

BNCC, COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ENSINO

DE LÍNGUA INGLESA:

a música como ferramenta de promoção à saúde mental do estudante

BNCC, SOCIO-EMOTIONAL SKILLS AND ENGLISH TEACHING:

music as a tool to promote students' mental health

Betsemens Barboza de Sousa ⁱ

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de se compreender que uma educação integral exige o desenvolvimento não apenas de habilidades cognitivas, mas também de competências socioemocionais. Quanto ao ensino de Língua Inglesa estudos mostram que a música em inglês tem um espaço significativo na vida dos alunos promovendo uma evidente relação afetiva. Assim, este trabalho, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (Fairclough 2001; 2003) e na visão identitária na pós-modernidade (Hall, 2006; Bauman, 2001), evidencia que a prática musical é indicada como um mecanismo potencial de enfrentamento das adversidades sociais e das questões de saúde mental, numa visão crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Adolescentes. Competências socioemocionais. Ensino de língua inglesa. Música. Saúde mental.

ABSTRACT: Common National Curriculum Base highlights the importance of understanding that a whole-learner education requires the development not only of cognitive skills, but also of socio-emotional skills. Regarding English Language teaching field, surveys have shown that music in English has a significant role in students' lives, promoting an unequivocal emotional relationship. Thus, from the perspective of Critical Discourse Analysis (Fairclough 2001; 2003), within the identity vision in postmodernity (Hall, 2006; Bauman, 2001), this paper aims to show that musical practice becomes, therefore, indicated as a potential mechanism for coping with social

adversities and mental health issues, from a critical and emancipatory perspective.

Keywords: Teenagers. Socio-emotional skills. English teaching. Music. Mental health.

1 INTRODUÇÃO

A saúde mental é uma temática que sempre esteve em pauta nas agendas políticas, sociais e culturais de agentes realmente comprometidos com a manutenção das condições plenas de existência da população. Isso porque, há muito tempo os estudos e pesquisas vêm apontando a relação estrita entre as condições de saúde mental do ser humano e seus reflexos na qualidade de vida do mesmo, fator este que, consequentemente, reflete também nos resultados da comunidade em que o sujeito se encontra. Ou seja, um indivíduo não sadio mentalmente se torna incapaz de exercer plenamente de modo consciente e crítico seus direitos e deveres enquanto cidadão, podendo até mesmo se tornar uma ameaça a sua própria existência e a dos demais ao seu entorno.

A pandemia ocasionada pelo vírus da COVID-19 intensificou mais ainda esta realidade do quanto a questão da saúde mental pode interferir no bem-estar e na dignidade do ser humano, pois só no primeiro ano da pandemia a prevalência global de ansiedade e depressão aumentou cerca 25%, de acordo com estimativa da Organização Mundial da Saúde.

Assim, em maio de 2022, a OPAS (Organização Pan Americana de Saúde) criou a Comissão de Alto Nível sobre Saúde Mental e COVID-19 composta por 17 especialistas de governos, sociedade civil, academia e pessoas com experiências vivenciadas em saúde mental, e esta comissão, por sua vez, produziu um relatório com orientações para a OPAS sobre como promover a saúde mental na região durante e após a pandemia. Pontualmente, uma das 10 recomendações do relatório da OPAS diz que se deve “promover e proteger a saúde mental ao longo de todo o ciclo de vida”. Tal diretriz dialoga diretamente com o 3º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU que prevê ações sobre Saúde e bem-estar, com vias a assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.

Em contexto brasileiro, em março de 2023, a Comissão de Educação (CE) do Senado aprovou o PL 3.520/2021, projeto de lei que institui o Plano Nacional de Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia de Covid-19 na Educação, com vistas à diminuição dos efeitos adversos causados pela pandemia na área. O plano articula a colaboração entre os entes federativos e visa ações que vão desde o monitoramento da frequência escolar, diagnósticos e avaliações direcionadas para a recuperação dos conteúdos, incentivo à participação efetiva da família, até o acolhimento socioemocional de estudantes e profissionais da educação.

Contudo, sabemos que cada fase da vida apresenta suas características e necessidades socioemocionais específicas, por isso, mesmo no decorrer do processo de formulação da BNCC, já havia também esta preocupação quanto aos impactos das questões emocionais nos resultados dos estudantes abrangidos pela educação básica. Assim, os objetivos e metas traçados assentavam-se sob

a égide da premissa de que uma educação integral que de fato prepare o aluno para lidar com os desafios do mundo contemporâneo exige o desenvolvimento não apenas de habilidades cognitivas, mas também de competências socioemocionais.

Considerando que a BNCC é um documento que se propõe como um unificador nacional e que não seria possível abordar de modo detalhado as especificidades de cada localidade do país, estas questões emocionais não foram abordadas de modo direto e expressivo. Tais elementos transformaram-se em competências emocionais a serem alcançadas e que estão dissolvidas ao longo das dez metas gerais da educação propostas no documento, cabendo a escola e ao corpo docente estruturar o modo como serão inseridas nos componentes curriculares. Assim, a temática da saúde e preparo mental tornou-se o fio condutor que perpassa as ações educativas e dá sustento ao trabalho docente em todas as áreas do conhecimento, pois aplicar qualquer uma das dez metas gerais da educação implica em, necessariamente, abordar e promover de alguma forma as competências emocionais.

Neste sentido, o presente trabalho debruça-se sobre as possibilidades reais de se materializar tais propostas no contexto do ensino de Língua Inglesa (LI) na educação básica. Dentre as variadas possibilidades, considerando a música em inglês como um produto do mundo globalizado e seu efeito afetivo na vida dos estudantes, optou-se por elucidar seu papel enquanto ferramenta viabilizadora de um trabalho assertivo nas questões emocionais. Assim, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough 2001; 2003), na visão identitária na pós-modernidade (Hall, 2006; Bauman, 2001), bem como estudos sobre o papel social da música (Vigotsky, 1998; Maheirie, 2003) evidencia-se que a prática musical em sala possibilita um espaço de debates reflexivos, sendo um mecanismo potencial de enfrentamento das questões de saúde mental, numa visão crítica e emancipatória.

