

A música no desenvolvimento infantil: concepções e desafios

Esther Beyer

Universidad Federal do Rio Grande do SI (UFGRS/Brasil)/
Departamento de Música
ebeyer@sogipa.esp.br

Resumo

Esta apresentação trata do desenvolvimento musical infantil segundo diferentes concepções sobre a criança e suas conseqüências pedagógicas, à luz de alguns exemplos de gravações e filmagens. Conforme a visão teórica que adotar o educador – consciente ou inconscientemente – teremos modos diferentes de interagir com as crianças, que influenciarão sua aprendizagem musical. Junto desta exposição, apresentaremos alguns resultados de pesquisa sobre o desenvolvimento dos bebês envolvidos em nosso Projeto “Música para Bebês” (UFGRS/Brasil), onde observamos por exemplo seu uso dos instrumentos, suas trocas sonoras com os pais, seus movimentos, a fim de delinear as características mais apropriadas à interação musical com crianças pequenas.

Abstract

This presentation is about children musical development according to different conceptions on infancy and educational consequences, based on films and recordings. According to the vision that the teacher adopts, consciously or unconsciously, he/she has different kinds of interaction with children, which influenced their musical training. With this exposition, we also present some results of a research on development of babies included on our project “Music for Babies” (UFGRS/Brazil) where we observed the use they give to the instrument, their sound exchanges with their parents, their movements, so that we could detect that most appropriate characteristics when interacting musically with babies.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Coordenação deste evento pelo convite e pela preciosa oportunidade de compartilhar aqui algumas idéias sobre o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida.

Esta fala deve estar dividida em dois diferentes momentos. Inicialmente, devo apresentar e analisar algumas cenas de vídeo retiradas de nossa prática musical com bebês, mostrando ao final as conseqüências pedagógicas destas ações das mães com seus bebês. Em um segundo momento, gostaria de colocar rapidamente algumas concepções de infância que levam necessariamente a ações diferenciadas em relação ao bebê.

Iniciaremos, portanto, mostrando algumas cenas selecionadas gravadas em vídeo do Projeto “Música para Bebês”, do Departamento de Música (UFRGS). Não irei tecer comentários sobre elas agora. Das 5 diferentes cenas selecionadas, buscamos mostrar idades e situações diferentes: temos dois bebês de 3 meses, de 6 meses e outros três de quase dois anos. Temos bebês em situação da aula de música, outros ao final da aula e outro ainda filmado em casa. Uma cena se desenrola do bebê sozinho em casa, outra onde analisamos individualmente o bebê, mas em aula, outra é uma situação de interação entre dois bebês, e outra ainda, a comparação de três bebês simultaneamente realizando o mesmo exercício. Uma cena não será mostrada em vídeo e será descrita, para demonstrarmos a influência de um vínculo afetivo na construção musical do indivíduo.

CENA 1

Esta cena desenrola-se ao final de uma aula, quando todas as mães estão se arrumando para ir para casa. Esta filmagem ocorreu casualmente, pois a bolsista ajudante esqueceu de desligar a filmadora. Duas mães conversam em pé tendo suas bebês à sua frente voltados uma para a outra. Coincidentemente elas se posicionaram frente à filmadora e não percebem inicialmente o que se passa entre as duas bebês. A está distraída com os óculos da mãe. I está virada para A e quer pegá-la. Então a mãe de A guarda seus óculos e vira a bebê de frente para I, que já vinha fitando-a a algum tempo. A imediatamente se interessa esticando seu dedo indicador. I estende sua mão e A pega-a com as duas mãos. I solta-se das mãos de A e começa a mexer a mão olhando para A. Aproveitando um momento que A

olha para baixo, I agarra-lhe o cabelo. Transcorre um tempo em que I se mexe para frente e para trás. A parece estar muito atenta a todos os sons que a cercam. Ao fundo ouvem-se vozes, alguém brincando no piano, bebês resmungando, etc. I repentinamente se joga para a frente e quase bate em A, soltando um grito estridente (_). A a fita com as duas mãos abertas. I quer pegar e A, responde com um grito agudo (A_). Logo a seguir fazendo

Mm- Mm- Mm (região média e fraco), olhando para I.

