

## A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA PERCEPÇÃO AUDITIVA EM CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

*Jhenifer Vieira da Silva*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Silvia Regina Marques Jardim*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de monografia que teve como objetivo analisar a contribuição da música no desenvolvimento da linguagem de crianças com SD por meio da discriminação e da percepção auditiva. O arcabouço teórico-metodológico fundamenta-se na Neurolinguística Discursiva e na Teoria Histórico Cultural de Vygotski. Os dados foram coletados no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística-Lapen, na UESB, *Campus* de Vitória da Conquista-BA. Participaram da pesquisa três crianças com SD, durante quatro meses. As sessões foram realizadas uma vez por semana e cada sessão com duração de uma hora. Para produção de dados, foram realizadas atividades musicais diversificadas e utilizadas fichas com figuras de animais, de sons ambientais e das melodias apresentadas. A partir das intervenções, constatamos que as crianças evoluíram em sua produção oral, apresentando aumento do vocabulário e ampliação da percepção auditiva.

**Palavras chave:** Linguagem. Música. Síndrome de Down.

### INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo socializar resultados da pesquisa realizada durante a graduação<sup>1</sup> que teve como temática a contribuição do uso da música no processo de aprimoramento da oralidade em crianças com Síndrome de Down-SD. Partimos da consideração de que a SD é uma anomalia, ou seja, uma condição genética. Crianças com SD apresentam especificidades no seu desenvolvimento global, entretanto a área mais comprometida é a linguagem. Segundo Schwartzaman (1999, p.218), “a fala leva um tempo maior para se desenvolver [...] e as palavras convencionais podem ser tardiamente sistematizadas”.

Apesar dessas especificidades na linguagem, entendemos que elas não são um impedimento para crianças com SD entrar na linguagem, pois elas precisam de estímulos e de situações de interação-relacional para organizar o pensamento e internalizar a linguagem. Cabe ressaltar que:

---

<sup>1</sup> Este artigo apresenta os resultados da monografia de Jhenifer Vieira da Silva, orientada por Silvia Regina Marques Jardim, aprovada no ano de 2019.

Cada criança habita em um ambiente diferente das demais e cada família tem sua própria história. Assim, as inferências físicas, cognitivas e emocionais que a Síndrome determina influenciarão de forma diferente para cada criança no aspecto da linguagem (SCHWARTZMAN, 1999, p. 208).

Compreendemos a linguagem em suas dimensões sociais e subjetiva. Assim, partimos do pressuposto de que ela “é uma atividade constitutiva que se sustenta e é sustentada na interação social” (SAMPAIO, 2016, p.154).

A linguagem tem papel fundamental na vida humana, pois é por meio dela que nos comunicamos, expressamos sentimentos e emoções, interagimos com os outros, estabelecemos relações sociais. Assim, não existe outra forma de viver em sociedade e se apropriar da cultura que não seja por meio da linguagem.

Nesse sentido, entendemos também que “a subjetividade [...] resulta do acontecimento da linguagem no sujeito. [...] que tanto possibilita a singularização da diferença quanto a regulação do sujeito relativamente a uma universal adaptação do sujeito à ordem cultural e social” (MAGALHÃES, MARIANI, 2010, p.396).

Dessa forma, a subjetividade tem relação direta com a linguagem e com a apropriação cultural que o sujeito estabelece nas relações interacionais com os seus pares. Ao se expressar, nos subjetivamos de forma diferente, na maneira de agir, nas relações sociais, compreendendo que cada indivíduo possui suas singularidades e particularidades.

Com isso, Vigotski (1997) sinaliza que o que é orgânico não deixa de existir no ser humano. Entretanto, na medida em que a criança vai se inserindo na cultura e nas práticas sociais, ela vai se apropriando culturalmente, o que o autor nomeia de nascimento-cultural. Para Vigotski e colaboradores,

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura. [...] No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma (VIGOTSKI, LURIA, LEONTIEV, 1988, p.27).

Assim, a partir da interação social e das trocas comunicativas com os seus pares, as crianças começam a se apropriar da cultura, ou seja, a tomar forma do meio social a qual está inserida, na maneira de agir, de se expressar, comportar.

