

A CONSTRUÇÃO DAS IMAGENS MENTAIS AUDITIVAS E O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE COMPOR EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Eduardo Wanderley Brasil¹, Caroline Caregnato²

Resumo

A composição é uma das manifestações musicais produzidas pelas crianças antes mesmo de sua escolarização, e o desenvolvimento da habilidade de compor pode e deve ser incentivado por meio da educação musical. O conhecimento sobre como ocorre o desenvolvimento composicional na infância e na adolescência pode dar suporte ao trabalho daqueles que se dedicam a uma educação musical abrangente, que contempla a construção de habilidades criativas. O objetivo desta pesquisa é observar o desenvolvimento da imagem mental, em crianças e adolescentes, associado ao desenvolvimento do seu processo composicional. Este trabalho foi realizado por meio de revisão de literatura que abrangeu trabalhos de Jean Piaget e de teóricos da cognição musical. Adicionalmente, procedeu-se à realização de um estudo de caso com três alunas de um curso de música, com idades entre seis e 13 anos, que foram convidadas a realizar uma atividade de composição e uma entrevista conduzida em acordo com o método clínico piagetiano. A partir do trabalho realizado junto às participantes, foi possível observarmos manifestações de imagens mentais de tipo pré-operatório e operatório concreto, junto com composições musicais características de níveis iniciante e intermediário. A partir desses achados, tem-se em mãos um conjunto de evidências que podem servir à condução de estudos de maior porte no futuro, e ao entendimento sobre como ocorre o processo de desenvolvimento composicional no que diz respeito, mais especificamente, à construção das imagens mentais que dão suporte para a realização desse tipo de atividade criativa.

Palavras-chave: Imagem mental; Composição; Piaget; Cognição musical.

THE CONSTRUCTION OF AUDITORY MENTAL IMAGERY AND THE DEVELOPMENT OF COMPOSITION SKILLS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

¹Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas e doutorando na mesma instituição, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Professor de Música da Universidade Nilton Lins e de escola de ensino básico. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: ewb.dla26@uea.edu.br.

²Doutora em Música pela Universidade Estadual de Campinas. Professora associada da Universidade do Estado do Amazonas, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Bolsista de Pós-Doutorado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico atuante na University College London. Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: ccaregnato@uea.edu.br.



Abstract

Composition is one of the musical expressions produced by children even before they start school, and the development of composition skills can and should be encouraged through music education. Knowledge about how compositional development occurs in childhood and adolescence can support the work of those dedicated to a comprehensive music education that includes the construction of creative skills. The objective of this research is to observe the development of mental imagery in children and adolescents, associated with the development of their compositional process. This work was carried out through a literature review that included the works of Jean Piaget and theorists of music cognition. Additionally, a case study was conducted with three students from a music course, aged between six and 13 years, who were invited to join an activity of composition and an interview conducted in accordance with the Piagetian clinical method. From the work carried out with the participants, it was possible to observe manifestations of mental images typical of preoperational and concrete operations stages, along with compositions characteristic of beginner and intermediate levels. Based on these findings, we have a body of evidence that can serve to guide larger studies in the future, and to understand how the compositional development process occurs, more specifically with regard to the construction of mental images that support this type of creative activity.

Keywords: Mental imagery; Composition; Piaget; Musical cognition.

LA CONSTRUCCIÓN DE IMÁGENES MENTALES AUDITIVAS Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPOSICIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Resumen

La composición es una de las expresiones musicales que producen los niños incluso antes de comenzar la escuela, y el desarrollo de las habilidades compositivas puede y debe fomentarse a través de la educación musical. El conocimiento sobre cómo se produce el desarrollo compositivo en la infancia y la adolescencia puede respaldar el trabajo de quienes se dedican a una educación musical integral que incluya la construcción de habilidades creativas. El objetivo de esta investigación es observar el desarrollo de la imaginación mental en niños y adolescentes, asociado al desarrollo de su proceso compositivo. Este trabajo se llevó a cabo mediante una revisión bibliográfica que incluyó las obras de Jean Piaget y teóricos de la cognición musical. Además, se realizó un estudio de caso con tres estudiantes de un curso de música, de entre seis y 13 años, a quienes se les invitó a realizar una actividad de composición y una entrevista realizada de acuerdo con el método clínico piagetiano. A partir del trabajo realizado con los participantes, fue posible observar manifestaciones de imágenes mentales en la etapa preoperacional y de operaciones concretas,

junto con composiciones musicales características de niveles principiante e intermedio. Basándonos en estos hallazgos, contamos con un conjunto de pruebas que pueden servir de guía para estudios más amplios en el futuro y para comprender cómo se produce el proceso de desarrollo compositivo, más concretamente en lo que respecta a la construcción de imágenes mentales que sustentan este tipo de actividad creativa.

Palabras clave: Imagen mental; Composición; Piaget; Cognición musical.

1. Introdução

Antes mesmo de iniciarem sua escolarização, crianças experimentam e combinam sons produzidos com suas vozes, instrumentos musicais convencionais ou objetos do cotidiano. Em outras palavras, crianças compõem música desde muito cedo no seu desenvolvimento, como parte de suas explorações e de suas brincadeiras do dia-a-dia (Kaschub; Smith, 2009). O ato de compor, compreendido como o ato de combinar sons de forma expressiva (Swanwick, 1979), se dá tanto por meio de exploração sonora concreta, ou seja, pela manipulação de materiais sonoros, quanto por meio de exploração abstrata, que envolve ferramentas mentais. A composição pode compreender, portanto, a produção e a manipulação de imagens mentais.

A imagem mental é, segundo Delval (1998), uma forma de representação. As imagens mentais não são meramente vestígios deixados pela percepção (escuta, visualização, etc.) dos objetos e que são idênticos à realidade à qual se remetem, pois, segundo Delval (1998), as imagens mentais são derivadas de imitações e contêm mais material construído pelo sujeito que aquele deixado pela simples percepção dos objetos. As imagens mentais são imitações interiorizadas, ou seja, imitações mentais de ações anteriormente realizadas.

A partir dessas definições, surge a pergunta que norteia este trabalho: como ocorre o processo de desenvolvimento da imagem mental, em crianças e adolescentes, associado ao desenvolvimento do seu processo composicional? A investigação desse problema é relevante no âmbito da pesquisa e da prática da educação musical, pois a composição ainda permanece distante de muitos currículos e práticas pedagógicas devido à insegurança que os professores manifestam em abordar as habilidades criativas de seus estudantes de música (Kaschub; Smith, 2009).

Portanto, o conhecimento sobre os processos mentais envolvidos na composição musical e o conhecimento sobre como ocorrem os processos de desenvolvimento relacionados a essa atividade pode auxiliar os professores na construção de sua prática pedagógica e encorajá-los, desse modo, a incluir a criação em suas aulas. A composição é uma atividade que desafia o estudante a compreender a música de novas maneiras e, por consequência, abrange uma

forma de saber que complementa os entendimentos adquiridos por meio de outras experiências musicais (Kaschub; Smith, 2009). Logo, a composição não deveria estar distante das práticas dos educadores.

