



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS –  
UFMG  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ABEL RAIMUNDO DE MORAES SILVA

INDUÇÃO DE ESTADO DE FLUXO EM AULAS DE PERFORMANCE  
MUSICAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM  
ESTUDANTES INSTRUMENTISTAS DE GRADUAÇÃO

BELO HORIZONTE  
2019

ABEL RAIMUNDO DE MORAES SILVA

INDUÇÃO DE ESTADO DE FLUXO EM AULAS DE PERFORMANCE  
MUSICAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM  
ESTUDANTES INSTRUMENTISTAS DE GRADUAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Música.  
Linha de pesquisa: Educação Musical.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Coorientador: Dr. João Gabriel Marques Fonseca

BELO HORIZONTE  
2019

S586i Silva, Abel Raimundo de Moraes.

Indução de estado de fluxo em aulas de performance musical  
[manuscrito]: um estudo exploratório com estudantes instrumentistas de  
graduação / Abel Raimundo de Moraes Silva. - 2019.  
228 f.: il.

Orientadora: Maria Betânia Parizzi  
Fonseca. Coorientador: João Gabriel  
Marques Fonseca.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música



Tese defendida pelo aluno ABEL RAIMUNDO DE MORAES SILVA, em 03 de abril de 2019, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(orientadora)

Prof. Dr. João Gabriel Marques Fonseca  
Universidade Federal de Minas Gerais  
(coorientador)

Profa. Dra. Cristina Maria Pavan Capparelli Gerling  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Marcelo Almeida Sampaio  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Patrícia Furst Santiago  
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Heloísa Faria Braga Feichas  
Universidade Federal de Minas Gerais

## DEDICATÓRIA

Aos alunos que já cruzaram os meus caminhos e aos que eu ainda terei a dádiva de oferecer a oportunidade, o impulso e a chave.

## AGRADECIMENTOS

À Fabíola, pelo amor e apoio sem medidas.

À minha mãe e ao meu pai, *in memoriam*, pela chance de evoluir mais uma vez.

À Betânia e ao João Gabriel, pela referência ímpar de integridade, pela orientação, paciência e apoio incondicional à minha evolução.

À Cristina, Patrícia, Heloisa e Marcelo, pelas luzes dos futuros caminhos.

À Geralda e Alan, pela disponibilidade e prontidão.

Ao André Luiz Pires e Elder Lourenço, pela definição do caminho.

À Cecília Cavalieri, pela partilha das luzes.

Ao Watson Clis, Tânia Lisboa, Richard Markson, Moacyr Castellane, Cláudio Naranjo, Frederico Porto, Marcelo Guerchfeld, Paulo Castagna, Sonia Ray, Maria Nivalda, Larissa Medeiros, Paulo Bosísio e Tadeu Coelho, pela construção partilhada do caminho.

Ao Rogério Bianchi, Gislene Marino, Wilmam Zanella e Helvécio Luiz Reis, pela confiança no meu caminhar.

Ao Toninho Guimarães, Isabelle Alves, Marcelo Parizzi, Simonne Fonseca, Romeu Rabelo, Leonardo Lacerda, Viviam Assis, Maria Amélia Viegas, José Antônio Resende e Salomé Viegas, pela partilha amorosa do caminho.

Ao Valdir Claudino, Vitor Duarte, Carlos Aleixo Sérgio Rocha, Sofia Leandro, Jaime Guimarães, Elenis Guimarães, Carla Reis, Guilherme Vincens, Wladmir Agostini, Mariana Reno Jelen, Daniel Della Sávia, Jonas Fernando, Adriana Mundin, Débora Andrade, Modesto Flávio, Fernando Sales, Adriano Pereira, Paulo Amado e Luciano Barros, pela partilha generosa do caminho.

À Sônia, Lauana e Geovana, pelas flores plantadas no caminho.

A todos os estudantes, que participaram da pesquisa, pela razão de caminhar.

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo” (Hermann Hesse).

## RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar as possibilidades de indução de estados de fluxo em aulas e *workshops* de performance musical com alunos instrumentistas de cursos de graduação em música de três universidades de Minas Gerais, Brasil. A investigação se caracterizou como um estudo exploratório explicativo em situação naturalística, utilizando um modelo misto de coleta e análise de dados, e adotando um delineamento de intervenção pré e pós-teste sem grupo de controle. Para a intervenção, foram desenvolvidos um protocolo e uma série de estratégias didáticas, visando à indução do fluxo através do aprimoramento da geração e da regulação da performance musical dos sujeitos. Um estudo teórico sobre a correlação entre os componentes do fluxo e os processos geradores e reguladores da performance musical foi desenvolvido como base para o desenvolvimento das estratégias. A pesquisa demonstrou ser possível a indução de estado de fluxo em aulas de Performance Musical (PM) através da aplicação das estratégias desenvolvidas para esta investigação. Os componentes do fluxo, que se mostraram mais sensíveis às estratégias foram a *Perda da autoconsciência*, o *Senso de controle*, a *Experiência autotélica* e a *Imersão na ação*. A estratégia cognitiva que se mostrou mais eficaz foi a Audição Musical Antecipada e Abstenção (parcial) de Controle Motor (AMA-ACM), seguida das estratégias de autoconfiança: tolerância/ressignificação do erro e abstenção de expectativa externa. Como principais contribuições desta pesquisa, temos um avanço na compreensão dos mecanismos do fluxo na performance musical, formas de aumentar sua frequência e seus benefícios. A partir disso, podem ser criados procedimentos didáticos mais integrativos de habilidades e atitudes bem como técnicas mentais mais eficientes para a prática deliberada e a performance musical. Para a educação musical, a pesquisa oferece a possibilidade de integrar os conhecimentos produzidos como também os princípios da teoria do fluxo, em experiências musicais mais ricas e significativas, em ambientes mais estimulantes para os alunos. Considerando que uma pedagogia do fluxo seria uma pedagogia do sucesso e da autodescoberta, essa abordagem poderia proporcionar experiências transformadoras para qualquer nível e contexto de aprendizagem musical.

**Palavras-chave: estado de fluxo; performance musical; indução; estratégias; intervenção.**



## ABSTRACT

This research aimed to investigate the possibilities of inducing flow states in classes and workshops of musical performance with instrumentalist students in undergraduate music programs at three universities in Minas Gerais, Brazil. The study was characterized as exploratory explanatory research in a naturalistic setting, employing a mixed model for data collection and analysis, adopting a pre-test and post-test intervention design without a control group. For the intervention, a protocol and a series of didactic strategies were developed to induce flow by enhancing the generation and regulation of musical performance by the subjects. A theoretical study on the correlation between the components of flow and the generative and regulatory processes of musical performance was undertaken as a basis for the development of these strategies. The research demonstrated the feasibility of inducing a state of flow in music performance classes through the application of the developed strategies. The flow components most sensitive to the strategies were loss of self-awareness, sense of control, autotelic experience, and immersion in action. The cognitive strategy that proved most effective was Anticipated Musical Listening and Partial Motor Control Abstention (AML-PMC), followed by self-confidence strategies: tolerance/resignification of error and abstention from external expectations. The primary contributions of this research include advancements in understanding the mechanisms of flow in musical performance, ways to increase its frequency, and its benefits. Consequently, more integrative didactic procedures for skills and attitudes, as well as more efficient mental techniques for deliberate practice and musical performance, can be developed. For music education, the research provides the opportunity to integrate the generated knowledge and the principles of flow theory into richer and more meaningful musical experiences in more stimulating environments for students. Considering that a pedagogy of flow would be a pedagogy of success and self-discovery, this approach could provide transformative experiences for any level and context of musical learning.

**Keywords: flow state; musical performance; induction; strategies; intervention.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo do estado de fluxo de Csikszentmihalyi .....	36
Figura 2 – Modelo do Quadrante de Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e LeFevre (1989) .....	38
Figura 3 – Modelo de Flutuação da Experiência de fluxo Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e LeFevre (1989) .....	38
Figura 4 – Modelo de Flutuação da Experiência defluxo Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e LeFevre (1989).....	66
Figura 5 – Representação esquemática da estrutura idealizada do conhecimento para a performance musical.....	70
Figura 6 – Representações esquemáticas de estruturas de conhecimento parcialmente ativadas em uma performance memorizada; ilustra partes ativas da estrutura generativa no meio da frase .....	72
Figura 7 – Representações esquemáticas de estruturas de conhecimento parcialmente ativadas em uma performance memorizada; ilustra partes ativadas próximas ao limite de duas frases	72
Figura 8 – Organograma da função executiva: integração temporal.....	81
Figura 9 – Estratégia de triangulação concomitante.....	88
Figura 10 – Quadro com categorias e fatores de APM na Escala K-MPAI .....	94
Figura 11 – Quadro de classificação de níveis de APM para valores aferidos pela K-MPAI..	95
Figura 12 – Quadro com o protocolo da intervenção .....	102
Figura 13 – Quadro com a correspondência entre os objetivos descritos .....	106
Figura 14 – Gráfico: tendência observada na correlação do FLO nas três situações de performance musical e os escores de K-MPAI. Pontos: posição individual. Linha: tendência suavizada .....	116
Figura 15 – <i>Boxplot</i> : valores da amostra para o “ <i>Fluxo global</i> ” (FLO).....	119
Figura 16 – Quadro com a Classificação de níveis de APM adotada nessa pesquisa a partir dos valores aferidos da K-MPAI.....	121
Figura 17 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Equilíbrio desafio/habilidades</i> .....	122
Figura 18 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Atenção concentrada</i> (ATE) .....	125
Figura 19 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Feedback imediato</i> (FEE) .....	127

Figura 20 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Metas claras</i> (MET).....	129
Figura 21 – Modelo de Flutuação da Experiência de fluxo Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e Le Fevre (1989) .....	131
Figura 22 – Quadro com as variações das medianas do FLO (em amarelo), seus 4 condicionantes (em verde) e seus cinco descritivos (em roxo) nas três situações de performance musical.....	133
Figura 23 – Quadro com a variação do número de sujeitos que alcançaram mínimo de 4 pontos para o FLO (em amarelo), seus quatro condicionantes (em verde) e seus cinco descritivos (em roxo) nas três situações de performance musical .....	134
Figura 24 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas à <i>Imersão na ação</i> (IME) .....	135
Figura 25 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Senso de controle</i> (SEN) .....	137
Figura 26 – Quadro com afirmativas da Escala FSS-2 referentes aos componentes SEN e IME .....	139
Figura 27 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Perda da autoconsciência</i> (PER) .....	140
Figura 28 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Experiência autotélica</i> (EXP) .....	143
Figura 29 – <i>Boxplot</i> : medidas da amostra relativas ao componente <i>Noção alterada de tempo</i> (TEM).....	145
Figura 30 – Quadro da Categoria: AVALIAÇÃO – Valor e Processo .....	150
Figura 31 – Quadro da Categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS – Estados Positivos.....	152
Figura 32 – Quadro da categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS – Estados superiores de consciência.....	155
Figura 33 – Quadro da Categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS – Ansiedade de performance musical.....	158
Figura 34 – Quadro com a classificação dos níveis de APM, número e porcentagem dos sujeitos a partir dos valores aferidos da K-MPAI.....	159
Figura 35 – Quadro da Categoria: GERAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL – Função Executiva .....	162
Figura 36 – Quadro da Categoria: GERAÇÃO DA PM – Expressão musical.....	167
Figura 37 – Quadro da Categoria: ESTRATÉGIAS – Geração da PM.....	170
Figura 38 – Quadro da Categoria: ESTRATÉGIAS – Autoconfiança .....	171

Figura 39 – Quadro da Categoria: ESTRATÉGIAS – Autonomia Criativa e Autoexpressão .....	174
Figura 40 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o fluxo global (FLO) .....	179
Figura 41 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente EQU .....	181
Figura 42 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente ATE .....	182
Figura 43 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente FEE .....	182
Figura 44 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente MET .....	184
Figura 45 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente SEN .....	186
Figura 46 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente EXP .....	187
Figura 47 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com os componentes IME e PER.....	187
Figura 48 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente TEM .....	188
Figura 49 – Quadro com a variação da mediada do <i>Fluxo global</i> e três componentes, número de sujeitos com mínimo de 4 pontos na segunda PM e número de menções relacionadas ....	189
Figura 50 – Quadro com resumo dos resultados da Triangulação concomitante.....	194

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estatísticas $W$ e respectivos valores de $p$ obtidos no teste do sinal de Wilcoxon (corrigido para continuidade) de acordo com os diferentes componentes de fluxo .....	114
Tabela 2 – Correlações de Spearman ( $\rho$ ) entre as escalas DFS-2, FSS-2 (1ª e 2ª performances) e das variáveis em estudo e KMPAI.....	115

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMA-ACM – Audição Musical Antecipada e Abstenção (parcial) de Controle Motor

APM – Ansiedade de Performance Musical

ATE – *Atenção concentrada*

CM – Controle Motor

DFS-2 – *Device Flow Scale*

DFS-2 – *Activity Experience Scale*

EQU – *Equilíbrio desafio/habilidades*

EXP – *Experiência autotélica*

FEE – *Feedback imediato*

FLO – *Fluxo global*

FQ – Flow Questionnaire

FSS – *Flow State Scale*

FSS-2 – *Event Experience Scale*

IME – *Imersão na ação*

K-MPAI – *Kenny Music Performance Anxiety Inventory*

MET – *Metas Claras*

PER – *Perda da autoconsciência*

PM – Performance Musical

QUALI – Qualitativa

QUANT – Quantitativa

SEN – *Senso de controle*

TEM – *Noção alterada de tempo*

UEMG – Universidade do estado de Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ – Universidade Federal de São João Del-Rei

