

É possível utilizar canções para manejo dos sentimentos de estudantes no pré-vestibular?

Is it possible to use songs to manage the feeling of students in the pre-university entrance exam?

Clarissa Evelyn Bandeira Paulino¹
Ingrid Tatiana Freitas de Carvalho²
Antonio Carlos Rabêlo Nigro Filho³

Resumo

Este trabalho apresenta um relato de experiência no contexto educacional, para o manejo da ansiedade e do medo em estudantes no período pré-vestibular. Por meio de uma atividade empírica com canções junto a 50 alunos que realizaram o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em 2019, conduziu-se um experimento para coletar e analisar dados sobre os sentimentos dos adolescentes. Para quantificar os sentimentos dos adolescentes em relação ao vestibular, utilizou-se a Escala de Esquemas Emocionais de Leahy (2002, 2006), antes e após a intervenção do exame. Os achados não permitiram aferir uma diminuição estatisticamente significativa da ansiedade e do medo, mas os dados observacionais coletados durante a pesquisa indicaram que as canções podem ser uma alternativa positiva no resgate de emoções e no manejo de sentimentos e do ambiente educacional, sendo um facilitador de possibilidades para trabalhar a autorregulação desses sentimentos pelos adolescentes.

Palavras-chave: Música; Educação; Adolescentes; Emoção; Manejo da Ansiedade.

Abstract

This study presents an experience report in the educational context, for managing anxiety and fear in students in the pre-university entrance exam period. Through an empirical activity with songs with 50 students who would take the National High School Exam (ENEM), in 2019, it was conducted an experiment to collect and analyze data about adolescent emotional feelings. To quantify the feelings of adolescents regarding the entrance exam, the Leahy Emotional Scheme Scale (2002, 2006) was used before and after the intervention. The findings did not allow for a statistically significant decrease in anxiety and fear, but observational data indicated that songs can be a positive alternative in rescuing emotions and handling feelings and the educational environment, a facilitator of possibilities for working on self-regulation of these feelings by adolescent.

Keywords: Music; Education; Adolescent; Emotions; Anxiety managing.

¹ Mestre em Saúde da Comunicação Humana pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGSCH/UFPE). Especialista em Neurociências, Música e Inclusão pela UFPE. E-mail: clarissa.bandeirap@gmail.com

² Especialista em Neurociências, Música e Inclusão pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: ingridtfc@hotmail.com

³ Doutor em Neuropsiquiatria e Ciências do Comportamento pela Universidade Federal de Pernambuco (POSNEURO/UFPE). Atualmente é Professor Auxiliar 1 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e membro do Comitê de Cultura na mesma universidade. E-mail: antonio.nigrofo@ufpe.br

1. Introdução

O período de preparação para processos seletivos como o vestibular, pode induzir a seus candidatos agravos físicos e emocionais. Trata-se de uma fase que marca a adolescência, a conclusão do ensino médio, a escolha profissional e a entrada no mundo adulto, fatores associados a uma alta reatividade emocional (LINS; VIANA, 2016; GROLLI, WAGNER; DALBOSCO, 2017).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera adolescência o período entre 10 e 19 anos e juventude entre 15 e 24 anos. Separando por faixa etária, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) traz a definição de adolescentes-jovens, os indivíduos entre 15 e 17 anos (BRASIL, 2018). No Brasil, essa população está propensa a doenças emocionais e de comportamento, tendo prevalência de 33,6% os transtornos mentais comuns em adolescentes escolares da faixa etária de 15 a 17 anos, sendo mais frequentes acometer alunos de escolas privadas. E em sua maioria, essas instabilidades emocionais não apresentam sintomas concretos, o que fazem com que sejam pouco identificadas por gestores escolares (LOPES et al., 2016).

A reatividade emocional ocorrida na adolescência, relaciona-se a alterações próprias dessa faixa etária, fase repleta de peculiaridades, incertezas e transição, manifestada por crescimento físico e desenvolvimento intensos e acompanhados por mudanças fisiológicas, psicológicas e sociais (COSTA et al., 2015).

Acontece, que nesse período, as bases neurobiológicas responsáveis pelo comportamento do adolescente ainda estão em maturação, principalmente as estruturas encefálicas envolvidas com a motivação e emoções como o sistema sensorial, sistema de recompensa, liberação de dopamina, sistema límbico e lobo frontal (NIEDERAUER, 2016). Devido a essa imaturidade, a exposição a situações avaliativas que são habituais no decorrer da vida, tornam-se ameaçadoras na adolescência, pois quando passam por muita pressão, os jovens enxergam o futuro profissional como fator dependente de um bom desempenho acadêmico (MIRANDA, REIS; FRETIAS, 2017).

Com isso, a grande pressão exercida sobre o estudante, gera o medo do fracasso, das consequências de escolhas mal sucedidas e de não conseguirem expressar todo seu potencial. Levando um processo de seleção a ser visto pelo jovem

como angustiante, mesmo estando capacitados cognitivamente (GONZAGA; LIPP, 2014). Além disso, o medo da reprovação e o medo de decepcionar a família são motivos causadores do sentimento de ansiedade no vestibular (AVILA; TAVARES, 2003).

Nesse sentido, é importante que os espaços educativos desenvolvam abordagens que contemplem a Educação na e para a afetividade, sem que com isso se depreciem os conteúdos e habilidades cognitivas. A Educação Emocional precisa ser considerada como uma possibilidade de aprendizagem significativa, que abrange a multidimensionalidade humana, pois, o conhecimento e a autorregulação das emoções e sentimentos são fundamentais para que se possa formar pessoas mais equilibradas, empáticas, resilientes e com bem-estar (MENDES; STOBÄUS, 2017).

A educação das emoções consiste em estimular a inteligência emocional, competência que as pessoas tem para se auto motivar e fazer face às frustrações, controlar seus impulsos, impedindo que o desânimo reprima a capacidade de pensar, resultando no aprendizado e equilíbrio de sentimentos e emoções pessoais para que não se reaja reativamente e adequando decisões e comportamentos de forma positiva (CARDEIRA, 2012).

Por isso, a função da escola deve ir muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências que possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Tendo como papel, desenvolver nos jovens, habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade, como a motivação, perseverança e resiliência diante de situações difíceis (ABED, 2016). Encarregando os espaços educacionais a construírem condições para que expressões emocionais éticas e solidárias sejam conservadas na dinâmica das ações educacionais e resgatadas em momentos reflexivos, como no contato com as expressões artísticas. (MOURTHÉ JUNIOR, LIMA; PADILHA, 2017).

Pois, atividades artísticas podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento humano. Normalmente, a arte costuma ser uma atividade prazerosa, a música é a que mais figura seguida pela dança, teatro e até a pintura, o desenho e a modelagem. Os espaços educativos podem ser responsáveis por oferecer essas atividades facilitando o contato com o criativo, gerando benefícios no aspecto emocional do adolescente, instigando, provocando, sensibilizando e trabalhando

emoções e habilidades, promovendo sua socialização e inserção no mercado de trabalho. É por meio do diálogo com o material e a técnica artística que o adolescente vai tomando posse de suas potencialidades e do seu estilo próprio, num encontro consigo mesmo (CHIESA; CRUZ, 2002).

Alves (2015), sugere que o processo de aprendizagem humana se dá dentre outros aspectos, pela emoção, pela amorosidade e sua inclusão no processo de construção do aprender, conviver e no linguajar. Como um ato complexo que envolve as múltiplas dimensões do humano em seu indissociável processo de ser, fazer-se e de estar no mundo

Para a Neurociência, a adolescência é a fase de maturação de estruturais mentais importantes para o desenvolvimento de um jovem bem sucedido na sociedade em que vive, que deem conta das possibilidades que o mundo apresenta (CAOVILLA, 2016). Sendo a emoção e a motivação influenciadoras da aprendizagem e dos sentimentos, intensificando a atividade das redes neuronais e fortalecendo suas conexões sinápticas, para estimular a aquisição, a retenção, a evocação e a articulação das informações no cérebro (NIEDERAUER, 2016). Promovendo o desenvolvimento do autoconceito positivo nos aprendizes e das habilidades de reconhecimento e manejo das emoções (DE OLIVEIRA, 2017).

Nesse contexto, surge a neuroeducação, enquanto área do conhecimento que aproxima conteúdo da neurociência, psicologia e educação, tornando-se um campo multidisciplinar de apropriação da aprendizagem, compreendida como modificadora de comportamentos humanos (DOS SANTOS BRANDÃO; CALIATTO, 2019). Permitindo que as neurociências demonstrem, que as emoções possuem impacto fulcral na aprendizagem, atentando para que a missão da escola atual não seja focada somente no desenvolvimento intelectual dos jovens, mas deva, igualmente, responsabilizar-se pelo seu desenvolvimento social e emocional (FONSECA, 2016).

Em se tratando de aspectos socioemocionais, atuando na transformação de emoções e sentimentos, a música é considerada uma materialidade potente (NEVES; SOUZA, 2018). Contribui para o desenvolvimento da inteligência, criatividade, memorização, sensibilidade, na melhora do humor e coordenação motora. Ela ainda influencia nas redes nervosas do cérebro, na circulação e respiração, podendo gerar alterações no nível de atenção, nos ritmos respiratórios e cardíacos e em estados de perturbação emocional (TEIXEIRA; BARJA, 2011).