Faz P-P-P (soltando bastante saliva), tentando pegar I com uma mão.

Bem na hora que consegue pegar I, solta um grito agudo (A_), forte e curto.

I responde se jogando novamente para a frente, ao que a mãe afasta a mesma e A também fica mais desatenta.

(Duração em vídeo: 2min e 31 seg. / Idade das crianças: 2 a 6 meses)

Comentário: I parece ter respostas motoras muito mais precisas e eficientes, em contrapartida A se relaciona com sons. A mãe também favorece tal sonorização, pois podemos compará-la a uma filmagem individual de A em casa, realizada por seus pais (Cena 2).

CENA 2

- A está deitada no berço e, ao mesmo em tempo em que se toca uma caixinha de música, a mãe movimenta um urso à frente de seus olhos.

A olha e faz PPP (soltando bastante saliva),

Ãh (_ _ _ = sobe, mantém e desce),

ãh forte (_) – ela quer pegar ãh (_ _ em duas alturas descendentes).

PPP (salivando muito) faz quando o som da caixinha pára.

PPP, ainda logo depois que a música recomeça.

A A (_) parece uma reclamação (de que a música teria terminado?).

É (_) M (_) M (_) M (_) Mm (_ _ _)

- Agora A está sendo filmada de outro ângulo, parece que a mãe não segura mais o ursinho enquanto a música toca. A fixa seu olhar, sem produzir mais sons.

- Novo momento da filmagem. A mãe oferece seu seio para a mamada sobre a cama do casal. A não se mostra interessada em mamar, só olha para a câmera.

Mãe: “Oi, cara de boi.” E pára um pouco olhando para A.
Quando a mãe toca em sua bochecha

A responde com um M () fraco.

Mãe: “Tchau, cara de pau”.

Quando a mãe pára, A responde novamente com M () fraco.
A mãe começa a rir.

A responde com um grito espremido que inicia agudo, sobe mais ainda e desce novamente (A__). Segue-se um silêncio.

Logo a seguir: MM () Ãh () Ãh () RRRÃ (gutural, parece gargarejo).

Mãe e pai (que está filmando) riem.

A reinicia A () – parece que ela também está rindo e passa a fazer RRR () RRR ().

(Duração de 2 minutos e 15 segundos/ Idade do bebê:
aproximadamente 4 meses)

Comentário: Esta cena, subdividida em dois momentos, foi filmada pelos pais em casa. Pode-se perceber que A produz em aula os mesmos sons que já vinha experimentando em casa. Ela aplica os mesmos para se relacionar com I na cena 1. Parece que vemos uma clara relação da produção do Ah (agudo) com o alcançar algo com as duas mãos ou quando de fato consegue. Pode-se ver ainda que quando pára a música, ela faz PPP (salivando) que pode imaginariamente “auxiliá-la a conseguir o que quer” (por exemplo: que a música recomence – cena 2 – ou que pegue I – cena 1). A tem uma relação sonora muito intensa com os pais e com estímulos musicais, de tal forma que ela se sente suficientemente segura para aplicar seus esquemas já conhecidos com outras crianças também.

CENA 3

O grupo deve passear com um carrinho e ouvir à música seletivamente: quando a música pára, espera-se que as crianças fiquem paradas e batam o brinquedo contra o chão. Temos aqui três tipos

diferentes de interação. Focaremos, pois, a atenção sobre três crianças e suas mães:

- P experimenta bastante com o brinquedo, rola o carrinho, e parece nada preocupada com as regras da brincadeira musical. P espera que sua mãe lhe dê o limite - que coloque a posição correta do brinquedo, que tome pela mão, que caminhe com ela - e parece não contestar em momento algum esta intervenção de sua mãe. Aqui a mãe vira a roda no chão, pega a menina pela mão e a leva para realizar a atividade. Ao final da filmagem, isto ocorre novamente: as crianças devem parar e ela seguiu caminhando. A mãe vem correndo, segura-a com as mãos e faz a atividade.