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 A TEORIA DO FLUXO.....</b>	<b>26</b>
2.1 A origem da teoria .....	26
2.2 O estado de fluxo.....	29
2.3 A estruturação do estado de fluxo .....	31
2.3.1 Os componentes condicionantes ou antecedentes do fluxo.....	33
2.3.1.1 Metas claras e Feedback imediato .....	33
2.3.1.2 Equilíbrio desafio/habilidades .....	35
2.3.2 Os componentes descritivos ou consequentes do estado de fluxo.....	39
2.3.2.1 Atenção concentrada.....	39
2.3.2.2 Fusão da ação e consciência .....	41
2.3.2.3 Perda da autoconsciência.....	43
2.3.2.4 Senso de controle.....	44
2.3.2.5 Noção alterada de tempo .....	46
2.3.2.6 Experiência autotélica .....	47
2.4 Conclusão .....	49
<b>3 FLUXO, MÚSICA E INDUÇÃO .....</b>	<b>50</b>
3.1 Introdução.....	50
3.2 Fluxo na educação musical e performance.....	50
3.3 Fluxo no esporte .....	53
3.4 Em busca da indução do fluxo.....	55
3.5 Indução do fluxo na performance musical .....	57
<b>4 ESTADO DE FLUXO E PERFORMANCE MUSICAL: PROCESSOS CORRESPONDENTES .....</b>	<b>60</b>
4.1 Introdução.....	60
4.2 Desafios e autoeficácia .....	60
4.3 Fontes de autoeficácia .....	63
4.3.1 Dominando a experiência .....	64
4.3.2 Imitação de modelo social .....	64
4.3.3 Persuasão verbal .....	65
4.3.4 Lidando com estados fisiológicos e afetivos .....	65

4.4	Conhecimentos, habilidades e metas .....	67
4.4.1	Metas claras da performance musical.....	68
4.4.2	Metas claras como conteúdo musical .....	69
4.4.3	Metas claras como associação de conteúdos musicais e psicomotores .....	74
4.5	Atenção e memórias .....	75
4.5.1	Atenção na performance musical .....	77
4.6	Função executiva na performance musical.....	79
4.7	Conclusão .....	83
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>84</b>
5.1	Objetivos.....	84
5.1.1	Objetivo geral .....	84
5.1.2	Objetivos específicos.....	84
5.2	Questões da pesquisa .....	84
5.2.1	Questão geradora da pesquisa .....	84
5.2.2	Questões específicas quanto à natureza dos dados coletados.....	85
5.2.2.1	Perguntas a serem respondidas pela abordagem quantitativa.....	85
5.2.2.2	Perguntas a serem respondidas pela abordagem qualitativa.....	85
5.2.2.3	Pergunta a ser respondida pela triangulação de dados .....	85
5.3	Abordagem metodológica .....	85
5.3.1	Estudo exploratório .....	85
5.3.2	Modelo misto de pesquisa .....	87
5.3.3	Intervenção pré e pós-teste .....	89
5.4	Seleção da amostra .....	90
5.4.1	Critérios de seleção.....	90
5.4.2	Critérios de exclusão .....	91
5.5	Instrumentos de coleta de dados.....	91
5.5.1	Questionário demográfico .....	92
5.5.2	Escala K-MPAI – Kenny Music Performance Anxiety Inventory.....	92
5.5.3	Escala de Disposição para o estado de fluxo em Performances Musicais (DFS-2) e Escala de fluxo na Performance Musical (FFS-2).....	95
5.5.4	Entrevista semiestruturada.....	98
5.6	A intervenção.....	100
5.6.1	Controle de variáveis.....	100
5.6.2	O Protocolo da Intervenção .....	101



5.7.1 Fases da intervenção.....	103
5.7.1.1 Fase diagnóstica.....	103
5.7.1.2 Fase preparatória.....	103
5.7.1.3 Fase indutora de fluxo .....	104
5.8 Estratégias de indução de fluxo .....	104
5.8.1 Descrição das estratégias de indução de fluxo .....	106
5.8.1.1 Estratégias para autoconfiança .....	106
5.8.1.1.1 Possibilitando o domínio da experiência.....	106
5.8.1.1.2 Persuadindo verbalmente no contexto social.....	107
5.8.1.1.3 Estimulando a imitação de modelo social .....	108
5.8.1.1.4 Reduzindo reações a estados emocionais negativos e interpretações equivocadas de estados físicos.....	108
5.8.1.1.5 Estratégias para a geração da performance musical .....	109
5.8.1.1.6 Estratégia para autonomia criativa e autoexpressão.....	111
5.8.1.2 Sequência de aplicação e integração das estratégias .....	112
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS.....</b>	<b>113</b>
6.1 Tratamento estatístico e análise inferencial.....	113
6.2 Tratamento estatístico e análise descritiva .....	116
6.2.1 Abordagem do Fluxo global (FLO).....	119
6.2.2 Abordagem componencial.....	121
6.2.2.1 Componentes condicionantes do fluxo.....	121
6.2.2.1.1 Equilíbrio desafio/habilidades (EQU) .....	122
6.2.2.1.2 Atenção concentrada (ATE) .....	124
6.2.2.1.3 Feedback imediato (FEE) .....	126
6.2.2.1.4 Metas claras (MET).....	129
6.2.2.2 Componentes fenomenológicos do fluxo .....	133
6.2.2.2.1 Imersão na ação (IME) .....	134
6.2.2.2.2 O Senso de controle (SEN).....	137
6.2.2.2.3 Perda da autoconsciência (PER).....	140
6.2.2.2.4 A Experiência autotélica (EXP) .....	143
6.2.2.2.5 A Noção alterada do tempo (TEM) .....	145
6.3 Conclusões.....	146
<b>7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS.....</b>	<b>148</b>
7.1 Introdução.....	148

7.2 Análise e discussão de dados.....	149
7.2.1 1ª Categoria: AVALIAÇÃO.....	149
7.2.2 2ª Categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS .....	151
7.2.2.1 1ª Subcategoria – Estados positivos .....	152
7.2.2.2 2ª Subcategoria – Estados superiores de consciência.....	155
7.2.2.3 3ª Subcategoria: Ansiedade de Performance Musical .....	158
7.2.3 3ª Categoria: GERAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL.....	162
7.2.3.1 1ª Subcategoria: Função Executiva .....	162
7.2.3.2 2ª Subcategoria: Expressão Musical.....	167
7.2.4 4ª Categoria: ESTRATÉGIAS .....	169
7.2.4.1 1ª Subcategoria: Geração da Performance Musical.....	169
7.2.4.2 2ª Subcategoria: Autoconfiança.....	171
7.2.4.3 3ª Subcategoria: Autonomia Criativa e Autoexpressão.....	174
7.3 Conclusão .....	175
<b>8 TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE .....</b>	<b>177</b>
8.1 Introdução.....	177
8.2 Abordagem do Fluxo global (FLO).....	177
8.3 Abordagem componencial.....	179
8.3.1 Componentes Condicionantes .....	179
8.3.1.1 Equilíbrio desafio/habilidades (EQU) .....	179
8.3.1.2 Atenção concentrada (ATE) .....	181
8.3.1.3 Feedback imediato (FEE) .....	182
8.3.2 Componentes descritivos.....	185
8.3.2.1 Senso de controle (SEN) .....	185
8.3.2.2 Experiencia autotélica (EXP) .....	186
8.3.2.3 Imersão na ação (IME) e Perda da autoconsciência (PER).....	187
8.3.2.4 Noção alterada do tempo (TEM).....	187
8.4 Estruturação do fluxo.....	188
8.5 Conclusão .....	191
<b>9 CONCLUSÕES.....</b>	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO .....</b>	<b>214</b>
<b>ANEXO II – ESCALA DE DISPOSIÇÃO PARA O FLUXO EM PERFORMANCES MUSICAIS (DFS-2).....</b>	<b>215</b>

<b>ANEXO III – ACTIVITY EXPERIENCE SCALE (DFS-2).....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO IV – ESCALA DE FLUXO NA PERFORMANCE MUSICAL (FSS-2) .....</b>	<b>220</b>
<b>ANEXO V – EVENT EXPERIENCE SCALE (FSS-2).....</b>	<b>223</b>
<b>ANEXO VI – KENNY MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY .....</b>	<b>225</b>
<b>ANEXO VII – AVALIAÇÃO COMPARATIVA DE PERFORMANCES GRAVADAS</b> <b>.....</b>	<b>228</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil e no mundo, o processo de se tornar um profissional especialista na música ocidental de concerto, mais conhecida como erudita, se impõe muito mais como um desafio do que apenas uma busca motivada de realização da vocação. Isso por que a formação do músico executante, ou *performer*, exige o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades em um alto grau de complexidade similar apenas a algumas outras poucas atividades humanas. Por essa razão, a formação não se restringe apenas ao período de tempo cursado nas universidades ou conservatórios superiores de música, mas demanda uma iniciação musical anterior, que possa preparar o estudante para as altas demandas, que virão. Futuramente, para uma atuação profissional satisfatória, ainda serão necessários alguns anos de aprimoramento complementar, seja com professores renomados, em cursos temporários ou em programas de pós-graduação voltados para esse fim.

Uma formação especializada e de longo prazo se justifica, uma vez que a performance musical é uma prática artística multifacetada, que demanda conhecimentos teórico e estético das obras a serem executadas, atitude autônoma e criativa para a interpretação dessas peças, controle técnico refinado em um instrumento, alto grau de controle mental e emocional além de uma prática diária deliberada eficaz, constante e autorregulada.

No Brasil, boa parcela dos estudantes, que ingressam nos cursos de graduação para se tornarem músicos *performers*, não teve uma preparação adequada e apresenta nível musical e técnico-instrumental inferior ao necessário para um desenvolvimento satisfatório durante esse período. Simultaneamente, como um jovem adulto, o estudante universitário, ainda, enfrenta instabilidade emocional e fragilidades psicológicas, próprias desse período de desenvolvimento da personalidade. Nessas condições, serão ainda mais exigentes as demandas de aprendizagem da performance musical em audições internas e públicas, avaliações com banca de professores e *master classes* para professores convidados. Para muitos deles, essas serão as primeiras experiências musicais na formação profissional nem sempre positivas e motivadoras: “*Quando eu comecei a tocar, eu tinha cerca de nove ou dez anos, era a melhor coisa do mundo, era prazer puro. E agora não, é tipo obrigação*” (Estudante de música, sujeito desta pesquisa).

Apesar de as universidades brasileiras oferecerem espaços e oportunidades para as apresentações musicais, em sua maioria, não oferecem disciplinas ou práticas de treinamento específico de habilidades para a performance além das aulas de instrumento e das práticas em conjunto. Ray *et al.* (2016) afirmam que a otimização do potencial de estudantes e músicos profissionais depende da compreensão dos aspectos psicológicos envolvidos nessa atividade e

que há pouca informação disponível sobre a psicologia para a formação em performance musical. Como consequência, essa carência cria condições pouco favoráveis para a aprendizagem, deixando resultados satisfatórios dependentes muito mais de fatores positivos da personalidade de cada estudante do que de uma abordagem acadêmica, que ofereça um treinamento adequado. Em muitos casos, quando fatores pessoais positivos não estão desenvolvidos o suficiente e o estudante não consegue se adequar às condições disponíveis, a experiência da performance musical pode ser bastante frustrante e comprometedora.

*Eu costumo acertar tudo..., mas eu não me sinto tão realizada assim. Nas performances que eu erro mais, eu fico realmente frustrada. Há!! [...] eu vou trancar o curso, eu não mereço essa vida de musicista, isso é pra quem toca perfeito. Sempre que eu faço performance, eu sei que eu fico nervosa e tensa, às vezes eu coloco muita tensão no meu corpo. [...] eu preciso tocar tudo certo, porque, se eu não tocar, eu não vou ter emprego, e isso me deixou a ponto de querer sair da faculdade e nunca mais tocar o instrumento; e foi por isso que eu fui fazer terapia, porque eu estava surtada (Parte da entrevista de uma estudante de Música, sujeito desta pesquisa).*

Nesse relato, podemos identificar um sentimento de frustração e baixa autoestima causado por uma percepção inadequada das próprias habilidades frente a uma cultura de virtuosismo e perfeccionismo ainda presente na formação para a música erudita de concerto. Mesmo não podendo afirmar que essa é a condição emocional da maioria dos estudantes de música, esse relato é bastante representativo das consequências de um modelo de ensino profissional bastante incompleto e até inadequado.

As condições emocionais reveladas nessa citação corresponderam à minha própria experiência pessoal como estudante de graduação em Música na década de 1980. Posteriormente, quando comecei a lecionar violoncelo na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) a partir de 1997, testemunhei, com desconforto e inconformidade, as mesmas condições, agora em meus próprios alunos. Apesar de já dispor de experiência didática anterior, com uma década de ensino de ensino musical e instrumental, não dispunha de recursos didáticos realmente eficazes para atenuar a situação.

As motivações desta pesquisa remontam precisamente àquele ano, em que comecei minha carreira universitária, quando algo imprevisto e extraordinário mudou completamente a minha forma de ensinar.

Num momento de folga, propiciado pela ausência do aluno daquele horário, estudava algumas danças da *Suíte para Violoncelo Solo n. 5*, de Johann Sebastian Bach, quando um dos meus alunos de violoncelo entrou pela porta e pediu para ouvir o que eu estava tocando; naquele

momento, a *Sarabanda*. Voltei ao início e toquei novamente a dança, repetindo-a na íntegra mais umas duas vezes a seu pedido. Após essa apresentação particular e informal, ele me agradeceu e deixou a sala lentamente com um olhar meio vago, como o próprio “espírito”, que a peça sugere. Retornou dois dias depois para sua aula semanal dizendo que tinha estudado a *Sarabanda* e que gostaria de me mostrar. Enquanto ele tocava, eu fui surpreendido pela inesperada musicalidade e harmonia de movimentos, incompatível com o que eu já conhecia de suas limitações. Apesar de bastante sensível à música, ele já havia começado a estudar o instrumento como adulto e não desfrutava de muitas disponibilidades técnicas, que lhe permitissem se expressar musicalmente bem. A impressão perturbadora causada em mim foi a de que ele havia resolvido todos os seus problemas técnicos e musicais em dois dias! Seria possível um progresso desse nível em tão pouco tempo? Ao terminar, comuniquei a ele que aquela performance havia sido extraordinária e lhe perguntei como havia estudado a peça durante os dois dias. Ele me respondeu que havia apenas tocado a peça muitas vezes. Sem ter uma explicação plausível para o que aconteceu, a palavra que me ocorreu para descrever aquilo foi uma “chave”, que teria o poder de “abrir” os compartimentos individualizados de cada aspecto da técnica do violoncelo e juntá-los harmoniosamente com a expressão musical. Infelizmente, nas aulas seguintes, ele voltaria a ser o mesmo estudante limitado de antes.