A música também é citada como facilitadora do processo de aprendizagem, vivenciada e presente em nosso dia a dia de diversas maneiras e incluída nas manifestações artísticas existentes, a música pode reorganizar funções amplas, com impacto em atividades extramusicais, atuando no cérebro, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor, sócio afetivo e cultural dos envolvidos (CASAROTTO, DE VARGAS; MELLO-CARPES, 2017).

Mais especificamente, ao tocar um instrumento, o cérebro faz inúmeras conexões neuronais que estimulam capacidades linguísticas e lógicas. Permitindo a resolução de problemas de maneira mais eficiente e criativa no âmbito acadêmico e social. Além disso, ativa as funções executivas, que incluem planejamento, elaboração de estratégias e atenção a detalhes e exige análise cognitiva e emocional simultânea o que impacta na capacidade de criar, estocar e recuperar memórias de maneira mais rápida e efetiva por meio de palavras-chave relacionadas as emoções, no sistema límbico e nos processos cognitivos e de aprendizagens (FERNANDES; RIZZO, 2018, SANTOS; PARRA, 2015).

Através de canções, é possível comunicar problemas, necessidades ou desejos insatisfeitos do passado ou do presente, alegrias e solidão. Fazer lembrar de períodos tristes ou felizes que podem providenciar uma introspecção maior de seus problemas do presente, ou que podem levar para longe de seus desconfortos imediatos. Através do ouvir ou cantar canções, é possível aprender ou ensinar, experimentar ou reexperimentar fatos e sentimentos, tocar ou ser tocados pela audição (DREHER, 2005; BAILEY, 1984, p.6).

Cantar envolve atividade corporal e vivência musical, promove uma profunda percepção do corpo, podendo ser um tratamento para a mente, coloca o indivíduo em contato com suas emoções, sendo um meio para vivenciar uma série de experiências e descobertas que abrangem o bem-estar pessoal, a superação ou administração da timidez e da insegurança (DEGANI; MERCADANTE, 2010).

Além disso, a música tem sido citada por auxiliar na promoção do relaxamento, uma vez que seus efeitos psicofisiológicos podem contribuir para a redução de sentimentos estressores (NUNES-SILVA, 2016). E no cotidiano de estudantes, é vista como estratégia adicional com a finalidade de proporcionar o alívio de tensões e da própria ansiedade, auxiliando numa forma de enfrentamento mais saudável, diante

das exigências e conflitos derivados do contexto acadêmico e da vida contemporânea (DE JESUS; FERREIRA, 2019).

Diante o exposto, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de experiência utilizando canções no contexto educacional como auxílio no manejo da ansiedade e do medo em estudantes no período pré-vestibular. Se justifica pela importância de o adolescente aprender a lidar com a ansiedade e medo em situações adversas, permitindo a autorregulação de suas emoções. E se defende também, pela necessidade de os espaços educacionais enfatizarem tanto aspectos cognitivos quanto emocionais na mediação das relações humanas, visto que a emoção desempenha importante papel no processo de aprendizagem.

2. Método: procedimentos e relato da experiência

A ação teve como metas: Descrever quantitativamente domínios relacionados aos sentimentos de ansiedade e medo no contexto educacional de adolescentes no período pré-vestibular e relatar a comparação de respostas dos sentimentos de estudantes no pré-vestibular, antes e depois da intervenção utilizando canções.

O local da intervenção foi uma instituição da rede privada de ensino, localizada no município de Vitória de Santo Antão/PE. O critério de escolha do local foi pelo referido, se tratar de uma instituição de referência, por possuir programação específica para o preparo dos alunos para o pré-vestibular. Além disso, é da rotina da escola realizar atividades lúdicas para os alunos como forma de diminuir a tensão daqueles que irão prestar os exames vestibulares.

O público-alvo deste estudo foram 50 estudantes do terceiro ano do ensino médio, no período pré-vestibular, com idades de 16 e 17 anos, de ambos os sexos, que pretendiam realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2019, a intervenção foi realizada dois dias antes do referido processo seletivo em duas turmas da escola. A equipe envolvida na execução da atividade foi composta por três profissionais, uma fonoaudióloga, uma psicóloga especialista em neuropsicologia e musicoterapia e uma colaboradora técnica da área da educação.

O tempo total da intervenção foi de uma hora em cada uma das turmas, sendo dividida em três etapas, a saber: Aplicação do teste psicométrico Escala de Esquemas Emocionais de Leahy antes da intervenção, atividade com canções e aplicação do mesmo teste após a intervenção com canções.

2.1 Do instrumento de pesquisa utilizado

A Escala de Esquemas Emocionais de Leahy (2002) é composta por 50 questões e se interessa em aferir como os indivíduos lidam com seus sentimentos ou emoções em relação a quatorze domínios: 1) Legitimidade, 2) Compreensibilidade, 3) Culpa e vergonha, 4) Visão simplista da emoção, 5) Valores mais elevados, 6) Controle, 7) Paralisia, 8) Racionalidade, 9) Duração, 10) Consenso, 11) Aceitação de sentimentos, 12) Ruminação, 13) Expressão e 14) Acusação. Os itens referentes a cada domínio sobre o modo como os sentimentos são administrados, pontuam entre um e seis conforme a seguinte escala: 1= Muito falso / 2= Moderadamente falso / 3= Levemente falso / 4= Levemente verdadeiro / 5= Moderadamente verdadeiro / 6= Muito verdadeiro (LEAHY, 2006 p. 300-306).

A definição de esquema emocional é descrita como planos, conceitos e estratégias empregues como resposta a uma determinada emoção. Esse modelo, objetiva apresentar o papel desempenhado pelas concepções que as pessoas têm sobre suas emoções e sobre as estratégias de processamento emocional. Para isso, o autor infere que a tristeza, raiva, ansiedade e medo são emoções negativas universais, mas que a conceptualização que o indivíduo tem sobre elas é uma característica pessoal, pois reflete as suas crenças individuais, associadas à duração, controle, intensidade, complexidade, patologia e qualidade moral das emoções. Ressaltando que estratégias de resposta às emoções podem contribuir para a sua inibição, validação e processamento (LEAHY, 2002; PALMEIRA et al., 2011).

Para este estudo, utilizou-se as questões dos domínios *Culpa e vergonha* - Fato do indivíduo acreditar que não deve sentir medo, sendo ele reflexo de falta de caráter, fraquezas ou qualidades pessoais indesejáveis. E os itens do domínio *Controle* - Fato do indivíduo acreditar que precisa ter a ansiedade controlada ou suprimida. Optou-se por utilizar esses domínios por ser comum o sofrimento com a pressão para o sucesso no exame, o que pode gerar fragilidades relacionadas ao medo e ansiedade nos estudantes, muitas vezes associados a sentimentos como solidão, insegurança e dúvidas (características da adolescência e que acompanham os vestibulandos durante quase todo o período pré-vestibular) resultando em pânico, sentimentos de incompetência e incapacidade, sendo prejudiciais ao desempenho acadêmico (SANTOS et al., 2017, DE CRISTO; RASI; FINCK, 2016).

A ansiedade em provas refere-se à tendência do indivíduo para analisar uma situação de avaliação de desempenho como uma ameaça pessoal reagindo com sentimentos reduzidos de autoeficácia, cognições autodepreciativas, atribuições de falha por antecipação e reações emocionais intensas. O comportamento de ansiedade em provas é geralmente evocado quando uma pessoa acredita que ela ou as suas capacidades intelectuais, motivacionais e sociais são ultrapassadas por demandas decorrentes da situação de avaliação resultando no medo do fracasso (GONZAGA, DA SILVA; ENUMO, 2017).

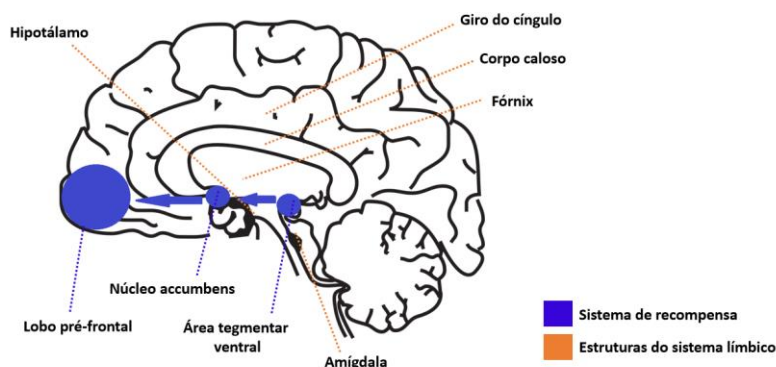
O medo e a ansiedade são estados emocionais correlacionados, qualificados subjetivamente como não prazerosos e desagradáveis, podendo ser acompanhados por sentimentos de apreensão e insegurança que podem gerar um conjunto de alterações comportamentais e psicofisiológicas (DE CARVALHO-NETTO, 2018). As alterações fisiológicas do corpo humano relacionadas ao medo e ansiedade estão intimamente relacionadas ao estado emocional e físico do indivíduo. Ao interpretar uma situação como ameaçadora ou tensa, o organismo entra em estado de alerta e começa a sinalizar os sintomas do medo e da ansiedade que variam entre sensação de asfixia, tontura, sudorese, tremores, agitação, nervosismo, palpitações e angústia devido a liberação excessiva ou escassa de neurotransmissores (serotonina, norepinefrina, GABA). Tais reações e sintomas de pessoas ansiosas ou amedrontadas têm consequência direta no dia-a-dia (BOHNEBERGER et al., 2017).

