

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA
Linha de Pesquisa: Performance Musical

Felipe Mancz

**Ansiedade na Performance Musical e o
Papel do Educador**

Dissertação submetida ao programa de pós-graduação em música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Maurício Freire Garcia

Coorientador: André Sinico da Cunha

Belo Horizonte
2018

**Aos meus amados pais, Ana Regina e Ademir, e irmãos, Fabrício e
Daniele.**

AGRADECIMENTOS

Gratidão à minha família, aos meus animais de estimação e aos meus amigos, pelo apoio incondicional. Aos meus professores de flauta Jessica Dalsant, Marcos Kiehl, Jean-Nöel Saghaard, José Ananias, mas principalmente Maurício Freire, pela generosidade e pelo conhecimento. Gratidão aos amigos de classe Rodrigo, Ramon, André, Alexandre e Ariadne pela excelente companhia. Gratidão àqueles que me guiaram quando precisei: Amir El Aouar (em memória), Olga Tessari, Edna Martins e Loraine Donnarumma. Por fim, agradeço à Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

Através de um questionário auto aplicado, este estudo levantou informações a respeito dos professores de instrumento e canto do Projeto Guri, sob gestão da organização Santa Marcelina, no que diz respeito à ansiedade de performance musical dos seus alunos. Os professores responderam sobre seu conhecimento no tema e foram indagados se eles percebem a ansiedade de performance de seus alunos no ambiente de sala de aula e no ambiente de apresentação com público. Foi possível perceber que os professores possuem certo conhecimento acerca da ansiedade de performance musical e que eles percebem essa situação em seus alunos tanto em sala de aula, quanto em apresentações. Foram coletadas também as estratégias que esses professores utilizam quando se deparam com alunos ansiosos para executar música, nos casos em que os professores decidiam atuar frente à situação.

Palavras-chave: ansiedade; performance musical; pedagogia da performance.

ABSTRACT

Through a questionnaire, this study gathered information concerning Projeto Guri's (under Santa Marcelina Organization's management) voice and instrument teachers' knowledge and perception about their students' musical performance anxiety. The teachers answered what they knew about the subject and whether they perceived anxious students in classroom or during a concert. They answered that they had some knowledge about musical performance anxiety and that they find this situation among their students both in classes and in concerts. They also informed what strategies they used in order to cope with the students' performance anxiety, in those cases when they decided to act against the situation.

Keywords: anxiety; musical performance; performance pedagogy.

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo do U invertido.....	19
Figura 2: Modelo catastrófico.....	20
Figura 3: Número de participantes separados por naipes.....	50
Figura 4: Distribuição por Gênero.....	51
Figura 1: Questão 1: Tempo de instrumento.....	52
Figura 2: Questão 2: Tempo de ensino no instrumento.....	52
Figura 3: Questão 3: Distribuição por formação.....	53
Figura 4: Questão 4: Conhecimento do professor sobre APM.....	54
Figura 5: Questão 5: Os professores e seu nível de APM.....	55
Figura 6: Questão 6: APM dos alunos em sala de aula.....	56
Figura 7: Questão 7: APM dos alunos em apresentações.....	57
Figura 8: Questão 8: Influência da APM sobre a execução dos alunos.....	58
Figura 9: Questão 9: Os sintomas da APM nos seus alunos.....	59
Figura 10: Questão 10: Houve intervenção dos professores?.....	61
Figura 11: Questão 11: Quais intervenções os professores usam.....	62
Figura 12: Questão 12: Preparação para Audição.....	64
Figura 137: Questões 2 e 6: professores que lecionam há até 5 anos.....	67
Figura 18: Questões 2 e 6: professores que lecionam entre 6 e 9 anos.....	67
Figura 19: Questões 2 e 6: professores que lecionam há 10 anos.....	67
Figura 20: Questões 2 e 6: professores que lecionam entre 11 e 14 anos.....	68
Figura 21: Questões 2 e 6: professores que lecionam entre 15 e 19 anos.....	68
Figura 22: Questões 2 e 6: professores que lecionam há mais de 20 anos.....	69
Figura 23: Questões 3 e 6: aulas particulares.....	70
Figura 24: Questões 3 e 6: conservatório ou escola técnica.....	70
Figura 25: Questões 3 e 6: superior incompleto.....	71
Figura 26: Questões 3 e 6: superior completo.....	71
Figura 27: Questões 3 e 6: pós-graduação.....	72
Figura 28: Questões 6 e 7:	73

Figura 29: Questão 5 organizada em sexo: feminino.....	74
Figura 30: Questão 5 organizada em sexo: masculino.....	74
Figura 31: Questões 7 e 10: muitos alunos.....	75
Figura 32: Questões 7 e 10: alguns alunos.....	76
Figura 33: Questões 7 e 10: poucos alunos.....	77
Figura 34: Questões 2 e 4: professores que lecionam há até 5 anos.....	78
Figura 35: Questões 2 e 4: professores que lecionam entre 6 e 10 anos.....	79
Figura 36: Questões 2 e 4: professores que lecionam entre 11 e 15 anos.....	79
Figura 37: Questões 2 e 4: professores que lecionam entre 16 e 20 anos.....	80
Figura 38: Questões 2 e 4: professores que lecionam entre 21 e 30 anos.....	80
Figura 39: Questões 3 e 4: aula particular.....	82
Figura 40: Questões 3 e 4: conservatório ou escola técnica.....	82
Figura 41: Questões 3 e 4: superior incompleto.....	83
Figura 43: Questões 3 e 4: superior completo.....	83
Figura 44: Questões 3 e 4: pós-graduação.....	84

Sumário

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	11
1.1 CAUSAS	12
1.1.1 Personalidade	12
1.1.2 A Tarefa e o Estado de Fluxo	14
1.1.3 A Situação	15
1.2. SINTOMAS	17
1.3 ESTRATÉGIAS	22
1.3.1 Drogas	22
1.3.2 A Técnica de Alexander	22
1.3.3 A Hipnoterapia	23
1.3.4 A Psicoterapia	23
1.3.5 A Terapia Comportamental	23
1.3.6 Dessensibilização sistemática	24
1.3.7 Relaxamento	24
1.3.8 Hábitos pré-performance	24
1.3.9 Hierarquia de ansiedade	25
1.3.10 Estilo de vida	25
1.3.11 A Terapia Cognitiva	26
1.3.12 Encarar a ansiedade como positiva	26
1.3.13 Diálogo interno positivo	27
1.3.14 Ensaio mental	28
1.3.15 Estabelecimento de metas	28
1.3.16 A Terapia Comportamental-cognitiva	29
1.4: O Papel do Educador	30
2. METODOLOGIA	41
2.1 O Questionário Comentado	44
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS	50
QUESTÃO 1	51
QUESTÃO 2	52
QUESTÃO 3	53
QUESTÃO 4	54
QUESTÃO 5	54

QUESTÃO 6	55
QUESTÃO 7	56
QUESTÃO 8	57
QUESTÃO 9	58
QUESTÃO 10	60
QUESTÃO 11	62
QUESTÃO 12	64
3.1 CRUZAMENTO DE DADOS	66
Questões 2 e 6	66
Questões 3 e 6	69
Questões 6 e 7	72
Questão 5 e SEXO	73
Questões 7 e 10	75
Questões 2 e 4	77
Questões 3 e 4	81
DISCUSSÃO	85
CONCLUSÃO	88
REFERÊNCIAS	91
ANEXO 1: O QUESTIONÁRIO	94

INTRODUÇÃO

Enquanto flautista, me deparei com a ansiedade na performance musical (APM) em determinado momento da minha formação musical. Ao buscar soluções e ferramentas para me ajudar, me dei conta de que esse assunto foi muito pouco abordado durante meus estudos, o que me incentivou a escrever sobre esse tema na minha tese de graduação. Pouco tempo depois, entrei para o corpo docente do Projeto Guri, sob gestão da organização Santa Marcelina, onde pude perceber que alguns alunos (meus e de outros professores) também demonstravam alguns sintomas de APM. Ao me questionar se alguns professores não notavam ou aparentemente não sabiam lidar com esses sintomas, encontrei ali um espaço onde se poderia estudar o quanto esses professores conheciam sobre APM, o quanto eles levavam isso em consideração em suas aulas e quais estratégias utilizavam a respeito da APM.

O Projeto Guri (na gestão da Santa Marcelina – Organização Social de Cultura) é um programa de educação musical e inclusão sociocultural. As informações a seguir foram extraídas do site do Projeto Guri e também por meio de correspondência eletrônica. Atualmente, 46 polos de ensino espalhados pela Grande São Paulo abrigam cerca de 15.000 alunos e aproximadamente 300 professores de música, dos quais 174 são da área de instrumento e canto. O projeto foca nas crianças e adolescentes, portanto a faixa etária dos alunos é entre 6 e 18 anos. O plano pedagógico do Guri contempla os seguintes cursos: curso de iniciação musical para crianças entre 6 e 9 anos; curso sequencial e curso modular para alunos entre 10 e 18 anos; e educação musical para adultos. O curso modular foi criado para aqueles alunos que não podem ou não querem se aprofundar no aprendizado musical, portanto ele tem duração de apenas 6 meses e frequência de 1 vez por semana. Aos alunos interessados em se aprofundar no estudo musical, o curso sequencial oferece 4 disciplinas obrigatórias semanais, de 1 hora de duração cada: canto ou instrumento, coral, teoria musical e prática coletiva. Dentro desse curso sequencial, o aluno pode optar entre aulas de canto, violão, violino e viola, violoncelo, contrabaixo, flauta transversal, flauta doce, clarinete, saxofone, trompete, trompa, trombone, tuba ou percussão. A aula de canto ou instrumento é ministrada em pequenos grupos e dividida em 3 níveis: sequencial 1 (nível iniciante), sequencial 2 (nível

intermediário) e sequencial 3 (nível avançado). O professor decide quando o aluno está apto para trocar de nível, não havendo um prazo de tempo ou uma avaliação específica. De maneira geral, as aulas são em grupos pequenos, de aproximadamente 6 alunos, mas acontecem casos em que há apenas um aluno em um determinado horário, de maneira que a aula acaba sendo individual. Contudo, a rotatividade é tal que as turmas acabam sofrendo constantes alterações.

Para a obtenção das respostas levantadas, os pesquisadores deste trabalho decidiram realizar uma pesquisa mista, através de um questionário. Como os professores trabalham em dias alternados e em diferentes polos de trabalho bem distantes entre si, seria difícil reunir todos os professores para a realização da pesquisa. Tão pouco seria viável a locomoção de polo em polo por parte do pesquisador. Por esse motivo, o questionário foi disponibilizado on-line, de maneira que o acesso a ele foi facilitado. Os professores receberam o convite para a pesquisa e o link do questionário em seus e-mails, enviados pela equipe do Guri Santa Marcelina.

CAPÍTULO 1: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

De acordo com Kemp (1996, *apud* SLOBODA, 2007) e também com um estudo de Marchant-Haycox e Wilson (*apud* WILSON, 2002), dentre os performers, o músico é o que mais sofre de ansiedade. No meio musical, a ansiedade é um fator ligado à performance, ou seja, é um medo exagerado de tocar em público e geralmente prejudica a execução (WILSON, 2002). compreendendo amadores e profissionais (WILSON, 2002), estudos apontam que cerca da metade da classe dos músicos sofre de algum distúrbio de ansiedade em performance, sendo que muitos destes distúrbios podem surgir no início da carreira (SLOBODA, 2007). Numa publicação de 1990, Wesner, Noyes e Davis (*apud* WILSON, 2002), através de uma pesquisa na *American University School of Music*, constataram que 9% dos músicos evitavam oportunidades de se apresentar em público por conta da ansiedade, enquanto que 13% alegaram já ter interrompido execuções em público mais de uma vez. Segundo Salmon (1992), alguns músicos promissores chegam a perder o interesse pela vida profissional por não conseguirem lidar com essa vulnerabilidade psicológica ligada à performance.

Alguns músicos sentem que a ansiedade ajuda a melhorar a qualidade da performance, de certa forma ajudando na performance. Porém ela se torna negativa quando aparecem fatores como pensamentos negativos e apreensivos sobre o futuro (WILSON, 2002). Contudo, um estudo de SIMOENS (2013) sugere que a ansiedade em performance, quando negativa, pode não ter uma relação direta com a ansiedade vista como positiva, como se elas tivessem origens diferentes. Segundo esse estudo, publicado em 2013, houve uma analogia entre carreiras prejudicadas pela ansiedade em performance e maus hábitos de vida, como alcoolismo e qualidade de sono. Maus hábitos em relação à saúde podem contribuir para uma inaptidão para lidar adequadamente com situações de estresse, criando um círculo vicioso (SIMOENS, 2013), de modo que possivelmente a ansiedade dita benéfica não pode ser tão associada com a APM como um todo.

1.1 CAUSAS

A literatura sobre o assunto sugere a separação de alguns elementos para se discorrer sobre as causas da ansiedade. São eles: a pessoa (personalidade); a tarefa; e a situação. Eles estão interligados e podem gerar diferentes níveis e tipos de ansiedade, dependendo da interação entre elas.

1.1.1 Personalidade

Este elemento está ligado a características da individualidade da pessoa, como gênero e traços da personalidade. Os indivíduos que sofrem de ansiedade na performance são geralmente os que já possuem uma tendência para o nervosismo, sobretudo num contexto de competitividade e exposição pública (WILSON, 2002). Alguns traços de personalidade, como perfeccionismo, introversão e instabilidade emocional podem gerar um campo mais fértil para a ansiedade (Stephoe & Fidler *apud* SLOBODA, 2007). Por exemplo, um perfeccionista tem uma preocupação excessiva com erros na execução, com tendência a supervalorizar as falhas e desconsiderar os acertos, além de ter uma expectativa irreal sobre si mesmo e sobre os outros (Bourne, *apud* WILSON, 2002). Sob a influência desta auto crítica, a auto estima acaba sendo prejudicada (WILSON, 2002), o que contribuirá para que a ansiedade se instale. Perfeccionistas também terão propensão a estudar em excesso, até mesmo como uma forma de lidar com a ansiedade, o que pode levar a uma fadiga mental e física (SLOBODA, 2007). Conseqüentemente, a execução fica dificultada, levando a um possível aumento da ansiedade. Sternbach (2008) afirma que o estudo musical pode levar à introversão (aspecto da personalidade que pode contribuir para o aumento de ansiedade), pelo fato de exigir isolamento, concentração e foco, no caso dos estudantes que já têm tendência para tal traço.

Excesso de autocontrole é outro traço de personalidade envolvido no problema da ansiedade, pois pode produzir no músico uma sensação de incapacidade ou desconforto em situações onde as circunstâncias não são previsíveis (WILSON, 2002).

Situações de competitividade e/ou avaliação costumam gerar bastante ansiedade, como é o caso de provas, recitais e, principalmente, concursos. A personalidade pode interferir para resultados diferentes nesses casos.

Indivíduos introvertidos e acanhados, mais inclinados a ter problemas de se apresentar em público, geralmente tocam com menos qualidade em situações de avaliação, enquanto que indivíduos sociáveis e comunicativos podem até tirar vantagem por ter uma plateia (WILSON, 2002).

Traço de Ansiedade e Estado de Ansiedade

“O traço de ansiedade é compreendido como a predisposição do indivíduo em ser ansioso em suas atividades cotidianas“ (KEMP *apud* SINICO, 2017). Uma pessoa com traço de ansiedade é alguém que rotineiramente fica ansioso em algum ou alguns aspectos da sua vida. Como músico, essa pessoa tem uma maior tendência a ter ansiedade para performance. Ou seja, um músico normalmente ansioso em outros aspectos da vida tem uma maior tendência para ficar ansioso em execuções com público. Esse fator (traço de ansiedade) pode ser observado na consequência que ele tem sobre os sintomas. Um indivíduo com baixo traço de ansiedade geralmente apresenta apenas sintomas fisiológicos, ao passo que os indivíduos com alto traço de ansiedade apresentarão pensamentos de preocupação e sintomas comportamentais (CRASKE & CRAIG, *apud* SLOBODA, 2007). Embora o traço de ansiedade seja visto como uma característica inerente à pessoa, Kemp (*apud* SLOBODA, 2007) sugere, através de pesquisas, que o acúmulo de certas experiências de vida podem ser a causa de uma personalidade ansiosa.

O estado de ansiedade está associado a uma ou mais situações específicas, variando de acordo com os tipos de situações (KEMP, *apud* SINICO, 2013). Nesse caso, o indivíduo não costuma sentir ansiedade para outros aspectos da vida, mas sente para determinadas situações. Essas duas concepções – o traço e o estado de ansiedade – não são facilmente separáveis e estão inter-relacionadas (SPIELBERGER, 1983; LAZARUS, 1991 *apud* TOVOLIC, 2009, p. 492 *apud* SINICO, 2013). O entendimento destas duas elaborações é importante para a o melhor entendimento de casos específicos de ansiedade, fornecendo uma ferramenta a mais para quem estiver no papel de auxiliar do músico ansioso.

1.1.2 A Tarefa e o Estado de Fluxo

A relação entre o músico e a obra a ser executada é amplamente relevante na geração e no grau de ansiedade (SLOBODA, 2007). Portanto, a ligação entre o nível técnico musical do executante e a dificuldade técnicointerpretativa da peça é fundamental no assunto APM. Em geral, uma peça muito fácil é desestimulante para o intérprete; além do mais, somos levados a crer que desafios que ultrapassam nossos limites nos impulsionam ao aprimoramento (SLOBODA, 2007). Porém, o que acontece é que muitas vezes preparar uma peça muito superior ao nível do executante pode levar ao excesso de aspectos a serem trabalhados, o que impossibilitará a preparação adequada. Por exemplo, o estudo técnico de uma passagem pode consumir todo o tempo de estudo, não deixando espaço para o estudo interpretativo. Esse excesso de trabalho e essa falta de preparo certamente levarão o indivíduo a ter pensamentos preocupantes em relação à sua performance, o que por sua vez irá colaborar para o desenvolvimento de ansiedade (SLOBODA, 2007). Estudar e executar uma peça que o músico possa dominar é uma das chaves para se evitar a ansiedade. Nesse caso, em que o músico domina a obra a ser executada, a presença do público pode ser inclusive um estímulo positivo, melhorando a performance. Sendo assim, um professor pode pensar numa tarefa mediana, equilibrada ao seu aluno, onde a peça não é tão fácil a ponto de ser desestimulante, mas que tão pouco apresente desafios em excesso.

O termo *fluxo* se refere a um estado experienciado por uma pessoa ao executar com total engajamento uma atividade conseqüentemente gratificante (CSIKSZENTMIHALYI, 1993 *apud* SLOBODA, 2007). Esse estado de fluxo também ocorre na atividade musical, sendo que, para tal, o primeiro requisito é a possibilidade de dominar totalmente a obra, ou seja, existir o nivelamento entre a técnica do executante e o nível de dificuldade da peça. Se a obra é muito difícil para o intérprete, o resultado será a ansiedade. Se a peça tem um nível muito inferior ao do músico, a tendência é que o tédio prevaleça. Vivenciar estados de fluxo, com ou sem plateia, contribui para que o jovem músico se supere e se desenvolva na carreira (SLOBODA, 2007).

Numa pesquisa de Cohen e Bodner (2015), onde foram abordadas duas orquestras de Israel, num total de 98 músicos, concluiu-se que a ansiedade na

performance está contrariamente relacionada ao fluxo, ou seja, quanto maior a ansiedade, menor será o estado de fluxo (ZANON, 2016).

1.1.3 A Situação

O local onde ocorrerá a performance é outra possível fonte de stress e ansiedade (SLOBODA, 2007). Certos fatores podem ser cruciais para o grau de ansiedade gerado, como tamanho do palco, tamanho do teatro, quantidade de público e tipo de público. Às vezes, um espaço cheio de rostos desconhecidos pode ser tão estressante quanto um teatro pequeno com um público mais significativo (parentes, professores, jurados, outros músicos, entre outros).

Pesquisas sugerem que performances em grupo não geram tanta ansiedade quanto apresentações solo (STENCEL *et al.*, 1992), sendo que o pânico social tem uma ligação direta com este fato (COX & KENARDY'S *apud* SLOBODA, 2007). LeBlanc *et al.* (1997, *apud* SLOBODA, 2007) afirma que músicos que já sofreram de ansiedade em performance com público não demonstraram nenhum sintoma quando tocaram a sós, mesmo sabendo que estavam sendo monitorados. Portanto, nesse caso, a execução em si não é estressante, mas tocar para outras pessoas pode gerar ansiedade. Execuções com maior público geram mais ansiedade do que execuções privadas, onde o ouvinte não é exatamente um público (como para um professor, por exemplo), mas a quantidade de público não tem uma relação direta com o nível de ansiedade gerado. Por outro lado, a proximidade do público e a possibilidade de ver suas expressões faciais, assim como a relação entre o executante e o público, são fatores intrínsecos à ansiedade (WILSON, 2002).

Segundo Sloboda (2007), a cultura ocidental de concertos pode ser um agravante para a ansiedade, pois há uma separação psicológica muito distinta entre músicos e plateia, além de haver uma rigorosa preocupação com as formalidades convencionadas. Ele ainda afirma que no meio da música erudita, o artista não apenas expõe sua arte, mas é visto pelo público como alguém que detém habilidades superiores. Isso pode causar insegurança tanto nos músicos amadores, por não se sentirem adequados para assumir esse papel, como nos profissionais, por temerem falhar ao manter o *status* criado por seus êxitos

anteriores. Nesse aspecto, os músicos que tocam música popular parecem ter uma vantagem, pois o ambiente desse estilo musical é, em geral, mais informal. Através de uma pesquisa com estudantes de música, Kaspersen & Götestam (2002, *apud* SLOBODA, 2007) concluíram que estudantes de *jazz* apresentavam significativamente menos ansiedade do que os estudantes de música erudita, sendo que muitos deles inclusive encaravam a presença de público como um fator de motivação.

1.2. SINTOMAS

Os sintomas da ansiedade podem ser subdivididos entre fisiológicos, comportamentais e psicológicos (VALENTINE, 2002, p.68 *apud* SINICO, 2013).

Os sintomas físicos da ansiedade, assim como os de qualquer fobia, estão relacionados ao sistema emergencial do corpo, ou seja, trata-se da ativação de um mecanismo de defesa que o corpo tem para se manter vivo em situações de perigo real. Essas reações incluem adição de adrenalina no sangue, aumento do batimento cardíaco e intensificação da respiração (para oxigenar os músculos e o cérebro), visão mais aguçada e resfriamento do corpo. O corpo, originalmente, gerou essas reações como uma resposta a uma ameaça, para fugir de um animal perigoso, por exemplo. Como consequência dessa herança emocional, o executante pode vir a ter determinadas sensações, tais como falta de ar (em função da respiração curta); aflição e tremores (em função do batimento acelerado do coração); problemas oculares de foco; suor excessivo nas mãos; boca seca; e a sensação popularmente chamada de “borboletas no estômago”, esta última causada pelo fluxo sanguíneo que se dirige do estômago para os músculos. Esse mecanismo é eficaz numa situação de perigo, onde se faria necessário lutar ou fugir, mas como esse não é o caso de uma performance musical, esses efeitos podem interferir na execução da música (WILSON, 2002).

Pesquisas demonstram que há uma considerável incidência de ansiedade na performance musical (WILSON, 2002), mas na verdade deve-se levar em conta que há diferentes graus de ansiedade. Os sintomas físicos da ansiedade compõem o chamado estado de agitação¹, o que também significa que nesses momentos há uma maior atividade cerebral. Um alto nível de agitação pode prejudicar o executante de várias maneiras. Um percussionista, por exemplo, pode ter dificuldades em segurar baquetas por causa de um suor excessivo nas mãos. Da mesma maneira, um flautista pode ter dificuldades em articular uma nota em função da boca seca, ou ainda não conseguir sustentar uma frase por causa do batimento acelerado, que altera a respiração e a oxigenação. Pode-se observar, desse modo, que os sintomas podem afetar de maneira diferente cada instrumentista. Há outras consequências que são mais comuns a todos os

¹ Tradução livre de *arousal*.

instrumentistas, como a dilatação da pupila, que pode complicar a leitura da partitura ou texto; ou a escolha do andamento, que tende a ser mais rápido do que o normal, o que pode gerar dificuldades técnicas. Esses sintomas físicos sem dúvida podem resultar numa sensação tão estranha que o musicista pode ter dificuldades em aspectos como concentração e expressividade. (LEHMANN *et al.*, 2007). Salmon (1992) faz uma interessante consideração ao constatar que os sintomas físicos da ansiedade são parecidos com os sintomas de cardiopatias, sendo que um pode estar relacionado ao outro. Faz-se necessário, portanto, um acompanhamento médico.

Há uma relação muito intrínseca entre qualidade da performance e agitação: baixos níveis de agitação estão relacionados com uma performance mediana, ou seja, há um determinado nível de agitação que é benéfica para o resultado final e para o processo de execução. Psicólogos que atuam com performers e esportistas relatam que existe até uma necessidade mínima de agitação para uma boa performance (SLOBODA, 2007). Porém, o problema surge quando os níveis de agitação e seus sintomas passam de um determinado ponto, passando a prejudicar a performance através de problemas como lapsos de memória, tremor nas mãos, ou dificuldade de concentração. Essa relação está sugerida no gráfico da Lei de Yerkes-Dodson (1908), representado por um U invertido, onde a qualidade da performance aumenta enquanto o nível de agitação cresce para níveis moderados. Ao começar a passar desse nível moderado, a agitação passa a prejudicar a qualidade da performance. No entanto, essa relação é diferente de indivíduo para indivíduo e pode mudar a cada nova situação, de acordo com fatores como repertório, público, instrumento, entre outros. Os mesmos níveis de agitação podem ser benéficos

para uma pessoa e maléfica para outra (LEHMANN *et al.*, 2007).