Este trabalho, que foi formulado inicialmente como uma dissertação de mestrado, tem o objetivo de observar o desenvolvimento da imagem mental, em crianças e adolescentes, associado ao desenvolvimento do seu processo composicional. Este intento foi buscado por meio de uma revisão de literatura que envolveu escritos vinculados à Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget e à cognição musical. Adicionalmente, procedeu-se à realização de um estudo multicase, que será detalhado adiante. A fim de situar a discussão dos procedimentos adotados e dos dados coletados, iniciaremos pela exposição do aporte teórico que fundamentou esta pesquisa.

2. Conceitos fundamentais da teoria de Piaget

Atualmente, segundo Delval (1998), muito do que se sabe sobre o desenvolvimento psicológico infantil e adolescente se deve às pesquisas de Jean Piaget. Durante 60 anos esse autor estudou a gênese dos conhecimentos nos indivíduos, dedicando-se à compreensão das estruturas da mente mais abstratas, como as imagens mentais e a memória. Na presente seção iremos traçar os fundamentos da teoria de Piaget e compreender o desenvolvimento da imagem mental sob a perspectiva desse autor.

2.1 Adaptação, construção de conhecimentos e períodos de desenvolvimento

Sob a perspectiva piagetiana, o desenvolvimento humano ocorre graças à capacidade do organismo de se adaptar. A adaptação é um processo ativo pelo qual os seres vivos são coagidos a transformar seu meio e se transformar, isto é, ao se adaptar, um organismo se modifica e, ao mesmo tempo, modifica o meio em que vive (Delval, 1998). A adaptação de um organismo envolve, por sua vez, dois processos: o de assimilação e o de acomodação. Quando um organismo interage com o meio e as ações resultantes dessa interação são incorporadas pelo organismo, ocorre um processo de assimilação. Já a acomodação supõe uma modificação do organismo como resultado da influência do meio, ou seja, ela ocorre quando o organismo se modifica por consequência da interação estabelecida com o seu entorno (Delval, 1998). Desse modo, podemos dizer que toda acomodação é dependente de alguma assimilação, e que a adaptação é fruto de um equilíbrio entre assimilação e acomodação (Dolle, 1981). Em outras palavras, quando um organismo está incorporando um novo aspecto da realidade, como um instrumento musical até então desconhecido pelo sujeito, ele está assimilando aquela novidade aos seus conhecimentos anteriores sobre, por exemplo, como segurar objetos diversos do cotidiano. Uma

vez que a interação com o novo objeto modifica os conhecimentos anteriores - por exemplo, o sujeito desenvolve uma nova forma de agarrar, que utiliza menos pressão dos dedos ou um posicionamento diferente do polegar - acontece a acomodação. A partir desse processo de assimilação e de acomodação ocorre a construção de conhecimentos (Ramos-Chiarottino, 1988).

Nesse processo de produzir uma nova forma de segurar objetos, provocado pelo contato com um novo instrumento, por exemplo, o sujeito terá produzido um novo esquema. Chamamos de esquema uma sucessão de ações que possuem uma organização e que são suscetíveis de repetição em situações semelhantes (Delval, 1998). Retomando o exemplo da aprendizagem de um novo instrumento, é preciso que haja a assimilação do novo a um esquema anterior que possa ser transformado. Se esse instrumento for uma flauta, por exemplo, quando o sujeito se depara com ela irá perceber que não basta soprar indiscriminadamente para produzir som. É preciso direcionar o ar dentro do tubo do instrumento de uma forma específica. Ao se dar conta de que não domina o esquema de soprar para interagir com a flauta, o sujeito entra em desequilíbrio cognitivo, e começa a experimentar diferentes formas de empregar o esquema que domina. Essas modificações cessam com a modificação da estrutura cognitiva do sujeito ou, em outras palavras, quando o esquema inicial se transforma em outro, mais eficiente, e ocorre a acomodação.

Esses processos de assimilação e de acomodação de esquemas ocorrem no nosso dia-a-dia sempre que aprendemos algo e, portanto, durante todo o desenvolvimento humano. Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento acontece em períodos denominados de sensório-motor, pré-operatório, das operações concretas e das operações formais. Esses períodos ou estágios, que se manifestam em faixas etárias relativamente flexíveis (Delval, 1998), serão apresentados a seguir juntamente com a discussão sobre o desenvolvimento das imagens mentais.

2.1.1 Período sensório-motor

O período sensório-motor se manifesta desde o nascimento até aproximadamente os dois anos idade, e é o momento em que a criança se relaciona com o mundo por meio dos sentidos (Delval, 1998). O seu início é marcado por uma inteligência sem pensamento, representação, linguagem e conceitos, pois essas características são dependentes da função semiótico-simbólica, desenvolvida no próximo período e que permitirá à criança representar os objetos e as situações ausentes (e.g., pelas imagens mentais) e evocá-los posteriormente (e.g., pela linguagem). Sendo assim, a inteligência inicial do período sensório-motor é essencialmente prática, dependente da presença de objetos, de situações e de pessoas, e tem os esquemas como sua única ferramenta para a resolução de problemas (Dolle, 1981).

Nos bebês recém nascidos encontramos a presença de ações elementares, os chamados reflexos hereditários (Dolle, 1981). Durante as

primeiras semanas de vida, o bebê é desprovido de recursos autônomos para a sua sobrevivência, sendo ele dependente de assistência humana para comer e satisfazer suas necessidades inatas (Dolle, 1981). Piaget (1978, p. 109) afirma que “a atividade sensório-motora é, antes de mais nada, assimiladora”. Isso nos indica que o recém-nascido busca primeiramente assimilar o objeto ou acontecimento novo àquele anterior, ou seja, aos seus reflexos hereditários. Quando essa assimilação não basta para o relacionamento com os objetos do entorno, a criança do período sensório-motor, por força da acomodação nascente, modifica seus reflexos e constrói esquemas cada vez mais variados.

2.1.2 Período pré-operatório

O período pré-operatório ocorre por volta dos dois aos sete anos de idade, e é a etapa em que surge a representação e a linguagem. Nesse momento são reconstruídos, em nível representacional, os conhecimentos anteriores da criança. Ou seja, os esquemas construídos no período sensório motor iniciam um processo de internalização para o nível do pensamento (Delval, 1998). Graças a isso, surgirão as imagens mentais (Pulaski, 1983).

Segundo Delval (1998), as imagens mentais são representações difíceis de serem conhecidas devido ao seu caráter interno. Para o autor, uma das dificuldades do estudo das imagens é que elas não podem ser percebidas de modo direto, mas apenas indiretamente, ou seja, podem ser percebidas pelo desenho, pela mímica, pela explicação verbal e (incluímos aqui) pela música. Como dito na introdução, as imagens mentais são imitações interiorizadas, isto é, imitações mentais de objetos ou situações já conhecidos ou vividos pelo sujeito. Elas podem ser classificadas de acordo com os órgãos sensoriais humanos, podendo ser imagens mentais visuais, auditivas, táteis, olfativas, entre outras. Devido ao fato de as imagens mentais atuarem como instrumentos simbólicos do pensamento, elas possibilitam ao sujeito reconstruir o passado e antecipar ações futuras ou possíveis transformações de uma realidade (Pulaski, 1983).