A liberação desses neurotransmissores ocorre na bioquímica do cérebro afetando as emoções por meio do sistema límbico, com a ativação da dopamina e pelo sistema de recompensa (NIEDERAUER, 2016) (Figura 1). Cada estrutura tem função específica no processamento e resposta emocional que juntas compõem os sistemas responsáveis pelos comandos e pelas reações em consequência a um sentimento, a amígdala por exemplo, é responsável por regular o medo.

Diante disso, vale atentar-se para controlar os fatores supracitados que desencadeiam as sensações de medo e ansiedade por meio de abordagens específicas, pois o controle da emoção é possível a partir do temperamento, afetividade, interações sociais e personalidade do sujeito, sendo de fundamental importância no processo de aprender (DARROZ; TREVISA; DA ROSA, 2018, FONSECA, 2016). Atos de regulação emocional consciente demandam que a pessoa identifique seus estados afetivos desejáveis e se engaje em algum tipo de ação,

pensamento ou comportamento para lidar, de forma adaptativa, com a experiência emocional momentânea (SANTANA; GONDIM, 2016).

Figura 1 - Parte das áreas cerebrais envolvidas nas emoções



Fonte: esquema adaptado pelos autores de Pixabay⁴

O presente estudo, optou por utilizar a música, em especial as canções, como mediadoras desse processo de identificação e manejo dos estados emocionais.

2.2 Intervenção: primeira etapa

Salienta-se que a intervenção foi desenvolvida com o devido consentimento da unidade educacional e dos responsáveis pelos alunos. Inicialmente foi realizada a apresentação da equipe pela gestão escolar, ressalta-se que a ação foi planejada sem o conhecimento prévio dos alunos, gerando uma notória surpresa dos estudantes, o que foi algo positivo, pois foi possível coletar as impressões dos alunos de acordo com os sentimentos e expectativas reais do contexto em que estavam inseridos naquele momento. Mesmo assim, os alunos consentiram com a participação ou não, após apresentação da proposta, seguindo as condições éticas cabíveis à intervenção. Após esse primeiro contato, a gestão escolar se retirou do ambiente da intervenção e a equipe de execução pôde expor a proposta aos estudantes que ficaram muito animados e receptivos.

Em seguida, foi explicado aos participantes que eles iriam receber um questionário – Escala de Esquemas Emocionais de Leahy reduzida – para responderem sobre os sentimentos que eles estavam tendo sobre a realização do ENEM, mas que não precisariam se identificar. Após consentimento dos que

⁴ Disponível em: <<https://pixabay.com/pt/vectors/c%C3%A9rebro-anatomia-medicina-148165/>>. Acesso em 12/10/2021.

decidiram participar, foi feita a leitura das perguntas do questionário junto aos alunos, direcionando como deveria ser respondido, conforme preconiza o instrumento. Sendo solicitada a marcação com veracidade e de modo que mais representasse a forma como se sentiam em relação ao vestibular.

Figura 2 – Questionário de coleta de dados (Escala de Esquemas Emocionais de Leahy)

Muito falso	1	Moderadamente falso	2	Levemente falso	3
Levemente verdadeiro	4	Moderadamente verdadeiro	5	Muito verdadeiro	6
1	<i>É errado ter certos sentimentos</i>				
2	<i>Sinto vergonha dos meus sentimentos</i>				
3	<i>Quero que as pessoas acreditem que sou diferente do jeito que me sinto de verdade</i>				
4	<i>Não deveria ter alguns dos sentimentos que tenho</i>				
5	<i>Se me permitir ter alguns desses sentimentos, temo que perderei o controle</i>				
6	<i>Fico preocupado com não ser capaz de controlar certos sentimentos</i>				
7	<i>Tenho a sensação que se não controlar certos sentimentos posso ficar louco</i>				

Fonte: Leahy (2006).

2.3 Intervenção: segunda etapa

Após a aplicação dos questionários, os alunos foram convidados a escolherem músicas de suas preferências que seriam utilizadas na atividade, a escolha foi de forma livre, inicialmente os alunos citaram as canções que gostariam que fossem utilizadas e posteriormente foram elencadas as mais votadas para ao decorrer da dinâmica, serem utilizadas conforme o tempo previsto para a intervenção. A estrutura utilizada foi uma sala de aula com cadeiras dispostas em círculo, equipamento de som com microfone acoplado, instrumentos musicais de fácil manuseio (violão, pandeiro, ovinhos, agogô e maracas, além da letra das canções que foram providenciadas por meio do acesso *online* após a escolha dos alunos). Das músicas escolhidas pelos alunos, a partir da votação para eleger as que fariam parte da atividade, selecionou-se as seguintes canções: Ouvi dizer - Melim / Anunciação - Alceu Valença / Pais e Filhos - Legião Urbana / Espumas ao vento - Flávio José/ Bebi liguei - Marília Mendonça / O mover do espírito - Ludmila Ferber.

Os alunos acomodados em seus lugares receberam *Hashi* de madeira para a primeira parte da atividade, nesse momento, as facilitadoras da intervenção fizeram uma dinâmica para promover maior desinibição dos estudantes, foram realizados estímulos sonoros com o *Hashi*, onde os alunos tiveram que reproduzir sobre a cadeira o som captado tentando nivelar o estímulo sonoro com a intensidade de seus sentimentos naquele momento, aproveitou-se para trabalhar a modulação das

emoções por meio dos estímulos que variavam conforme intensidade: muito fraco - fraco - forte - muito forte⁵.

Tal atividade promoveu a consciência dos alunos em relação a intensidade com que os sentimentos de medo e ansiedade podem ser lidados. Sabe-se que o manejo das emoções é importante para um bom desempenho educacional e para uma aprendizagem significativa pois em termos neurofuncionais a emoção exerce influência sobre a cognição, funções executivas e comportamento dos seres humanos (FONSECA, 2016). O próximo passo, consistiu na utilização das canções, onde foram tocadas e cantadas pelas facilitadoras da pesquisa juntamente aos alunos de maneira livre. Entende-se que a canção, é considerada uma forma de linguagem, classificada como um canal de expressão, que contém conteúdo que se relaciona com a história do indivíduo e abre as portas do inconsciente a partir de uma abordagem simbólica. Podendo atuar nos arquétipos⁶ e nos padrões de comportamento (DREHER, 2005).

O conteúdo de canções é significativo. Pessoas preferem ouvir e participar de canções que expressem suas necessidades e que convém ao ânimo e às mensagens que eles desejam ouvir. Informações variadas a respeito das necessidades físicas, emocionais e espirituais podem ser obtidos ao prestar mais atenção às canções que eles escolhem e às razões para suas escolhas. (DREHER, 2005; BAILEY, 1984, p.7).

O estudo de Machado e Vilhena (2019) com jovens do ensino médio, destaca que o conteúdo das músicas funciona como um mecanismo de socialização entre eles, podendo criar grupos de amizade de acordo com o gênero musical em comum. O processo de recepção é mediado por práticas que fazem parte do contexto social e cultural dos sujeitos receptores, ou seja, considerando o meio em que as relações acontecem e de que modo elas influenciam o processo de construção do indivíduo e proporciona um olhar fora da “bolha” parental. Tudo isso colabora no desenvolvimento de seres humanos conscientes de si mesmos e emocionalmente equilibrados para lidarem com seus próprios sentimentos.

2.4 Intervenção: terceira etapa

Posteriormente, foi reaplicado o questionário de coleta com as mesmas orientações descritas na primeira etapa, sendo solicitado aos alunos responderem

⁵ Na música, a nomenclatura utilizada para a intensidade é pianíssimo - piano - forte - muito forte.

⁶ Arquétipos: Termo utilizado pelo psicólogo Carl G. Jung para designar imagens presentes no nosso imaginário que ajudam a explicar histórias vividas e padrões de comportamento.

sobre seus sentimentos em relação ao vestibular após a atividade. Ao final foi realizado um segundo momento com duração de 30 minutos com todos os envolvidos, onde foi feita uma dinâmica de roda para concluir a atividade e avaliar a satisfação dos alunos. Destaca-se os seguintes comentários: *“essa atividade diminuiu a sensação de cobrança...”* e *“foi bom porque ninguém nos pressionou para fazer uma boa prova, apenas deixaram que aproveitássemos o momento”*. De modo geral, os relatos foram positivos em relação à intervenção.