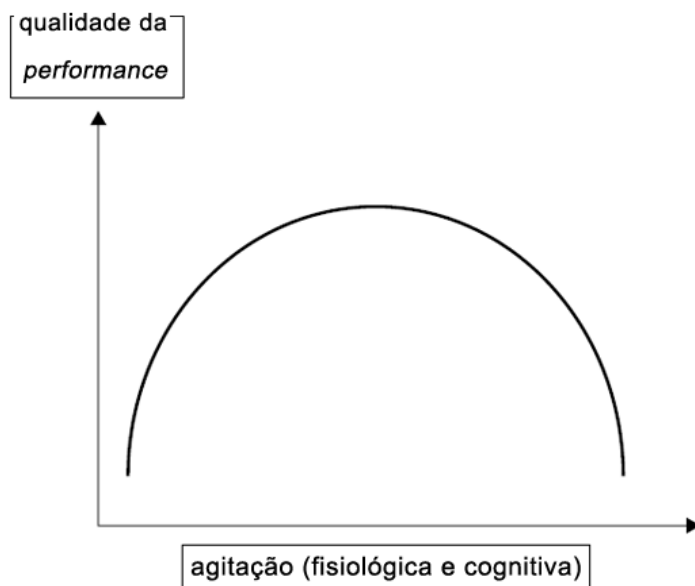


Figura 1.1 Modelo do U invertido (Yerkes-Dodson).

Os sintomas comportamentais são as mudanças que afetam negativamente a técnica do músico, adquiridas em função dos sintomas fisiológicos. Eles podem interferir na maneira como o executante normalmente toca (SLOBODA 2007), pois são adaptações malquistas e erros delas advindos. Por exemplo, um violista com tremor nas mãos pode tentar compensar esse sintoma tensionando mais alguns músculos, numa tentativa de aumentar o controle sobre os movimentos, o que certamente não trará bons resultados e irá causar cansaço ao instrumentista.

Os sintomas cognitivos têm a ver com os pensamentos negativos que o performer tem antes e durante a performance. São preocupações como: o que os ouvintes podem estar pensando, possíveis erros em potencial ou mesmo passar mal no palco (STEPTOE & FIDLER, 1987 *apud* SLOBODA, 2007). Mais uma fonte de ansiedade do que propriamente um sintoma, esse aspecto cognitivo pode se intensificar no palco durante a performance - conforme os outros sintomas se agregam para atrapalhar o artista, disputando assim a atenção do mesmo (SLOBODA 2007).

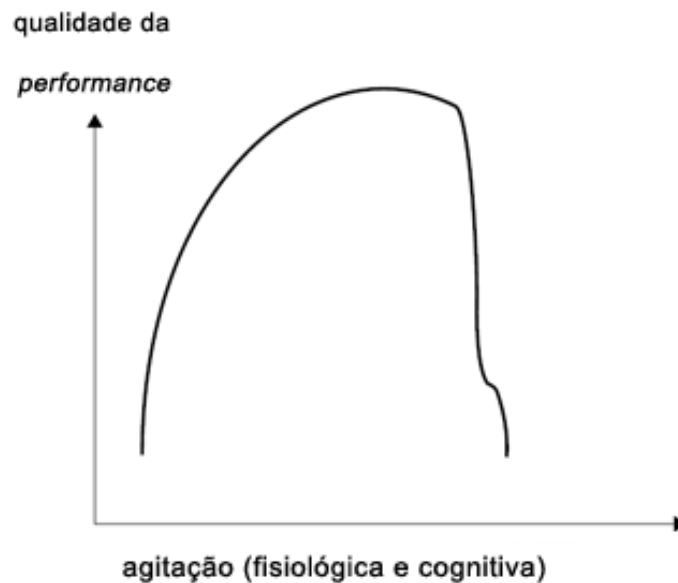


Figura 1.2 Modelo catastrófico

Os três sintomas não só podem ocorrer simultaneamente, como têm uma relação cíclica entre si. Por exemplo, uma preocupação excessiva acerca da execução (sintoma cognitivo) levando a uma sudorese intensa e falta de ar (sintomas fisiológicos), o que por sua vez leva a erros técnicos e suas compensações (sintomas comportamentais), gerando mais pensamento negativo (sintoma cognitivo), um afetando o outro ciclicamente. Hardy and Parfitt (*apud* WILSON, 2002) levaram isso em consideração e montaram um gráfico diferente do U invertido. Chamado de modelo catastrófico², essa ideia também entende que a qualidade da performance melhora proporcionalmente ao aumento do nível de agitação, enquanto esse último atinge níveis moderados. O modelo do U invertido, explicado anteriormente na figura 1.1, propõe que a qualidade da performance diminui na proporção em que a agitação vai ultrapassando níveis moderados e passa para níveis altos. Já o modelo catastrófico difere nesse ponto, propondo que no momento subsequente em que a agitação ultrapassa um nível moderado, a queda da qualidade é instantânea e vertiginosa. Segundo esses pesquisadores, é preciso distinguir entre ansiedade

² Tradução livre de *catastrophe model*

cognitiva (psicológica) e movimentação somática (reações do corpo), sendo que o fator mental (cognitivo) está mais associado ao modelo catastrófico (SLOBODA, 2007; WILSON, 2002).

A APM em si pode gerar uma série de resultados positivos para a performance, mas se torna negativa quando vem acompanhada por outros fatores, tais como pensamentos negativos e apreensivos sobre o futuro (WILSON, 2002; STENCEL *et al.*, 1992). Porém, um estudo de SIMOENS (2013) sugere que a ansiedade em performance, quando negativa, pode não ter uma relação direta com a ansiedade vista como positiva, ou seja, que a ação benéfica não é derivada da ansiedade, mas sim de uma espécie de encorajamento³.

É comum entre os performers ter um diálogo consigo mesmo em frases curtas, separadas em dois tipos: as pessimistas (*e.g.*, “acho que vou desmaiar”; “vou errar e depois do erro não vou mais conseguir tocar direito”) e as construtivas (*e.g.*, “vou cometer alguns erros, mas eles não vão comprometer minha performance”; “todo mundo erra e o público vai perdoar alguns deslizes”). As pessimistas, associadas ao pânico de palco, se referem a previsões imaginárias e desastrosas e por isso são chamadas de catastróficas. As construtivas se referem a uma estratégia cognitiva favorável e são chamadas de autoavaliação realista (STEPTOE e FIDLER, *apud* WILSON, 2002).

³ *Boost*, no original.

1.3 ESTRATÉGIAS

1.3.1 Drogas

Mesmo no meio profissional, muitos músicos aderem a medicamentos que aliviam os sintomas físicos. Os beta bloqueadores são os mais comuns. Impedindo os beta receptores dos órgãos de receber a adrenalina do sangue, eles inibem os sintomas tais como tremores e palpitação, mas podem trazer efeitos colaterais, como impotência sexual, náusea e redução da carga emocional. Este tratamento pode ser bastante eficaz para tratar um caso muito grave, quebrando fortes ciclos de ansiedade condicionada, trazendo o músico de volta ao palco em pouco tempo. Porém, o tratamento mais indicado é o psicológico, por trazer uma solução autossuficiente para o executante (SLOBODA, 2007; WILSON, 2002). Sloboda (2007) ainda cita Nubé (1991 e 1994) e Fishbein *et al.* (1998) ao afirmar que, apesar de algumas pesquisas confirmarem a eficácia do uso de bloqueadores beta para benefício da performance, existem efeitos colaterais prejudiciais para a mesma, decorrentes principalmente do uso exagerado e sem prescrição médica.

Há outros casos de drogas utilizadas por alguns músicos para redução da ansiedade, como álcool, cannabis e tranquilizantes. Contudo, elas podem ser altamente destrutivas para o organismo, além de causarem dependência e arruinarem o refinamento da execução (WILSON, 2002).

1.3.2 A Técnica de Alexander

Alguns estudos apontam a Técnica de Alexander (TA) como bastante útil para redução de ansiedade. Esse nome vem de seu criador, o ator australiano Fred Alexander. Através de orientação verbal e de induções através do toque das mãos do instrutor de TA, essa técnica tem como objetivo corrigir posturas. Apesar de não ter sido criada com a intenção de ajudar no problema da ansiedade, seus exercícios focam a postura corporal, a posição da cabeça e o uso dos músculos nos movimentos corporais, ajudando assim a reduzir as tensões desnecessárias que surgem com a ansiedade (VALENTINE, 2004 *apud* SLOBODA, 2007). Entretanto, um estudo de Valentine (1994 *apud* SLOBODA (2007) indica que as melhorias na redução da ansiedade advindas da prática de TA não surgem através da melhoria postural, mas através de algum outro mecanismo, como, por exemplo, a diminuição de pensamentos negativos,

advinda de uma mudança de foco decorrente das orientações da TA (ou seja, uma mudança cognitiva). Num estudo envolvendo 12 alunos de flauta entre 11 e 18 anos, HORBERG (2008) concluiu que o uso de exercícios e princípios da Técnica de Alexander em aula diminui os níveis de APM e melhorou a performance dos seus alunos.

1.3.3 A Hipnoterapia

Segundo o site de notícias *www.cbn.globoradio.com*, em 05 de março de 2013, a cantora Adele sofreu de forte ansiedade para sua apresentação na cerimônia do Oscar de 2013. Sua assessoria de imprensa relatou que ela sofreu ataques de pânico e insônia. Para lidar com a ansiedade, Adele optou pela hipnoterapia. Wilson (2002) explica que a hipnoterapia é uma técnica que utiliza sugestões verbais enquanto o paciente se encontra no estado hipnótico, induzindo-o a pensamentos desejáveis. Porém, ele também afirma que ainda é necessário haver mais estudos sobre o assunto, sobretudo em comparação à terapia cognitiva.

1.3.4 A Psicoterapia

A psicanálise oferece interpretações sobre a ansiedade na performance. Embora haja casos de tratamentos bem sucedidos, os aspectos a serem trabalhados na ansiedade são difíceis de analisar sob a ótica da psicanálise e eles não são conclusivos cientificamente. Por mais que a infância e as experiências nela vividas possam vir a ser relevantes para algumas causas de ansiedade, elas não o são para o tratamento (WILSON, 2002).

1.3.5 A Terapia Comportamental

Terapias que trabalham com o momento presente têm-se mostrado mais eficazes para o problema em questão, que é o caso da terapia comportamental. Ela se baseia na hipótese de que as fobias são sustentadas pelo alívio sentido ao evitar o objeto fóbico (WILSON, 2002) e trabalha com comportamentos que revelam alguma disfunção, convertendo-os em novos comportamentos (SINICO, 2013). Wilson (2002) discorre sobre a estratégia comportamental nos itens a seguir.

1.3.6 Dessensibilização sistemática

Como é improvável que a ansiedade desapareça com o tempo, como pesquisas já provaram, a estratégia mais conhecida da terapia comportamental utiliza uma abordagem chamada *dessensibilização sistemática*⁴. Essa técnica consiste em induzir o paciente a um relaxamento, seguido de exercícios onde ele imagina situações progressivamente estressantes, ou seja, das que causam menos ansiedade para as que causam mais. Um músico poderia, por exemplo, imaginar inicialmente uma apresentação para parentes, em sua casa, e aos poucos acrescentar elementos que provocariam tensão, até chegar a um concerto de fato (STEPTOE & FIDLER, 1987 *apud* WILSON, 2002).

1.3.7 Relaxamento

As técnicas de relaxamento podem englobar relaxamento muscular progressivo, sugestões mentais, visualizações, meditação, conscientização da respiração, yoga, tai chi, alongamento, entre outros. Bourne (1995 *apud* WILSON, 2002) alega que a prática constante do relaxamento auxilia na redução dos sintomas físicos do stress, prevenindo o acúmulo de tensão e outros efeitos dele, além de aprimorar a memória e a concentração e aumentar os níveis de produtividade e energia. A prática da yoga, por envolver a respiração de maneira abundante, além de conter vários exercícios específicos de respiração, pode ser uma boa estratégia na redução da APM, sendo que há ainda o benefício de que essa prática também envolve relaxamento e meditação.

1.3.8 Hábitos pré-performance

Wilson cita Roland (1994b) ao afirmar que a obtenção de certos hábitos nos momentos que antecedem a performance pode ser um recurso importante para alcançar um estado mental e um estado físico favoráveis. Esses hábitos podem incluir desde o simples aquecimento do instrumento, até usar uma técnica específica de relaxamento (como respiração, por exemplo). Por vezes, falar demais, falar sobre determinados assuntos ou com determinadas pessoas antes da performance pode prejudicar o performer, portanto controlar essa comunicação e interação com outras pessoas pode ser uma atitude positiva. Outros elementos que podem ser integrados nessa rotina são, por exemplo:

⁴ Tradução livre de *classic desensitization*.

pensamentos positivos, concentração nos objetivos, tirar cochilos no começo do dia e controlar a ingestão de comida e bebida.

1.3.9 Hierarquia de ansiedade

Wilson propõe este exercício, do qual podem se beneficiar aqueles que vivenciaram situações tão estressantes que, por isso, tiveram sua auto confiança enfraquecida, ou ainda aqueles que estão apenas começando a se apresentar em público. Neste exercício, o indivíduo classifica numa escala de 0 a 100 o quão estressante é cada tipo de apresentação, indo da que causa menos ansiedade até a que causa extrema ansiedade. Ao citar este exercício, Sloboda (2007) lembra que pode ser útil considerar os seguintes aspectos no momento de classificar os eventos: tamanho do local, proximidade e quantidade do público, relevância dos integrantes do público (para o performer) e duração da performance. Depois de fazer a classificação, o indivíduo terá estabelecido a sua hierarquia de ansiedade e pode começar a trabalhar a partir da mais confortável, subindo na hierarquia aos poucos, conforme vai ganhando confiança em cada uma das situações, seja imaginando-as ou, de fato, apresentando-se.

1.3.10 Estilo de vida

Certos aspectos do estilo de vida podem ser muito importantes para lidar com a ansiedade, como a prática regular de exercícios físicos, qualidade do sono e uma alimentação saudável. Os exercícios físicos ajudam a prevenir o acúmulo de substâncias relacionadas ao stress. Estudos indicam que os exercícios aeróbicos tem efeito benéfico sobre o indivíduo que sofre de ansiedade e são superiores aos não aeróbicos nesse sentido, ajudando na diminuição do problema (ARAUJO, 2007). Como dito anteriormente, a yoga representa um hábito potencialmente positivo para a inibição da APM. Consumir frutas, vegetais e carboidratos de fácil digestão, e também evitar grandes quantidades de cafeína, açúcar e temperos fortes pode contribuir para uma liberação de energia constante no decorrer da performance. Isso irá contribuir para a continuidade da concentração (Stanton, 1988; Robson, Davidson, & Snell, 1995 *apud* Wilson, 2002). Fatores como problemas financeiros, familiares ou de saúde podem interferir na relação com a ansiedade. O indivíduo precisa identificar as interferências que estes problemas estão tendo na sua performance.

1.3.11 A Terapia Cognitiva

Das terapias, a terapia cognitiva é a que mais se atenta à mudança de padrões de pensamentos negativos que ocasionam comportamentos inadequados (KENNY, 2005).

Segundo Sloboda (2007), a constituição cognitiva de um indivíduo é o resultado de experiências de vida e de fatores biológicos e genéticos. CLARK & BECK (2012) atestam que o fundamento da teoria cognitiva jaz na seguinte frase: “a forma de você pensar afeta a forma de você sentir”, de modo que, ao contrário do que alguns indivíduos supõem, não é a situação que define o nível de ansiedade, mas sim o modo como a situação é avaliada. Provavelmente por esse motivo, resultados de pesquisas apontam que abordagens cognitivas têm resultado bastante benéfico para músicos (SLOBODA, 2007). Numa pesquisa de Kendrick (1994b *apud* WILSON, 2002), a abordagem cognitiva (pensamentos positivos e diálogo interno com orientação focada) foi mais bem sucedida do que a comportamental (tocar inicialmente diante de plateias mais amigáveis). Nesse estudo, 53 pianistas que sofriam de ansiedade passaram por um treinamento de atenção, onde eles trabalharam o modo de pensar (o que incluía persuasão e instrução verbal, objetivos e influência de grupos), mas, sobretudo, foram instruídos de modo a modificar pensamentos negativos que prejudicavam a performance.

Há uma relação cíclica entre os sintomas da ansiedade: os sintomas físicos, a agitação, pensamentos destrutivos e sintomas comportamentais. A ansiedade pode começar em qualquer um desses aspectos, um levando ao outro. A explanação cognitiva salienta a inter-relação entre esses componentes, sem designar a causa (SALMON, 1992). Em outras palavras, a abordagem cognitiva não se preocupa com o que gerou a ansiedade. Por outro lado, ela tenta normalizar a experiência da ansiedade sentida antes da performance e aumentar o diálogo interno positivo, fazendo uso das técnicas: treino mental da performance e estabelecimento de metas (WILSON, 2002).

1.3.12 Encarar a ansiedade como positiva

Encarar a ansiedade que antecede as apresentações como algo positivo é essencial. Porém, não é fácil conseguir fazer isso. Performers geralmente têm experiências ruins e negativas em apresentações ou competições antes de

conseguir chegar a esse mecanismo de pensamento positivo. Portanto, não há como o músico iniciante conseguir pensar nessa ansiedade anterior à performance como benéfica nas primeiras apresentações de sua carreira (WILSON, 2002). A reestruturação cognitiva ajuda a substituir pensamentos que são sem propósito e antiprodutivos por pensamentos realistas e objetivos, auxiliando os músicos a encarar como normais e até mesmo benéficos os sintomas físicos e emocionais da performance. Essa reestruturação pode ser alcançada através do diálogo interno positivo (SLOBODA, 2007), que segue no próximo ítem.

1.3.13 Diálogo interno positivo

Os pensamentos negativos que norteiam uma apresentação podem tomar proporções enormes para um indivíduo muito ansioso, que terá pensamentos irreais sobre os desastres (possibilidades ruins e exageradas) que podem ocorrer na sua apresentação. O diálogo interno positivo⁵ tem como objetivo construir uma perspectiva realista e construtiva sobre a performance, desta forma reduzindo a sensação de perigo que performers geralmente sentem e aumentando a sensação de auto controle. Um exemplo de como funciona essa reconstituição da percepção que o *performer* tem da sua apresentação pode estar na resposta da pergunta: “O que é que pode acontecer de pior na sua performance?”. Em geral, o simples processo de responder a essa pergunta e avaliar as reais possibilidades será suficiente para dar ao performer uma perspectiva mais realista da situação (WILSON, 2002). Outro exemplo para essa estratégia está numa pesquisa envolvendo pianistas extremamente ansiosos, feita por Kendrick, Craig, Lawson e Davidson (1982 *apud* SLOBODA, 2002). Nessa pesquisa, os músicos fizeram um “treinamento de atenção”, no qual aprenderam a substituir pensamentos demasiadamente críticos por afirmações como “estou bem preparado porque estudei bem essa peça” ou “vou me concentrar em manter um pulso constante”. No termino do estudo, ao conseguirem implementar essa técnica na prática musical, os pianistas conseguiram reduzir significativamente os sintomas da ansiedade.

⁵ Diálogo interno positivo: tradução livre de *positive self-talk*, também chamado de ‘pensamentos automáticos’ por Aaron Beck (DUNKEL e DUNKEL, 1989, 87 *apud* SINICO, 2013).

1.3.14 Ensaio mental

O chamado ensaio mental consiste em imaginar a execução no instrumento sem o instrumento (ou sem emitir som e movimento, no caso da voz), mas com os movimentos neuro-musculares automáticos (STENCEL *et al.*, 2012). Esta ferramenta também é descrita como em um exercício onde o indivíduo imagina, de maneira mais vívida e real possível, sua apresentação, do modo que ele gostaria que ela fosse. Para seu auxílio, ele pode incluir todos os sentidos – audição, visão, olfato, tato, paladar e sinestesia. A inserção dos pensamentos positivos que ele quer ter no momento da execução também pode vir a seu benefício. Ao imaginar, o executante pode se colocar no lugar de ouvinte e idealizar como ele quer que sua apresentação seja assistida, ou então visualizar-se na sua condição de performer (WILSON, 2002). Segundo Roland (1997 *apud* WILSON, 2002), o efeito desse exercício é a criação de uma memória neuromuscular, tornando o indivíduo mais propício a executar da maneira ideal durante a performance. O ensaio mental é uma estratégia usada por atletas profissionais (HANTON & JONES, 1999 *apud* Wilson) e por dançarinos (TAYLOR & TAYLOR, 1995 *apud* WILSON, 2002).

1.3.15 Estabelecimento de metas

Estabelecer metas a curto e a longo prazo pode colaborar bastante para a qualidade da performance. Existem dois tipos de objetivos: os relacionados ao desenvolvimento; e os relacionados aos resultados⁶. Aqueles que estão associados ao desenvolvimento são mais alcançáveis e dizem respeito a aspectos que o executante quer alcançar durante uma boa performance; por exemplo, uma passagem técnica ou o uso de uma ampla gama de dinâmicas e sonoridades. Esses objetivos podem promover um aprimoramento técnico e mesmo cultivar um estado de prazer e satisfação para o executante. Por outro lado, os objetivos associados aos resultados são mais conclusivos e têm a ver com êxitos externos em relação à performance; como, por exemplo, obter uma vaga em orquestra ou ganhar um concurso. No caso da orientação feita com essas metas, o músico pode vir a desenvolver pensamentos perfeccionistas. No caso de crianças, o estabelecimento de metas feito pelos pais pode ter uma grande influência na performance. Pais que traçam metas de desenvolvimento

⁶ Respectivamente, *process goals* e *outcome goals* no texto original (WILSON, 2002).

para seus filhos colaboram para uma execução prazerosa para o executante. Porém, o estabelecimento de metas de resultados provavelmente estimulará o perfeccionismo na criança, o que por sua vez irá colaborar para o surgimento da ansiedade (ABLARD & PARKER, 1997 *apud* WILSON, 2002; SLOBODA, 2007).

1.3.16 A Terapia Comportamental-cognitiva

Em 1976, Meichenbaum & Turk afirmaram que a terapia comportamental, assim como a psicologia em geral, está tomando um rumo cognitivo. Já nessa década, o que um indivíduo diz para si mesmo, ou suas autoafirmações e visualizações (ditas antes, durante e depois de seu comportamento aberto) se tornava uma área de importância crescente para a intervenção terapêutica.

Três terapias são baseadas nos mesmos princípios: a comportamental, a cognitiva e a comportamental-cognitiva. O que as diferencia é a importância que cada uma dá para as técnicas terapêuticas disponíveis. Um dos focos da terapia comportamental é a tensão muscular, aliviada com técnicas de relaxamento e com a dessensibilização sistemática. A terapia cognitiva se preocupa em mudar padrões de pensamentos negativos que levam a problemas comportamentais, como tensão muscular e vontade de evitar a situação estressante. Ela utiliza a estratégia da reestruturação cognitiva (substituição dos pensamentos destrutivos por pensamentos realistas e úteis) (KENNY, 2005).

A terapia comportamental-cognitiva é a combinação das duas terapias. Por meio dessa estratégia, o terapeuta busca identificar os pensamentos e comportamentos que são prejudiciais. Por meio de um profissional qualificado, o indivíduo constrói comportamentos saudáveis, baseados em pensamentos construtivos e objetivos (KENNY, 2005).

Os tratamentos eficazes para a ansiedade em geral têm sido a terapia cognitiva e terapias que envolvam relaxamento (PARNCUTT, 2002). Pode-se dizer, então, que a terapia comportamental-cognitiva seja bastante ideal para o caso. Moret, *apud* WILSON (2002), afirma que a redução do perfeccionismo através da terapia comportamental-cognitiva pode ser muito útil para casos de extrema ansiedade na performance.

1.4: O Papel do Educador

Ultimamente tem-se reconhecido que não são apenas os profissionais da música que sofrem stress advindo da prática musical. Os alunos, sejam da escola regular ou da faculdade, estão vivenciando níveis similares de ansiedade na performance (STERNBACH, 2008; KENNY, 2006). Num estudo de Ryan (2005, *apud* BRUGUÉS, 2009), a APM está presente em crianças entre 3 e 7 anos. Em outra pesquisa (SIMON *et al.*, *apud* BRUGUÉS, 2009), que investigou o nível de ansiedade na performance (em testes, música e esporte) de crianças entre 9 e 14 anos, concluiu-se que a performance musical era a responsável pelos níveis mais altos de ansiedade. A formação superior carece de informação sobre psicologia da performance, pois são poucos os estudantes que ali adquiriram tais instruções. (KAMINSKI, 2011: 212 *apud* RAY *et al.*, 2016). Em relação a um questionário realizado na UFG, acerca da preparação para performance, RAY detectou que somente 20% dos participantes teve alguma disciplina voltada para a psicologia da música, dos quais apenas 5% tiveram instruções específicas sobre psicologia da performance. Sendo assim, é de caráter urgente a necessidade de levar o assunto em consideração mais cedo na vida do estudante e adotar uma postura preventiva (KENNY, 2006), pois lidar com esses sentimentos faz parte do papel do educador (STENCEL *et al.*, 2012). Um estudo na Alemanha, envolvendo 74 adolescentes, mostrou que, para a maioria deles, conversar com o professor não fazia parte do hábito de lidar com a ansiedade (FEHM, 2006). Em outro estudo, de Studer, 56% dos estudantes pesquisados gostariam de receber mais informações sobre APM por meio de seus professores (MIRANDA, 2013, *apud* NASCIMENTO, 2013). Na pesquisa da própria Nascimento (2013), aproximadamente 47% dos entrevistados não tiveram qualquer orientação de seus professores sobre APM.

Na verdade, muitos aspectos das atividades musicais são mais difíceis para estudantes do que para profissionais. Tocar em público pode trazer um desafio emocional muito maior para o estudante, que, ao contrário do profissional, ainda não tem uma técnica consolidada e ainda não possui tanta confiança nas suas habilidades. Para piorar a situação, estudantes de música em geral têm muitas tarefas a fazer: frequentar a escola, fazer ensaios, participar de grupos, além de estarem numa fase de desenvolvimento emocional. Muitas

vezes esses compromissos não deixam sobrar tempo para atividades de lazer e para a prática esportiva, o que contribui para a ansiedade e para a tensão associada com a execução do instrumento. Isso tudo pode gerar um estresse a longo prazo, que deve ser levado em conta. Performers jovens lidam com o estresse comum a todos os jovens, mas precisam subir no palco e enfrentar o desafio de uma performance ao vivo.

