperante Pedro Nobre.

Durante o período de estágio correspondente a 90 horas de acompanhamento, tive a oportunidade de observar de perto as metodologias e estratégias pedagógicas aplicadas pelo professor. Para além da vertente de observação, foi-me ainda atribuída a tarefa de lecionar nove horas de aulas.

3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

3.2.1. Turma 1 – 10º ano

A turma de música de conjunto 1 era composta por 8 alunos com cerca de 15 anos de idade: uma vocalista, uma clarinetista, três guitarristas, um baixista e dois bateristas.

Havendo dois bateristas, iam alternando o lugar consoante o repertório.

O baixista tinha um grave problema de assiduidade, tendo comparecido apenas a uma aula.

Devido a razões pessoais, a vocalista a meio do ano deixou de frequentar o curso, dando espaço para a aluna de clarinete manifestar o seu interesse em cantar paralelamente a tocar o seu instrumento.

Os alunos, de uma maneira geral, pareciam interessados nas aulas. O facto de estarem no primeiro ano do curso, revelava ainda uma falta de orientação no estudo individual e na maneira como se toca em grupo.

3.2.2. Turma 2 – 12º ano

A turma de música de conjunto 2 era composta por 6 alunos com cerca de 17 anos de idade, entre os quais, duas vocalistas, um guitarrista, uma pianista e dois bateristas. Os alunos já eram capazes de executar repertório fora do cancionário norte americano, explorando assim composições mais densas e complexas. Composições essas que dependiam de estudo individual em casa, devido ao grau de complexidade das melodias, harmonias e estruturas.

Além da aprendizagem específica das composições, eram necessárias aptidões técnicas dos próprios alunos para poderem acompanhar e improvisar solos⁵ ao nível pretendido.

Devido à falta de um baixista no combo, os alunos tiveram que se adaptar – como já estariam habituados dos últimos dois anos – obrigando o professor a pedir aos alunos de guitarra e piano para que, sempre que possível, garantirem esse suporte. Por vezes, para facilitar, o professor ia para o piano tocar as linhas de baixo específicas da composição, ajudando assim a aluna pianista a manter o foco na parte de piano. Havendo dois bateristas, enquanto um tocava bateria, o outro complementava o suporte rítmico tocando instrumentos de percussão disponíveis na sala de aula.

Alguns dos alunos do combo demonstravam interesse e estudo na matéria, enquanto que outros era notória a falta de estudo. Contudo ao longo do ano foi-se notando uma evolução em cada um dos alunos.

⁵ Improvisar sobre um tema, quer respeitando a sua estrutura harmónica, quer de forma livre (Mallows, 2004).

3.2.3. Aluno 1 – 12º ano

Trata-se de uma aula de prática de teclado como instrumento complementar para alunos não pianistas. O aluno que frequentava a aula era aluno de guitarra jazz do 12º ano e os seus conhecimentos de música foram adquiridos ao longo do curso.

Segundo o professor cooperante, o aluno deixou a disciplina de 11º ano para o 12º.

O aluno é descrito como um jovem talentoso na guitarra com imensas facilidades de aprendizagem, mas, contudo, revelava falta de estudo. O estagiário comprovou a falta de estudo do aluno ao longo das aulas de práticas de teclado.

3.3. Descrição das Aulas Observadas

Durante o ano letivo de 2023/2024, como estagiário em regime de observação, coube-me de assistir a aulas de Música de Conjunto (Combo) de primeiro e terceiro ano e aulas de Práticas de Teclado.

Durante o período de observação, concentrei-me sobretudo em perceber as técnicas de aprendizagem que o professor cooperante exercia nas suas aulas. Ao mesmo tempo, procurei compreender de que forma os alunos lidavam com a matéria, quais as dificuldades que surgiam e o quanto praticavam em casa por iniciativa própria. Ao longo deste período, tornou-se evidente que o tempo limitado fora das aulas representava um obstáculo significativo para eles. Havia um grande número de alunos que tinham que fazer cerca de 2 horas diárias para ir de casa à escola de transportes públicos. Dou o exemplo de vários alunos dos combos que assisti que moravam na margem sul do Rio Tejo que tinham que apanhar vários meios de transporte públicos para se deslocarem. Além das deslocações, a carga horária intensa do curso e a existência de apenas uma sala de ensaio disponível para os estudantes de jazz, contribuía para a escassez de tempo e oportunidade de prática ao instrumento.

Ao longo das aulas das turmas de combo, o professor geria os conteúdos com base nos planos curriculares do curso, paralelamente ao que achava melhor para o enriquecimento musical dos alunos. Nas aulas de música de conjunto, o professor abordava estes seguintes tópicos:

- Capacidade de interpretação
- Desempenho Rítmico

- Controlo de Dinâmicas
- Memorização
- Improvisação
- Comunicação e Interação

Em relação à capacidade de interpretação, o professor incentivava consistentemente as alunas cantoras a ouvirem gravações de diferentes intérpretes dos temas trabalhados, com o objetivo de ampliarem as suas referências estilísticas e desenvolverem uma abordagem interpretativa mais abrangente. Esta prática permitia às alunas comparar diferentes soluções musicais e refletir sobre articulação⁶, fraseado, timbre e intenção expressiva. Esta abordagem aproxima-se das ideias defendidas por Lucy Green (2002), que destaca a escuta de gravações e a aprendizagem auditiva como elementos centrais nos processos de aprendizagem informal da música popular. No que diz respeito ao desempenho rítmico, era importante a existência de um tempo sólido e de uma subdivisão rítmica correta, dependendo do estilo de cada tema. Ou seja, em repertório de jazz, os alunos eram orientados a sentir as colcheias com *swing*⁷, enquanto que em repertório interpretado noutros estilos rítmicos como *latin*⁸ ou bossa-nova⁹, os alunos eram alertados para o facto de as colcheias serem *even*¹⁰. Esta exigência era particularmente relevante para os bateristas, mas estendia-se a toda a turma, reforçando a noção de responsabilidade coletiva pelo tempo e ritmo.

O controlo das dinâmicas constituía outro aspeto central do trabalho em aula. O professor insistia na necessidade de respeitar as indicações dinâmicas inerentes a cada composição, evitando uma execução uniforme e monótona. As dinâmicas eram trabalhadas tanto ao nível da forma global do tema como durante os solos improvisados, promovendo contrastes e diferentes ambientes sonoros que contribuíam para dar maior vida musical às performances.

A memorização das composições era uma exigência constante por parte do professor. No entanto, devido à falta de estudo individual, muitos alunos não conseguiam apresentar o

⁶ Execução *legato* ou *staccato* de uma sequência de notas ou acordes (Mallows, 2004).

⁷ Colcheias que num tempo a primeira tem mais duração que a segunda.

⁸ Caracterizado pelos estilos musicais e padrões rítmicos provenientes das Caraíbas e da América do Sul (Mallows, 2004).

⁹ Estilo de dança latino de andamento médio, caracterizado por uma pulsação em colcheias regulares (sem *swing* no sentido tradicional) e por um padrão rítmico sincopado repetido de dois compassos (Mallows, 2004).

¹⁰ Colcheias que num tempo estão distribuídas de igual forma.

repertório memorizado em aula, sendo poucos os que cumpriam esse objetivo de forma consistente. Esta dificuldade revelava-se particularmente evidente na gestão das estruturas formais das composições, afetando a fluidez da execução e a segurança durante os solos.

No domínio da improvisação, o professor fornecia orientações práticas, nomeadamente através da análise das progressões harmónicas das composições e da explicação de elementos-chave da linguagem jazzística. A abordagem do professor relativamente à improvisação aproxima-se das perspetivas apresentadas por Jerry Coker (1987) nas quais o desenvolvimento da improvisação surge associado à assimilação progressiva da linguagem jazzística através da audição, prática e compreensão harmónica. O professor também chamava à atenção hábitos inadequados que os alunos tinham nas suas abordagens ao instrumento. Observou-se que os alunos da turma 2, por se encontrarem no terceiro ano do curso, demonstravam maior facilidade no aspeto da improvisação comparados com os alunos da turma 1, evidenciando uma evolução natural associada à experiência e ao tempo de contacto com esta prática. Esta evolução gradual vai ao encontro da ideia defendida por Coker (1987) de que o conhecimento musical se desenvolve progressivamente através da prática.

A comunicação e interação entre os membros do combo era um dos aspetos que mais preocupação gerava ao professor. Frequentemente, chamava a atenção para o facto de os alunos não se ouvirem mutuamente enquanto tocavam, o que comprometia o equilíbrio e a coesão do grupo, indo de encontro à ideia de Hal Crook (1995) sobre a importância da escuta num grupo de jazz. Um exemplo recorrente ocorreu na turma 1, um combo com três guitarristas. O professor esclarecia que não fazia sentido todos acompanharem simultaneamente, distribuindo funções de forma diferenciada: na ausência de contrabaixo, um dos guitarristas era orientado a tocar num registo mais grave, assumindo um papel de suporte rítmico e harmónico, articulando-se com a bateria, enquanto outro guitarrista poderia acompanhar de forma mais livre.

Sempre que necessário, o professor recorria a exemplos práticos, deslocando-se ao piano para demonstrar diferentes tipos de *comping*, fornecendo assim referências auditivas claras aos alunos guitarristas. Em situações em que os alunos tinham dificuldades em compreender determinados aspetos rítmicos, o professor fazia o mesmo a partir da bateria, exemplificando padrões e abordagens diretamente no instrumento. O recurso à demonstração prática e ao *feedback* aproxima-se das conclusões de Hattie (2009), que

identifica o *feedback* como um dos fatores mais importantes no processo de aprendizagem.

Verificou-se também que muitos alunos se perdiam nas estruturas dos solos, fenómeno frequentemente associado à falta de escuta ativa entre os membros do grupo e à insuficiente prática individual fora das aulas. Esta dificuldade era mais acentuada na turma 1, que necessitava de maior intervenção do professor para organizar as estruturas formais dos temas, como introdução, melodia, solos e melodia com um final. Em contraste, a turma 2 demonstrava maior autonomia na organização da execução das composições, na distribuição de funções e no planeamento das diferentes secções, refletindo um maior grau de maturidade musical e experiência coletiva.

De forma geral, o trabalho desenvolvido nas aulas de música de conjunto envolvia competências como interpretação, domínio técnico, desempenho rítmico, controlo da sonoridade e das dinâmicas, memorização, improvisação, interação, liderança e gestão da ansiedade em contexto performativo. Paralelamente, eram abordados aspetos relacionados com o trabalho de conjunto, nomeadamente tempo e subdivisão rítmica, bem como a construção de arranjos, incluindo linhas de baixo e ostinatos¹¹, respostas à melodia, introduções, *kicks*¹² e finais combinados.

Ao longo das aulas observadas, o repertório trabalhado na turma 1 consistia maioritariamente em *standards*¹³ de jazz simples, adequados ao nível de aprendizagem do primeiro ano do curso. Tratava-se de temas com harmonias acessíveis ao grau académico dos alunos, em compasso 4/4, que permitiam aos alunos acompanhar e improvisar com maior segurança, bem como melodias simples e facilmente memorizáveis. O professor aconselhava os alunos a realizarem transcrições de ouvido das composições trabalhadas. No entanto, sempre que os alunos demonstravam dificuldades nesse processo, o professor auxiliava a transcrição na própria aula, orientando-os passo a passo. A utilização de gravações e de transcrições auditivas aproxima-se da tradição oral do jazz descrita por Paul Berliner (1994), segundo a qual grande parte da aprendizagem do jazz ocorre através da escuta, imitação e reprodução prática.

¹¹ Padrão melódico, rítmico ou harmónico que se repete ao longo de uma secção.

¹² Acentuações rítmicas curtas e sincronizadas executadas pela secção rítmica.

¹³ Tema bastante conhecido e tocado por músicos de jazz.

O professor distribuía cuidadosamente as funções pelos diferentes alunos do combo. No caso dos guitarristas, procurava orientar cada aluno de forma a que o *comping* realizado por cada um fizesse sentido em conjunto com os restantes, evitando sobreposição excessiva de funções. Aos alunos bateristas, o professor pedia que ouvissem atentamente as gravações de referência, de modo a compreenderem a abordagem utilizada pelo baterista original e tentarem reproduzi-la. Na ausência de contrabaixista, os alunos tiveram de se adaptar à sonoridade de um grupo sem baixo. Em algumas situações, uma das guitarras assumia o registo grave para suportar harmonicamente o grupo; noutras ocasiões, o próprio professor desempenhava essa função no registo grave do piano.

O repertório trabalhado nesta turma incluía os seguintes temas:

- Song for My Father (Horace Silver)
- Fine and Mellow (Billie Holiday)
- Summertime (George Gershwin)
- Birk's Works (Dizzy Gillespie)
- Água de Beber (António Carlos Jobim)
- Take the A Train (Duke Ellington)
- United Blues (Ron Carter)

Uma aula particularmente significativa foi aquela dedicada à aprendizagem do tema “United Blues”, de Ron Carter. Com o auxílio de uma gravação, o professor colocava o tema a tocar e pedia aos alunos que cantassem a melodia por cima. Perante as dificuldades de memorização demonstradas pelos alunos, o professor dirigiu-se ao piano e passou a tocar a melodia frase a frase. Os alunos imitavam o professor, aprendendo cada frase isoladamente. Através deste método progressivo, os alunos conseguiram assimilar o tema e preparar-se para o tocar em conjunto. Sendo este um *blues*¹⁴, cuja estrutura e harmonia já eram familiares aos alunos, tornou-se possível avançar de imediato para a execução do tema em grupo. Esta estratégia de ensino baseada na escuta, repetição e imitação aproxima-se da tradição oral do jazz descrita por Berliner (1994).

Destaca-se também o trabalho desenvolvido em torno do tema “Song for My Father”, de Horace Silver, particularmente no que diz respeito à orientação do professor relativamente ao arranjo. Os alunos tiveram de ouvir a gravação original para

¹⁴ Categoria de progressão harmónica e respetivo estilo musical derivado (Mallows, 2004).

compreender a abordagem de *comping* utilizada pelos diferentes músicos, a linha de baixo específica e as paragens características do arranjo. Apesar de o tema ser intuitivo para os alunos no momento da exposição da melodia, surgiram dificuldades significativas em manter a estrutura durante os solos. Os alunos perdiam-se frequentemente, demonstrando insegurança em identificar se se encontravam na secção A ou B do tema. Ao fim de várias aulas, esta dificuldade manteve-se constante, revelando falta de estudo por parte de alguns alunos.

O facto de existir apenas uma sala disponível para os alunos praticarem em conjunto revelou-se um fator significativo para a escassez de estudo, tanto individual como coletivo. Sempre que os alunos não traziam o tema estudado de casa, a dinâmica da aula ficava comprometida, exigindo maior intervenção do professor. Ainda assim, ao longo do período de estágio, os alunos foram demonstrando um crescente interesse pela disciplina, compreendendo melhor o funcionamento de uma aula de combo, aprendendo a gerir o seu papel individual e desenvolvendo gradualmente a capacidade de tocar em conjunto.

Relata-se também a situação de uma aluna de canto que se encontrava visivelmente desmotivada e que, por razões pessoais, acabou por abandonar o curso. Enquanto frequentou as aulas, o professor procurou motivá-la através da inclusão do tema “Água de Beber” no repertório, por se tratar de uma canção com letra em português, tentando assim criar uma maior ligação emocional da aluna ao material trabalhado. Quando a aluna de canto abandonou o curso, a aluna de clarinete que costumava aplicar respostas melódicas às melodias, nas exposições dos temas, demonstrou interesse em assumir um papel de cantora, paralelamente a tocar clarinete.

Relativamente à turma 2, as aulas iniciavam-se às 9h da manhã, sendo frequentes os atrasos de vários alunos, devido ao facto de morarem longe da escola. Por esse motivo, as aulas prolongavam-se frequentemente para além do horário previsto, de forma a compensar o tempo perdido no início. Os alunos do 12º ano revelavam, no entanto, uma maior autonomia, demonstrando facilidade em orientar-se sem a ajuda constante do professor e consciência clara das funções que cada um deveria desempenhar no grupo.

A aluna pianista, em particular, já se tinha adaptado à exigência de, para além do seu papel enquanto instrumento harmónico, reforçar as fundamentais dos acordes no registo grave do piano, devido à ausência de contrabaixista. Em situações em que surgiam linhas de baixo escritas, esta tarefa tornava-se mais exigente, e o professor reforçava essa componente sempre que a aluna demonstrava dificuldades. O professor solicitava frequentemente ao aluno guitarrista que tocasse as melodias em conjunto com as cantoras, tanto para permitir que a aluna pianista acompanhasse sozinha, como para ajudar as alunas de canto a entoar melodias complexas sem comprometer a afinação.

O repertório desta turma era composto por temas de autores do jazz contemporâneo, nomeadamente:

- Spain (Chick Corea)
- Gypsies (Rick Margitza)
- Jazz Crimes (Joshua Redman)
- Hide and Seek (Joshua Redman)
- Have You Heard (Pat Metheny)

Tratava-se de temas complexos ao nível da melodia e da estrutura, com mudanças de compasso ao longo da melodia, o que tornava o estudo prévio indispensável. No início de cada aula, o professor corrigia as partituras elaboradas pelos alunos, verificando a sua correspondência com as gravações originais. De seguida, os alunos tocavam o tema sobre a gravação e só posteriormente experimentavam tocá-lo apenas em grupo. Os dois alunos bateristas iam alternando funções ao longo da aula: enquanto um tocava bateria, o outro acompanhava atentamente o papel. Em algumas situações, o segundo baterista tocava instrumentos de percussão disponíveis na sala, complementando a secção rítmica¹⁵ com diferentes timbres. Sempre que os alunos não estudavam o tema em casa, a dinâmica da aula era significativamente prejudicada.

As aulas observadas na disciplina de Práticas de Teclado centravam-se no estudo de escalas maiores ao piano. O professor pedia ao aluno que executasse as escalas em duas oitavas, com cada mão separadamente, sendo trabalhada uma escala diferente em cada aula. Posteriormente, solicitava a execução de arpejos do campo harmónico maior, o que

¹⁵ Conjunto de instrumentos que acompanham ou sustentam um solista, nomeadamente: instrumentos harmónicos (como piano, guitarra ou vibrafone), contrabaixo e bateria (Mallovs, 2004).

obrigava o aluno a compreender as diferentes qualidades dos acordes em cada grau da escala. O aluno apresentava dificuldades ao nível teórico, embora demonstrasse bom ouvido, conseguindo muitas vezes corrigir erros auditivamente, apesar de não conseguir explicar teoricamente as qualidades dos acordes. Esta situação retrata a importância da ligação do conhecimento auditivo e compreensão teórica no ensino do jazz, aspeto abordado por Coker (1987), que defende a necessidade de articular prática auditiva, compreensão harmónica e aplicação instrumental.

Devido à falta de estudo, o professor era frequentemente obrigado a demonstrar os exercícios ao piano, uma vez que o aluno não os dominava autonomamente. Esta falta de estudo poderia estar relacionada com a inexistência de salas com piano disponíveis na escola ou com a escassez de tempo provocada pela elevada carga horária do curso. Em seguida, o professor pedia ao aluno que apresentasse um *standard* de jazz que se encontrava a preparar, consistindo na execução de acordes simples na mão esquerda e da melodia na mão direita. O professor tinha de corrigir sistematicamente as qualidades dos acordes, dado que o aluno demonstrava dificuldades consistentes nesse domínio.

Por fim, o professor pedia ao aluno um estudo simples de piano a duas mãos, exigindo apenas a leitura correta da partitura. O aluno revelou dificuldades em apresentar este estudo até ao dia do exame. Todos os exercícios realizados nas aulas eram exigidos com metrónomo. Apesar das dificuldades observadas, o aluno demonstrava grande talento musical e, segundo o professor cooperante, apresentava muitas facilidades na guitarra, o seu instrumento principal, sendo a falta de estudo o principal fator limitador do seu progresso.

3.4. Descrição das Aulas Lecionadas

A organização das aulas observadas revelou-se bastante próxima da abordagem pedagógica que o estagiário pretende desenvolver enquanto docente. As aulas que lecionou seguiram uma estrutura bastante semelhante à do professor cooperante, tanto no que diz respeito à sequência dos conteúdos como aos princípios pedagógicos e às estratégias adotadas. Esta opção não se deveu apenas a manter a dinâmica já estabelecida, mas também ao facto de se identificar, a nível pessoal e pedagógico, com o modelo de ensino aplicado pelo professor cooperante.

A principal distinção entre as aulas conduzidas pelo professor cooperante e aquelas lecionadas pelo estagiário relacionou-se sobretudo com o material pedagógico apresentado aos alunos. Procurou introduzir exercícios diferentes dos habitualmente utilizados, com o objetivo de proporcionar uma maior diversidade de abordagens. Desta forma, foi possível ajudar os alunos a perceber quais os exercícios que melhor se adequavam às suas dificuldades individuais.