No período pré-operatório, como dizíamos, surge a possibilidade de evocação de uma realidade ausente por meio da imagem mental. As imagens mentais são construídas pela função semiótico-simbólica do pensamento humano, que transforma objetos ou situações em signos ou símbolos, que podem ser evocados de forma abstrata, mental, mesmo quando não estiverem materializados, de forma concreta (Dolle, 1981; Ramozzi-Chiarottino, 1988). As imagens mais simples são as estáticas, que se configuram como uma fotografia de um momento. Piaget e Inhelder (1971) afirmam que essas imagens, que surgem antes dos sete a oito anos, são características do pensamento pré-operatório, que ignora transformações e se prende nos elementos mais simples disponíveis em um contexto. Imagens mais complexas que essas – as imagens de movimento – surgem em média aos sete anos de idade e, como o seu nome sugere, contemplam deslocamentos no espaço e/ou no tempo (Delval, 1998).

As imagens de movimento exigem do sujeito o desenvolvimento de operações, que serão abordadas na próxima seção.

Em música, tomaremos como exemplos de imagens estáticas elementos como escalas, fórmulas de compasso e figuras rítmicas, pois eles são o material mais básico que os compositores utilizam para compor, embora não se constituam isoladamente como música propriamente dita. A música surge da combinação desses elementos e da sua organização ao longo do tempo, por isso, imaginar uma música é o mesmo que imaginar imagens de movimento.

2.1.3 Período das operações concretas

O período das operações concretas se manifesta, em média, entre os sete e 11 anos de idade. Para Delval (1998), é no período das operações concretas que as crianças desenvolvem suas primeiras noções lógicas, mas ainda apegadas às situações concretas em que se encontram. Para Dolle (1981), este período é marcado pela atividade cognitiva operatória. Uma operação é, segundo o autor, uma ação mental de transformações de um objeto que estava em um estado A para um estado B e que, ao se transformar, mantém ao menos uma característica originária de A em B. Por meio da operação pode haver também um retorno de B para A, desfazendo-se assim a transformação realizada. Para Ramozzi-Chiarottino (1988), operar é agrupar elementos num todo, formando um sistema de relações.

Também podemos dizer que as operações concretas são constituídas por vários conjuntos de esquemas de conservação, como por exemplo as conservações físicas de substância, peso e volume. Ao adquirir as conservações citadas, a criança coordena as relações entre as propriedades de tamanho, de peso, de volume, de altura, entre outras (Pulaski, 1983).

Durante o período das operações concretas ocorre a formação das imagens mentais antecipatórias, que contemplam previsões de ações ainda não observadas ou realizadas de modo concreto. Essas imagens surgem nesse momento graças à emergência das operações, que permitem o pensamento sobre transformações (movimentos), sem que ocorram deformações da realidade graças à capacidade de conservação, nascente também no período operatório concreto (Piaget; Inhelder, 1971). Durante a composição, acreditamos que as imagens de antecipação se manifestam quando o compositor imagina sua música antes mesmo de ela ser executada por um instrumento musical ou pela voz. A construção de imagens de antecipação será arrematada no próximo período, o das operações formais.

2.1.4 Período das operações formais

No período das operações formais, que tem início aproximadamente aos 11 anos, a inteligência do adolescente se torna capaz de relacionar o real com o possível, ou seja, o seu pensamento se torna hipotético-dedutivo, capaz de imaginar, por exemplo, como as coisas aconteceriam se uma ação fosse realizada e sem que a ação de fato ocorra (Dolle, 1981). Neste período, ao levantar hipóteses, o jovem admite como verdade e testa inúmeras proposições nas quais a princípio ele mesmo não acredita e que, até então, seria incapaz de considerar (Caregnato, 2016).

Uma das características do período formal é a ampliação das possibilidades de resolução de problemas. Nesta fase, o indivíduo manipula muitos esquemas mentais e os utiliza de modo imediato. Quando um sujeito se depara com um problema, ele formula hipóteses baseadas em dados obtidos no momento e anteriormente. Então, o sujeito não age por acaso, mas é dirigido por uma conjectura a fim de comprovar se sua hipótese é verdadeira ou falsa (Delval, 1998). O raciocínio utilizado nesta resolução de problemas é baseado em situações experimentais. Segundo Delval (1998), quando um sujeito se depara com um problema, ele utiliza categorias de esquemas gerais denominados esquemas operatórios formais. Estes esquemas não são diretamente relacionados entre si, contudo, quando evocados, eles aparecem no mesmo momento.

Segundo Pulaski (1983), as estruturas base das operações formais não são inatas aos indivíduos, nem tampouco criadas pela coercitividade da sociedade. Elas são fruto do intercâmbio entre o adolescente e as pessoas que convivem com ele, e do intercâmbio entre o próprio indivíduo e o mundo físico no qual ele se desenvolve. A autora reitera que as estruturas cerebrais são parte desta interação, pois o desenvolvimento da inteligência formal é dependente das experiências do indivíduo que se adapta ao mundo físico e ao mundo social (Pulaski, 1983).

3 O desenvolvimento da habilidade de compor

O desenvolvimento de competências composicionais tem sido um tema abordado pelos pesquisadores da área de cognição musical. Por isso, nesta seção, traremos uma breve revisão de trabalhos nessa área.

3.1 A abordagem de Swanwick e Tillman (1986)

Dentre as teorias de desenvolvimento que abordam a composição musical, a teoria espiral de Swanwick e Tillman (1986) pode ser considerada uma das mais revisitadas por pesquisadores e educadores. Nessa teoria, os

autores descrevem estágios que ocorrem ao longo do desenvolvimento relacionados à faixa etária dos indivíduos, às suas capacidades de realização musical e às principais características das composições que os indivíduos produzem em cada fase. A teoria também entende que o desenvolvimento ocorre de modo espiral, ou seja, de modo sistemático, acumulativo e sem passagens abruptas de um estágio a outro, já que dentro de um mesmo nível do desenvolvimento observamos subestágios que levam à passagem de um nível mais individual para outro de maior compartilhamento social. Para os autores da teoria espiral, o ambiente em que o sujeito está inserido é um fator relevante na aprendizagem da música. Um ambiente que permita “encontros musicais” ou experiências musicais ricas pode acelerar o desenvolvimento musical do indivíduo. Da mesma forma, segundo os autores, o desenvolvimento musical pode retardar ou não se completar se a criança viver em um ambiente carente de música.