2.5 Análise dos dados

A análise foi feita com base na pontuação da escala que varia de 1 (muito falso) até 6 (muito verdadeiro) utilizando os itens: *É errado ter certos sentimentos / Sinto vergonha dos meus sentimentos / Quero que as pessoas acreditem que sou diferente do jeito que me sinto de verdade / Não deveria ter alguns dos sentimentos que tenho, do domínio Culpa e vergonha;* e os itens: *Se me permitir ter alguns desses sentimentos, temo que perderei o controle / Fico preocupado com não ser capaz de controlar certos sentimentos / Tenho a sensação que se não controlar certos sentimentos posso ficar louco,* referente ao domínio Controle.

Os dados foram tabulados em Excel e exportados para o *software* SPSS versão 20.0, foi aplicado o teste Shapiro-wilk para verificar a distribuição de normalidade da amostra e utilizado o teste não-paramétrico Wilcoxon para comparação dos resultados antes e após intervenção, aplicado com 95% de confiança.

3. Resultados e discussão

A tabela 1, representa a análise descritiva por meio da diferença de médias de frequência de respostas dos escores nos dois grupos (antes e após intervenção) segundo cada domínio estudado.

Em relação ao domínio controle, o item: *Se me permitir ter alguns desses sentimentos, temo que perderei o controle,* apresentou diminuição da média, mas permaneceu no mesmo escore. Com pontuação média de 3,84 e 3,20 (resultado levemente falso), no pré e pós intervenção, respectivamente. O fato de não ter havido mudança na pontuação do escore pode ter ocorrido pelo fato da ansiedade ser um sentimento que existe a todo momento, podendo ser positiva ou negativa.

Tabela 1 - Diferença de médias entre os grupos pré e pós intervenção segundo domínios

Domínio	Item	Pré intervenção	Pós intervenção	N
		Média \pm DP (s)	Média \pm DP (s)	
Controle	Se me permitir ter alguns desses sentimentos, temo que perderei o controle	3,84 (\pm 1,51)	3,20 (\pm 1,55)	50
	Fico preocupado com não ser capaz de controlar meus sentimentos	4,18 (\pm 1,83)	3,70 (\pm 1,69)	
	Tenho a preocupação de que, se tiver certos sentimentos, posso ficar louco	3,28 (\pm 1,91)	2,88 (\pm 1,81)	
Culpa e vergonha	É errado ter certos sentimentos	3,08 (\pm 2,00)	2,76 (\pm 1,76)	50
	Sinto vergonha dos meus sentimentos	2,58 (\pm 1,91)	2,90 (\pm 1,71)	
	Quero que as pessoas acreditem que sou diferente do jeito que eu me sinto de verdade	3,66 (\pm 1,86)	3,60 (\pm 1,81)	
	Não deveria ter alguns dos sentimentos que tenho	3,96 (\pm 1,81)	3,86 (\pm 1,81)	

Fonte: elaborado pelos autores.

A ansiedade se refere ao fenômeno que, dependendo de sua circunstancialidade ou intensidade, pode ser útil ou tornar-se patológico, prejudicando o funcionamento psíquico e somático. Em níveis normais, trata-se de fenômeno fisiológico responsável pela adaptação do organismo em situações de perigo (BENUTE et al., 2009). É um potencial presente no ser humano, considerada uma característica normal que possibilita a realização a partir da troca de pessoas com seu entorno. Assim, essa troca pode ser fonte de ameaça ou de satisfação, gerando sofrimento e aumento da tensão, ou produzindo bem-estar e reduzindo a tensão (BATISTA; SISTO, 2005).

Ainda, a permanência do sentimento de ansiedade após a intervenção pode ser explicada devido esse sentimento ser oriundo de pensamentos diferentes, ou seja, a ansiedade no momento que antecedeu a intervenção estaria mais ligada a realização do vestibular e o impacto social e moral que esse evento demanda, um sentimento em relação ao desconhecido. Já ansiedade após a intervenção estaria relacionada aos acontecimentos pessoais de cada indivíduo, do que já é conhecido de suas vivências, gerada pela euforia em participar da atividade, que pode ter resgatado o referido sentimento, a partir da intervenção com as canções.

Para Freud⁷, a ansiedade pode ser real ou objetiva, neurótica e moral, sendo ela baseada nas fontes de onde provém a ansiedade e não em aspectos qualitativos. Assim, a ansiedade como medo do mundo externo seria a ansiedade objetiva,

⁷ Sigmund Freud foi um médico neurologista e psiquiatra, defendeu que as emoções são processos de descarga de energias, percebidas como sentimentos.

enquanto a ansiedade neurótica teria como fonte o medo do ID⁸ (desejos primitivos) e a moral o medo do superego⁹ (valores morais). Se o verdadeiro perigo é algo conhecido, tem-se a ansiedade realística. Já a ansiedade por algo desconhecido, ainda a ser descoberto é a ansiedade neurótica. E as características dessas duas em alguns casos também podem estar mescladas, sendo geradoras do sentimento tanto em relação ao interno quanto ao externo (BATISTA; OLIVEIRA, 2005).

Além disso, do ponto de vista psicológico, a ansiedade pode ser diferenciada quanto à forma com que se apresenta: ansiedade estado e traço. O estado de ansiedade é um estado emocional transitório ou condição do organismo humano que é caracterizada por sentimentos desagradáveis de tensão e apreensão, conscientemente percebidos pelo aumento na atividade do sistema nervoso autônomo. Os escores de ansiedade estado podem variar em intensidade de acordo com o perigo percebido e flutuar no tempo. Enquanto os escores de ansiedade traço são menos suscetíveis a mudanças decorrentes de situações ambientais e permanecem relativamente constantes no tempo (CATANEO, CARVALHO; GALINDO, 2005). Essa ansiedade decorrente de estados de humor, traços de personalidade, vivências externas ou internas, assim como outros sentimentos podem ter se mantido ou sido resgatados a partir das canções, justificando ainda, a não alteração do escore visualizado na Tabela 1.

Nesse sentido, a canção se apresenta como um veículo autoexpressivo, quando o sujeito necessita de um caminho que facilite a emersão e a liberação dos conteúdos internos e recorrem à música para expressar os seus próprios sentimentos (PEREIRA, 2013). Além disso, a música acomete lembranças de experiências associadas a ela, possibilita reviver momentos marcantes da vida de uma pessoa e permite a busca de uma satisfação estética, de emoções, do imaginário e criações de situações de vida (PRAZERES et al., 2013). Esses fatores podem ser causadores de expectativas, o que explica o efeito gerado pela intervenção, tanto o fato de não ter sido objetivo da atividade gerar uma latência suficiente para uma modificação a longo prazo das emoções dos envolvidos - e sim promover um melhor manejo do sentimento após utilização das canções. - Como também, a utilização dessas canções pode ter

⁸ Uma das instâncias que forma a psique humana, é o componente nato dos indivíduos ligado ao instinto e vontades, a partir dele desenvolve-se as outras partes que compõem a personalidade, o ego e o superego.

⁹ Uma das instâncias que forma a psique humana, consiste na representação dos ideais e valores morais e culturais dos indivíduos.

servido de resgate de elementos pessoais dos adolescentes e causado uma ansiedade em relação a sentimentos internos ou expectativas futuras.

Nos demais itens do domínio controle, também vistos na Tabela 1, houve diminuição das médias com implicação na alteração positiva do escore. Tendo o item: *Fico preocupado com não ser capaz de controlar meus sentimentos*, variado de 4,18 (Levemente verdadeiro) para 3,70 (Levemente falso) e o item: *Tenho a preocupação de que, se tiver certos sentimentos, posso ficar louco*, que variou de 3,28 (levemente falso) para 2,88 (moderadamente falso) (Tabela 1). Esses dados sugerem que mesmo com a presença da ansiedade, discutidas no item anterior, houve uma modulação desse sentimento depois da intervenção. Salienta-se ainda que esses dois itens em questão, relacionam-se com o fator preocupação (*Fico preocupado com não ser capaz de controlar meus sentimentos*; e, *Tenho a preocupação de que, se tiver certos sentimentos, posso ficar louco*) podendo inferir que a preocupação com os fatores relacionados ao sentimento de ansiedade parece ter sido minimizada após a intervenção por estarem associados à preocupação com o que a falta de controle pode gerar: incapacidade ou estado de loucura. Entre os sintomas de ansiedade mais comuns apresentados por adolescentes, estão a preocupação, o medo e sentimentos de incapacidade (BATISTA, OLIVEIRA, 2005).

Autoras revelam que dentre as preocupações com o contexto escolar, jovens reportam principalmente questões relacionadas com notas e avaliações (capacidades cognitivas), sendo maiores naqueles de escolas particulares o que pode apontar para uma grande valorização do bom desempenho (o ser capaz) por parte da família, dos professores e dos colegas, o que faz com que o adolescente procure atender a tais expectativas. Além disso, os alunos da faixa etária entre 15 e 18 anos tem como maiores preocupações o alto nível de exigência da escola que pode ser gerado pelo enfoque dado ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o vestibular, o que pode afetar a forma como o adolescente sente as pressões exercidas sobre ele (MOSCARITOLO, ROCHA; SILVARES, 2013).