Além disso, para que essa apropriação aconteça, a criança precisa ser mediada por um adulto que já se apropriou da cultura, a partir dos instrumentos que são mediados por meio da linguagem. É nesse sentido que (VYGOTSKI, 2001, p. 329) salienta a importância da mediação, pois “[...] Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha. [...] a criança resolve mais facilmente tarefas situadas mais próximas do nível de seu desenvolvimento”.

No que se refere à audição, podemos dizer que crianças com SD apresentam comprometimento no sistema auditivo, pois elas não acumulam informações imediatas na memória auditiva. “A criança não reproduz frases, pois retém somente algumas palavras do que ouve” (VOIVODIC, 2004, p. 45).

Mustachhi (2009, p.21) aponta que crianças com SD possuem o conduto auditivo, ou seja, o orifício da orelha mais estreito, e, conseqüentemente, tal fato implica no aumento de pelos: “[...] o estreitamento e os pelos favorecem o acúmulo de cera, que muitas vezes resulta em um efeito de entupimento, o qual pode reduzir o volume e mudar o timbre do que ouvimos e, em consequência, pode às vezes comprometer o aprendizado”.

Assim sendo, salientamos, a partir dessas referências, a importância do trabalho direcionado à percepção auditiva em criança com SD, pois antes de produzir a linguagem é preciso ouvir e o sistema auditivo dessas crianças apresentam alterações. Consideramos, dessa forma, importante que atividades musicais direcionadas à audição sejam propiciadas a crianças com SD para estimular o aprimoramento da percepção auditiva.

Ducourneau (1977) destaca que a discriminação perceptiva ocupa um lugar essencial na música, pois permite estabelecer uma distinção de sons em relação à altura, timbre, intensidade e sua duração. O autor destaca que “El niño debe ser capaz reconocer los sonidos que escucha (el lenguaje está compuesto de ritmo, timbre, intensidad, semantic); debe ser tambien capaz de ordenar, lo que permite la emisión de los sonidos”<sup>2</sup> (p.23).

Consideramos que esses elementos musicais são fundamentais para estimular a linguagem da criança com SD, pois antes de produzir a linguagem, essas crianças precisam ouvir e essas áreas também estão comprometidas, o que leva a refletir sobre mecanismos de intervenção que ajudem no melhoramento dessa função.

De acordo com Stralioto (2001), os estímulos sonoros proporcionados pela música colaboram para o desenvolvimento intelectual do ser humano. O contato com a música desde a

---

<sup>2</sup> “A criança deve ser capaz de reconhecer os sons que ouve (a linguagem é composta por ritmo, timbre, intensidade, semântica); também deve ser capaz de ordenar, o que permite a emissão de sons.”

infância propicia o acúmulo de informações musicais na memória sonora. Assim, por meio da percepção auditiva, é possível desenvolver a inteligência e as habilidades cognitivas, pois cada código sonoro que escutamos significa um estimulador importante para o processamento cerebral ativo. Quanto mais contato com a música e suas propriedades, maior a possibilidade para reter informações na memória auditiva.

Outro autor que nos ajuda a pensar essa questão está nas explicações de Borchgrevink (1991, p.62) “o som é ouvido quando vibrações (ondas), com frequências entre 20 e 20.000 ciclos por segundos (Hertz-HZ) alcançam o ouvido em um nível de intensidade”. O autor ressalta que quando as ondas sonoras alcançam o ouvido, o tímpano é acionado e as vibrações são transmitidas para a cóclea que envia a mensagem sonora para o cérebro por meio do nervo auditivo.

Isto é, a cóclea em indivíduos com SD é menor em relação a indivíduos neurotípicos, o que compromete a mensagem sonora que é transferida para o tímpano. Assim, é importante a realização de exames de audição desde o nascimento para acompanhar o desenvolvimento auditivo em crianças com SD. Além disso, salientamos a importância do trabalho com atividades direcionadas à percepção auditiva, pois colaboram para o desenvolvimento e aquisição da linguagem. Bang (1991, p.25) complementa que atividades musicais direcionadas ajudam “[...] pessoas deficientes auditivas e outros grupos de deficientes a romper a monotonia verbal e a falar de maneira rítmica e melódica, desenvolvendo e aperfeiçoando, dessa forma, a comunicação com pessoas de audição normal”.

Dessa maneira, compreendemos que atividades musicais e seus elementos podem ser utilizados para facilitar a estimulação linguística de maneira rítmica e melódica. Segundo Knill (1991, p.90) “A utilização de temas musicais, combinados com definidas atividades sequenciais, facilita a ordenação e a memória a longo prazo da organização dessas atividades”.