Swanwick e Tillman (1986) afirmam que a fase inicial do desenvolvimento espiral, chamada de nível dos materiais e que vai de zero aos quatro anos, é composta por dois momentos de desenvolvimento: o sensorial e o manipulativo. Na fase sensorial as crianças exploram fortemente o som e, especialmente, o timbre dos instrumentos, produzindo composições com pouca organização formal, pulso instável e pouca ou nenhuma significação estrutural ou expressiva. Na fase manipulativa as crianças desenvolvem técnicas de manuseio dos instrumentos, e passam a estabelecer um pulso mais regular e a usar artifícios técnicos sugeridos pelos próprios instrumentos, como *glissandi*, *tremoli*. As composições dessa fase tendem a ser longas, pois normalmente as crianças exploram repetidamente os artifícios musicais que acabaram de descobrir.

Dos quatro aos nove anos de idade se manifesta o nível da expressão, dividido primeiramente em fase pessoal e depois vernacular. A fase da expressividade pessoal aparece de modo mais evidente no canto, por meio da exploração de mudanças de andamento e de intensidade, e pela estruturação das primeiras frases musicais, nem sempre passíveis de repetição já que as ideias musicais espontâneas ainda são pouco coordenadas entre si nesse momento. Essa exploração expressiva pessoal aos poucos se dirige a um compartilhamento social, pelo desejo de aproximar-se das convenções musicais compartilhadas pela cultura. Nesse momento tem a início a fase vernacular (Swanwick; Tillman, 1986).

Na teoria espiral de Swanwick e Tillman (1986), a época dos 10 aos 15 anos é marcada por duas fases: a especulativa e a idiomática. Segundo os autores, a fase especulativa é caracterizada por surpresas musicais, não integradas ao estilo da peça, como um final inusitado após o estabelecimento de um padrão de repetição. Já na fase idiomática, as surpresas estruturais da fase anterior são integradas num estilo reconhecível, original do compositor. Junto a isso ocorre a criação de uma música cada vez mais capaz de imitar as características da música de artistas de referência, socialmente aceitos.

Na teoria espiral, a etapa do valor, que se manifesta acima dos 15 anos, é dividida em duas fases: simbólica e sistemática. Na fase simbólica, há uma

crescente consciência do poder afetivo da música, somada a uma tendência de refletir sobre a experiência musical. Para os autores, parece improvável que esses processos musicais metacognitivos sejam encontrados antes dos 15 anos e é possível que algumas pessoas raramente ou nunca experimentem esse modo elevado de resposta musical. A fase sistemática é caracterizada pela reflexão sobre a experiência musical, acompanhada de teorização musical e de busca por novos sistemas de organização musical. Os compositores nesse momento são críticos, especulativos e discutem suas escolhas musicais com os outros.

3.2 A abordagem de Kaschub e Smith (2009)

Kaschub e Smith (2009) também apresentam discussões a respeito do desenvolvimento da habilidade de compor, mas de forma contextualizada com a educação básica. Para o aluno compor, as autoras afirmam ser necessário que ele mobilize e desenvolva três capacidades: intenção, expressividade e artesanaria artística. A intenção está relacionada àquilo que o compositor deseja exprimir. É a ideia, o propósito que ele deseja alcançar. Já a expressividade seria a consciência da relação entre som e sentimento. É a capacidade de imaginar como um sentimento pode ser representado em som. Por fim, a artesanaria artística seria a capacidade de usar elementos técnicos e artísticos para alcançar um efeito desejado.

Essas capacidades composicionais aparecem em graus variados em todas as idades e níveis de habilidade. Os jovens compositores com pouca ou nenhuma experiência são chamados pelas autoras de novatos, enquanto os alunos que têm alguma experiência composicional e criaram algumas peças são descritos como intermediários. Compositores avançados possuem um conjunto substancial de experiências. Para Kaschub e Smith (2009), portanto, cada estágio de desenvolvimento – novato, intermediário e avançado – é marcado por tendências gerais relacionadas às competências composicionais – intenção, expressividade e artesanaria artística.

Compositores novatos, segundo as autoras, experimentam os aspectos composicionais à medida que criam, pois não têm uma intenção musical no início. A intenção surge quando o sujeito manipula os sons. A expressividade é desenvolvida quando os compositores percebem o impacto emocional do som à medida que produzem a música. Com relação à artesanaria artística, Kaschub e Smith (2009) dizem que, no caso dos compositores novatos, eles criam sons “acidentalmente” e que são satisfatórios a eles. Não há uma técnica claramente estabelecida e usada com consistência. A composição se dá por experimentações, tentativas e erros até que as ideias sejam satisfatórias.

Já os compositores intermediários são cada vez mais capazes de considerar o impacto expressivo dos sons que escolhem. Kaschub e Smith (2009) dizem que a experimentação nesse nível é usada para explorar sons com a intenção de descobrir o que invoca a resposta humana. Outro fator que indica o desenvolvimento da capacidade expressiva do compositor intermediário é a

transição da reação a sons externos para a imaginação de sons internos enquanto se compõe. Nesse momento é possível que os compositores imaginem e manipulem ideias musicais internamente. Os compositores intermediários adotam uma série de ferramentas e formas convencionais, como motivos e pedaços de escalas. São compositores atentos à estrutura da música que ouvem, e que procuram fazer com que suas músicas soem como aquelas que gostam.

Para Glover (2000), a utilização de mecanismos formais em uma composição infantil é normalmente visível no momento em que os jovens começam a aprendizagem de um instrumento e passam a ter contato com alguns clichês e convenções musicais. Nesta fase, embora haja a possibilidade de criar música apenas em pensamento, Glover (2000) diz ser importante que o compositor toque ou cante a música que está imaginando. Segundo a autora, isso torna o resultado musical mais rico, cheio de padrões, e imaginativo, ligado tanto à cultura musical na qual o compositor está imerso quanto à linguagem que ele usa.

Por sua vez, os compositores avançados, segundo Kaschub e Smith (2009), continuam criando músicas com temáticas pessoais dentro de estruturas e formas familiares. Contudo, as autoras dizem que a principal diferença entre os compositores intermediários e avançados é a capacidade de imaginar o impacto das suas escolhas composicionais sobre a audiência, na ausência ou quase ausência de uma referência sonora. Para Kaschub e Smith (2009), à medida em que os compositores se tornam mais autoconscientes e conscientes do que os outros pensam, tornam-se mais relutantes em cantar em voz alta as suas próprias canções. Welch (2016) afirma que o desenvolvimento do canto pode ser favorecido ou prejudicado por diversos fatores, dentre os quais se destaca o fator social. Se o ambiente em que a criança vive não proporcionar experiências vocais lúdicas, como jogos, improvisações e composições de canções próprias envolvendo o ato de cantar, não haverá a oportunidade de o canto se desenvolver. Dentre os fatores que podem favorecer ou atrapalhar o desenvolvimento do canto, podemos destacar: a adequação ou não de uma determinada tarefa de canto proposta pelo professor em relação às habilidades e competências vocais do estudante, as expectativas de bons resultados criadas pelos colegas e/ou o valor atribuído ao canto dentro da cultura vigente (Welch, 2016). Então, é importante que o canto continue sendo estimulado durante a composição, mesmo na fase avançada, quando ocorre o pleno desenvolvimento da capacidade de compor apenas em pensamento.