2 ADOLESCÊNCIA, IDENTIDADE E SAÚDE EMOCIONAL

O documento publicado pela OPAS em 09 de junho de 2023 apresenta um apelo para que o tema da saúde mental esteja no topo das agendas políticas pós-COVID- 19, isso porque “a situação da saúde mental, que historicamente representa um grande ônus de incapacidade e mortalidade na região, foi exacerbada pela pandemia” (OPAS, 2023).

Esta realidade impacta de modo mais contundente ainda o sujeito na fase da adolescência, conforme as próprias afirmações apontadas pela OPAS de que: metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não são detectados nem tratados; O suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos; As consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes se estendem à idade adulta, prejudicando a saúde física e mental e limitando futuras oportunidades; A promoção da saúde mental e a prevenção de transtornos são fundamentais para ajudar adolescentes a prosperar.

Destarte, sobre a fase da adolescência, há que se considerar as descobertas da neurociência que trazem à tona o fato de que o cérebro só termina de se desenvolver no início da fase adulta, contrariando a ideia que se tinha de que já havia uma maturação cerebral quando se adentrava na

adolescência e que as oscilações desta fase seriam apenas resultados de hormônios, experiência social e do ambiente social em transformação. Os estudos têm mostrado que durante a adolescência o córtex pré-frontal ainda está sendo modelado e só chega à maturação por volta dos 25 anos de idade. Lembrando que:

O córtex pré-frontal coordena os processos cognitivos de ordem superior e o funcionamento executivo. As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas de supervisão necessárias para um comportamento dirigido a uma finalidade, incluindo planejamento, supressão de atos inapropriados, memória de trabalho e atenção (Nojiro, p.155, 2016).

Ou seja, é a parte do cérebro responsável pelas tomadas de decisão, autocontrole, pensamento crítico, atenção, planejamento, controle de emoções, avaliação das consequências dos impulsos e dos riscos, desenvolvimento da empatia e capacidade de resolução de problemas, mas que só vai estar pronto na idade adulta.

Assim, neste interim, os jovens fazem uso da amígdala para tomar decisões e resolver problemas. O Sistema Límbico, também conhecido como cérebro emocional, predominante na adolescência, é um conjunto de estruturas localizado abaixo do córtex e responsável por todas as respostas emocionais. Dentro deste Sistema está a amígdala, uma estrutura que ajuda a produzir emoções, sua posição está anatomicamente próxima ao hipocampo (memória) fazendo com que as experiências carregadas de emoção sejam mais facilmente lembradas que os eventos neutros (Nojiro, 2016).

Por esta razão, ferramentas e estratégias de ensino que se utilizam de vínculos afetivos dos estudantes ou que provoquem efeitos emotivos têm grandes chances de resultados positivos no que tange à promoção da saúde emocional e, por conseguinte, também podem favorecer a aquisição dos aspectos cognitivos.

Aponta-se ainda que o cérebro adolescente contém níveis mais baixos de serotonina e dopamina, neurotransmissores que proporcionam a sensação de prazer e bem-estar, e altos níveis de testosterona, o que reflete em comportamentos mais agressivos e impulsivos e menos capacidade de resolução lógica, com foco e de regulação emocional. Ou seja, ao se pensar a saúde mental na adolescência é preciso escolher cuidadosamente as ferramentas a serem utilizadas, de modo que possam prover recursos efetivos para auxiliar justamente neste processo de análise, autoanálise e de pensamento crítico que ajudarão os adolescentes nas tomadas de decisões que estão naturalmente abaladas por conta do processo natural que seus cérebros estão passando, conforme explicitado acima.

Todo este complicado processo que os adolescentes estão experienciando dentro de si torna-se mais complexo ainda ao se pensar que este sujeito está inserido em um ambiente que por si só também apresenta suas facetas fragmentadas e deslocada, características próprias do mundo pós-moderno. Zygmunt Bauman (2001) chama de modernidade líquida esta nova configuração mundial à qual estamos submetidos e que traz a inconstância como sua marca primordial. Iniciou-se como um projeto de liberdade ainda na modernidade com a intenção de derreter as sólidas estruturas sociais,

velhas e enferrujadas, que tolhiam a possibilidade de ação e movimento. Mas, nesse processo de liquefação não se obteve êxito em se ofertar novos padrões sólidos, perfeitos e incontestáveis. Assim, o indivíduo passou a sentir, diretamente sobre seus ombros, a responsabilidade da autoconstrução, não mais pautada em grupos de referência, tornando-se responsável, portanto, por constante vigilância e esforço para manter ao máximo possível os padrões de interação e dependência em um contexto de fluidez.

Stuart Hall (2006) atribui à globalização o papel de deslocamento das identidades, já que uma das suas principais características é a compressão espaço-tempo que tem causado efeitos profundos na representação de identidades, posto que o senso de localização em um lugar e espaço, presentes e fixos, são influenciados por elementos distantes e “ausentes”, mas que é um espaço que pode, também, ser cruzado em um piscar de olhos.

Esta inserção mais acentuada de elementos “estrangeiros” no processo de formação identitária torna mais acirrado um trabalho que já era árduo por si só. Isso porque, de acordo com o autor, com base nos estudos feitos por Lacan (1997), a universalidade da identidade é uma fantasia almejada e que todos nós enquanto crianças aprendemos a ser na relação com o outro, numa espécie de espelho, mas, interiormente, somos todos formados por contradições e sentimentos não resolvidos. Assim,

[...] a identidade é sempre algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (Hall, 2006, p 39).

Neste contexto, Manuel Castells (1999) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.” (1999, p.22). Identidade se constitui, portanto, fonte de significado para o próprio ator, originada e construída por um processo de individuação (autoconstrução).