No tratamento das dificuldades dos alunos, recorreu frequentemente a estratégias de estudo baseadas em exercícios presentes em métodos e livros já existentes, selecionados de acordo com a sua experiência pessoal enquanto estudante e músico. Ao longo do período letivo, procurou ainda aplicar as estratégias pedagógicas adquiridas durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino da Música na ESML. Em particular, tentou identificar, em cada aluno, os modos de aprendizagem que melhor se adequavam ao seu perfil, adaptando as suas indicações ao nível de compreensão de cada um. Esta tentativa de adaptação das estratégias pedagógicas aos diferentes perfis dos alunos aproxima-se do conceito de diferenciação pedagógica defendido por Perrenoud (1995).

Neste processo pedagógico, o estagiário utilizou de forma recorrente a exemplificação no instrumento, neste caso o piano, a explicação verbal das correções a realizar, a repetição consciente orientada por instruções verbais, bem como o fornecimento regular de *feedback* construtivo e encorajador. Paralelamente, procurou reforçar continuamente estratégias de estudo a aplicar fora da aula, orientando os alunos no desenvolvimento de um estudo individual mais organizado e eficaz.

Relativamente às aulas de Práticas de Teclado, e tendo em conta que o estagiário não é pianista e que não possui as competências necessárias para atuar ao nível do professor cooperante, a sua intervenção foi mais limitada. Dito isto, não foi possível intervir na correção de dedilhações. Nessas aulas, concentrou-se em solicitar ao aluno a execução dos exercícios previstos para cada sessão, nomeadamente escalas, arpejos, um tema de jazz e um minueto. A partir da escuta, procurava identificar eventuais notas incorretas nas escalas e arpejos, relembrar as qualidades dos acordes através de explicações teóricas que ajudassem o aluno a relacionar teoria e prática, corrigir acordes ou a melodia do *standard*, bem como assinalar erros no minueto ou eventuais desvios em relação ao metrónomo.

4. Reflexão Final

O período de estágio em regime de observação, revelou-se fundamental para o percurso acadêmico do estagiário e para a sua formação enquanto futuro docente. A possibilidade de acompanhar de perto o trabalho do professor cooperante permitiu-lhe compreender de forma mais profunda a realidade do ensino da música, bem como refletir criticamente sobre a sua própria prática pedagógica.

O estagiário considera que teve a sorte de estagiar com um professor cooperante com grande capacidade pedagógica, não apenas ao nível musical, mas sobretudo na forma como lidava com diferentes turmas, idades e perfis de aprendizagem. Ao longo das aulas observadas, tornou-se evidente a sua capacidade de perceber as características individuais dos alunos, as suas facilidades e dificuldades, bem como as suas condições pessoais, adaptando métodos e estratégias de ensino a cada situação. Esta sensibilidade revelou-se essencial para criar um ambiente propício à aprendizagem, demonstrando que um bom professor deve ir além de dar matéria e ter em conta o contexto humano de cada aluno, relacionando-se com os princípios da diferenciação pedagógica defendidos por Perrenoud (1995).

Um dos aspetos mais marcantes deste estágio foi a importância atribuída à motivação dos alunos, particularmente através do *feedback* constante e construtivo. Muitos alunos revelavam falta de estudo e, em alguns casos, falta de interesse inicial pelas aulas. No entanto, foi possível observar que, através de uma abordagem consistente, paciente e adaptada, o professor conseguiu gradualmente motivar os alunos. Este aspeto foi particularmente evidente nas turmas do primeiro ano, onde vários alunos demonstravam pouco interesse no início do período letivo, mas foram ganhando gosto pela disciplina ao longo dos meses. Esta evolução mostrou claramente que os métodos adotados pelo professor cooperante foram eficazes e adequados ao contexto.

Ao longo do período de estágio, o estagiário sentiu também que a sua presença teve impacto positivo nas aulas. Os alunos ouviam e valorizavam as suas sugestões e orientações, estabelecendo com o estagiário uma relação de proximidade e confiança, o que considera um indicador importante de que o trabalho desenvolvido foi bem recebido. Esta relação foi igualmente enriquecedora para o estagiário, pois permitiu-lhe aprender

com os alunos e refletir sobre as suas próprias formas de comunicar, explicar e orientar o estudo.

A experiência de lecionar aulas, aliada à observação atenta do trabalho do professor cooperante, contribuiu de forma decisiva para a aprendizagem do estagiário enquanto docente. Acredita que já possuía competências para lecionar com alguma qualidade, tanto fruto dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico na ESML, como na sua experiência prévia como docente. No entanto, a observação de diferentes estratégias de ensino e a oportunidade de aplicar esses conhecimentos em contexto de aula permitiram-lhe aprofundar essas competências pedagógicas.

Este estágio reforçou a ideia de que o ensino é um processo em constante construção. O estagiário reconhece que há sempre novos conhecimentos a adquirir e novas abordagens a explorar, contudo considera que esta experiência o deixou mais preparado para enfrentar um ambiente profissional. Segundo Duarte (2016), é importante que os docentes reflitam continuamente sobre as práticas pedagógicas utilizadas e sobre as estratégias mais adequadas aos diferentes contextos de aprendizagem, promovendo assim um ensino mais eficaz. O estagiário sente-se hoje mais consciente do seu papel enquanto docente, mais confiante na transmissão dos seus conhecimentos e mais atento às necessidades individuais dos alunos, aspetos que considera essenciais para uma prática pedagógica responsável e eficaz.

Parte II – Investigação

1. Aprendizagem do vibrafone como instrumento acompanhador

1.1. Descrição, Motivações e Objetivos do Projeto de Investigação

A temática dominante deste Projeto de Investigação surgiu a partir de um processo de introspeção pessoal, levando o estagiário a manifestar interesse em procurar respostas relacionadas com as dificuldades na aprendizagem do acompanhamento no vibrafone no jazz. De acordo com a experiência pessoal do estagiário, como estudante de vibrafone jazz, ao longo dos anos de prática desta vertente musical, este pôde constatar que as competências no âmbito da improvisação encontravam-se mais desenvolvidas, relativamente àquelas relacionadas com o acompanhamento, mais propriamente o acompanhamento de solos de outros e das melodias do repertório. Segundo Hal Crook (1995), no contexto do jazz, o acompanhamento é geralmente designado pelo termo em inglês *comping* que vem da palavra *accompaniment*. Refere-se à criação improvisada de um suporte harmónico e rítmico que sustenta e interage com o solista (Crook, 1995).

Isto é, dando o exemplo de um instrumentista de sopro desenvolve o seu vocabulário de improvisação, passando pela prática de escalas, arpejos, desenvolvimento rítmico, harmonia, entre muitos componentes da improvisação, desenvolvendo assim um discurso rico em possibilidades rítmicas e harmónicas. Nos instrumentos polifónicos, como o piano, a guitarra ou o vibrafone, os músicos à semelhança dos instrumentistas monofónicos, partilham da mesma necessidade de desenvolver a linguagem jazzística e a improvisação. A possibilidade de tocar várias notas simultaneamente atribuiu aos instrumentistas polifónicos a função no grupo de complementarem harmonicamente a composição, quer durante a melodia, quer nos momentos de solo improvisado. Seria assim possível demonstrar todas as notas estruturais de cada acorde da progressão harmónica de uma canção/composição, num só instrumento. Com essa função atribuída, obrigou os instrumentistas harmónicos a desenvolverem estratégias para assimilarem bem cada um dos conteúdos necessários para se poder acompanhar um solista. Jamey Aebersold (2015), citando Victor Feldman, refere que “*comping means to compliment*” (p. ii), reforçando que o papel do músico acompanhador consiste em apoiar e valorizar a intervenção do solista, criando as condições necessárias para que este sinta que não teria tocado tão bem se não tivesse sido acompanhado daquela forma. Visto isto, a

aprendizagem do *comping* não passa apenas pela prática de ritmo, harmonia, *voicings*, mas também pela interação e apoio prestado ao solista e restantes membros da banda.

Inicialmente resultante de uma experiência pessoal enquanto estudante de vibrafone jazz, o estagiário deparou-se com a existência de um problema: a discrepância entre o desenvolvimento do vocabulário de improvisação e o desenvolvimento do *comping* no vibrafone jazz. Esta situação resulta de vários fatores reforçados por Frank Mallows (2004), relacionados com a dificuldade na aprendizagem do *comping* no vibrafone jazz, tais como a escassez de referências de vibrafonistas acompanhadores, ou o facto de o vibrafone, num contexto de grupo que incluem piano e guitarra, ser frequentemente colocado apenas no papel de instrumento solista. Assim, a reflexão individual constituiu o ponto de partida para a presente investigação, articulando experiência pedagógica, revisão de literatura e recolha de dados empíricos.

O objetivo geral deste projeto de investigação é analisar o vibrafone enquanto instrumento acompanhador no jazz, identificando os fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no instrumento e propondo estratégias que contribuam para o seu desenvolvimento em contexto educativo. Este projeto procura identificar as principais dificuldades técnicas, históricas e pedagógicas associadas à aprendizagem do *comping* no vibrafone, analisar o papel do vibrafone no jazz enquanto instrumento harmónico e acompanhador, compreender de que forma práticas de *comping* vindas do piano e da guitarra podem ser adaptadas ao vibrafone, e relacionar os dados obtidos na revisão de literatura com a experiência de ex-alunos de vibrafone jazz.

A investigação é orientada pelas seguintes questões:

- De que forma se pode desenvolver o *comping* no vibrafone?
- Quais são os principais fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone jazz?
- De que forma estratégias pedagógicas desenvolvidas para instrumentos harmónicos tradicionais podem ser adaptadas ao vibrafone?

Uma das razões que dificulta a prática do vibrafonista com função de acompanhador poderá ser que numa banda onde existem dois instrumentos harmónicos, incluindo o vibrafone, o papel de acompanhador pode ser distribuído pelos dois mas é desempenhado

maioritariamente pelo piano ou guitarra. Normalmente, o vibrafone é primeiro visto como um instrumento solista em que as principais funções são tocar/dobrar as melodias e fazer um solo. Mallows (2004) comprova historicamente este ponto usando o caso de Lionel Hampton, referindo “In spite of his ability to play chordally with four mallets Hampton normally performed in groups that included pianists and guitarists.” (p.37), e “For his vibraphone solos Hampton plays in a two-mallet arpeggiated style requiring the pianist in the ensemble to provide the harmonic accompaniment.” (p.37).

Por razões físicas dos instrumentos, o piano tem mais corpo e mais extensão que um vibrafone. Pode oferecer muitos mais caminhos harmônicos uma vez que, ao contrário do vibrafone, pode-se tocar mais que 4 notas por *voicing*. Já numa guitarra, a força de um amplificador consegue sobressair numa banda e fornecer o conforto que a banda precisa, o que por vezes é complicado num vibrafone acústico. Ed Saindon refere “In trying to keep up with the volume of everyone else in the band, the vibist sacrifices his valuable dynamic range in order to be heard” (Saindon, 1986, citado em Mallows, 2004, p. 133).

Importa referir que o presente estudo se centra exclusivamente no vibrafone em contexto de jazz, com particular enfoque em pequenos ensembles e na função de acompanhamento harmónico. Não são abordadas práticas relacionadas com música clássica ou contemporânea, nem uma análise aprofundada da improvisação solística, uma vez que o foco principal reside no *comping* enquanto prática pedagógica e performativa.

Para além da mecânica do instrumento, a falta de exemplos de vibrafonistas acompanhadores é notória. Segundo Rutschman (2018), os primeiros vibrafonistas de jazz como Lionel Hampton e Red Norvo, abordavam o vibrafone maioritariamente como um instrumento solista, mesmo sendo capazes de tocarem acordes. Muitos outros vibrafonistas percorreram o mesmo caminho de abordarem o vibrafone com uma abordagem mais solística, usando apenas duas baquetas para tocar melodias e solos improvisados, tais como Milt Jackson. Foi só no início dos anos 60, com o aparecimento de Gary Burton, que o vibrafone começou a ganhar popularidade como único instrumento acompanhador. Até à data, o vibrafone no jazz era visto sobretudo como um instrumento solista. Quando desempenhava funções de acompanhamento, fazia-o geralmente com apenas 2 notas, complementando assim o acompanhamento do piano ou da guitarra (Rutchman, 2018). É clara a existência de exemplos de grandes músicos vibrafonistas que

levaram o papel do vibrafone acompanhador avante, mas não é suficiente para poder retirar todas as ferramentas necessárias. É importante retirar também a informação presente no *comping* de um piano ou da guitarra. Rutchmann (2018) refere que “With limited examples of usage of vibraphone in this context on recordings however, especially prior to the 1960s, I believe that studying recordings of other chordal instruments, such as piano to be necessary and beneficial.” (p.2). Com a quantidade de pianistas e guitarristas que se destacaram no jazz, é mais do que suficiente para o aluno poder retirar a informação desejada. É necessária uma adaptação para o vibrafone, tendo em conta que tem um máximo de 4 notas por acorde, apenas três oitavas de registo e outros aspetos relacionados com a técnica que dificultam a execução. Ainda existe o facto de existirem poucos livros com um método de estudo do *comping* especificamente no vibrafone, comparado com o piano e com a guitarra. Sobre isto, Mallows (2004) refere:

In undertaking this historical study, I have realised that there is a need for a formal approach in order to assist future vibraphonists to gain the skill of accompanying (comping) in jazz styles. (...) Up to the present, vibraphonists interested in developing their skills in effective accompaniment have used techniques based on pianistic and guitar approaches. (...) As the vibraphone is a unique instrument, physically different from other harmonic instruments (such as the piano and guitar) and with its own potential in tone production and performance techniques, a method book specific to the instrument incorporating the various aspects of performance that have been developed over the past fifty years would be of great value. (Mallows, 2004, p.142-143).

Foi realizado um questionário a alunos e ex-alunos de vibrafone jazz em Portugal que teve como objetivo a compreensão da relação destes músicos com a aprendizagem do *comping*. Os resultados obtidos foram posteriormente confrontados com a revisão de literatura, permitindo estabelecer relações entre a prática pedagógica e os contributos teóricos existentes. Para além da recolha de dados, o projeto integra ainda o testemunho de uma semana de orientação por parte do estagiário de um combo de jazz, no qual esteve

presente um aluno vibrafonista no contexto da “Semana do Jazz” do Curso Profissional de Instrumentista de Jazz do Conservatório de Música de Coimbra. Na mesma semana, a pedido do aluno, o estagiário lecionou ainda uma aula individual ao mesmo aluno, podendo recolher dados mais concretos para a sua investigação. Esta experiência permitiu observar diretamente, em contexto real de grupo, as estratégias utilizadas pelo aluno no acompanhamento, bem como as dificuldades e progressos evidenciados na prática do *comping*, reforçando a articulação entre reflexão teórica e prática pedagógica.

2. Revisão de Literatura

2.1. *Comping*

Segundo Hal Crook (1995), a palavra "*comp*" deriva do termo "acompanhar" (ou acompanhamento). Trata-se de um termo, entre muitos outros, que foi popularizado há muitos anos pelos músicos de jazz que além da parte musical, expressavam-se também através da própria linguagem que utilizavam. Num contexto musical, "*comp*" refere-se à criação improvisada de um suporte que utiliza os elementos de melodia, harmonia e/ou ritmo com o objetivo de apoiar, complementar e interagir com o solista. No jazz, os instrumentos tradicionais utilizados no *comping* são piano e/ou teclados, guitarra, vibrafone, contrabaixo ou baixo elétrico e bateria. De acordo com Crook (1995), instrumentos menos convencionais também podem ser usados para este efeito, como por exemplo instrumentos de sopro de metal (trompete e trombone) e de madeira (saxofone), ou seja, instrumentos monofónicos ou melódicos.

O objetivo do *comping* é ser tão musicalmente preciso e criativo como o solista principal. No entanto, o foco está em criar um enquadramento certo para que o solista desenvolva o seu solo da melhor maneira. O solista principal, funciona como o capitão de uma equipa, liderando a direção do solo, mas é dependente da ajuda dos músicos acompanhadores para um melhor resultado. Sem uma performance clara e óbvia característica de um líder forte, não há uma direção composicional para se seguir. E sem um seguidor forte, capaz de ouvir e suportar, não há ninguém para liderar. Portanto, existe uma relação de dependência mútua que requer a consciência, aceitação e lealdade de todos os envolvidos. Mas existe todo um trabalho de preparação de conhecimentos musicais antes de se tornar um líder ou seguidor capaz adquirindo as ferramentas e as habilidades instrumentais necessárias para funcionar com precisão, efetividade e independência (Crook, 1995).

Hal Galper (1993) define o *comping* como uma função essencialmente colorística, em que o pianista (ou instrumento harmónico) deve evitar repetir funções já desempenhadas pela secção rítmica. O *comping* não existe para marcar tempo, harmonia ou melodia de forma explícita, mas para acrescentar cor rítmica, melódica e harmónica, sempre com contenção. Jerry Coker (1987) afirma ainda que o *comping* é uma competência que não dá ser ensinada apenas através de livros. Defende que só se irá desenvolver através da prática em contexto real de grupo, para que aspetos como ritmo, interação e ouvido sejam aprimorados.

2.2. Componentes Básicos

A aprendizagem do *comping* requer um conhecimento teórico de vários tópicos para se poder alcançar os resultados desejáveis. Cada tópico necessita de atenção e prática por parte do estudante. Este subcapítulo debruça-se em três componentes fundamentais para a aprendizagem do *comping* com base na estrutura do livro *How to Comp* (1995) de Hal Crook: ritmo, harmonia com especial atenção aos *voicings* e interação. O estudo destes componentes é transversal a qualquer instrumento harmónico, contudo, esta investigação apresenta exemplos da sua aplicação ao vibrafone em conteúdos específicos.

Ritmo

Numa progressão harmónica escrita surge frequentemente notações rítmicas que podem tanto indicar apenas a duração dos acordes, ou, em alternativa, pontos de ataque (*kicks*). As barras colocadas em diagonal em cada compasso, por baixo das cifras, servem para representar a duração de cada acorde, sendo que cada barra corresponde a um tempo. Com isto, o intérprete acompanhador limita-se a ler as cifras acompanhadas de barras sem qualquer anotação rítmica, aplicando livremente os seus próprios padrões rítmicos nos acordes, respeitando apenas o sítio e a duração indicada, como se pode ver na Figura 1¹⁶.

¹⁶ Figura 1 representa um excerto retirado do livro *How to Comp* (1995) de Hal Crook.

Figura 1 - Progressão harmônica com anotações rítmicas



Nessas condições, os *voicings* podem ser repetidos ou alterados de acordo com o critério musical do intérprete. Quando surgem dois acordes no mesmo compasso, geralmente cada acorde ocupa metade da duração do compasso, caso contrário, essa informação deve ser indicada na partitura. Sempre que há uma mistura de compassos com anotações rítmicas e compassos sem nada, o intérprete deve acompanhar consoante a informação de cada compasso. Quando a escrita é destinada a intérpretes mais experientes, é geralmente suficiente indicar apenas os ritmos mais relevantes da música ou do arranjo. Em contrapartida, quando se trabalha com intérpretes menos experiente, pode ser útil incluir padrões rítmicos escritos, como forma de orientar e controlar o resultado musical (Crook, 1995).

Alguns padrões rítmicos transmitem uma sensação de *swing* mais acentuada que outros, em função do sítio específico das acentuações dentro do compasso. Nestes casos, é perceptível um efeito expressivo conhecido como *forward motion*, que resulta sobretudo de ataques em tempos fracos, agindo como elementos acentuados. Este efeito, representado na Figura 2¹⁷, pode ocorrer no início, no meio e no final das frases. O *forward motion* contribui para intensificar o tempo, criando uma sensação de avanço rítmico sem provocar aceleração do andamento (Crook, 1995).

Figura 2 - Forward Motion



¹⁷ Figura 2 representa um excerto retirado do livro *How to Comp* (1995) de Hal Crook.

Pode ser também usado como ferramenta, um acompanhamento consistindo em tocar sistematicamente nos tempos fortes, geralmente no primeiro ou terceiro tempos de um compasso em 4/4 (ver figura 3¹⁸). Idealmente, o ritmo do acompanhamento jazzístico deve apresentar um equilíbrio entre ataques curtos e longos, distribuídos entre tempos fortes e fracos (Crook, 1995).

Figura 3 - Acompanhamento nos tempos fortes



Preferencialmente o instrumento harmônico deve contrastar com contrabaixo, suportando a ideia do *forward motion*, acentuando os contratempos e tempos fracos do compasso. Na ausência de contrabaixo e bateria, o intérprete do instrumento harmônico poderá recorrer com maior frequência a ataques nos tempos fortes, de modo a estabelecer uma base rítmica mais estável para o solista (Crook, 1995).

Uma antecipação harmônica consiste em tocar um acorde mais cedo que o sítio onde este se encontra, normalmente uma colcheia antes, com o objetivo de criar o efeito *forward motion*. A mudança acontece geralmente num contratempo antes do acorde seguinte e o som tanto pode ser curto como longo, prolongando o som até ao final da duração (Crook, 1995).

Figura 4 - Antecipação harmônica



¹⁸ Figura 3 representa um excerto retirado do livro *How to Comp* (1995) de Hal Crook.