4. Metodologia

4.1 Participantes

Este estudo multicasos foi realizado com três alunas dos Cursos Livres de Extensão em Música (CLEM) da UEA. Esses cursos formam um programa de

extensão que oferece aulas de teoria, percepção e criação musical de forma gratuita à comunidade. Suas aulas são ministradas por professores, alunos da graduação e da pós-graduação da referida universidade. Os cursos em questão foram escolhidos para o recrutamento dos participantes por abordarem habitualmente a composição musical com seus estudantes e, desse modo, abrangerem um público com diferentes níveis de desenvolvimento composicional.

A primeira participante desta pesquisa, denominada P1, tinha seis anos e dois meses de idade no momento da entrevista e era filha de músicos profissionais. O seu pai era pianista, professor de piano e possuía doutorado. A sua mãe era professora de música/musicalização e também doutora. Além de frequentar o nível de iniciação musical dos CLEM da UEA, P1 fazia aulas de musicalização na sua escola de ensino regular desde o começo do ano letivo (2025) em que foi realizada a pesquisa. Ademais, fez aula de violino dos três aos quatro anos de idade por aproximadamente um ano.

A segunda participante, P2, tinha 11 anos e zero meses de idade no momento da pesquisa e não possuía contato frequente com músicos. Quanto à escolaridade de sua família, o seu pai possuía o ensino médio completo e a sua mãe, o ensino superior completo. Além dos CLEM da UEA, que P2 frequentava há dois anos, a participante já havia frequentado aulas de piano e de flauta. Ela era aluna do nível um dos cursos.

A terceira participante, que pediu para ser chamada de Stela (nome fictício), tinha 13 anos e 11 meses de idade e possuía contato frequente com músicos. Seu irmão era estudante de música e violoncelista. Quanto à escolaridade de sua família, o seu pai e a sua mãe tinham o ensino médio completo. Os familiares relataram que, para além dos CLEM da UEA, há quatro anos Stela frequentava aulas de piano. Ela era aluna do nível dois dos cursos.

A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas com o parecer de número 7.730.913. Todos os participantes e seus responsáveis foram informados sobre a natureza deste estudo e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (no caso dos responsáveis) ou um termo de assentimento livre e esclarecido (no caso dos participantes).

4.2 Procedimentos

Os dados desta pesquisa foram colhidos por meio do método clínico piagetiano. De acordo com Dolle (1981), Piaget desenvolveu seu método de pesquisa tendo como inspiração os experimentos realizados por psiquiatras que diagnosticavam seus pacientes baseados em conversações livres, em que o pensamento dos pacientes era seguido de “maneira a nada perder do que poderia surgir em matéria de ideias delirantes” (Dolle, 1981, p. 24). O método clínico, segundo a perspectiva de Dolle (1981), não consiste apenas em observar

se o participante da pesquisa responde corretamente a um questionamento, mas sim em descobrir as tendências espontâneas do seu pensamento e que guiam as suas respostas. Delval (2012) concorda com Dolle (1981) ao afirmar que o que importa é aquilo que o sujeito está pensando, e não necessariamente se a sua resposta está correta.

Em se tratando do método clínico, segundo Dolle (1981), a conversação com os sujeitos da pesquisa é muito mais fecunda quando há a manipulação de materiais físicos, ou seja, quando o participante reflete sobre alguma questão concreta apresentada a ele. A experiência se torna mais fecunda especialmente com crianças quando inicialmente elas agem e depois verbalizam a sua ação. Por isso, em nosso experimento pedimos que as participantes compusessem uma melodia apresentando alguns materiais sonoros a elas: a escala de Dó Maior, que foi cantada por um entrevistador, e nove figuras rítmicas, que foram solfejadas para as participantes utilizando nomes alternativos (Figura 1), que já eram conhecidos por elas por serem usados nos CLEM da UEA.

Figura 1 – Figuras rítmicas que foram solfejadas



Fonte: Brasil (2026).

Após isso, o entrevistador solicitou que as participantes compusessem uma melodia, em silêncio, usando os materiais (escala e figuras rítmicas) apresentados. As ações das participantes foram observadas e uma entrevista semiestruturada foi realizada durante o seu processo composicional. Todo esse procedimento foi feito individualmente e foi gravado em vídeo e áudio, para posterior transcrição. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, tomando-se como referencial a revisão de literatura apresentada anteriormente.

5. Resultados e discussão

Na sequência passaremos à apresentação dos principais dados coletados com cada uma das participantes, e à análise desse material à luz da literatura.

5.1 P1 (6 anos e 2 meses)

Ao iniciar o experimento e receber a orientação do entrevistador para compor em silêncio, P1 ficou quieta por 30 segundos e em seguida afirmou:

"[...] se eu me 'ententer' [entreter] e ficar muito tempo assim [P1 arregala os olhos e tensiona o rosto, como se estivesse pensando] eu vou cair no chão". A queixa de P1 sugere uma dificuldade em compor usando apenas o pensamento, sem que o som fosse produzido por algum material concreto, como a voz ou um instrumento. Essa dificuldade de operar, em outras palavras, sinaliza uma característica do período pré-operatório e aponta também para a importância da manipulação de materiais musicais concretos nas aulas de música, por exemplo, de estudantes iniciantes como P1.

Ao continuar o experimento, P1 decidiu compor em silêncio. Após 2 minutos e 10 segundos, ela sorriu e disse que conseguiu compor. O entrevistador pediu para que ela descrevesse verbalmente as características de sua composição, mas P1 não descreveu sua peça. No lugar disso, cantou uma melodia em Dó Maior (Figura 2). Esse comportamento sugere a ausência de um planejamento mental prévio à execução vocal, que pudesse ser descrito verbalmente. É como se a música produzida por P1 não existisse em pensamento antes de se tornar concreta, por meio do canto. Isso denota, novamente, a manifestação de um pensamento pré-operatório, ainda incapaz de elaborar no plano representacional mental a composição. Adicionalmente, aponta para uma característica dos compositores iniciantes (Kaschub; Smith, 2009), que estabelecem a intenção de sua peça apenas no momento de sua execução e não de forma antecipada.

Durante o experimento, observou-se que P1 cantava sua composição dizendo nomes aleatórios de notas musicais (e.g., ela cantava um Dó e falava Lá). Pelo modo livre como P1 manipulava as notas musicais, que são conceitos, ou seja, representações que remetem a um significado específico, depreende-se que sua capacidade de pensar sobre representações mentais ainda não está plenamente desenvolvida, o que também é uma característica do pensamento pré-operatório (Dolle, 1981). Esse achado ainda evidencia que, mesmo que compositores como P1 se refiram a conceitos musicais (como Dó, Ré, Mi), o significado atribuído a eles pode não ser o mesmo que o atribuído pelos adultos.