O sentimento de competência e valor pessoal, ou seja, sentir-se que é capaz, depende da autoestima que é resultado da autoconfiança e representa a capacidade pessoal de ser feliz e saber lidar com as dificuldades da vida (PRAZERES et al., 2013). A baixa autoestima caracteriza-se pelo sentimento de incompetência, de inadequação à vida e incapacidade de superação de desafios; a alta expressa um sentimento de

confiança e competência; e a média flutua entre o sentimento de adequação ou inadequação, manifestando essa inconsistência no comportamento (AVANCI et al., 2007). Para o desenvolvimento desses aspectos, o indivíduo se autoavalia de acordo com os sentimentos e pensamentos introjetados durante o processo de formação de sua identidade. Na adolescência, a construção da autoestima é interferida por modificações físicas, emocionais e cognitivas comuns dessa faixa etária (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013).

Nesse caso, a música é citada como um elemento que pode promover melhora da autoestima (DE SOUZA; DOS SANTOS, 2009). E o impacto da participação musical no desenvolvimento social e pessoal, pode levar a um sentimento de conquista, a um aumento da autoestima, confiança acrescida, à persistência na superação de frustrações quando a aprendizagem é difícil e à autodisciplina, podendo aumentar a motivação e realização pessoal (HALLAM, 2012). Já, a prática do canto estimula funções neurológicas linguísticas e sensoriais, aprimora o traço de identidade do indivíduo e por meio da voz representa um veículo de comunicação e expressão social trazendo melhorias para a autoestima, autoimagem e segurança (DEGANI, MERCADANTE, 2010). Justificando que a atividade realizada neste relato pode ter contribuído com a melhora do item: Fico preocupado com não ser capaz de controlar meus sentimentos, (modificando a afirmação de levemente verdadeiro para levemente falso) (Tabela 1), inferindo efeitos positivos na autoestima dos adolescentes, por conseguinte, reduzindo a preocupação de incapacidade em relação a seus sentimentos pessoais.

Outro fator supracitado, relacionado ao domínio controle, é o estado de loucura (Tenho a preocupação de que, se tiver certos sentimentos, posso ficar louco), que variou de levemente falso para moderadamente falso e pode ser atribuído a preocupação com a perda do controle das emoções que foi reduzida após a intervenção (Tabela 1). É comum se reportar à adolescência como um período de "tempestade e tormenta", reforçando a visão de instabilidade do jovem. Devido ao período ser marcado por modificações físicas e fisiológicas, culturais e psicológicas, tem-se a representação do adolescente como aquele que apresenta comportamentos instáveis, com frequentes crises de identidade, apresentando conflitos intensos em relação consigo e com o social (AVILA, 2005).

Em psicologia, o tema "conflito" e sua resolução está relacionada ao desenvolvimento humano e estruturação da personalidade, sendo a regulação da emoção, a modificação intencional, por parte do indivíduo, de uma determinada emoção podendo partir do controle externo da emoção, que inclui comportamentos, gestos, expressões faciais, e o controle da emoção em si (OLIVEIRA, DIAS; ROAZZI, 2003).

O controle reflexivo das emoções promove o crescimento emocional e intelectual e se refere a controlar de modo consciente a emoção, para que ocorra o desenvolvimento tanto emocional quanto intelectual. Isso implica a capacidade de tolerar os sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, e de conhecer e empregar efetivamente estratégias de alterações desses sentimentos. Assim, o controle emocional se apresenta como uma característica de pessoas que possuem alta inteligência emocional (MUNIZ, PRIMI; MIGUEL, 2007). Baseado nas inteligências múltiplas de Gardner, o modelo de Inteligência Emocional (IE) inclui a percepção, compreensão e regulação de emoções do próprio indivíduo e dos outros e combina as dimensões intrapessoal e interpessoal da inteligência. Na dimensão intrapessoal destacam-se as componentes de autoconhecimento e de autocontrole das emoções que se referem à capacidade de compreender e distinguir os impulsos emocionais próprios e controlá-los em seu benefício. A dimensão interpessoal está relacionada com a relação do indivíduo com os outros, destacando-se a componente de empatia ou de "sintonia emocional", traduzida pela capacidade de compreender a natureza e as motivações das emoções dos outros (ALMEIDA; SOBRAL, 2005).

O estudo de Fernández, Vásquez e Pena (2015) com adolescentes do ensino médio com condutas disruptivas, realizou um trabalho utilizando elementos da música e inteligência emocional na sala de aula com o objetivo de verificar os seus efeitos no comportamento dos alunos e constatou melhora da autoestima, autoconfiança e habilidade sociais dos participantes, além disso, todo o grupo apresentou resultados positivos nos escores de inteligência linguística, inteligência lógico-matemática e no autocontrole. Esses autores atribuem que os problemas emocionais dos alunos são uma das primeiras causas do fracasso escolar e através da prática musical, é possível que os alunos relaxem e esqueçam seus problemas e se motivem pelo fato da música ser um fenômeno altamente valorizado pelos adolescentes, com isso, a participação

de atividades musicais pode ser usada nas escolas como incentivo à modificação de comportamentos. (FERNÁNDEZ, VÁSQUEZ; PENA, 2015).

Para isso, as pedagogias modernas possuem em seus fundamentos (em maior ou menor grau, explícita ou implicitamente) a ideia de controle das emoções dos indivíduos. O que ainda precisa ser destacado é a diferença na forma como esse controle se realiza, pois, na Pedagogia Tradicional ele ocorre de maneira direta, externa, visível e impositiva. Já na Pedagogia Nova esse controle se efetiva de maneira muito mais sutil, insidiosa, com o objetivo maior de produzir no aluno, a formação e sedimentação do controle das suas emoções (BRANDÃO, 2003). Empregar abordagens pedagógicas para controle emocional dos alunos, inclusive utilizando a música, se torna possível, pois, na adolescência o indivíduo tem um aumento de sensibilidade e um fortalecimento das capacidades, tornando-se consciente dos valores que moldarão a sua vida adulta (AVILA, 2005).

Diante o exposto, em relação ao domínio controle de modo geral, pode-se concluir que os adolescentes se permitem ter ansiedade, por esta ser um sentimento comum do cotidiano, e sua presença não está relacionada, em todo caso, a sentimentos disfuncionais e sim a um mecanismo de necessidade fisiológica, por isso se manteve presente. Conclui-se ainda, que a intervenção com a música, não foi capaz de eliminar a ansiedade, mas fez com que houvesse a modulação da influência da ansiedade no estado emocional/psíquico dos envolvidos, reduzindo a preocupação do fato de que estar ansioso gere instabilidade emocional e dúvidas de suas capacidades de controle de sentimentos.

No domínio culpa e vergonha, houve redução da média com alteração no escore no item: É errado ter certos sentimentos. Que variou de 3,08 (Levemente falso) para 2,76 (Moderadamente falso) (Tabela 1). Esse dado pode indicar um enfraquecimento do sentimento de culpa e dos medos internalizados. A culpa excessiva ou inapropriada e sentimentos de auto reprovação são comuns em quadros de sofrimento psíquico na adolescência (CRIVELATTI, DURMAN, HOFSTATTER, 2006). Asbahr e Lopes (2006), em um estudo com escolares identificou nas suas falas, sentimento de culpa atribuídos ao fracasso escolar em relação à crença de que eles mesmos são responsáveis pelo mau desempenho acadêmico. Quando se trata do fracasso escolar no período de processos de seleção como o vestibular, o sentimento que surge é o medo da reprovação, das escolhas ou de não suprir as expectativas da

sociedade que se torna um agente controlador das decisões dos jovens, fazendo-os acreditar que são culpados pela pressão que é colocada sobre eles (AVILA; TAVARES, 2003).

A pessoa que se sente culpada geralmente não vê que é vítima de um controle aversivo e acaba admitindo que é ela quem gera sofrimento no outro por não suprir as expectativas. A redução desse sentimento ocorre quando o sofrimento do outro lhe é aversivo, logo, ela emite um comportamento que reduz o sofrimento do outro (do agente controlador) e, conseqüentemente, reduz de imediato seu próprio sofrimento, mesmo que temporariamente (GUILHARDI, 2002).

Com isso, o indivíduo se torna capaz de ressignificar os sentimentos que o angustia, ou seja, começa a enxergar que o sofrimento pode ser oriundo de imposições alheias se eximindo da culpa, já que, dar uma nova significação às emoções tem como papel a estruturação dos raciocínios morais e nos processos de decisão, pois agrega estados mentais, neurais e de comportamento (ALMADA, 2011).

Para isso, a literatura relata a escola como mediadora desse papel, através de atividades expressivas das artes na reorganização cognitiva que leva o indivíduo a sentir e ressignificar seus estados emocionais. Em uma oficina de música, por exemplo, o professor poderia desempenhar o papel de construção dos vínculos com a comunicação musical, propiciando aos alunos experiências criativas, auditivas e perceptivas com a música, que possui aspecto expressivo, com repercussão da comunicação, desenvolvimento da atenção concentrada, compreensão auditiva, da imaginação e de sentimentos, ou seja, fazendo que o aluno "re-sinta" a emoção e lhe confira um novo significado (CAMARGO; BULGACOV, 2008).