Michael Kocour (2000) afirma que o *comping* é, antes de tudo, uma questão de *groove*¹⁹, sendo a interação ineficaz sem uma base rítmica sólida. O autor identifica o uso da clave como um princípio rítmico significativo no jazz, que ajuda o músico menos criativo a assumir um papel de acompanhador mais eficaz.

Voicings

É apresentada em baixo a definição de *voicing* por Hal Crook (1995):

A voicing can be described as two or more notes selected from a chord or chord scale and played simultaneously on a harmonic instrument to provide harmonic accompaniment for an improvised solo. (An appropriate chord scale is often selected before a chord voicing is built.) Each note in a voicing constitutes a position (or voice) within that voicing, e.g. the first voice - lead or top note, second voice - one note down from the lead, third voice - two notes down from the lead, bass voice - bottom note. (Crook, 1995, p. 14).

Crook (1995) descreve um *voicing* como a escolha de duas ou mais notas de um acorde ou *chord scale*, tocadas em simultâneo com o objetivo de fornecer ao solista um acompanhamento harmónico. Desta forma, o *voicing* não é algo fixo, mas sim variável, dependendo das escolhas do acompanhador em função do que o solista toca. Ao associar cada nota a uma posição dentro do *voicing*, como parte de uma estrutura organizada, facilita-se o processo de condução de vozes (*voice leading*) entre *voicings*, bem como a possibilidade de desenvolver uma abordagem mais contrapontística.

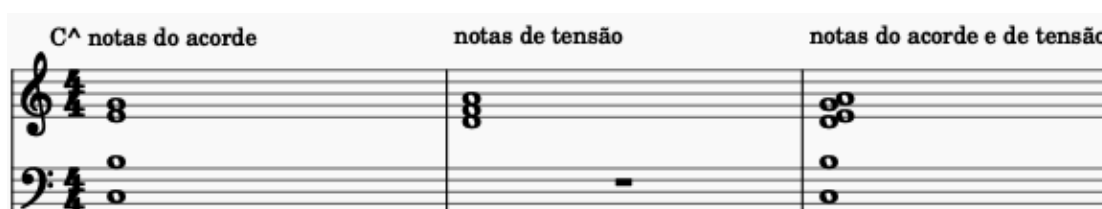
Segundo Crook (1995), num contexto de música de conjunto, a tónica ou fundamental do acorde é, regra geral, atribuída ao instrumento de baixo. Por essa razão, é frequentemente omitida em *voicings* executados por instrumentos harmónicos. Em contrapartida, na

¹⁹ Coesão entre os membros da secção rítmica quando tocam de forma sincronizada e integrada. (Levine, 1995)

ausência de um baixo, cabe aos instrumentos harmónicos assumir essa função, suportando as fundamentais no registo grave.

Para se construir um *voicing* podem-se seleccionar notas a partir das escalas do acorde. Pode-se dividir essas escalas em duas estruturas de notas: aquelas que definem a cor sonora fundamental do acorde pretendido, designadas por notas do acorde (*chord tones*), onde se encontram as fundamentais, terceiras, quintas e sétimas, e aquelas que acrescentam extensões ao acorde básico, designadas por notas de tensão (nonas, décimas-primeiras e décimas-terceiras) (Crook, 1995).

Figura 5 - Notas do acorde e de tensão no acorde de Dó Maior



Segundo Crook, as tensões podem-se dividir em duas categorias: denominam-se de tensões disponíveis aquelas que produzem uma cor harmónica consonante, e tensões indisponíveis, aquelas que produzem uma cor não harmónica ou dissonante. As tensões disponíveis ou indisponíveis podem ainda ser classificadas como naturais (diatónicas à escala maior) ou alteradas (não diatónicas à escala maior) (Crook, 1995).

Kocour (2000) refere que uma parte importante num papel de um instrumento harmónico acompanhador num grupo de jazz é perceber como decifrar os símbolos de acordes (cifras). Segundo JB Dyas (2012), os símbolos de acordes são apenas indicações gerais, cabendo ao intérprete a responsabilidade de escolher notas, extensões e inversões adequadas ao contexto musical. Na Tabela 4 pode-se observar as diferentes qualidades de acordes e respetivos símbolos, e as suas fórmulas de construção.

Tabela 4 - Qualidades de acordes e respetivos símbolos (cifras)

Qualidades	Maior de 7ª	Menor de 7ª	Dominante	Aumentado de 7ª maior	Diminuto de sétima diminuta	Meio Diminuto	Menor de 7ª maior
Símbolos	Δ / M7	-7 / m7	7	$+\Delta$ / $\#5\Delta$	$\circ 7$ / dim7	\emptyset / -7b5	$-\Delta$
Dó = C	C Δ / CM7	C-7 / Cm7	C7	C $+\Delta$ / C $\#5\Delta$	Co7 / Cdim7	C \emptyset / C-7b5	C- Δ
Fórmula	1-3-5-7	1-b3-5-b7	1-3-5-b7	1-3- $\#5$ -7	1-b3-b5-bb7	1-b3-b5-b7	1-b3-5-7

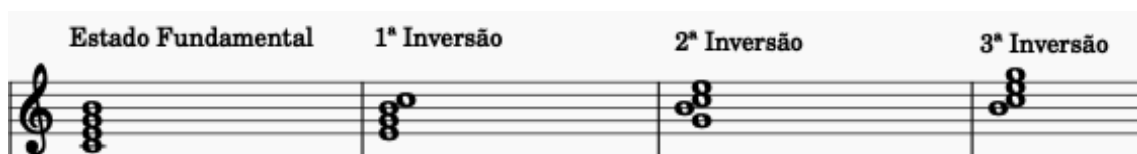
Para se construir um *voicing* no vibrafone recorre-se ao mesmo processo de Crook (1995). Na Figura 6 está apresentada uma transcrição realizada pelo estagiário do *comping* de Gary Burton na introdução da faixa “Jive Hoot” do álbum “Bob Brookmeyer And Friends” (1964) de Bob Brookmeyer. Este excerto demonstra Gary Burton a recorrer a *voicings* fechados na 2ª inversão no vibrafone. Ritmicamente Burton antecipa os segundo e quarto acordes um tempo antes. Segundo Rutchmann (2018) os *voicings* fechados, ou em posição fechada, são *voicings* com notas que estão organizadas o mais próximo possível umas das outras, geralmente dentro de uma oitava.

Figura 6 - Transcrição do *comping* de Gary Burton utilizando *voicings* fechados



Na Figura 7 estão apresentados 4 *voicings* diferentes em posição fechada, retratando o mesmo acorde, neste caso Dó maior de sétima. O que os diferencia é a organização das notas usando as inversões.

Figura 7 - Inversões da téttrade de Dó maior

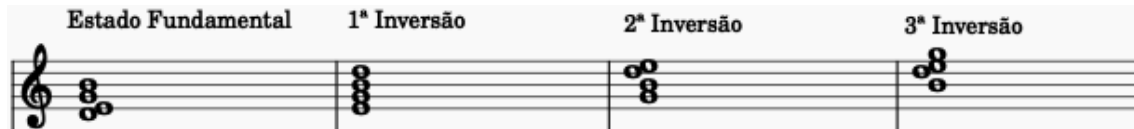


Designa-se Estado Fundamental à posição com a fundamental (tónica) como nota mais grave do *voicing*. Para se transformar na primeira inversão, tem que se deslocar a fundamental para o topo do *voicing*. Desta forma, o acorde passa a ser construído com a terceira na nota mais grave, de seguida a quinta, a sétima e no registo mais agudo. Quando se move a terceira para o topo do acorde, a quinta passa a ser a nota mais grave, obtemos

aquilo a que se chama a segunda inversão. Como se trata de um acorde de quatro notas podemos recorrer à terceira inversão, ao contrário de uma tríade, recorrendo à mesma lógica (Lowe, 2014).

A Figura 8 demonstra o mesmo processo, mas com a substituição da fundamental por uma tensão, neste caso, a nona.

Figura 8 - Inversões da téttrade de Dó maior substituindo a fundamental pela nona

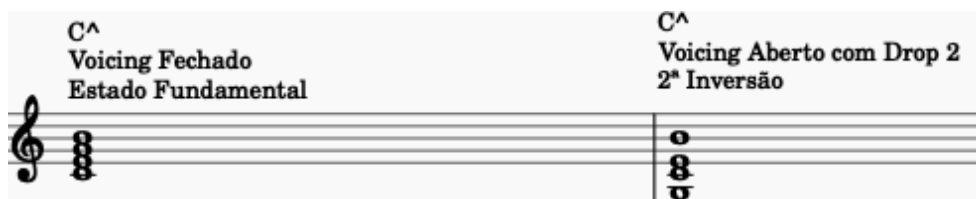


Para abrir a amplitude do *voicing*, uma das ferramentas usadas são os *drops*. Rutschman explica os *drops* da seguinte maneira:

Unlike closed position voicings, which fit within the range of an octave, drop 2 voicings surpass the octave. The larger span of these voicings provides us with a different sound to work with and gives our four-mallet playing a higher level of sophistication. An easy way to form a drop 2 voicing is by dropping the second highest note of a closed position voicing an octave lower. (Rutschman, 2018, p. 28).

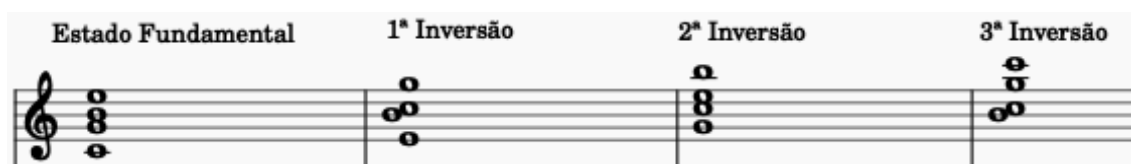
Num *voicing* de Dó maior com quatro notas atribuímos uma numeração de 1 a 4 da nota mais aguda à mais grave. Num *voicing* de posição fechada no estado fundamental atribui-se à nota mais aguda o número 1, à segunda nota o número 2, à terceira nota o número 3 e à última nota o número 4. O que o *drop* faz é mover uma das notas uma oitava abaixo. Na Figura 8 está apresentado como funciona o *drop*, neste caso *drop 2*. Através do *drop 2*, o *voicing* com posição fechada transformou-se num novo *voicing* com maior amplitude. Por ter a quinta no baixo, este acorde designa-se Dó maior *drop 2* na segunda inversão.

Figura 9 - Acorde Dó maior *drop 2*



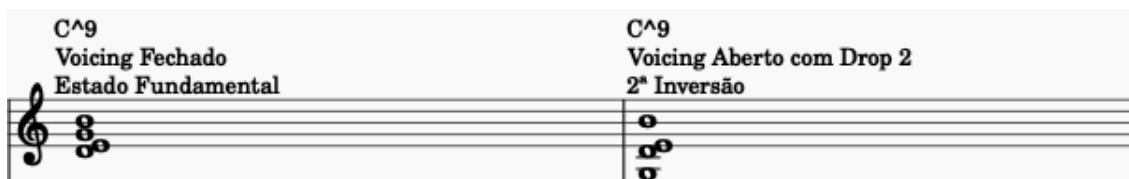
A Figura 5 apresenta todas as inversões do acorde Dó maior de sétima em *drop 2*.

Figura 10 - Inversões do acorde Dó maior *drop 2*



Tal como já foi apresentado, num contexto de tocar em grupo, se o instrumento baixo já estiver a tocar a fundamental do acorde, podemos substituir essa nota por uma nota de tensão, isto para colorir harmonicamente o acorde e evitar duplicações de notas. O processo nos *drops* é o mesmo, como se pode constatar na Figura 6.

Figura 11 - Acorde Dó maior *drop 2* com nona



Na Figura 12 está um exemplo do uso de *drop* no vibrafone. Trata-se de um excerto transcrito pelo estagiário, de um momento tocado por Victor Feldman, pianista e vibrafonista, na faixa “Flamingo” do álbum “The Arrival of Victor Feldman” (1958), onde este recorre ao *drop* para abrir a amplitude do *voicing*.

Figura 12 - Transcrição de Victor Feldman a utilizar *drops* no vibrafone

Na Figura 12 observa-se que Feldman decidiu criar um movimento ascendente de um *voicing* para os seguintes. Após recorrer a um *voicing* em posição fechada (primeiro compasso), utilizou *drops* diferentes (*drop 2+4* no terceiro compasso e *drop 2* no quarto compasso) para abrir a amplitude dos *voicings* seguintes. De forma a percorrer todo o registo do vibrafone, Feldman decide, nos dois últimos acordes, tocar as notas da mão direita uma oitava acima. Trata-se de um procedimento comum do vocabulário pianístico: manter as *guide-tones* no registo grave (mão esquerda) criando *voice-leading* entre as vozes, enquanto a mão direita preenche o registo agudo do instrumento.

Segundo Crook (1995) termo *voice-leading*, ou voz condutora, descreve a forma como cada voz se desloca de um *voicing* para o seguinte. Kocour (2000) descreve o *voice-leading* como um dos principais componentes do *comping*, defendendo que as vozes devem mover-se o mínimo possível entre acordes sucessivos. Nas Figuras 13 e 14 são apresentadas as mesmas progressões harmónicas, com *voicings* escritos de maneira diferente em cada Figura. A Figura 13 demonstra a progressão executada com os acordes escritos todos no Estado Fundamental, o que resulta em grandes saltos intervalares (maior intervalo é de uma quinta perfeita) das vozes de um *voicing* para o seguinte.

Figura 13 - Progressão harmónica com *voicings* no estado fundamental

Visualmente a diferença das duas escritas é notória, sendo que na figura 14 já não são visíveis saltos intervalares maiores que uma segunda maior. Isto resulta numa sonoridade mais clara em relação ao movimento de cada voz do *voicing* para o seguinte.

Figura 14 - Progressão harmônica respeitando *voice-leading*



A Figura 15 apresenta uma transcrição realizada pelo estagiário de Red Norvo Trio, interpretando “I Can’t Believe That You’re In Love With Me” presente no álbum “The Savoy Sessions” (1951). O trecho representa o *comping* executado por Norvo durante o solo de Tal Farlow na guitarra.

Figura 15 - *Comping* de Red Norvo demonstrando *voice leading*



A pertinência desta transcrição reside na forma como Norvo incorpora o *voice leading* no vibrafone, neste caso utilizando *voicings* em posição fechada. Pode observar-se que, de um *voicing* para o outro, as vozes movem-se o menos possível, verificando-se a repetição de algumas delas. No vibrafone, é frequente ocorrer um grande movimento de um *voicing* para o outro, sendo as inversões e o *voice-leading* estratégias utilizadas para evitar movimentos desnecessários. Segundo Rutchmann (2018) “As vibrafone bars are spaced farther apart than piano keys, the mallets would need to travel even farther.” (p. 59).

Interação

Hal Crook (1995) menciona no seu livro o importante papel da audição num contexto de tocar em grupo, como a maior abertura para a comunicação entre os músicos.

Effective comping becomes a matter of listening closely to the soloist for signals indicating how to play, i.e. whether to play loud or soft, intense or subdued, dense or sparse, rich or bland, tonal or

non-tonal, active or inactive, percussive or smooth, syncopated or unsyncopated, in time or out of time, and even whether to play or rest. (...) Interaction happens when the musical action of one player (typically the soloist) inspires an appropriate musical reaction or response from another player (an accompanist).
(Crook, 1995, p. 131).

Segundo Crook (1995), “o bom” *comping* nasce de uma escuta profunda. O músico acompanhador deve entender os sinais do solista e moldar a sua execução a partir disso. A comunicação passa por saber ouvir, identificar e reagir a sugestões de dinâmicas, intensidade, densidade, caráter rítmico, caráter harmónico, entre outros, por parte do solista. O autor refere contrastes como forte/suave, denso/espaçado, tonal/não tonal, tocar/pausar) de modo a mostrar uma grande variedade de escolhas expressivas disponíveis ao músico acompanhador. As escolhas tomadas pelo músico acompanhador devem servir as necessidades do solista, e da música, o que envolve escolher o que tocar, quando tocar e quando não tocar. Um bom exemplo disso é o segundo quinteto de Miles Davis, particularmente no álbum “The Complete Concert” (1964), onde se observa um elevado grau de interação entre cada membro da secção rítmica e cada solista, contribuindo assim para uma abordagem mais coletiva e composicional da improvisação. Segundo Hargreaves (2022), citando Williams (1993) a propósito da interação entre os membros do grupo neste álbum, “There was still a soloist, but the “accompanists” took a far freer role, liberated to comment from whatever angle they chose...” (Williams, 1993 citado em Hargreaves, 2022, p. 9).

Crook (1995) refere a ideia que “a interação começa quando o comportamento musical de um músico provoca uma resposta de outro” (p. 131), o que se pode comparar a uma conversa entre indivíduos. Com isto, podemos afirmar que o papel do músico acompanhador não é exclusivamente servir de fundo para o solista, mas também agir como um participante ativo na música, incentivando uma interação de grupo mais rica. Segundo o autor, o *comping* depende da atenção constante ao conteúdo rítmico, melódico e dinâmico do solo, e por isso, afirma que escuta é a competência mais importante no *comping*. Citando Crook, “rhythmic interaction is the primary means of communication between the soloist and the accompanist” (p. 65), pode-se afirmar que a interação exige que o acompanhador identifique e reaja aos motivos rítmicos sugeridos pelo solista. O

autor afirma que a inflexibilidade rítmica compromete a comunicação, defendendo que “repeating the same pattern regardless of what the soloist is playing limits communication” (p. 66). No entanto, Michael Kocour (2000) afirma que o *comping* é primeiramente uma questão de *groove*, sendo a interação inútil sem uma base rítmica sólida. O autor identifica o uso de uma clave como um princípio rítmico estruturante para um *comping* sólido. Segundo Crook (1995), o silêncio e a redução da densidade rítmica são estratégias ativas de interação, e não sinais de ausência de participação. O autor afirma que deixar espaço é uma parte essencial da interação rítmica e acrescenta que um acompanhamento excessivamente denso pode prejudicar a clareza do solo.

Do ponto de vista harmónico, Crook (1995) atribui aos *voicings* uma função claramente interativa ao afirmar que as escolhas harmónicas do acompanhador influenciam diretamente a percepção de tensão, resolução e direção musical do solo e que os *voicings* podem tanto inspirar como limitar o discurso do solista. Crook (1995) sublinha que “the use of tensions must be sensitive to the melodic content of the solo” (p. 31). Quando aplicadas sem atenção ao discurso do solista, as tensões podem comprometer a interação, uma vez que podem chocar com as linhas melódicas do solista.

A complexidade da interação aumenta significativamente em contextos onde mais do que um instrumento harmónico está presente. Nestes contextos, cada músico deve estar atento não apenas ao solista, mas também à atividade rítmica e harmónica dos restantes acompanhadores, para que se possam complementar, em vez de colidirem uns com os outros. Citando Crook (1995), “two harmonic instruments comping at the same time must avoid occupying the same register and rhythmic space” (p. 125).

Concluindo, Crook (1995) enfatiza que a interação eficaz implica desenvolvimento de ideias ao longo do tempo. O acompanhamento não deve consistir numa sucessão de eventos desconexos, mas num discurso coerente e evolutivo. O autor afirma que “interaction improves when ideas are shaped and allowed to evolve” (p. 121). Esta abordagem reforça a noção de que o *comping* é uma forma de improvisação paralela, intimamente ligada ao solo principal.

Os subcapítulos 2.1. e 2.2. apresentam uma literatura bastante consistente relativamente aos principais elementos do *comping* no jazz, sobretudo no que diz respeito ao ritmo, aos *voicings* e *voing leading*, e à interação entre músicos. A utilização de autores como Hal Crook (1995), Jerry Coker (1987), Hal Galper (1993) e Michael Kocour (2000) permite sustentar teoricamente vários aspetos fundamentais do acompanhamento no jazz. Ao longo destes subcapítulos, Hal Crook (1995) assume um papel central, principalmente pela forma como organiza os conteúdos de forma prática e progressiva. A sua abordagem ao ritmo, aos *voicings*, ao *voice-leading* e à interação fornece uma base bastante clara para compreender os diferentes componentes do *comping*. A descrição dos conceitos é detalhada e facilmente aplicável em contexto performativo e pedagógico, o que torna a sua perspetiva particularmente útil para estudantes de jazz.

Por outro lado, Jerry Coker (1987) apresenta uma visão mais ligada à experiência prática, defendendo que o *comping* não se desenvolve apenas através do estudo individual, mas sobretudo através da prática coletiva. Os autores destacam constantemente a importância da interação musical e da capacidade de ouvir e reagir ao que acontece no grupo. Crook (1995), por exemplo, apresenta o *comping* quase como uma conversa musical, onde as decisões rítmicas, harmónicas e dinâmicas dependem diretamente daquilo que o solista e os restantes músicos estão a tocar, tornando a prática em grupo fundamental para o desenvolvimento destas competências.