O autor faz questão de esclarecer que, ao se referir ao processo de construção de identidade, não o faz do ponto de vista de identidade pessoal ou a natureza da pessoa, e sim que se trata de uma construção social por meio de discursos, fator que leva em consideração dois aspectos essenciais no uso da linguagem: a alteridade e a situacionalidade, ou seja, a relação com as outras pessoas do discurso e o contexto em que ocorre a interação. Discurso aqui se refere àquele que Fairclough (2003a) define como sendo algo concreto e que diz respeito a maneiras particulares de se fazer referência a determinadas áreas do conhecimento. Sendo assim, a identidade é definida como resultado das práticas discursivas nas quais o sujeito está inserido.

Destarte, considerando o funcionamento limitante do cérebro adolescente nessa fase e as implicaturas vivenciadas no mundo pós-moderno, conforme explicitado acima, é compreensível que a inconstância seja a palavra de ordem no mundo juvenil e, mais ainda, considerando que os valores da contemporaneidade são maleáveis, o que é moda hoje, amanhã estará ultrapassado, e o jovem está

constantemente se “repaginando” para acompanhar o fluxo. Consequentemente, os adolescentes estão cada vez mais propensos a ações que buscam a aprovação do outro sobre si (Dolto 1992), e podemos, claramente, perceber isso, seja no seu modo de vestir, no seu corte de cabelo, no gosto musical, ou mesmo, nas atitudes mais transgressoradas. É justamente essa constante movimentação e instabilidade que estes indivíduos empreendem na tentativa de se “encontrarem” que abre espaço para a disseminação de atitudes negativas como *bullying (cyberbullying)*, preconceitos, exigências estereotipadas, etc.

Deste modo, o atrito entre a rigidez de um ideal exigente e o desejo individual de uma identidade própria acaba gerando conflitos que levam à exclusão social, ou mesmo à autoexclusão, e está diretamente relacionado a fatores agravantes como depressão e distúrbios alimentares. Ainda mais porque na concepção da modernidade líquida o adolescente parece não ter mais modelos “fixos” e confiáveis para se basear. Mas, felizmente, conforme Moita Lopes (2003), as pessoas constroem significados, ou seja, atribuem sentidos aos elementos sociais, a partir da relação de troca com seus semelhantes, no contínuo processo de tentativa de compreensão da vida a sua volta, tendo o discurso como espaço mediador deste processo sociointeracional. Assim, a escola como possibilitadora de práticas comprometidas com o desenvolvimento de um sujeito pensante, crítico e reflexivo, torna-se o ambiente propício para a abordagem e o trabalhar destas questões tão complexas, de modo a se ofertar aos adolescentes ferramentas que possam os auxiliarem nessa jornada de crescimento psicológico e social.

3 A BNCC E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

De modo geral, pode-se dizer que a identidade, ou identificação, é o resultado da maneira como as pessoas são identificadas pelos demais e como elas mesmas se identificam por meio de processos discursivos. Os ambientes nos quais ocorre a interação social sempre deixarão à mostra os reflexos desse embate interior da luta do sujeito para encontrar seu lugar no mundo ao mesmo tempo em que aprende a lidar com os elementos externos que também desempenham papéis significativos nesse processo.

A escola é o local onde os adolescentes passam a maior parte de seu tempo e, consequentemente, se torna também o espaço social em que mais se pode observar afloradas as questões de ordem emocional que apontam os processos de identificação que estão sendo vivenciados. Assim, a elaboração de um documento que oferta diretrizes para uma educação comum e comprometida com a mudança social não se poderia desconsiderar o fato de que é impossível separar os aspectos sociais e afetivos que envolvem a aprendizagem.

Neste sentido, a BNCC afirma que a educação deve visar a formação e o desenvolvimento humano global, o que implica na inserção de todos os elementos que possam influir nesta construção, inclusive os de ordem emocional, erradicando-se de vez a ideia de que a escola deveria ser um espaço a se preocupar apenas com as questões de ordem cognitivas. Assim, defende-se a necessidade de implantação de ações pedagógicas pautadas em aprendizagens essenciais que devem concorrer para

assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p 8). Segundo Casel Guide (2015), “a educação socioemocional e para os nossos a socioafetiva, refere-se ao processo de entendimento e manejo das emoções, com empatia e pela tomada de decisão responsável” (p. 87). Portanto, considerando o caráter unificador da BNCC, o desenvolvimento de competências socioemocionais é o fio condutor que perpassa e embasa todas as dez competências gerais propostas. Contudo, esse direcionamento fica mais explicitamente evidente nas últimas competências definidas, conforme pode-se observar:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocritica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 10).

Resumidamente, percebe-se nos objetivos dessas competências um chamamento para um certo amadurecimento mental, no sentido que a escola seja um espaço que oferte aos sujeitos envolvidos ferramentas que os capacitem a “exercitar” tais habilidades. Este chamado tem um viés pessoal e coletivo, em uma proposta de dentro para fora, de modo que o processo deve se iniciar em um movimento de “autoconhecimento” e possa se refletir externamente, nos modos de ações com os outros sujeitos. Entende-se, então, que a escola, além de abordar as situações de conflitos emocionais que já são próprias deste espaço de convívio, deve ainda problematizar outras que podem ocorrer nos demais espaços sociais fora dos muros da instituição, de modo que o aluno seja realmente preparado para se posicionar a agir no mundo real.

Com base nesses apontamentos, alguns pesquisadores se dedicaram ao trabalho de categorizar tais habilidade, caracterizando-as de acordo com o que o documento preconiza. A exemplo, tem-se o quadro abaixo elaborado por D'Auria-Tardeli e colaboradores:

Quadro 1 - As cinco competências socioemocionais da BNCC

AUTOCONSCIÊNCIA	Envolve o conhecimento de cada pessoa, bem como de suas forças e limitações, sempre mantendo uma atitude otimista e voltada para o crescimento.
AUTOGESTÃO	Relaciona-se ao gerenciamento eficiente do estresse, ao controle de impulsos e à definição de metas.
CONSCIÊNCIA SOCIAL	Necessita do exercício da empatia, do colocar-se "no lugar dos outros", respeitando a diversidade.
HABILIDADES DE RELACIONAMENTO	O exercício de ouvir com empatia, falar com clareza e objetivo, cooperar com os demais, resistir à pressão social inadequada (ao <i>bullying</i> , por exemplo), solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso, bem como auxiliar o outro quando for o caso.
TOMADA DE DECISÃO RESPONSÁVEL	Preconiza as escolhas pessoais e as interações sociais de acordo com as normas, os cuidados com a segurança e os padrões éticos de uma sociedade.