A partir dessa experiência marcante, passei a buscar explicações sobre o que poderia ter ocorrido com aquele aluno e sua performance extraordinária, esperançoso de encontrar, também, possíveis formas de treinamento, que possibilitassem girar aquela chave milagrosa. A publicação de *A unidade da consciência e a consciência da unidade nas performances musicais* (MORAES, 2000) marcou uma primeira elaboração teórica sobre o tema, em que relacionei os estados alterados de consciência e níveis de desenvolvimento da personalidade às experiências psicológicas na performance musical.

No mesmo ano de publicação de Moraes (2000), passei a oferecer aos alunos do curso de Bacharelado na Escola de Música da UEMG dois semestres de uma disciplina optativa chamada *Psicologia da Aprendizagem e da Performance Musical*. Inicialmente teórica, essa disciplina passou a apresentar, por parte dos alunos, uma demanda progressivamente prática, levando-me a dividir o tempo da aula com momentos de performance seguidos de discussões sobre temas emergentes. Eram muito comuns as perguntas dos alunos sobre o que sentiam durante a performance, quão seguros estavam, quais eram as expectativas em relação a erros e acertos, como tocavam em casa e como haviam tocado naquele momento etc. As respostas eram sempre relacionadas aos aspectos sociais, culturais e psicológicos, que poderiam interferir ou

facilitar nos processos da performance. Na sequência da aula, tocava-se novamente, tentando mudanças de atitude, melhoras na concentração, imaginação musical e expressividade.

A partir de 2003, tendo como ponto de partida estudos feitos em parceria com o então recém-doutor, flautista e colega, Antônio Carlos Guimarães, uma disciplina realmente vivencial, com o nome genérico de *Oficina de Performance Musical*, passou a ser oferecida naquela instituição, inicialmente por ele e posteriormente de forma alternada pelos dois professores. Devido às diferenças de formação profissional e histórias de vida de cada um de nós, as duas versões da disciplina passaram, gradativamente, a apresentar metodologias distintas, mantendo o mesmo objetivo de possibilitar o desenvolvimento de competências específicas para a performance musical; ou seja, buscando criar sempre um ambiente favorável à superação de fatores limitantes da concentração e da espontaneidade musical, através de experiências referenciais e motivadoras para a construção de uma identidade positiva como sujeito e como músico *performer*.

Foi por volta do ano seguinte que tomei conhecimento da Teoria do Fluxo, de Mihaly Csikszentmihalyi (1990), e percebi, imediatamente, o quanto ela poderia responder àquelas questões iniciais sobre a performance musical.

O estado de fluxo tem sido conhecido e pesquisado sistematicamente em diversas áreas e atividades humanas desde que Mihaly Csikszentmihalyi (1975/2000, 1975/2014b)<sup>1</sup> deu início ao desenvolvimento da Teoria a partir de pesquisas sobre os aspectos motivacionais e prazerosos de atividades, em que as pessoas investem muito tempo e energia. O termo “fluxo” foi, assim, utilizado, uma vez que esse estado leva o sujeito a experimentar uma sensação de imersão da consciência, uma ação eficiente sem esforço e um sentimento de prazer, realização e plenitude ao final da atividade. Também, foram apontados efeitos de longo prazo e subjacentes à experiência, como engajamento, motivação, bem-estar e desenvolvimento do *self*.

Alguns contextos culturais são apontados pelo autor como sendo os mais comuns a oferecer oportunidades para o alcance do estado de fluxo: atividades criativas, jogos e brincadeiras, e experiências religiosas. A Música, além de atividade criativa, lúdica e desafiante, está intrinsecamente associada aos demais contextos propiciadores do fluxo. Por essa razão, tem sido descrita como uma das principais atividades propiciadoras de fluxo.

---

<sup>1</sup> As duas publicações seminais da Teoria correspondem, respectivamente, ao volume *Beyond boredom and anxiety* (1975/2000) e ao artigo *Play and intrinsic rewards* (*Journal of humanistic psychology*, Volume 15, number 3, 1975/2014b), republicado em Csikszentmihalyi, M. *Flow and the foundations of positive psychology*. Springer, Dordrecht, 2014b, p. 135-153. O artigo corresponde ao capítulo nº 4 do volume original com o nome *The Theoretical Model of Enjoyment*.

Gradualmente, ao me inteirar da Teoria, fui tomado pelo entusiasmo e otimismo a partir da clareza com que o autor descrevia as condições necessárias e o processo de estruturação do estado de fluxo. Compreendi que aquela poderia ser a melhor explicação para aquela “chave”, revelada sete anos antes, através da performance extraordinária do meu aluno da UEMG. Essa “chave” tinha um nome e era fluxo!

No entanto, ficou claro que não era suficiente que eu tivesse apenas o conhecimento da própria Teoria, mas o seu reconhecimento no contexto da prática e do ensino da performance, o que poderia me permitir a trabalhar didaticamente os aspectos conceituais da Teoria, para criar condições ou mesmo possibilitar diretamente a experiência do fluxo aos estudantes. Inicialmente, meu objetivo foi levar os estudantes a compreenderem como os elementos estruturantes do fluxo se relacionavam com a performance na medida em que motivavam, condicionavam, geravam e regulavam a performance musical. Todavia, apenas a abordagem explicativa, mesmo que os tivesse levado à compreensão dos processos, não os levou a mudanças significativas no estado mental, no comportamento e na melhora da qualidade da performance. Portanto, para eles, seria preciso bem mais do que apenas o “entendimento” do processo do fluxo na performance, para que pudessem vivenciá-lo e desfrutá-lo. O desafio foi desenvolver uma abordagem didática primordialmente vivencial, que possibilitasse o alcance dessa experiência.

Após cinco anos de oferecimento ininterrupto das Oficinas nos Cursos de Graduação em Música da UEMG e de estudos sobre a Educação Musical relacionada à pedagogia geral, psicologia e filosofia, apresentei em *Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical* (SILVA, 2008), uma primeira sistematização teórica e epistemológica sobre essa abordagem didática. Ressaltei as condições sistêmicas em que a prática e o ensino musical ocorrem bem como a necessidade de referenciais diversos para uma metodologia, que abordasse a performance musical em toda a sua complexidade. A partir dessa publicação, a Teoria do Fluxo, de Mihaly Csikszentmihalyi (1990), foi utilizada por mim como o referencial teórico mais importante para a busca de uma integração harmoniosa dos diversos aspectos da performance durante o seu momento de realização.

Os anos seguintes foram cruciais para a aplicabilidade e o fortalecimento dessa prática, pois, além do contexto acadêmico formal, ela passou a ser aplicada em diversos espaços e em festivais de música e encontros nacionais de associações de pesquisa e ensino musical, com vários formatos: oficina em festivais, palestra integrada à oficina, curso para professores e oficina, e apenas palestra.



A elaboração do projeto desta pesquisa marcou a passagem de uma etapa inicial de experimentação em contexto pedagógico para uma etapa de investigação científica. Essa passagem se revelou bastante desafiadora, uma vez que tanto a epistemologia quanto o *modus operandi* do ensino musical e da pesquisa sobre o ensino musical se mostraram basicamente distintos.

Esta pesquisa, portanto, teve como objetivo geral investigar as possibilidades de indução de estados de fluxo em aulas e *workshops* de performance musical com alunos instrumentistas de cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música de três universidades no estado de Minas Gerais: a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). A razão para a escolha dessas instituições se deu pelo conhecimento prévio da similaridade de abordagens pedagógicas para a performance musical nessas instituições, pelas características demográficas gerais em comum de seus alunos e pela viabilidade logística e orçamentária de realização da pesquisa numa mesma região geográfica do País.

A investigação se caracterizou como um estudo exploratório explicativo, em condições naturalísticas, utilizando um modelo misto de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, e adotando um delineamento de intervenção pré e pós-teste sem grupo de controle. Apesar de ser um estudo exploratório sem grupo de controle, um controle mínimo de variáveis foi utilizado para conferir algum grau de validade interna para a pesquisa.

Para a intervenção no desenho de pré e pós-teste, foram desenvolvidas estratégias didáticas a partir da compreensão de como os elementos estruturantes do fluxo se relacionam com três aspectos importantes da performance musical: a autoconfiança, a função executiva geradora da performance e a autonomia criativa/autoexpressão. Ao mesmo tempo em que buscaram a indução do fluxo, as estratégias buscaram o aprimoramento da geração da performance musical dos sujeitos, alcançando efeitos positivos para ambos os objetivos.

Esta tese foi escrita a partir do modelo convencional de organização de conteúdos, que corresponderam aos elementos pré-textuais, seguidos do conteúdo textual correspondente à Introdução, sete capítulos e a conclusão seguida dos conteúdos pós-textuais.

O Capítulo I apresenta uma das bases da Teoria do Fluxo, descrevendo as origens da Teoria, os principais conceitos e as características dos componentes condicionantes e descritivos do estado de fluxo.

O Capítulo II apresenta uma breve revisão bibliográfica das primeiras pesquisas sobre o fluxo na educação musical e na performance bem como uma revisão dos principais estudos sobre treinamentos para facilitar o fluxo nos esportes. Tendo como base as investigações sobre

a indução do fluxo com jogos de computador, são feitas as considerações iniciais sobre uma metodologia de indução do fluxo na performance musical.

O Capítulo III apresenta um estudo próprio sobre a correspondência dos componentes condicionantes do fluxo com os processos de geração e regulação da performance musical. Este estudo embasou o desenvolvimento das estratégias de indução de fluxo utilizadas durante a intervenção.

A Metodologia é apresentada no Capítulo IV, com os objetivos da pesquisa, a descrição da abordagem mista, os critérios de seleção da amostra, os instrumentos de coleta de dados, o protocolo de intervenção e as estratégias de indução do fluxo aplicadas.

O Capítulo V desenvolve a análise dos dados quantitativos, discutindo os efeitos da intervenção sobre os níveis do *Fluxo global* e de seus nove componentes. Como conclusão, é proposta uma hipótese explicativa sobre como as estratégias possibilitaram a indução do fluxo na performance pós-intervenção.

Os dados qualitativos foram analisados e discutidos no Capítulo VI, no qual, segundo a percepção subjetiva dos sujeitos, se verificaram efeitos positivos da intervenção sobre os aspectos psicofísicos, sobre a função executiva da performance musical e sobre a expressividade musical criativa dos sujeitos. A análise apontou as estratégias de indução, que mais colaboraram para esses resultados positivos.

No Capítulo VII, é desenvolvida a análise por triangulação, quando os dados e as conclusões de ambas as abordagens quantitativa e qualitativa são convergidos e analisados para responderem à questão norteadora da pesquisa. A triangulação termina com uma hipótese explicativa de como as estratégias estruturaram o fluxo na performance pós-intervenção dos sujeitos.

Na Conclusão, são apresentados os principais resultados alcançados pelas três análises, demonstrando ser possível a indução de estado de fluxo em aulas de Performance Musical (PM) através da aplicação das estratégias desenvolvidas e aplicadas. São apresentadas oito descobertas inéditas da pesquisa assim como as contribuições práticas, as limitações e as sugestões para futuras investigações sobre o tema.

As contribuições da pesquisa correspondem a um avanço na compreensão dos mecanismos do fluxo na performance musical, formas de aumentar sua frequência e seus benefícios. Para a educação musical, a contribuição é a possibilidade de integrar os conhecimentos produzidos como também os princípios da Teoria do Fluxo, uma pedagogia, que poderia proporcionar experiências transformadoras para qualquer nível e contexto de aprendizagem musical.

## 2 A TEORIA DO FLUXO

### 2.1 A origem da teoria

Foi no início dos anos 1970 que M. Csikszentmihalyi (1975/2000, 1975/2014a)<sup>2</sup> deu início ao desenvolvimento da Teoria do Fluxo a partir de pesquisas sobre os aspectos prazerosos e motivacionais de pessoas, que costumavam investir muito tempo e energia em suas atividades preferidas, no lazer e, também, no trabalho. Uma forma padrão de entrevista e questionário foi desenvolvida e aplicada em grupos de 30 alpinistas, 30 jogadores de basquete, 30 dançarinos modernos, 30 jogadores de xadrez, 25 enxadristas, 30 compositores de música moderna, ouvintes de música clássica, cirurgiões e professores do ensino fundamental (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2014a). Buscava-se uma explicação para um estado de envolvimento total e imersão, que os entrevistados relataram enquanto desempenhavam suas atividades favoritas sem qualquer motivação externa definida (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2000).

Csikszentmihalyi (1975) e seu grupo de pesquisadores definiram um estado, que o autor chamou, inicialmente, de “experiência autotélica”<sup>3</sup> por caracterizar a motivação intrínseca<sup>4</sup>, que ela continha, e, mais tarde, de “experiência de fluxo” ou “estado de fluxo” pela recorrência com que os entrevistados repetiram a palavra “fluxo” em seus relatos.

O autor, assim, descreveu o que seria o estado de fluxo:

Há um estado experiencial comum que está presente em várias formas de brincadeiras, e também sob certas condições em outras atividades que não são normalmente consideradas como as brincadeiras. Por falta de um termo melhor, vou me referir a essa experiência como ‘fluxo’. Fluxo denota a sensação holística presente quando agimos com envolvimento total. É o tipo de sentimento que após experimentado alguém nostalgicamente diz: ‘isso foi divertido’ ou ‘aquilo foi prazeroso’. É o estado em que ação segue ação de acordo com uma lógica interna que parece não ter nenhuma intervenção consciente da nossa parte. Vivenciamos isto como um fluxo unificado de um momento para o outro, no qual nos sentimos no controle das nossas ações, e no qual há pouca distinção entre o eu e o ambiente: entre estímulo e resposta;

---

<sup>2</sup> As duas publicações seminais da Teoria correspondem, respectivamente, ao volume *Beyond boredom and anxiety* (1975/2000) e ao artigo *Play and intrinsic rewards* (*Journal of humanistic psychology*, Volume 15, n. 3, 1975/2014a), republicado em Csikszentmihalyi, M. *Flow and the foundations of positive psychology*. 2014a, p. 135-153.

<sup>3</sup> Experiência positiva proporcionada por atividades recompensadoras por si mesmas: auto = *self*, telos = meta.