Do ponto de vista pedagógico, a literatura analisada reforça a ideia de que o ensino do *comping* passa pelo domínio de componentes fundamentais como o conhecimento da harmonia, dos *voicings*, das cifras e da clareza rítmica. Contudo, este processo não deve centrar-se apenas no estudo individual. Enquanto professor, torna-se importante criar situações onde os alunos possam aplicar estes conteúdos em contexto real de grupo, desenvolvendo não só competências harmónicas e rítmicas, mas também capacidades de escuta, interação e adaptação musical. Desta forma, o processo de aprendizagem torna-se mais próximo da realidade performativa do jazz e mais completo do ponto de vista musical. Embora muitos dos conceitos sejam transversais a qualquer instrumento harmónico, existe menos literatura específica sobre a aplicação destas práticas ao vibrafone, o que acaba por justificar a pertinência desta investigação.

2.3. Vibrafone

Este subcapítulo centra-se no vibrafone no contexto do jazz, com particular foco no seu papel enquanto instrumento acompanhador. São abordadas as principais transformações técnicas que contribuíram para a evolução do *comping* no instrumento, com destaque para o contributo de Gary Burton e de outros vibrafonistas que expandiram as possibilidades harmónicas, rítmicas e interativas do vibrafone. O subcapítulo termina com uma apresentação dos fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone.

O vibrafone no Jazz

Começo por citar Berendt (1976) relativamente ao uso do vibrafone no jazz:

Percussion instruments - instruments which are struck or hit - tend to be used primarily as rhythm instruments. If such instruments additionally offer all kinds of melodic possibilities, it can be assumed that they would make ideal jazz instruments. In this sense, the vibraphone is an ideal jazz instrument (Berendt, 1976, p. 243).

O vibrafone foi introduzido nos Estados Unidos em 1916 como uma “marimba de metal” e popularizou-se no jazz no início de 1930. Adrian Rollini usou o vibrafone como um instrumento secundário, e Lionel Hampton, que começou como baterista, tocou vibrafone juntamente com Louis Armstrong em 1930 com a banda de *Les Hite*. Hampton, mais tarde, tornou-se o primeiro vibrafonista que se destacou, primeiramente na banda de Benny Goodman e, posteriormente, como líder da sua própria banda em 1940. Com o uso rápido da rotação das válvulas, o vibrafone produzia uma regular alteração de frequências (efeito vibrato) que se tornou uma característica bastante própria de Hampton. A história do vibrafone jazz em 1940 e 1950 foi dominada pelo sucesso de Milt Jackson. Jackson, que tocou com Gillespie desde 1945 e com o grupo Modern Jazz Quartet desde 1951 até 1980, fez bastante para transformar o vibrafone num instrumento reconhecido no mundo do jazz. Gary Burton recebeu múltiplas vezes créditos por ter, de forma independente, levado a técnica do vibrafone a um nível superior de virtuosidade, tocando com duas

baquetas em cada mão, uma prática que ele desenvolveu nos primórdios de 1960. No entanto, Mike Mainieri tinha usado uma técnica de quatro baquetas desde a sua infância, que, ao contrário de Burton, não descobriu sozinho. Burton e Mainieri foram discutindo as técnicas e deram conta que a forma como pegavam nas baquetas não coincidia. A técnica de Burton popularizou-se e passou a ser considerada parte do vocabulário de um vibrafonista de jazz (Kernfeld, 2002).

2.4. Vibrafone como instrumento acompanhador

Até aos anos 60, o vibrafone não era geralmente visto como um instrumento capaz de desempenhar eficazmente o papel de acompanhamento harmónico num conjunto. No entanto, graças à investigação de Red Norvo, Lionel Hampton, Victor Feldman, Mike Mainieri e Gary Burton entre as décadas de 30 e 60, e mais tarde ao trabalho pedagógico de David Samuels, David Friedman, e Ed Saindon nas décadas de 1970 e 1980, houve um grande desenvolvimento do vibrafone no ponto de vista técnico. Esses avanços, com destaque na capacidade de usar quatro baquetas simultaneamente, contribuíram para que o vibrafone passasse a ser mais reconhecido como instrumento acompanhador no universo da música jazz (Mallows, 2004).

Os primeiros vibrafonistas geralmente optavam por uma abordagem mais melódica, uma consequência de tocarem com apenas duas baquetas. Com o desenvolvimento da técnica de quatro baquetas, um número crescente de vibrafonistas passou a assumir o vibrafone como um instrumento harmónico, substituindo o piano e a guitarra, tradicionalmente responsáveis por essa função. Os acompanhadores, na segunda metade dos anos 30, não interagiam muito com o solista. O autor deu o exemplo do *comping* de Lionel Hampton, que consistia maioritariamente em *block chords* em posição fechada, tocados com quatro baquetas, acentuando maioritariamente os tempos fortes. Hampton mesmo conseguindo executar acordes de 4 notas, tocava sempre com um pianista e com um guitarrista, não assumindo o papel de único instrumento acompanhador. O vibrafone era visto como uma “cor” adicional ao já existente acompanhamento de piano. Mesmo usando as quatro baquetas para acompanhar, no momento de tocar um solo, Norvo pousava duas baquetas, usando as outras duas para tocar linhas melódicas. O autor refere gravações onde se comprova o sucedido: “On a few tracks (...) Norvo can be heard picking up and putting

down his mallets on the lower notes of the instrument as he changes between holding two to holding four mallets.” (p. 39) Este ato poderia ser um travão para o desenvolvimento técnico do vibrafone (Mallows, 2004).

Mallows aborda o disco “The Arrival of Victor Feldman” (1958), o primeiro álbum de Victor Feldman como líder. Trata-se de um álbum de trio de piano, no qual o líder alterna entre o piano e o vibrafone. O autor refere que, em algumas faixas, é possível ouvir o acompanhamento de Feldman no vibrafone. Na Figura 16, apresenta-se um excerto transcrito pelo estagiário, do acompanhamento de Feldman ao solo de contrabaixo na faixa “There Is No Greater Love”.

Figura 16 - *Comping* de Victor Feldman

Neste excerto, o acompanhamento de Feldman varia entre sons curtos e longos, proporcionando o devido espaço ao solista. Do ponto de vista rítmico, o acompanhador articula tanto os tempos fortes como os contratempos, antecipando, por várias vezes, na última colcheia do compasso, o acorde do compasso seguinte. Para além de fornecer uma camada rítmica que favorece o solista, o *comping* demonstra também frases conclusivas, quase contrapontísticas, em relação ao solo de contrabaixo. Estas frases podem observar-se nos compassos 2 a 3, 5 a 8, 10 a 13 e 14 a 16. Ao nível dos *voicings*, Feldman recorre a *voicings* de posição fechada e a *drops*, substituindo, por vezes, a fundamental do acorde pela nona e a quinta pela sexta. Ocasionalmente, utiliza outras notas de tensão, como o #11 e o b13 em acordes dominantes.

Victor Mendoza comenta a evolução do vibrafone como instrumento acompanhador numa secção rítmica: “Since the vibraphone has already taken the place of the piano or guitar in so many instances, it is imperative that it be classified as an accompanying

instrument in the Latin rhythm section as well.” (Mendoza, 1984, p. 65 citado em Mallows, 2004, p. 25). Ed Saindon refere ainda que o vibrafone é capaz de desempenhar o papel de instrumento harmónico em qualquer estilo musical. Há medida que um vibrafonista vai desenvolvendo capacidades e habilidades no âmbito do *comping*, mais estilos de música irão abrir espaço para o vibrafone, assumindo o potencial do instrumento. Na década de 60, com o desenvolvimento das técnicas de quatro baquetas, Mike Mainieri e Gary Burton foram os principais responsáveis pelo desenvolvimento do vibrafone como instrumento harmónico. Ao longo do tempo, o vibrafone passou a ser mais reconhecido como um elemento da secção rítmica, assumindo um papel mais ativo harmonicamente e ritmicamente e não apenas na vertente melódica (Mallows, 2004).

O contributo de Gary Burton

Gary Burton foi um dos maiores responsáveis pelo desenvolvimento do vibrafone como instrumento acompanhador. Deve-se a várias razões, sendo a mais importante o facto de ter desenvolvido uma técnica inovadora de abordagem ao vibrafone, usando duas baquetas em cada mão. Numa entrevista, Burton menciona como surgiu a sua vontade de explorar o vibrafone como instrumento harmónico:

It didn't occur to me at first to play the vibraphone as if it was a piano or guitar. Because I grew up in a small town, somewhat isolated, I didn't have lots of musicians to play with. So I got into first of all playing with four mallets because I needed harmony. I wanted to hear it sounding more complete. (Burton, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 186).

Segundo Burton, a aprendizagem do vibrafone revelou-se difícil devido à reduzida disponibilidade de professores na época:

In my generation, it was hard to find teachers for mallet instruments. I was fortunate at the very beginning. There happened to be a woman (Evelyn Tucker) in the neighbourhood who played the

marimba and the vibraphone. So that's why I started on this instrument - that's what was available. (Burton, clínica, citado em Mallows 2004, p. 137).

Gary Burton ganhou popularidade na década de 1960 com a sua abordagem pianística de quatro baquetas para o instrumento. Começou a tocar em grupos como único instrumento harmónico, coisa que não tinha sido feita anteriormente. Burton desenvolveu uma abordagem própria que, mais tarde, se tornaria a referência inicial para praticamente todos os músicos de vibrafone. A sua formação musical passou pela análise de repertório pianístico e na compreensão dos símbolos de acordes (cifras) usados na música popular. Esse conjunto de conhecimentos permitiu-lhe aplicar ao vibrafone técnicas inspiradas no piano, que só se tornaram possíveis graças à sua nova maneira de usar quatro baquetas em simultâneo (Brooks, 2007).

Burton Grip

Em 1961, Burton inventou uma técnica de quatro baquetas que mudou por completo a forma de tocar instrumentos de lâminas, marcando assim praticamente todos os vibrafonistas posteriores a ele. Até então, a única técnica usada era a chamada *cross-stick grip*²⁰, mas Burton achou que essa abordagem trazia muitas limitações a nível de fluidez, para que fosse possível reproduzir linhas melódicas ao mesmo tempo que se inseria acordes. Como solução, adaptou ligeiramente o *grip*²¹, colocando as baquetas exteriores por cima das interiores. Esta alteração forneceu-lhe a agilidade necessária para poder tocar melodias rápidas suportando-as com a execução de acordes.

Outra vantagem da técnica que desenvolveu foi a possibilidade de controlar o *dampening*²² (abafamento) das lâminas de forma independente, tanto com as baquetas como com a própria mão. Ao usar os dedos ou outra parte da mão, o vibrafonista consegue abafar uma lâmina, sem usar o pedal de *sustain*. Antes de Burton, estas técnicas eram praticamente desconhecidas e pouco exploradas (Brooks, 2007).

²⁰ Cross-Stick Grip é uma maneira de pegar em quatro baquetas que consiste na baqueta interna esquerda sobre a direita e a baqueta interna direita sobre a esquerda.

²¹ Forma como segura as baquetas.

²² O uso de uma baqueta para parar a vibração da lâmina (Mallows, 2004).

O seu contributo no vibrafone como instrumento acompanhador

One of the things that was available to me when I emerged as a player was that this instrument was only twenty years old when I started. There were some major areas of technique that had not even been touched yet. For example, very few players were playing with four mallets. No one had used dampening, or treated the instrument as a keyboard, or as a solo instrument. There were major areas of discovery that were open to me. (Burton, 1998²³, citado em Mallows, 2004, p. 38).

Burton defende que a evolução da técnica de quatro baquetas foi fundamental para ampliar as possibilidades do vibrafone, permitindo-lhe assumir um papel mais versátil e relevante no acompanhamento harmónico em contextos de jazz (Mallows, 2004).

With expanded four-mallet techniques, [the] vibraharp can serve the function of a guitar or piano in a jazz instrumentation, or offer a great variety of orchestration possibilities either within an ensemble or as a solo instrument. With expanded four-mallet playing, the mallet instrument can join the ranks of the very few musical instruments, such as piano or guitar, which have sufficient possibilities for any musical situation from ensemble playing to unaccompanied solos. (Burton, 1968, citado em Mallows, 2004, p. 24-25).

Em 1962, Burton gravou o seu primeiro álbum como líder "New Vibe Man in Town" (1962). Neste álbum em trio, Burton, com apenas dezoito anos na época, demonstra uma técnica de improvisação em estilo *bebop*²⁴ bem desenvolvida e um já vasto domínio do vibrafone com quatro baquetas. Os requisitos de acompanhamento do vibrafone são limitados, uma vez que só poderia acompanhar os poucos solos do baixista Gene Chericó.

²³ Schroeter, John. 1998. Gary Burton *Stick It Magazine*, Fevereiro, p. 36-43.

²⁴ Estilo clássico do jazz, representativo do período entre meados da década de 1940 e meados da década de 1950, criado por músicos como Charlie Parker, Dizzy Gillespie, Max Roach, Bud Powell e Thelonious Monk. Caracteriza-se por frases assimétricas, linhas melódicas ornamentadas e padrões rítmicos complexos (Mallows, 2004).

Segundo Burton, o seu desejo de melhorar a sua técnica no instrumento está indicado nas *liner notes*²⁵ do disco: “Vibes have never been exploited very much because no one has developed enough technique. I'd like to try and do it.” (Burton, 1962, citado em Mallows, 2004, p. 42).

Perante a falta de referências no vibrafone, Burton recorreu a outros instrumentos como fonte de inspiração. Como por exemplo, todo o conceito de acompanhar o próprio solo, consistindo na mão esquerda responder com *voicings* de duas notas às melodias executadas pela mão direita, é algo muito característico da linguagem de um pianista de jazz. No caso de Gary Burton, Mallows refere:

In the introduction and the statement of the melody on Our Waltz he employs a pianistic solo style approach that consists of a left-hand rhythmic accompaniment and melodic statements in the right (Mallows, 2004, p. 43).

Tal como Mallows (2004) refere acima, Burton foi fortemente influenciado pelo piano e pela guitarra. Sem referências no vibrafone, Gary Burton abordou o instrumento de uma forma inovadora, explorando no vibrafone uma abordagem semelhante à de um pianista. Steven Rehbein resume a influência de Gary Burton no desenvolvimento do vibrafone da seguinte forma:

Burton developed a new technical and conceptual approach to playing the instrument. The innovation consists of an independent four-mallet technique, which enables him to simulate a pianistic approach to improvisation. (Rehbein, 1999, citado em Mallows, 2004, p. 63).

²⁵ *Liner Notes* são anotações, comentários e/ou informações incluídas num álbum.

Mallows sobre o *comping* de Gary Burton no disco “New Vibe Man in Town” (1962) refere que este explorou elementos como articulação, dinâmicas e abordagem rítmica interativa:

Accompanying the bass solos on Like Someone in Love and Minor Blues, he keeps the harmony interesting and buoyant, utilising shifting block-chord voicings and passing chords. To heighten the rhythmic interest in his accompaniment he varies his articulations and dynamics. Short dry sounds are contrasted against longer ringing sounds (enhanced through the use of a slow vibrato effect), with chordal attacks being played at different intensity levels creating an harmonic and rhythmic base that is interesting and yet responsive to the soloist's musical ideas. (Mallows, 2004, p. 43).

Figura 17 - *Comping* de Gary Burton

The image shows a musical score for guitar comping in the key of B-flat major. It consists of two staves. The top staff is in treble clef and the bottom staff is in bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The notation includes various chord voicings and rhythmic patterns. Above the top staff, the following chords are labeled: D \flat Δ , G-7, C7, F Δ , and a percentage symbol (%). Below the bottom staff, the following chords are labeled: F-7, B \flat 7, B \flat -7, E \flat 7, and A \flat Δ . The notation includes eighth and quarter notes, rests, and dynamic markings like 'p' (piano) and 'f' (forte).

Na Figura 17 apresenta-se uma transcrição realizada pelo estagiário de um excerto do *comping* de Gary Burton na faixa “Like Someone in Love”, do mesmo álbum, onde é possível observar várias inversões de *voicings* em posição fechada, *drops*, *voicings* construídos por intervalos de quartas, uma rica variedade rítmica e diferentes articulações.

Burton começou por estudar livros de harmonia focados no piano, incluindo livros publicados por George Shearing. Anos mais tarde, foi convidado a integrar o quinteto de Shearing. Durante o período em que tocou no grupo, Burton foi fortemente influenciado

pela sua abordagem pianística (Mallows, 2004). Burton fala sobre o impacto de Shearing no seu percurso educativo:

George was a master of harmony and had a sense of drama in his playing. There are many books that he published, fifty years ago, of just standards that were re-voiced with beautiful re-harmonisations. I bought those books and played them when I was in high school, very painstakingly figuring out the chords on the piano because I was so interested in these harmonies. When I played with him for a year, it was a real education. He also played solo pieces. When I heard him do this, I said; "I'd like to do that!" So I started playing solo pieces as soon as I left his band - I stole that from him, so to speak." (Burton, clínica, citado em Mallows, 2004, p. 47).

Mallows refere “The vibraphone was used in the George Shearing Quintet mainly as a melodic instrument playing single lines as part of a through-composed melodic structure.” (p. 47) Burton refere que não tinha oportunidade de acompanhar solistas, devido a haver na banda um piano e uma guitarra. Por essa razão, não tinha oportunidade de pôr em prática a função de acompanhador. Numa entrevista que deu a Mallows, Burton refere:

The first job I had on a full time basis was with George Shearing with both piano and guitar! So no four-mallet playing there at all! It was all just single line music. Yes, I held the four. It was nice to hit the occasional accent chord but it wasn't comping for anyone. In fact the truth is, I had never really learned to comp that much. When I had played four mallets on the vibes I was the lead instrument. So I was melodising and filling in myself. But what I wasn't doing was comping in the background for someone else to solo (Burton, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 119).

O terceiro álbum de Gary Burton como líder, foi lançado em 1963 pela editora RCA com o título de “3 in Jazz” (1963). O álbum deu destaque a Burton, Sonny Rollins e Clark Terry, consistindo em que cada um deles liderava um grupo diferente. Neste álbum, Burton opta por um formato de quarteto, em que o vibrafone se encarrega do papel de instrumento acompanhador, fornecendo todo o suporte harmônico e rítmico aos solos de trompete de Jack Sheldon. Relativamente ao *comping*, Burton apresenta uma abordagem já bastante desenvolvida do vibrafone enquanto instrumento de acompanhamento. Utiliza várias técnicas que já se ouviam no seu primeiro álbum, como acordes em bloco com forte componente rítmica e interativa, acordes de passagem, acordes arpejados, sobreposição de acordes (*chordal stacking*), exploração de toda a extensão do instrumento, frases contrapontísticas, uso de dinâmicas e articulação (Mallows, 2004).

Gary Burton só teve oportunidade de desenvolver de forma mais consistente as suas capacidades como músico acompanhador quando este integrou o quarteto do saxofonista Stan Getz, atuando como o único instrumento harmônico. Gravações da segunda metade da década de 1960 revelam a utilização de diversas técnicas influenciadas pelo estilo de *comping* interativo desenvolvido pelos pianistas do bebop, nomeadamente Bill Evans. Em 1964, Stan Getz contratou o jovem Gary Burton como único instrumento harmônico. Burton fala sobre a sua experiência de quando integrou a banda de Stan Getz como único instrumento harmônico:

So it was when I joined Stan Getz that this came all to the fore. He was looking for a piano player or a guitar player to join his band to replace a guitar player who was leaving. And he was having trouble finding someone. So somebody recommended me to him, (...) He called me up and said, "Stan is interested in trying this out. Why don't you come on down and sit in for a set to see if it would work?" So I did. It didn't work very well - I didn't know the songs they were playing and I wasn't used to Stan's playing. I hadn't really heard him play that much actually up to that point. Didn't go very well and I didn't get the job. He said, "Thanks anyway, it didn't seem to work out!" But about two weeks later he called again to say they still hadn't found

anyone and they had three weeks of gigs in Canada starting the next Monday and "We're desperate" and would I do the three weeks just to help them out. And I said, "Oh well, why not! I could use the work." So I decided to do it (Burton, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 48).

Burton na citação acima, revela que uma das causas dos músicos não chamarem vibrafonistas para os grupos seria que apenas lhes era desconhecido o potencial harmónico do vibrafone. Até à data a maioria só conhecia o vibrafone como instrumento meramente melódico. O facto de Burton ter desenvolvido competências para poder acompanhar, nomeadamente poder tocar um acorde com quatro notas simultaneamente, abriu a possibilidade do vibrafone como instrumento acompanhador. O facto de substituir o piano ou guitarra pelo vibrafone contribui para uma nova sonoridade, contrariando assim a típica instrumentação de um grupo de jazz. Sobre o *comping* ele mencionou:

The first thing I discovered on the first night was that I did not know how to comp for him. He was very particular about comping. He was used to very good accompanists who played for him, and I had no clue as to how you'd go about it. So, for the first week it was really a tug of war (...) All he knew was that he didn't like what he was hearing. So, I kept struggling, trying to do different things, playing less, playing lower, playing whatever I thought might be better. (...) By the end of the three weeks, we had sort of found a style and I had sort of gotten the hang of it. Then he asked me to stay on for the next few weeks and I ended up staying on for three years. During that time, I learned really how to do it. (Burton, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 48-49).