Após P1 cantar, o entrevistador perguntou se ela poderia explicar como os ritmos e a escala de Dó Maior, fornecidos no início da entrevista, foram usados na sua composição. P1 respondeu com um breve sorriso para o entrevistador, que cantou novamente os ritmos e a escala. Imediatamente após, seguindo o mesmo pulso e o andamento usados pelo experimentador para cantar a escala, P1 improvisou uma nova melodia. A participante, portanto, não se manteve presa à sua composição inicial, o que sugere que para crianças como P1 a composição é um produto vivo, que se transforma, e que não precisa ser fixado para a posteridade, como as composições do mundo adulto.

Como P1 não estava compondo em silêncio, o entrevistador perguntou se a participante gostaria de compor uma nova música utilizando sua voz. P1 aprovou a proposta e, cantando, improvisou uma terceira melodia, que possuía uma maior variedade de figuras rítmicas que as melodias anteriores. Isso sugeriu que ela estava elaborando sua composição à medida que experimentava, e estava considerando paulatinamente a demanda do

experimentador de utilizar os ritmos fornecidos. Parece-nos ainda que quando P1 passou a agir concretamente, a sua composição se tornou mais rica também. Glover (2000) diz que quando se permite à criança criar cantando ou tocando, quase sempre o resultado musical que emerge é cheio de padrões, rico, imaginativo e ligado à sua cultura musical. As ponderações da autora são especialmente pertinentes no caso de crianças que, como P1, ainda não dominam plenamente a capacidade de construir imagens mentais e de usá-las para compor.

Com relação a esse incremento na riqueza musical, também vemos na terceira melodia de P1 motivos ou ideias musicais que se repetem: o compasso 1 tem os mesmos ritmos do compasso 2, assim como os ritmos do compasso 3 são os mesmos dos compassos 4 e 5. Isso demonstra que P1 conhecia como se estrutura uma música em sua cultura, o que a caracteriza como uma compositora com habilidades de nível intermediário (Kaschub; Smith, 2009) ou na fase da expressão vernacular (Swanwick; Tillman, 1986). A presença de recorrências musicais ao longo das experimentações de P1 também foi observada com relação a aspectos melódicos e métricos: P1 concluiu suas experimentações sempre com graus conjuntos descendentes, e usou sempre uma métrica quaternária. Esse domínio de clichês culturais, que tira P1 de uma posição inicial do desenvolvimento composicional é, segundo Glover (2000), possível graças à educação musical e, conforme a perspectiva piagetiana, decorre da interação do sujeito com um ambiente musicalmente rico (P1 é filha de músicos), capaz de provocar experiências de assimilação e de acomodação e, portanto, capaz de promover a construção de conhecimentos (Ramozzi-Chiarottino, 1988).

As repetições de pequenas estruturas musicais, observadas na composição de P1, também sugerem um princípio de fixação do que foi cantado em forma de representação ou, em outras palavras, em forma de imagem mental (Pulaski, 1983). Essas imagens que emergiram ao longo da vivência vocal de P1 não foram meras imagens estáticas, mas imagens de movimento, pois envolveram a reelaboração da escala fornecida pelo entrevistador.

A formação de imagens mentais, de fato, pareceu se consolidar ao longo da entrevista. Ao final do experimento, o entrevistador retomou a pergunta sobre quais figuras rítmicas P1 havia utilizado para compor, ao que a participante respondeu "eu usei chocolate oito vezes". Como nenhuma das experimentações feitas por P1 até o momento havia utilizado o "chocolate" (quatro semicolcheias), o entrevistador pediu a ela que repetisse sua composição. Ao cantar novamente, P1 improvisou uma nova melodia, como já vinha fazendo, mas desta vez com os oito chocolates que havia antecipado em sua fala (Figura 4).

Pela primeira vez na entrevista, portanto, P1 deu indícios de haver formado uma imagem mental prévia à sua execução vocal. Em outras palavras, P1 pareceu iniciar a construção de imagens de antecipação ao longo do seu processo de experimentação, graças às provocações do entrevistador, o que fez com que essa participante demonstrasse características de pensamento

operatório concreto à medida que a entrevista avançou e, adicionalmente, o que demonstrou o papel da interação para que ocorra o desenvolvimento (Delval, 1998; Dolle, 1981; Ramozzi-Chiarottino, 1988). Piaget e Inhelder (1971) observaram, de fato, o início da formação de imagens antecipatórias na faixa etária de P1 (por volta dos seis anos).

Ao final do experimento, o entrevistador pediu que P1 repetisse a escala que ele havia cantado no início. P1 respondeu improvisando uma nova melodia, o que sugere que essa participante ainda não formava a imagem estática da escala, e o que reforça, mais uma vez, seu pertencimento a um estágio possivelmente final do desenvolvimento pré-operatório.

A partir do experimento realizado e segundo a perspectiva piagetiana, podemos dizer que P1 estava entre o fim do período pré-operatório e o início do operatório concreto, uma vez que ela iniciou a entrevista demonstrando dependência da manipulação concreta dos sons para compor e, portanto, dificuldade na formação de imagens mentais. A partir da interação com o experimentador, contudo, P1 passou a antecipar os elementos de sua composição, o que sugere um princípio de internalização e, portanto, de formação de imagens mentais antecipatórias.

À luz de Kaschub e Smith (2009), também observamos em P1 características combinadas de dois estágios de desenvolvimento. Ela demonstrou estar no nível novato por não ter um planejamento composicional prévio, já que definiu sua intenção, seus meios de expressão e as técnicas de artesanato à medida que experimentou os sons. P1, contudo, também demonstrou habilidades de uma compositora em fase intermediária de desenvolvimento, já que adotou formas convencionais, como motivos que se repetiam. Considerando a teoria espiral de Swanwick e Tillman (1986), P1 demonstra características de uma compositora na fase da expressão vernacular, justamente por estruturar sua composição em frases, claramente definidas, que seguem princípios de sua cultura, como a repetição.

5.2 P2 (11 anos e 0 meses)

Ao iniciar o experimento, P2 permaneceu em silêncio por 18 segundos, balançando a cabeça em um pulso constante, como se estivesse ouvindo uma música mentalmente. Esse movimento pode ser interpretado como um apoio concreto para a composição que P2 estava elaborando em silêncio, o que sugere a presença de pensamento operatório, capaz de realizar ações mentais, mas ainda de tipo concreto, pois dependente da ação física, do movimento (Dolle, 1981).

Quando a participante sinalizou que havia terminado sua composição, o entrevistador lhe pediu para descrever em palavras as características de sua música. P2 respondeu que sua peça tinha "chocolate, titi, tá". O entrevistador perguntou, então, como era o contorno melódico da composição, ao que P2

respondeu “desce e depois sobe”. A fim de averiguar se a descrição de P2 era compatível com a composição produzida em silêncio, ou seja, a fim de observar se a participante havia de fato produzido imagens de movimento do material rítmico e da escala, fornecidos no início da entrevista, e se ela possuía imagens de antecipação da sua composição, o entrevistador pediu para que P2 cantasse sua peça. A participante, então, cantou uma composição rítmica, com alturas indefinidas. A composição produzida por P2, em termos musicais, é, portanto, menos elaborada que as composições de P1, que possuíam alturas e ritmos. Isso denota que, embora P2 tivesse a capacidade de compor apenas mentalmente (algo não observado em P1), ela possivelmente ainda se beneficiaria de mais oportunidades de experimentação concreta. Segundo Glover (2000), quando compositores de várias idades têm a oportunidade de manipular os sons, suas composições se tornam mais ricas.