A partir dessas leituras, entendemos a importância de atividades musicais com sequências definidas, pois estas ajudam a estimular as capacidades alteradas em crianças com SD. Além disso, deve-se considerar o contexto musical no qual a criança está inserida, a partir das suas vivências musicais e dos estímulos sonoros que são propiciados a estas crianças, pois a música é uma maneira de estimular o desenvolvimento das funções mentais superiores como atenção, concentração, memória, elementos fundamentais para o aprimoramento do processamento auditivo.

Para Vygotski (1997), todas as crianças podem aprender, mas cada uma passa por caminhos diferentes. No caso das crianças com deficiência intelectual, as dificuldades que elas apresentam não serão impeditivas, mas elas precisam ser desafiadas e motivadas, uma vez que



aprenderão em um ritmo mais lento. Assim, irão aprender se as condições necessárias forem fornecidas em situações de interação, e a mediação se torna fundamental, pois o que elas conseguem fazer com auxílio, amanhã farão de forma autônoma.

Segundo o autor, o que a criança consegue fazer em cooperação com os adultos é nomeado como Zona de Desenvolvimento Proximal -ZDP. O teórico usa três conceitos chaves: desenvolvimento real (o que a criança já sabe), ZDP e o desenvolvimento potencial. A distância entre eles se refere a atividades que a criança pode desenvolver se tiver uma mediação ou colaboração com o adulto ou alguém mais experiente. Essa distância é denominada por Vygotski de Zona de Desenvolvimento Proximal. Quando a criança adquire a nova habilidade, ela alcançou um novo desenvolvimento real. Seguindo esta teoria, a criança deve ser desafiada e, ao receber ajuda, ela adquire novas habilidades. Nesse sentido, entendemos que a criança conduzida e assistida será capaz de resolver problemas e atividades com mais facilidade do que quando estiverem sozinhas.

Isto posto, consideramos importante ressaltar que, apesar das dificuldades, não é um empecilho para essas crianças se desenvolverem, pois elas precisam de estímulos, possibilidades e oportunidades que devem ser oferecidas desde o seu nascimento.

## **METODOLOGIA**

O arcabouço teórico-metodológico desse estudo buscou fundamentação na Neurolinguística Discursiva e na Teoria Histórico Cultural de Vygotski. A Neurolinguística discursiva tem por objetivo propor uma avaliação e intervenção de forma longitudinal, ou seja, a partir de um período de tempo maior. Além disso, considera a relação cérebro, interlocução e o uso da mediação por meio da linguagem, a partir das práticas discursivas. Assim, “[...] é fundamental para essa teoria de tendência longitudinal (que fornece condições para que o sujeito exiba suas dificuldades) que o investigador intervenha nos processos de significação alterados” (COUDRY, 1996, p. 186).

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotski concebe o desenvolvimento da linguagem a partir de processos culturalmente construídos, nas relações e interações sociais que são estabelecidas entre o ser humano, por meio de um processo que é histórico-cultural.

Para a realização dessa pesquisa, buscamos produzir dados no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística- LAPEN, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* de Vitória da Conquista, interior da Bahia. As sessões foram realizadas semanalmente, com duração de uma hora cada sessão. Ao total, ocorreram 15 sessões.

Em relação aos sujeitos, participaram da pesquisa três crianças com SD, uma menina e dois meninos. Todas as crianças participantes encontravam-se com 6 anos de idade no final de 2018 e início de 2019 em que a coleta de dados foi realizada.<sup>3</sup> Para preservar a identidade dos participantes, seus nomes serão identificados pelas siglas iniciais, VA, LZ e RA. VA é de sexo feminino, LZ é de sexo masculino e RA é de sexo masculino.

No que se refere aos materiais, foram utilizadas figuras de animais, histórias sonorizadas, músicas infantis, instrumento musical (teclado infantil) e chocalhos.

A produção de dados foi desenvolvida a partir de um encontro semanal, realizado toda quarta-feira. Cada sessão teve uma hora de duração e foi dividida em quatro momentos. Ao total ocorreram 15 sessões.