Burton na sua entrevista refere que não tinha conhecimentos suficientes, em relação a saber acompanhar um solista, para estar ao nível desejado pelo líder do grupo, sendo neste caso o notável saxofonista Stan Getz. As suas influências vinham de outros instrumentos

como o piano e a guitarra. Consistia em ouvir e tentar arranjar maneira de reproduzir no vibrafone. Isso envolvia muitas questões relacionadas com o que é possível ou não tendo em conta os aspetos técnicos do instrumento. O autor refere o exemplo de temas bossa-nova em que Burton tentava reproduzir ritmicamente o acompanhamento dum guitarra, ou temas Afro-Cubanos em que este se juntava ao ritmo 6/8 da bateria, criando assim conexão dentro da secção rítmica. Um campo que se desenvolveu imenso nesse período foi a abordagem em trio, acompanhando os seus próprios solos, respondendo com *voicings* na mão esquerda a melodias (*self-comping*²⁶) (Mallows, 2004).

Outras contribuições

Gary Burton é frequentemente reconhecido por ter elevado de forma independente a técnica do vibrafone a um novo nível de virtuosismo, mas não que dizer que tenha sido o único a trabalhar nesse sentido. Como por exemplo, Mike Mainieri também andava a desenvolver a sua abordagem ao vibrafone como instrumento harmónico ao mesmo tempo que Burton, tendo adquirido conhecimentos através da sua formação clássica. Mallows refere que os dois sempre que se juntavam discutiam e partilhavam conhecimentos das suas técnicas. Tal como Burton e Mainieri, foram surgindo outros vibrafonistas, que desenvolveram o potencial do vibrafone como instrumento acompanhador, afastando-se do estilo de acompanhamento limitado de Hampton e Norvo. Este subcapítulo menciona vibrafonistas significantes para o desenvolvimento do *comping* no vibrafone, fundamentado com relatos de Mallows sobre gravações, depoimentos dos próprios músicos e entrevistas (Mallows, 2004).

Apesar da influência de Gary Burton, existem várias abordagens diferentes à técnica do vibrafone. O vibrafonista Arthur Lipner refere mesmo que não existe uma técnica única para segurar as baquetas no vibrafone. Por exemplo, Mike Mainieri aprendeu vibrafone utilizando uma técnica de quatro baquetas designada *traditional grip*. Segundo Mainieri, esta forma de segurar as baquetas torna mais confortável a execução do instrumento. Também Joe Locke explicou numa clínica em 2003 que adaptou a técnica *Stevens* às suas próprias necessidades musicais. Além disso, alguns vibrafonistas, como Mike Mainieri e

²⁶ Fornecer suporte rítmico e harmónico ao próprio solo.

Steve Nelson, optam por tocar com quatro baquetas para *comping*, largando duas quando passam para os solos (Mallows, 2004).

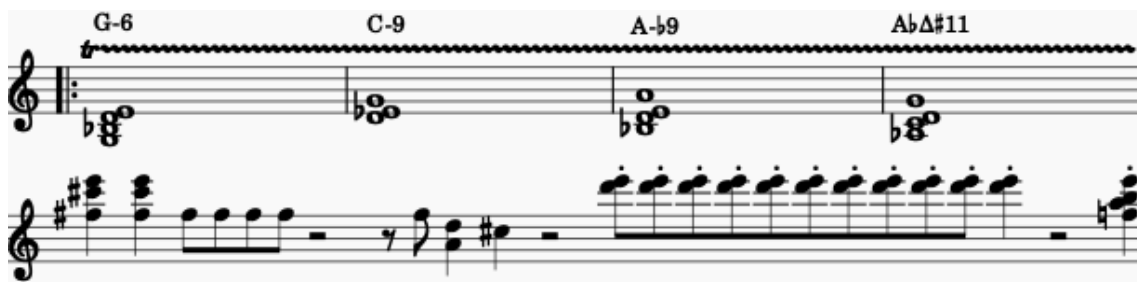
O segundo álbum de estúdio de Mike Mainieri, intitulado “Insight” (1967), inclui o vibrafone como instrumento acompanhador. Um dos momentos em que se pode ouvir esse acompanhamento ocorre durante o solo de guitarra na faixa “On The Trail”. A Figura 18 demonstra um excerto do *comping* de Mainieri transcrito pelo estagiário, onde é possível observar o recurso a *voicings* em posição fechada, *drops* e estruturas construídas por intervalos de quartas, com bastante uso de notas de tensão, substituindo geralmente a quinta e fundamental do acorde. Para além dos *voicings*, o acompanhamento inclui também linhas melódicas. Em termos do seu impacto no grupo, revela-se um acompanhamento que cria contraste com a restante secção rítmica através do uso de ataques nos contratempos, funcionando igualmente como resposta ao discurso do solista.

Figura 18 - *Comping* de Mike Mainieri

Gunter Hampel, vibrafonista europeu experimental dos anos sessenta, usou o vibrafone sobretudo como único instrumento harmónico do grupo, embora num contexto de improvisação livre em que os papéis de acompanhador e solista se fundem. Assim, sua contribuição principal foi expandir o vocabulário do vibrafone em contextos de música de improvisação livre, usando todo o alcance do instrumento sem recorrer a progressões harmónicas já pré-concebidas (Mallows, 2004). Na Figura 19 pode-se observar uma transcrição realizada pelo estagiário demonstrando duas abordagens distintas utilizadas

por Hampel na faixa “Heroicercidolphysiognomystery” do álbum “Music from Europe” (1966). O primeiro exemplo demonstra o uso do tremolo aplicado às notas do *voicing* para expor a harmonia ao longo da melodia. O segundo apresenta uma abordagem de acompanhamento mais abstrata, recorrendo a acordes formados por duas, três e quatro notas, bem como a linhas monofônicas, numa linguagem em que a função de acompanhador se funde frequentemente com a função de solista.

Figura 19 - *Comping* de Gunter Hampel



Segundo Mallovs (2004), Dave Samuels alterna o vibrafone e a marimba como instrumentos acompanhadores. Em 1977, Dave Samuels, já com experiência em gravações com Pat Metheny, John Scofield e Gerry Mulligan no início da década de 1970, gravou um álbum com o flautista Gerry Niewood “Gerry Niewood and Timepiece” (1977). Neste registo, Samuels, no vibrafone, assume o papel de acompanhador harmónico na secção rítmica. Na Figura 20 é apresentada um exemplo do acompanhamento de Samuels na faixa “Timeless” do mesmo álbum.

Figura 20 - *Comping* de Dave Samuels



Este excerto apresenta um acompanhamento focado na interação com a restante secção rítmica, fornecendo ao solista uma base ritmicamente sólida, ao mesmo tempo que

evidencia a harmonia através do uso de *voicings* construídos intervalicamente por quartas. Dave Samuels defende que a instrumentação não desempenha um papel significativo, sendo mais importante a forma como o músico se expressa e interage musicalmente. Samuels afirma:

I think that you convince other instrumentalists how this instrument sounds by the way that you play it. You book a player that you really like, and the way that person plays. Nobody makes an issue about the piano or the guitar or the drums or anything. It's rather; how does that individual affects me (Samuels, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 127).

Wolfgang Lackerschmid revelou fortes habilidades no *comping* na altura em que tocava com o trompetista Chet Baker. Mallows (2004) refere que nos discos a duo de Baker e Lackerschmid, o domínio rítmico e sentido de pulsação era tão notável que Baker afirmou que não precisavam de secção rítmica. A Figura 21 apresenta um excerto transcrito pelo estagiário de um ostinato rítmico e melódico utilizado na faixa “Waltz for Susan” do álbum “Ballads for Two” (1979), fornecendo a Baker a base rítmica e harmónica necessária. Para além da exposição da harmonia, a utilização da fundamental dos acordes nos tempos fortes contribui para uma base rítmica sólida e estável.

Figura 21 - *Comping* de Wolfgang Lackerschmid



Lackerschmid possuía uma base rítmica e harmónica estável, demonstrando que o instrumento sozinho podia exercer o papel do piano ou da guitarra (Mallows, 2004).

Ed Saindon afirma-se como uma figura fulcral na evolução do vibrafone enquanto instrumento harmónico acompanhador no jazz contemporâneo. Desde a sua formação com Gary Burton na *Berklee College of Music*, onde se tornou professor de vibrafone após a sua graduação em 1976, Saindon desenvolveu uma abordagem bastante

influenciada pelas técnicas pianísticas, adaptando-as ao vibrafone. Um elemento central da estética de Saindon é o seu controlo refinado das técnicas de *dampening* e pedais, que assegura clareza sonora e evita a sobreposição dissonante de ressonâncias. Esta habilidade permite-lhe usar contraponto, mantendo a clareza do discurso harmónico, tal como apresentado na Figura 22. O excerto transcrito pelo estagiário demonstra o acompanhamento de Saindon na exposição da melodia de “Memories of You” do álbum “Conversations in the Language of Jazz” (1995).

Figura 22 - *Comping* de Ed Saindon

The image shows a musical score for the vibraphone part of 'Memories of You' by Ed Saindon. The score is written in 4/4 time and features a series of chords and melodic lines. The chords are: EbΔ, C7b9, F-7, D7b9, EbΔ, C-7, C-7/Bb, A-7-b5, Ab-, and EbΔ. The melodic line consists of eighth and quarter notes, with some triplets and grace notes. The vibraphone part is characterized by its clear articulation and use of contrapuntal techniques.

Saindon, relativamente aos *voicings*, recorre tanto a posições fechadas como a *drops*, demonstrando um forte domínio do *voice leading*. Sendo esta uma faixa em duo, o vibrafone assume sozinho a função de suporte rítmico e harmónico, levando o vibrafonista a assumir uma base rítmica sólida. No entanto, em contraste com essa estabilidade, recorre ao uso de contraponto, enriquecendo o acompanhamento.

Steve Nelson desenvolveu o papel de vibrafonista notável na música contemporânea. Relativamente ao *comping*, um dos seus trabalhos mais relevantes foi sua participação com o contrabaixista Dave Holland em “Dream of the Elders” (1996), “Points of View” (1998) e “Prime Directive” (2000). O seu *comping* consistia numa abordagem interativa, deixando espaço para a improvisação coletiva. Esta abordagem reforça a fluidez do grupo e exemplifica um *comping* altamente reativo e colaborativo (Mallows, 2004). Na Figura 23 pode observar-se, através deste excerto transcrito pelo estagiário, a forma como Nelson reage ao solo improvisado na faixa “Ebb & Flo”, do álbum Dream of the Elders (1996), utilizando ritmos assertivos e ataques curtos, de modo a provocar reação no solista e a contrastar com o restante acompanhamento ao longo da faixa. Para além de *voicings* com quatro notas, recorre também a ataques constituídos por apenas duas notas simultâneas.

Figura 23 - *Comping* de Steve Nelson



Segundo Mallows (2004), o vibrafonista europeu Tom van der Geld representa uma contribuição significativa para o desenvolvimento do vibrafone como instrumento acompanhador no contexto do jazz europeu do final da década de 1970 e início da década de 1980. O vibrafone é utilizado para explorar formas de acorde não convencionais, acordes ligeiramente arpejados, dinâmicas variadas e uma ampla utilização do espaço. A Figura 24 retrata duas formas distintas de criar texturas. A primeira baseia-se no uso de um tremolo sobre uma determinada cor harmónica, enquanto a segunda, em contraste, recorre ao arpejo das notas desse mesmo acorde, deixando todas as notas a ressoarem com a utilização do pedal de *sustain*. Ambos os exemplos foram transcritos pelo estagiário da faixa “Patience”, do disco “Patience” (1978). Estas escolhas resultam numa textura musical fluida, aberta e de grande delicadeza tímbrica, reforçando a natureza interativa e não hierárquica do grupo.

Figura 24 - *Comping* de Tom van der Geld



Neste sentido, a contribuição de Tom van der Geld, descrita por Mallows, ilustra uma ideia do vibrafone como instrumento acompanhador inserida numa estética de improvisação coletiva, em que a harmonia é sugerida mais do que afirmada, e em que o acompanhamento se constrói a partir da escuta e da resposta imediata. Esta abordagem expande significativamente o vocabulário do *comping* no vibrafone, demonstrando o potencial do instrumento para operar em contextos de liberdade formal e interação aberta (Mallows, 2004).

Mallows (2004) apresenta Karl Berger como um exemplo de como o vibrafone pode atuar como instrumento acompanhador, contribuindo para a coesão, fluidez e desenvolvimento da improvisação coletiva através de meios tímbricos e espaciais, e pormenores de articulação, em vez de funções harmônicas tradicionais.

Since the very essence of the harmelodic²⁷ approach does not place anyone instrument in a position of accompanying, but rather allows for a collective flow of melodic invention. (...) On Budda Eyes, Berger plays rhythmic chords of short duration in the high range of the vibraphone, which contrasts the fluid regular bass line flow. (Mallows, 2004, p. 86).

Figura 25 - *Comping* de Karl Berger



A Figura 25 ilustra dois momentos transcritos pelo estagiário do acompanhamento de Berger ao solo de contrabaixo na faixa “On Buddha Eyes”, do álbum “Crystal Fire” (1991). Para além do contraste entre ambos os recursos utilizados, é interessante observar que os *voicings* são compostos por *clusters*²⁸ de tons inteiros e meios-tons, criando um som mais dissonante na região médio-aguda do vibrafone.

Ao longo deste subcapítulo, torna-se evidente que o desenvolvimento do vibrafone enquanto instrumento acompanhador resultou não apenas da evolução técnica associada

²⁷ Técnica de improvisação coletiva desenvolvida por Ornette Coleman na década de 1950, em que todos os membros do ensemble são encorajados a tocar melodicamente, independentemente da tonalidade ou da estrutura. (Mallows, 2004)

²⁸ Conjunto de notas muito próximas entre si, tocadas simultaneamente, criando uma sonoridade densa e dissonante.

ao uso de quatro baquetas, mas também de uma transformação gradual da linguagem harmónica e da forma como o instrumento passou a interagir dentro da secção rítmica. Apesar das diferenças entre estes vibrafonistas, é possível identificar várias características comuns nas suas abordagens ao *comping*. Todos contribuíram para afastar o vibrafone da sua função inicial predominantemente melódica, procurando afirmar o instrumento como elemento ativo da secção rítmica.

Mike Mainieri, Dave Samuels, Wolfgang Lackerschmid e Ed Saindon demonstram uma preocupação evidente com a estabilidade harmónica e rítmica do acompanhamento. Todos estes mencionados possuem um domínio exímio da técnica de quatro baquetas. Embora recorram a abordagens diferentes, todos utilizam *voicings*, padrões rítmicos convencionais de forma a permitir que o vibrafone desempenhe funções tradicionalmente associadas ao piano ou à guitarra. Nestas transcrições, além da componente interativa, o principal foco parece ser a estabilidade rítmica e harmónica fornecida ao solista, de modo a criar as melhores condições necessárias para o desenvolvimento do discurso improvisado do solista.

Por outro lado, Gunter Hampel, Steve Nelson, Tom van der Geld e Karl Berger aproximam o *comping* de uma lógica mais interativa e coletiva. Nestes casos, o acompanhamento deixa de funcionar apenas como suporte harmónico estável e passa a integrar diretamente o desenvolvimento da improvisação coletiva. A utilização do espaço, de texturas abertas, da alternância entre duas e quatro baquetas, do uso da melodia e de ostinatos melódicos como acompanhamento textural, bem como de diferentes articulações, cria uma abordagem menos funcional harmonicamente, mas mais focada na interação musical.

Apesar destas diferenças, todos os vibrafonistas apresentados partilham a intenção de demonstrar o potencial do vibrafone como instrumento acompanhador, quer seja através de abordagens mais tradicionais, quer através de métodos menos convencionais de acompanhamento. Seja através do uso de *voicings* peculiares, contraponto, padrões rítmicos ou técnicas de *dampening*, todos contribuíram para expandir o vocabulário harmónico e rítmico do vibrafone enquanto instrumento acompanhador no jazz.

Adaptação de conteúdo de piano para vibrafone

A adaptação de conteúdos provenientes do piano constitui um elemento importante no estudo do *comping* no vibrafone. Esta abordagem justifica-se, em primeiro lugar, pela escassez de informação histórica sobre o vibrafone enquanto instrumento de acompanhamento. Neste contexto, o recurso a outros instrumentos harmónicos torna-se necessário. Como refere Rutschman (2018), “With limited examples of usage of vibraphone in this context on recordings however, especially prior to the 1960s, I believe that studying recordings of other chordal instruments, such as piano to be necessary and beneficial.” (p. 2).

Historicamente, o piano foi mais utilizado para essa função na secção rítmica, do que a guitarra, sendo assim, uma referência mais relevante para qualquer instrumentista que pretenda desenvolver o *comping*. Embora a guitarra também desempenhe um papel de instrumento acompanhador no jazz, a literatura evidencia uma maior proximidade conceptual entre o vibrafone e o piano, uma vez que a organização das notas no teclado do piano é igual à das lâminas do vibrafone, facilitando assim a aplicação direta da linguagem pianística no vibrafone. Existe já uma linhagem de vibrafonistas que adotaram a linguagem pianística. Malloes (2004) refere que na faixa “Flamingo”, Feldman aborda o vibrafone da mesma maneira que um pianista aborda o piano: mão esquerda fornece o suporte harmónico e rítmico enquanto que a mão direita improvisa frases no registo agudo do instrumento. Sobre este assunto Ed Saindon refere:

Playing the vibes as a piano has been my focus since I took up the vibes. The goal is to try and adapt pianistic techniques on the vibes. It's just a matter of editing and adapting the techniques for the vibes. I've studied the pianists from the stride and swing era. Certainly, things cannot be duplicated note for note, but the basic concepts, lines and the techniques can be simulated. (Saindon²⁹, 1998, citado em Malloes, 2004, p. 132).

²⁹ Blake, Michael. 1998. *An interview with vibist Ed Saindon. Percussive Notes*, Abril, p. 42, 43

Esta maneira de pensar é das ferramentas mais usadas pelos vibrafonistas para poderem desenvolver mais o seu vocabulário tanto de *comping* como de improvisação. Ir à procura de conteúdo que não existe no vibrafone é essencial, tendo em conta que são poucas as referências no vibrafone. Mesmo os músicos de referência, como no caso do Gary Burton, tiveram que procurar a informação sobre *comping* presente noutros instrumentos. Essa investigação depois leva a uma adaptação tendo em conta o registo do instrumento, *voicings* com apenas quatro notas, técnicas de *dampening*, articulação, entre outros aspetos. Como refere Burton, uma das suas maiores influências era Bill Evans. Este transcrevia e tentava imitar o seu discurso e abordagem no instrumento adaptado no vibrafone (Mallows, 2004).

One of the main consequences of this incident was Gary Burton's decision to abandon the role of sideman and to set up a group of his own. He made his debut by borrowing the rhythm section of a musician who was one of his principal sources of inspiration, pianist Bill Evans. With Evans on vacation, Burton was temporarily able to call upon the services of bassist Eddie Gomez and drummer Joe Hunt. (Guiter³⁰, 1982, citado em Mallows, 2004, p. 52).

Muitos vibrafonistas seguiram os passos de Gary Burton. Numa entrevista com Ed Saindon, este disse a Mallows “So I was always looking at the instrument as a solo instrument, mainly because of Gary [Burton] I think. That “Alone at Last” (1962) album - I think was a milestone in vibes playing.” (Saindon, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 64). Saindon, fortemente influenciado por Gary Burton, desenvolveu uma abordagem pianística para o vibrafone, usando sua técnica de quatro baquetas para criar contrapontos e texturas de acordes complexos com ênfase na articulação e dinâmica. Suas gravações na década de 1990 exemplificam essa abordagem sofisticada (Mallows, 2004).

Segundo o que consta na investigação de Scott Yanow:

³⁰ Liner notes do álbum “Country Roads & Other Places” (1969) escritas por Jean-Paul Guiter. (Mallows, 2004)

[Ed Saindon is] a leading proponent of the four-mallet school of vibraphone playing and pianistic approach. In developing and adapting the pianistic approach within the context of small band swing, Saindon has taken his cue from pianists whose styles and hallmarks are rooted in the stride and swing tradition. (Yanow³¹, 1996, citado em Mallows, 2004, p. 122).

Com tudo isto, é claro que Gary Burton e o seu processo de converter linguagem pianística para o vibrafone contribuiu para o desenvolvimento do vibrafone enquanto instrumento acompanhador. Mallows (2004), na citação abaixo, enumera as características de Mike Mainieri influenciadas por abordagens pianísticas:

In the clear execution of right hand melodies played over left hand chordal outlines, and the occasional melodic run to link phrases, he demonstrates his command of pianistic devices and the potential of the vibraphone as an harmonic keyboard instrument capable of creating a full-layered pianistic sound (Mallows, 2004, p. 59-60).