Fonte: Adaptado de D'Auria-Tardeli *et al*, 2022, p 83

É possível observar que todas essas habilidades são as esperadas de um adulto responsável e consciente, cidadão ativo e reflexivo, comprometido com a manutenção e promoção de um mundo melhor. No entanto, é preciso considerar as capacidades biológicas dos indivíduos dos quais se espera tais atitudes, conforme preconizadas na BNCC. Assim, os agentes educacionais comprometidos com a implementação de ações pedagógicas com vistas à promoção da saúde mental dos alunos precisam levar em conta o estado de maturação cerebral destes indivíduos de modo a se mensurar de modo apropriado os resultados esperados e os encontrados. Além do mais, entender como o cérebro funciona nessa fase da vida é um conhecimento necessário para que haja um direcionamento assertivo na escolha das ferramentas a serem utilizadas.

Sendo assim, considerando o contexto fragmentado que se tem sobre o processo de construção identitária no mundo contemporâneo, pode-se dizer que, baseado nos pressupostos das competências socioemocionais da BNCC, o que se espera da escola é que ela exerça o papel de conciliadora dessas realidades instáveis que o adolescente está atravessando, ofertando possibilidades fixas e palpáveis sobre as quais ele possa transitar de modo confiante em meio ao caos da instabilidade.

Isso porque, de acordo com Fairclough (2003), identificação é um processo complexo em grande parte devido à necessidade de se estabelecer uma separação entre os aspectos pessoais e sociais da identidade, que ele divide em identidade social e personalidade. As pessoas são sim involuntariamente posicionadas enquanto agentes primários no contexto em que nascem, mas, dependendo de seu engajamento e capacidade de reflexão podem se tornar agentes operacionais, capazes de ações coletivas a fim de transformação social. Nos moldes atuais, poucas pessoas permanecem dentro dos limites de seu posicionamento inicial, mas sua capacidade de transformação depende de sua capacidade de reflexibilidade e vontade de se tornarem agentes engajados com o projeto de mudança social.

A realização da identidade social, em um sentido completo, é uma questão de ser capaz de assumir papéis sociais, mas personificando-os, investindo-os com sua própria personalidade (ou identidade pessoal). O complexo desenvolvimento das pessoas, enquanto agentes sociais, está dialeticamente interconectado com seu amplo desenvolvimento enquanto personalidades.

Deste modo, como preconizado pela ACD, sendo o discurso constituído, mas também constituinte, por meio de trabalhos com a linguagem é possível despertar os sujeitos para a apreensão e internalização de elementos que construam uma “personalidade” que saiba lidar com as questões de saúde mental de modo prático e assertivo. Como bem afirma Fairclough as pessoas não são apenas preposicionadas em relação às maneiras como participam em eventos sociais e textos, elas também são agentes sociais que agem, criam e mudam as coisas.

4 MÚSICA, AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM

Conforme abordado no capítulo sobre o funcionamento do cérebro adolescente, sabe-se que tudo aquilo que é carregado de emoção se torna mais passível de ser aceito e compreendido, provocando um efeito mais prolongado e significativo na vida dos jovens por conta do uso que fazem da amígdala para conduzir suas ações. Assim, a arte pode se tornar uma escolha muito viável como ferramenta de promoção à saúde mental no espaço escolar, visto que ela é um instrumento social de prazer que também é capaz de provocar mudanças, pois:

[...] a arte é social nos dois sentidos: depende da ação de fatores do meio, que se exprimem na obra em graus diversos de sublimação; e produz sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentimento dos valores sociais. Isto decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte (Candido, 2006, p. 30).

Dentre as várias formas de arte, a música parece ocupar um lugar de destaque no que tange ao seu aspecto socioafetivo. É de conhecimento do senso comum que a música propicia, de alguma maneira, a vazão de nossas emoções, como também o desenvolvimento de nossa capacidade de reflexão. E, cada vez mais, estudos de diversas áreas têm comprovado essa estreita conexão, como é o caso da musicoterapia utilizada como componente de tratamento de diversas doenças, principalmente as mais críticas; bem como a educação física, que tem comprovado a eficácia da música no estado de ânimo e disposição física dos indivíduos.

Pode-se afirmar que a atividade musical envolve quase todas as regiões do cérebro e os subsistemas neurais. Quando uma música emociona, são ativadas estruturas que estão nas regiões instintivas do verme cerebelar (estrutura do cerebelo que modula a produção e liberação pelo tronco cerebral dos neurotransmissores dopamina e noradrenalina), e da amígdala (principal área do processamento emocional no córtex). Na leitura musical, o córtex visual é a área utilizada. O ato de

acompanhar uma música é capaz de ativar o hipocampo (responsável pelas memórias) e o córtex frontal inferior. Já para a execução de músicas, são acionados os lobos frontais - o córtex motor e sensorial (Octaviano, 2010).

David Hargreaves (2005), aponta que, além de estar presente em quase todos os momentos da vida diária, a música preenche muitas funções cognitivas, sociais e emocionais, pois tem o poder de influenciar comportamentos diversos, desde eficiência no trabalho, velocidade de ingestão da comida, humor, disponibilidade para compras e desempenho nas tarefas cognitivas.

Já Kátia Maheirie afirma que:

Compreendendo o sujeito como constituído e constituinte do contexto social no qual está inserido, é possível qualificar a música como uma forma de comunicação, de linguagem, pois por meio do significado que ela carrega e da relação com o contexto social no qual está inserida, ela possibilita aos sujeitos a construção de múltiplos sentidos singulares e coletivos (Maheirie, p. 148, 2003).

A autora diz ainda que a música se constitui um tipo de linguagem reflexivo-afetiva, pois, em primeiro contato somos atingidos em nossa afetividade, onde são despertados sentimentos e emoções. Posteriormente, quando o sujeito está “mergulhado” na música, a materialidade, a realidade física a sua volta, passa a ser imbuída de emoções, ganhando sentidos que estão carregados de subjetividade, regidos por consciências afetivas.