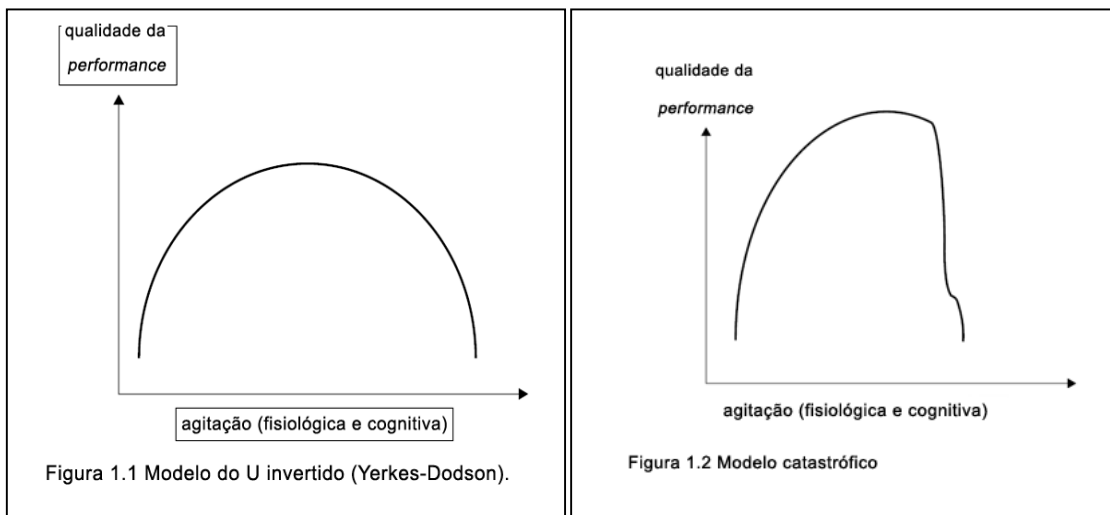
Muitas vezes o professor pode não ter uma clara ideia acerca de um aluno; um estudante promissor pode tanto ser daqueles que não têm problemas emocionais para tocar e encaram desafios de uma maneira positiva, como pode ser um daqueles que está estudando em excesso. Quando estes últimos estudam, eles podem estar levando o estudo a sério demais e colocando uma pressão muito grande sobre si mesmos. O professor deve ter a preocupação de identificar esses casos (STERNBACH, 2008).

Quando a ansiedade na performance musical atinge um grau prejudicial para o aluno, o professor pode fazer uma abordagem nesse ambiente pedagógico. Algumas estratégias básicas podem ser praticadas por iniciativa do performer, como, por exemplo, exercícios físicos aeróbicos, relaxamento, ensaio mental, autoafirmações positivas e oração (NASCIMENTO, 2013). O professor tem uma série de atitudes e táticas que pode utilizar para auxiliar seu aluno ansioso, como, por exemplo, dessensibilização sistemática, meditação e técnica de Alexander, desde que tenha conhecimento das mesmas. Nesses casos, o aluno é visto apenas como um aluno e não como um paciente. Ao atingir-se um grau de APM demasiadamente elevado, porém, é necessária a ajuda de um profissional especializado, como um médico ou terapeuta especializado (NASCIMENTO, 2013). Este capítulo tenciona reunir informações que podem ser úteis na prática para um professor de música, sobretudo para o professor que ensina algum instrumento em aulas individuais. Algumas medidas e alguns exercícios serão propostos, na tentativa de resolver ou amenizar as questões que envolvem a ansiedade. Nascimento (2013) faz uma interessante colocação a respeito do ciclo que se forma no aprendizado do instrumento, advinda de sua pesquisa na UFMG: *“Consideramos importante estimular os alunos a conhecer algumas estratégias de enfrentamento, pois aproximadamente 66% dos bacharelados usuários de betabloqueadores declaram que, paralelamente ao*

curso superior, atuam como professores e podem operar positivamente ou negativamente na perpetuação da 'cultura' da ansiedade de performance".

Conhecendo seus alunos

Alguns pontos da revisão bibliográfica já vista neste trabalho trazem indicações que podem servir para um professor conhecer melhor seus alunos, identificando alguns aspectos relacionados com a ansiedade.



No primeiro capítulo deste trabalho, foi descrito como funcionam o modelo catastrófico e o gráfico do U invertido, bem como suas diferenças. Se o performer sofrer apenas de sintomas fisiológicos, o gráfico do U invertido é mais adequado para representar sua perda de qualidade; já quanto mais interferência cognitiva houver, mais o segundo gráfico é adequado para a representação. Isso pode significar uma pista para o educador entender o quanto de fator cognitivo está envolvido na ansiedade do aluno, ou seja, como e em que intensidade os pensamentos negativos e as preocupações em excesso estão alterando a performance. Se a perda de qualidade da execução for gradual em relação ao aumento dos sintomas físicos (depois de ultrapassar níveis moderados), isso pode significar que há uma predominância de sintomas fisiológicos, ao passo que se a qualidade sofrer uma perda abrupta, provavelmente os sintomas cognitivos estão presentes, sendo que quanto mais abrupta é a perda, maior é a participação da cognição na gama dos sintomas (e causas) da ansiedade. Perceber sintomas cognitivos é fundamental para o professor que pretende

auxiliar seu aluno ansioso, pois a partir disso ele pode direcionar seus esforços ou no sentido de ajudar inicialmente nos sintomas físicos, ou nos cognitivos.

Como descrito no primeiro capítulo, existe a distinção entre traço de ansiedade (indivíduo que já é ansioso em outros contextos) e estado de ansiedade (indivíduo que sente ansiedade num contexto específico). O músico com alto traço de ansiedade terá maior incidência de sintomas comportamentais e cognitivos, ao passo que se o traço de ansiedade for baixo, a predominância será de sintomas físicos. Identificar o traço de ansiedade e seu grau definem também a incidência dos sintomas. Isso sem dúvida pode orientar o instrutor de música nas suas estratégias de cooperação.

Ao discorrer sobre as fontes de estresse, Wilson (2002) alega que os indivíduos muito ansiosos costumam tocar bem quando dominam muito bem o repertório e quando o público é pouco ou nada rigoroso, enquanto que os indivíduos pouco ansiosos tocam melhor quando executam peças mais desafiadoras e quando o público é mais exigente. Caso haja alguma dificuldade em descobrir se o aluno é ou não muito ansioso, esse pensamento de Wilson pode servir de medida para uma constatação. Por exemplo, se o aluno sofre com apresentações de caráter avaliativo, ou recitais com público mais exigente, ele provavelmente é bastante ansioso; o mesmo pode ser afirmado de um aluno que precisa dominar muito bem uma obra para tocá-la bem (ou seja, uma obra dentro dos seus limites técnico-interpretativos). Por outro lado, se o aluno tende a tocar melhor quando a peça é mais desafiadora para seu nível técnico, ou ainda se sua performance for melhor frente a um público mais exigente, ele provavelmente é pouco ansioso.

A identificação de alguns traços da personalidade pode auxiliar o instrutor musical a ajudar seu aluno, sobretudo na identificação de grandes aspectos. Por exemplo, Sloboda (2007) afirma que alguns traços de personalidade, quando somados a fatores estressantes de uma situação específica, podem criar convicções exageradas acerca de uma apresentação. Num estudo onde Cox & Kenardy's (1993, *apud* SLOBODA, 2007) compararam apresentações solo com apresentações em grupo, eles perceberam que indivíduos com fobia social não tinham ansiedade ao se apresentar em grupo, mas tinham quando se

apresentavam sozinhos. Para um professor, esta pode ser uma pista relevante para identificar alunos com fobia social. Por sua vez, esta identificação é importante no processo de auxiliar o aluno, pois assim é possível agir de maneira mais segura e eficiente. Por exemplo, se um estudante está mostrando sinais de ansiedade e o instrutor percebe que estes sinais são exclusivos ou predominantes nas apresentações solo, ele pode dirigir suas ações com mais exatidão nessa direção, ou seja, ele pode atenuar o estresse do aluno colocando-o para tocar em grupo, até que o problema seja melhor investigado.

Conhecer o perfil de saúde do aluno também é muito importante, especialmente em casos de extremos sintomas físicos da APM. Como já mencionado anteriormente, os sintomas físicos da ansiedade são parecidos com os sintomas de cardiopatias, sendo que um pode estar relacionado ao outro. Sendo assim, faz-se necessário um acompanhamento médico (SALMON 1992).

Segundo Lang (*apud* SALMON, 1992), a ansiedade é a interação entre três componentes: o cognitivo (verbal); o comportamental (tendência de evitar o perigo); e o fisiológico (reações somáticas que acompanham um alto nível de agitação). Eles se relacionam de modo que um pode estimular o outro, numa relação cíclica. Observações do autor sustentam a hipótese de que há diferenças individuais bem grandes no que diz respeito a como esses componentes se manifestam. Esse efeito se chama *response system desynchrony*⁷. O grau desse efeito varia de acordo com a intensidade da ansiedade, de modo que a dessincronização é inversamente proporcional ao nível da ansiedade (alta dessincronização significa baixo nível de ansiedade; baixa dessincronização significa alto nível de ansiedade). Em outras palavras, um grau alto de ansiedade vem acompanhado de altos níveis dos três componentes (sintomas). Isso pode ser útil para um instrutor musical perceber se seu aluno tem altos níveis de ansiedade. Pessoas com baixa ansiedade têm mais variação de intensidade dos sintomas, ao passo que uma pessoa altamente ansiosa sempre tem os três sintomas intensamente vivenciados.

Medidas que o professor pode tomar

⁷ Dessincronização do sistema responsivo, numa tradução livre.

A percepção de uma ameaça é o que propulsiona a ansiedade. Essa percepção é gerada por fatores como: superestimar a rigidez do evento temido; subestimar as estratégias que a pessoa pode tomar para se ajudar; e subestimar a ajuda dos outros (Beck e Emery, *apud* WILSON 2002). O educador deve sempre procurar conhecer os sentimentos de seus alunos, deixando claro que eles não estão sozinhos nesse problema, que eles podem contar com sua ajuda e que existem várias maneiras de lidar com a questão. Na pesquisa de RAY (2016), 80% dos alunos entrevistados são desprovidos de ferramentas (técnicas corporais e treinos psicológicos) para lidar com a APM, enquanto os outros 20% que foram orientados com essas ferramentas, não sabem empregá-las por falta de orientação específica.

NASCIMENTO (2013) atesta que os entrevistados de sua pesquisa que receberam orientações de seus professores na universidade apontam orientações baseadas no senso comum e não em estratégias de eficiência comprovada. Professores e orientadores musicais precisam abordar o tema com alguma bagagem de conhecimento acerca do mesmo, do contrário sua ação pode vir a ser restrita e às vezes sem perspectiva, no sentido de não se saber identificar o grau do problema e nem quais atitudes devem ser tomadas para que o estudante possa lidar de maneira decisiva com a ansiedade. Uma vez que o educador conheça o assunto e consiga identificar quais são os problemas específicos de um aluno, ele está mais apto a tomar medidas para a ajuda, como as descritas a seguir. Caso ele não perceba êxito nas suas ações ou tenha dúvidas quanto a como proceder, é sempre válido recomendar ao aluno (ou a seus pais) a opinião de um profissional da psicologia.

Como mencionado no primeiro capítulo, o estudo musical, por ser individual, pode acentuar traços de introversão. Isso não acontece na prática dos esportistas, por exemplo, que podem treinar em grupo (STERNBACH, 2008). Portanto, o professor pode tentar diminuir esse isolamento através de estudos em grupo. É relevante incentivar a prática coletiva de crianças, sobretudo com alunos de piano, que trabalham mais individualmente (STENCEL *et al*, 2012).

Um repertório inteligentemente idealizado, de acordo com as capacidades técnicas e com o desenvolvimento do indivíduo, sobretudo no caso de crianças,

pode despertar bons sentimentos no aluno. Consequentemente, a resposta positiva da plateia, associada a esses sentimentos de êxito, irá estimular desejo de repetir a boa experiência (STENCEL *et all*, 2012).

Os pais têm um papel muito relevante para lidar com a ansiedade e suas causas (SLOBODA, 2007). Um diálogo entre pais e professores pode ser interessante, principalmente porque em alguns casos a pressão dos estudos pode estar vindo da parte dos pais, ou podem haver fontes de estresse vindas da casa do aluno, mesmo que relacionadas com a música. Essa conversa pode ser importante também no caso de necessitar da intervenção de um psicólogo. No segundo capítulo deste trabalho, há a distinção entre metas de desenvolvimento e metas de resultado; essas metas são estabelecidas por pais ou por professores (ou ambos). É mais construtivo estabelecer metas de desenvolvimento, na maioria dos casos. (Wilson, 2002).

Ao escrever sobre a relação entre a agitação e a qualidade da performance, Salmon (1992) dá uma interessante orientação. Ele recomenda que o músico tente monitorar suas sensações físicas durante a execução, para que seja construída uma sensibilidade quanto às variações nessas sensações. Assim, o executante pode aprender a discernir quais sensações tendem a colaborar favoravelmente com suas performances. Adicionalmente, o educador deve saber reconhecer estágios de ansiedade que, adequadamente trabalhados, podem influenciar positivamente a performance; mas ele também deve saber identificar níveis prejudiciais de ansiedade (STENCEL *et all*, 2012).

Conhecer bem a peça que se executa é crucial para uma performance de excelência. Conhecer previamente um excerto orquestral influencia favoravelmente como estratégia para a diminuição da ansiedade e seus sintomas, segundo estudo de SINICO DA CUNHA (2017).

Pode-se suspeitar que, apesar de possuírem aspectos de personalidade que viriam a contribuir para uma boa performance, alunos de música sejam condicionados ao perfeccionismo e à introversão enquanto performers (SLOBODA, 2007). O medo de errar e o desejo pela perfeição parecem ter se sobressaído, em detrimento do prazer da prática musical. O temperamento do educador pode ter uma influência nesse aspecto. É importante que ele crie um

ambiente tranquilo, onde a alegria de tocar seja mais importante que o apuro técnico (STENCEL *et all*, 2012). Procurar a vivência do estado de fluxo pode ser uma interessante ferramenta nesse sentido. Como já dito anteriormente, o estado de fluxo depende das seguintes condições: domínio da tarefa; clareza nos objetivos; e *feedbacks* durante todo o processo (antes, durante e depois da execução).

Beck & Emery (1985, *apud* SALMON, 1992) escreveram algumas orientações bastante lúdicas quanto ao processo de lidar com a ansiedade. Ao invés de tentar eliminar ou evitar a ansiedade, eles propõem a prática dos conceitos a seguir, a fim de aprender um jeito de lidar com o problema. Um professor pode achar interessante fazer uso desse resumo bem claro (as primeiras palavras foram originalmente destacadas):

- **Aceite** a ansiedade como uma resposta natural a eventos que geram estresse.

- **Observe** como sua ansiedade varia. Lembre-se que a ansiedade extrema vai diminuir com o tempo. O ato de observar sua ansiedade coloca uma pequena distância entre você e os efeitos dela advindos.

- **Aja** com ansiedade. Lembre-se de que é possível atuar mesmo se sentindo ansioso. Tente ser tolerante consigo mesmo quando se sentir assim. Muitas coisas que fazemos são perigosas ou ameaçadoras, portanto você pode ter boas razões para se sentir ansioso. Lembre-se que você pode lidar com muitas coisas mesmo quando está ansioso; não é necessário ser perfeito⁸.

- **Repita** os três primeiros passos o quanto for necessário, até que a ansiedade comece a diminuir. Isso pode exigir bastante paciência. Sua ansiedade não surgiu da noite para o dia, portanto ela não vai diminuir tão rápido.

- **Espere** estar ansioso. Saiba que a ansiedade virá. Faz parte da condição humana e é algo com que todos nós devemos lidar. Tente enxergar a ansiedade como algo com que você possa conviver, e não como um sinal de que há algo errado.

⁸“ Não é necessário ser perfeito” foi uma tradução livre de *it needn't get the better of you*.

Sternbach (2008) aponta algumas medidas que o professor pode adotar para auxiliar seus alunos a lidar com a ansiedade. Primeiro, ele diz (1) que o professor deve entender que nem todos os seus alunos irão se tornar profissionais, não devendo, portanto, esperar que eles levem o estudo tão a sério quanto ele. (2) O bom humor nos erros também é interessante para ajudar o estudante a não ser muito auto crítico. Uma boa risada nesses momentos ajuda a relaxar, segundo William Westney (2003, *apud* STERNBACH, 2008). (3) Os estudantes têm inúmeras fontes de estresse externas a música; embora o professor nada ou pouco possa fazer para ajudar, é bom que ele entenda um pouco melhor a natureza dessas fontes. (4) O simples fato de o professor dizer ao aluno que é normal sentir ansiedade e que ela pode ser positiva para a performance pode ser o suficiente para que alguns alunos com níveis baixos ou moderados de ansiedade lidem com o problema. (5) Os alunos precisam saber que uma situação que foi ruim no passado não necessariamente será ruim no futuro. (6) Para os músicos demasiadamente autocríticos, é bom ensinar que uma avaliação precisa não exige julgamento, tão pouco autocrítica. Ou seja, discernir sem julgar.

Na maioria dos casos, um aluno sempre espera uma crítica do professor, afinal, é função do professor apontar o que não deu certo na execução; o problema não está no professor, que muitas vezes pode apontar os erros de maneira construtiva e gentil. O problema disso está no aluno que não consegue lidar bem com críticas. Por conta da ansiedade em ouvir críticas, ele provavelmente irá focar em tocar perfeitamente correto, pois assim ele pensa que não será criticado. Agindo dessa forma, ele faz uma execução defensiva, na qual ele nunca ficará satisfeito com sua performance. Além disso, essa prática inibirá uma execução criativa, musical e engajada, levando a um comodismo onde não há curiosidade e experimentação de novas possibilidades. Existem três perguntas que o professor pode fazer ao aluno depois da execução para ajudá-lo nessa questão: (1) “O que deu certo?” A princípio, essa primeira pergunta pode soar estranha para o aluno, mas com a repetição, ele vai aprender a sempre enxergar os bons aspectos que acontecem na sua performance; (2) “O que você pode fazer diferente na próxima vez?” Essa segunda questão pode surpreender o professor, pois muitas vezes os alunos são muito mais

conscientes de suas performances do que ele imagina. Ao perguntar o que pode ser feito de maneira *diferente* (e não *melhor*), o estudante é levado a fazer uma auto avaliação sem julgamentos. (3) “O que você quer de mim?” Essa última pergunta serve para que o aluno adquira uma posição ativa em relação à aula, levando-o a indagar sobre suas necessidades com clareza e precisão. Essa pergunta também coloca o peso do processo de aprendizagem sobre o aluno, que é onde ele deveria estar. As três perguntas servem tanto para aulas individuais, como para aulas em grupo ou ensaios; elas funcionam melhor com alunos mais velhos (STERNBACH, 2008).

Existem inúmeras maneiras de vivenciar a ansiedade na performance. Do ponto de vista exterior, é muito difícil conseguir perceber como está sendo a experiência. Portanto, é mais eficaz que um professor auxilie seu aluno com mais de uma estratégia, aumentando assim a possibilidade de ajuda. Ao recomendar que o aluno tenha uma atividade física regular e faça exercícios de relaxamento (como exercícios de respiração, por exemplo), o professor pode estar auxiliando nos sintomas físicos da ansiedade, além de estar ajudando a prevenir dores e lesões. (STERNBACH 2008)

Sternbach (2008) aponta ainda a seguinte estratégia: pedir ao aluno que ele se recorde de apresentações que foram prazerosas e bastante positivas, deixando essas lembranças regularmente vívidas na memória. Antes de se apresentar, o aluno deve evocar essas ocasiões, o que deverá diminuir o nervosismo pré-performance.

Segundo WILSON (2002), o executante pode não ser o melhor indivíduo para julgar sua performance, pois muitas vezes o que para ele é uma tarefa desagradável, árdua e estressante (por conta da ansiedade), na realidade causa uma boa impressão para o público, ou seja, o resultado artístico final é de qualidade. Wilson ainda afirma que apenas o fato de o performer estar ciente deste fato já pode ser de grande ajuda para lidar com a ansiedade. Muitos indivíduos levam muito tempo para se recuperar emocionalmente depois de uma apresentação com deslizes técnicos (STENCEL *et al*, 2012), o que pode causar desânimo e ainda mais ansiedade. Segue que o educador pode, portanto, elucidar o executante quanto ao fato acima. Um exemplo de um momento

pertinente pode ser os instantes que seguem após uma execução onde o instrumentista ou cantor se sente frustrado por conta de sua performance.

Wilson (2002) resume as três estratégias cognitivas mais eficientes contra a ansiedade. São elas: (1) aceitar um certo nível de ansiedade e aceitar a existência de alguns erros durante a performance; (2) apreciar o ato da execução ao invés de se preocupar com a avaliação do público; e (3) usar o diálogo interno positivo (pensamentos realistas e objetivos) para suplantar pensamentos excessivamente críticos. Aceitar erros está diretamente relacionado com perfeccionismo. Nesse sentido, Nascimento (2013) cita Lehrer (apud MIRANDA, 2013) ao lembrar que os músicos da atualidade se compararam com gravações de CD, que frequentemente sofre edições, com cortes e repetições para atingir uma melhor qualidade. A autora alerta o professor, para que ele seja cuidadoso ao citar gravações, a fim de evitar comparações irreais.

Segundo o performer Andre Watts, a ansiedade deve ser encarada com um simples fato da vida, não a associando a ideias negativas. Watts diz que, ao sentir ansiedade, ele não leva a situação tão a sério. O ansioso precisa entender que os sintomas da ansiedade são um mecanismo eficaz para nos alertar do perigo, mas não são um perigo em si. Um professor pode tentar dialogar com seu aluno no sentido de tentar imprimir essa ideia humanista da ansiedade, tentando também mudar essa impressão danosa da ansiedade. Quando o aluno puder tolerar a sensação angustiante causada pela ansiedade, sem fazer previsões desastrosas para sua futura execução, o professor saberá que ele começou a aceitar a ansiedade e começou a encará-la mais positivamente (SALMON, 1992).

No meio musical, é uma espécie de tradição ter o professor como uma autoridade para avaliar suas performances e habilidades (às vezes, até mesmo suas qualidades pessoais). É importante que o músico faça uso de uma autcentralização⁹, ou seja, que ele receba a avaliação alheia de maneira eficaz. Ele é seu melhor especialista de si mesmo, porque está na melhor posição para

⁹ Tradução livre de *self-centering*.

determinar o quanto seus pensamentos pessoais e seus sentimentos correspondem ao *feedback* dado pelos outros (SALMON, 1992).

O ensaio mental é uma ferramenta que pode contribuir para a performance e pode atuar contra a ansiedade. Nele, o músico executa os movimentos neuromusculares sem o instrumento (WILSON, 2002).

Relembrando o primeiro capítulo, a cultura ocidental de concertos pode ser um agravante para a ansiedade, pois há uma separação psicológica muito distinta entre músicos e plateia, além da rigorosa preocupação com as formalidades convencionadas (Sloboda 2007). Em casos mais extremos, onde o educador identifica esse problema advindo dos costumes da sala de concerto, ele pode utilizar ferramentas de palco para tentar mudar esse clima tenso de concertos. Por exemplo, ele pode criar uma performance interativa com o público, ou mesclar música com outras artes (teatro, poesia, dança, entre outros).

A ansiedade envolve um medo de ser julgado e medo das expectativas tanto alheias como próprias, criando situações imaginárias irreais e desastrosas. Uma técnica cognitiva-comportamental que o professor pode utilizar para ajudar seus alunos ansiosos está justamente em tentar substituir esses pensamentos desastrosos por pensamentos construtivos e realistas (STERNBACH, 2008). O diálogo interno positivo contém exemplos dessa técnica: a pergunta “O que é que pode acontecer de pior na sua performance?”; ou auto afirmações como “eu estudei e conheço a peça, portanto tudo vai dar certo”.

2. METODOLOGIA

Através de uma pesquisa de campo, na qual professores de instrumento e canto do Projeto Guri respondem a um questionário, essa pesquisa pretendeu levantar os seguintes dados:

- . o conhecimento do educador sobre APM;
- . a percepção do educador em relação a ansiedade de seus alunos;
- . as estratégias que os educadores usam;

Em julho de 2017, foi realizado o questionário piloto, aplicado presencialmente com os professores da área de instrumento e canto. Posteriormente, o questionário final foi aplicado com os professores de instrumento e canto do Projeto Guri, através da plataforma do Google Formulários e de forma anônima. O questionário foi disponibilizado on-line entre 10 e 30 de novembro de 2017, por meio de um convite via e-mail, de modo que ele pôde ser respondido de qualquer lugar ou em qualquer horário, facilitando a adesão à pesquisa. Dos 174 professores de instrumento e canto do Projeto, 19 responderam o questionário piloto e 82 responderam o questionário final. Do modelo piloto ao modelo final, a única mudança ocorrida foi no *layout* das questões, uma vez que não era possível reproduzir na Plataforma Google Formulários o questionário tal qual ele era na versão impressa. A respeito dessa diferença, as pesquisas on-line podem ser consideradas muito semelhantes metodologicamente às pesquisas realizadas utilizando questionários auto preenchidos ou por telefone, diferindo apenas na maneira como são conduzidas (VIEIRA *et all*, 2010). O termo de consentimento está no início do próprio questionário, que se encontra no fim deste trabalho escrito.