A Figura 26³², Rutschman (2018) apresenta um exemplo de um excerto de um solo do pianista Red Garland que mostra o processo de adaptação do piano para o vibrafone. Isso irá implicar em omitir notas do *voicing*, trocar oitavas, para que seja possível executar com apenas 4 baquetas, dentro da extensão do vibrafone. Técnica esta usada por Gary

³¹ Liner notes do álbum “Reflections on the Art of Swing: a Tribute to Benny Goodman.” (1996) escritas por Scott Yanow. (Mallows, 2004)

³² Retirado da dissertação de Rutschman *Jazz Vibraphone as a Chordal Instrument: A Comprehensive Guide to Comping and Block Chord Techniques* (2018), p. 149.

Burton e muitos outros vibrafonistas que para desenvolver o vocabulário tiveram que procurar a informação noutros instrumentos.

Red Garland popularizou um estilo de tocar *block chords* no piano, no qual um acorde de posição fechada sem a tónica é tocado na mão esquerda, enquanto a mão direita toca a melodia em oitavas, juntamente com uma nota entre as vozes, uma quarta perfeita abaixo da voz mais alta. Red Garland movia essa forma de três notas na mão direita, enquanto que a mão esquerda tocava em unísono (Rutschman, 2018).

Figura 26 - Abordagem Red Garland - Versão piano



Uma vez que no vibrafone é impossível de reproduzir sete notas simultaneamente no vibrafone, como na abordagem de posição fechada, teria que se omitir notas nos *voicings* para aplicar essa técnica no vibrafone. A solução mais fácil seria simplificar o *voicing* da mão esquerda, tocando apenas as terceiras e sétimas, e omitir a nota mais baixa na mão direita. O resultado é um *voicing* de duas notas de *guide-tones* na mão esquerda e quartas perfeitas na mão direita (ver Figura 27³³). Alternativamente, a voz do meio na mão direita pode ser omitida, estando esta a duplicar a nota da melodia, mas uma oitava abaixo. É uma opção viável retirar-se a duplicação da melodia, estando esta já presente na oitava acima, dando assim espaço para adicionar uma outra nota enriquecendo assim a cor harmónica do *voicing*. A Figura 27 apresenta a mão direita na pauta de cima e mão esquerda na pauta de baixo (Rutschman, 2018).

³³ Retirado da dissertação de Rutschman *Jazz Vibraphone as a Chordal Instrument: A Comprehensive Guide to Comping and Block Chord Techniques* (2018), p. 150.

Figura 27 - Abordagem Red Garland - Versão adaptada para vibrafone



Embora Red Garland tenha tocado esses *voicings* espalhados por uma grande extensão do piano, devido à extensão mais restrita do vibrafone, muitas vezes haverá menos distância entre os *voicings* da mão direita e da mão esquerda. Os *voicings* da mão esquerda são *guide-tones*, esses *voicings* estão relacionados aos *voicings drop 2*. Na Figura 27, se as notas da mão direita fossem transpostas uma oitava abaixo, o primeiro tempo do primeiro compasso seria um *voicing drop 2*. Com isso em mente, pode-se aplicar essa técnica como uma extensão dos *voicings drop 2*.

Na Figura 24 é apresentada uma transcrição feita pelo estagiário do ritmo presente no *comping* de Red Garland na faixa “If I Were a Bell” do álbum “Relaxin’ with The Miles Davis Quintet” (1959) que exemplifica um tipo de *comping* cuja função principal é fornecer suporte ao solista, mantendo uma base rítmica estável e articulada com o grupo. Esta transcrição é utilizada com o objetivo pedagógico de levar o aluno vibrafonista a reproduzir com precisão o ritmo do *comping* de Garland, permitindo-lhe compreender de forma prática a função de acompanhamento e o seu papel enquanto elemento da secção rítmica.

Figura 28 - Ritmo do *comping* de Red Garland

The musical notation shows four staves of music in 4/4 time. The rhythm is a consistent eighth-note pattern with accents on the second and fourth beats. The chords are as follows:

- Staff 1: G⁷, C⁷, Fmaj⁷, /
- Staff 2: 5 Am^{7(b5)}, D⁷, G⁷, Gm⁷, C⁷
- Staff 3: 9 F⁶, F⁷, Bb⁶, C⁷, F⁶, Em^{7(b5)}, A⁷
- Staff 4: 13 Dm⁷, Bm^{7(b5)}, E⁷, Amaj⁷, Gm⁷, C⁷

A relevância desta transcrição relaciona-se diretamente com a relevância que Hal Crook atribui a este tipo de *comping* no seu método, no qual o acompanhamento rítmico consistente é entendido como um dos principais meios de suporte ao solista. Trata-se de um acompanhamento à base da repetição do mesmo motivo rítmico, neste caso acentuando os contratempos do segundo e quarto tempos. Nos contratempos do quarto tempo, o acorde do compasso seguinte é antecipado. Segundo Kocour (2000) a repetição do mesmo motivo rítmico é uma solução eficaz para se criar uma base sólida para o solista. A transcrição e a atividade de tocar o *comping* por cima da gravação possibilita ao aluno a compreensão do impacto que este tipo de acompanhamento exerce sobre o discurso do solista e sobre a dinâmica da secção rítmica. Embora se trate de um conteúdo vindo do piano, o vibrafonista pode retirar desta transcrição uma linguagem rítmica diretamente aplicável ao vibrafone. No processo de adaptação, o aluno deve concentrar-se apenas em aspetos técnicos específicos do instrumento, tais como a articulação, o controlo dos ataques e a gestão da duração das notas. A prática pode ser realizada através da improvisação de *voicings* previamente aprendidos no vibrafone, consoante o símbolo de acorde mencionado.

2.3. Dificuldades na aprendizagem do *comping* no vibrafone

Neste subcapítulo são analisados os principais problemas associados à aprendizagem do *comping* no vibrafone. Serão apresentadas diferentes abordagens e técnicas de aprendizagem do *comping* específicas para o instrumento, bem como as dificuldades mais comuns que surgem durante a sua prática.

A aprendizagem e o desenvolvimento do *comping* no vibrafone implicam um conjunto de dificuldades, relacionadas tanto com as exigências técnicas do instrumento como com o seu contexto histórico, pedagógico e performativo no jazz. MalloWS (2004) sugere que estes fatores contribuíram para dificultar a aprendizagem do *comping*, o que ajuda a perceber a relação do vibrafone a funções somente melódicas e o reconhecimento tardio do mesmo como instrumento de acompanhamento, integrado numa secção rítmica de um grupo de jazz.

Um dos principais obstáculos na aprendizagem do *comping* no vibrafone é a elevada exigência técnica associada ao uso da técnica de quatro baquetas. Para desempenhar eficazmente um papel harmónico, o vibrafonista necessita de tocar acordes normalmente com três ou quatro vozes, o que implica um forte domínio do controlo das baquetas. Segundo MalloWS (2004), “The ability to perform chordal accompaniment on the vibraphone is directly related to the performer’s command of four-mallet technique.” (p. 16) e “Without a high level of comfort and fluency with four mallets, effective *comping* on the vibraphone becomes problematic.” (p. 18). MalloWS salienta que o desenvolvimento desta técnica não é imediato nem universal, e que durante décadas não existiu um método único para o ensino da técnica de quatro baquetas. Como consequência, muitos vibrafonistas optaram por assumir meramente a função de instrumento melódico, enquanto que os restantes foram adquirindo estas competências já bastante tarde, dificultando a evolução do *comping* no vibrafone (MalloWS, 2004). O autor confirma que “Only with the later development of four-mallet technique did the vibraphone begin to be seriously considered as a harmonic accompanying instrument.” (MalloWS, 2004, p. 4). A esta exigência técnica acresce ainda a dificuldade relacionada com o ponto de ataque da lâmina. Rutschman (2018) refere que apesar de o centro da lâmina oferecer melhor sonoridade, o uso de quatro baquetas em certos *voicings*, obriga o vibrafonista a tocar nas extremidades. “When striking the end of a bar, it is important

to strike the bar as close to the edge as possible in order to get the most tone out of the bar.” (p. 10). Esta adaptação exige maior controle, aumentando a complexidade da execução e dificultando o desenvolvimento do *comping* no vibrafone.

Outro fator relevante está relacionado com a organização da instrumentação dos grupos de jazz. Em formações que incluem piano e/ou guitarra, o papel de suporte harmônico é quase sempre atribuído a esses instrumentos, dando ao vibrafone uma função maioritariamente melódica. Mallows (2004) afirma que neste contexto o vibrafone é geralmente usado como um instrumento de cargo semelhante aos sopros e voz, o que reduz significativamente as oportunidades para o vibrafonista praticar e desenvolver competências de *comping* em situação real de performance. O autor afirma que “Early vibraphone players generally performed in ensembles where there were other harmonic instruments present.” (p. 11). Esta realidade faz com que os músicos não se habituem à sua sonoridade harmônica do vibrafone, reforçando a tendência para o excluir dessa função. Muitos músicos não consideram o vibrafone como uma alternativa viável ao piano ou à guitarra, quer por desconhecimento da sua capacidade harmônica, quer pela ausência de referências auditivas consistentes. Numa entrevista a Dave Samuels, este refere: “If you’re a pianist you’ll be called up to be a sideman. Whereas a vibes player aiming to be an accompanist – you’ve almost got to be the leader of the group.” (Samuels, 2003, citado em Mallows, 2004, p. 131). Esta perceção limita a integração do vibrafone, reduzindo ainda mais as oportunidades de aprendizagem em contextos variados (Mallows, 2004).

Mallows (2004) sublinha também a escassez de modelos históricos de vibrafonistas que tenham desenvolvido de forma consistente o papel de acompanhador. Ao contrário do piano ou da guitarra, que dispõem de vastas referências, o vibrafone apresenta um número reduzido de músicos que exploraram o *comping* como um elemento importante “Unlike the piano or guitar, the vibraphone does not possess an established lineage of accompanists upon which students can draw.” (p. 144). Esta falta de referências dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que os estudantes de vibrafone têm menos exemplos auditivos a partir dos quais possam retirar informação para construir a sua própria abordagem. Citando o autor “The lack of established accompanists has resulted in a scarcity of pedagogical reference points for students of the instrument.” (Mallows, 2004, p. 144).

A falta de referências está diretamente ligada à escassez de gravações em que o vibrafone assume o papel exclusivo de instrumento harmônico. Mallows evidencia que, historicamente, a maioria das gravações apresenta o vibrafone como instrumento solista “Recordings made prior to the 1960s generally show the vibraphone functioning as a melodic solo instrument rather than as a harmonic accompanist” (p. 37), ou presente em formações onde outro instrumento harmônico já assume a função de acompanhamento. Este fator restringe o material disponível para estudo e ensino do *comping* no vibrafone (Mallows, 2004).

Outro fator que dificulta a aprendizagem do *comping* no vibrafone relaciona-se com as limitações na densidade harmônica dos *voicings*. O vibrafonista é limitado à execução simultânea de quatro notas, o que restringe a riqueza harmônica quando comparada com o piano. Esta limitação exige escolhas cuidadosas das notas mais importantes do acorde, tornando o desenvolvimento do *comping* mais exigente. Estas limitações representam um desafio adicional para o vibrafonista que procura assumir um papel de *comping* de forma sólida. O autor identifica ainda dificuldades relacionadas com a ausência de métodos pedagógicos específicos dedicados ao vibrafone como instrumento acompanhador “A method book specific to the instrument incorporating the various aspects of performance ... would be of great value.” (p. 144). Este ponto torna a aprendizagem do *comping* no vibrafone mais complexo e menos direto do que em instrumentos tradicionalmente associados a essa função (Mallows, 2004).

Por último, Mallows aponta limitações do próprio instrumento, nomeadamente o seu registo restrito (apenas 3 oitavas) quando comparado com o piano. Sobre este caso Berendt cita Mainieri: “The instrument’s range is fixed by the number of bars. Mike Mainieri: “With a range of three octaves, you can run out of space pretty fast.” (Mainieri, citado em Berendt, 2009, p. 363).

A experiência do estagiário enquanto aluno vem confirmar a informação adquirida na revisão de literatura. No seu processo de aprendizagem deparou-se com dificuldades relacionados com a falta de gravações onde se verificam vibrafonistas assumam funções de acompanhamento, nas quais se pudesse basear, em diferentes composições e estilos específicos, onde normalmente o piano e a guitarra se destacam.

Nos seus primeiros anos de aprendizagem do vibrafone, existia uma grande barreira técnica que limitava a destreza com as quatro baquetas, dificultando a passagem entre acorde. Esta dificuldade estava também relacionada com a necessidade de variar o ponto de ataque das lâminas (no centro ou nas extremidades), em função dos *voicings* escolhidos. O aperfeiçoamento do *dampening* no vibrafone é fulcral para permitir a execução de movimento entre vozes dentro de um acorde, sem que este deixe de soar, possibilitando assim um efeito contrapontístico, em contraste com a execução dos acordes em bloco.

Ao longo do seu percurso académico, o estagiário frequentou aulas de conjunto que geralmente incluíam piano ou guitarra, e por vezes ambos os instrumentos. Nesses contextos, a função de acompanhamento era, na maioria das vezes, atribuída ao pianista ou ao guitarrista, o que impedia o estagiário, enquanto vibrafonista, de colocar em prática o *comping*. O vibrafone era geralmente utilizado para dobrar melodias com os instrumentos de sopro, ou surgia com partes escritas como se fosse um instrumento monofónico. Esta realidade levou o aluno estagiário a dedicar mais tempo na sua prática enquanto solista e menos ao desenvolvimento do papel de acompanhador, contribuindo para uma aprendizagem desequilibrada.

Como professor de vibrafone jazz, o estagiário considera a prática de elementos como o ritmo e os *voicings* fundamental para o desenvolvimento de vocabulário de *comping*, aplicável a qualquer instrumento. Nesse sentido, defende a implementação de exercícios sobre cada um desses aspetos nas aulas de forma a ir ao encontro das necessidades de cada aluno. Seria igualmente importante encorajar o aluno a participar em sessões de prática coletiva, desenvolvendo assim competências relacionadas com a interação e ouvido que são só possíveis de o fazer a tocar em conjunto. Nesse âmbito, poderia também ser pertinente convidar outros colegas para tocar com o aluno durante as próprias aulas de instrumento, permitindo observar o seu comportamento em contexto de conjunto, identificar dificuldades e fornecer *feedback* adequado, acompanhado de estratégias para a sua resolução. Relativamente à escassez de referências de músicos acompanhadores no vibrafone, o professor como forma de motivação, poderia ajudar o aluno a estabelecer relações com outros instrumentos, adaptando esses modelos ao vibrafone. Assim, demonstraria como reproduzir diferentes tipos de acompanhamento que não têm origem direta no vibrafone. Enquanto professor de música de conjunto, uma estratégia para

combater as dificuldades de qualquer aluno instrumentista harmónico, passaria por alternar os músicos acompanhadores, consoante os solistas, garantindo que todos tenham a mesma oportunidade de praticar o *comping* em diferentes contextos.

Este capítulo abordou o vibrafone enquanto instrumento acompanhador, centrando-se nos principais componentes do *comping*: ritmo, *voicings* e interação, e no modo como estes se articulam num grupo de jazz. Através de um enquadramento histórico, foi possível compreender as origens do vibrafone e a sua entrada no jazz sobretudo como instrumento de função melódica, situação que atrasou o seu desenvolvimento enquanto instrumento harmónico.

É claro que a evolução da técnica de quatro baquetas e a influência de pianísticas foi fundamental para o desenvolvimento do papel do vibrafone como instrumento de acompanhamento. O contributo de vibrafonistas como Gary Burton, que explorou o vibrafone como único instrumento harmónico, revelou-se determinante para a expansão das possibilidades do instrumento, nomeadamente ao nível da execução de *voicings* mais complexos, linhas contrapontísticas usando técnicas de *dampening* e da aproximação a uma abordagem mais próxima da do piano. Como refere Mallows (2004), apenas com o desenvolvimento da técnica de quatro baquetas o vibrafone começou a ser reconhecido como instrumento de acompanhamento.

Ao longo do capítulo foram também analisados diversos fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone, incluindo exigências técnicas, registo do instrumento limitado, a escassez de referências históricas e gravações, bem como o papel tradicional do vibrafone em grupos que já incluem piano ou guitarra. Estes fatores ajudam a explicar as dificuldades associadas à aprendizagem do *comping* no instrumento. Este capítulo contribui para uma compreensão mais aprofundada do vibrafone como instrumento acompanhador assim como as suas dificuldades na aprendizagem.

3. Metodologia da Investigação

A Metodologia utilizada nesta investigação assenta, numa primeira fase, numa revisão de literatura cuidada, com recolha de dados a partir de artigos científicos, dissertações, livros

especializados e entrevistas. Para responder às questões de investigação, revelou-se particularmente relevante a dissertação de Frank A. Mallows, *An Historical Survey of the Development of the Vibraphone as an Alternative Accompanying Instrument in Jazz* (2004), na qual foi possível encontrar um vasto conjunto de referências que sustentam os principais pontos deste estudo. Esta obra reúne citações e testemunhos diretos de vibrafonistas de renome internacional, provenientes de entrevistas, clínicas documentadas, *liner notes* e descrições detalhadas do próprio autor acerca de gravações históricas em que o vibrafone assume a função de instrumento acompanhador. Através destes testemunhos, foi possível identificar dificuldades recorrentes relacionadas com a aprendizagem do *comping* no vibrafone, permitindo relacioná-las com a evolução histórica do instrumento no contexto do jazz até à atualidade.

No que respeita especificamente ao *comping*, foi utilizada informação relevante para a apresentação conceptual do conteúdo, recorrendo ao livro *How to Comp* (1995), de Hal Crook. Este método revelou-se fundamental para a compreensão dos princípios rítmicos, harmónicos e interativos do acompanhamento no jazz. Foram transcritos exemplos de *comping* de alguns vibrafonistas de jazz para poder relacionar com a literatura. O método de transcrição consistiu em transcrever a composição, identificar a sua harmonia e, posteriormente, focar-se, em primeiro lugar, na transcrição do ritmo e, depois, dos *voicings* do *comping*.

Tendo em conta que grande parte das referências históricas do vibrafone têm origem em abordagens pianísticas, tornou-se necessário adaptar estes conteúdos à realidade técnica do vibrafone. Nesse sentido, foi utilizada a dissertação *Jazz Vibraphone as a Chordal Instrument: A Comprehensive Guide to Comping and Block Chord Techniques* (2018), de Micah Shaw-Rutschman, que se debruça especificamente sobre a adaptação de técnicas de *comping* e *voicings* pianísticos ao vibrafone.

Considerando a pertinência da aplicação prática dos conceitos abordados, foi incluída uma transcrição realizada pelo estagiário de um exemplo de acompanhamento do pianista Red Garland com função de suporte ao solista, originalmente concebido para piano. Esta transcrição permitiu relacionar o discurso teórico de Hal Crook (1995) sobre esse tipo de *comping* com a sua aplicação pedagógica ao vibrafone, servindo como base para a criação de um exercício adaptado ao instrumento. Para o realizar da transcrição foi usado um

método de escuta memorizando primeiro o ritmo em pequenos ciclos de 4 compassos de cada vez e posteriormente transcrever a harmonia do *standard* “If I Were a Bell” de Frank Loesser, interpretado pelo quinteto de Miles Davis. A transcrição engloba apenas a exposição da melodia e o solo de Miles Davis.

4. Entrevistas / Observação de um combo com vibrafonista / Aula lecionada

Entrevistas

As entrevistas foram feitas no âmbito do trabalho de investigação para a disciplina de Metodologia de Investigação inserida no Mestrado em Ensino da Música. Para entender o ponto de vista de vibrafonistas jazz em Portugal, revelou-se fulcral a realização de seis perguntas a cinco alunos e ex-alunos de vibrafone jazz, tendo todos passado pelo ensino profissional de jazz e pelo ensino superior.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender se os dados recolhidos se relacionam com a informação obtida na investigação desenvolvida na revisão da literatura. Pretende-se, assim, estabelecer uma relação entre a perspetiva prática dos entrevistados e os contributos teóricos analisados, de forma a validar, complementar ou problematizar as conclusões retiradas dessa revisão. A escolha das perguntas foi orientada pelos fatores identificados na revisão da literatura como dificuldades na aprendizagem do *comping* no vibrafone. Assim, as perguntas foram elaboradas com o objetivo de analisar aspetos específicos como a escassez de referências de vibrafonistas acompanhadores comparativamente a pianistas e guitarristas, as limitações técnicas e do próprio instrumento, e a distribuição de funções em grupos de jazz que incluem vibrafone e outro instrumento harmónico.

Dos 5 vibrafonistas de jazz dois eram alunos do ensino superior (C e D) e três já eram licenciados (A, B e E). A escolha dos entrevistados foi para compreender melhor o pretendido a graus de conhecimento e de aprendizagem diferentes.

1. Quais são para ti as dificuldades na aprendizagem do *comping* no vibrafone?

Entrevistado A – Tudo o que vai para além da técnica, quer da linguagem quer do instrumento em si. O que é realmente difícil é desenvolver a interação: como praticar o contexto de acompanhar um solo improvisado de outra pessoa.

Entrevistado B – Uma das grandes dificuldades no *comping* no vibrafone é ter o conceito de *voice leading* bem dominado, garantindo que as quatro vozes façam sentido de um acorde para o outro, como se fosse um coral.