- B: Nesta cena aparece pouco. Vemos que no início ela estava de mãos dadas com a mãe, logo depois ela se solta e vem rapidamente sozinha balançando perigosamente o carrinho em várias direções e logo depois pára o movimento.

- L, ao início da cena, está tomando leite na mamadeira, segurando seu brinquedo na mão. Ao terminar o refrão, ela se levanta e segura seu carrinho e ainda bate atrasado algumas vezes o mesmo contra o chão (provavelmente ela não queria ter perdido esta parte do jogo), mas logo passa a se balançar com o corpo para um lado e outro, de forma bastante coordenada com a marcação do tempo na música. A mãe a acompanha sem segurá-la pela mão. Ao parar a música, ela pára e põe o dedo sobre a boca para fazer "SHH", e ao recomençar para que todos batam verticalmente, L faz exatamente este movimento, mas não bate na pulsação, como os outros. Ela bate quase precisamente na subdivisão.

(Duração no vídeo: aprox. 2 minutos/ Idade das crianças: entre 18 e 24 meses)

Comentário: Parece que necessita ser dirigida em tudo que deve fazer ou não. Assim mesmo, ela possui algumas iniciativas, reflexo de pura curiosidade da menina pelos objetos que manuseia. Só brincar livremente com este objeto lhe basta, parece não haver busca de parâmetros em outras crianças, pais ou a professora. Quem desempenha um papel de modificação nestas iniciativas exploratórias é a mãe, preocupada que "a filha não acompanha os conteúdos que estão sendo trabalhados".

B possui uma relação sempre desafiadora em relação a sua mãe, colocando-se em posições perigosas para si e para outras crianças. A mãe praticamente deixa-a fazer qualquer coisa e não lhe dá limites. Parece que pelo fato de ter tão poucos limites, ela requisita o olhar da mãe realizando justamente estas situações perigosas (subir sozinha na banqueta do piano, fechar sozinha a tampa do piano, abrir a porta e correr porta afora rumo ao elevador, etc.) Por um lado, B tem ações muito criativas em aula, mas por outro ela permanece muito pouco tempo em uma atividade de modo mais concentrado, comprometendo desta forma seu desenvolvimento musical, uma vez que a mãe também não faz nada neste momento. Deve-se destacar que esta criança, conforme já pesquisado em Beyer (2001) é uma criança que entrou no projeto na faixa etária de 18-24 meses. Acompanhando através de vídeo um grupo de crianças ao longo de quatro semestres e um grupo de crianças que cursaram apenas o último semestre do Projeto “Música para Bebês”, temos percebido que estas crianças reagiam em aula de modo muito semelhante às crianças do grupo B (6-12 meses) em suas ações musicais e também no seu ponto de referência em aula (mães, bebês ou professora).

L tem uma relação muito amistosa com sua mãe. Ela deixa que L experimente, mesmo que aparentemente não esteja participando da atividade no momento. Contudo, a mãe mesmo realiza a atividade pois a aula fosse também é para ela, fazendo o gesto como todos os outros. L tem uma relação autônoma com a música, independente do que a mãe esteja fazendo. Após os dois anos, ela está cantando de modo muito afinado e com um grande repertório.

Refletindo sobre as concepções

O ponto de partida da seleção destas cenas foi a observação de que alguns bebês conseguem rapidamente participar nas aulas de música com vocalizações e ações musicais, ao passo que alguns parecem levar muito mais tempo para que esta participação ocorra. Considerando que o programa é o mesmo com todas as crianças, pensamos em observar mais atentamente como se comportam as mães em sala de aula. Stiff (2000), em seu projeto de graduação, ao observar as duplas mãe-bebê em nosso projeto, observou que havia interferências

positivas e negativas da relação mãe-filho no desenvolvimento musical dos bebês.