<sup>4</sup> Motivação intrínseca se relaciona a benefícios e recompensas que uma atividade oferece por si mesma. Na motivação extrínseca, o que se busca são benefícios e recompensas além da atividade ou como uma forma de evitar situações desagradáveis.

ou entre passado, presente e futuro<sup>5</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 136, tradução nossa, aspas do autor).

Esses foram alguns dos relatos sobre as experiências de fluxo vividas pelos entrevistados da pesquisa do autor:

#### Relato de uma compositora de música moderna:

Eu realmente sou completamente alheia ao meu ambiente depois que eu realmente começo. Eu acho que o telefone tocava, a campainha tocava, a casa queimava ou algo parecido àquilo. Quando começo a trabalhar, realmente excluo o mundo. Quando paro, posso deixá-lo de volta novamente<sup>6</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 140, tradução nossa).

#### Relato de um alpinista:

A tarefa em mãos é tão exigente e rica em sua complexidade e força que o sujeito consciente é realmente diminuído em intensidade. Corolário disso é que todos os problemas que as pessoas têm ou que eu tenho como uma pessoa individual são momentaneamente obliterados [...] é um das poucas maneiras que eu encontrei para [...] viver fora da minha cabeça [...] Tende-se a ficar imerso no que está acontecendo ao seu redor, na rocha, nos movimentos que estão envolvidos [...] procura por mão segura [...] a posição correta do corpo – tão envolvida que ele pode perder a consciência de sua própria identidade e derreter em direção à rocha. [...] É como quando eu estava falando sobre coisas se tornando ‘automáticas’ [...] quase como algo sem ego de uma forma – de alguma forma, a coisa certa é feita sem [...] pensar ou fazer qualquer coisa [...] isso só acontece [...] e ainda assim você é mais concentrado. Pode ser como meditação, como o Zen é uma concentração [...] Uma coisa você está atrás é de um ponto de vista da mente, a capacidade de focar a sua mente para alcançar algo [...] Você se torna um robô, não, mais como um animal. É prazeroso. Há um sentimento de envolvimento total [...] Você se sente como uma pantera energizando a rocha<sup>7</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 142, tradução nossa, aspas do autor).

<sup>5</sup> “There is a common experiential state which is present in various forms of play, and also under certain conditions in other activities which are not normally thought of as play. For lack of a better term, I will refer to this experience as ‘flow’. Flow denotes the holistic sensation present when we act with total involvement. It is the kind of feeling after which one nostalgically says: ‘that was fun’, or ‘that was enjoyable’. It is the state in which action follows upon action according to an Internal logic which seems to need no conscious intervention on our part. We experience it as a unified flowing from one moment to the next, in which we feel in control of our actions, and in which there is little distinction between self and environment: between stimulus and response; or between past, present, and future” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 136).

<sup>6</sup> “I am really quite oblivious to my surroundings after I really get going. I think that the phone could ring, and the doorbell could ring, or the house burn down, or something like that when I start working I really do shut out the world. Once I stop I can let it back in again” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 140).

<sup>7</sup> “The task at hand is so demanding and rich in its complexity and pull that the conscious subject is really diminished in intensity. Corollary of that is that all the hang-ups that people have or that I have as an individual person are momentarily obliterated [...] it’s one of the few ways I have found to [...] live outside my head [...] One tends to get immersed in what is going on around him, in the rock, in the moves that are involved...search for hand holds... proper position of the body – so involved he might lose the consciousness of his own identity and melt into the rock... It’s like when I was talking about things becoming ‘automatic’ [...] almost like an egoless thing

A partir da riqueza de dados fornecidos pela pesquisa de Csikszentmihalyi (1975/2014a), emergiram questões importantes, que passaram a direcionar as análises posteriores, como: por que as atividades automotivadas são tão gratificantes? O que motiva as pessoas a gostarem e apreciarem os momentos em que elas podem usar intensamente seus recursos físicos e mentais para dominar um desafio escolhido por elas mesmas? Existem experiências prazerosas em comum às pessoas, que praticam uma variedade de atividades lúdicas? Elas são exclusivas dos jogos e brincadeiras ou podem ocorrer em outras atividades e situações? Como atividades tão diferentes possibilitam ou estimulam a experiência do fluxo? O que elas têm em comum, ou quais são os elementos ou componentes da experiência de fluxo? (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2014a).

Como resultado das análises, o autor conclui que as descrições sobre a experiência de fluxo eram notavelmente semelhantes não apenas dentro um mesmo contexto – jogos e brincadeiras –, mas também entre contextos diferentes – lazer ativo e trabalho. O autor chegou a um conjunto de características gerais, que definiu como sendo uma “experiência ótima”<sup>8</sup>; ou seja, um estado ideal e equilibrado, que caracterizava o estado de fluxo. Segundo o autor, tanto a “experiência ótima” quanto as condições psicológicas que a tornavam possível pareciam ser as mesmas apesar das diferenças de cultura, gênero, classe social ou nível de modernização (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Algumas pessoas pareciam ter a capacidade de entrar em fluxo apenas focando a atenção em uma atividade e limitando o campo de estímulos de tal maneira, que pudessem experimentar o que chamou de “absorção da consciência pela ação” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975).

Uma das razões, que despertou o interesse imediato sobre o estado de fluxo, foi o fato de que ele parecia contrariar o paradigma da Psicologia aceito na época. Para as teorias comportamentais, tanto seres humanos quanto outros organismos são motivados a buscar prazer e evitar sofrimento ou esforço demasiado. Características universais do comportamento humano, como se alimentar, fazer sexo e descansar, propiciam recompensas agradáveis e fornecem vantagens básicas para a sobrevivência das espécies. Por outro lado, a pesquisa de Csikszentmihalyi (1975/2000) mostrou que jovens artistas sabiam que, provavelmente, seus trabalhos não seriam comprados por outras pessoas ou valorizados o suficiente para se

---

in a way-somehow the right thing is done without [...] thinking about it or doing anything at all [...] it just happens [...] and yet you're more concentrated. It might be like meditation, like Zen is a concentration [...] One thing you are after is one-pointedness of mind, the ability to focus your mind to reach something [...] You become a robot, more like an animal. It's pleasant. There is a feeling of total involvement [...] You feel like a panther powering up the rock” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 140).

<sup>8</sup> Outra forma de caracterizar ou definir o estado de fluxo.

manterem naquela prática motivadora (CSIKSZENTMIHALYI; ASAKAWA, 2016). Por isso, o autor chamou de experiência autotélica aquela proporcionada por atividades, que não geravam benefícios secundários, mas benefícios por elas mesmas na forma de motivação intrínseca<sup>9</sup>.

Foi, também, a partir de análises posteriores dos qualitativos daquela pesquisa que o autor viria a desenvolver, mais tarde, o primeiro método específico de medição do estado de fluxo: o *Flow Questionnaire*<sup>10</sup> ou, simplesmente, FQ (CSIKSZENTMIHALYI; CSIKSZENTMIHALYI, 1992).

## 2.2 O estado de fluxo

Podemos definir o fluxo como um estado integrado holístico da consciência com propriedades integradoras, passível de ocorrer quando o sujeito se engaja com motivação, autoconfiança e concentração em uma atividade, levando-o a experimentar uma sensação de imersão da consciência, uma ação eficiente sem esforço e um sentimento de prazer, realização e plenitude ao final da atividade. De maneira mais ampla, esse engajamento pode ocorrer durante alguma forma de interação do sujeito com o ambiente, podendo ser de natureza física, emocional ou intelectual, seja ela um jogo de basquete, uma performance musical ou um jogo de xadrez.

Para que o fluxo possa ocorrer, é preciso que a atividade seja estruturada a ponto de não gerar muitas dúvidas no sujeito quanto ao que fazer, como se comportar e o que esperar dela. Dessa forma, ele poderá focar a sua atenção na atividade, porque saberá o que esperar como resultado, quais regras seguir e o que deverá fazer. Além disso, o sujeito deverá possuir um mínimo de habilidades necessárias para lidar com as demandas e desafios, que a atividade apresenta. Essas habilidades serão sempre avaliadas de forma subjetiva e comparadas com o grau de dificuldade da atividade, possibilitando, ou não, que o sujeito perceba um equilíbrio

---

<sup>9</sup> Com seu interesse na motivação intrínseca e no estado de fluxo, Csikszentmihalyi deu continuidade às ideias e objetivos da Psicologia Humanista, surgida a partir da segunda metade do século XX nos Estados Unidos. Conhecida como a quarta força da Psicologia, essa nova abordagem psicológica passou a se interessar por aspectos positivos do ser humano, complementando uma ênfase dada pela Psicanálise, desde o final do século XIX, aos aspectos patológicos da psique. O principal representante da Psicologia Humanista foi Abraham Maslow, que, ao se interessar profundamente pelo estudo do desenvolvimento do potencial humano, propôs o uso da Psicologia como um instrumento de promoção do bem-estar social e psicológico. Propôs, ainda, que a Psicologia passasse a investigar as pessoas psicologicamente saudáveis, que usavam plenamente suas capacidades e fossem autorrealizadas; ou seja, que tiveram suas necessidades básicas preenchidas e que fossem bem-adaptadas social e culturalmente.

<sup>10</sup> FQ apresenta algumas definições sobre o fluxo e pede aos entrevistados para reconhecê-las, descrevendo situações e atividades, em que vivenciam o fluxo, e avaliando a experiência subjetiva enquanto estão envolvidos nessas atividades (MONETA, 2012).

entre as demandas da atividade e as habilidades disponíveis para realizá-la. Essa é a primeira e mais importante condição para que o fluxo possa ocorrer (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Se uma pessoa for capaz de organizar sua própria consciência de modo a experimentar o fluxo na maior parte do tempo possível, sua qualidade de vida irá, inevitavelmente, melhorar, e até mesmo as rotinas mais entediadas do cotidiano e do trabalho se tornarão mais agradáveis. Nesse cenário, o autor concluiu que o fluxo, além de ser gratificante, proporcionava ordem na consciência, um estado experiencial muito específico e desejável, a ponto de as pessoas buscarem repeti-lo o maior número de vezes possível (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2000).

Três contextos são citados por Csikszentmihalyi (1975/2014a) como exemplos de situações ou oportunidades mais comuns onde o estado de fluxo pode ocorrer: os jogos e brincadeiras, as atividades criativas e a experiência religiosa. Aparentemente, essas atividades parecem ter sido especialmente desenvolvidas para proporcionar o fluxo. Nessa perspectiva, Massimini e Carli (1988) destacam que as sociedades oferecem muitas oportunidades para as pessoas se envolverem com prazer e motivação, mas as que oferecerem mais possibilidades para se experimentar o fluxo terão mais probabilidade de serem selecionadas pela cultura. Nesse sentido:

Claramente, o prazer é o principal motivo para a seleção das formas culturais mais artísticas. Pintura, música, teatro e até mesmo a mera capacidade de escrever são habilidades simbólicas adotadas porque produzem estados positivos de consciência<sup>11</sup> (MASSIMINI; CSIKSZENTMIHALYI; DELLE FAVE, 1988, p. 62, tradução nossa).

Quanto à frequência com que o estado de fluxo é experimentado na população, Wilson (2016) ressalta que tem havido discordância entre pesquisadores. Enquanto Nakamura e Csikszentmihalyi (2002) asseveram que as experiências de fluxo são relativamente raras na vida cotidiana das pessoas, outros autores apontam que podem ser experimentadas com frequência no trabalho cotidiano e nas atividades de lazer. Sobre algumas causas, que podem explicar essa discordância, temos:

[...] diferentes maneiras de medir a frequência de fluxo podem também ter levado a resultados que não eram diretamente comparáveis. Além disso, as diferenças de cultura, gênero e idade, e outros fatores das composições das

---

<sup>11</sup> “Clearly, enjoyment is the main reason for the selection of most artistic cultural forms. Painting, music, drama, and even the mere ability to write are symbolic skills adopted because they produce positive states of consciousness” (MASSIMINI; CSIKSZENTMIHALYI; DELLE FAVE, 1988, p. 62).

amostras podem contribuir para diferenças na prevalência e frequência do fluxo<sup>12</sup> (WILSON, 2016, p. 16, tradução nossa).

Desde que Csikszentmihalyi (1975) descreveu o conceito de fluxo há mais de 35 anos, ele se tornou um conceito amplamente estudado e popular com amplas implicações. Até os nossos dias, é notável que, também, haja um alto nível de concordância na definição do fluxo. Presumimos que isso se deva à figura amplamente respeitada de Csikszentmihalyi, que fez modificações mínimas na definição do fluxo ao longo dos anos. No entanto, ainda há bastante controvérsicas em relação a como o fluxo poderia e deveria ser medido.

### 2.3 A estruturação do estado de fluxo

Csikszentmihalyi (1990, p. 49, tradução nossa) descreve as condições e a forma como o estado de fluxo se estrutura:

Primeiro, a experiência geralmente ocorre quando nos confrontamos com tarefas que temos a chance de concluir. Em segundo lugar, devemos ser capazes de nos concentrar no que estamos fazendo. Terceiro e quarto, a concentração é geralmente possível, porque a tarefa realizada tem objetivos claros e fornece *feedback* imediato. Quinto, age-se com um envolvimento profundo, mas sem esforço, que remove da consciência as preocupações e frustrações da vida cotidiana. Em sexto lugar, experiências agradáveis permitem que as pessoas exercitem um senso de controle sobre suas ações. Em sétimo lugar, a preocupação com o eu desaparece, mas, paradoxalmente, o sentido do eu emerge mais forte depois que a experiência do fluxo termina. Finalmente, o sentido da duração do tempo é alterado; as horas passam em minutos, e os minutos podem se estender por horas. A combinação de todos esses elementos provoca uma sensação de profundo prazer, que é tão gratificante que as pessoas sentem que gastar uma grande quantidade de energia vale a pena para simplesmente serem capazes de senti-lo<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> “Different ways of measuring the frequency of flow may also have led to results which were not directly comparable. In addition, cultural, gender, and age differences, and other factors of the sample compositions may contribute to differences in the prevalence and frequency of flow” (WILSON, 2016, p. 16).