Nesta pesquisa de abordagem mista, o livro *O Questionário na Pesquisa Psicossocial* (1978), do autor Roger Mucchielli, foi utilizado como base para a formulação do questionário. Em relação aos professores de instrumento e canto do Projeto Guri Santa Marcelina, o questionário foi formulado com a intenção de reconhecer: (1) o conhecimento do educador sobre o tema APM; (2) a percepção do educador em relação à ansiedade de seus alunos; e (3) as estratégias que os educadores usam com seus alunos em situação de APM. Respectivamente aos itens citados acima, as hipóteses de respostas que poderiam surgir no questionário são bastante simples: (1) o educador conhece pouco, muito ou nada a respeito do tema; (2) o educador percebe ou não a ansiedade em seus alunos; e (3) numa hipótese em que professores que percebem a APM em seus alunos, obter-se-á uma lista com estratégias possivelmente generalizadas.

Os dois primeiros itens (1) o conhecimento do educador sobre o tema APM e (2) a percepção do educador em relação à ansiedade de seus alunos carregam em si uma certa complexidade, pois o professor, ao responder o questionário, pode se sentir constrangido caso nunca tenha pensado no assunto,

ou mesmo ser induzido pelo conteúdo do questionário. Diante do medo de fornecer respostas que possam ir contra si, o entrevistado se fecha quando há perguntas pessoais ou delicadas (MUCCHIELLI, 1978). A fim de amenizar esse problema, o questionário foi formulado de maneira anônima.

Nas demandas cujas possíveis respostas sejam exclusivamente positivas ou negativas (apenas *sim* ou *não*), a hipótese pode ter uma representação tendenciosa, ou porque uma das respostas é inaceitável (socialmente ou logicamente) ou porque quem responde capta a expectativa do entrevistador. Além disto, na psicologia social, é conhecida a atração que existe pela resposta afirmativa numa questão de SIM-NÃO. Para evitar estes entraves, colocam-se perguntas formuladas inversamente e evitam-se questões fechadas SIM-NÃO quando são questões de opinião pessoal (MUCCHIELLI, 1978). Portanto, para formular as questões de 4 até 8, cujas respostas seriam basicamente sim ou não, as opções de resposta foram dispostas numa escala Likert de 4 pontos (de 0 a 3, onde 0 significa 'nenhum/nada' e 3 significa 'muito conhecimento/ muito/ muitos').

Seguindo o mesmo raciocínio, a questão 10 indaga se o professor tomou alguma atitude após perceber sintomas de APM nos alunos. Essa pergunta também tem por objetivo uma simples resposta de sim ou não, mas as alternativas estão em formato *cafeteria*¹⁰, ou seja, apresentam opções de resposta, mas também há a opção de resposta aberta. As opções de resposta foram baseadas nas estratégias existentes na literatura.

Da mesma maneira, a última pergunta do questionário (questão 12) tem por objetivo unicamente saber se o educador aborda ou não a questão da APM com seus educandos numa situação de preparação para testes. Contudo, as opções de resposta estão organizadas em elementos que substituem a objetividade do SIM/NÃO. Por sua vez, esses elementos dispõem de seleções numa escala graduada (nunca, às vezes e sempre).

Mucchielli (1978) afirma que os mecanismos de defesa social do ego determinam os fatores de influência de conduta: busca da conformidade com o

¹⁰ Modelo de pergunta sugerido por MUCCHIELLI em que há opções de resposta, mas também um campo para resposta aberta, onde o respondente pode inserir suas próprias palavras.

grupo; sugestibilidade social; imitação social; medo do julgamento do outro; procura de prestígio social; participação nas emoções coletivas; e submissão aos estereótipos culturais. Além disso, esses mecanismos revelam reações automáticas próximas dos mecanismos biológicos de proteção e conservação, tais como defesa contra a violentação do ser; fuga do esforço; e tendência a proteger-se em caso de perigo. No sentido de evitar tais tendências psicossociais, o autor sugere não colocar no início do questionário perguntas que provoquem esforço ou exposição ou que sejam delicadas de responder. Por isso as perguntas iniciais são demográficas e sobre assuntos pessoais referentes ao estudo musical e à prática da docência. Essas questões iniciais também foram formuladas com base na seguinte necessidade: o processo seletivo para ingressar no Projeto Guri não exige um curso superior. Portanto, como o fato de ser um professor do Projeto Guri não indica o nível de escolaridade do sujeito, foram inseridas perguntas sobre escolaridade, tempo de instrumento e tempo de ensino do mesmo.

No início do termo de consentimento, há uma breve explicação sobre a pesquisa e o tema APM. Contudo, a palavra *ansiedade* muitas vezes é empregada no sentido de *ter anseio* por algo. Por esse motivo, o questionário utiliza algumas vezes a palavra *nervosismo* no lugar de *ansiedade*, com o propósito de evitar um possível mau entendimento do problema, sobretudo pelo fato de o questionário ser auto aplicado, ou seja, por não haver uma pessoa presente que pudesse explicar o tema ou tirar dúvidas.

2.1 O Questionário Comentado

Questões 1, 2 e 3

As questões de 1 a 3 foram inseridas a fim de se obter alguns dados pessoais pertinentes à pesquisa. São elas:

1. *Há quanto tempo aproximadamente você toca/estuda seu(s) instrumento(s)?*
2. *Há quanto tempo, em média, você leciona seu(s) instrumento(s)?*
3. *Como foi sua instrução no(s) instrumento(s)? Considere, se necessário, apenas seu instrumento principal.*

Questão 4

4. Você tem ideia do que seja ansiedade em performance? Considere a escala de 0 a 3, onde 0 significa “nenhum” e 3 significa “bastante conhecimento”.

A questão 4 busca entender o conhecimento do professor acerca da APM (item 1) por meio de uma escala de 0 a 3, onde 0 significa “nenhum conhecimento” e 3 significa “bastante conhecimento”. A escala de 0 a 3 nos dá uma preciosa informação: o nível de conhecimento do educador. Porém, a principal busca nesta questão é apenas descobrir se o professor tem ou não entendimento do assunto APM. Como descrito anteriormente, foi evitada uma abordagem que oferecesse apenas as opções SIM e NÃO.

Questão 5

5. Você fica nervoso para tocar em público? Considere a escala de 0 a 3, onde 0 significa “nada” e 3 significa “muito”.

A quinta questão foca na APM do próprio professor, segundo a sua própria ótica. Através desta pergunta, não apenas descobrimos o grau de ansiedade do professor, como também podemos relacionar essa auto percepção da ansiedade, com a percepção da ansiedade nos alunos.

Questões 6, 7 e 8

6. Algum aluno seu já ficou nervoso para tocar em aula (individual ou em grupo)? Considere a escala de 0 a 3, onde 0 significa “nenhum” e 3 significa “muitos”.

7. Você já percebeu se algum aluno seu ficou nervoso para tocar em apresentações com público? Considere a escala de 0 a 3, onde 0 significa “nenhum” e 3 significa “muitos”.

8. O nervosismo do(s) seu(s) aluno(s) atrapalhou na execução da música? Considere a escala de 0 a 3, onde 0 significa “nada” e 3 significa “muito”.

As 3 perguntas se referem ao item 2, ou seja, à percepção do educador em relação a ansiedade de seus alunos. Como nas perguntas anteriores, o mais importante aqui é a resposta negativa (0) ou positiva (1 a 3). A questão 6 é

específica para o ambiente de sala de aula, enquanto a questão 7 se concentra no ambiente de apresentação. Já a oitava questão nos dá a informação se a ansiedade percebida pelo professor era aparente.

Questão 9

9. *Nessa questão, assinale quantas opções desejar. Seu(s) aluno(s) que teve nervosismo ao tocar o instrumento apresentou algum dos fatores a seguir?*

- suor nas mãos
- comprometimento da técnica (“dedos errados”/ articulação imprecisa/ embocadura torta/ etc)
- respiração ofegante
- desmaio
- negatividade (vou errar, não vou conseguir tocar)
- preocupação com algum julgamento (o que vão pensar os demais alunos, funcionários, parentes, etc)]
- mudanças de humor (como choro, por exemplo)
- mãos trêmulas
- outros:

A questão 9 diz respeito aos sintomas da APM que o professor detecta em seus alunos. Nessa questão, em modelo *cafeteria*, há um espaço de resposta ‘outros’, onde o professor pode escrever opções que não estão listadas. Além de reforçar a resposta meramente positiva ou negativa em relação à percepção da APM nos estudantes, essa questão pode mostrar quais sintomas os professores costumam perceber em geral. Apesar da modelo *cafeteria* poder acarretar sugestões não espontâneas, os sintomas da APM se encontram em ampla literatura e não sofrem grandes variações. Portanto, as opções não correm tanto risco de exercer influência.

Questão 10

10. *Em relação a esses alunos que já demonstraram ficar nervosos (ansiosos) para tocar, assinale quantas alternativas desejar.*

- pedi a outro funcionário que intervisse.

() *intevi por meio de uma conversa.*

() *intevi com ideias e exercícios baseados na minha experiência pessoal e/ou na dos meus amigos de profissão.*

() *achei que minha intervenção pudesse piorar a situação.*

() *não soube muito bem o que fazer*

() *ajudei com exercícios específicos (como respiração, por exemplo).*

() *não achei necessária intervenção de minha parte.*

() *outros:*

O terceiro item (as estratégias que os educadores usam com seus alunos em situações de APM) está representado numa questão em modelo *cafeteria* nesta questão 10. Mucchielli (1978) considera que esse modelo de questionário traz as vantagens de ajudar consideravelmente a memória do sujeito e esboçar ampla variedade de respostas oferecidas sem que o sujeito tenha que aumentar seu esforço, além de facilitar a apuração dos resultados. As opções dessa questão foram extraídas da bibliografia sobre a APM, nas estratégias mais comumente mencionadas e aplicáveis em sala de aula. De maneira similar às questões anteriores, as alternativas de resposta se resumem a duas respostas, uma afirmativa (o professor fez algo a respeito) e outra negativa (o professor não fez nada a respeito). As alternativas nos dão uma pista sobre a motivação do professor em agir ou não agir, mas o interesse dos pesquisadores é apenas nas respostas SIM e NÃO. Na tabela abaixo, podemos averiguar quais respostas são afirmativas e quais são negativas:

Alternativa	Resposta positiva / negativa
<i>pedi a outro funcionário que intervisse</i>	Sim
<i>intevi por meio de uma conversa.</i>	Sim
<i>intevi com ideias e exercícios baseados na minha experiência pessoal e/ou na dos meus amigos de profissão.</i>	Sim
<i>achei que minha intervenção pudesse piorar a situação.</i>	Não
<i>não soube muito bem o que fazer</i>	Não

<i>ajudei com exercícios específicos (como respiração, por exemplo).</i>	Sim
<i>não achei necessária intervenção de minha parte.</i>	Não
<i>Outros</i>	Variável

Questão 11

11. *Em relação ao nervosismo de seus alunos para tocar, você já utilizou alguma das técnicas ou dos exercícios a seguir? Assinale quantas alternativas desejar.*

- exercícios de respiração.*
- exercícios envolvendo meditação.*
- exercícios ou conceitos da yoga.*
- exercícios ou conceitos da Técnica de Alexander.*
- exercícios de mentalização (imaginar situações de performance).*
- Nenhum*
- outros:*

A questão 11 é uma das mais importantes do questionário, pois trouxe a gama de estratégias utilizadas pelos professores pesquisados. As alternativas dadas vieram da literatura sobre APM, sendo que algumas respostas apresentadas no campo *outros* são inéditas para os pesquisadores. O campo *nenhum* foi fornecido para os casos dos professores que não tivessem percebido APM em seus alunos, ou que tivessem decidido não agir, por qualquer motivo que fosse.

Questão 12

12. *Nessa questão, assinale uma opção para cada afirmação. Ao preparar o aluno para um teste, você:*

1. *aborda a questão do nervosismo.*

() nunca () às vezes () sempre

2. *aborda o tema com moderação.*

() nunca () às vezes () sempre

3. *aborda o tema e prepara o aluno para tocar nas condições do stress de uma prova.*

() nunca () às vezes () sempre

4. *não aborda o tema diretamente, mas prepara o aluno para tocar nas condições do stress de uma prova.*

() nunca () às vezes () sempre

A última questão foi inserida para averiguar se os professores consideravam a APM em situação de preparação de prova/teste. Seria considerada como resposta negativa se o respondente inserisse a opção *nunca* em todos os itens.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DE DADOS

No total, oitenta e dois professores de instrumento do Projeto GURI responderam ao questionário *online*, o qual foi criado e disponibilizado no Google Docs, tendo o seu *link* encaminhado via e-mail. Entretanto, um participante da pesquisa foi desconsiderado da amostra por não ter respondido de modo adequado às questões 1 e 2. Assim sendo, a amostra para este estudo passou a ser considerada $N=81$.

Distribuição por instrumento

Dos 81 professores do Projeto GURI que participaram desta pesquisa, verificamos que se encontram divididos em dezesseis instrumentos musicais lecionados. Dentre eles, estão os de sopro (madeira e metal), cordas (friccionada e dedilhada), teclado, percussão, além do canto. Da família das madeiras, temos a clarineta, fagote, flauta doce, flauta transversal e saxofone. Da família dos metais, trombone, trompete e trompa. Na família das cordas friccionadas, violino, viola, violoncelo e contrabaixo. Da família das cordas dedilhadas, cavaquinho, bandolim e violão. Na Tabela 1 abaixo, apresento quais instrumentos musicais são lecionados e o número de professores de cada instrumento.

Na Figura a seguir, apresento um gráfico referente aos professores e aos instrumentos musicais que lecionam no Projeto GURI, organizados em naipes.

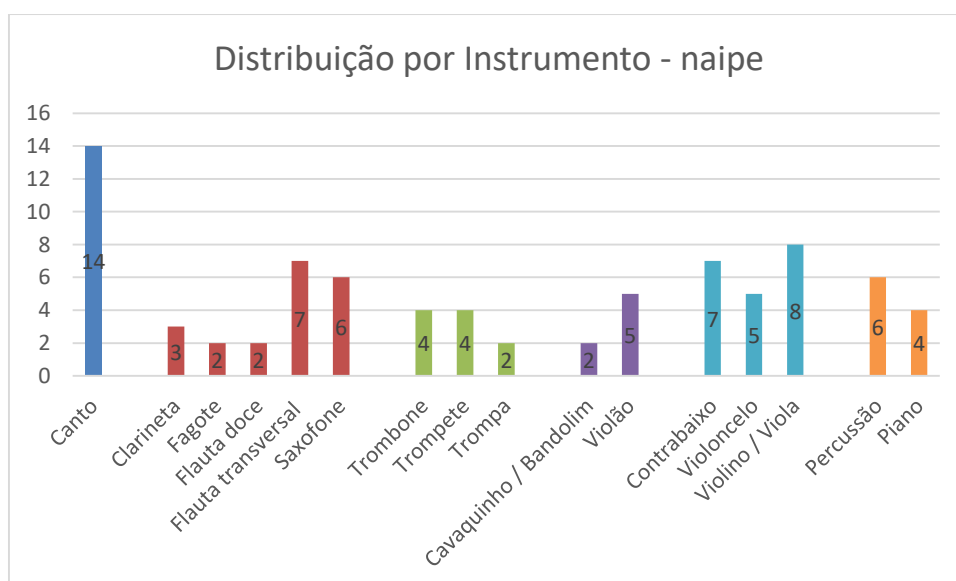


Figura 3: Número de participantes separados por naipes.

Distribuição por gênero

Na Figura 4, apresento o gráfico referente ao sexo dos professores de instrumento do Projeto GURI participantes desta pesquisa, sendo 65% do sexo masculino e 35%, do feminino.

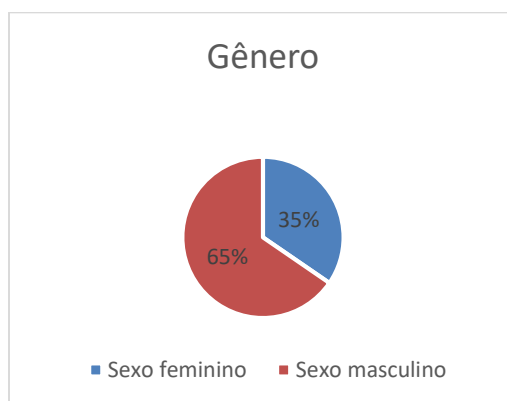


Figura 4- Do total dos 81, 28 respondentes são do sexo feminino e 53 são do sexo masculino.

QUESTÃO 1

A primeira questão apresenta um caráter demográfico, no qual o professor foi indagado sobre há quanto tempo estuda o instrumento que leciona. Tendo esta questão um caráter aberto, cada participante respondeu numericamente os anos de estudo. Assim sendo, procurou-se agrupar os participantes pelos anos de estudo no instrumento a fim de permitir uma melhor análise dos dados. Os grupos foram distribuídos do seguinte modo: até 10 anos, de 11 a 15 anos, de 16 a 20 anos, de 21 a 25 anos, de 26 a 30 anos e acima de 31 anos de estudo no instrumento. Tal agrupamento pode ser visto na Figura abaixo.

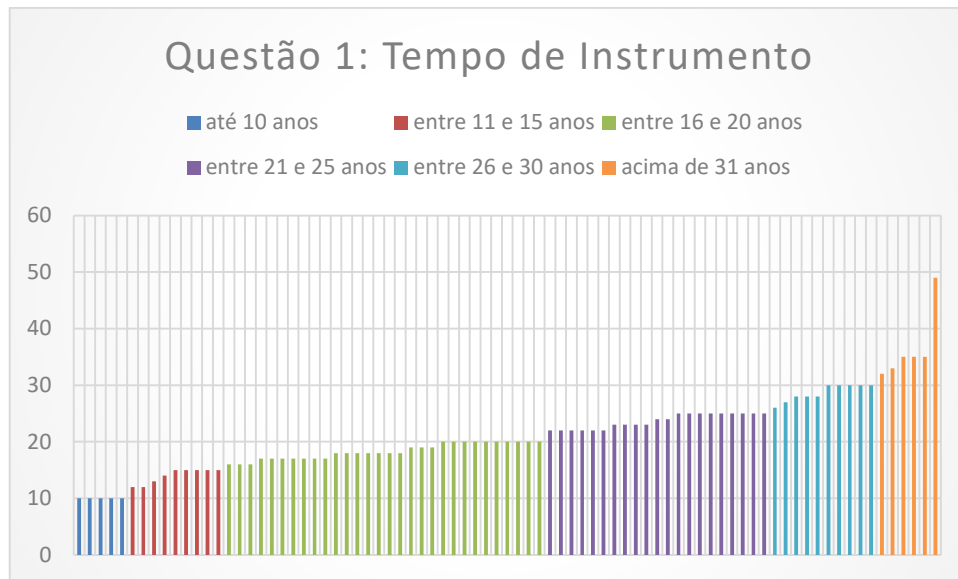


Figura 14- Questão 1: Tempo de instrumento

QUESTÃO 2

A segunda questão, também de caráter demográfico, questionou aos professores de instrumento do Projeto GURI há quanto tempo lecionam o instrumento. Tal qual a questão anterior, os participantes puderam responder de forma aberta os anos lecionados. Assim sendo, observei que um professor tem 2 anos de carreira docente e outro, com 30 anos, sendo a média de 16 anos de docência. Contudo, verifiquei que 14% dos professores lecionam há 10 anos e, em seguida, 9% lecionam há 15 anos.

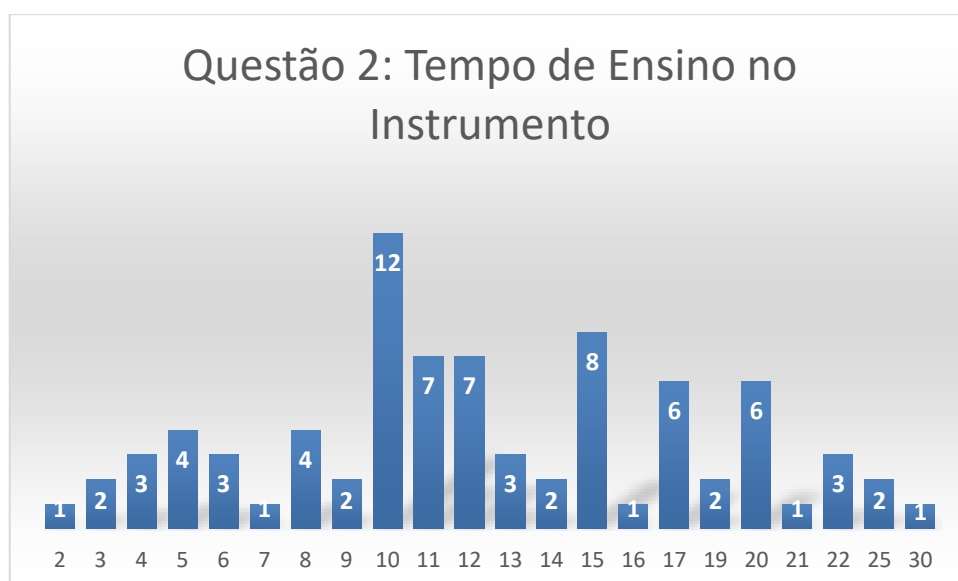


Figura 15: Tempo de ensino no instrumento.

QUESTÃO 3

A terceira questão também apresenta um caráter demográfico da amostra, na qual os professores de instrumento do Projeto GURI são questionados quanto a sua formação musical. No entanto, o questionário oferece aos participantes quatro possibilidades de resposta: escola técnica/conservatório, superior incompleto, superior completo e outros. Os dados mostram 25% com formação em escola técnica/conservatório, 9% com superior incompleto e 57% com superior completo. Em Outros, seis participantes (7%) responderam possuir pós-graduação, o que deve ser considerado cursos de especialização *latu senso*, mestrado *strictu senso* e doutorado. Também, 2 participantes (2%) informaram ter estudado música apenas com professores particulares.

Na Figura 7, apresento o gráfico com a formação dos professores de instrumento e canto do Projeto GURI, estando dividido em aulas particulares, escola técnica/conservatório, curso de graduação incompleto e completo e pós-graduação.

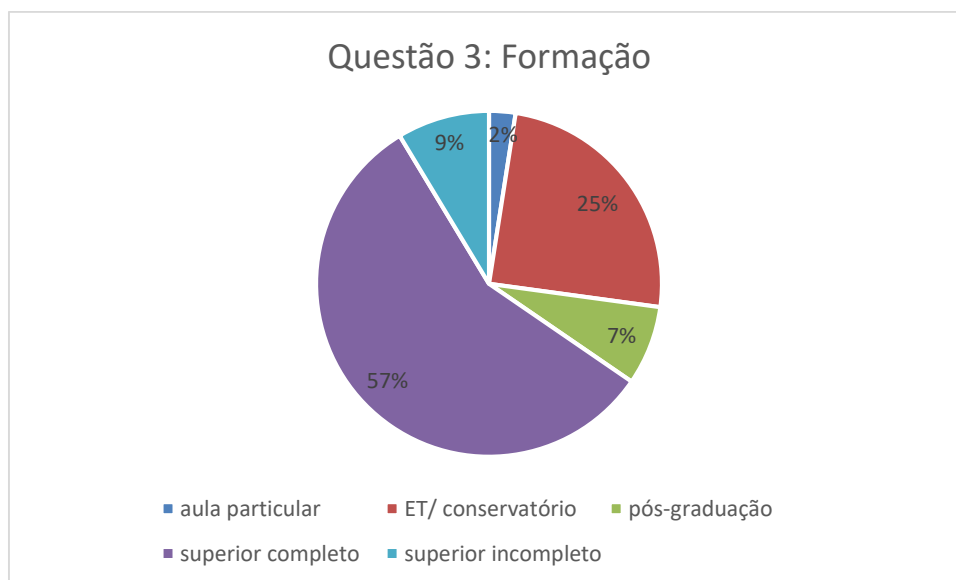


Figura 16- Questão 3: distribuição por formação.

QUESTÃO 4

Na quarta questão, os professores de instrumento do Projeto GURI foram indagados a respeito de seus conhecimentos sobre ansiedade de *performance* musical. Para tal questão, utilizou-se uma escala Likert de quatro pontos, no qual afirmavam ter nenhum, pouco, algum ou muito conhecimento sobre APM. Assim sendo, um participante respondeu ter nenhum conhecimento (2%), dez afirmaram ter pouco conhecimento (13%), trinta e quatro afirmaram ter algum conhecimento (41%) e trinta e seis responderam ter muito conhecimento sobre APM (44%). A maioria dos professores de instrumento do Projeto GURI apresentou ter um certo nível de conhecimento referente à ansiedade de *performance* musical.

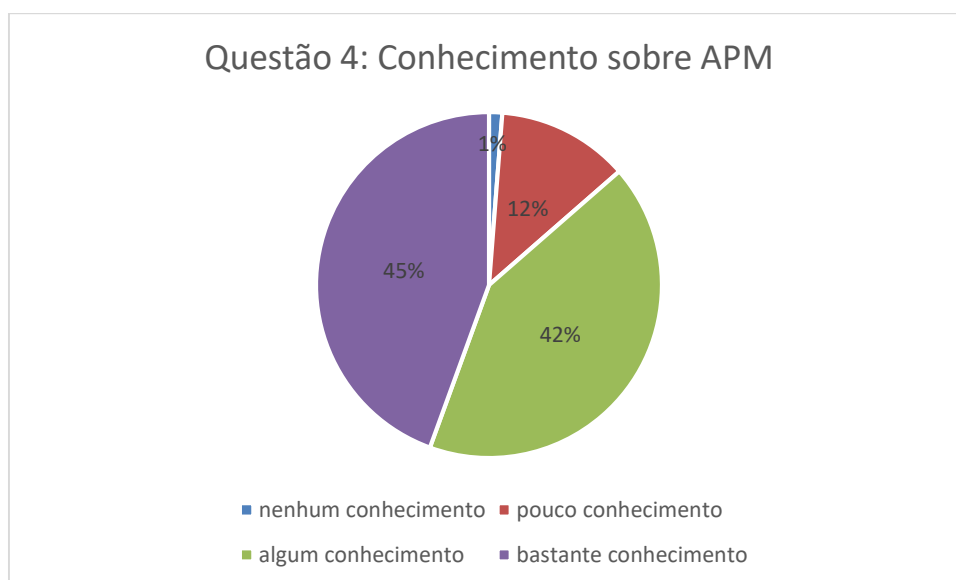


Figura 17: Questão 4: Conhecimento do professor sobre APM.