Por outro lado, apesar da ressignificação do sentimento de culpa, a vergonha pode ter ficado em evidência devido à exposição desse sentimento no coletivo, gerando um discreto aumento da frequência de respostas no item: Sinto vergonha dos meus sentimentos que variou de 2,58 para 2,90 (Tabela 1). A vergonha é por vezes vista como desonra ou humilhação, é um sentimento inicialmente social, estreitamente ligada ao olhar do outro, assim como expressão da manifestação de uma reivindicação singular, ela acompanha uma sensação de fracasso diante de testemunhas e leva a querer se esconder (VETTIMO, 2006). Trata-se do sentimento de saber que é existencialmente arriscado apresentar-se a terceiros como portador de qualquer tipo de fragilidade, da qual outro venha a servir-se para concorrer,

explorar ou excluir quem tenha assinalado a sua própria fraqueza. E com isso surja o medo de ter vergonha (DORES, 2011). Já, Scheff (2013) considera que a função cotidiana da vergonha na vida social é caracterizada como um constrangimento dos vínculos e pode conduzir a descoberta de um mundo emocional / relacional.

Em contrapartida, La Taille (2002) também relata que esse sentimento não é apenas um conceito negativo, acredita que a vergonha pressupõe um controle interno: quem sente vergonha julga a si próprio e tem relação com a moralidade, como resultado tem-se a honra (autorrespeito) mostrando que o referido sentimento é condição necessária ao agir moral e pode ser despertada pela simples exposição, mesmo que não acompanhada de juízo negativo por parte dos observadores, podendo ainda ser uma prospectiva do medo, como causa da decisão de agir ou de não agir. Tornando a vergonha, um sentimento relevante para o funcionamento e regulação psíquica e para a compreensão da moralidade humana (ARAÚJO, 1998). Mostrando que o aumento de respostas no item: Sinto vergonha dos meus sentimentos, também pode ter sido dado, não só pela exposição, mas também como reflexo do entendimento por parte dos adolescentes de suas potencialidades como seres sociais e morais.

Ainda no mesmo domínio, os demais itens apresentaram redução na frequência média de respostas sem influência na modificação do escore, que se manteve em Levemente falso; O item: Quero que as pessoas acreditem que sou diferente do jeito que eu me sinto de verdade, variou de 3,66 para 3,60 (Tabela 1) e se refere ao fato de querer ser aceito socialmente apesar de possuir o medo como fragilidade e o item: Não deveria ter alguns dos sentimentos que tenho, variou de 3,96 para 3,86 (Tabela 1), se refere a sentir que não deveria possuir medo.

O medo é considerado uma adaptação, de acordo com uma perspectiva evolutiva e desenvolvimentista. Como qualquer adaptação, é uma emoção que varia, podendo apresentar desajustamentos na sua distribuição, podendo provocar a ansiedade em níveis altos ou baixos (BAPTISTA, CARVALHO, LORY, 2005). Para Carl Rogers, psicólogo humanista, o medo tem papel social no comportamento do ser humano e as pessoas tem medo de se mostrarem autenticamente quem são e se aproximam do tipo de pessoa que “gostariam de ser”, criando uma imagem impulsora daquilo que elas “deviam ser” ou o que a cultura espera que “elas sejam” e acabam se vendo como algo ruim (DA FONSECA, 2016). No adolescente isso é mais comum,

pois para esse mesmo autor, o processo da formação do “eu” enquanto social (como o indivíduo se vê na sociedade) ainda está em formação, fazendo com que esse público passe a temer o julgamento dos outros. O que concorda com o item: Quero que as pessoas acreditem que sou diferente do jeito que eu me sinto de verdade. Que explica que, os adolescentes têm medo de se mostrarem como são por não saber como a sociedade vai reagir. Por isso, atividades que promovam o manejo dos sentimentos podem se mostrar úteis na redução dessa cobrança consigo mesmo em virtude do social.

Em relação ao julgamento social, o medo de avaliação negativa caracteriza-se por pensamentos irracionais acerca da possibilidade de ser julgado de forma negativa ou olhado de forma hostil pelos outros, quando num contexto social, surge o sentimento de ansiedade social que deriva do desajustamento que o sujeito considera existir entre as suas próprias competências e desempenho face a uma audiência e a avaliação a que o sujeito é posto (WEEKS, et al., 2005, CORREIA, VAGOS; RIJO, 2014). Em um estudo com adolescentes de 15 a 18 anos, os autores verificaram que o medo da avaliação negativa está relacionado ao sentimento de ansiedade e evitamento social, explicada dada a vulnerabilidade da população adolescente a experimentar dificuldades sociais decorrentes das tarefas e contextos de desenvolvimento com que se confronta, tais aspectos são relevantes nesta fase de desenvolvimento da adolescência, pois a pressão social e o desejo de ser socialmente aceito ganha maior expressão (CORREIA, VAGOS; RIJO, 2014).

O que pode justificar o item: Não deveria ter alguns dos sentimentos que tenho, justamente relacionado a essa constante sensação, que o adolescente tem, de que precisa ser aceito dentro de um grupo social. Tratando disso, a música dentro do contexto da educação além de facilitadora da aprendizagem e redutora da tensão em momentos de avaliação, tem a capacidade de influenciar o ser humano fisicamente e mentalmente, contribuindo para a harmonia pessoal e facilitando a integração e a inclusão social, pois as atividades musicais realizadas na escola visam, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções (CHIARELLI; BARRETO, 2005). Na tabela 2, estão descritas as medianas e diferenças interquartis dos grupos pré e pós intervenção, com a significância dos resultados para cada item estudado conforme os domínios.

Tabela 2 - Resultado do teste Wilcoxon para significância da amostra pré e pós intervenção (p-valor <0,05*)

Domínio	Item	Pré intervenção		Pós intervenção		Z	p
		Mediana (s)	Quartis 25-75	Mediana (s)	Quartis 25-75		
Controle	Se me permitir ter alguns desses sentimentos, temo que perderei o controle	4,0	3-5	3,0	2-4	-1,965	,049*
	Fico preocupado com não ser capaz de controlar meus sentimentos	5,0	3-6	4,0	2-5	-1,194	,232
	Tenho a preocupação de que, se tiver certos sentimentos, posso ficar louco	3,0	1-5	2,0	1-4,25	-1,167	,243
Culpa e vergonha	É errado ter certos sentimentos	3,0	1-5	2,0	1-4	-,973	,331
	Sinto vergonha dos meus sentimentos	2,0	1-4,25	3,0	1-4	-,958	,338
	Quero que as pessoas acreditem que sou diferente do jeito que eu me sinto de verdade	4,0	1,75-5	4,0	2-5	-,196	,845
	Não deveria ter alguns dos sentimentos que tenho	4,0	2,75-6	4,0	2-6	-,176	,860

Fonte: elaborado pelos autores.

O resultado não apresentou significância estatística na maioria dos itens estudados, contudo, nos valores já expressos na Tabela 1, verificou-se discretas modificações quando analisadas as médias de respostas, podendo ser considerados como resultados satisfatórios, dado, o tempo de intervenção que foi uma ação pontual e a heterogeneidade da amostra que interfere diretamente nos gostos musicais escolhidos e na diversidade de canções utilizadas, gerando uma larga distribuição de respostas a partir do que cada canção surtiu efeito ou significou em cada participante influenciando de maneira distinta nos itens dos domínios estudados, o que explica a não significância dos resultados quando considerada a totalidade da amostra. Talvez um estudo longitudinal produzisse uma latência maior do efeito das canções nos sentimentos dos adolescentes e se, padronizado um estilo musical único, pudesse gerar uma intensidade de repercussão similar nos envolvidos, e por consequência resultados significativos do ponto de vista estatístico.

Indivíduos, ao ouvirem uma música, criam expectativas baseadas em sua aprendizagem cultural que, ao serem atendidas, trazem um relaxamento, mas se não forem atendidas, criam tensão, formando, com isso, uma base de respostas emocionais e afetivas à música, tendo, o estado de ânimo como reflexo dos padrões musicais utilizados (PRAZERES, 2013). Os adolescentes, são um público que passa muitas horas por semana ouvindo música e o tipo de música que ouvem é um contributo importante para o desenvolvimento de sua identidade, servindo de apoio quando os jovens se sentem perturbados ou solitários, pelo fato da música ser capaz de aumentar a sensibilidade, inteligência emocional e capacidade de entender as emoções. Com isso, investir no aumento do tempo com música, sobretudo, em aulas ou no âmbito curricular, se esta for uma experiência agradável, favorece a autonomia

e atitudes positivas de alunos que se sentem incapacitados ou insatisfeitos (HALLEM, 2012).

De acordo com Todres (2006), cada tipo de música gera efeitos no cérebro, músicas de meditação ou clássica lenta por exemplo, reduzem os marcadores neuro-hormonais de estresse e influenciam áreas cognitivas e límbicas. Um estudo utilizando o mesmo estilo de músicas rap e heavy metal, concluiu que a depender do conteúdo da letra da canção, esses estilos podem ser inspiradores tanto de comportamento antissociais (maléficos) quanto pró-sociais (benéficos), sendo necessário verificar o impacto das letras de músicas na percepção e nos efeitos de curto-prazo e longo-prazo nos pensamentos e sentimentos, sobretudo, no comportamento de jovens e adolescentes (PIMENTEL; GÜNTHER, 2009). Salientando que a sensibilidade cancional se nutre da linguagem musical e pelos valores figurativos da canção, quando as unidades entoativas (o ato de dar voz à letra das músicas) causam a ilusão de que os conteúdos e os sentimentos emitidos pela voz são partes e manifestações do corpo de alguém, atribuindo significado a quem canta (TATIT, 2014).