Como P2 reelaborava os ritmos fornecidos pelo entrevistador, podemos dizer que ela possuía a capacidade de formar imagens de movimento rítmico. Pela semelhança entre a descrição verbal do ritmo e os ritmos efetivamente cantados, podemos dizer também que P2 formava imagens antecipatórias para o ritmo (Delval, 1998; Piaget; Inhelder, 1971). Contudo, como P2 descreveu uma melodia que não se manifestava em sua execução vocal, já que sua música não possuía alturas definidas, deduzimos que a participante ainda não formava imagens antecipatórias para as alturas. Ou seja, P2 apresentava a capacidade de operar sobre representações mentais, mas apenas se essas representações fossem rítmicas.

Observou-se, adicionalmente nesse caso, uma dificuldade de coordenação mental de imagens rítmicas e melódicas – algo que é característico do pensamento operatório concreto, já que a capacidade de coordenação só se consolida plenamente na fase operatório formal (Delval, 1998). Segundo Pulaski (1983), a coordenação entre diferentes propriedades (tamanho, peso, volume, etc.) somente é possível após o desenvolvimento da conservação. Como P2 parecia ainda não conservar imagens mentais para as alturas, uma plena coordenação de imagens rítmicas e melódicas ainda não era possível. Portanto, embora P2 demonstrasse uma capacidade considerável de manipular conceitos musicais fornecidos pelo experimentador e de formar e utilizar imagens mentais para compor, ela provavelmente teria construído um produto musicalmente mais diversificado, que coordenasse ritmos e alturas, se tivesse tipo apoio concreto, ou seja, se tivesse usado sua voz para experimentar sons antes de apresentar ao entrevistador a sua composição. Como defende Welch (2016), o canto deve ser estimulado em diversos momentos do desenvolvimento – e, conforme nossas observações, mesmo que o sujeito tenha a capacidade de compor em pensamento.

No decorrer da entrevista também pudemos observar que P2 possuía conhecimentos teóricos musicais, pois o vocabulário que ela utilizava para responder às perguntas do entrevistador era específico da área musical. P2, por exemplo, afirmou que a sua composição tinha dois compassos idênticos. Para Glover (2000), a utilização de conhecimentos musicais formais em uma

composição é normalmente vista na faixa etária (11 anos) em que P2 se encontrava, e ocorre normalmente junto com os primeiros contatos com o ensino formal de música. Do ponto de vista piagetiano, podemos entender esse envolvimento com os conceitos musicais como uma consequência do desenvolvimento do pensamento representacional, característica do período operatório concreto, e não observada em P1, que usava os conceitos de altura (Dó, Ré, Mi, etc.), por exemplo, de forma ainda pouco precisa. Pelo exposto, portanto, observamos que P2 encontra-se no nível do pensamento operatório concreto.

À perspectiva de Kaschub e Smith (2009) podemos dizer que P2 é uma compositora de nível intermediário, pois possuía um inclinado interesse em reproduzir padrões musicais de sua cultura, inclusive relacionados à teoria musical tradicional, e porque era capaz de antecipar em pensamento ao menos alguns aspectos de sua composição, sem que precisasse recorrer à execução vocal. Ainda, por conferir à sua composição uma estrutura que contempla frases e repetição, P2 podia ser entendida como uma compositora da fase da expressão vernacular, proposta por Swanwick e Tillman (1986). Nesse ponto, P2 não se distancia significativamente de P1, mas é preciso que consideremos dois pontos: P2 compôs sem apoio concreto, como discutido anteriormente. Ela poderia ter demonstrado um produto musical mais desenvolvido se tivesse, como P1, explorado concretamente os sons ao compor. Em segundo lugar, é preciso que consideremos o contexto a que estão expostas as duas participantes. Enquanto P1 tem acesso a um ambiente musicalmente rico e, portanto, a diversas oportunidades de interação e de desenvolvimento musical, P2 não tem contato com músicos no seu cotidiano. O desempenho de P2 durante o experimento poderia ter sido potencializado, como defendem Swanwick e Tillman (1986), se ela tivesse acesso a um ambiente musicalmente mais rico.

Ao final da entrevista, P2 foi convidada a repetir a escala fornecida inicialmente pelo entrevistador. Ela cantou uma escala de Dó Maior ascendente e descendente, cometendo apenas um pequeno equívoco de afinação na sexta nota ascendente. Disso depreende-se que P2 possuía uma imagem estática (Delval, 1998) da escala já consideravelmente bem estabelecida (algo não demonstrado por P1), mesmo que imagens de movimento envolvendo alturas ainda não tivessem se manifestado.

5.3 Stela (13 anos e 11 meses)

No início da entrevista, Stela permaneceu em silêncio por quase sete minutos e, durante esse tempo, não desfoquei os olhos do teto e movimentou a sua boca como se estivesse cantando. A movimentação dos lábios de Stela parecia ser um reflexo do que ela estava pensando, e seus olhos se movimentavam também como se ela estivesse lendo um texto. Assim como observado em P1, esse pode ser um tipo de apoio concreto. Quando Stela olhou para o entrevistador e movimentou sua cabeça positivamente, confirmando que

havia terminado, o entrevistador perguntou quais eram as características de sua composição. Stela respondeu que sua composição tinha um contorno melódico semelhante em todos os compassos e que, com relação aos ritmos, ela utilizou *"salta, tá, chocolate, titi e pera"*. Quando o entrevistador pediu para que Stela cantasse sua música, ela balançou sua cabeça e corpo, sugerindo uma pulsação, e cantou uma música apenas com ritmos, sem alturas definidas.

Pode-se observar que Stela, assim como P2, compôs uma música com alturas indefinidas. Ou seja, havia uma incipiência na formação de imagens melódicas na composição das duas participantes. Contudo, no caso de Stela, observou-se uma leve variação de alturas: todos os compassos iniciaram com uma altura grave e terminaram com uma altura aguda. A participante, portanto, foi fiel, em sua execução musical, à descrição verbal fornecida no início da entrevista: sua música tinha, de fato, um contorno melódico igual em todos os compassos. Isso sugeriu que Stela havia começado a formar imagens de movimento da escala e também de antecipação da melodia, mas também que essas imagens ainda não se conservavam plenamente, pois não ensejavam uma descrição verbal detalhada, nem tampouco a execução de alturas precisas, coordenadas com os ritmos. Sob a perspectiva de Kaschub e Smith (2009), Stela podia ser entendida como uma compositora de nível intermediário, por ser capaz de compor em pensamento, sem recorrer à experimentação vocal ou instrumental.