Entrevistado C – A quantidade de *drops* e outros *voicings* que é necessário dominar e, depois, a capacidade de escolher quais as quatro notas a tocar, tendo em conta essa limitação.

Entrevistado D – Coordenação motora e precisão em tocar nas lâminas com controlo de som e dinâmica.

Entrevistado E – O facto de ser um instrumento em que o *comping* não foi tão explorado como os outros faz com que não hajam tantas referências para se poder transcrever, e por isso passa a ser um trabalho muito mais de exploração própria e de adaptação ao vibrafone, com todos os limites que o instrumento tem, do que já existe nos outros instrumentos.

As respostas evidenciam uma forte correspondência com o que é descrito no capítulo da revisão de literatura. O entrevistado A destaca a dificuldade do estudo da interação musical, reforçando a importância da prática coletiva. O entrevistado B aponta o domínio do *voice leading*, enquanto o entrevistado C refere a complexidade da consolidação dos *voicings* e da escolha limitada de notas por acorde, ambos aspetos mencionados na literatura. O entrevistado D foca-se na coordenação motora e controlo sonoro, reforçando a dificuldade técnica do instrumento. Já o entrevistado E sublinha a escassez de referências e a necessidade de exploração própria, relacionando-se também com a literatura. Em conjunto, os cinco testemunhos confirmam que as dificuldades são simultaneamente técnicas e contextuais.

2. O que achas que difere a aprendizagem do *comping* no vibrafone do piano e da guitarra?

Entrevistado A – Timbre. Estamos mais habituados a ouvir piano e guitarra do que vibrafone a acompanhar. É um desafio encontrar um timbre que soe familiar. Por vezes, não é de todo familiar, o que, por si só, já representa uma diferença muito grande.

Entrevistado B – A principal razão é a escassez de referências de vibrafonistas acompanhadores nas quais nos possamos inspirar. Em comparação com as referências pianísticas, ao nível do registo estamos limitados a três oitavas.

Entrevistado C – Uma das principais diferenças reside na quantidade de notas que a guitarra e o piano conseguem executar num *voicing* em comparação com o vibrafone, o que obriga o vibrafonista a fazer escolhas mais criteriosas.

Entrevistado D – São abordagens diferentes, porque só podemos tocar quatro notas ao mesmo tempo e, fisicamente, a forma de segurar nas baquetas, bem como o movimento do corpo, dos braços, do pulso e dos dedos, aprende-se de maneira diferente.

Entrevistado E – O facto de o instrumento ter certas limitações, como o do registo (3 oitavas) e o facto de só termos 4 baquetas, acaba por condicionar o uso de muitas ferramentas que já têm vindo a ser exploradas nos instrumentos como o piano e a guitarra.

O entrevistado A destaca o timbre pouco familiar no papel de acompanhamento como a principal diferença na aprendizagem entre os três instrumentos, relacionando-o com a escassa tradição do instrumento nessa função. O entrevistado B refere a escassez de referências e a limitação do registo, enquanto os entrevistados B, C, D e E salientam também a limitação de apenas quatro notas por acorde. Estas respostas confirmam a ideia de que o vibrafone apresenta restrições técnicas e históricas que condicionam a aprendizagem do *comping*, em contraste com instrumentos harmonicamente mais estabelecidos como o piano e a guitarra, relacionando-se assim com os pontos abordados na revisão de literatura.

3. De que maneira estudas *comping*?

Entrevistado A – Diferentes formas. Há momentos em que existe a necessidade de praticar outros aspetos, como a técnica ou, mais especificamente, o som do instrumento; procurar formas de igualar o som a outro, proveniente de uma transcrição, por exemplo.

Há também momentos em que o foco está em aspetos relacionados com o tempo e o ritmo. Realizo transcrições e exercícios com regras para desenvolver o *comping*. Em termos de *voicings*, faz transcrições e análises para, posteriormente, utilizar o conteúdo transcrito e criar exercícios de acordo com as suas necessidades, de forma a incorporar esse material no seu vocabulário de *comping*. Resumidamente, o estudo é dividido em diferentes partes, recorrendo a estratégias distintas para cada uma delas.

Entrevistado B – Trabalhar os básicos do *comping* como as inversões dos acordes e diferentes figuras rítmicas. Neste momento o foco está na prática da vertente melódica com uma abordagem de apenas 2 baquetas.

Entrevistado C – Estudo *voicings* e *drops* e procuro aplicá-los, por exemplo à mínima, sem repetir *voicings* e evitando saltos, de forma a manter coerência melódica entre as vozes (*voice leading*).

Entrevistado D – Utilizo o campo harmónico maior como base e escolho uma tonalidade. A partir daí, toco todas as tríades e tétrades, nas suas inversões e alguns *drop voicings*. Depois, pratico em algumas progressões e temas nessa tonalidade e tento criar *voice leading* utilizando inversões e *drop voicings*. Quanto à questão rítmica, numa fase inicial, pego num tema e toco apenas no primeiro tempo; depois, no segundo, terceiro e quarto tempos, bem como nos respetivos contratempos. Posteriormente, procuro desenvolver alguns motivos rítmicos no *comping*.

Entrevistado E – Tento abordar o estudo do *comping* de várias formas, primeiro tento sempre continuar a aprender novas estruturas e *voicings*, tento sempre depois de os passar pelos vários *Drops* e tonalidades aplicar num contexto musical por cima de temas diferentes. Em paralelo pego em diversos temas e abordo o *comping* num ponto de vista muito mais de *voicingleading*, pensando muito mais em 4 ou menos vozes melódicas a acontecer ao mesmo tempo, acabando assim por criar novos acordes que não só estruturas já pré-definidas. Para além disso o *comping* para mim também é muito sobre ritmo, tempo e a interação no momento, por isso tento também pegar nos músicos que têm um *comping* que eu gosto e tento perceber que tipos de ritmos é que estão a acontecer e tento ir praticando isso sempre que toco com pessoas.

As respostas mostram uma abordagem fragmentada e adaptativa ao estudo, o que reflete as dificuldades identificadas na literatura. O entrevistado A descreve um estudo dividido entre som, *voicings* e ritmo, recorrendo a estratégias como a transcrição e a adaptação de conteúdos de outros instrumentos ao vibrafone, em função das suas dificuldades e objetivos. O entrevistado B refere o trabalho de fundamentos como inversões e ritmo, mas aponta que já não pratica tanto *comping*, por estar a tocar apenas com duas baquetas. Os entrevistados C e D concentram-se no estudo do *voice leading*, na aprendizagem de *voicings* e *drops* aplicados a progressões harmónicas. O entrevistado E combina várias abordagens, incluindo a exploração criativa de *voicings*, a interação e o ritmo. Estas estratégias refletem o que o capítulo sobre *comping* sugere, reforçando a importância do estudo de componentes como *voicings* e ritmo. Nenhum entrevistado refere a prática individual da interação, visto que esta é sugerida sobretudo em contexto de prática coletiva.

4. Achas a prática de elementos como tempo, treino auditivo e *voicings* essenciais para o desenvolvimento do *comping*?

Entrevistado A – O treino auditivo é essencial e tempo e harmonia são importantes ou um ponto de partida. O tempo e harmonia/*voicings* são a base do *comping*. A prática coletiva é o mais importante no desenvolvimento do *comping*.

Entrevistado B – Sim, todos esses elementos são essenciais. O facto de praticar cada um deles com um objetivo mais musical e menos como exercício, ajuda a desenvolver e enriquecer o nosso vocabulário como acompanhador.

Entrevistado C – Sim, sem dúvida — ter um bom ouvido e um bom sentido de tempo faz toda a diferença.

Entrevistado D – Sim.

Entrevistado E – Sim, acho fundamental porque isso tudo depois são ferramentas que são essenciais para que no momento de tocar com outras pessoas a interação venha de um sítio mais verdadeiro e completo.

Existe um consenso entre os cinco entrevistados sobre a importância destes elementos, o que valida diretamente o capítulo anterior. O entrevistado A considera-os a base do *comping*, destacando a prática coletiva como o aspeto mais essencial para o desenvolvimento da interação. Os entrevistados B, C, D e E consideram igualmente esses elementos essenciais, sendo que B reforça ainda a necessidade de abordar o estudo de uma forma mais musical, articulando o estudo com a performance. O entrevistado E acrescenta que a prática destes elementos desenvolve a capacidade de interação entre os músicos.

5. Achas que há uma diferença entre o teu nível de improvisação e o nível de *comping*? Se sim, achas que pode estar relacionado com alguns destes tópicos?

5.1. Num grupo de jazz que tenha piano ou guitarra, normalmente são esses instrumentos a assumirem o papel de acompanhador e o vibrafone fica com um papel mais solista. Logo o vibrafonista dedica mais tempo a praticar improvisação melódica do que *comping*.

5.2. Não existem tantas referências de vibrafonistas acompanhadores.

5.3. Limitações do instrumento: ter apenas 3 oitavas, destreza com as 4 baquetas.

Entrevistado A – Sim, há uma diferença, e está relacionada com um dos tópicos seguintes, mas não tanto com os outros dois. Não considero que esteja muito relacionada com o ponto 5.1, porque, em todos os projetos em que estive, mesmo com piano e guitarra, houve sempre espaço para repartir o *comping* ou até para que dois instrumentos harmónicos se complementassem. Também não acho que esteja diretamente ligada à questão do registo do vibrafone, pois, para mim, a sua amplitude é suficiente. Por outro lado, a questão das quatro baquetas constitui uma limitação significativa, tornando a abordagem bastante diferente da do piano. A transposição de um instrumento para o outro é mais complexa, já que muitos conceitos têm de ser adaptados, tanto do ponto de vista conceptual como técnico. O ponto 5.2, para mim, é particularmente relevante nesta discussão: a escassez de vibrafonistas acompanhadores faz com que o timbre do instrumento não soe tão natural ou confortável no contexto de acompanhamento. É algo que precisa de ser mais trabalhado do que propriamente intrínseco, ao contrário do que acontece com o piano ou a guitarra, cujos timbres estamos habituados a ouvir desde cedo nesse papel. Por fim, acredito que outra razão para ter um vocabulário melódico mais

desenvolvido seja o facto de ser mais natural assumir a função de solista do que a de acompanhador.

Entrevistado B – O vocabulário melódico está bem mais desenvolvido que o *comping* porque nos últimos dois anos o foco no estudo está mais na abordagem melódica com 2 baquetas. Está também relacionado com os 3 tópicos mencionados na pergunta.

Entrevistado C – Sim, sinto. Sinto que, se acompanhasse melhor, também teria uma improvisação melhor. Em relação ao ponto 5.1, é verdade e acabamos por assumir uma abordagem mais solística, semelhante à de um instrumento de sopro. Noutros contextos, não havendo parte escrita para vibrafone, geralmente é colocado a tocar partes do piano ou da guitarra, acabando por reproduzir algo que outro instrumento já está a executar. Relativamente ao ponto 5.2, também é verdade que não existem muitas referências, pelo menos que eu conheça, que abordem especificamente essa vertente do *comping* no vibrafone. Quanto ao ponto 5.3, não sinto tanto a limitação das três oitavas, mas sim a limitação das quatro baquetas, uma vez que isso nos restringe a pensar em apenas uma a quatro notas por acorde.

Entrevistado D – Sim, acho que o meu vocabulário de improvisação melódica está um pouco mais evoluído, do que o *comping* pelos motivos apresentados nos pontos 5.1 e 5.2.

Entrevistado E – Sim acho que existe uma diferença. E acho que se deve um bocado a cada um desses pontos (5.1, 5.2, 5.3), mas talvez para mim pessoalmente mais o 5.1 e o 5.3. Isto porque muitas vezes havendo piano ou guitarra na mesma banda que o vibrafone, por uma data de motivos já referidos, naturalmente o vibrafonista acaba sempre por ficar muito mais com um papel mais melódico e solista.

Na pergunta 5, todos os entrevistados reconhecem que existe uma diferença entre o nível de vocabulário melódico e o de *comping*, explicando-a através de alguns dos fatores mencionados nos pontos 5.1, 5.2 e 5.3, estabelecendo uma relação com a revisão de literatura. Em relação ao ponto 5.1, os entrevistados B, C, D e E confirmam que o vibrafone assume frequentemente um papel solista em contextos com piano ou guitarra, o que leva a um maior desenvolvimento da improvisação melódica. Apenas o entrevistado A refere que sempre partilhou a função de *comping* com outros músicos acompanhadores.

Há consenso total entre todos os entrevistados quanto à escassez de referências de vibrafonistas acompanhadores, sendo este o fator mais determinante, o que está diretamente alinhado com a literatura sobre a falta de modelos e referências pedagógicas. Por fim, no ponto 5.3, todos reconhecem limitações técnicas do instrumento, sobretudo a exigência da técnica de quatro baqueta, embora D não lhe atribua tanto destaque e A e C não considerem a limitação do registo um fator condicionante do desenvolvimento do *comping*. Resumindo, as respostas mostram que a diferença entre vocabulário melódico e *comping* resulta sobretudo da falta de referências e do papel do vibrafone num contexto de grupo de jazz, sendo as limitações técnicas um fator adicional.

5. Quem são as tuas maiores referências no *comping*?

Entrevistado A – Bill Evans, Brad Mehldau, Aaron Parks, Jim Hall e Kurt Rosenwinkel. No vibrafone Simon Moullier e Joel Ross.

Entrevistado B – Herbie Hancock, Brad Mehldau, Wynton Kelly, Sullivan Fortner e Bill Evans.

Entrevistado C – Wynton Kelly, Bill Evans, Freddie Green e no vibrafone Jeffery Davis.

Entrevistado D – Gary Burton, Joe Locke e Jeffery Davis.

Entrevistado E – Herbie Hancock, Brad Mehldau, Bill Evans, Chick Corea e McCoy Tyner. Especificamente no vibrafone Jeffery Davis.

As respostas mostram uma predominância clara de referências fora do vibrafone. Os entrevistados A, B, C e E mencionam pianistas e guitarristas como as suas principais referências, enquanto apenas alguns referem vibrafonistas como Gary Burton, Jeffery Davis (tendo sido professor de todos os entrevistados), Simon Moullier ou Joel Ross. Apenas o entrevistado D menciona exclusivamente vibrafonistas. Este dado confirma diretamente a ideia presente na literatura sobre a escassez de modelos no vibrafone enquanto instrumento acompanhador, obrigando os alunos vibrafonistas a recorrer a referências externas e a adaptar linguagens de outros instrumentos.

Observação de um combo com vibrafonista

Em 2023 surgiu um convite ao estagiário para orientar um combo de jazz integrado na Semana do Jazz do Curso Profissional de Jazz da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, instituição onde também foi aluno. Esta atividade decorreu ao longo de cinco dias consecutivos, com ensaios durante todo o dia. O combo era constituído por um vibrafonista, uma cantora, dois guitarristas, um pianista e dois bateristas. Ocasionalmente, um dos guitarristas assumia o papel de baixista, uma vez que não existia um aluno de contrabaixo naquela turma.

Relativamente à investigação desenvolvida, foi possível constatar que um dos principais problemas visíveis no *comping* do vibrafonista residia na presença simultânea de um pianista e duas guitarras no ensemble. Nesta configuração, o aluno vibrafonista teve poucas oportunidades de acompanhar de forma individual. Sempre que realizava acompanhamento, fazia-o em conjunto com outro instrumento harmónico, o que implicava a repartição das funções entre ambos.

Nesta fase do seu percurso formativo, foi possível observar que o aluno recorria a *voicings* muito básicos e apresentava dificuldades ao nível da clareza rítmica no acompanhamento. Verificou-se igualmente uma ausência de comunicação efetiva entre o solista e o acompanhador, sendo evidente que o conceito de escuta ativa com vista à interação não estava ainda desenvolvido no jovem aluno de vibrafone jazz. Era notório que apresentava maior facilidade na execução de solos melódicos do que no desempenho da função de acompanhamento.

Aula Lecionada

Ainda dentro do contexto da Semana do Jazz do Curso Profissional de Jazz da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, o mesmo aluno vibrafonista observado no combo, pediu uma aula ao estagiário como preparação para o ensino superior. Nessa aula, o estagiário pôde observar de perto que o aluno apresentava dificuldades na execução de determinados *voicings*. A razão prendia-se com a dificuldade em manusear as quatro baquetas de forma a conseguir transitar de um *voicing* para outro, tocando nos

pontos de ataque onde a lâmina apresenta a melhor sonoridade. Apresentava também dificuldades em aspetos como o *dampening* e o uso do pedal de *sustain*. Por se encontrar mais exposto do que em contexto de banda, era notória a dificuldade em manter o tempo e em apresentar clareza rítmica. Estas lacunas são compreensíveis, tendo em conta que o aluno estudava música jazz há apenas dois anos e meio.

A observação descrita está diretamente relacionada com as dificuldades apresentadas no capítulo da revisão de literatura. A presença simultânea de piano e guitarras no combo confirma o que a literatura aponta relativamente à distribuição de funções em grupos de jazz, onde o vibrafone tende a assumir um papel mais melódico, reduzindo as oportunidades de desenvolver o *comping* em contexto real. Esta situação explica a pouca experiência do aluno enquanto acompanhador e a sua maior facilidade na improvisação melódica.

As dificuldades técnicas observadas, nomeadamente no controlo das quatro baquetas, no *dampening* e no uso do pedal, relacionam-se diretamente com a elevada exigência técnica do instrumento descrita na literatura, onde o domínio da técnica de quatro baquetas é apontado como essencial para um *comping* eficaz. Isto reflete-se também na sua dificuldade em definir o ritmo de forma clara.

Por fim, a ausência de interação e escuta ativa observada no aluno confirma a importância dos elementos de interação no *comping*, também destacados no capítulo, evidenciando que estas competências só se desenvolvem plenamente em contexto de prática coletiva. Este caso reforça empiricamente as principais dificuldades técnicas, contextuais e pedagógicas identificadas na revisão de literatura.

Metodologia de Investigação

Foi incluído um método de observação ao longo de cinco dias de trabalho com um grupo de jazz orientado pelo autor, em contexto de *masterclass* inserida na Semana do Jazz do Curso Profissional de Jazz da Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, no qual estava presente um aluno vibrafonista.

A metodologia consistiu na orientação, durante cinco dias, de um combo do 12.º ano, no qual o estagiário auxiliou os alunos na preparação de um repertório para um concerto. Ao longo dessa semana, o estagiário pôde identificar a forma como o aluno vibrafonista desempenhava a função de instrumento acompanhador em conjunto com os restantes colegas.

A pedido do aluno vibrafonista, o estagiário lecionou ainda uma aula privada, num dos dias dessa semana, com vista à preparação para as provas de acesso ao ensino superior, o que permitiu recolher dados adicionais sobre o seu desempenho no *comping*.

Esta experiência permitiu estabelecer uma ligação prática entre os dados recolhidos na revisão da literatura e a realidade pedagógica e performativa do vibrafone.

5. Análise dos Resultados

O presente capítulo tem como objetivo articular os resultados obtidos através das entrevistas realizadas a estudantes e ex-estudantes de vibrafone jazz em Portugal, bem como a observação direta de um aluno vibrafonista num contexto de combo de jazz orientado no Conservatório de Música de Coimbra e de uma aula privada lecionada ao mesmo aluno, com a revisão de literatura apresentada nos capítulos anteriores. Esta articulação permite analisar de forma crítica as dificuldades associadas à aprendizagem do *comping* no vibrafone jazz, respondendo às questões de investigação, fundamentando com os contributos teóricos de Frank A. Mallows (2004), Hal Crook (1995) e outros autores já referidos.

Um dos aspetos mais evidentes, tanto nas entrevistas como na observação do combo, foi a clara discrepância entre o grau de desenvolvimento do vocabulário de improvisação melódica e o domínio do *comping* por parte dos vibrafonistas. Os alunos entrevistados demonstraram, de forma geral, maior conforto na execução de solos melódicos do que no acompanhamento harmónico, situação que se confirmou também no contexto prático observado no combo do Conservatório de Coimbra. O aluno vibrafonista presente nesse grupo revelava facilidade na improvisação melódica, mas apresentava dificuldades

evidentes quando solicitado a acompanhar, recorrendo a *voicings* muito básicos, com pouca clareza rítmica e pouca interação com o solista.

Esta discrepância encontra um forte fundamento na revisão de literatura. Mallows (2004) explica que, historicamente, o vibrafone foi desenvolvido e afirmado no jazz sobretudo como instrumento melódico e solista, sendo raramente pensado como instrumento acompanhador. Segundo o autor, até meados do século XX, “the vibraphone was largely used as a melodic solo instrument rather than as a harmonic accompanying instrument” (Mallows, 2004, p. 23). Esta herança histórica contribuiu para que o ensino do vibrafone privilegiasse o desenvolvimento da improvisação melódica, pondo de lado o desenvolvimento do *comping*.

Além disso, Mallows (2004) sublinha que muitos vibrafonistas tocaram ao longo da sua carreira em grupos que incluíam piano ou guitarra, o que reforçou esta divisão funcional: “vibraphonists performed mainly in groups that included other chordal instruments, usually the piano or guitar” (Mallows, 2004, p. 87). Este contexto reduziu a necessidade de desenvolver um vocabulário sólido de acompanhamento.