Com isso, pode-se levar em consideração que outro fator relevante à não significância dos itens, foi o conteúdo das canções ou especificamente, o significado das letras escolhidas para a intervenção. Pode ser que a depender da vivência e gostos dos participantes, a letra da canção tenha gerado impacto diferente, explicando uma possível disparidade nas respostas, insuficiente para mensurar um dado significativo reproduzível a toda amostra.

Ainda assim, o item 'Se me permitir ter alguns desses sentimentos', temo que perderei o controle, do domínio controle apresentou $p < 0,05$ (Tabela 2), como já discutido, esse item em especial, após a intervenção tratou de permitir que a ansiedade e outras emoções existam, desde que controladas. Bigand et al., (2005), considera quatro emoções básicas com diferentes níveis de excitação e de valência e tais emoções atrelam diversos sentimentos ligados a ela. Distribuídas da seguinte forma: 1 - medo (valência negativa e excitabilidade alta); 2 - alegria (valência positiva e excitabilidade alta); 3 - tristeza (valência negativa e excitabilidade baixa); 4 - serenidade (valência positiva e excitabilidade baixa).

A valência emocional é a relevância com que o nosso cérebro processa o conteúdo de determinado estímulo emocional (FERNANDES, 2014). Já a excitabilidade se refere à tendência que algumas pessoas possuem para reagir, tanto

qualitativamente quanto quantitativamente, a um estímulo emocional (OLIVEIRA; BARBOSA, 2018). Sendo assim, o estudo de Nunes-Silva et al, (2016) verificou que a música foi capaz de modular sentimentos que possuem uma valência negativa e uma excitabilidade alta, associados ao o medo, sendo eles, a ansiedade, o estresse, preocupação, irritação, agressividade, tensão, aflição, dentre outros.

Podendo propor que no presente estudo a música não modificou a valência emocional dos sentimentos relacionados a este item, mas diminuiu a excitabilidade, gerando controle das sensações em questão nos adolescentes, justificando a significância no resultado. A não modificação de sensações de valência emocional negativa, como a ansiedade por exemplo, é explicada devido às demandas biológicas, psicológicas e sociais da adolescência.

O adolescente vive em constantes desafios, com relação a problemas reais ou a situações imaginárias frente ao mundo, que espera dele respostas adequadas em várias situações. Nesse contexto, torna-se de grande valia o conhecimento e o monitoramento da manifestação da ansiedade no adolescente que aponte em quais situações essa característica tende a ocorrer com mais frequência, pois este indivíduo fica mais vulnerável a ser acometido pela ansiedade em razão da situação do momento (BATISTA; OLIVEIRA, 2005). O estudo de Batista e Oliveira (2005) objetivou construir uma escala de ansiedade para adolescentes e revelou que vários aspectos são geradores da ansiedade nesse público, a referência ao futuro, ao novo, ao desconhecido; o relacionamento interpessoal, sentimentos de menos valia, irritação, nervosismo, baixa resistência a cobranças e ainda, são geradores da ansiedade a própria compensação da ansiedade, ou seja, a capacidade para resistir à situação de ansiedade, gera outra carga de sentimentos desta vez positivos: proteção, felicidade, dinamismo e segurança, que se misturam e demandam outras sensações.

O que continua a evidenciar a manutenção do escore na intensidade: levemente falso, ao estar ansioso os adolescentes não temem perder o controle, mas essa ansiedade pode gerar euforia suficiente para promover sensações positivas que podem sobrepor os sentimentos aversivos, além de os deixar à par das emoções que estão vivenciando, para responderem aos estímulos emocionais, a partir do que o ambiente demanda. Neste sentido, é necessário entender que as estratégias utilizadas para controle da emoção, culturalmente têm sido constituídas para compreender e agir diante das várias situações. Este entendimento se configura

extremamente importante para que se possa delinear um plano de intervenção, já que, o controle do contexto também parece determinar a escolha em lidar com um problema ou com uma determinada emoção (OLIVEIRA, DIAS; ROAZZI, 2003). Isso reforça ainda mais a importância da escola na formação do autoconceito (conhecimento de si mesmo) dos estudantes, para que mesmo eles apresentando sentimentos inerentes à intervenção educacional, as abordagens oferecidas no contexto escolar possam auxiliar na organização biopsicossocial dos alunos.

4. Conclusão

As estatísticas dos dados não permitiram aferir uma diminuição da ansiedade e do medo de forma quantitativa, contudo, ao observar as variações das médias nos domínios Controle e Culpa e vergonha individualmente, os achados apontam que canções podem ser instrumentos no manejo dos sentimentos de medo e ansiedade nos estudantes no pré-vestibular por causar modificação nas respostas dos adolescentes. Além disso, dados observacionais como o relato dos estudantes após a intervenção, demonstrou notória satisfação nos adolescentes, mostrando que a atividade foi positiva aos sentimentos reativos que possuíam em relação ao vestibular. Com isso, o ambiente educacional pode ser um facilitador de possibilidades para se trabalhar a autorregulação e sentimentos dos estudantes, sobretudo, adolescentes. E a música pode ser uma estratégia de aproximação dos alunos com os sentimentos advindos de situações externas ou de conflitos internos. A utilização das canções pode ser uma alternativa positiva no resgate de emoções e manejo dos sentimentos de estudantes em processo de avaliação. Sugere-se a realização de outros estudos que verifiquem a influência do conteúdo das letras das canções na modificação de parâmetros emocionais em adolescentes.

Referências

- ABED, A. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, [S.l.], v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016.
- ALVES, M. D. Reflexões sobre aprendizagem: de Piaget a Maturana. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 13, n. 4, p. 838-862, 2015.
- ALMADA, L. A neurociência afetiva como orientação filosófica: por uma ressignificação neurofilosófica do papel das emoções na estruturação do comportamento. **Educação e filosofia**, [S.l.], v. 25, n. 49, p. 201-226, 2011.

ALMEIDA, F.; SOBRAL, F. Emoções, inteligência e negociação: um estudo empírico sobre a percepção dos gerentes portugueses. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.l.], v. 9, n. 4, p. 9-30, 2005.

ARAÚJO, U. O sentimento de vergonha como um regulador moral. (Online). 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/34494779_O_sentimento_de_vergonha_como_regulador_moral/>. Acesso em: 10 de jun, 2021.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. A culpa é sua. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.

AVANCI, J. et al. Adaptação transcultural de escala de autoestima para adolescentes. **Psicologia: Reflexão e crítica**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 397-405, 2007.

AVILA, D.; TAVARES, G. Vestibular: fatores geradores de ansiedade na cena da prova. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S.l.], v. 4, n. 1-2, p. 105-116, 2003.

AVILA, S. A adolescência como ideal social. *In: Proceedings of the 1th Simpósio Internacional do Adolescente*, 2005.

BAILEY, L. The use of songs in music therapy with cancer patients and their families. **Music Therapy**, [S.l.], v.4. n.1, p. 5-1, 1984.

BAPTISTA, A.; CARVALHO, M.; LORY, F. O medo, a ansiedade e as suas perturbações. **Psicologia**, [S.l.], v. 19, n. 1-2, p. 267-277, 2005.

BATISTA, M. A.; OLIVEIRA, S. Sintomas de ansiedade mais comuns em adolescentes. **Psic: Revista da Vetor Editora**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 43-50, 2005.

BENUTE, G. et al. Abortamento espontâneo e provocado: ansiedade, depressão e culpa. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 55, n. 3, p. 322-327, 2009.

BIGAND, E. et al. Multidimensional scaling of emotional responses to music: the effect of musical expertise and of the duration of the excerpts. **Cognition & Emotion**, 19(8), 1113-1139, 2005.

BOHNEBERGER, G. et al. Alterações fisiológicas da ansiedade e do medo e implicações na odontologia. **Ação Odonto**, 2017.

BRANDÃO, C. Formação, educação e emoções o processo de civilização. (Online). 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anas8/artigos/CarlosdaFonsecaBrandao.pdf/>>. Acesso em 20 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. 2ª edição, Brasília: 2018.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em estudo**, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008.

CAOVILLA, C. Sobre o conceito de adolescência. **Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte de Mato Grosso**, 2016, 5.2.

CARDEIRA, A. Educação emocional em contexto escolar. **Portal dos Psicólogos**, 2012.

CASAROTTO, F.; DE VARGAS, L.; MELLO-CARPES, P. Música e seus efeitos sobre o cérebro: uma abordagem da neurociência junto a escolares. **Revista ELO-Diálogos em Extensão**, v. 6, n. 2, 2017.

CATANEO, C.; CARVALHO, A. M.; GALINDO, E. Obesidade e aspectos psicológicos: maturidade emocional, auto-conceito, locus de controle e ansiedade. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 18, n. 1, p. 39-46, 2005.