QUESTÃO 5

Na quinta questão, os professores de instrumento foram questionados sobre o nível de ansiedade de *performance* musical que costumam experienciar em apresentações públicas. Como respostas, ofereci uma escala Likert de quatro pontos, na qual o participante poderia indicar nenhum, baixo, médio ou alto nível de ansiedade de *performance* musical. Desse modo, cinco professores apontaram não sentir APM (6%), enquanto 28 afirmaram experienciar um baixo nível (35%), 34 afirmaram vivenciar um nível médio de APM (42%) e 14

afirmaram experienciar um alto nível de ansiedade de performance musical (17%).

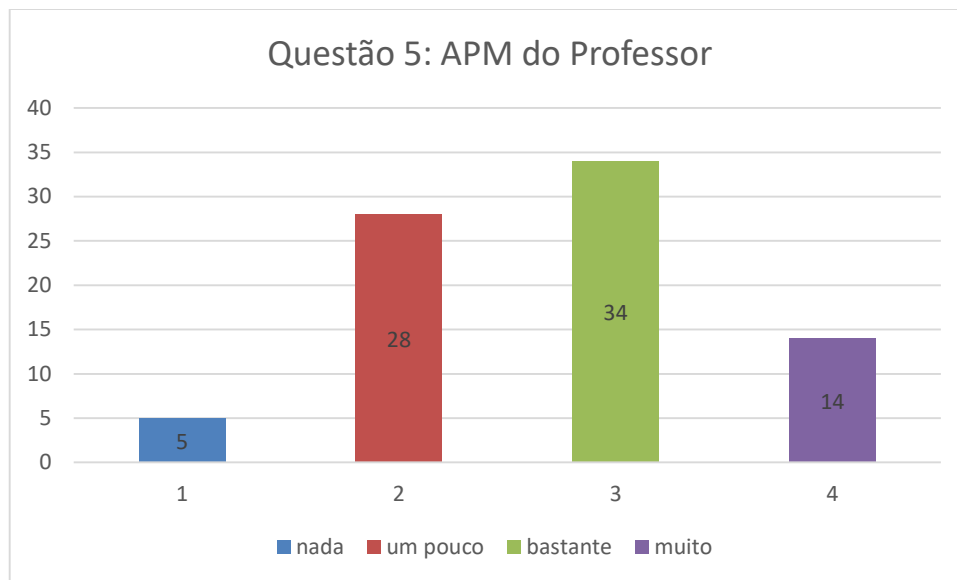


Figura 18: Questão 5: Os professores foram indagados sobre seu nível de APM.

QUESTÃO 6

Na sexta questão, os professores de instrumento foram requisitados a refletir a respeito de como percebem seus alunos em sala de aula referente à ansiedade de performance musical. Utilizou-se a escala Likert de quatro pontos como resposta a esta questão, apresentada como percebem nenhum, poucos, alguns ou muitos alunos com APM em sala de aula. Porém, 19 professores responderam perceber poucos alunos com APM, 30 afirmaram perceber alguns alunos com APM e 32 informaram que percebem que muitos de seus alunos experienciam a ansiedade de performance musical em sala de aula. De modo geral, todos os professores percebem alguma APM em seus alunos em sala de aula, porém não podemos quantificar o nível de ansiedade de performance musical que cada professor percebe em cada um de seus alunos.

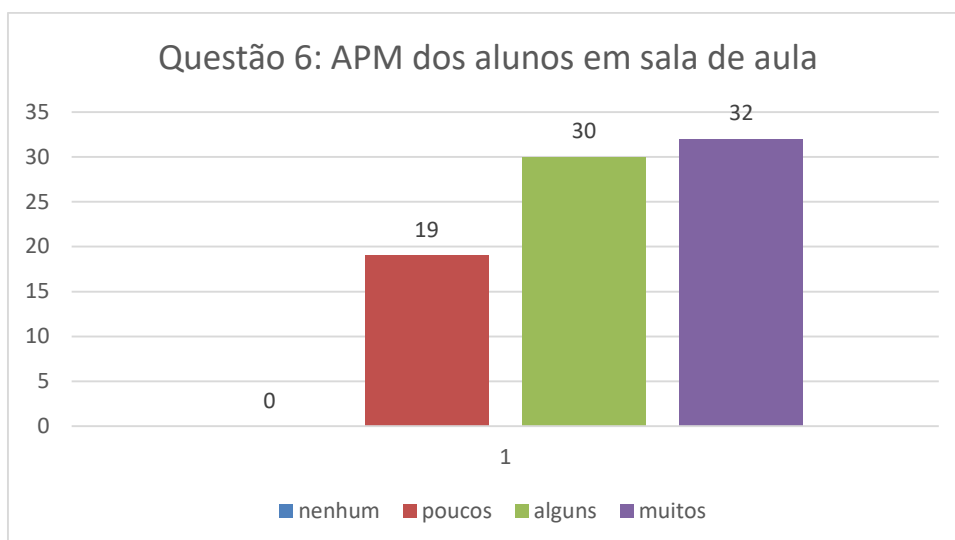


Figura 19: Questão 6: Os professores responderam sobre sua percepção acerca da APM de seus alunos em sala de aula.

QUESTÃO 7

A sétima questão interroga os professores de instrumento se percebem também a presença de ansiedade de performance musical em seus alunos, mas agora em apresentações públicas. Assim como na questão anterior, utilizou-se a escala Likert de quatro pontos para a resposta, sendo nenhum, pouco, alguns e muitos alunos. Desse modo, um professor afirmou não ter percebido nenhum aluno seu experienciar ansiedade durante apresentações com público. Por outro lado, 11 professores afirmaram perceber poucos alunos com APM, enquanto 30 declararam ter alguns alunos e 39 admitiram perceber que muitos de seus alunos experienciam a ansiedade de performance musical em apresentações públicas do Projeto GURI. Na Figura 11 a seguir, apresento o gráfico com as respostas dentro da escala Likert de quatro pontos para nenhum, poucos, alguns e muitos.

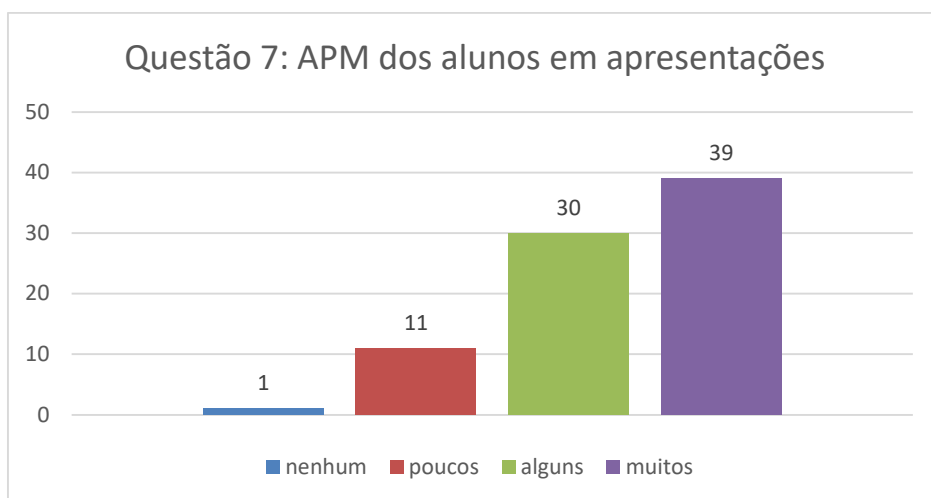


Figura 20: Questão 7: O professor foi indagado a responder se percebe seus alunos ansiosos (e quantos, em média) durante apresentações.

QUESTÃO 8

Complementarmente à questão anterior, os professores foram interrogados quanto a possível influência negativa da ansiedade de performance musical sob a execução instrumental de seus alunos. De igual modo, apresentou-se as respostas em escala Likert de quatro pontos, sendo: nenhuma, pouca, moderada e alta. Um professor afirmou não ter percebido interferência da APM sob a execução de seu aluno. Em contrapartida, 21 professores afirmaram ter percebido pouca influência, outros 34 responderam ter percebido uma influência moderada e, por fim, 25 reconheceram ter percebido uma alta influência da ansiedade de performance musical sob a execução de seus alunos. Na Figura 12, apresento o gráfico referente as respostas sobre a percepção dos professores quanto a influência negativa da APM sobre a execução de seus alunos.

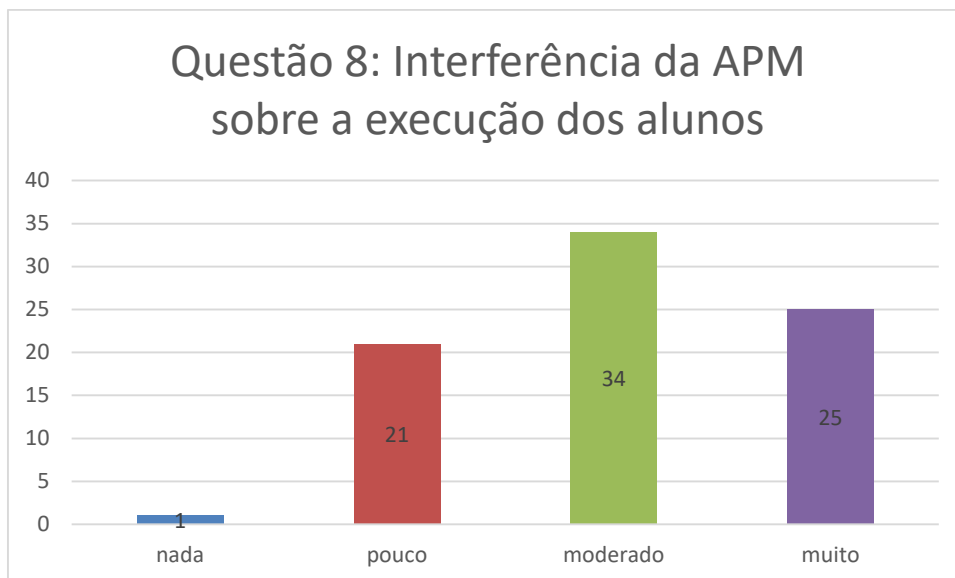


Figura 21: Questão 8: O gráfico mostra a influência negativa da APM sobre a execução dos alunos durante uma apresentação, segunda a percepção dos seus professores.

QUESTÃO 9

Para a nona questão, questionou-se quais dos sintomas de ansiedade de performance musical puderam ser percebidos pelos professores de instrumento em seus alunos. No entanto, arrolou-se oito sintomas de ordens fisiológica, comportamental e cognitiva, tais como: suor nas mãos (51), respiração ofegante (46), desmaio (1) e mãos trêmulas (47); comprometimento da técnica (69); negatividade (63), preocupação com julgamento alheio (51) e alteração de humor (32), respectivamente. Também, os respondentes puderam acrescentar outros sintomas.

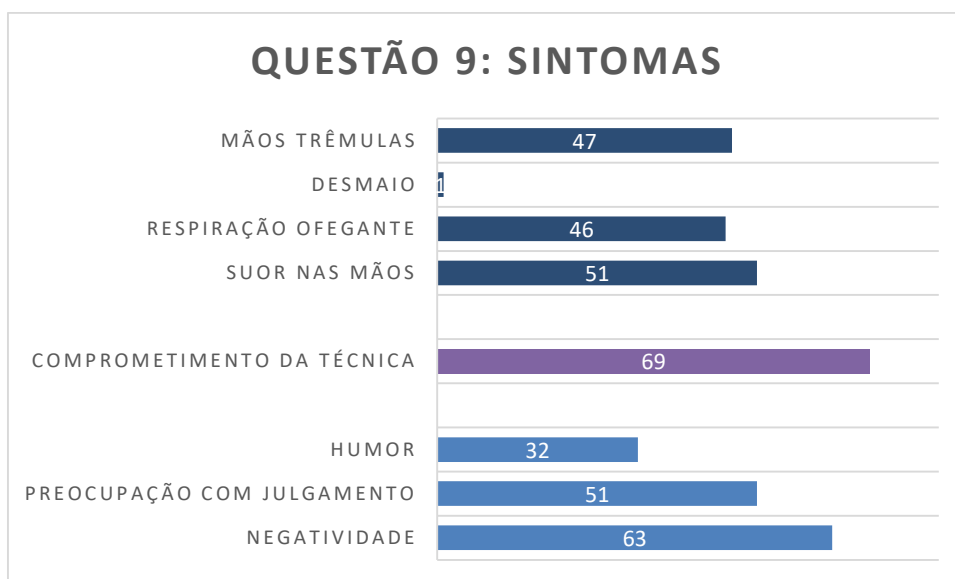


Figura 22: Questão 9: Os sintomas da APM que os professores perceberam em seus alunos: os números indicam a quantidade de professores que assinalou aquela alternativa.

Em *Outros*, foram coletadas as seguintes respostas, já organizadas dentro dos tipos de sintomas:

sintomas físicos: “travar; não conseguir tocar”; “vômito”; “audição, fala e visão comprometidos”; “secura na garganta”; “riso excessivo, surdez momentânea”; “

sintomas cognitivos: “desânimo”; “insegurança”; “falta de concentração”; e perca do foco”.

Como podemos observar, os professores perceberam os sintomas da ansiedade de *performance* musical em seus alunos. A maioria dos professores afirmou perceber sintoma comportamental de ansiedade, como o comprometimento da técnica na execução de seus alunos. Em seguida, encontram-se os sintomas fisiológicos, que são também bastante percebidos pelos professores de instrumento em seus alunos. Os sintomas cognitivos também foram relatados pelos professores, embora sejam muitas vezes mais difíceis de serem percebidos por meio da observação do comportamento, como a negatividade, tornando-se reais apenas quando relatados verbalmente pelo aluno.

QUESTÃO 10

Na décima questão, os professores foram interrogados sobre as possíveis intervenções utilizadas para lidar com a ansiedade de performance musical junto aos seus alunos antes, durante e após apresentações públicas. Desse modo, foram listadas sete intervenções, sendo três delas de cunho negativo (o professor não agiu) e quatro positivas (o professor agiu). Como respostas negativas, houveram as seguintes: “Achei que minha intervenção pudesse piorar a situação” (3 respondentes); “Não soube muito bem o que fazer” (3 respondentes) e “Não achei necessária a intervenção de minha parte” (4 respondentes). Ou seja, se o respondente escolheu essas respostas, é porque em algum momento já optou por não agir frente à questão da ansiedade em seus alunos, mas também escolher agir em outros. Apenas um respondente assinalou apenas a opção negativa “não achei necessária intervenção de minha parte”, significando que nunca optou por agir.

Por outro lado, a maioria dos professores de instrumento do Projeto Guri assinalou as intervenções positivas para lidar com a APM de seus alunos: “Intervi por meio de uma conversa” (67 respondentes), “Intervi com ideias e exercícios baseados em minha experiência pessoal e/ou na de colegas de profissão” (68 respondentes) e “ajudei com exercícios específicos” (58 respondentes). No Projeto Guri, cada polo de ensino tem um assistente social, para quem os professores podem recorrer nas demandas sociais mais sérias. Por haver essa possibilidade, foi inserida a opção “Pedi a outro funcionário que intervisse” (7 respondentes).

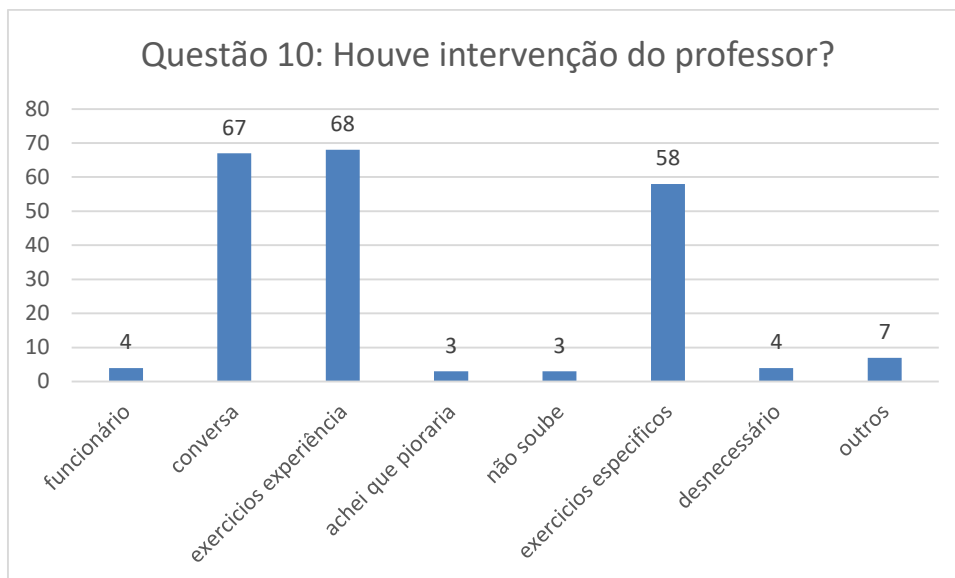


Figura 23: Questão 10: Intervenção dos professores em relação à APM de seus alunos.

Em Outros (7), obtivemos as seguintes respostas referente as intervenções que adotam junto aos seus alunos em momentos de ansiedade de *performance* musical:

“Usando o olhar.” (PROFESSOR 7)

“Pedi para beber água, lavar o rosto, fazer xixi; e depois de passado o episódio perguntar se está apto a prosseguir, e incentivar” (PROFESSOR 18)

“Em alguns casos, considerei a apresentação como uma aula aberta onde houve uma interação descontraída com a plateia” (PROFESSOR 19)

“Técnicas pessoais” (PROFESSOR 24)

“Passei a colocar esses alunos para tocarem em público com mais frequência” (PROFESSOR 35)

“Contei uma piada, dei um abraço, motivei através dos acertos passados e reforcei suas qualidades, etc” (PROFESSOR 71)

“Instruo que o estudo é sempre a melhor opção, para desenvolver segurança e aos poucos ir controlando o nervosismo” (PROFESSOR 81)

QUESTÃO 11

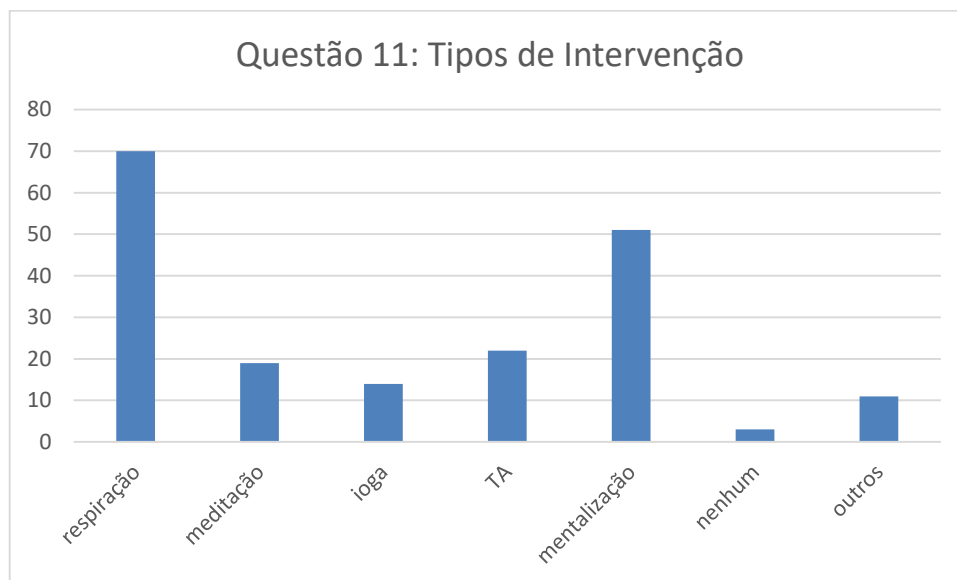


Figura 24: Questão 11: Técnicas, exercícios, métodos ou conceitos utilizados pelos professores que optaram por interferir de alguma maneira frente à APM de seus alunos.

A décima primeira questão trata sobre as possíveis estratégias que os professores de instrumento do Projeto GURI utilizam com os seus alunos a fim de diminuir os sintomas de ansiedade de performance musical. Seis estratégias foram selecionadas como possíveis respostas, além de ter sido acrescido a resposta “Outros” para que os respondentes escrevessem suas próprias estratégias para lidar com a APM. A maioria dos professores de instrumento afirmou utilizar algum exercício de respiração (70), enquanto mais que a metade da amostra afirmou utilizar algum exercício de mentalização (51). Ainda alguns professores utilizam de conhecimento sobre Técnica de Alexander (22), meditação (19) e exercícios ou conceitos da ioga (14). Três professores não elegeram nenhuma estratégia e tão pouco apresentaram suas próprias estratégias por meio do Outros. No entanto, 11 professores ainda acrescentaram suas próprias estratégias para lidar com a APM, as quais apresentamos a seguir:

“Olhar a partitura e relembrar os combinados, a fim de retomar a concentração” (PROFESSOR 16).

“Energização, autoconfiança, autoestima” (PROFESSOR 22).

“Recordação dos pontos chaves das peças, sob a ótica de fortalecer a autoconfiança deles” (PROFESSOR 30).

“Colocar o aluno em situações de tensão, gravando, tocando para outros colegas” (PROFESSOR 39).

“Método Feldenkrais e outras práticas corporais que visam a consciência de si” (PROFESSOR 47).

“Tocar para outras pessoas” (PROFESSOR 57).

“Método Bertazzo” (PROFESSOR 65).

“Visualizar a apresentação como um momento de diversão e não de perfeccionismo” (PROFESSOR 72).

“Simular a situação da performance tocando para outras pessoas” (PROFESSOR 74).

“Somente trabalhei o pensamento com conversa e ideias” (PROFESSOR 81).

“Peço sempre que eles se concentrem no que é importante para a execução da peça, como lembrar qual o andamento, as partes da música, etc.” (PROFESSOR 82).

É interessante observar que há algumas respostas parecidas dentre essas acima, como as sugestões de simulação e a busca pelo foco através da recapitulação de pontos musicais ensinados anteriormente. Tais correspondências evidenciam a forte probabilidade de que estas técnicas de fato trazem resultados, até porque elas são mencionadas na literatura sobre APM.

QUESTÃO 12

Na décima segunda questão, perguntei aos professores de instrumento do Projeto GURI se eles costumam abordar sobre a ansiedade de *performance* musical durante a preparação de seus alunos para audições. Para isso, oferecemos quatro possibilidades de respostas, sendo “abordo a questão do nervosismo”, “abordo o tema com moderação”, “abordo o tema e preparo o aluno para tocar nas condições do stress de uma prova” e “não abordo o tema diretamente, mas preparo o aluno para tocar nas condições do stress de uma prova”. Em cada uma dessas respostas era possível quantificar, em uma escala Likert de três pontos, para nunca, às vezes ou sempre. Contudo, os dados relevantes foram obtidos apenas na primeira opção de resposta: “abordo a questão do nervosismo”, como podemos visualizar na figura 16.

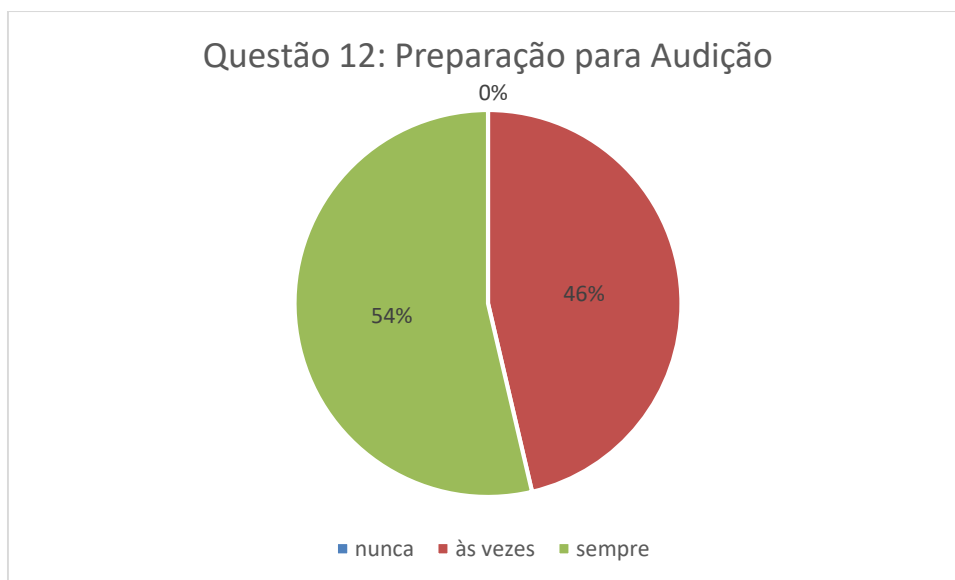


Figura 25: Questão 12: Os professores responderam se abordam o tema APM quando preparam seus alunos para audições ou testes.

Nesta última questão, nenhum professor escolheu a opção *nunca* no item “abordo o tema”. Portanto, todos os professores afirmaram abordar a ansiedade

quando preparam seus alunos para testes. Ambas respostas “às vezes” e “sempre” são opções positivas (ou seja, o professor aborda o tem APM), diferenciando-se apenas pelo fato de que, ao optar pela resposta “às vezes”, o professor afirma não abordar o tema com todos os alunos em todas as preparações para teste, de acordo com seu critério e didática. Essas informações não nos trazem, porém, de que maneira o professor aborda o tema APM.

3.1 CRUZAMENTO DE DADOS

Após a análise dos dados da pesquisa, realizarei o cruzamento dos dados demográficos em relação aos resultados obtidos por meio do questionário. Dentre os dados demográficos, cito o sexo, idade, o instrumento musical, tempo de estudo no instrumento e tempo de docência.