No primeiro momento, foram apresentadas para as crianças figuras dos seguintes animais: cachorro, gato, cavalo, vaca, pato, galinha, ovelha. Logo após a apresentação, os animais foram espalhados na frente das crianças e a pesquisadora colocou o som reproduzido em um gravador referente ao som de cada animal. Depois de mostrar para as crianças os sons que correspondem a cada animal, a atividade foi realizada. As crianças teriam que relacionar o som reproduzido com o animal referente a cada som.

Logo em seguida, foram apresentadas as seguintes canções: “A cobra não tem pé”, “A dona aranha”, “A galinha pintadinha”, “Borboletinha”, “Cai, cai, balão”, “Lá vem o caracol”, “O meu chapéu tem três pontas”, “O sapo não lava o pé”, “Marcha soldado”, “Meu pintinho amarelinho”, “Se eu fosse um peixinho”. Essas músicas foram tocadas no teclado infantil (apenas o soprano), e apresentamos para as crianças figuras que correspondiam a cada canção, por exemplo, um sapo para a música “O sapo não lava o pé”, e assim com as demais canções. Logo depois, as crianças deveriam relacionar a melodia tocada com as figuras apresentadas.

Posteriormente, trabalhamos com os sons ambientais como: barulho da chuva, zunido da abelha, som do sino, pessoas conversando. Foram colocadas as imagens dos respectivos sons em frente das crianças e os sons foram reproduzidos em um gravador. As crianças deveriam fazer a correlação do som emitido com as imagens apresentadas.

Dando continuidade, trabalhamos a história sonorizada do “Seu Lobato”. A história foi contada e, em determinados momentos da história, as crianças eram incentivadas a reproduzir sons, fazer batidas rítmicas com o chocalho e a produzir palavras presentes na história.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

---

<sup>3</sup> Os dados foram coletados em 2018 a 2019, entre os meses de novembro, dezembro, fevereiro e março.

Apresentaremos um recorte dos dados relacionados à pesquisa. Nas primeiras sessões, participaram VA e LZ e, já na terceira sessão, VA conseguia relacionar os sons de todos os animais com as figuras que correspondiam a seus respectivos sons. LZ, por sua vez, conseguiu identificar dois sons: o do gato e do cachorro.

A partir dos dados do quadro I, é possível observar o avanço das crianças, em relação à produção de palavras e formação de frases.

### Quadro I: Vocabulário

Crianças	Novembro (2018)	Dezembro (2018)	Fevereiro (2019)	Março (2019)
VA	Aranha- Ranha, pé, mão, piu, piu Cobra- cobra	Abelha-belha Borboletinha- boletinha	Pé, mão, sapo, gato.	Pé, mão, sapo, pato, gato, vaca, aranha, balão, cobra, Sapo não lava o pé.
LZ	Aranha- ranha	Piu-Piu, ranha, abela, lã	Pé	Pé, mão, gato.
RA		Abelha-Abela, Balão-lão	Pé, mão, gato. Chapéu- Peu	Pé, mão, sapo, gato.

**Fonte: Banco de dados das autoras**

No início da pesquisa, logo nas primeiras sessões, por exemplo, VA produzia ranha para aranha, no final da pesquisa VA conseguia falar aranha, cobra, e também produzir frases como “sapo não lava o pé”. O mesmo aconteceu com RA e LZ que conseguiram produzir palavras, como pé, mão, gato, ampliando assim o vocabulário.

Em relação às canções reproduzidas no teclado, na quinta sessão, VA já conseguia relacionar a melodia tocada das seguintes canções: O sapo não lava o pé e a Dona aranha com o brinquedo referente à canção.

O oitavo encontro aconteceu no dia seis de fevereiro de 2019 e foi a primeira sessão do ano. Iniciamos as atividades musicais fazendo o mesmo procedimento das primeiras sessões, mostrando as imagens de todos os animais e seus respectivos sons. VA conseguiu identificar todos os sons dos animais, RA e LZ o som do gato e do cachorro. As canções trabalhadas nas sessões anteriores foram tocadas, VA e RA, por exemplo, conseguiram identificar quatro canções, a música do sapo, da aranha, do pintinho e da cobra. LZ, por sua vez, conseguiu identificar a música da cobra.