<sup>13</sup> “First, the experience usually occurs when we confront tasks we have a chance of completing. Second, we must be able to concentrate on what we are doing. Third and fourth, the concentration is usually possible because the task undertaken has clear goals and provides immediate feedback. Fifth, one acts with a deep but effortless involvement that removes from awareness the worries and frustrations of everyday life. Sixth, enjoyable experiences allow people to exercise a sense of control over their actions. Seventh, concern for the self disappears, yet paradoxically the sense of self emerges stronger after the flow experience is over. Finally, the sense of the duration of time is altered; hours pass by in minutes, and minutes can stretch out to seem like hours. The combination of all these elements causes a sense of deep enjoyment that is so rewarding people feel that expending a great deal of energy is worthwhile simply to be able to feel it” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 49).



A partir da descrição do autor, distinguimos as etapas do processo, que são, também, abordadas como componentes<sup>14</sup> do estado de fluxo. Esses componentes condicionam e interagem entre si para estruturarem a experiência. Na ordem em que são apresentados pelo autor, são eles:

1. *Equilíbrio desafio/habilidades;*
2. *Atenção concentrada;*
3. *Metas claras;*
4. *Feedback imediato;*
5. *Fusão da ação e consciência ou Imersão na ação*
6. *Senso de controle;*
7. *Perda da autoconsciência;*
8. *Noção alterada do tempo;*
9. *Experiência autotélica.*

Os estudos de Jackson e Marsh (1996) e Jackson e Eklund (2002, 2004) validaram o conceito dos nove componentes do fluxo como correlacionados ao conceito geral de fluxo e enfatizaram a condição da interação entre eles para estruturar a experiência mesmo em situações em que possam apresentar variação de intensidade entre eles. Como enfatizam os autores:

Quando a atenção é completamente absorvida nos desafios imediatos, o indivíduo atinge um estado ordenado de consciência. Pensamentos, sentimentos, desejos e ações estão em sintonia. A experiência subjetiva é ao mesmo tempo diferenciada e integrada, definindo as qualidades de um fenômeno complexo<sup>15</sup> (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92, tradução nossa).

Em uma ocorrência do fluxo, se houver uma expressão significativa de todos os seus componentes, o sujeito deverá experimentar um estado de fluxo mais intenso e mais ordenado. Por outro lado, se alguns componentes alcançarem um nível mais alto, enquanto outros

---

<sup>14</sup> No corpo de toda a Tese, sempre que esses termos se referirem a componentes do fluxo serão grafados em Itálico.

<sup>15</sup> “When attention is completely absorbed in the challenges at hand, the individual achieves an ordered state of consciousness. Thoughts, feelings, wishes, and action are in concert. Subjective experience is both differentiated and integrated, the defining qualities of a complex phenomenon” (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92).

alcançam níveis médios ou baixos, teremos um estado de fluxo menos intenso, menos complexo e menos ordenado: o microfluxo.

Pelas propriedades sistêmicas que o estado de fluxo e seus componentes apresentam, a tentativa de descrever sucessiva e individualmente cada um deles neste capítulo, sem fazer referência aos demais, mostra-se inadequada para uma compreensão do processo.

Como Csikszentmihalyi (1975, p. 36) colocou, o fluxo é a “sensação holística que as pessoas sentem quando agem com engajamento total”. Por essa razão, a descrição de cada um dos componentes foi elaborada tecendo inevitáveis menções e interações em direção a outros componentes.

### 2.3.1 Os componentes condicionantes ou antecedentes do fluxo

Também chamados de componentes antecedentes, são aqueles que condicionam o estado de fluxo e criam condições para que o fluxo ocorra.

Nakamura e Csikszentmihalyi (2002) apresentam três elementos condicionantes para a experiência de fluxo: *Metas claras*, *Feedback imediato* e *equilíbrio desafio/habilidades*. Os demais correspondem aos elementos, que descrevem a experiência por aqueles que a vivenciam: *Atenção concentrada*, *Fusão da ação e consciência*, *Senso de controle*, *Perda da autoconsciência*, *Noção alterada do tempo* e *Experiência autotélica*.

#### 2.3.1.1 Metas claras e Feedback imediato

Atividades, como fazer música, escalar, dançar, velejar, jogar xadrez e muitas outras, não oferecem apenas momentos agradáveis, mas exigem o aprendizado de habilidades específicas e o conhecimento de um conjunto claro de regras e metas para sua realização. Por serem estruturadas, essas atividades poderão ser realizadas e controladas a partir de um *feedback* claro e imediato, que informará o sujeito sobre como ela está sendo desenvolvida. Só assim, a atividade poderá estruturar a experiência do sujeito, possibilitando-lhe canalizar a atenção necessária (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Alguns exemplos dados pelo autor esclarecem:

Uma tenista sempre sabe o que tem que fazer: devolver a bola para a quadra do adversário. E cada vez que ela acerta a bola, ela sabe se ela fez bem ou não. Os objetivos do jogador de xadrez são igualmente óbvios: vencer o rei do oponente antes que ele seja vencido. Com cada movimento, ele pode calcular

se ele se aproximou desse objetivo. O alpinista, subindo uma parede vertical de rocha, tem um objetivo muito simples em mente: completar a subida sem cair. Cada segundo, hora depois de hora, ele recebe informações de que está cumprindo esse objetivo básico<sup>16</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 54, tradução nossa).

As metas, também, ajudam a criar ordem na consciência, pois fornecem orientação, estabelecem expectativas e direcionam as estratégias de execução. Da mesma forma, objetivos claros melhoram a conscientização sobre o que fazer na sequência de ações e facilitam o foco no momento presente. Nas palavras do autor, uma das qualidades da experiência de fluxo

[...] é que ela geralmente contém demandas de ação coerentes e não contraditórias e fornece um *feedback* claro e sem ambiguidade às ações de uma pessoa. Esses componentes de fluxo, como os precedentes, são possíveis, porque a consciência está limitada a um campo restrito de possibilidades. Na realidade reduzida artificialmente de um episódio de fluxo, sabe-se claramente o que é ‘bom’ e o que é ‘mau’. Metas e medidas são ordenadas logicamente. Não se espera que uma pessoa faça coisas incompatíveis, como na vida real. Ele ou ela conhece como os resultados de várias ações possíveis serão<sup>17</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 46, tradução nossa, aspas do autor).

Csikszentmihalyi (1990) considera o *feedback* como uma informação bastante valiosa, pois informa ao sujeito sobre o desempenho da atividade em relação aos objetivos. Essas informações advêm de um *feedback* interno e outro externo. O primeiro fornece informações sobre o ambiente interno do sujeito, impressões táteis, cinestésicas, movimentos corporais e os estados mental e emocional. O segundo fornece informações externas ao corpo do sujeito através de estímulos auditivos, visuais, olfativos e gustativos, quando for o caso. Na maioria das atividades, ambos são percebidos e avaliados de forma convergente, fornecendo uma impressão geral da qualidade do desempenho e afetando, conseqüentemente, a qualidade da experiência de fluxo.

---

<sup>16</sup> “A tennis player always knows what she has to do: return the ball into the opponent’s court. And each time she hits the ball she knows whether she has done well or not. The chess player’s goals are equally obvious: to mate the opponent’s king before his own is mated. With each move, he can calculate whether he has come closer to this objective. The climber inching up a vertical wall of rock has a very simple goal in mind: to complete the climb without falling. Every second, hour after hour, he receives information that he is meeting that basic goal” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 54).

<sup>17</sup> “[...] is that it usually contains coherent, noncontradictory demands for action and provides clear, unambiguous *feedback* to a person's "actions. These components of flow, like the preceding ones, are made possible because one's awareness is limited to a restricted field of possibilities. In the artificially reduced reality of a flow episode, one clearly knows what is ‘good’ and what is ‘bad’. Goals and means are logically ordered. A person is not expected to do incompatible things, as he is in real life. He or she knows the results of various possible actions will be” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p.46).

Qualquer tipo de *feedback* pode ser relevante, desde que seja logicamente orientado para um objetivo, porque “o que torna essa informação valiosa é a mensagem simbólica que ela contém: que consegui meu objetivo. Tal conhecimento cria ordem na consciência e fortalece a estrutura do eu”<sup>18</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 57, tradução nossa).

### 2.3.1.2 Equilíbrio desafio/habilidades

Mesmo que um sujeito saiba exatamente o que deve fazer durante numa atividade – *Metas claras* – e esteja recebendo todo tipo de informação necessária para avaliar e regular as sequências de ações durante a atividade – *Feedback imediato* –, não há garantias que ele venha a alcançar uma experiência ótima. A grande satisfação prometida pelo estado de fluxo poderá não ocorrer se não for possível estabelecer metas atingíveis apesar das outras condições favoráveis (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2000). Nesse aspecto, o fluxo só poderá ocorrer em situações, nas quais o sujeito pode lidar, pelo menos teoricamente, com as demandas e exigências da atividade. A escolha de uma atividade e as ações correspondentes a ela estarão sempre relacionadas a uma avaliação das possibilidades de atender às demandas e exigências, que ela apresenta. Portanto,

[...] o fluxo começa a ser experimentado quando existe um ajuste entre as habilidades do *self* e os desafios propiciados pelo ambiente. Por exemplo, não podemos desfrutar de um jogo de tênis se nosso oponente estiver muito melhor ou muito pior do que nós; apenas um jogo com um adversário bem combinado é provável que seja agradável. Não gostamos de ler um romance em que o enredo e os personagens são muito difíceis de visualizar, nem um que seja muito óbvio e previsível; em vez disso, gostamos do texto que se ajusta aos nossos poderes imaginativos. É esse aspecto do prazer que é mais relevante para a sincronia relacional, que repousa no coração de uma personalidade ideal<sup>19</sup> (CSIKSZENTMIHALYI; RATHUNDE, 2014, p. 24, tradução nossa).

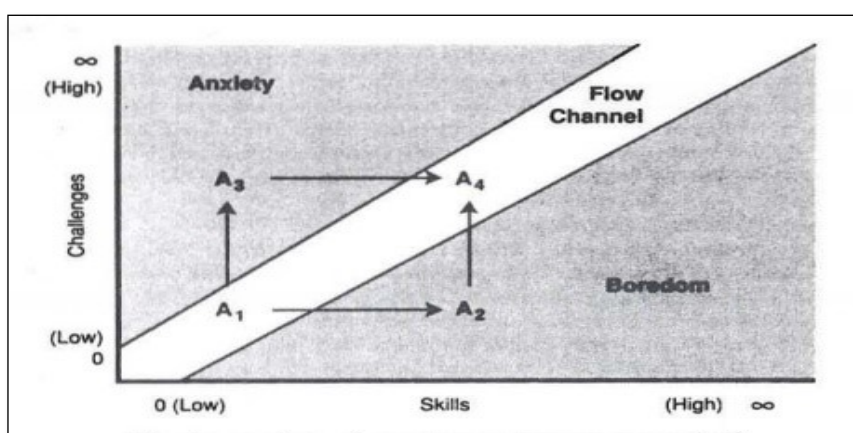
---

<sup>18</sup> “What makes this information valuable is the symbolic message it contains: that I have succeeded in my goal. Such knowledge creates order in consciousness and strengthens the structure of the self” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 57).

<sup>19</sup> “[...] flow begins to be experienced when there is a fit between the skills of the self and the challenges afforded by the environment. For example, we cannot enjoy a tennis game if our opponent is either much better or much worse than we are; only a game with a well-matched opponent is likely to be enjoyable. We don’t enjoy reading a novel in which plot and characters are too difficult to visualize, nor one that is too obvious and predictable; we enjoy instead the text that fits our imaginative powers. It is this aspect of enjoyment that is most relevant to the relational synchrony that lies at the heart of optimal personhood” (CSIKSZENTMIHALYI, RATHUNDE, 2014, p. 24).

O autor definiu este “ajuste” como o componente correspondente ao equilíbrio entre os desafios da tarefa e as habilidades disponíveis<sup>20</sup> e o caracterizou como a “regra de ouro”, que possibilita o fluxo. Assim, as relações entre desafio e habilidades são a base do modelo de fluxo. É importante ressaltarmos que os desafios são vistos como oportunidades de ação e habilidades como capacidades de ação (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 49). Esse elemento é o componente central, em que o autor se baseou para o desenvolvimento do modelo gráfico de representação da experiência de fluxo, apresentado na Figura 1 a seguir.

**Figura 1 – Modelo do estado de fluxo de Csikszentmihalyi**



Fonte: Csikszentmihalyi (1990, p. 74).

O modelo tem plano cartesiano como fundo, cujo eixo vertical – coordenadas – corresponde aos níveis de desafio de uma atividade e o eixo horizontal – abscissas – ao nível de habilidades do sujeito. O plano, também, é dividido em três áreas correspondentes a três qualidades da experiência: ansiedade, fluxo e tédio. A bissetriz resultante do encontro das projeções dos dois eixos representa o equilíbrio entre os desafios percebidos pelo sujeito numa atividade e as habilidades percebidas para a sua realização. Segundo o modelo, o fluxo poderá ocorrer quando houver essa razão equivalente ao longo da linha transversal ao plano – o “corredor do fluxo” –; isto é, quando desafio e habilidades estiverem equilibrados em nível mais baixo ou mais alto do plano. Por outro lado, nas situações em que o desafio da tarefa for percebido como mais alto do que as habilidades do sujeito, ele experimentará o estado de ansiedade; ou, ao contrário, quando o desafio da tarefa for percebido como mais baixo do que as habilidades disponíveis, o sujeito experimenta o tédio (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2000).

<sup>20</sup> Balance of challenges and skills (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

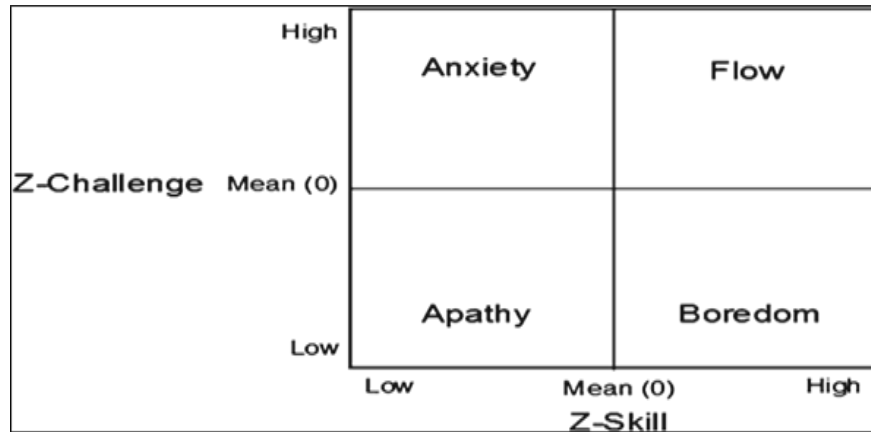
Ainda, de acordo com Csikszentmihalyi (1975/2000), o estado de fluxo pode ocorrer em graus distintos de intensidade. Essa intensidade pode variar desde um fluxo superficial “*microflow*”, que pode ocorrer em atividades simples do cotidiano, até um fluxo profundo “*macroflow*”, que tende a ocorrer em atividades de alta complexidade e que exigem a mobilização de altas capacidades, como uma cirurgia ou uma partida de xadrez.