Questões 2 e 6

A segunda questão mostrou há quanto tempo (numericamente em anos) os respondentes exerciam sua função de professor. Já a questão 6 indagou se os professores percebem APM dentro da sala de aula. A fim de obter um cruzamento de dados de ambas questões com mais clareza, organizei os professores por anos de docência da seguinte maneira: até 5 anos; de 6 a 9 anos; 10 anos; de 11 a 14 anos; de 15 a 19 anos; e 20 anos ou mais. Essa organização foi pensada para tentar manter uma divisão a cada cinco anos, porém mantendo também uma distribuição mais uniforme da quantidade de respostas.

Dos dez professores que lecionam há até cinco anos, é possível observar que 2 (20%) afirmaram ter percebido poucos alunos com APM em sala de aula, enquanto 4 (40%) observaram que alguns de seus alunos parecem ter APM durante as aulas de instrumento. Por outro lado, 4 professores (40%) percebem ter muitos alunos com APM em sala de aula.

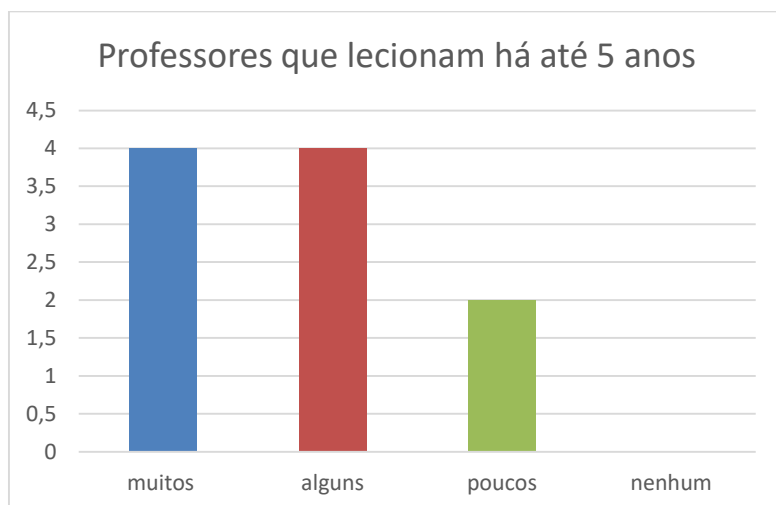


Figura 267: Questões 2 e 6: Os professores que lecionam há até 5 anos respondem quantos alunos com APM percebem em sala de aula.

Dos dez professores que ensinam entre o período de seis a nove anos, observa-se que 4 (40%) afirmaram ter percebido poucos alunos com APM em sala de aula, 4 (40%) afirmaram ter percebido alguns de seus alunos ter APM e 2 (20%) afirmaram perceber muitos alunos com APM em sala de aula.

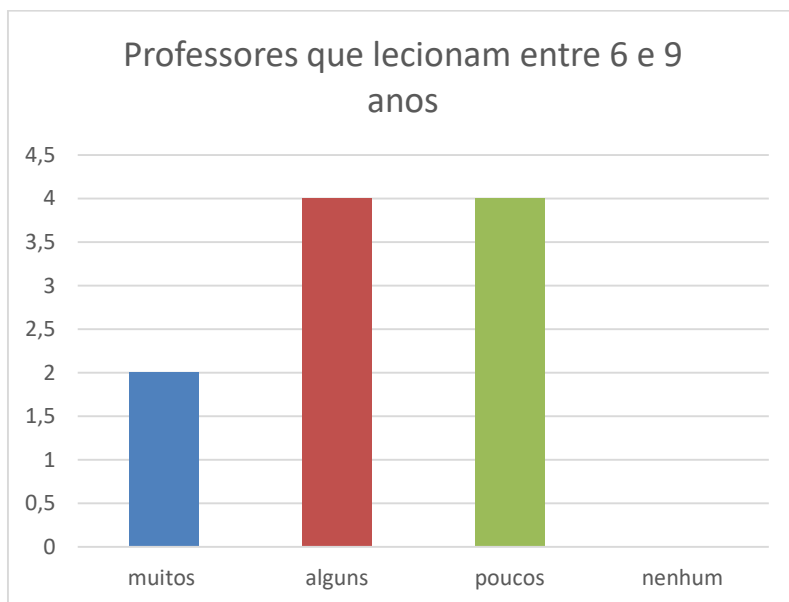


Figura 18: Questões 2 e 6: Os professores que lecionam entre 6 e 9 anos respondem quantos alunos com APM percebem em sala de aula.

Dentre os 12 respondentes que lecionam há exatos 10 anos, 3 (25%) afirmaram perceber poucos alunos com APM no ambiente da aula, enquanto que outros 3 (25%) afirmaram perceber alguns alunos e 6 (50%) afirmaram perceber muitos alunos.

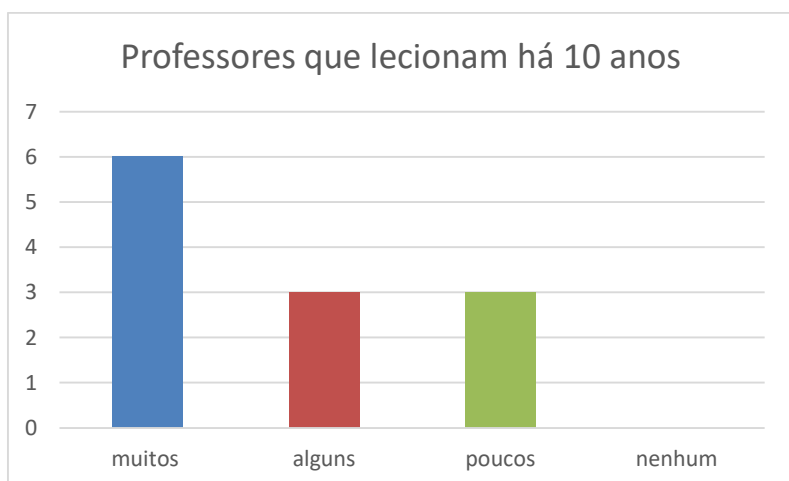


Figura 19: Questões 2 e 6: Os professores que lecionam há 10 anos respondem quantos alunos com APM percebem em sala de aula

Dos 19 professores que responderam lecionar entre 11 e 14 anos, 3 (16%) afirmaram perceber poucos alunos com APM na sala de aula, sendo que 7 (37%) afirmaram ter alguns alunos nessas condições e 9 (47%) afirmaram ter muitos.

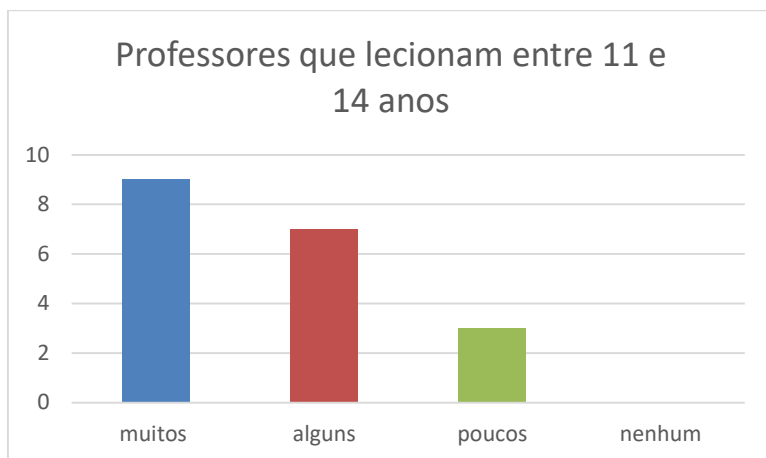


Figura 20: Questões 2 e 6: Os professores que lecionam entre 11 e 14 anos respondem quantos alunos com APM percebem em sala de aula

Dos 17 professores que afirmaram ter entre 15 e 19 anos de docência, 3 (18%) disseram perceber poucos alunos com APM em sala de aula; 7 (41%) disseram perceber alguns alunos; e 7 (41%) disseram perceber muitos alunos com APM em sala de aula.

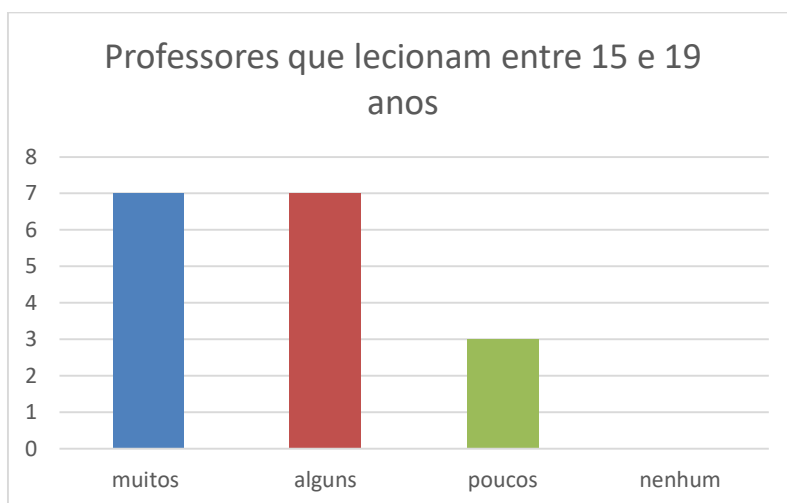


Figura 21: Questões 2 e 6: Os professores que lecionam entre 15 e 19 anos respondem quantos alunos com APM percebem em sala de aula

Dos 13 professores que responderam dar aulas há pelo menos 20 anos, 4 (31%) alegaram que percebem poucos alunos com APM durante suas aulas, enquanto 5 (38%) alegaram perceber alguns alunos e 4 (31%) alegaram perceber muitos alunos com APM na sala de aula.

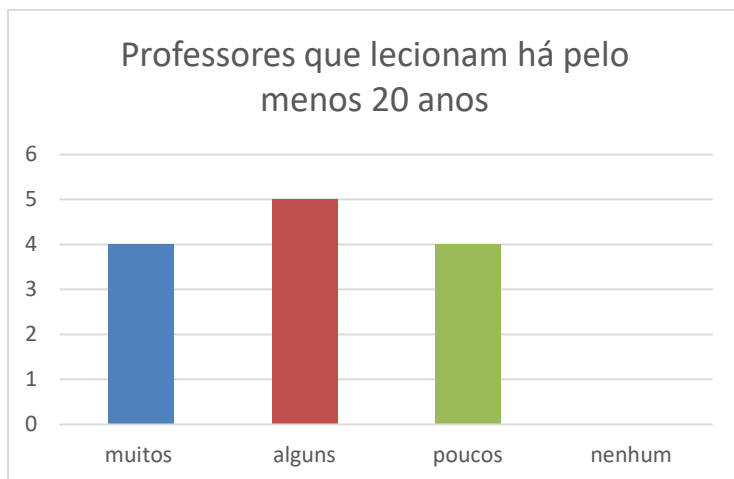


Figura 22: Questões 2 e 6: Os professores que lecionam há no mínimo 20 anos respondem quantos alunos com APM percebem em sala de aula

Já foi possível constatar anteriormente que todos os professores do Projeto Guri respondentes desta pesquisa percebem a ansiedade na performance musical em seus alunos dentro do ambiente da sala de aula. A variação de tempo de docência não apresentou diferença entre a percepção dos professores de instrumento em relação à ansiedade de performance musical vivenciada por seus alunos em sala de aula. Sendo assim, o tempo de profissão como professor parece não influenciar na percepção da APM no contexto da aula de instrumento, já que as respostas estão bem distribuídas, independentemente do tempo que o respondente tem como professor. Contudo, esse resultado talvez possa variar numa situação com uma amostra maior, com professores de outros projetos sociais do estado de São Paulo ou de outras regiões do Brasil.

Questões 3 e 6

Aqui busquei identificar a existência de uma relação entre a formação musical dos professores de instrumento do Projeto Guri com a percepção deles em relação a existência ou não da ansiedade de performance musical em seus alunos em sala de aula. Na questão 3, em relação à formação dos professores, encontram-se: escola técnica/conservatório (25%), superior incompleto (9%), superior completo (57%), pós-graduação (7%) e aulas particulares (2%). Por outro lado, na questão 6, a percepção dos professores sobre a presença ou não de APM reflete a *nenhum*, *poucos*, *alguns* e *muitos alunos* em sala de aula. Nos

gráficos a seguir, agrupados de acordo com sua formação, os professores respondem sobre sua percepção da APM em seus alunos na sala de aula.

Dos dois respondentes que estudaram através de aulas particulares, um (50%) respondeu ter alguns alunos ansiosos em aula e o outro (50%) respondeu ter muitos:

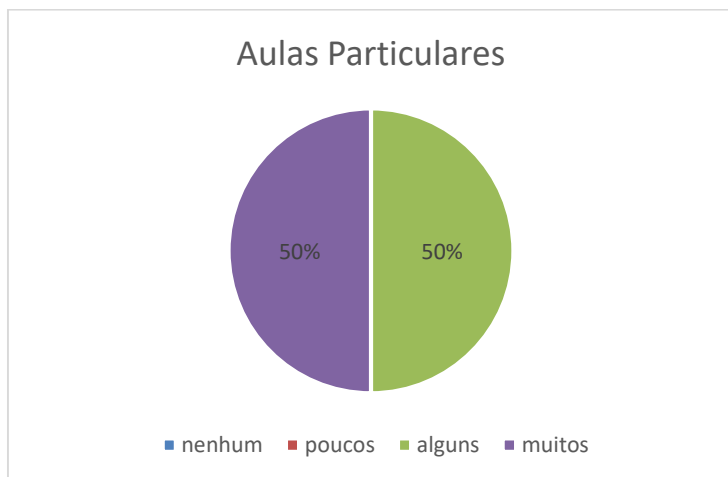


Figura 23: Questões 3 e 6: Os professores que se formaram através de aulas particulares respondem sobre sua percepção da APM em seus alunos na sala de aula.

Dos 20 respondentes que estudaram em conservatório ou escola técnica, 7 (35%) alegaram ter poucos alunos com APM em aula, enquanto que 9 (45%) alegaram ter alguns alunos e 4 (20%) alegaram ter muitos alunos nessas condições.

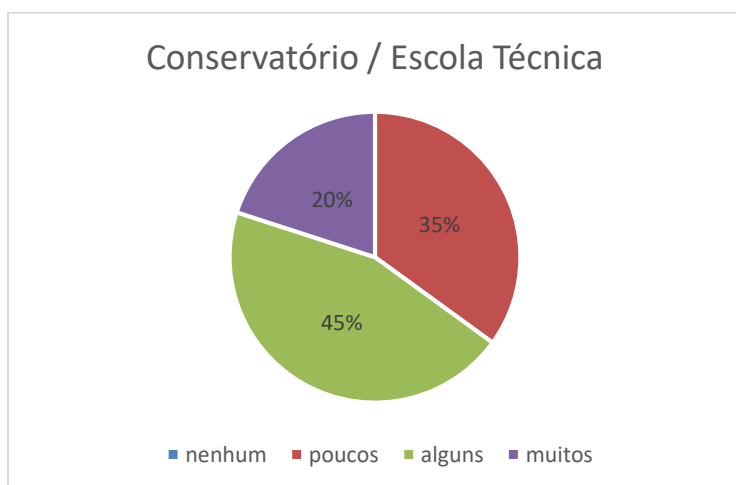


Figura 24: Questões 3 e 6: Os professores que se formaram em conservatório ou escola técnica respondem sobre sua percepção da APM em seus alunos na sala de aula.

Dos 7 respondentes que afirmaram ter superior incompleto, 3 (43%) alegaram ter alguns alunos ansiosos em aula, já os outros 4 (57%) alegaram ter muitos alunos.

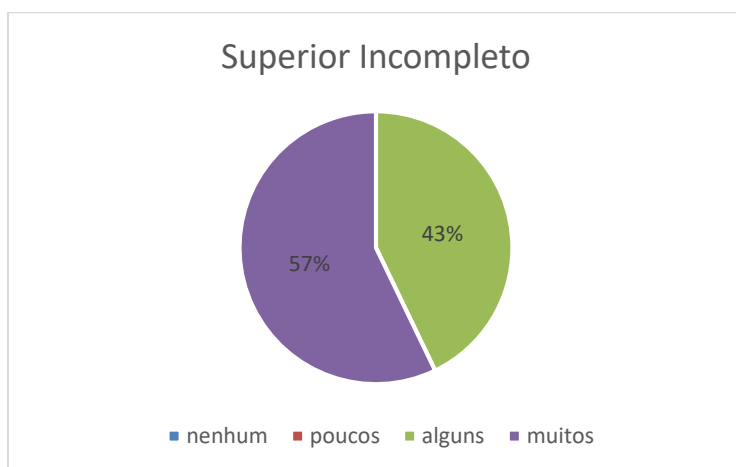


Figura 25: Questões 3 e 6: Os professores que possuem em sua formação o superior incompleto respondem sobre sua percepção da APM em seus alunos na sala de aula.

Dos 46 respondentes que possuem graduação, 11 (24%) disseram possuir poucos alunos ansiosos na sala de aula, 15 (33%) disseram possuir alguns e 20 (43%) disseram possuir muitos.

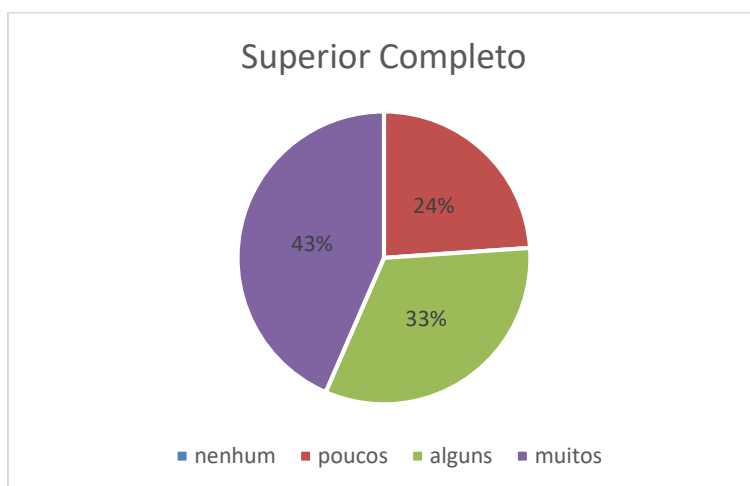


Figura 26: Questões 3 e 6: Os professores que possuem em sua formação o superior completo respondem sobre sua percepção da APM em seus alunos na sala de aula.

Dos 6 respondentes que responderam ter curso de pós-graduação, através da opção *outros*, 1 (17%) afirmou ter poucos alunos ansiosos durante a aula, 2 (33%) afirmaram ter alguns alunos e 3 (50%) afirmaram ter muitos alunos.

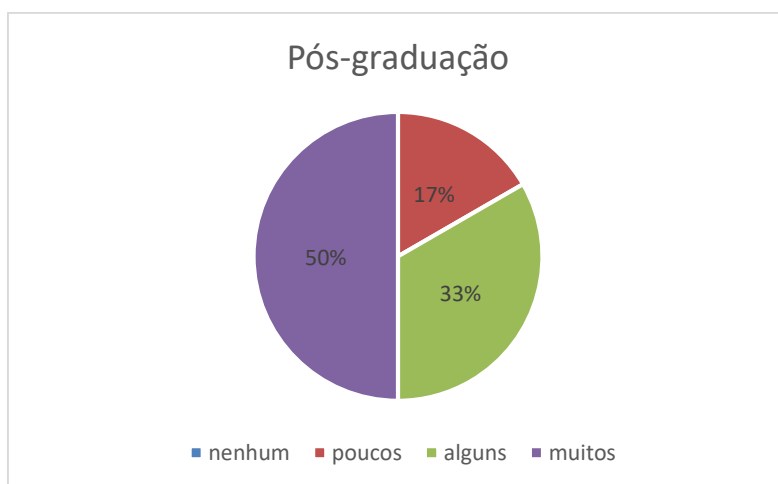


Figura 27: Questões 3 e 6: Os professores que possuem pós-graduação em sua formação respondem sobre sua percepção da APM em seus alunos na sala de aula.

Os dados expostos mostram que os professores com formação baseada em aulas particulares e conservatório/escola técnica responderam menos significativamente a opção *muitos* na questão 6, que pergunta sobre a ansiedade dos alunos em aula. O contrário acontece nas formações de pós-graduação, superior completo e incompleto, onde mais professores responderam, proporcionalmente, a opção *muitos*. Ou seja, dos professores de instrumento do Projeto Guri participantes desta pesquisa, aqueles com formação musical com aulas particulares e de cursos técnicos ou conservatórios não possuem a mesma percepção para detectar a presença de APM em seus alunos em sala de aula que aqueles com formação superior ou em nível de pós-graduação.

Questões 6 e 7

As questões 6 e 7 referem-se à percepção do professor de instrumento e canto do Projeto Guri em relação à ansiedade de performance musical de seus alunos em sala de aula e em apresentação pública, respectivamente. Nas duas questões, havia as opções de resposta nenhum aluno, poucos alunos, alguns alunos ou muitos alunos.

Enquanto 39 professores afirmaram perceber muitos alunos com APM em apresentações, 32 afirmaram perceber muitos alunos com APM na sala de aula. Por outro lado, 31 professores alegaram perceber alguns alunos com ansiedade

na performance musical em apresentações, sendo que 30 professores responderam a opção alguns alunos quando requisitados sobre sua percepção de alunos ansiosos para tocar em sala de aula. Há uma diferença mais significativa na opção poucos alunos, pois apenas 11 professores afirmaram ter poucos alunos com APM em apresentações, contra 19 professores que afirmaram ter essa mesma percepção dentro da sala de aula. Por fim, apenas um professor alegou não perceber nenhum aluno ansioso em apresentações, sendo que nenhum professor respondeu não possuir nenhum aluno com APM em sala de aula.

Ao cruzar os dados de ambas questões, é possível observar que os professores de instrumento e canto do Projeto Guri responderam identificar um pouco mais a presença de APM em situação de apresentação pública que em sala de aula. Tal comparação pode ser observada na Figura abaixo:

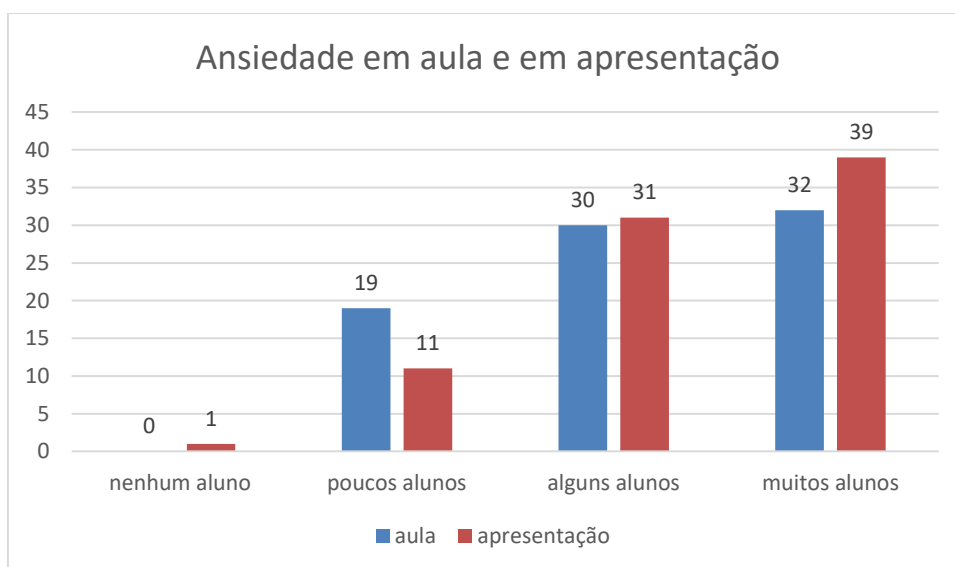


Figura 28: Questões 6 e 7: Como os educadores percebem a APM de seus alunos em dois contextos diferentes: em sala de aula e em apresentações.

Questão 5 e SEXO

Aqui comparei as respostas dos professores de instrumento e canto do Projeto Guri em relação à própria ansiedade de performance musical a partir do ponto de vista do sexo, masculino e feminino. As 28 professoras de instrumento e canto apresentaram os seguintes níveis de APM: nenhum (3,5%), baixo (25%), médio (39,5%) e alto (32%). Enquanto, os 53 professores de instrumento, do

sexo masculino, apresentaram a seguinte percepção sobre o próprio nível de APM: nenhum (7,5%), baixo (39,5%), médio (43,5%) e alto (9,5%). Nas Figuras 29 e 30, podemos observar que a percepção feminina sobre a própria APM é mais elevada para os níveis médio e alto, enquanto a percepção masculina é mais elevada para os níveis baixo e médio. Assim sendo, podemos afirmar que os professores do sexo feminino de instrumento e canto do Projeto Guri experienciam mais a ansiedade de performance musical.

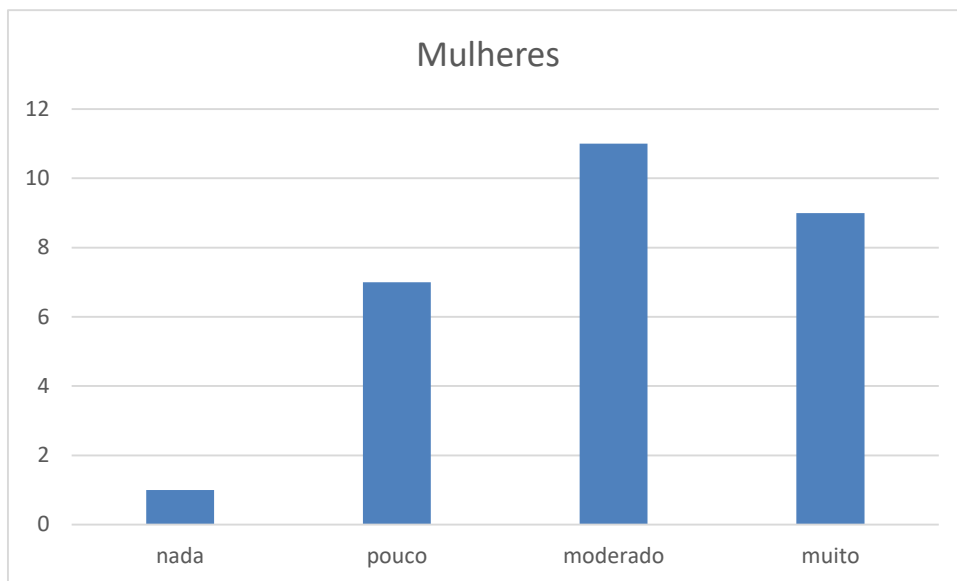


Figura 29: Questão 5 organizada em gênero: os respondentes do sexo feminino respondem sobre seu próprio nível de APM.