É possível perceber que, mesmo com o período de recesso, as crianças estavam conseguindo associar as canções e os sons trabalhados com suas respectivas imagens, demonstrando que haviam internalizado o que já havia sido trabalhado em sessões anteriores. Nesse mesmo dia, foram apresentadas imagens para as crianças como: soldado, chapéu, balão, borboleta. Conversamos um pouco com as crianças sobre cada imagem e elas se mostraram muito interessadas. VA, por exemplo, gostava muito da música borboletinha e o tempo todo pegava a imagem fazendo movimentos imitando uma borboleta e cantando a música com o auxílio da pesquisadora.

Na oitava sessão, RA conseguiu identificar quatro canções, a música do balão, do pintinho, da aranha e da galinha; e LZ conseguiu identificar a música da cobra com o brinquedo referente à canção.

Na nona sessão, realizamos uma dinâmica diferente e as músicas já trabalhadas foram tocadas no teclado infantil: sapo, aranha, galinha, caracol, cobra, borboletinha, pintinho, chapéu, soldado, e mostramos suas respectivas imagens. Em seguida, entregamos o teclado para cada criança e perguntávamos “que música você quer tocar? Escolha a imagem e toca a música”. A partir dessa atividade, foi possível perceber o gosto individual de cada criança. Além disso, foi bastante estimulante para elas, pois cada criança pode escolher uma canção de acordo com sua preferência musical.

Em relação aos sons ambientais, VA e RA conseguiu identificar todos os sons, correlacionado com suas respectivas imagens, LZ conseguiu identificar dois sons: o zunido da abelha e do sino com a figura correspondente a cada som.

Na décima segunda sessão, participaram duas crianças VA e LZ. Nesse dia, as crianças estavam um pouco dispersas, mas conseguiram participar ativamente das atividades. Reproduzimos os sons ambientais em um gravador, e VA conseguiu identificar todos os sons, correlacionado com as imagens. Dando continuidade, foram tocadas algumas canções no teclado e LZ conseguiu produzir algumas palavras presentes nas letras das canções como: pé, mão, sino, ranha para aranha, va para chuva, abela para abelha. VA, por sua vez começou a ficar muito inquieta, entrando em baixo da mesa, chutando os objetos. Conversamos com VA e explicamos que aquela forma de comportamento não era adequada, e que por esse motivo ela iria sair da sala, naquele momento e não participaria do grupo musical. Nesse sentido, Rosa (1990) destaca que:

O educador deve estar atento a todas as formas de expressão escolhidas pelas crianças, valorizando-as. Quando necessário o educador deve interferir,



promovendo a conciliação, incentivando o respeito mútuo. O respeito reconhece que a liberdade de um acaba quando começa a do outro. As atividades musicais contribuem para que o indivíduo aprenda a viver na sociedade, abrangendo aspectos comportamentais como disciplina, respeito, gentileza. (ROSA, 1990, p.22).

A partir da décima terceira sessão, apresentamos a história sonorizada do “Seu Lobato”, e as crianças, em determinado momento, eram incentivadas a produzir os sons dos animais e falar as palavras referentes aos animais presentes na história, com o auxílio da pesquisadora e com a presença de chocalhos. VA produziu palavras como vaca, galo, pato, gato, mão, pé. LZ conseguiu imitar gestos dos animais e produzir palavras como pé, mão. RA produziu palavras como vaca, gato, pé. Além de produzir palavras, as crianças se mostravam bastante interessadas pela história, movimentando o corpo, brincando umas com as outras e se expressando de diferentes maneiras. Acerca disso, o Referencial Curricular para Educação Infantil, destaque que:

O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que recebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento [...] e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltar, galopar [...] estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros (BRASIL, 1998, p.61).

Na última sessão, compreendemos que as crianças se apropriaram dos modelos dados, VA e RA conseguiram identificar todos os sons dos animais e LZ identificou quatro sons: vaca, gata, cachorro e cavalo. Nas melodias reproduzidas no teclado, VA e RA também conseguiram identificar todas as canções tocadas e LZ conseguiu identificar três canções: a música da cobra, aranha e do pintinho. Na história sonorizada, as crianças produziram sons e palavras como pato, vaca, gato, presentes na história, ampliando o vocabulário.

Portanto, observamos o avanço das crianças no decorrer das sessões. Além de produzir palavras e frases, as atividades musicais propiciaram situações prazerosas, posto que elas se expressaram de diversas formas, movimentando, brincando e interagindo. Acrescentamos também que a singularidade e o tempo de cada criança foram respeitados. Os participantes da pesquisa se apoiaram nos modelos dados e a presença dos signos verbais e não verbais auxiliaram no desenvolvimento dessas crianças. Podemos dizer que a música utilizada como recurso pedagógico, estimulou e despertou nas crianças o interesse em participar das atividades propostas, por meio das situações interativas.