Assim, percebemos (Beyer, 2002) modelos diferentes de interação, que poderiam ser fixados em diferentes tipos (estereotipados). Com certeza, nenhuma mãe ou pai age exatamente desta forma, mas sempre é um misto de tipos diferentes. Ainda percebemos que toda a dupla vai modificando seu padrão de interação, à medida que a criança vai crescendo, rumo a um modo mais equilibrado e produtivo para o bebê. O tipo 1, onde vemos uma mãe ou pai tímidos ou pouco participantes, que por razões diversas não cantam ou dançam junto ou fazem muito pouco em aula. O tipo 2, onde temos uma mãe exagerada, que quer ela mesmo fazer tudo intensamente e assim às vezes até esquece seu bebê para aproveitar ela mesma a aula de música. O tipo 3 consiste na “mãe perfeita”, que está sempre preocupada que seu filho faça todos os exercícios corretamente. Quando então a criança não sabe bater ou pisar “certo”, ela mesma então o faz para a criança, muitas vezes tomando seu próprio braço e realizando a ação. No tipo 4 encontramos uma mãe mais equilibrada, que desafia seu bebê para que participe, mas também permite ou suporta que seu bebê cometa “erros” ou explorações.

A partir da observação destas cenas, podemos perceber concepções sobre a criança nas ações dos adultos que com ela lidam. Certamente estas ações levarão a diferenças nos processos de aprendizagem musical, conforme pudemos observar nas cenas. Organizamos, a seguir, três diferentes concepções a respeito da criança. Com certeza, haverá diferentes ainda maiores à medida que o tempo passa.

Primeira Concepção: Eu sei e o bebê não sabe

A mãe supõe saber tudo aquilo que o bebê deve fazer, sentir, saber, então há pouco espaço para que este bebê venha a saber alguma coisa por conta própria. Neste sentido, as escolhas da criança vão ser aquelas que a família previamente já escolheu. Assim, o bebê acaba sendo o que a mãe diz que é ou espera que faça. Aqui temos dois tipos de mãe a pouco mencionados: a mãe exagerada (2), que faz todos os exercícios sem buscar que o bebê o faça; e a mãe “perfeita” (3), que quer que seu bebê realize as tarefas musicais “sem erros”. A primeira

se coloca na posição do bebê e faz ela mesma, preenchendo assim toda exigência que seria jogada no filho. Já a segunda não suporta a incapacidade de seu bebê e suas cambaleantes explorações musicais e preenche fazendo ela a ação com a mão do bebê o que era para o bebê tentar sozinho. Assim, cabe ao bebê se colocar na posição passiva e esperar que seja conduzido para as diferentes atividades. P (cena 3) exemplifica muito bem esta concepção. Teoricamente, vemos uma educação de fora para dentro (O_S), como ocorre também no modelo behaviorista.

Segunda concepção: O bebê sabe o que faz

Nesta concepção vemos uma mãe que supõe que seu filho é como uma semente na terra: à medida que o tempo passa e se tiver as condições, crescerá conforme uma seqüência já pré-fixada pela natureza. Assim, deixa-o livre “para que se desenvolva”. A idéia de se conceber uma criança como um ser bom e que passa por um processo gradativo de maturação vem desde Rousseau, com seu livro “Emílio”, e foi posteriormente incorporada pela linha apriorista ou maturacionista.

Se o bebê ultrapassa certos limites, isto é considerado como apenas uma fase, que irá passar posteriormente. B (Cena 3) fica como que entregue a suas próprias ações. Há espaço para muitas iniciativas, mas como elas não encontram eco nas ações da mãe, a criança logo abandona sua iniciativa para se dedicar a novas buscas musicais. Com conseqüência, ocorre uma falta de aprofundamento nas propostas musicais, ou seja na consolidação de esquemas rítmicos, vocais ou motores. Cognitivamente é muito importante que a criança experimente e reexperimente sucessivas vezes a mesma ação, desde que não seja exigida mecanicamente a realizar esta ação. Passarei agora a descrever um quadro que não se resume a uma cena de vídeo, mas uma trajetória ao longo de aproximadamente um ano e meio.