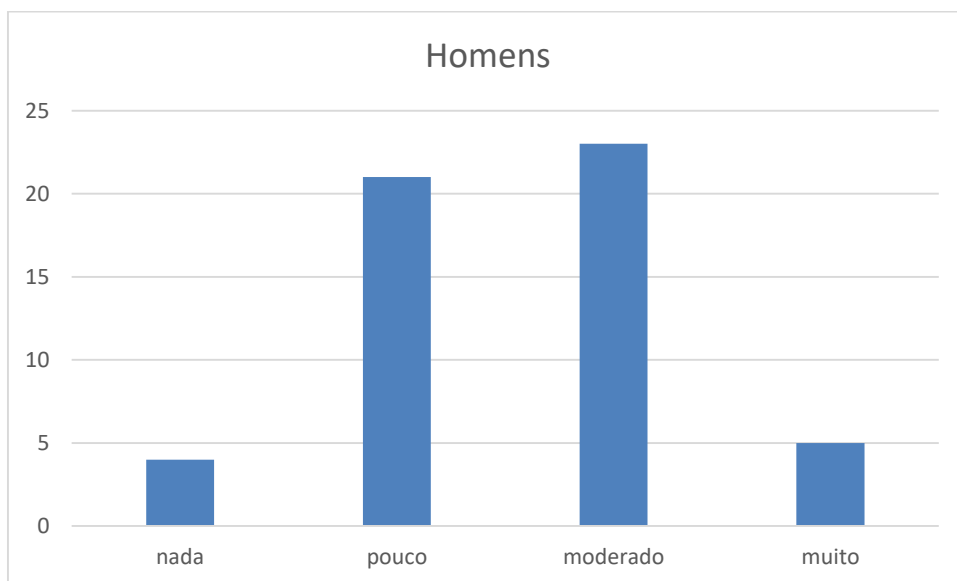


Figura 30: Questão 5 organizada em sexo: os respondentes do sexo masculino respondem sobre seu próprio nível de APM.

Questões 7 e 10

Aqui tratei dos dados referentes a percepção dos professores de instrumento e canto do Projeto Guri sobre a experiência de APM de seus alunos em apresentação pública e as intervenções por eles utilizadas juntos aos alunos para lidar com a APM na mesma situação de performance musical.

Os 39 professores que responderam ter muitos alunos ansiosos na sua performance musical durante apresentações, assinalaram um total de 110 intervenções dentre as que foram arroladas no questionário. Assim sendo, dois solicitaram a intervenção de um outro funcionário (2%); 34 interviram por meio de uma conversa (31%); 34 utilizaram estratégias baseadas em sua experiência pessoal ou na experiência de amigos de profissão (31%); 31 utilizaram estratégias específicas (28%); três acharam que poderiam piorar a situação se intervissem de alguma maneira (2%); três não souberam o que fazer (3%); e três acharam que não era necessário intervir (3%). Ilustro esses dados na Figura 31:

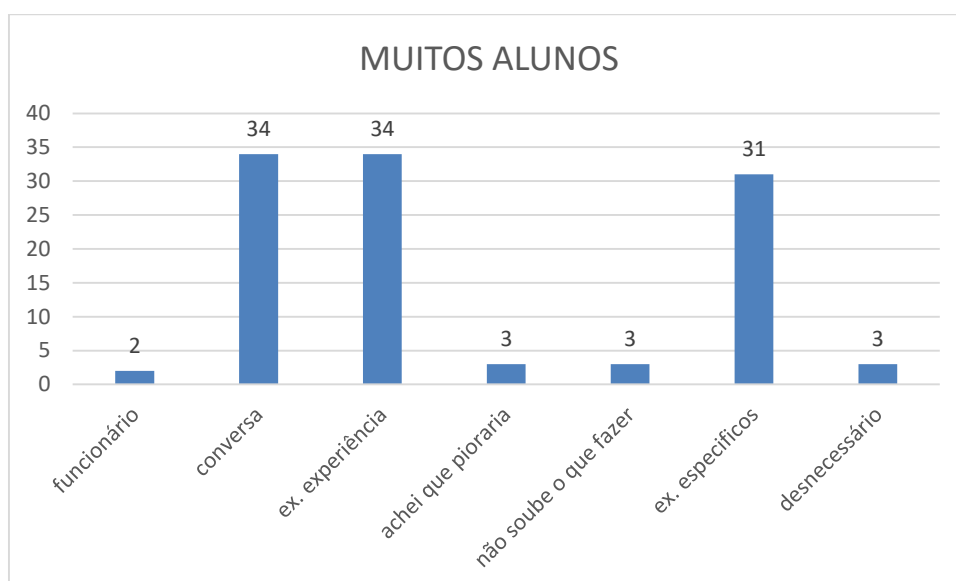


Figura 31: Questões 7 e 10: Professores que responderam que percebem muitos alunos seus com APM em apresentações, estão aqui organizados nos tipos de intervenções.

Trinta professores afirmaram ter alguns alunos que experienciam a ansiedade durante a performance musical e estes mesmos assinalaram um total de 75 intervenções listadas no questionário. Desse modo, dois pediram a intervenção de um outro funcionário (3%); 24 interviram por meio de uma conversa (32%); 27 utilizaram estratégias baseadas em sua experiência pessoal

ou na experiência de amigos de profissão (36%); 21 utilizaram estratégias específicas (28%); e um acreditou que não ser necessário intervir (1%). Esses dados estão ilustrados na Figura 32:

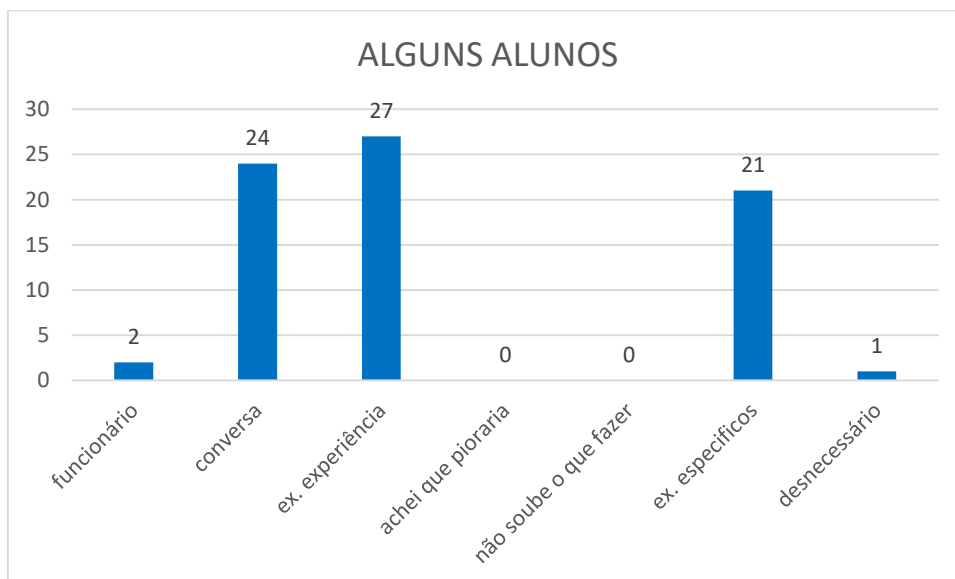


Figura 32: Questões 7 e 10: Professores que responderam que percebem alguns alunos seus com APM em apresentações, estão aqui organizados nos tipos de intervenções.

Os 11 professores que responderam perceber poucos alunos ansiosos durante apresentação pública apresentaram um total de 25 intervenções. Visto isso, dez interviram por meio de uma conversa (40%); oito utilizaram estratégias baseadas em sua experiência pessoal ou na experiência de amigos de profissão (32%); sete utilizaram estratégias específicas (28%). A Figura 33, apresenta os dados mencionados acima.

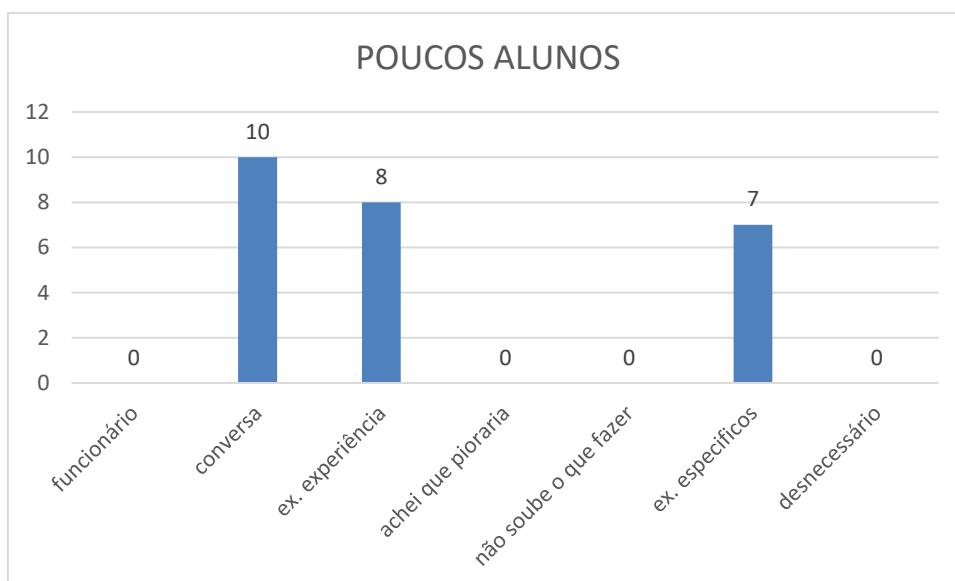


Figura 33: Questões 7 e 10: Professores que responderam que percebem poucos alunos seus com APM em apresentações, estão aqui organizados nos tipos de intervenções.

Nos três níveis de percepção para a APM apresentados aqui, os professores utilizam quase a mesma porcentagem entre os tipos de intervenções, como conversa, experiências pessoais ou de colegas de profissão e estratégias específicas. A variação é dada nos níveis alto e médio, nos quais surgem outras intervenções para lidar com a APM dos alunos durante uma apresentação pública. Por outro lado, alguns professores que reconhecem que seus alunos experienciam APM em apresentação pública informaram que preferem não intervir devido a um receio de piorar a situação por não saber exatamente como proceder nesses casos. De modo geral, o nível de percepção dos professores de instrumento do Projeto Guri quanto à APM dos seus alunos não interfere significativamente quanto aos tipos de intervenções utilizadas por eles com os alunos para lidar com a APM em situação de apresentação pública.

Questões 2 e 4

Na hipótese de o tempo do professor em tal função ter alguma relação com o conhecimento dele sobre APM, foi feito o cruzamento de dados entre as questões 2 e 4. Para tipostal, organizei os professores de acordo com seu tempo de docência da seguinte maneira: de 1 a 5 anos (10 respondentes); de 6 a 10 anos (22 respondentes); 11 a 15 anos (27 respondentes); de 16 a 20 anos (15 respondentes); e de 21 a 30 anos (7 respondentes). Através de tal confrontação,

foi possível averiguar que, indiferentemente se o professor leciona há poucos ou há muitos anos, de uma maneira geral, eles alegam ter bastante ou algum conhecimento sobre APM. Apenas uma porcentagem menor, compreendida na faixa dos 10 a 17 anos de ensino do instrumento musical, respondeu possuir pouco conhecimento e apenas um respondeu não possuir nenhum conhecimento. Os dados obtidos sugerem que o tempo dos respondentes enquanto professores de seus instrumentos não possuem relação direta com seu conhecimento sobre ansiedade na performance musical.

Na Figura 34, vemos que, dos 10 professores (12%) que lecionam até 5 anos, 2 afirmam ter algum conhecimento sobre APM, enquanto 8 afirmam ter muito conhecimento.

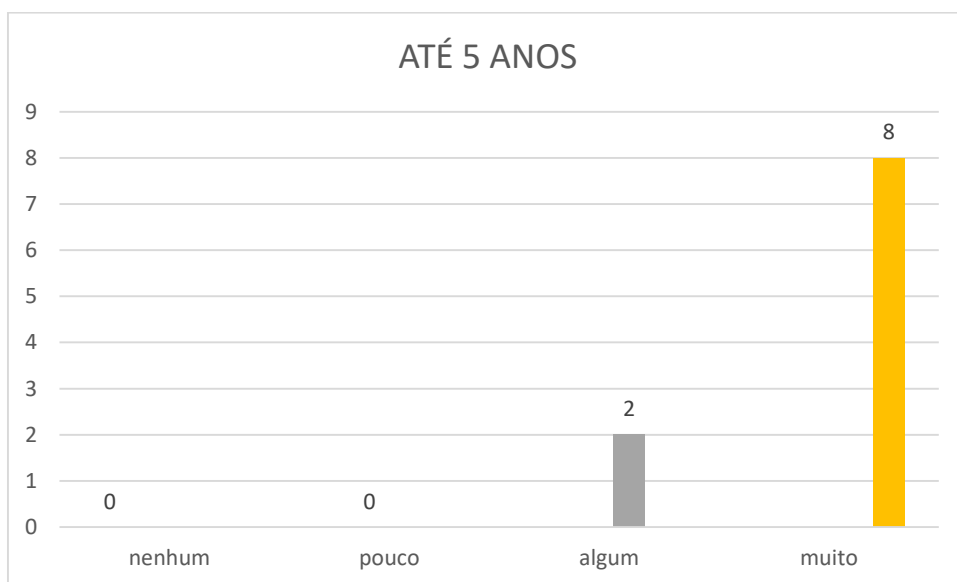


Figura 34: Questões 2 e 4: os professores que lecionam há até 5 anos respondem sobre seu conhecimento sobre APM.

Daqueles 22 professores (27%) que responderam dar aulas há pelo menos 6 anos e, no máximo, há 10 anos, 3 alegaram possuir pouco conhecimento acerca do tema ansiedade na performance musical, 10 alegaram possuir algum conhecimento e 9 alegaram possuir muito conhecimento.

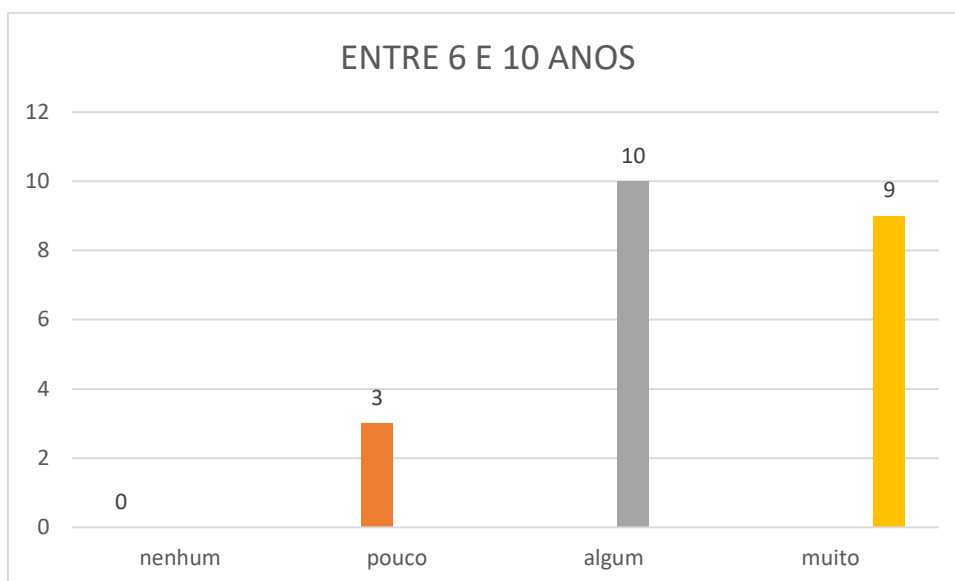


Figura 35: Questões 2 e 4: os professores que lecionam entre 6 e 10 anos respondem sobre seu conhecimento sobre APM.

Dentre os 27 respondentes (33%) que disseram lecionar entre 11 e 15 anos, 6 deles indicaram que sabem pouco sobre APM, enquanto que 12 disseram ter algum conhecimento e 9 indicaram ter muito conhecimento.

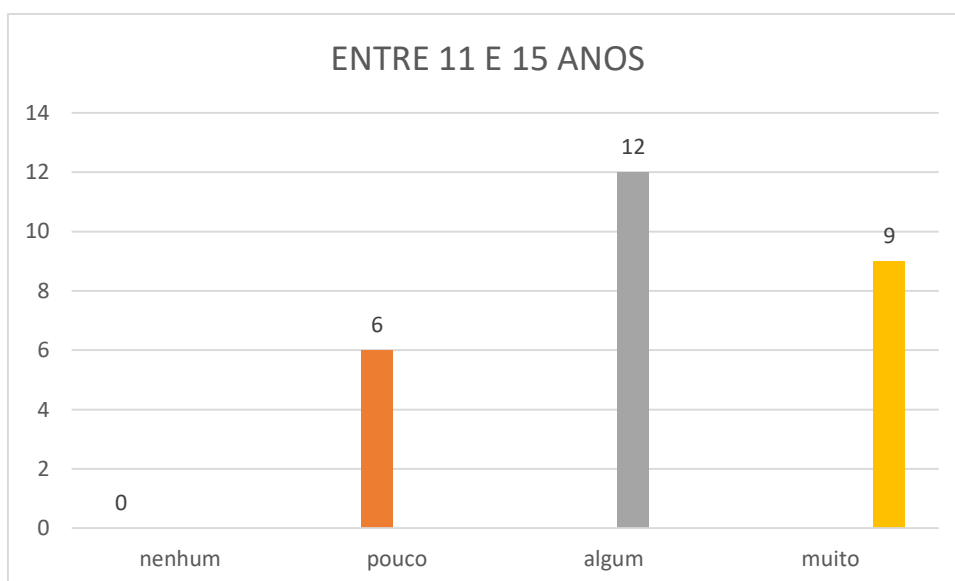


Figura 36: Questões 2 e 4: os professores que lecionam entre 11 e 15 anos respondem sobre seu conhecimento sobre APM.

Foram 15 respondentes (19%) que afirmaram possuir entre 16 e 20 anos de docência. Destes, 1 alegou não ter nenhum conhecimento sobre APM, 1 alegou ter pouco conhecimento, 9 alegaram ter algum conhecimento e 4 alegaram ter muito conhecimento.

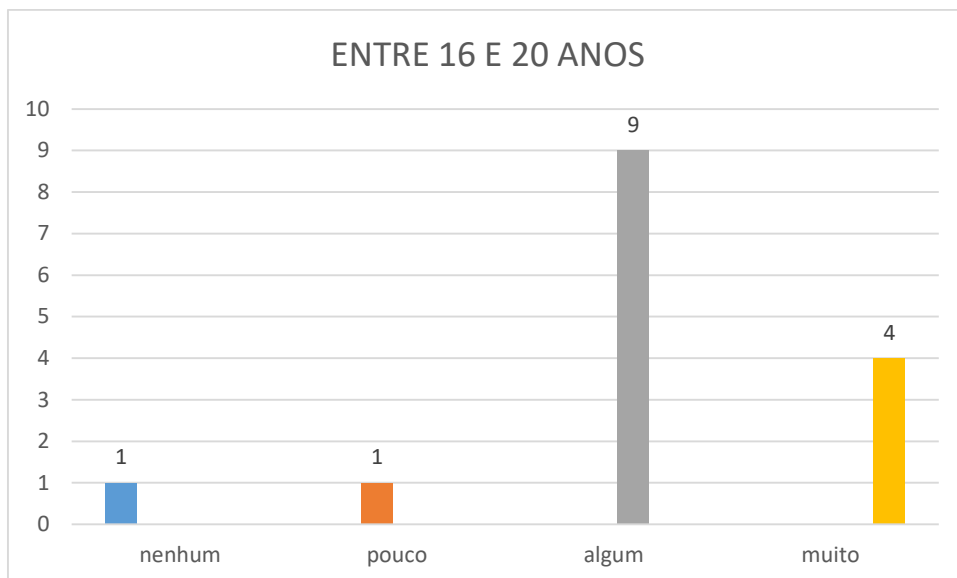


Figura 37: Questões 2 e 4: os professores que lecionam entre 16 e 20 anos respondem sobre seu conhecimento sobre APM.

Dos 81 professores desta pesquisa, 7 (9%) ensinam seus instrumentos musicais há, no mínimo, 21 anos e, no máximo, há 30 anos. Destes, 6 responderam que possuem algum conhecimento sobre APM e 1 respondeu que possui muito conhecimento.

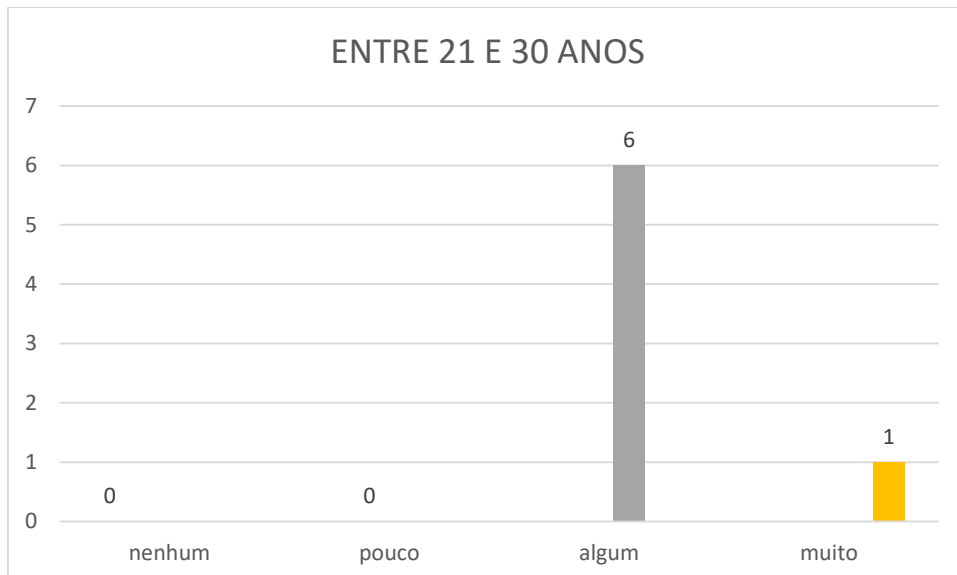


Figura 38: Questões 2 e 4: os professores que lecionam entre 21 e 30 anos respondem sobre seu conhecimento sobre APM.

Questões 3 e 4

Na terceira questão, os respondentes indicaram sua formação musical, dos quais dois professores disseram ter formação baseada apenas em aulas particulares, 20 afirmaram ter estudado em conservatórios ou escolas técnicas, 46 são graduados em música, sete possuem o superior incompleto e seis têm pós-graduação, dos quais quatro especificaram possuir mestrado.

Na questão 4 eles informaram seu conhecimento sobre APM, onde um participante respondeu ter nenhum conhecimento (2%), dez afirmaram ter pouco conhecimento (13%), trinta e quatro afirmaram ter algum conhecimento (41%) e trinta e seis responderam ter muito conhecimento sobre APM (44%).

Ao distribuir as respostas sobre conhecimento em APM de acordo com as formações dos professores, pude construir a tabela a seguir:

aula particular (2 respondentes)			
Nenhum	Pouco	algum	bastante
0%	0%	50%	50%
conservatório (20 respondentes)			
Nenhum	Pouco	algum	bastante
0%	20%	40%	40%
superior incompleto (7 respondentes)			
Nenhum	Pouco	algum	bastante
0%	0%	86%	14%
superior completo (46 respondentes)			
Nenhum	Pouco	algum	bastante
2%	13%	37%	48%
pós-graduação (6 respondentes)			
Nenhum	Pouco	algum	bastante
0%	0%	33%	67%

Podemos observar que dos 2 professores de instrumento com formação baseada em aulas particulares, um respondeu possuir algum conhecimento (50%) sobre APM e o outro respondeu possuir muito conhecimento (50%).

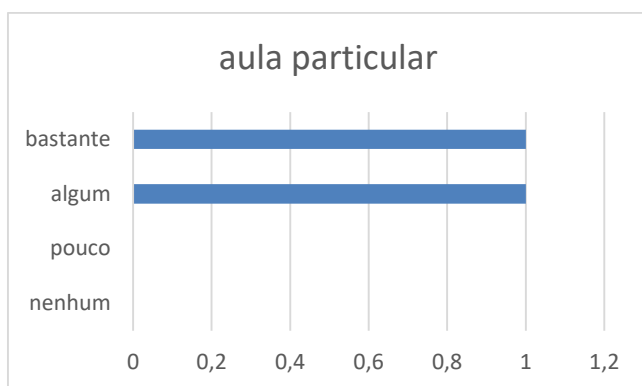


Figura 39: Questões 3 e 4: Os 2 professores que tiveram sua formação através de aula particular respondem sobre seu conhecimento acerca do tema APM.

Dos 20 professores de instrumento que tiveram sua formação através de escola técnica ou conservatório, 4 alegaram ter pouco conhecimento sobre APM (20%), 8 alegaram ter algum conhecimento (40%) e 8 alegaram possuir muito conhecimento (40%).