Os dados empíricos recolhidos confirmam esta realidade. Os entrevistados referiram que, durante a sua formação, tiveram poucas oportunidades de acompanhar de forma regular, sobretudo quando integravam grupos com piano ou guitarra. O aluno observado no combo de Coimbra enfrentou exatamente esta situação: a presença simultânea de piano e duas guitarras impediu que o vibrafone assumisse um papel claro de acompanhamento, sendo obrigado a repartir funções ou a abdicar delas, o que dificultou o desenvolvimento dessa competência. Fazendo parte dessa turma durante os três anos do curso, foi algo que sempre lidou durante o tempo que estudou naquela instituição.

Os entrevistados descreveram estratégias de estudo diversificadas, centradas sobretudo no desenvolvimento de *voicings*, *voice leading*, ritmo e adaptação de linguagem ao vibrafone. As respostas demonstram uma preocupação comum com o desenvolvimento de um vocabulário de *comping* mais consistente, recorrendo frequentemente à transcrição, à prática de *drops*, inversões e exercícios rítmicos aplicados a progressões harmónicas e standards. O entrevistado B refere que, apesar de atualmente estar mais focado numa abordagem melódica com duas baquetas, continua a considerar fundamentais os elementos básicos do *comping*, como as inversões e as diferentes figuras rítmicas. Já os

entrevistados C, D e E destacam o estudo contínuo de *voicings* e *voice leading* como componentes centrais do seu desenvolvimento enquanto acompanhadores.

Esta situação confirma aquilo que Crook (1995) defende relativamente ao *comping* enquanto assunto complexo, dependente não apenas do domínio harmónico e rítmico, mas também da capacidade de interação. O autor refere que o *comping* não deve ser entendido como uma simples sucessão de acordes, mas sim como um processo de comunicação musical permanente entre acompanhador e solista. No entanto, tanto nas entrevistas como na observação do combo, verificou-se que a interação foi precisamente um dos aspetos menos desenvolvidos.

No caso do combo observado, era clara a dificuldade do vibrafonista em interagir com o discurso do solista ou em estabelecer uma relação rítmica consistente com a secção rítmica. O acompanhamento surgia mais como uma execução isolada de acordes do que como uma resposta musical interativa. Esta observação vai ao encontro daquilo que Crook (1995) descreve como uma das funções fundamentais do *comping*: apoiar, comentar e influenciar o discurso do solista através do ritmo, dinâmica e escolha harmónica.

Os entrevistados também reforçaram esta ideia ao atribuírem grande importância à prática coletiva. O entrevistado A refere que a interação é “o que é realmente difícil” no desenvolvimento do *comping*, acrescentando que a prática em conjunto é o elemento mais importante nesta aprendizagem. Também o entrevistado E afirma que elementos como tempo, treino auditivo e *voicings* são fundamentais porque permitem que “a interação venha de um sítio mais verdadeiro e completo”. Estas respostas demonstram que os próprios vibrafonistas reconhecem que a aprendizagem do *comping* não pode ser feita exclusivamente através da prática individual.

Fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone jazz

A análise conjunta dos dados empíricos e da literatura permite identificar um conjunto de fatores centrais que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone jazz. Um dos principais fatores é de natureza técnica. O domínio do *comping* no vibrafone exige uma técnica de quatro baquetas suficientemente desenvolvida para permitir a execução de diferentes tipos de *voicings* sem comprometer a clareza rítmica. Mallows refere que

apenas com o domínio desta técnica se torna possível tocar acordes de forma funcional: “this technique gave them the facility to play chords” (Mallows, 2004, p. 88).

As dificuldades técnicas observadas no aluno do combo confirmam claramente esta perspetiva. Durante a aula individual realizada ao longo da Semana do Jazz, foi possível verificar dificuldades na transição entre *voicings* e no controlo do ponto de ataque das lâminas. O aluno demonstrava dificuldades no manuseamento das quatro baquetas, sobretudo quando era exigido movimentos rápidos entre acordes. Estas dificuldades relacionam-se diretamente com aquilo que Mallows (2004) descreve como um dos maiores obstáculos históricos do vibrafone enquanto instrumento acompanhador. Segundo o autor, “Without a high level of comfort and fluency with four mallets, effective comping on the vibraphone becomes problematic.” (p. 18). Também Rutschman (2018) destaca a complexidade técnica associada ao ponto de ataque da lâmina, explicando que determinados *voicings* obrigam o vibrafonista a tocar nas extremidades das lâminas, dificultando o controlo sonoro. As entrevistas reforçam igualmente este ponto. O entrevistado D identifica como principal dificuldade “coordenação motora e precisão em tocar nas lâminas com controlo de som e dinâmica”.

Outro fator relevante prende-se com as limitações físicas do instrumento. O vibrafone possui um registo relativamente reduzido, normalmente cerca de três oitavas, o que condiciona a amplitude dos *voicings*. Gary Burton, citado por Mallows, refere que “the instrument has a disadvantage of only having three octaves and limited colours” (Mallows, 2004, p. 241). O facto de apenas ser possível usar 4 notas por *voicing*, obriga o vibrafonista a fazer escolhas harmónicas muito criteriosas, o que torna o processo de aprendizagem mais exigente quando comparado com instrumentos como o piano.

Embora alguns entrevistados não considerem a limitação do registo particularmente problemática, praticamente todos reconhecem que a limitação das quatro baquetas condiciona fortemente a abordagem harmónica. O entrevistado C refere que o vibrafonista é obrigado a “escolher quais as quatro notas a tocar”. A observação do combo permitiu verificar precisamente esta dificuldade na prática. O aluno vibrafonista utilizava *voicings* simples, frequentemente incompletos, privilegiando soluções harmonicamente básicas.

A escassez de referências históricas e de gravações de vibrafonistas a desempenhar exclusivamente a função de acompanhamento constitui outro fator determinante. Mallows observa que é raro encontrar exemplos em que o vibrafone seja pensado como substituto de piano ou guitarra: “bandleaders rarely think of mallet instruments when considering a rhythm or leading instrument” (Mallows, 2004, p. 156). Esta ausência de modelos dificulta a aprendizagem por imitação, estratégia fundamental no ensino do jazz. Os resultados das entrevistas reforçam este ponto. Vários entrevistados referiram a falta de referências de vibrafonistas acompanhadores como uma das maiores dificuldades na aprendizagem do *comping*. O entrevistado E afirma que “não hajam tantas referências para se poder transcrever”, enquanto o entrevistado B refere que a principal diferença relativamente ao piano e à guitarra reside precisamente na “escassez de referências de vibrafonistas acompanhadores”.

A análise das referências musicais mencionadas pelos entrevistados confirma igualmente esta realidade. A maioria dos músicos citados como influências principais pertence ao piano, incluindo Bill Evans, Wynton Kelly, Brad Mehldau, Herbie Hancock e McCoy Tyner. Apenas alguns vibrafonistas como Gary Burton, Jeffery Davis, Joel Ross ou Simon Moullier, foram mencionados. Este dado demonstra que os estudantes de vibrafone jazz continuam a recorrer sobretudo a modelos externos ao instrumento para desenvolver o seu vocabulário de *comping*.

A necessidade de recorrer a modelos externos ao vibrafone está diretamente relacionada com aquilo que Mallows (2004) descreve como a ausência de uma tradição consolidada de vibrafonistas acompanhadores. O autor afirma que “Unlike the piano or guitar, the vibraphone does not possess an established lineage of accompanists upon which students can draw.” (p. 144). Dito isto, os estudantes são frequentemente obrigados a adaptar conceitos pianísticos ao vibrafone, o que aumenta a complexidade do processo de aprendizagem.

Também ao nível pedagógico os resultados apontam dificuldades importantes. Tanto as entrevistas como a observação do combo demonstram que o desenvolvimento do *comping* depende fortemente da existência de contextos de prática coletiva adequados. No entanto, em muitos contextos de ensino, o vibrafone continua a assumir um papel secundário no acompanhamento. O aluno observado no Conservatório de Coimbra raramente teve

oportunidade de acompanhar sozinho devido à presença simultânea de vários instrumentos harmônicos. Esta situação limitava o seu desenvolvimento enquanto acompanhador. Esta realidade confirma aquilo que Malloys (2004) refere relativamente ao papel tradicional do vibrafone em grupos de jazz, normalmente associado a funções melódicas.

De uma forma geral, os resultados obtidos ao longo desta investigação mostram que a aprendizagem do *comping* no vibrafone depende de vários fatores, nomeadamente do domínio técnico do instrumento, da compreensão harmónica, do desenvolvimento rítmico e da prática em contexto coletivo. Tanto as entrevistas como a observação do combo permitiram verificar que estas competências nem sempre se desenvolvem de forma equilibrada, sobretudo devido ao papel tradicionalmente mais melódico do vibrafone nos grupos de jazz.

A revisão da literatura, as entrevistas e a observação realizada convergem sobretudo em três aspetos centrais: a exigência técnica associada ao uso de quatro baquetas, a escassez de referências de vibrafonistas acompanhadores e a reduzida oportunidade de desenvolver o *comping* em contexto real de ensemble. Estes fatores ajudam a compreender por que razão muitos vibrafonistas apresentam maior desenvolvimento ao nível da improvisação melódica do que no acompanhamento harmónico.

No geral, os resultados obtidos confirmam os principais aspetos abordados na revisão da literatura, demonstrando que as dificuldades associadas à aprendizagem do *comping* no vibrafone resultam de fatores técnicos, históricos e contextuais que continuam presentes no ensino do vibrafone jazz na atualidade.

Reflexão Final

Os resultados desta investigação confirmam que a discrepância entre o vocabulário de improvisação e o *comping* no vibrafone jazz resulta de uma combinação de fatores históricos, técnicos, pedagógicos e contextuais. O vibrafone foi, durante grande parte da sua história, entendido como instrumento melódico, o que condicionou tanto o repertório como as práticas de ensino. A exigência técnica da técnica de quatro baquetas, as

limitações do registo do instrumento, a falta de referências e a presença frequente de outros instrumentos harmónicos em contexto de grupo contribuíram para a exclusão do *comping* no percurso formativo do vibrafonista.

A articulação entre revisão de literatura, entrevistas e observação prática permitiu confirmar que estas dificuldades persistem no contexto atual de ensino do jazz em Portugal. No entanto, os dados também indicam que a adaptação consciente de estratégias pedagógicas oriundas do piano e da guitarra, aliada a uma abordagem progressiva e contextualizada do *comping*, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento desta competência no vibrafone.

Enquanto docente de vibrafone jazz, torna-se fundamental não só dominar os componentes específicos do *comping* (ritmo, *voicings* e interação) mas também compreender os processos gerais de aprendizagem musical, incluindo motivação, *feedback* e adaptação ao perfil do aluno. Tal como observado no estágio, métodos pedagógicos eficazes podem transformar alunos inicialmente pouco motivados em músicos mais conscientes, participativos e competentes. Assim, o desenvolvimento do *comping* no vibrafone não depende apenas de conteúdos técnicos, mas de uma abordagem pedagógica integrada, informada e sensível às realidades individuais e coletivas do ensino do jazz.

6. Limitações do Estudo

Esta investigação poderia ter sido aprofundada caso, durante o período de estágio, tivesse sido possível ao estagiário acompanhar alunos de vibrafone de forma contínua, permitindo um contacto mais prolongado e a obtenção de resultados mais consistentes. No entanto, uma vez que o Curso Profissional de Instrumentista de Jazz da EAMCN não contava com alunos de vibrafone durante o período em questão, não foi possível desenvolver essa vertente da investigação de forma mais aprofundada.

9. Conclusão

Considerando os dados recolhidos ao longo da investigação, bem como a revisão de literatura, as entrevistas realizadas e a observação em contexto prático, é possível retirar um conjunto de conclusões relevantes sobre o ensino do vibrafone jazz e, de forma mais específica, sobre a aprendizagem do *comping* enquanto competência fundamental do instrumento.

Em primeiro lugar, destaca-se o papel do professor no percurso académico do aluno vibrafonista. Tal como sublinha Cardoso (2007), a aprendizagem instrumental constitui um processo complexo, que envolve o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas, auditivas, motoras, cognitivas e expressivas. No caso do *comping* no vibrafone, esta complexidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que o aluno é chamado a articular técnica de quatro baquetas, consciência harmónica, precisão rítmica e capacidade de interação em tempo real. Os dados desta investigação confirmam que a evolução do aluno não depende apenas do tempo de estudo individual, mas também da forma como o professor estrutura, orienta e adapta o processo de aprendizagem às características de cada aluno.

A motivação revelou-se um fator determinante neste processo. De acordo com Duarte, a ausência de hábitos regulares de estudo, associada à falta de autonomia e de motivação, constitui uma das principais causas de dificuldades no ensino musical especializado (Duarte, 2016). Esta realidade foi claramente observada tanto nas entrevistas como na observação em contexto de ensemble, onde vários alunos apresentavam lacunas no acompanhamento harmónico não por falta de capacidade, mas por escassez de prática orientada e oportunidades reais de aplicação do *comping*. A investigação demonstrou que o *feedback* construtivo e encorajador por parte do professor, bem como a criação de um ambiente seguro onde o erro é encarado como parte integrante da aprendizagem, são elementos essenciais para contrariar esta falta de motivação, aspeto igualmente defendido por Cardoso (2007).

Outro aspeto relevante relaciona-se com a criatividade e a dimensão expressiva do *comping*. O acompanhamento harmónico no jazz não deve ser entendido como uma prática meramente técnica, mas como uma forma ativa de participação musical. Tal como observado ao longo do estágio e discutido na revisão de literatura, o desenvolvimento

musical do aluno está intimamente ligado ao seu crescimento pessoal, sendo fundamental criar espaço para a experimentação, a escuta e a tomada de decisões musicais conscientes. Esta perspectiva vai ao encontro da visão de Cardoso (2007), ao defender que a aprendizagem instrumental deve promover não apenas a execução correta, mas também a autonomia artística do aluno.

Um dos resultados centrais desta investigação foi a confirmação da discrepância entre o nível de competência no vocabulário de improvisação melódica e o domínio do *comping* no vibrafone jazz. Tanto a literatura como os dados empíricos apontam para a existência de fatores históricos, técnicos e pedagógicos que explicam esta realidade. O vibrafone foi, durante grande parte da sua história, associado a funções melódicas e solísticas, o que influenciou as práticas de ensino e as oportunidades de prática do acompanhamento. A exigência da técnica de quatro baquetas, as limitações do registo do instrumento, a falta de referências de vibrafonistas acompanhadores e a presença frequente de outros instrumentos harmónicos em contexto de banda contribuíram para que o *comping* fosse frequentemente relegado para um plano secundário na formação do vibrafonista.

Relativamente às estratégias pedagógicas, conclui-se que a adaptação de abordagens desenvolvidas para instrumentos harmónicos tradicionais, como o piano e a guitarra, é não só possível como necessária. A literatura de Hal Crook (1995) demonstrou-se particularmente relevante ao salientar a importância do ritmo, dos *voicings* e da função de suporte e interativa ao solista. No entanto, tal como defendem Duarte (2016) e Cardoso (2007), estas estratégias só se tornam eficazes quando enquadradas num processo pedagógico que promova a autonomia do aluno, a autorregulação do estudo e a aplicação prática contínua dos conteúdos. A investigação mostrou que trabalhar o *comping* de forma progressiva, começando por padrões rítmicos simples e *voicings* básicos em contextos harmónicos claros, permite ao vibrafonista desenvolver uma base sólida.

Respondendo diretamente às questões de investigação, conclui-se que:

- O desenvolvimento do *comping* no vibrafone pode ser promovido através da prática integrada de elementos como ritmo, *voicings*, *voice leading*, treino auditivo e interação em contexto coletivo, aliados ao desenvolvimento da técnica de quatro baquetas e à adaptação de referências pianísticas e guitarrísticas ao

instrumento. A prática regular em grupo revela-se igualmente fundamental para desenvolver competências de escuta e interação.

- Os principais fatores que dificultam a aprendizagem do *comping* no vibrafone jazz incluem a exigência técnica da execução a quatro baquetas, as limitações do registo e da densidade harmónica do instrumento, a escassez de referências e gravações de vibrafonistas acompanhadores e a falta de oportunidades de prática em contexto de ensemble.
- Estratégias pedagógicas provenientes do piano e da guitarra podem ser adaptadas ao vibrafone com sucesso, desde que respeitem as especificidades do instrumento e sejam integradas num modelo de ensino que valorize a motivação, o *feedback* e a aplicação da prática contínua.

Concluindo, esta investigação reforça a importância de uma abordagem pedagógica integrada no ensino do vibrafone jazz, em que o *comping* é encarado como uma competência central e não secundária. O desenvolvimento do acompanhamento harmónico exige não apenas conteúdos técnicos específicos, mas também uma atenção constante aos processos gerais de aprendizagem musical, tal como defendido por Duarte (2016) e Cardoso (2007). Enquanto futuro docente de vibrafone jazz, este trabalho contribuiu de forma decisiva para uma compreensão mais aprofundada do instrumento, das suas dificuldades e das suas potencialidades, constituindo uma base sólida para uma prática pedagógica mais consciente, eficaz e ajustada à realidade do ensino do jazz.

10. Referências Bibliográficas

Aebersold, J. (2015). *Jazz Piano Voicings: Transcribed Piano Comping from Volume 1: How to Play Jazz and Improvise*. Jamey Aebersold Jazz.

Berendt, J.E. (1976). *The Jazz Book*. Paladin.

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

Blades, J., & Holland, J. (2001). Vibraphone. In S. Sadie (Ed.), *The New Grove dictionary of music and musicians* (2nd ed., Vol. 26, pp. 521–523). Macmillan Publishers.

Brooks, C. B. (2007). *An analytical approach to vibraphone performance through the transcription and analysis of Gary Burton's solo on Blue Monk* (Major paper, Louisiana State University). LSU Scholarly Repository.

Burton, G. (1962). "Who is Gary Burton?" Liner notes by M. Gold. RCA Victor LPM 2665.

Burton, G. (1963). "3 in jazz (with S. Rollins & C. Terry)". Liner notes by G. Avakian. RCA Victor LPM 2725.

Burton, G. (1965). *Introduction to jazz vibes*. Creative Music.

Burton, G. (1968). *Four mallet studies*. Creative Music.

Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Chaib, F. (2012). *Vibrafone: Uma fonte de coloridos sonoros*. Per Musi.

Cheesman, B. S. (2012). *An introductory guide to vibraphone: Four idiomatic practices and a survey of pedagogical material and solo literature*. University of Southern Mississippi.

Coker, J. (1987). *Improvising Jazz*. New York. Simon & Schuster.

Crook, H. (1995). *How to Comp: A study in jazz accompaniment*. Advance Music.

Duarte, M. F. D. (2016). *Motivar e desenvolver competências de autonomia como meios facilitadores do estudo musical individual* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa). Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa.

Dyas, JB. (2012). *Jazz Fundamentals: Jazz Piano, Theory, and More*. Thelonious Monk Institute of Jazz.

Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.

Levine, M. (1995). *The Jazz Theory Book*. Sher Music Co.

Hargreaves, D. J. (2022). *My Funny Valentine, Miles Davis, and improvisation*. Praxis & Saber.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.

Henriques, L. (2007). *Instrumentos musicais*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Kernfeld, B. (2002). *The New Grove Dictionary of Jazz* (2nd ed.). London: Macmillan.

Kocour, M. (2000). *Creative comping: How to help your jazz ensemble pianist work with chord symbols and lead sheets*. Northwestern University.

Lowe, B. (2014). *Beginner course textbook*. Jazz Piano School.

Mallows, F. A. (2004). *An historical survey of the development of the vibraphone as an alternative accompanying instrument in jazz*. University of Cape Town.

McNulty, B. (2013). *Jazz vibraphone pedagogy: A survey of existing method books and a proposed undergraduate curriculum*. Indiana University.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto. Porto Editora.

Shaw-Rutschman, M. (2018). *Jazz vibraphone as a chordal instrument: A comprehensive guide to comping and block chord techniques*. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Stallard, C. (2015). *The vibraphone: Past, present, and future*. ResearchGate.

Anexos / Parte II – Investigação

Anexo 1. Parecer do Orientador Cooperante



Mestrado em Ensino da Música

Didática do Ensino Especializado/
Estágio do Ensino Especializado

PARECER DO ORIENTADOR COOPERANTE

Nome do Mestrando : Duarte Ventura	Data: 01/01/2026
Professor Cooperante: Pedro Nobre	Local: Lisboa
Professor Orientador (ESML):	

Apreciação global qualitativa: O mestrando demonstrou um desempenho excelente, com elevado nível de conhecimento de todos os conteúdos programáticos e sempre predisposto a contribuir para o bom funcionamento das aulas. A sua assiduidade foi plena.

Data 01 / 01 / 2026

O Professor Cooperante _____

Assinado por: Pedro Baroseiro Pereira Nobre
Num. de identificação: BI12054444
Data: 01-01-2026 17:56:21 +00:00