CENA 4

Fe tem uma relação um tanto conturbada com sua mãe. No primeiro dia de aula, quando Fe tinha aproximadamente um mês, quem veio foi o pai, que justificou sua falta porque ela estava em um instituto de beleza se arrumando. No segundo dia de aula, ela

compareceu, mas com trajes que a limitavam bastante na participação das atividades: saia curta e justa, meias de nylon e sapatos com saltos muito altos, uma vez que se solicita que tirem os sapatos, dançam com seus bebês e sentem no chão com eles. Seguiram-se várias cenas de uma aparente apatia por seu bebê: distância corporal deste, rigidez nos movimentos, realização das atividades como ações automatizadas¹ e sorrisos abertos quando a câmera nela focava. Tal quadro se completa ainda mais na constatação de que era esta a criança que tinha o maior rodízio de acompanhantes: o pai, a mãe, a vó, o vô, a madrinha, etc., trazendo ainda mais impecilhos para que o bebê se relacionasse positivamente com a música.

*Rapidamente, ele começou a agir de modo correspondente: parava e sorria para a câmera por longo tempo. Era como se fizesse o papel de ator: “Eu agora sou o bebê ideal, perfeito, vou encenar ser filho desta que me segura”; respectivamente a mãe diante da câmera “Vou encenar ser mãe feliz deste bebê que só me atrapalha minha vida²”. Tanto mãe como bebê deixam de desempenharem seus autênticos papéis, para assumirem um papel fictício, desconfortável a ambos. Evidentemente o que falta neste caso é um **vínculo afetivo entre mãe e bebê**, que se supõe ser substituído por várias pessoas da família. Em segundo lugar, falta ainda um **vínculo da mãe com a música**, pois a impressão que se tem é que participa das aulas de modo um tanto pouco comprometido, mais para registrar que um dia levou seu bebê a aulas de música.*

Em termos musicais, percebo esta criança quando perto de um ano e meio como inconstante em relação às atividades musicais, dividindo seu tempo mais ou menos em três partes. Uma parte da aula dispense se posicionando diante da filmadora, outra passeando pela aula de modo muito disperso e outra ainda reagindo com dança e percussão à música que se oferece. Provavelmente isto se deve à

¹ A impressão que se tinha era que a mãe realizava a atividade porque eu solicitei, não porque estivesse sentindo algum prazer nisto.

² Tal afirmação jamais foi dita, apenas pelas ações poderia se interpretar de tal maneira.

atitude da mãe, presente fisicamente, parecendo ausente, ensimesmada em seus pensamentos.

(Não será apresentado em vídeo por questões éticas³)

Com certeza, este caso exemplifica muito bem o que talvez outros pais tenham de forma mais velada ou diluída.

Terceira concepção: Meu bebê pode aprender

Nesta concepção, a mãe acredita que a criança é capaz de aprender. A interação entre a dupla é muito grande: o bebê faz um som, a mãe responde, o bebê continua. Esta é a situação ideal para que o bebê interaja com a música. Este modelo fundamenta-se no construtivismo, onde temos em Piaget um importante teórico. Podemos observar em I e A (cena 1) trocando sons, da mesma forma que A em casa, dando-lhe autonomia para esta troca com o outro bebê. Também L se apresenta na cena 3 muito autônoma com relação a suas ações musicais: bate o carrinho coordenadamente com a música, se balança e canta. A cena a seguir (5) mostra também uma intensa interação vocal entre mãe, bebê e música.

CENA 5

E se encontra deitada em uma toalha, segurada pela prima e pela mãe, segurando com a mão D a toalha.

A mãe lhe fala: “Tu não precisa te segurar na rede, a mãe te segura”.