Observamos em Stela, que balbuciava ao compor mentalmente, portanto, um sujeito que operava de modo concreto, que possuía imagens mentais melódicas ainda em formação e não coordenadas com as imagens rítmicas já formadas. Para Delval (1998), é no período das operações concretas que os sujeitos desenvolvem as imagens de antecipação e que passam a organizar as suas ações em sistemas de conjuntos, de modo coordenado. Apesar de Stela estar no mesmo período que P2, entendemos que Stela está em uma fase mais avançada desse estágio, por já ter iniciado o processo de coordenação de alturas e ritmos. Por outro lado, sua composição e a de P2 não são tão longas e repletas de elementos musicais quanto as criações de P1. Conforme discutido anteriormente, P2 e Stella não manipularam sons concretamente, e isso poderia trazer riqueza para seu produto composicional (Glover, 2000). Mais uma vez encontramos evidências, portanto, de que mesmo estudantes maiores, como Stella de 13 anos, que consigam compor em pensamento, podem se beneficiar da manipulação concreta de materiais musicais dada a complexidade da tarefa de compor coordenando ritmos e alturas mentalmente.

Na composição de Stela os compassos 1-2 e 3-4 são idênticos. A repetição é uma prática cultural comum e Stela, por demonstrar preocupação com esse tipo de convenção musical, podia ser considerada uma compositora em nível intermediário (Kaschub; Smith, 2009). Contudo, Stela manifestava ainda outra característica do desenvolvimento composicional descrito por Swanwick e Tillman (1986). Segundo esses autores, a época dos 10 aos 15 anos é marcada por uma fase especulativa, em que surpresas, provocadas por desvios das convenções, são integradas ao estilo da peça. Na composição de Stela

vemos que o último compasso rompia com a expectativa de repetição ao introduzir uma única célula rítmica, que sugeria o início de uma nova frase, mas que surpreendentemente não era desenvolvida.

Ao final do experimento, a pedido do entrevistador, Stela cantou a escala musical executada por ele no início, fazendo-o com perfeição e denotando possuir uma imagem estática bem formada desse objeto musical.

6. Considerações finais

O objetivo geral desta pesquisa era observar o desenvolvimento da imagem mental, em crianças e adolescentes, associado ao desenvolvimento do seu processo composicional. Por meio de uma revisão de literatura que envolveu a teoria de Jean Piaget e estudos de cognição musical, e por meio de um experimento conduzido em acordo com os princípios do método clínico piagetiano, feito com três participantes, conseguimos observar a construção de diferentes tipos de imagens mentais e a manifestação de características diferenciadas, também, em relação ao desenvolvimento composicional.

Com relação à composição das participantes, observamos que P1 (6;2) improvisou vários trechos melódicos enquanto P2 (11;0) criou uma única peça rítmica. As constantes improvisações de P1 são características do nível pré-operatório, por denotarem uma incapacidade de formar imagens de antecipação e por evidenciarem uma dependência da manipulação concreta do som, por meio do canto. No final do experimento, após seguidas intervenções do entrevistador, P1 passou a construir imagens de antecipação, mas apenas para aspectos rítmicos, adentrando, nesse momento, no nível operatório concreto. P2, por sua vez, demonstrou conseguir compor em silêncio desde o início da entrevista, com uma leve ajuda de movimentação corporal. Sua composição, contudo, assumiu um caráter apenas rítmico, devido a uma incapacidade de coordenar ritmos e alturas que parece característica do início do período das operações concretas. Stela (13;11), assim como P2, compôs em silêncio e apresentou uma composição sem alturas definidas. Entretanto, Stela demonstrou um princípio de coordenação entre ritmos e alturas, haja vista que fez uma diferenciação entre sons graves e agudos em sua música, e que foi resultado das imagens de antecipação que se demonstrou capaz de construir. Devido a essa capacidade de coordenação em nascimento, Stela demonstrou estar em fase final do período operatório concreto.

Com relação ao desenvolvimento composicional, P1 iniciou o experimento no primeiro nível da espiral de desenvolvimento de Swanwick e Tillman (1986), e no nível novato de Kaschub e Smith (2009), devido à necessidade de manipulação concreta do som e à ausência de um planejamento composicional prévio à experimentação. Contudo, por utilizar formas de organização do discurso musical convencionais, pertencentes à sua cultura musical, tanto P1, quanto P2 e Stela, demonstraram características composicionais típicas do que Kaschub e Smith (2009) classificam como nível intermediário. Portanto, tanto à

luz do referencial piagetiano, quanto à luz das referências da cognição musical, as participantes encontram-se em momento intermediário do seu desenvolvimento, demonstrando capacidades já consolidadas, mas também possibilidade de construir novas habilidades.

Em nosso estudo, não observamos participantes nas fases piagetianas sensório motora e operatório formal, nem sujeitos de nível avançado de desenvolvimento composicional, segundo a perspectiva de Kaschub e Smith (2009), ou pertencentes ao nível do valor, segundo a perspectiva de Swanwick e Tillman (1986). Devido a essa limitação, resultante também do baixo número de participantes a que tivemos acesso, estudos futuros poderiam investigar uma população maior e com faixas etárias mais abrangentes, a fim de identificar características do desenvolvimento das imagens mentais no processo composicional que não foram observadas aqui e expandir o trabalho exploratório feito neste momento.

Apesar de suas limitações, acreditamos que esta pesquisa trouxe contribuições para o entendimento dos processos de desenvolvimento relacionados à composição musical, e que o que foi discutido aqui pode ajudar os educadores musicais a sentirem-se mais preparados para ajudar seus estudantes a avançarem em seus processos criativo-musicais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Eduardo Wanderley. **A formação das imagens mentais auditivas e o desenvolvimento composicional em crianças.** 2026. 117 f. Dissertação (mestrado em Letras e Artes) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2026.

CAREGNATO, Caroline. **O desenvolvimento da competência de notar músicas ouvidas:** um estudo fundamentado na Teoria de Piaget visando à construção de contribuições à atividade docente. 2016. 424 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

DELVAL, Juan. **Crescer e Pensar:** a construção do conhecimento escolar. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DOLLE, J. M. **Para compreender Piaget:** uma iniciação à psicologia genética piagetiana. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

GLOVER, Joanna. **Children Composing.** Londres: RoutledgeFalmer, 2000.

KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. **Minds on music** – composition for creative and critical thinking. Nova Iorque: MENC, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. & INHELDER **Mental imagery in the child**: a study of the development of imaginal representation. Londres: Routledge, 1971.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. Londres: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. **Music, Mind, and Education**. Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith; TILLMAN, June. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**. Cambridge Journals, Cambridge. Vol. 3, p. 305-339, 1986.

WELCH, Graham F. Singing and vocal development. In: MCPHERSON, Gary E. (org). **The Child as Musician**: a handbook of musical development. 2 ed. Nova York: Oxford University Press, 2016. p. 441-461.

Responsabilidade Editorial: Célia Regina de Carvalho.

Recebido em: 30 de março de 2026.

Aceito em: 30 de junho de 2026.

Publicado em: 31 de julho de 2026.