Baseada em seus próprios estudos e nos de Sartre (1939/1965), Maheirie observa que a emoção é parte afetiva da consciência, e esta última, por sua vez, só pode existir em relação a algo. O mundo, portanto, se constitui objeto direto da consciência afetiva e suas dimensões passam a ser apreendidas de acordo com as emoções despertadas.

Os eventos cotidianos fazem com que esta apreensão aconteça de forma determinista, ou seja, o sujeito enxerga um mundo amável, ou odiável, apaixonante ou aterrorizante, e, consequentemente, suas possibilidades de ação também serão vistas de forma deterministas. Porém, o que acontece no âmbito da música é que, ao se deparar com algum entrave, “o que sucede, simplesmente, é que, sendo a apreensão de um objeto impossível ou criando uma tensão insustentável, a consciência o apreende ou o tenta apreender de outra maneira, ou seja, a consciência transforma-se justamente para transformar o objeto” (Sartre, 1939/1965, p. 55).

Isso significa dizer que a emoção está estruturada em relações imaginárias que, por sua vez, só existem porque estão validadas em um sistema de crenças. E, “este mágico, que nada mais é que a característica básica do imaginário, pode vir a reger a percepção de um sujeito sobre outro, pode vir a reger as relações interpsíquicas dos sujeitos, fazendo-se presente e muito forte no contexto social.” (Maheirie, p. 150, 2003).

Vygotsky (1930/1990) aponta quatro razões pelas quais esta relação realidade/ imaginação não se pauta em utopias: os elementos da imaginação são advindos da realidade vivenciada; é a fusão de produtos da fantasia e fenômenos da realidade que permitem a compreensão de experiências sociais

diversas, a exemplo, quando se ouve uma história contada através de uma música ou quando se descreve um lugar que não conhecemos, mas isso, ao invés de tolir nossa compreensão, ao contrário, amplia nossos horizontes de experiências; a emoção provoca reações corpóreas, impressões, ideias e imagens que agem diretamente no mundo real, se alguém está triste, em resposta “seu mundo ficará triste”, e, por último, objetos criados na fantasia podem passar por um processo de objetivação e transformar a realidade fechando o círculo do processo de criação humana.

Por esta razão, devido ao seu caráter emotivo, a música está ligada à formação da identidade, auxiliando no desenvolvimento mental, emocional, moral e social dos indivíduos. Nogueira (2009) enfatiza amplamente o aspecto emocional da música, que acaba por influenciar também o comportamento, o funcionamento corporal e o estado psicológico do adolescente, o que permite classificá-la em uma espécie de via de duas mãos: dependendo das razões e formas como for utilizada, a música pode tanto agir de forma positiva, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência, ou conduzir a distúrbios psicológicos e condutas antissociais e mesmo suicidas.

Desta forma, acentua-se mais ainda a preocupação que se deve ter das possíveis influências que determinadas músicas podem ocasionar na vida destes jovens. Assim, é imprescindível que um professor que se proponha a trabalhar com este gênero em sala de aula atente-se não só à materialidade formal da canção, mas esteja ciente de estar lidando com uma ferramenta que tem ação direta nos aspectos psicológico, social e emocional de seus alunos. Por outro lado, em uma perspectiva transformacional (ACD), apresenta-se também como espaço ideal para se empreender ações reflexivas que visem mudanças mais profundas, que refletirão no próprio processo identitário destes sujeitos e ainda promoverão um ambiente propício para se atingir os objetivos estabelecidos na BNCC quanto aos aspectos socioemocionais que se espera ver desenvolvidos nos estudantes.

4.1 A música como ferramenta afetiva-cognitiva nas aulas de LI

Considerando o contexto de mundo globalizado apontado por Hall, pode-se afirmar que a música em inglês é um dos produtos mais difundido na era de plataformas digitais em que, além de apreciarem as produções, os sujeitos acompanham a vida dos artistas, procuram por narrativas que possam dar sentido às canções, votam em campanhas de premiações e empreendem muitas outras ações que os fazem se sentir cada vez mais próximos e íntimos dos artistas. Além disso, artistas em grande ascensão que são de outras nacionalidades, como as bandas de k-pop, que não possuem a LI como língua nativa, incluem trechos em inglês em suas músicas de modo a manter essa visão de unidade que tal língua promove. Esses fatos do mundo contemporâneo corroboram com a perspectiva de *status* de Língua Franca que a BNCC atribui à LI, priorizando sua função social e política.

É bem verdade que a utilização de canções em sala de aula como estratégia de aprendizagem não é algo tão recente, visto que há algum tempo tem se empreendido estudos que procuram relacionar o papel da música desde a aprendizagem da própria língua materna. Dwayne Engh (2012) afirma que o uso de música nas aulas de LI, bem como a argumentação de seus benefícios, tem sido também objeto de estudo das mais diversas áreas de conhecimento, como a ciência cognitiva, a

antropologia, a sociolinguística, a psicolinguística e os estudos de aquisição de primeira e segunda língua.

O supracitado autor apresenta ainda os estudos no campo de aquisição da primeira língua que corroboram com os conceitos da neurociência cognitiva em relação à condição inatista da conexão entre linguagem e música no cérebro humano. De acordo com tais pesquisas, a linguagem melodiosa das mães e as próprias canções efetuadas pelos cuidadores da criança contribuem significativamente para o desenvolvimento de aspectos da linguagem, desde ritmo, entonação, até a memorização de elementos linguísticos.

Ao transpor o conceito para a aquisição de segunda língua, o autor leva em consideração alguns fatores positivos relacionados ao uso de música em sala, tais como o filtro afetivo, que transpõe barreiras afetivas, provocando ambiente mais relaxado e tranquilo, portanto, mais propenso à aprendizagem e a motivação, que é causada pelo caráter autêntico da música que reporta a eventos do mundo real. A música como estratégia de aprendizagem, portanto, pode atingir aspectos afetivos e também estratégias cognitivas e metacognitivas, e os estudos empíricos sobre a música na aquisição de segunda língua mostram que esta auxilia, e muito, na memorização de vocabulário e estruturas da língua, além de ser a maneira mais eficiente de se trabalhar aspectos fonéticos.