Passa um pouco de tempo e a menina faz um A(____), subindo da região média e descendo um pouco,

Repete várias vezes A(____),A(____),A(____), A(____), às vezes só descendente A(____).

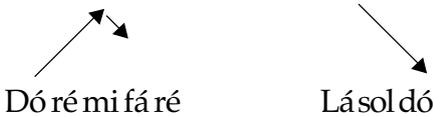
Mãe imediatamente responde: “Tu tá cantando...” A(____), fazendo o mesmo som A(____).

E responde simultaneamente A(____),A(____).

(Duração: aprox. 1 minuto e meio / Idade da criança: 6 meses)

³ Para preservar a identidade da família em questão, alguns dados a que me referirei serão alterados.

Comentário: E tem apenas 6 meses nesta filmagem e pode-se perceber que interage muito com os sons. A mãe – e a família em geral – tem muita expectativa em relação á aula de música e participa intensamente em todas as atividades. Todos os sons de E são valorizados e respondidos, ao que o bebê responde positivamente à interação vocal com a mãe. O desenho do contorno vocal do bebê parece se aproximar ao da melodia que está se tocando: Dó – ré- mi fá ré- lá- sol dó—, transposto para um contorno poderia ser mais ou menos assim:



A mãe estimula que E faça sons, diz até que “está cantando”, mas não se dá conta que ela está tentando cantar **esta melodia**. Outra evidência para tal fato é que ela só começou a cantar na segunda vez que a melodia inicia, bem no momento em que a música percorre este desenho de contorno que ela provavelmente já conhece.

AUDIÇÃO1

Semelhante a esta vocalização é a gravação de Sam⁴ (Beyer, 1994) com 9 meses e 18 dias, tentando cantar junto com um quarteto masculino, música gospel. Sam parecia gostar muito deste disco, portanto tocou-se muito este disco ao longo do ano, embora sendo um disco de Natal. Conforme registro de SAM 4-B-6, a música toca uns 30 segundo antes do 1º som de Sam. Daquele ponto até o fim da primeira “estrofe” Sam faz sons, mas parece ainda não ter muita relação com a melodia. Ao início do refrão, há uma subida em arpejo (ré-fá# -lá-dó), ao que Sam faz desenho correspondente (fá# que escorrega para cima e para baixo na afinação e dó com muitas oscilações), depois a melodia desce e Sam parece descer num

⁴ Este foi um estudo de caso detalhado que realizei com meu filho desde seu nascimento até os 3 anos e meio, como tese de doutorado, sendo logo após publicado em forma de livro.

“resmungo”. Há pontos na audição que parece que Sam inclusive antecipa o que vai vir uns 2 segundos adiante. À época, eu simplesmente me comportava em relação a Sam como qualquer outra mãe: fazendo A__, até com pouca inflexão. Há uma intensa interação de Sam com a música, provavelmente por todo acompanhamento que lhe foi oferecido em casa.

Voltemos a E, 3 anos mais tarde. Ela está com 3 anos e meio e canta um grande repertório de canções infantis. E canta com grande aproximação várias músicas, das quais uma apresentamos a seguir.

AUDIÇÃO2

E canta a melodia “Havia um pastorzinho”, no segundo verso “andava a pastorear”, ela vai gradativamente subindo a afinação e acelerando a pulsação. Há claras oscilações em sua voz, mas consegue cantar de modo coordenado melodia, ritmo e texto, sem ajuda de um adulto ou outro modelo. A coordenação de esquemas para realização de tal tarefa é bem mais sofisticada. Ao cantar o refrão “Dó-é (ré)-mi-fá...”, ela consegue coordenar texto e ritmo, mas percebemos um achatamento na entonação das alturas. Se tem a impressão que a canção ultrapassa o âmbito possível para sua execução cantada. Assim, todas as notas são cantadas um pouco abaixo, para que uma 4ª justa (modelo esperado) seja proporcionalmente cantada em uma 3ª. Outra característica do canto de E é o deslocamento de centros tonais. Parece não haver uma tonalidade fixa para toda a melodia, ela vai se deslocando de verso para verso.