Segundo o autor, o modelo, também, representa o processo de desenvolvimento de um sujeito, que escolhe atividades, as quais geram fluxo. Os pontos do plano A1, A2, A3 e A4 representam momentos específicos desse desenvolvimento bem como a direção e as consequências desse desenvolvimento. No ponto A1, o sujeito escolhe e começa a praticar uma atividade, na qual ele, ainda, não possui muitas habilidades para realizá-la. À medida que ele aprende e pratica novas habilidades, ele poderá sentir tédio – ponto A2 – se as demandas de ação da atividade continuarem muito fáceis como no início. Nessa condição, ele só experimentará o fluxo se as demandas da tarefa aumentarem e exigirem dele o uso de todas as habilidades aprendidas – ponto A4.

Numa outra situação, mas partindo da mesma condição de iniciante em uma atividade – ponto A1 –, o sujeito poderá experimentar ansiedade – ponto A3 – se as demandas de ação dessa atividade aumentarem antes que ele possa desenvolver habilidades suficientes. Nessa condição, ele precisará desenvolver novas habilidades para enfrentar níveis mais altos de desafio apresentados pela tarefa. Quando isso ocorrer, ele poderá experimentar o fluxo se desafios e habilidades alcançarem o equilíbrio – ponto A4. Para Moneta (2012), é a busca pela atualização de habilidades frente a novas demandas cada vez mais exigentes que caracteriza o potencial de desenvolvimento das pessoas, que vivenciam fluxo em uma ou mais atividades.

Ampliando as possibilidades do modelo inicial, Csikszentmihalyi e LeFevre (1989) apresentaram, posteriormente, o Modelo do Quadrante (Figura 2), que divide a experiência em quatro estados emocionais diferentes: fluxo, ansiedade, tédio e apatia. Da mesma forma que o modelo original, o fator determinante para o alcance do fluxo, ou das outras três possibilidades, será dado pela qualidade do equilíbrio entre desafios e habilidades. No entanto, a principal evolução desse Modelo foi a compreensão de que o fluxo só poderá ser experimentado quando as demandas de uma tarefa estiverem acima das que o sujeito realiza normalmente, exigindo uma mobilização mais intensa de habilidades para atender a esse desafio. Dessa forma, o *equilíbrio desafio/habilidades*, que no modelo original poderia ocorrer em qualquer ponto de intersecção ao longo do “corredor do fluxo”, já no Modelo do Quadrante, esse equilíbrio precisaria ocorrer em um nível mais alto para possibilitar a experiência ótima.

**Figura 2 – Modelo do Quadrante de Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e LeFevre (1989)**

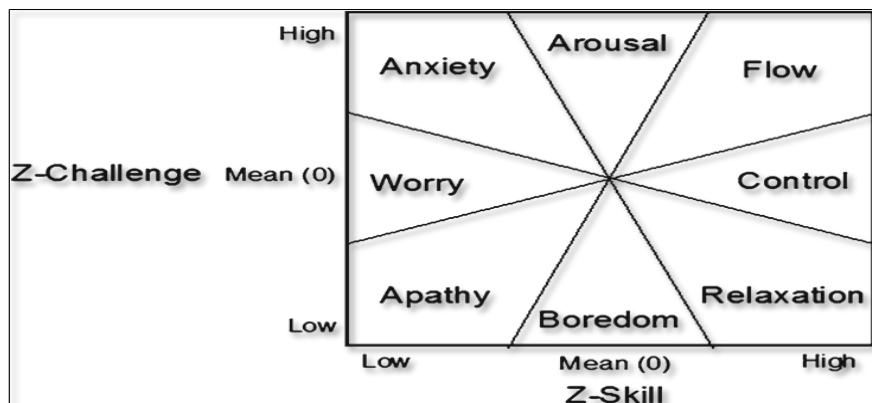


Fonte: Moneta (2012, p. 33).

Segundo Moneta (2012), por ser um sistema de classificação aproximado, o Modelo do Quadrante é demasiadamente otimista por imaginar que 25% dos estados emocionais de uma experiência corresponderiam ao fluxo, estimativa que não corresponde aos dados derivados das pesquisas anteriores.

Na tentativa de fornecer um sistema de classificação mais precisa e realista do que o modelo anterior, Massimini e Carli (1988) apresentaram o Modelo de Flutuação da Experiência, também chamado de “Modelo do Canal”<sup>21</sup> ou “Modelo Óctuplo” (Figura 3). O Modelo abrange oito possibilidades de estados emocionais representados em setores com arcos de 45 graus cada e distribuídos no espaço cartesiano.

**Figura 3 – Modelo de Flutuação da Experiência de fluxo Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e LeFevre (1989)**



Fonte: Moneta (2012, p. 35).

<sup>21</sup> Na versão original em inglês: *Channel Model*.

Mantendo a evolução anterior, o *equilíbrio desafio/habilidades*, também, precisa ocorrer em um nível mais alto para viabilizar o fluxo. A principal diferença em relação ao Modelo do Quadrante é a possibilidade de esse Modelo representar uma variação, ou flutuação, de oito diferentes estados emocionais durante uma mesma experiência.

Desde o modelo original de 1975, as duas formas posteriores do modelo do fluxo mantiveram a tentativa de representar as dinâmicas do componente de *equilíbrio desafio/habilidades* como principal condição para a ocorrência de fluxo e outros possíveis estados emocionais.

Nakamura e Csikszentmihalyi (2002) afirmam que uma característica chave do modelo do fluxo é sua abordagem interacionista; ou seja, que enfatiza o sistema dinâmico composto pelo sujeito e o ambiente bem como a fenomenologia das interações entre ambos ao invés de focar apenas no sujeito abstraído do seu contexto. Dessa forma, é inadequado utilizar o modelo ao investigar pessoas e suas experiências de fluxo sem considerar as questões ambientais, em que estão inseridas.

### 2.3.2 Os componentes descritivos ou consequentes do estado de fluxo

Também chamados na literatura de componentes consequentes ou fenomenológicos, ou seja, aqueles que descrevem a partir do ponto de vista de quem vivencia o estado de fluxo.

#### 2.3.2.1 Atenção concentrada<sup>22</sup>

A atenção representa uma parte fundamental na experiência de fluxo e é uma de suas qualidades mais definidoras. Se os objetivos da tarefa são claros e alcançáveis, se o *feedback* é claro e imediato, a atenção poderá se voltar totalmente para a realização da atividade. Para tanto, é essencial que o sujeito se mantenha focado com a intensidade e a constância necessárias. Esse foco, Csikszentmihalyi (1975/2000) chamou, inicialmente, de “centramento da atenção” ou “atenção não dividida” e, ainda, posteriormente, de “concentração na tarefa em mãos” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Apesar de algumas variações da terminologia, o sentido será sempre o mesmo: o de uma atenção concentrada nas ações imediatas de uma atividade.

---

<sup>22</sup> Esse componente é um dos que apresenta uma terminologia mais variável, mas o sentido será sempre o mesmo, o da atenção intensa e concentrada. Como exemplo, temos “*Concentration on the Task at Hand*” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990), “undivided attention” e “centering-of-attention” (CSIKSZENTMIHALYI, 1975).



Quanto ao papel da atenção na estruturação da experiência de fluxo, assim é descrito por um dançarino entrevistado de Csikszentmihalyi (1975/2000, p. 53, tradução nossa):

Sua concentração é muito completa. Sua mente não está vagando, você não está pensando em outra coisa; você está totalmente envolvido no que você está fazendo. Seu corpo se sente bem. Você não está ciente de qualquer rigidez. Seu corpo está todo desperto. Nenhuma área onde você se sinta bloqueado ou rígido. Sua energia está fluindo muito suavemente. Você se sente relaxado, confortável e cheio de energia<sup>23</sup>.

Segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2002), os processos de atenção são fundamentais, porque determinam o conteúdo da consciência. Uma vez que a capacidade de atenção é limitada, focar significará reduzir a quantidade de informação na consciência, o que só será possível através das escolhas quanto ao que focar e ao que deixar de fora desse foco. As informações selecionadas serão o meio de troca entre o sujeito e o meio ambiente (CSIKSZENTMIHALYI; CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Segundo um alpinista:

Quando você está [escalando], você não está ciente de outras situações problemáticas. Isso se torna um mundo em si mesmo, significativo apenas por ele mesmo. É uma coisa de concentração. Uma vez que você está dentro dessa situação, é incrivelmente real e você está fortemente no comando dela. Ela se torna o seu mundo total<sup>24</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 81, tradução nossa, chaves do autor).

A atenção, também, se relaciona diretamente aos possíveis estados emocionais, que podem ocorrer durante uma experiência. Se o estado é de tédio ou apatia, a atenção poderá perder o foco, ou divagar, devido ao baixo nível de desafio em relação às habilidades. Nos estados de ansiedade, quando o desafio percebido excede as habilidades disponíveis, a atenção do sujeito se volta para si mesmo e suas deficiências, impedindo um engajamento eficiente na realização da tarefa. Mas, quando a atenção é totalmente absorvida pelos desafios da tarefa, o sujeito atinge um estado ordenado de consciência com uma sintonia entre pensamentos, sentimentos, desejos e ações (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). “Você está se movendo em harmonia com algo a mais, você é parte disso. É uma das poucas atividades em que você não

---

<sup>23</sup> “Your concentration is very complete. Your mind 'l isn't wandering, you are not thinking of something else; you are totally involved in what you are doing. Your body feels good. You are not aware of any stiffness. Your body is awake all over. No area where you feel blocked or stiff. Your energy is flowing, very smoothly. You feel relaxed, comfortable, and energetic” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 53).

<sup>24</sup> “When you're [climbing] you are not aware of other problematic situations. It becomes a world into its own, significantly only to itself. It's a concentration thing. Once you're into the situations, it's incredibly real, and you're very much in charge of it. It becomes your total world” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000. p. 81).

tem todos os diferentes tipos de demandas conflitantes em você”<sup>25</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 81, tradução nossa).

Apesar de o autor classificar a *atenção concentrada* como um componente fenomenológico (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2000, 1990), ele o caracteriza em muitas descrições do fluxo como um antecedente dos demais, levando-nos a entender que este poderia ser, na verdade, um componente condicionante. Essa questão foi revista por Moneta (2012), propondo uma forma de abordar a concentração como um intermediário entre os componentes condicionantes e os fenomenológicos<sup>26</sup>, sendo que os primeiros moderam o efeito que a concentração terá sobre os segundos. Segundo o autor, é possível compreender que

a concentração promove o fluxo se os objetivos são claros, o *feedback* é inequívoco e o desafio e a habilidade são altos e estão relativamente equilibrados, e que a concentração previne o fluxo se os objetivos não são claros, o *feedback* é ambíguo e há um desequilíbrio de desafio e habilidade”<sup>27</sup> (MONETA, 2012, p. 44, tradução nossa).

### 2.3.2.2 Fusão da ação e consciência

O relato de um alpinista descreve, de forma simples e clara, esse componente do fluxo: “Você está tão envolvido com o que você está fazendo, [que] você não pensa em si mesmo como separado da atividade imediata... você não se vê separado do que está fazendo...”<sup>28</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 39, tradução nossa). Para compreendermos o que é esse componente, o autor esclarece:

Talvez o sinal mais claro do fluxo seja a fusão da ação e consciência. Uma pessoa em fluxo não tem perspectiva dualista: ela está ciente de suas ações, mas não da consciência em si. Um jogador de tênis presta total atenção à bola e ao oponente, um mestre do xadrez foca na estratégia do jogo, a maioria dos estados de êxtase religioso são alcançados através de passos ritualísticos complexos; ainda, para que o fluxo seja mantido, não se pode refletir sobre o ato de consciência em si. Quando a consciência se divide, de modo que se percebe a atividade de ‘fora’, o fluxo é interrompido. Assim sendo, fluxo é

<sup>25</sup> “You’re moving in harmony with something else, you’re a part of it. It’s one of few sorts of activities in which you don’t have all sorts of different kinds of conflicting demands on you” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 81)

<sup>26</sup> Moneta (2012) define os componentes do fluxo como “antecedentes” e “indicadores do fluxo”, o que não modifica o seu sentido funcional dos dois grupos definido por Csikszentmihalyi (1975/2000, 1990) como condicionantes e fenomenológicos.

<sup>27</sup> “[...] concentration fosters flow if goals are clear, *feedback* is unambiguous, and challenge and skill are high and in relative balance with each other, and that concentration prevents flow if goals are unclear, *feedback* is ambiguous, and there is an imbalance of challenge and skill” (MONETA, 2012, p. 44).

<sup>28</sup> “You are so involved in what you are doing [that] you aren’t thinking of yourself as separate from the immediate activity [...] You don’t see yourself as separate from what you are doing” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 39).

difícil de manter por algum período de tempo sem pelo menos interrupções momentâneas. Normalmente, uma pessoa pode manter uma consciência fundida com suas ações por apenas curtos períodos, que são interrompidos por intervalos quando se adota uma perspectiva externa. Essas interrupções ocorrem quando perguntas acendem na mente do ator: ‘Eu estou fazendo isso bem?’, ‘O que eu estou fazendo aqui?’, ‘Eu deveria estar fazendo isto?’ Quando se está em um episódio de fluxo (em *ludus* ao invés de *inter ludes*)<sup>29</sup>, estas questões simplesmente não vêm à mente<sup>30</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 38, tradução nossa).

Conforme o autor, somente quando todas as capacidades de uma pessoa estão mobilizadas para lidar com uma demanda de alto nível é que a sua atenção será completamente absorvida pela atividade. Por essa razão, é possível entendermos como “ação e consciência se fundem na ausência de uma atenção extra que permita a entrada na consciência de outros objetos além da interação imediata. Um desses objetos é o eu...”<sup>31</sup> (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92, tradução nossa). Se não há conflitos desestabilizadores na realização da tarefa, parece não haver espaço na consciência para o sujeito perceber a si mesmo ou até mesmo necessidade.