Candlin (1992, apud Engh 2012) chama a atenção para o fato de que, além de ajudar a criar um ambiente agradável e cooperativo em sala de aula, a música pode também servir como ponte para a compreensão de aspectos históricos, culturais e sociais de comunidades que utilizam a língua que se está aprendendo. Engh (2012) complementa ao afirmar que, na verdade, considerar o papel global das músicas populares pode ser um caminho para a construção de significados também em relação à cultura dos próprios aprendizes. Neste contexto, linguistas como Huy Le (1999) e Pennycook (2003, 2007) são apontados como guardiões de um pensamento mais crítico-reflexivo por apontarem a necessidade de se avaliar, cuidadosamente, quais ideologias podem estar sendo mantidas ao se trabalhar cultura, linguagem e identidade por meio da música em sala de aula.

De fato, como assevera Camargo (2009), esta é uma verdade que não pode passar despercebida àqueles que se propõem a lidar com esta ferramenta que apresenta uma face de lazer e de prazer estético, pois, além de possibilitar a veiculação de informações e a aquisição de novos conhecimentos, é um canal promissor para disseminação de discursos que valorizam as ideias da política dominante e que possibilitam a continuidade de discursos que encobrem desigualdades sociais. Igualmente, pode, também, tornar-se um espaço propício para se instigarem posicionamentos críticos e de resistência a certas ideologias e comportamentos negativos como *bullying* e *cyberbullying*.

Tim Murphey (1990) evidencia a efetividade das *pop songs* (músicas populares) enquanto ferramenta afetiva-cognitiva de ensino de inglês por conta de sua linguagem simplificada e repetitiva, mas, principalmente, por seu tom impessoal, que permite a qualquer pessoa, de qualquer época, identificar-se com o conteúdo da música. Murphey explica que as *pop songs* geralmente não especificam em suas letras os sujeitos, os lugares e o tempo em que ocorrem, e quando há a presença de alguns destes elementos é de forma genérica (uma noite, uma manhã, em uma praia, etc), fator este que permite a associação a lembranças pessoais de acordo com a experiência de cada ouvinte.

Previamente, as conjecturas de Brown (1977) caracterizavam a *motherese* (fala da mãe com o bebê, ou *baby talk*) enquanto uma linguagem simplificada para bebês, cheia de significados afetivos, servindo como comunicação entre a criança e o mundo adulto. Geralmente, é uma fala repetitiva, mais preocupada em estabelecer um elo do que ensinar algo. A partir desta assertiva, Murphey transporta o conceito para as *pop songs* e as reconhece enquanto *motherese of adolescence*, no sentido de que seriam substitutas deste tipo de comunicação pelo fato de produzirem nos adultos o mesmo efeito das *babies talks*, especialmente, a conexão afetiva. Para o autor, apesar da presença de estruturas verbais, as canções populares não exigem do ouvinte uma análise ou compreensão explícita de seu conteúdo, e é exatamente seu caráter displicente que lhe concede a capacidade de promover uma grande quantidade de *input*, que servirá diretamente ao propósito de aprendizagem de uma língua.

Salcedo (2010) retoma o fenômeno *din* ou *involuntary mental rehearsal* (ensaio mental involuntário) que se refere ao fato de que, após algum tempo em contato com a língua estrangeira, o falante consegue repetir informações novas sem esforço intencional. Para que isto aconteça dois fatores são essenciais: o *din* deve consistir em *input* comprehensível, e o falante deve compreender alguns pedaços da informação. A partir desta constatação, Murphey assevera que a melhor maneira de ocorrência do *din* é através da música, devido a seu grande poder de fixação na mente das pessoas. Assim, por meio de pesquisas, postulou seu próprio fenômeno chamado SSMHP (*Song Stuck In My Head Phenomenon*- Fenômeno “A música gruda na minha cabeça”). A base textual deve então ser utilizada para reforçar e preencher os espaços das informações adquiridas através da audição.

Um aspecto interessante a ser pontuado é que, devido à grande circularidade das músicas em inglês nos dias atuais, os alunos acabam realmente decorando pedaços e refrões das músicas, o que torna muito interessante conhecer a forma escrita das estruturas decoradas, bem como seus significados, além de poupar ao professor o trabalho de ter que ensinar uma melodia desconhecida. Por isso, percebemos então que se torna indispensável que o professor interessado em trabalhar música em sala de aula procure antes conhecer os gostos e os repertórios de seus alunos, de modo a elaborar atividades significativas e que aproveitem este *input* que os alunos já trazem de casa.

Vilmar Pereira de Oliveira (2012) percebeu em sua pesquisa uma espécie de “naturalização” da música na vida dos seus entrevistados. De acordo com os resultados, os jovens disseram ouvir, em média, quatro horas de música por dia, mas se esqueceram de mencionar aqueles momentos em que se utilizam de mídias portáteis (mp3, celular) no caminho para escola ou para o trabalho. Outra resposta interessante foi que a música funciona também como rota de escape, como escudo em momentos tensos, situação sociais desconfortáveis ou para fugir da realidade, como em um ônibus lotado.

Contudo, nesta mesma pesquisa, os adolescentes quiseram esclarecer o fato de que não se identificam em total com as características atribuídas a fãs de seus estilos preferidos, concordando apenas até certo ponto e optam por manterem uma certa individualidade em suas formas de expressar o apreço por tal artista ou banda.

Deste modo, estas respostas ressaltam aquilo que os psicólogos sociais franceses, Deschamps e Moliner, entendem como identidade: “um fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos” (Deschamps e Moliner, 2009, p. 14). Este fato reforça, então, a realidade da luta destes sujeitos do mundo pós-

moderno, ou da modernidade líquida, que buscam por referências em elementos externos no processo de construção de sua identidade, mas entendem como necessário esse movimento de autenticidade, de fidelidade àquilo que lhes é próprio de suas individualidades, de suas “personalidades”. E, como já discutido acima, a música constitui-se uma maneira de identificação e expressão daquilo em que se acredita, sendo de vital importância, principalmente na vida dos jovens e adolescentes que estão em busca de afirmação de suas identidades.