Davidson, Mckernon & Gardner (1981) já haviam mencionado sobre este deslocamento de eixos tonais, sendo que estes constataram tal fato perto da idade dos 5 anos. A criança se encontra em pleno desenvolvimento musical e gradativamente vai se adaptando mais ao modelo sonoro-musical de sua cultura. Perceptivamente a criança já poderia reconhecer mudanças tonais, mas ainda tem dificuldade de implementá-las na prática. Mas já temos um ganho nesta execução, que não segue apenas o ritmo da fala recitada.

Apenas para fins de comparação, apresento rapidamente aqui mais dois exemplos sonoros. Sam (Beyer, 1994), também aos 3 anos e meio, canta uma melodia com uma afinação razoável, coordenando texto, ritmo e melodia. Já M (Beyer & Ponso, 1998) canta de modo bem diferente na mesma idade prioriza em seu canto o texto e o ritmo. A melodia às vezes se aproxima de um recitativo.

Palavras Finais

Gostaria de finalizar ainda com algumas reflexões. Tanto Sam como M desenvolveram-se em ambientes de intensas trocas sonoras. Contudo, desenvolveram-se por caminhos musicais diferentes. Cada criança segue sua própria trilha sonora, há tendências diferentes, pois as crianças seguem lógicas cognitivo-musicais diferenciadas (Beyer, 1994, 1996, Beyer & Ponso, 1998; Elmer, 2000).

Em segundo lugar, se falamos aqui de modos de interação mãe-filho, podemos também falar de modos de interação professor-aluno. Com certeza também o professor tem em sala de aula sua concepção de aprendizagem e de aluno, que vai diferenciar totalmente suas estratégias de ensino. Mesmo que nunca tenha refletido sobre sua concepção a respeito de infância, adota inconscientemente uma posição. Portanto, os professores deveriam refletir mais a respeito para poder propiciar um desenvolvimento cognitivo-musical mais completo em seus alunos.

Por fim, quero destacar que os processos cognitivos só podem acontecer quando passam pela questão afetiva.

Bibliografía

- Beyer, E. (1994). *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburg: Krämer.
- Beyer, E. (1996). A reprodução e a produção musical em crianças: uma perspectiva cognitiva. En R. Martins (org.) *Música: pesquisa e conhecimento*. Porto Alegre: CPGMUS/UFRGS. p.69-81.

- Beyer, E. y Ponso, C. (1998). Os processos da produção e reprodução musical: um estudo de caso. En: *Salão de Iniciação Científica, Livro de Resumos*. Porto Alegre.
- Beyer, E. (2000). How do infants improve musical knowledge? Comments about the Brazilian Program "Music for Babies". Trabajo presentado en: *Conference papers of the ECME/ISME*. Kingston.
- Beyer, E. (2001). Interagindo com a música desde o berço: um estudo sobre o desenvolvimento musical em bebês de 0 a 24 meses. *Anais do XIII Encontro da ANPPOM*. Belo Horizonte.
- Beyer, E. (2002). Musikalische Kleinkindforschung; Erfahrungen aus Brasilien. En W. Gruhn. *Aspekte musikpädagogischer Forschung; Vortragsreihe im Wintersemester 2001/2002 und Sommersemester 2002*. Kassel: Gustav Bosse.
- Davidson, L. McKernon, P y Gardner, H. (1981). The acquisition of song: a developmental approach. *Documentary Report of the Ann Arbor Symposium on the Applications of Psychology to the Teaching and Learning of Music*. Reston, Virginia: MENC.
- Elmer, S. (2000) *Spiel und Nachahmung; über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau, Suíça: H & B. Schneider.
- Stifft, K. (2000). *A interferência da relação mãe-filho no desenvolvimento musical de bebês na sala de aula*. Porto Alegre: Projeto de Graduação/UFRGS.