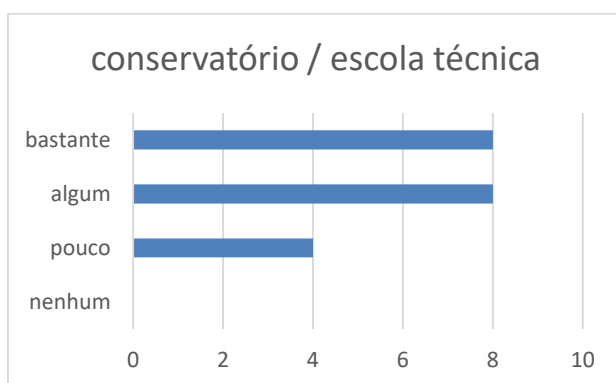


Figura 40: Questões 3 e 4: Os 20 professores que tiveram sua formação através de conservatório ou escola técnica respondem sobre seu conhecimento acerca do tema APM.

Dos sete professores que possuem formação incompleta no ensino superior, seis afirmaram possuir algum conhecimento (86%) e 1 afirmou possuir muito conhecimento (14%).

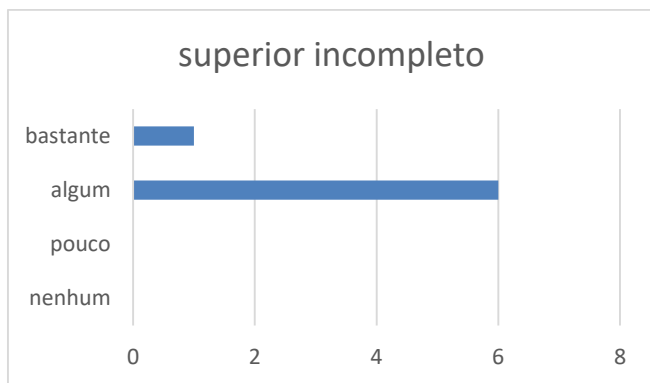


Figura 41: Questões 3 e 4: Os 7 professores que têm superior incompleto como formação respondem sobre seu conhecimento acerca do tema APM.

Dos 46 que possuem formação completa em nível ensino superior, um respondeu que não possui nenhum conhecimento sobre APM (2%), seis responderam que possuem pouco conhecimento (13%), 17 responderam que possuem conhecimento moderado (37%) e 22 responderam que possuem muito conhecimento.

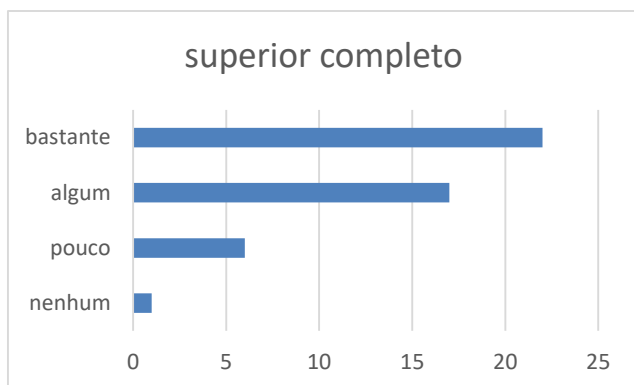


Figura 43: Questões 3 e 4: Os 46 professores que têm superior completo como formação respondem sobre seu conhecimento acerca do tema APM.

Dos 6 que cursaram pós-graduação, dois afirmaram possuir conhecimento moderado sobre APM (33%) e quatro afirmaram possuir muito conhecimento sobre APM.

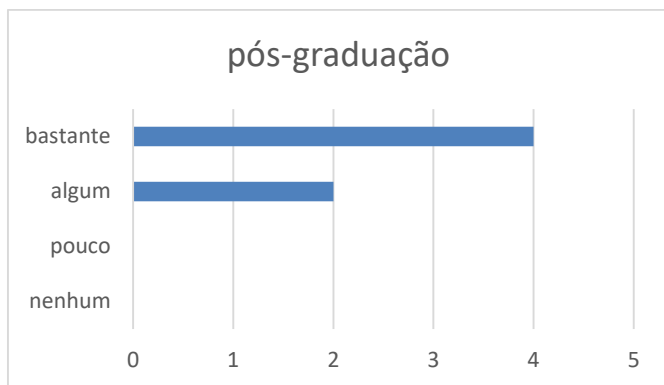


Figura 44: Questões 3 e 4: Os 6 professores que responderam possuir pós-graduação como formação respondem sobre seu conhecimento acerca do tema APM.

No cruzamento dos dados das questões 3 e 4, verificou-se que não houve diferença significativa entre o nível de formação musical dos professores de instrumento e canto do Projeto Guri e o nível de conhecimento sobre ansiedade de performance musical que afirmam ter. Porém, poucos professores com formação em escola técnica/conservatório e ensino superior completo admitiram ter nenhum ou pouco conhecimento sobre a APM.

DISCUSSÃO

Para KENNY (2011), músicos são resistentes quando o assunto é a sua própria ansiedade de performance. A autora comenta que há relatos de pessoas cujos colegas não têm conhecimento da extensão da condição de APM pela qual passam. Por esse motivo, embora pouco se fale a respeito da APM no meio musical, não podemos afirmar que os músicos não possuem conhecimento acerca da APM. Os professores de instrumento e canto do Projeto Guri participantes desta pesquisa afirmam, quase em sua totalidade, possuírem conhecimento sobre APM, o que não quer dizer que eles tragam esse assunto em pauta com seus alunos ou em seu ambiente profissional.

Supunha-se que o conhecimento acerca da APM seria proporcional ao nível de formação, ou seja, que quanto mais próximo do estudo acadêmico, maior seria o conhecimento no assunto ansiedade em performance musical. Contudo, levando em consideração a desproporção entre a quantidade de respondentes na distribuição das respostas da questão 3 (sobre a formação), torna-se difícil conseguir uma conclusão sólida, pois existem muito mais respondentes de nível superior completo do que nas demais opções de resposta. No entanto, pode-se observar que há um ligeiro aumento na resposta *muito conhecimento* nos respondentes que possuem superior completo e nos que possuem pós-graduação, o que pode sugerir que os professores que possuem essas formações têm mais conhecimento sobre APM. Do mesmo modo, é possível afirmar que os professores com outras formações exceto superior completo e pós-graduação também possuem certo conhecimento sobre APM, já que suas respostas são bastante numerosas nas opções *algum conhecimento* e *muito conhecimento*. Acreditamos que, nas futuras pesquisas, seja preciso quantificar o conhecimento que cada professor possui, uma vez que, nesta pesquisa, não foi utilizada uma escala precisa ou explicativa quanto ao que se consideraria *pouco*, *moderado* e *muito conhecimento*.

Em seu estudo com 12 professores de canto, KIIK-SALUPERE (2012) descobriu que todos os professores participantes na pesquisa percebiam a APM comprometer a execução musical em seus alunos. Na sala de aula, esse problema era enfrentado no início do curso e por um curto período de tempo, mas não havia uma estratégia sistemática que fosse aplicada paralelamente ao

ensino da técnica. Por isso, KIIK-SALUPERE conclui que deveria haver uma atenção maior para os problemas relacionados à APM, a fim de se obter uma melhor qualidade no ensino musical. Os dados expostos no presente trabalho corroboram estas informações, pois mostram que todos os professores do Projeto Guri participantes desta pesquisa percebem alguma ansiedade na performance de seus alunos, tanto em sala de aula, quanto em apresentações. Deve-se levar em conta, contudo, que no Projeto Guri as aulas são, em geral, em pequenos grupos e raramente individuais.

Foi possível perceber que os educadores com formação baseada em aulas particulares percebem menos a ansiedade dos alunos em aula. O contrário acontece nas formações de pós-graduação, superior completo e incompleto, onde mais professores responderam, proporcionalmente, perceber muitos alunos com APM. Ou seja, dos professores de instrumento do Projeto Guri participantes desta pesquisa, aqueles com formação musical com aulas particulares e de cursos técnicos ou conservatórios não possuem a mesma percepção para detectar a presença de APM em seus alunos em sala de aula do que aqueles com formação superior ou pós-graduação. Essa constatação sugere que os cursos de ensino superior trouxeram determinada bagagem para os professores, de modo que eles são mais capazes de perceber APM nos alunos.

O programa pedagógico do Projeto Guri prevê uma apresentação pública semestral que deve ser realizada pelos alunos de instrumento e canto. Podemos observar nos resultados da pesquisa, que a diferença de percepção dos professores quanto a APM entre o ambiente de sala de aula e em apresentação pública, não é significativa. Assim sendo, os professores podem utilizar alguma estratégia com seus alunos para lidarem melhor com a APM, pois podem prever com antecedência os alunos com sintomas de APM durante as aulas.

Num estudo com 4 estudantes de flauta, VIEJO & LAUCIRICA (2016) colheram dos alunos de música o relato da carência da abordagem do tema APM em seus estudos. Uma constatação similar está no estudo de FEHM (2006), onde conversar sobre APM não fazia parte da rotina das aulas, segundo os 74 estudantes de música da escola pesquisada. Nesse estudo, os alunos, de idades entre 15 e 19 anos, puderam responder se gostariam de receber ajuda para lidar com a APM, sendo que 52% dos alunos responderam que gostariam de

intervenções durante suas aulas regulares, dos quais alguns disseram que preferiam que o assunto fosse discutido mais abertamente, enquanto outros pediram uma atmosfera mais encorajadora em sala de aula, com mais apoio e menos pressão. Daqui podemos perceber a necessidade de, no mínimo, falarmos a respeito disso mais abertamente com os alunos.

No caso da pesquisa de KLIK-SALUPERE (2012), com os 12 professores de canto, descobriu-se que, como estratégias, os professores ensinavam exercícios de respiração e exercícios que eles mesmo usavam antes de apresentações. No estudo já mencionado de VIEJO & LAUCIRICA (2016), os flautistas receberam uma preparação por parte das pesquisadoras, a fim de conseguirem lidar melhor com os problemas advindos da performance em público. Foram praticados exercícios de respiração, ensaio mental e planejamento de novos objetivos, após os quais verificou-se uma grande melhora na performance, na realização e na motivação dos alunos.

A presente pesquisa corrobora com as estratégias mencionadas nos estudos acima mencionados, pois, também, nas aulas do Projeto Guri com os professores participantes, algumas das estratégias mais mencionadas foram os exercícios de respiração, o diálogo positivo, o relaxamento, a mentalização e as técnicas pessoais ou advindas da experiência própria. Algumas respostas envolviam a Técnica de Alexander, o que confirma um estudo envolvendo 12 alunos de flauta entre 11 e 18 anos, no qual HORBERG (2008) concluiu que utilizar exercícios e princípios da Técnica de Alexander pode ser muito eficaz para diminuir os níveis de APM e melhorar a performance dos alunos de um modo geral.

Quanto às variáveis de sexo, observamos que, nesta pesquisa, as mulheres possuem maior propensão à APM, corroborando o que afirma a literatura (KENNY, 2011). Os cruzamentos de dados envolvendo os instrumentos lecionados pelos respondentes não obtiveram resultados expressivos e por isso não foram expostos nesta discussão.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo é, através de um questionário, levantar dados a respeito dos professores de instrumento e canto do Projeto Guri, no assunto ansiedade de performance musical. Tendo em vista a falta de discussão sobre o assunto tanto no meio musical, quanto no pedagógico, perguntamos aos professores qual era seu conhecimento sobre ansiedade na performance musical, se eles percebiam a ansiedade em seus alunos e, por fim, se eles utilizavam alguma estratégia para lidar com essa situação. Além da coleta dessas informações, foi possível realizar alguns cruzamentos de dados, trazendo alguns detalhes pertinentes à pesquisa.

Os professores do projeto que responderam a pesquisa demonstraram, quase unanimemente, possuir ao menos algum conhecimento sobre APM, de forma que não lhes é totalmente estranho falar sobre o assunto. A formação musical dos respondentes, tanto quanto seu tempo de experiência como docentes, pareceu não ter relação com o seu nível de conhecimento sobre ansiedade na performance musical.

Todos os professores responderam perceber a APM em seus alunos em sala de aula. O tempo de profissão como professor pareceu não influenciar na percepção da APM no contexto da aula de instrumento. Por outro lado, aqueles com formação superior ou em nível de pós-graduação demonstraram ter mais aptidão para perceber a APM dos alunos em sala de aula. Os professores responderam, quase em sua totalidade, perceber a APM também nas apresentações, sendo que, de uma maneira geral, eles percebem mais a APM nas apresentações do que em sala de aula. Muito embora não possamos estabelecer o grau de ansiedade percebida, a grande maioria dos respondentes afirmou que a APM atrapalhou a execução musical dos alunos. Em relação aos sintomas da APM, a maioria dos professores afirmou perceber os sintomas comportamentais, fisiológicos e cognitivos de ansiedade de performance musical.

Quando indagados a respeito da atitude que tomaram (ou não) frente ao problema da APM em seus alunos, alguns poucos professores responderam que já optaram por não intervir, sendo que apenas um professor afirmou nunca ter

agido em face da situação. Das estratégias utilizadas, as mais escolhidas foram aquelas envolvendo conversa, exercícios de respiração, exercícios de mentalização e exercícios baseados na experiência pessoal do professor. No campo outros, foram coletadas algumas respostas interessantes, como o uso do olhar para incentivar o aluno; o reforço dos pontos positivos; o uso da descontração e do relaxamento; o foco nos objetivos musicais; e o aumento da frequência das apresentações. Além da Técnica de Alexander, que já recebe alguma atenção nas pesquisas enquanto estratégia para lidar com a APM, foram mencionados o Método Feldenkrais e o Método Bertazzo, os quais parecem não surgir na literatura sobre APM. Também foi possível concluir que os tipos de intervenções empregadas pelos docentes não apresentaram relação com o nível de percepção que eles têm da APM dos seus alunos.

Sobre a preparação para testes, foi possível afirmar que todos os professores abordam a questão da APM com seus alunos, sendo que mais da metade faz alusão à APM sempre que prepara um aluno para um teste.

Antes de uma apresentação pública, todo músico passa por muitas aulas de instrumento, ambiente esse que não tem tanta atenção nas pesquisas sobre APM. Esta pesquisa mostrou que os professores do Projeto Guri participantes percebem a APM no ambiente em sala de aula, quase tanto quanto nas apresentações. Ou seja, lhes é possível identificar de antemão quais alunos de música precisam de auxílio para lidar com a ansiedade de performance, o que lhes dá tempo para executar alguma estratégia. Pode ser que uma maior discussão sobre o assunto entre os professores proporcionasse uma melhor preparação dos mesmos no assunto, uma vez que o compartilhamento de experiências e táticas engrandeceria o conjunto de estratégias do coletivo de docentes. O Projeto Guri também possui as capacitações, que são encontros entre os professores e algum profissional de determinada área, a fim de instruir o docente em determinado assunto ou método. Possivelmente, uma capacitação na área da pedagogia da performance seja uma ferramenta enriquecedora no sentido de sensibilizar os professores e funcionários, bem como para munir-los de mais conhecimento sobre o tema.

A dificuldade de se falar sobre a APM entre os próprios profissionais da música faz com que exista pouca reflexão sobre o assunto nesse meio, o que, por sua vez, influencia na atuação desse músico como professor. Concluo que o ambiente de sala de aula merece um espaço para se dialogar abertamente sobre a ansiedade de performance musical e que esse aspecto da execução musical seja levado em conta desde cedo pelo professor, que deve se preparar para lidar com essas situações, do mesmo modo que se preparou para ensinar seu instrumento. O diálogo sobre o assunto no ambiente acadêmico tem se mostrado crescente e eficaz, mas ainda carece de um maior espaço, sobretudo enquanto ambiente de preparação do educador musical.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sônia Regina Cassiano de; MELLO, Marcio Túlio de; LEITE, José Roberto. *Transtornos de Ansiedade e Exercício Físico*. IN: *Revista Brasileira de Psiquiatria* N.29 (2), 2007. p. 164-171.
- BECK, Aaron T.; CLARK, David A.; Maria Cristina Monteiro (Tradução); Elisabeth Meyer (Revisão técnica). *Terapia Cognitiva Para Transtornos de Ansiedade: Ciência e Prática*. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BRUGUÉS, Ariadna. *Music Performance Anxiety-A Review of the Literature*. 2009.
- CBN. *Ansiedade pré-Oscar leva Adele a fazer sessões de hipnoterapia*. Disponível em: www.cbn.globoradio.globo.com. Acesso em: 11 outubro 2013.
- FEHM, Lydia; SCHMIDT, Katja. *Performance Anxiety in Gifted Adolescent Musicians*. In: *Journal of Anxiety Disorders*. N. 20, 2006. p. 98-109.
- HORBERG, Annelie. *Reducing Performance Anxiety in woodwind playing through the application of the Alexander Technique Principles*. Pretoria, 2008.
- KENNY, Diana T.; OSBORNE, M. *Music Performance Anxiety: New Insights from young musicians*. In: *Advances In Cognitive Psychology*. V 2. Nº 2-3, 2006. p. 103-112.
- KENNY, Diana T. *Treatment Approaches for Music Performance Anxiety*. In: *Anxiety, Stress and Coping*. N.18 (3), 2005. p. 183-208.
- KENNY, Diana T. *The Psychology of Music Performance Anxiety*. New York: Oxford University Press, 2011.
- KIIK-SALUPERE, Vaike; ROSS, Jaan. *Voice Teachers' Strategies to Cope With the Performance Situation*. In: *The Changing Face of Music and Art Education*. V 4/1, 2012. p. 55-66.
- LEHMANN, Andreas; SLOBODA, John; WOODY, Robert. *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford Press, 2007.
- MEICHENBAUM, Donald; TURK, Dennis. *The Cognitive-Behavioral Management of Anxiety, Anger and Pain*. In: DAVIDSON, Park O. (Ed). *The Behavioral Management of Anxiety, Depression and Pain*. New York: Brunner/Mazel, 1976.
- MUCCHIELLI, Roger; RIVERA, Luiz Lorenzo (tradução); MAGALDI Sílvia (tradução) *O Questionário na Pesquisa Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

NASCIMENTO, Simonne Ellem Fonseca *Ansiedade de Performance Musical: um estudo sobre o uso de betabloqueadores por bacharelados em música*. Tese de mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

RAY, Sonia; KAMINSKI, Leonardo Casarin; DUETI, Rodrigo; FONSECA, Carlos Alberto da; ROCHA, Sergio; PARREIRA DOS SANTOS, Paulo Jorge; PAVAN, Beatriz *Estudo exploratório sobre o impacto da informação sobre psicologia da performance no nível de estresse e ansiedade de músicos práticos brasileiros* IN: *Opus*, v. 22, n. 2, p. 303-324, dez. 2016.

SALMON, PAUL G.; MEYER, ROBERT G. *Notes From the Green Room*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

SINICO, A.; WINTER, L. L. *Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos*. In: *Revista do Conservatório de Música da UFPel*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. N. 5, 2012. p. 36-64.

SINICO, A. *Ansiedade na Performance Musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta*. Dissertação de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SINICO DA CUNHA, A. *A qualidade da execução instrumental e a sua relação com a ansiedade de performance musical de estudantes de flauta*. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

STENCEL, Ellen B.; Lineu Formighieri Soares; e Maria José Carrasqueira de Moraes. *Ansiedade na performance musical: aspectos emocionais e técnicos*. In: DOTTORI, Maurício (Ed). *Anais do 8º Simpósio de Comunicações e Artes Musicais*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p. 37-46.

STEPTOE, Andrew. *Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety*. In: JUSLIN, Patrick N.; SLOBODA, John A. (Ed). *Music and Emotion*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 291-307.

STERNBACH, David J. *Stress in the Lives of Music Students*. In: *Music Educators Journal*. Vol. 34, nº 3, 2008. p. 42-48.

SIMOENS, Verlee L.; PUTTONEN, Sampsa; TERVANIEMI, Mari. *Are music performance anxiety and performance boost perceived as extremes of the same continuum?* IN: *Psychology of Music*, 2013. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735613499200>

VIEIRA, Henrique Corrêa; CASTRO, Aline Eggres de; SCHUCH JÚNIOR, Vitor Francisco. O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes. In: VIII SEMEAD, Seminários em Administração. Setembro, 2010.

WILSON, Glenn D.; ROLAND, D. *Performance Anxiety*. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

VIEJO, Carmem; LAUCIRICA, Ana. *Mental training, relaxation techniques and pedagogical instructions to reduce Music Performance Anxiety in flute students*. In: Revista Electrónica Europea de Música en la Educación, 37, p.63-80, jun. 2016.

ZANON, Fernanda T.; MARINHO, Helena; COIMBRA, Daniela; MARTINS, Marta. *Ansiedade na performance musical: estudo de caso com a Orquestra Filarmonia das Beiras*. IN: *Opus*, v. 22, n. 2, p. 325-348, dez. 2016.

ANEXO 1: O QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG

Escola de musica da UFMG/ EMUFMG

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Ansiedade na Performance Musical e o Papel do Educador”.

Este estudo faz parte da pesquisa de mestrado de FELIPE MANCZ, a ser realizado dentro do Programa de Pos-Graduação da Escola de Música da UFMG, sob a orientação do Professor Dr. MAURÍCIO FREIRE GARCIA, professor do Departamento de Instrumentos e Canto desta instituição.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a consciência que os professores de instrumento e canto do Projeto Guri (gerido pela Santa Marcelina – Organização Social de Cultura) têm acerca da ansiedade em performance musical de seus alunos, se referindo tanto ao ambiente dentro da sala de aula, quanto em apresentações nas quais o professor esteve presente.

A pesquisa se justifica pela necessidade de se ter uma ideia da consciência e da perspectiva do professor acerca da ansiedade em performance musical manifestada em seus alunos, bem como suas estratégias de enfrentamento. Questões relacionadas a ansiedade na performance musical serão esclarecidas com a realização deste estudo.

Este questionário não acarretará consequências danosas ou riscos a você. É possível que você se sinta desconfortável ao responder sobre sua formação musical ou sobre sua postura e perspectiva em sala de aula, porém esses são dados relevantes para a pesquisa e é muito importante que as respostas sejam autênticas. Para que o desconforto seja minimizado, esta pesquisa não fará coleta de dados pessoais, como nome ou documento, de modo que ela permanecerá anônima. Nós nos responsabilizamos em manter a confidencialidade dos dados e e-mails coletados, que serão arquivados pelo pesquisador.

Sua participação ao responder o questionário é voluntária e não gera nenhuma remuneração e nenhum ônus, mas é de extrema importância para a pesquisa e para uma maior compreensão acerca do tema ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL. O questionário leva cerca de 10 minutos e é realizado através da plataforma Google Formulários, via internet. Dessa forma, você não terá que se deslocar para responder. É recomendada a utilização de uma conexão de internet estável, de preferência usando um computador.

Caso você aceite participar deste estudo, você deverá consentir com a pesquisa selecionando EU ACEITO e preencher o campo E-MAIL com um endereço de e-mail válido. Havendo dúvidas ou havendo interesse em conhecer os resultados obtidos, favor se manifestar escrevendo para o e-mail femancz@gmail.com, que o pesquisador atenderá ao pedido.

Muito obrigado pela sua participação!

1. Há quanto tempo aproximadamente você toca/estuda seu(s) instrumento(s)? Há _____ anos.

2. Há quanto tempo, em média, você leciona seu(s) instrumento(s)? Há _____ anos.

3. Como foi sua instrução no(s) instrumento(s)? Considere, se necessário, apenas seu instrumento principal.

apenas escola técnica/conservatório

nível superior incompleto

nível superior completo

outro:

Para as questões abaixo, considere a escala de 0 a 3, onde 0 significa “nenhum/nada” e 3 significa “bastante conhecimento/muito/muitos”.

4.1 Você tem ideia do que seja ansiedade em performance? () 0 () 1 () 2 () 3

4.2 Você fica ou conhece alguém que fica nervoso para tocar em público? () 0 () 1 () 2 () 3

4.3 Algum aluno seu já ficou nervoso para tocar em aula (individual ou em grupo)? () 0 () 1 () 2 () 3

4.4 Você já percebeu se algum aluno seu ficou nervoso para tocar em apresentações com público? () 0 () 1 () 2 () 3

4.5 O nervosismo do(s) seu(s) aluno(s) atrapalhou na execução da música? () 0 () 1 () 2 () 3

5. Nessa questão, assinale quantas opções desejar. Seu(s) aluno(s) que teve nervosismo ao tocar o instrumento apresentou algum dos fatores a seguir?

suor nas mãos

comprometimento da técnica (“dedos errados”/ articulação imprecisa/ embocadura torta/ etc)

respiração ofegante

desmaio

negatividade (vou errar, não vou conseguir tocar)

() preocupação com algum julgamento (o que vão pensar os demais alunos, funcionários, parentes, etc)

() mudanças de humor (como choro, por exemplo)

() mãos trêmulas

() outros:

6. Em relação a esses alunos que já demonstraram ficar nervosos (ansiosos) para tocar, assinale quantas alternativas desejar.

() pedi a outro funcionário que intervisse.

() intervi por meio de uma conversa.

() intervi com ideias e exercícios baseados na minha experiência pessoal e/ou na dos meus amigos de profissão.

() achei que minha intervenção pudesse piorar a situação.

() não soube muito bem o que fazer.

() ajudei com exercícios específicos (como respiração, por exemplo).

() não achei necessária intervenção de minha parte.

() outros:

7. Em relação ao nervosismo de seus alunos para tocar, você já utilizou alguma das técnicas ou dos exercícios a seguir? Assinale quantas alternativas desejar.

() exercícios de respiração.

() exercícios envolvendo meditação.

() exercícios ou conceitos da yoga.

() exercícios ou conceitos da Técnica de Alexander.

() exercícios de mentalização (imaginar situações de performance).

() nenhum

() outros:

8. Nessa questão, assinale as opções para cada afirmação. Ao preparar o aluno para um teste, você:

> aborda a questão do nervosismo. () nunca () às vezes () sempre

> aborda o tema com moderação. () nunca () às vezes () sempre

> aborda o tema e prepara o aluno para tocar nas condições do stress de uma prova. () nunca
() às vezes () sempre

> não aborda o tema diretamente, mas prepara o aluno para tocar nas condições do stress de uma prova.

() nunca () às vezes () sempre