Por esta razão, é comum presencermos divisões de grupos de acordo com estilos, como forma de distanciamento daquilo que não querem ser, nem parecer. Mas, como este é um momento atravessado por turbulentas mudanças, não é difícil notar situações nas quais adolescentes estão constantemente mudando suas opções musicais como uma forma de representação daquilo que estão vivenciando em suas próprias experiências conflituosas. Entender esta fase da vida e a relação estabelecida com a música nos auxilia então no sentido que possamos compreender mais claramente as ações que poderão surtir mais efeito nesta jornada de busca por promover uma boa saúde mental aos estudantes ao passo que se aborda também as questões de aprendizagem.

De forma abrangente, alguns estudos publicados, (Souza, 2014; Lima, 2008; Silva Pereira, 2006; Lima; Basso, 2009), parecem apontar que, para os professores e até mesmo os alunos, trabalhar com música no contexto de ensino-aprendizagem principalmente de LI significa ater-se aos elementos intrinsecamente linguísticos, mais especificamente, gramaticais. Alguns até mesmo chegam a afirmar que esta seja uma abordagem necessária, no sentido de que o aluno não venha confundir tais momentos como forma de o professor “matar o tempo”, então, dissecam a letra da música de forma a encaixá-la nos objetivos da aula a ser ministrada.

Infelizmente, na maioria das vezes, parece não haver espaço para uma reflexão mais aprofundada, tanto por parte do professor quanto dos alunos, das mais diversas funções que a música pode exercer na vida de um indivíduo, principalmente no âmbito afetivo. Obviamente, não é tarefa fácil a escolha de uma canção que possa atingir afetivamente todos os estudantes de uma sala em uma mesma proporção, justamente porque os aspectos que despertam sentimentos e emoções não são os mesmos para todos.

Contudo, há alguns caminhos para facilitar essa escolha aos professores, como o papel da *pop songs* aqui apresentados. Além do mais, conforme postulado pela ACD, o trabalho com a linguagem possibilita sempre a ressignificação de experiências e sentidos por meio de estratégias bem direcionadas. David Hargreaves (2005) apresenta uma pesquisa na qual foi revelada que a maioria dos membros da geração do Beatles, mesmo depois de anos passados, consegue reproduzir cada som, nuance ou mesmo expressão dos artistas que os acompanhou em sua juventude, mostrando os efeitos duradouros dos aspectos afetivos das músicas. Assim, as reflexões e atividades propostas a partir de uma canção em sala da aula, geradas por meio de um planejamento bem estruturado, claro e conciso, podem instaurar uma nova memória afetiva duradoura neste indivíduo, fornecendo-lhe ferramentas efetivas para o enfrentamento de suas lidas até a idade adulta.

5 CONCLUSÕES

Em resumo, a visão que se tem de que as ações dos adolescentes parecem mais um emaranhado de impulsos e erros emocionados, precisa ser substituída, conforme explicitado no presente trabalho, pois são apenas resultados do uso da esfera cerebral que lhes é acessível no momento, qual seja, a amigdala, o centro das emoções no cérebro, bem como das questões inerentes ao processo de construção identitária no mundo da modernidade líquida.

Faz-se indispensável, então, a ação de agentes terceiros que possam dar um direcionamento a estes indivíduos por meio de vivência de situações que os incitem a desenvolver um olhar mais crítico e reflexivo sobre os fatos e os auxiliem nas tomadas de decisões e posicionamento no mundo. Por esta razão a BNCC traz de modo contundente a necessidade de se inserir no planejamento escolar a preocupação com os aspectos da saúde mental dos estudantes.

Destarte, dado seu caráter naturalmente lincado aos aspectos emotivos, a música se torna uma ferramenta muito viável para este projeto, considerando que os efeitos de um bom trabalho feito em sala, para além dos aspectos cognitivos, repercutirão por longo prazo na memória dos adolescentes, servindo como guia ou referência em suas tomadas de decisões e no processo de amadurecimento.

Ou seja, todos os apontamentos discorridos neste trabalho levam a conclusões lógicas, práticas e efetivas, quais sejam: é preciso voltar um olhar cuidadoso para a questão da saúde emocional dos adolescentes, considerando o impacto negativo e até permanente destas adversidades em suas ações como cidadão do mundo; é preciso ainda levar em consideração a imaturidade do córtex pré-frontal nesta idade que afeta a capacidade de tomada de decisões mais racionais e lógicas e os deixam à mercê do uso da uma parte totalmente emocional do cérebro; a BNCC aponta a necessidade de haver um compromisso por parte dos agentes educacionais com todos os aspectos da vida do estudante, inclusive a emocional, e indica competências socioemocionais a serem desenvolvidas em consonância com as competências educacionais; cabe à escola, então, aplicar ferramentas práticas no intuito de se alcançar tais objetivos; considerando os produtos em circulação do mundo globalizado e pelos motivos já explicitados no decorrer deste trabalho o professor de LI pode se valer das músicas em inglês como ferramenta afetiva-cognitiva para alinhar sua prática docente aos objetivos de aprendizagem e de promoção à saúde mental de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien. –Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BROWN, Roger. Introduction. *In Talking to children*. Catherine Snow and Charles Ferguson (Eds.), 1-27. Cambridge: Cambridge University Press. 1977. Disponível em: https://assets.cambridge.org/97805212/95130/frontmatter/9780521295130_frontmatter.pdf. Acesso em: 21 jun. 2014.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CASEL GUIDE. Effective social and emotional learning programs: middle and high school edition. Chicago: CASEL, 2015. Disponível

em: <https://www.peacemakerresources.org/uploads/5/5/9/1/55916565/casel-secondary-guide.pdf> Acesso em: 26 set. 2022.

CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. Trad. Klauss Bradini Gerhardt. Ed. Paz e Terra, São Paulo-SP. 1999.