Não há excesso de energia psíquica para processar qualquer informação a não ser o que a atividade oferece. Toda a atenção está concentrada nos estímulos relevantes. Como resultado, uma das características mais universais e distintivas da experiência ótima ocorre: as pessoas ficam tão envolvidas no que estão fazendo que a atividade se torna espontânea, quase automática; elas deixam de se perceber como separadas das ações que estão realizando<sup>32</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 53, tradução nossa).

---

<sup>29</sup> A expressão em latim dentro dessa citação (em *ludus* ao invés de *inter ludes*), a partir da perspectiva do estado de fluxo, significa “dentro de um jogo em oposição a entre dois jogos”. Ou seja, quando dizemos “dentro de um jogo”, falamos de uma atividade em si e unicamente ela; quando falamos em “entre dois jogos”, falamos da atividade e do sujeito que a pratica, isto é, “entre dois jogos”, quando não mais está presente o estado de fluxo.

<sup>30</sup> “Perhaps the clearest sign of flow is the experience of merging action and awareness. A person in flow does not operate with a dualistic perspective: one is very aware of one's actions, but not of the awareness itself. A tennis player pays undivided attention to the ball and the opponent, a chess master focuses on the strategy of the game, most states of religious ecstasy are reached by following complex ritual steps, yet for flow to be maintained, one cannot reflect on the act of awareness itself. The moment awareness is split so as to perceive the activity from ‘outside’, the flow is interrupted. Therefore, flow is difficult to maintain for any length of time without at least momentary interruptions. Typically, a person can maintain a merged awareness with his or her actions for only short periods interspersed with interludes (from the Latin *inter ludes*, ‘between plays’) in which the flow is broken by the actor's adoption of an outside perspective. These interruptions occur when questions flash through the actor's mind such as ‘Am I doing well?’ or ‘What am I doing here?’ or ‘Should I be doing this?’ When one is in a flow episode (in *ludus* as opposed to *inter ludes*), these questions simply do not come to mind” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 38).

<sup>31</sup> “Action and awareness merge in the absence of spare attention that might allow objects beyond the immediate interaction to enter awareness. One such object is the self” (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92).

<sup>32</sup> “There is no excess psychic energy left over to process any information but what the activity offers. All the attention is concentrated on the relevant stimuli. As a result, one of the most universal and distinctive features of optimal experience takes place: people become so involved in what they are doing that the activity becomes spontaneous, almost automatic; they stop being aware of themselves as separate from the actions they are performing” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 53).

A partir desse relato, percebemos, claramente, a inter-relação entre os componentes da atenção concentrada, o *Senso de controle* descrito como espontaneidade e “quase” automatismo, e a *fusão da ação e consciência* como a forma de o sujeito não se perceber separado da ação.

### 2.3.2.3 Perda da autoconsciência

Na estruturação do fluxo, Csikszentmihalyi (1990) descreve uma relação causal entre os componentes da *Atenção concentrada* levando à *Fusão da ação e consciência* e possibilitando a *Perda da autoconsciência*. Aqui, novamente, a *Atenção concentrada* é o componente chave para a transição entre os componentes condicionais e os fenomenológicos do fluxo. Com a *Perda da autoconsciência*, o sujeito perde a percepção de si mesmo como o ator, que desempenha a atividade, assim como relata um alpinista: “Você está tão envolvido com o que está fazendo, não está pensando em si mesmo como separado da atividade imediata... você não se vê separado do que está fazendo...”<sup>33</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 230, tradução nossa).

Como um mecanismo intrapsíquico, que medeia as necessidades do organismo e as demandas do meio ambiente, a consciência de uma pessoa tem como função primária integrar suas ações com as de outras pessoas num ambiente social. Algumas atividades não requerem esse tipo de negociação, porque são baseadas em regras bem estabelecidas e livremente aceitas, que tornam a situação “simplificada a ponto de ser compreensível, definível e gerenciável” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 141) como os rituais religiosos, as performances artísticas e os jogos. Em um jogo de xadrez, por exemplo, um jogador não precisa temer que os movimentos do adversário produzam qualquer tipo de ameaça inesperada, exceto aquelas permitidas pelas regras. Portanto, o sujeito está confortável, confiante e direcionado o suficiente para não precisar “negociar” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 141) com o que deve ou não ser feito. O resultado disso é a concentração voltada integralmente para as ações de atividade; mais nada.

[...] quando uma atividade é completamente envolvente, não há mais atenção suficiente para permitir que uma pessoa considere, ou o passado, ou o futuro, ou qualquer outro estímulo temporariamente irrelevante. Um item que

---

<sup>33</sup> “You are so involved in what you are doing, you aren’t thinking of yourself as separate from the immediate activity... you don’t see yourself as separate from what you are doing...” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 230).

desaparece da consciência merece menção especial, porque na vida normal gastamos muito tempo pensando nele: o nosso próprio *self*<sup>34</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 62, tradução nossa).

A maioria dos escritores entrevistados pelo autor descreveu as experiências de fluxo mencionando uma “perda do ego”, ou um “autoesquecimento”, uma “perda da autoconsciência”, uma “transcendência da individualidade” e uma “fusão com o mundo” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a). Nesse sentido, o componente “perda de autoconsciência” pode ser o que mais se aproxima do conceito de experiência de pico descrito por Maslow (1964).

O autoesquecimento não significa, entretanto, que no fluxo uma pessoa perde o contato com sua própria realidade física. Em algumas atividades de fluxo, talvez na maioria, torna-se mais intensamente consciente dos processos internos. Isso obviamente ocorre no ioga e em muitos rituais religiosos. Os montanhistas relatam um grande aumento das sensações cinestésicas, uma consciência repentina dos movimentos musculares normalmente inconscientes. Os jogadores de xadrez estão muito conscientes do funcionamento de suas próprias mentes durante os jogos. O que geralmente se perde no fluxo não é a consciência do próprio corpo ou das funções de alguém, mas apenas o autoconceito, o intermediário que aprende a se interpor entre o estímulo e resposta<sup>35</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 141, tradução nossa).

#### 2.3.2.4 Senso de controle

Csikszentmihalyi (1990) salienta que a experiência do fluxo é descrita como aquela que envolve uma sensação de controle sobre uma atividade e sobre o meio ambiente onde ela é realizada, propiciando ao sujeito previsibilidade das ações e sentimentos de segurança, conforto, relaxamento e bem-estar. Segundo o autor, o *Senso de controle*, também, pode ser entendido como a ausência do medo de perder o controle, o que o conecta diretamente à percepção do *Equilíbrio desafio/habilidades*, como seu condicionante e do próprio fluxo (JACKSON; CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

---

<sup>34</sup> “[...] when an activity is thoroughly engrossing, there is not enough attention left over to allow a person to consider either the past or the future, or any other temporarily irrelevant stimuli. One item that disappears from awareness deserves special mention, because in normal life we spend so much time thinking about it: our own self” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 62).

<sup>35</sup> “Self-forgetfulness does not mean, however, that in flow a person loses touch with his or her own physical reality. In some flow activities, perhaps in most, one becomes more intensely aware of internal processes. This obviously occurs in yoga and many religious rituals. Climbers report a great increase of kinesthetic sensations, a sudden awareness of ordinarily unconscious muscular movements. Chess players are very aware of the working of their own minds during games. What is usually lost in flow is not the awareness of one's body or of one's functions, but only the self-construct, the intermediary which one learns to interpose between stimulus and response” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 141).

Em estado de fluxo, assim se declarou um dançarino em relação à percepção de controle: “[...] um forte relaxamento e uma calma me dominam. Não tenho preocupações sobre fracassar. Que sentimento poderoso e caloroso é este! Eu quero expandir, e abraçar o mundo. Sinto um enorme poder para realizar algo com graça e beleza”<sup>36</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 59, tradução nossa).

Outra característica do *Senso de controle* é uma ausência de ação voluntária de domínio direto sobre a atividade. Por essa razão, Csikszentmihalyi (1990) definiu essa característica como “o paradoxo do controle” na experiência de fluxo. Ou seja, o sujeito experimenta a sensação de controle, sem, no entanto, controlar diretamente as ações. O autor, também, afirma que esse controle espontâneo é, por sua vez, proporcionado pela ausência temporária da autoconsciência, que o fluxo também produz, já que o sujeito pode, temporariamente, esquecer-se de si mesmo enquanto realiza atividades gratificantes e que apresentam regras claras e não contraditórias.

Em jogos e em outras atividades competitivas, a sensação de controle vem tanto do próprio desempenho quanto da capacidade de superar e vencer o adversário. Em situações, em que os resultados são incertos, como jogos de azar, nos quais há a possibilidade de ganhar ou perder, Csikszentmihalyi (2002) acentua que a percepção de que é possível influenciar de alguma maneira os resultados é percebida como *Senso de controle*.

Em algumas atividades desportivas e performáticas, as demandas por controle se voltam não só para o desempenho em si, mas também para as demandas de segurança e proteção ao próprio sujeito. Esse é o caso de dançarinos, que precisam de controle técnico apurado, para se expressarem artisticamente através da dança e para protegê-los de eventuais acidentes. Desportistas de asa-delta, escalada, corrida de automóvel, mergulho e tantas outras atividades demandam um alto nível de controle, a fim de que possam viver experiências marcantes em situações potencialmente perigosas. Nesse sentido,

[...] não é possível experimentar uma sensação de controle a menos que alguém esteja disposto a desistir da segurança de rotinas protetoras [da vida diária]. Somente quando um resultado duvidoso está em jogo, e alguém é capaz de influenciar esse resultado, essa pessoa pode realmente saber se ela está no controle<sup>37</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 61, tradução nossa, chaves nossa).

<sup>36</sup> “A strong relaxation and calmness comes over me. I have no worries of failure. What a powerful and warm feeling it is! I want to expand, to hug the world. I feel enormous power to effect something of grace and beauty” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 59).

<sup>37</sup> “It is not possible to experience a feeling of control unless one is willing to give up the safety of protective routines. Only when a doubtful outcome is at stake, and one is able to influence that outcome, can a person really know whether she is in control” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 61).

Portanto, para Csikszentmihalyi (1990, p. 61, tradução nossa), a questão mais importante sobre o *Senso de controle* em relação ao fluxo é que “[...] o que as pessoas apreciam não é a sensação de estar no controle, mas a sensação de exercer controle em situações difíceis”<sup>38</sup>. Dessa forma, as pessoas escolhem atividades desafiantes, que possam exercer controle sobre elas, para que sejam divertidas e recompensadoras.

### 2.3.2.5 Noção alterada de tempo

Para Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi (1992), vivendo uma experiência de fluxo, o sujeito pode ter uma percepção alterada do tempo, que pode passar mais rápido ou mais devagar do que o normal. Apesar de não ser um componente tão frequente e significativo quanto os demais, uma noção alterada do tempo ocorre em experiência de fluxo bastante profunda.

Mesmo em estado de fluxo, a percepção do tempo poderá passar por variações dependendo da atividade que o sujeito esteja desempenhando. Numa escalada, em que não existe um tempo predeterminado para o escalador cumprir cada etapa, se não apenas uma estimativa, a alteração do tempo foi bastante reportada nos entrevistados de Csikszentmihalyi (2000, p. 81, tradução nossa):

É uma coisa centralizadora, estando absolutamente no aqui e agora, no presente. É a parte mais importante da escalada<sup>39</sup>.

Quando eu estou em uma escalada, é como se a minha memória tivesse sido eliminada. Tudo o que consigo me lembrar são os últimos 30 segundos, e tudo que consigo pensar adiante são os próximos cinco minutos [...] Com tremenda concentração, o mundo normal é esquecido<sup>40</sup>.

Em atividades, como alguns esportes e a performance musical, nos quais o desenvolvimento da atividade tem o tempo como referência primordial, mesmo em estado de fluxo, esse componente não se apresenta como muito frequente ou significativo. Dependendo do esporte, numa corrida de maratona, pode ser que o atleta em fluxo perceba o tempo como

<sup>38</sup> “[...] what people enjoy is not the sense of being in control, but the sense of exercising control in difficult situations” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 61).

<sup>39</sup> “It’s a centering thing, being absolutely in the here and now, in the present. It’s the most important part of climbing” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 81).

<sup>40</sup> “When I star on a climb, it’s as if my memory input had been cut off. All I can remember is last thirty seconds, and all I can think ahead is the next five minutes [...] With tremendous concentration the normal world is forgotten” (CSIKSZENTMIHALYI, 2000, p. 81).

passando mais rápido, ou durante uma corrida de 100 metros, ele percebe o tempo passando mais devagar.

### 2.3.2.6 Experiência autotélica

Antes de ser cunhado o termo “experiência de fluxo”, Csikszentmihalyi (2000) chamou de “experiência autotélica” para caracterizar o envolvimento motivado e recompensador alcançado nas atividades escolhidas livremente pelo sujeito. O termo “autotélico” deriva de duas palavras gregas, “*auto*” significando “eu”, e “*telos*” significando “direção”, “objetivo”; ou seja, em direção ou um fim em si mesma. Para o autor:

Aplicar no mercado de ações para ganhar dinheiro não é uma experiência autotélica; mas aplicar para provar que a habilidade de prever tendências futuras é – mesmo que o resultado em termos de dólares e centavos seja exatamente o mesmo. Ensinar as crianças a transformá-las em bons cidadãos não é autotélico, ao passo que ensiná-las porque se gosta de interagir com as crianças é<sup>41</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 67, tradução nossa).

A partir do exemplo do autor, entendemos que a experiência é autotélica quando o sujeito foca a atenção na atividade por si mesma. Quando não é autotélica, a atenção é focada em suas consequências ou objetivos secundários. O autor nos dá dois exemplos referenciais a partir de um famoso compositor e um jogador de xadrez campeão, ambos entrevistados por ele:

Não se faz por dinheiro. Um faz isso, talvez, pela satisfação que isso dá. Eu acho que os grandes compositores, todos os grandes artistas, trabalham por si mesmos, ponto final. Eles não dão a mínima para mais ninguém. Eles basicamente se satisfazem... Se você obtém alguma fama, é quando você está morto e enterrado, então o que diabos é bom isso... É isso que eu digo aos meus alunos. Não esperem ganhar dinheiro, não esperem fama ou um tapinha nas costas, não esperem nada. Faça isso por que vocês amam isso<sup>42</sup> (CSIKSZENTMIHALYI; 2014a, p. 145).