CHIARELLI, L.; BARRETO, S. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, v. 3, n.1, p. 1699-1834, 2005.

CHIESA, R.; CRUZ, E. A contribuição das atividades físicas e artísticas na relação adolescência e família. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 4, n. 2, 2002.

CORREIA, L.; VAGOS, P.; RIJO, D. A versão específica da escala de medo de avaliação Negativa: Dimensionalidade e características psicométricas numa amostra de adolescentes. **Laboratório de Psicologia**, v. 12, p. 31-40, 2014.

COSTA, R., et al. Redes de apoio ao adolescente no contexto do cuidado à saúde: interface entre saúde, família e educação. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.49, n. 5, p.741-747, 2015.

CRIVELATTI, M.; DURMAN, S.; HOFSTATTER, L. Sofrimento psíquico na adolescência. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. Especial, p. 64-70, 2006.

DA FONSECA, M. Carl Rogers: Uma Concepção Holística do Homem-da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno. **Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health**, v.1, n. 36, 2016.

DARROZ, L.; TREVISAN, T.; DA ROSA, C. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 14, n. 29, p. 93-109, 2018.

DE CARVALHO-NETTO, E. Medo e ansiedade: Aspectos comportamentais e neuroanatômicos. **Arquivos Médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo**, 2018, 54.2: 62-65.

DE CRISTO, L.; RASI, M.; FINCK, N. Uma contribuição na diminuição da ansiedade no momento da decisão pela carreira. **Caderno PAIC**, v. 17, n. 1, p. 545-566, 2016.

DE JESUS, R.; FERREIRA, L. ANSIEDADE NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: psicoterapia corporal e música. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 5, n. Supl. 2, p. 71-77, 2019.

DE OLIVEIRA, D. Determinantes comportamentais e emocionais do processo ensino-aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, v.5, n.6, 2017.

DE SOUZA, F.; DOS SANTOS, M. O Corpo na música, a música no corpo: A comunidade em um processo de integração. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 6, n. 7, p. 110-116, 2009.

DEGANI, M.; MERCADANTE, E. Os benefícios da música e do canto na maturidade. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 13, n. 2, 2010.

DORES, A. P. Medo e vergonha: emoções comunitárias e emoções sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, n. 7, p. 43-54, 2011.

DREHER, S. A canção: um canal de expressão de conteúdos simbólicos e arquetípicos. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 55-63, 2005.

DOS SANTOS BRANDÃO, A.; CALIATTO, S. Contribuições da neuroeducação para a prática pedagógica. **Revista Exitus**, v. 9, n. 3, p. 521-547, 2019.

FERNANDES, C. **Efeito do alerta e valência emocional nos componentes de lembrança e familiaridade da memória episódica**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Avanços em avaliação psicológica em crianças e adolescentes. São Paulo: casa do Psicólogo, 2014.

FERNANDES, E.; RIZZO, S. Neurociência e os Benefícios da Música para o Desenvolvimento Cerebral e a Educação Escolar. **Revista de Pós-graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 5, p. 13-20, 2018.

FERNÁNDEZ, C.; MATO VÁZQUEZ, M.; LÓPEZ PENA, V. Benefícios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. **Actualidades investigativas en Educación**, v. 15, n. 3, p. 104-127, 2015.

FONSECA, V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GONZAGA, L.; LIPP, M. Relação entre escolha profissional, vocação e nível de estresse em estudantes do ensino médio. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 78, 2017.

GONZAGA, L.; DA SILVA, A.; ENUMO, S. Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio. **Psicologia Argumento**, 2017, p.34-84.

GUILHARDI, H. Análise comportamental do sentimento de culpa. **Ciência do comportamento: conhecer e avançar**, v. 1, p. 173-200, 2002.

GROLLI, V.; WAGNER, M.; DALBOSCO, S. Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 9, n. 1, p. 87-103, 2017.

HALLAM, S. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. **Revista de Educação Musical**, v. 138, p. 29-34, 2012.

LA TAILLE, Y. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicología: reflexao e critica**, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002.

LEAHY, R. A model of emotional schemas. **Cognitive and behavioral practice**, v. 9, n. 3, p. 177-190, 2002.

LEAHY, R. **Técnicas de Terapia Cognitiva: Manual do Terapeuta**. São Paulo: Artmed Editora, 2006.

LINS, M; VIANA, M. Vestibular e as repercussões associadas à ansiedade dos candidatos. 2016.

LOPES, C. et al. ERICA: prevalência de transtornos mentais comuns em adolescentes brasileiros. **Revista de Saúde Pública**, v. 50, p. 14s, 2016.

MACHADO, M; DE VILHENA, A. P. Juventude e a produção de sentidos: uma análise da recepção de mensagens transmitidas em músicas dos gêneros musicais Rap e Trap, através da teoria das mediações. *In: 42º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. 2019, INTERCOM, p.1-15.

MENDES, A.; STOBÄUS, C. OFICINA VIDA EMOCIONAL: repercussões no bem-estar subjetivo de adolescentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 44-54, 2017.

MIRANDA, G.; REIS, C.; FRETIAS, S. Ansiedade e desempenho acadêmico: um estudo com alunos de ciências contábeis. *In: XVII International Conference accounting*. 2017. p. 1-14.

MOSCARITOLO, A.; DA ROCHA, M.; DE MATTOS SILVARES, E. Indicadores de autoconceito em adolescentes: autorrelato sobre aspectos positivos e preocupações. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 15, n. 3, p. 134-134, 2013.

MOURTHÉ JUNIOR, C.; LIMA, V.; PADILHA, R. Integrando emoções e racionalidades para o desenvolvimento de competência nas metodologias ativas de aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, p. 577-588, 2017.

MUNIZ, M.; PRIMI, R.; MIGUEL, F. Investigação da inteligência emocional como fator de controle do stress em guardas municipais. **Revista Psicologia-Teoria e Prática**, v. 9, n. 1, 2007.

NEVES, M.; SOUZA, V. Música e psicologia na escola: mobilizando afetos na classe de recuperação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.22, n. 1, p. 17-25, 2018.

- NIEDERAUER, A. As bases neuropsicológicas do comportamento adolescente e suas implicações no campo educacional. **Revista Acadêmica Licenciatras**, v.2, n. 1, 2016, p. 24-32.
- NUNES-SILVA, M. et al. Avaliação de músicas compostas para indução de relaxamento e de seus efeitos psicológicos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 36, n. 3, p. 709-725, 2016.
- OLIVEIRA, J.; BARBOSA, A. Invariância fatorial e normatização das Escalas de Sobre-Excitabilidade. **Psico-USF**, 23.4: 751-762, 2018.
- OLIVEIRA, S.; DIAS, M.; ROAZZI, A. O lúdico e suas implicações nas estratégias de regulação das emoções em crianças hospitalizadas. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 1, p. 1-13, 2003.
- PALMEIRA, L. et al. O papel dos esquemas emocionais na transgeracionalidade do processo de socialização das emoções negativas. **Psychologica**, n. 54, p. 439-464, 2011.
- PEREIRA, G. Mães Que Cantam: a canção na relação de ajuda para mães de bebês com Síndrome de Down–transdisciplinaridade entre Musicoterapia e Psicologia. **Apae ciência**, v.3, n.3, p.40-51, 2013.
- PIMENTEL, C. E.; GÜNTHER, H. Percepção de letras de músicas como inspiradoras de comportamentos antissociais e pró-sociais. **Psico**, v. 40, n. 3, 2009.
- PRAZERES, M. et al. O canto como sopro da vida: um estudo dos efeitos do canto coral em um grupo de coralistas idosas. **Revista Kairós: Gerontologia**, v. 16, n. 4, p. 175-193, 2013.
- SANTANA, V.; GONDIM, S. Regulação emocional, bem-estar psicológico e bem-estar subjetivo. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 21, n. 1, p. 58-68, Mar. 2016.
- SANTOS, F. et al. Estresse em estudantes de cursos preparatórios e de graduação em medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 41, n. 2, p. 194-200, 2017.
- SANTOS, L.; PARRA, C. Música e neurociências-interrelação entre música, emoção, cognição e aprendizagem. **PSICOLOGIA. PT**, 2015.
- SCHEFF, T. J. Vergonha no self e na sociedade. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 12, n. 35, p. 656-686, 2013.
- SCHULTHEISZ, T.; APRILE, M. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 5, n. 1, 2013.
- TATIT, L. Ilusão enunciativa na canção. **Per musi**, n.29, p.33-38, 2014.
- TEIXEIRA, F.; BARJA, P. Percepção musical: efeitos fisiológicos e psicológicos da música em crianças e pré-adolescentes. *In: World Congress on Communication and Arts*. 2011, p.190-19
- TODRES, I. Música é remédio para o coração. **Jornal de Pediatria**, v. 82, n. 3, p. 166-168, 2006.
- VETTIMO, D. Elementos para uma teoria da vergonha na psicose. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 9, n. 3, p. 496-507, 2006.
- WEEKS, J. et al. Empirical validation and psychometric evaluation of the Brief Fear of Negative Evaluation Scale in patients with social anxiety disorder. **Psychological assessment**, v. 17, n. 2, p. 179, 2005.