D'AURIA-TARDELI, Denise. *et al.*, Base nacional comum curricular (BNCC) e as competências sócioafetivas: uma revisão bibliográfica. Constr. psicopedag. São Paulo, v. 32, n. 33, 2022.

<https://doi.org/10.37388/CP2022/v32n33a02> Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542022000200007 Acesso em: 02 nov. 2024.

DESCHAMPS, Jean C.; MOLINER, Pascal. A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009. 199p.

DOLTO, Françoise. A imagem inconsciente do corpo. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ENGH, Dwayne. Why use music in english language learning? A survey of the literature. English Language Teaching, v. 6, v. 2, 2012. Published by Canadian Center of Science and Education. Disponível em <http://ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/23819>. Acesso em: 21 jun. 2014

FAIRCLOUGH, Norman. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.). Discourse as data: a guide for analysis. London: Sage, 2001, p. 229-266.

FAIRCLOUGH, Norman. Analysing discourse: textual analysis for social research. London: Routledge. 2003.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. – 11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, David. "Within you, without you": música, aprendizagem e identidade. Revista eletrônica de Musicologia, v. IX, out./2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/hargreaves.html/. Acesso em: 15 out. 2014.

LIMA, Fernando Silvério de. BASSO, Edcleia Aparecida. Adolescentes aprendendo inglês com música: nos embalos da zona de desenvolvimento proximal. [Anais eletrônicos...]. IV Encontro de Produção Científica e Tecnológica: 20 a 23 de outubro de 2009/Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão/Núcleo de Pesquisa Multidisciplinar. Campo Mourão: FECILCAM/NUPEM, 2009. (Org. Frank Antonio Mezzomo e Alessandra Augusta Pereira da Silva). Disponível em:

http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/linguistica_letras_artes/03_LIMA_BASSO.pdf. Acesso em: 10 mai. 2014

LIMA, Melina Schiavon. Práticas de Letramento no ensino de LE: uma proposta de ensino através do gênero discursivo letra de música. Porto Alegre, 2008. Monografia (Licenciatura em Letras). Instituto de

Letras, Departamento de Línguas Modernas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16196/> Acesso em: 08 dez. 2014.

MAHEIRIE, Katia. O processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e de Vygotsky. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003.

MOITA LOPEZ, Luiz Paulo da (org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

MURPHEY, Tim. *Song and music in Language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of song and music in teaching english to speaker of other languages*. PhD Dissertation. Sept. 1989. Bern, Switzerland. Perter Long Publishers, 1990.

NOGUEIRA, Samira dos Santos. A MTV e a influência no seu público jovem brasileiro. [Anais eletrônicos...]. I Encontro de Pesquisadores em Comunicação e Música Popular – MUSICOM, outubro de 2009, UFMA, São Luis - MA. Disponível em: http://musica.ufma.br/musicom/trab/2009_GT3_03.pdf. Acesso em: 15 out. 2014.

NOJIRO, Sergio. Responsabilidade penal dos adolescentes a partir da psicologia e da neurociência. Direito, psicologia e neurociência, 2016 - edisciplinas.usp.br. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7368462/mod_folder/content/0/adolescente%20%281%29.pdf Acesso em: 30 out. 2023.

OCTAVIANO, Carolina. Os efeitos da música no cérebro humano. ComCiência, Campinas, n. 116, 2010. Disponível em: [https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=es&nrm=iso#:~:text=Quando%20uma%20m%C3%A1sica%20emociona%2C%20s%C3%A3o,do%20processamento%20emocional%20no%20c%C3%B3rtex\)%20](https://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000200005&lng=es&nrm=iso#:~:text=Quando%20uma%20m%C3%A1sica%20emociona%2C%20s%C3%A3o,do%20processamento%20emocional%20no%20c%C3%B3rtex)%20). Acesso em 02 nov. 2024

OLIVEIRA, Vilmar Pereira de. A influência do gosto musical no processo de construção na identidade da juventude. Psicologia PT, Portal dos Psicólogos, 2012. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0661.pdf/> Acesso em: 10 dez. 2014

OPAS. Saúde mental dos adolescentes. [S. d]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topics/saude-mental-dos-adolescentes> Acesso em 30 out. 2023.

OPAS. Saúde mental deve estar no topo da agenda política pós-COVID-19, diz relatório da OPAS. 09 jun 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/9-6-2023-saude-mental-deve-estar-no-topo-da-agenda-politica-pos-covid-19-diz-relatorio-da> Acesso em: 30 out. 2023.

SALCEDO, Claudia S. The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning*, Southeastern Louisiana University, USA, v. 7, n. 6, jun./2010. Disponível em: <http://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/TLC/article/view/126/> Acesso em: 16 dez. 2014.

SARTRE, J. P. *Esboço de uma teoria das emoções*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

SILVA PEREIRA, Nielsen de Lima. Música e texto: um estudo comparativo da aquisição de vocabulário em Língua Estrangeira. Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em Aquisição da Linguagem).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em :

<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7117/000539390.pdf?...1/> Acesso em: 10 maio 2014.

SOUZA, Marcia Maria de. O ressoar da música nas aulas de inglês: escolha, utilização e novas possibilidades. Monografia. Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. João Pessoa/PB: Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em:

http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/M%C3%81RCIA_MARIA_DE_SOUZA_O_Ressoar_da_M%C3%BBAstica_nas_Aulas_de_Ingl%C3%AAs.pdf Acesso em: 08 dez. 2014.

VYGOTSY, L. S. Arte e Vida. In: VYGOTSY L.S. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 30 de novembro de 2024.

Aprovado em: 17 de junho de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/repos.v16i1.13109>

ⁱ Betsemens Barboza de Sousa. Mestra em Estudos da Linguagem pela UFMT/Cuiabá(2015). Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT/SINOP (2013). Professora efetiva de Língua Inglesa da rede estadual de educação do estado de Mato Grosso. Professora interina do curso de Letras da UNEMAT/SINOP.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5302438508837994>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7329-680X>

E-mail: bettybsdreamer@gmail.com