Destacamos a importância da música para o desenvolvimento da linguagem oral, social e cultural da criança com SD, considerando que a música capta a atenção e possibilita situações prazerosas e atrativas que colaboraram de forma significativa para ampliação da expressão, comunicação e interação social dessas crianças.

## CONCLUSÕES

A partir das intervenções, constatamos que as crianças com SD apresentaram melhoras expressivas na percepção auditiva e no desenvolvimento da linguagem, pois conseguiram reconhecer os sons ambientais, os sons dos animais e as melodias reproduzidas. As atividades musicais contribuíram para uma escuta mais atenta e aguçada nas crianças participantes da pesquisa, uma vez que adquiriram maior acuidade auditiva, ampliando a percepção auditiva e o vocabulário, elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem oral em indivíduos com SD. Destacamos a importância da estimulação musical direcionada a crianças com SD, pois precisam vivenciar experiências significativas que são imprescindíveis para o desenvolvimento dessas crianças, pois, como sinaliza Ghirello-Pires (2016), não é possível um trabalho sem que essas crianças estejam inseridas em práticas produtivas e comunicativas.

Salientamos que o contato com a música e seus elementos o mais cedo possível traz benefícios positivos e colaboram para o desenvolvimento dos SD. Ressaltamos a importância do olhar direcionado à criança e não à patologia e, por isso, devemos valorizar a criança com SD, entendendo que a deficiência intelectual não é um impedimento para seu desenvolvimento. Portanto, essas crianças precisam ser respeitadas, motivadas, incentivadas e desafiadas, a partir de situações de aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS

BANG, CLAUS. Um mundo de som é música. **Musicoterapia e fonoaudiologia musical em crianças portadoras de deficiência auditiva e deficiência múltipla**. IN: RUD Even. (Org). Música e Saúde. São Paulo: Summus, 1991.

BORCHGREVINK, H.M. O cérebro por trás do Potencial Terapêutico da Música. IN: RUD Even. (Org). **Música e Saúde**. Tradução de Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL, MEC.SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, (Vol.3).

COUDRY. O que é dado em Neurolingüística. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996, p. 179-194.

DUCOURNEAU, Gérard. **La Comunicación musical: Su función y suas métodos em terapia y reeducación**. Madrid: EDAF, 1977.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A. Algumas questões sobre a linguagem oral de crianças com Síndrome de Down. *Comunicações*, Piracicaba, V.23 N.3, 2016, p.259-273.

KNILL, C; KNILL, M. Percepção, Contato e Comunicação Corporal. IN: RUD Even. (Org). **Música e Saúde**. Tradução de Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder. São Paulo: Summus, 1991.

MAGALHÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de Subjetivação e Identificação: Ideologia e Inconsciente. *Palhoça*, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MUSTACHHI, Dr Zan.(org). **Guia do bebê com síndrome de down**. São Paulo: Associação mais 1, 2009.

ROSA, Nereide Schilaro Santo. **Educação musical para a pré-escola**. São Paulo: Ática, 1990.

SAMPAIO, Nirvana Ferraz Santos. Um olhar para o sujeito com dificuldades na linguagem: contribuições da Neurolinguística Discursiva. In: GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida. (Org). **Síndrome de Down: Perspectivas Atuais**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2016.

SCHWARTZMAN, S. (Org). **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon/Mackenzie, 1999.

STRALIOTTO, J. **Cérebro e Música: Segredos desta relação**. Blumenau: Odorizzi, 2001.

VOIVODIC, MA. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Vozes. 4.ed. Petrópolis, 2004.

VYGOSTSKII, LS; LURIA, A.R; AN, LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5.ed. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997. Obras Escogidas V.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

### SOBRE AS AUTORAS

#### **Jhenifer Vieira da Silva**

Graduada em pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGlin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. E-mail: jheynifer13@hotmail.com

#### **Sílvia Regina Marques Jardim**

Doutora em Educação (UNESP; FCLAr, Araraquara-SP); Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Membro do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Gênero, Políticas, Álcool e Drogas – GePAD, do Museu Pedagógico da UESB. E-mail: silvia.jardim@hotmail.com