A coisa mais recompensadora é a competição, a satisfação de colocar suas proezas mentais contra outra pessoa... Eu ganhei... troféus e dinheiro... mas considerando as despesas de ingressos, associações de xadrez etc., eu

<sup>41</sup> “Playing the stock market in order to make money is not an autotelic experience; but playing it in order to prove one’s skill at foretelling future trends is – even though the outcome in terms of dollars and cents is exactly the same. Teaching children in order to turn them into good citizens is not autotelic, whereas teaching them because one enjoys interacting with children is” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 67).

<sup>42</sup> “One doesn’t do it for money. One does it for, perhaps, the satisfaction it gives. I think the great composers, all the great artists, work for themselves, period. They don’t give a damn for anybody else. They primarily satisfy themselves... If you get any fame out of it, it’s when you are dead and buried, so what the hell’s the good of it... This is what I tell my students. Don’t expect to make money, don’t expect fame or a pat on the back, don’t expect a damn thing. Do it because you love it” (CSIKSZENTMIHALYI (2014a, p. 145).



geralmente estou do lado perdedor, financeiramente<sup>43</sup>  
(CSIKSZENTMIHALYI, 2014a, p. 145).

No entanto, a maioria das atividades que realizamos não é puramente autotélica ou exotélica, mas sim uma combinação das duas possibilidades. Atividades, que não geram a experiência autotélica de imediato, podem mudar ao longo do tempo com uma certa prática e consistência. Mesmo se realizadas inicialmente por outros motivos, se aprendermos a encontrar desafio nessas atividades, organizarmos seus objetivos com clareza, focarmos a atenção e alcançarmos algum *Senso de controle*, a atividade poderá tornar-se autotélica por si mesma. Como confirma o autor:

Frequentemente crianças – e adultos – precisam de incentivos externos para dar os primeiros passos em uma atividade que requer uma difícil reestruturação da atenção. Muitas das atividades agradáveis não são naturais; elas exigem um esforço que inicialmente é relutante em se fazer. Mas, uma vez que a interação começa a fornecer *feedback* às habilidades da pessoa, ela geralmente começa a ser intrinsecamente gratificante<sup>44</sup>  
(CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 68, tradução nossa).

Apesar de gratificante, o fluxo não é uma experiência de felicidade em si, pois, se o fosse, a felicidade acabaria por desviar a atenção do sujeito e interromperia a imersão total na atividade. Ou seja, em profundo estado de fluxo, o sujeito não tem a experiência consciente de estar feliz. Em vez disso, o sentimento de felicidade tende a ser experimentado após a atividade que gerou o fluxo (ENGESER; SCHIEPE-TISKA, 2012). Os autores, também, afirmam que algumas pesquisas têm confirmado que o fluxo e a felicidade não são experimentados simultaneamente, nem foram correlacionados de forma significativa. Na verdade, o fluxo está associado mais a estados emocionais de estímulo e mobilização do que a emoções de felicidade, além de proporcionar realização e sentido à vida. Assim como retrata um renomado alpinista entrevistado por Csikszentmihalyi (1990):

É estimulante aproximar-se cada vez mais da autodisciplina. Você faz seu corpo ir e tudo dói; então você olha para trás com admiração para si mesmo, para o que você fez, apenas explode sua mente. Isso leva ao êxtase, ao desapego. Se você vencer essas batalhas o bastante, essa batalha contra você

<sup>43</sup> “The most rewarding thing is the competition, the satisfaction of pitting your mental prowess against someone else... I’ve won... trophies, and money... but considering expenses of entry fees, chess associations, etc., I’m usually on the losing side financially” (CSIKSZENTMIHALYI (2014a, p. 145).

<sup>44</sup> “Often children – and adults – need external incentives to take the first steps in an activity that requires a difficult restructuring of attention. Most enjoyable activities are not natural; they demand an effort that initially one is reluctant to make. But once the interaction starts to provide *feedback* to the person’s skills, it usually begins to be intrinsically rewarding” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 68).

mesmo, pelo menos por um momento, fica mais fácil vencer as batalhas do mundo<sup>45</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40, tradução nossa).

Portanto, é importante ressaltarmos que a busca por atividades, que geram o estado de fluxo, não é simplesmente uma busca pela felicidade, mas sim um estado emocional estimulante, que promove um senso de realização, desenvolvimento e significado para a vida da pessoa.

## 2.4 Conclusão

A Teoria do Fluxo emergiu como um conceito fundamental para se entenderem a motivação intrínseca, o engajamento e o envolvimento intenso das pessoas em suas atividades preferidas. Através da identificação de componentes essenciais e da análise da interação complexa entre eles, essa Teoria ofereceu uma perspectiva holística da experiência humana. Nessa direção, e destacando a importância do contexto ambiental, as abordagens interacionista e sistêmica têm sido cruciais para capturar a complexidade desse fenômeno.

A Teoria do Fluxo não apenas oferece *insights* valiosos para a compreensão da motivação intrínseca, mas também tem implicações práticas em diversas áreas, como educação, psicologia, esportes, criatividade e música. À medida que os estudos sobre o estado de fluxo avançam nessas áreas, torna-se evidente o potencial dessa Teoria para proporcionar um claro entendimento das interações entre indivíduos e seus ambientes bem como uma compreensão mais profunda das experiências humanas enriquecedoras.

---

<sup>45</sup> “It’s exhilarating to come closer and closer to self-discipline. You make your body go and everything hurts; then you look back in awe at the self, at what you’ve done, it just blows your mind. It leads to ecstasy, to self-fulfillment. If you win these battles enough, that battle against yourself, at least for a moment, it becomes easier to win the battles in the world” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 40).

### 3 FLUXO, MÚSICA E INDUÇÃO

#### 3.1 Introdução

Este capítulo apresenta uma breve revisão de pesquisas sobre o estado de fluxo na performance e na educação musical. Foram selecionados trabalhos em diversas áreas, que investigaram as possibilidades de favorecer e, mais recentemente, induzir o estado de fluxo. São descritas metodologias bem-sucedidas de indução do fluxo e como elas serviram de base para desenvolver a metodologia desta pesquisa.

#### 3.2 Fluxo na educação musical e performance

Apesar de a música ser uma das atividades mais associadas à experiência de fluxo desde a publicação de *Beyond Boredom and Anxiety* (Csikszentmihalyi, 1975), somente 20 anos depois da apresentação da Teoria do Fluxo é que teriam início as primeiras sugestões e iniciativas de aplicações da Teoria do Fluxo na área da educação musical.

Elliot (1995, p. 121) tomou a Teoria do Fluxo como um importante referencial para sustentar o valor da aprendizagem e da prática musical, pois “o fazer musical é uma grande e exclusiva fonte de autodesenvolvimento, autoconhecimento (ou conhecimento construído) e fluxo”.

Foi Lori Custodero (1997, 1998) quem publicou o primeiro trabalho investigando as possibilidades de aplicação da Teoria do Fluxo na educação musical para crianças. Em continuidade, a autora buscou adaptar a Teoria do Fluxo, definindo e operacionalizando estratégias de aprendizagem musical para crianças (CUSTODERO, 1999, 2002). Para tanto, a pesquisadora desenvolveu e validou um instrumento funcional para a observação sistemática do comportamento de crianças durante atividades musicais: o “Indicador de Fluxo em Atividades Musicais” (Flow Indicators in Musical Activities – FIMA). Custodero (2005) detalha os indicadores comportamentais, que podem ser observados durante uma experiência de fluxo: (1) Indicadores de busca de desafios: iniciativa e autonomia, autocorreção e qualidade dos gestos; (2) Indicadores de monitoração do desafio: antecipação, expansão e extensão; e (3) Indicadores do contexto social: consciência e percepção dos colegas e dos adultos.

Através desse método, educadores puderam avaliar as respostas dos alunos e realizar ajustes estratégicos, para que as demandas da atividade musical pudessem sempre estar em equilíbrio com as habilidades dos alunos, possibilitando o fluxo. O estudo, também, revelou a

importância da intervenção do educador musical para a qualidade da experiência de fluxo das crianças. Em trabalhos posteriores, Custodero (2005) e Custodero e Stamou (2006) ampliaram as investigações sobre o uso do FIMA na educação musical, procurando estruturar atividades pedagógicas com base nos estados de fluxo observados nas crianças. Portanto, a autora foi a primeira pesquisadora a investigar, sistematicamente, as possibilidades pedagógicas da Teoria do Fluxo para a Educação Musical.

No Brasil, a principal pesquisadora do fluxo na Educação Musical tem sido Rosane Cardoso de Araújo com importante contribuição nas áreas da prática e aprendizagem musical (ARAÚJO, 2008; ARAÚJO; CAMPOS; BANZOLI, 2017), prática na aprendizagem instrumental (ARAÚJO; ANDRADE, 2011, 2018), criatividade e motivação (ARAÚJO; VELOSO; SILVA, 2019).

Em uma revisão sistemática da literatura do fluxo em contextos musicais, Tan e Sin (2019) afirmam que foi somente a partir do início do século XXI que as pesquisas sobre o fluxo em diversos contextos musicais ganharam um volume significativo.

A partir de então, estudos passaram a apontar: correlações positivas entre fluxo e desempenho musical (O'Neill, 1999), fluxo e ansiedade no desempenho musical (KIRCHNER; BLOOM; SKUTNICK-HENLEY, 2008) e fluxo e bem-estar em estudantes de música (FRITZ; AVSEC, 2007).

Bakker (2005) descobriu que ambientes positivos de ensino/aprendizagem musical e tarefas adequadas no nível das habilidades dos alunos promoviam entusiasmo, motivação intrínseca e fluxo. O autor, também, descobriu que o estado de fluxo vivido pelos professores durante as aulas podia ser “transferido” para alunos.

Bloom e Skutnick-Hentey (2005) descobriram que a familiaridade com o ambiente e a conexão emotiva com a música e com as pessoas envolvidas na prática musical possibilitava o fluxo.

Estudos, a partir da segunda década dos anos 2000, trouxeram novidades sobre: medidas psicofisiológicas de fluxo (MANZANO *et al.*, 2010), fluxo e ansiedade de performance musical (APM) e correlações entre fluxo e algumas de suas próprias dimensões (FULLAGAR *et al.*, 2013). Diaz e Silveira (2013) apontaram as práticas musicais em grupos como sendo mais propícias à ocorrência de fluxo do que as apresentações como solista.

Muitos autores passaram a investigar a ocorrência de fluxo nas performances musicais (FORD, 2015; WRIGLEY; EMERSON, 2013; SINNAMON; MORAN; O'CONNELL, 2012, KIRCHNER, 2011; IUSCA, 2015), sendo um dos temas recorrentes a correlação negativa entre o estado de fluxo e a ansiedade de performance musical (STOCKING, 2013; STATHAM, 2016;

COHEN; BODNER, 2018, 2019a, 2019b). No Brasil, Araújo (2013, 2016, 2019) investigou o fluxo relacionados a processos autorreguladores de instrumentistas de elite.

Desde então, as pesquisas têm aumentado exponencialmente e trazido progressiva compreensão de como o fluxo ocorre em relação à PM. A revisão bibliográfica de Tan e Sin (2019) revelou que a ocorrência do estado de fluxo na PM é um tema de interesse crescente na área da Psicologia da Música.

Ford (2015) descobriu três características principais relacionadas à ocorrência do fluxo na performance musical: o contexto ambiental, a conexão emocional e as relações interpessoais. Alguns aspectos vividos nas performances foram: concentração, relaxamento, absorção na performance, suspensão da autocritica do pensamento sobre a técnica, compreensão total da peça e de sua execução, familiaridade e prazer de estar no palco, conexão emocional com a música e as pessoas, conexão interpessoal e desejo de emocionar a plateia com a música, desejo de se exhibir e sentimento recompensador de saber o real motivo de ser músico. A autora enfatiza a importância de professores e avaliadores criarem ambiente acolhedores e apoiadores, que facilitam as experiências ótimas na performance. Alguns aspectos culturais, como as exigências de interpretação e de controle técnico das obras clássicas, dificultam o fluxo.

Sinnamon, Moran e O'Connell (2012) pontuam que, se comparada ao atletismo, a experiência de fluxo nas atividades musicais tem sido raramente estudada. Os autores realizaram entrevistas semiestruturadas para se identificarem os antecedentes, ou condicionantes, do fluxo. Os dados foram comparados com os construtos da Teoria de Fluxo, para averiguar se eram semelhantes ou se novos construtos surgiram no contexto musical. Os estudos revelaram que a ocorrência do estado de fluxo na PM está associada basicamente aos mesmos fatores encontrados em outras atividades: percepção de equilíbrio entre habilidades e o desafio, uma atenção bastante concentrada, *feedback* claro e imediato, um senso de controle natural e sem esforço, perda temporária da autoconsciência e percepção distorcida do tempo (SINNAMON; MORAN; O'CONNELL, 2012).

A prevalência da disposição para o estado de fluxo entre estudantes universitários de Música pode variar bastante de acordo com a amostra investigada, a metodologia e as formas de avaliação. Nas atividades musicais mais gratificantes, a prevalência pode ser alta, com alguns estudos apontando cerca de 60% a 70% dos estudantes experimentando o fluxo com certa regularidade (SINNAMON; MORAN; O'CONNELL, 2012). O fluxo tem sido reportado com mais frequência em atividades musicais em grupo do que individuais, mais em ensaios e apresentações públicas do que em avaliações. Assim, atividades de improvisação ou criação musical são particularmente facilitadoras por serem mais desafiantes e prazerosas.

Em outros estudos, o fluxo na performance não se parece como um estado alcançado com muita facilidade pelos estudantes. Wrigley e Emerson (2013), avaliando 236 estudantes universitários de Música na Austrália, concluíram que a maioria não atingiu nível satisfatório de *Fluxo global*, tão pouco para a maioria de seus nove componentes. Comparando famílias de instrumentistas, os autores descobriram que os pianistas apresentaram níveis mais baixos de fluxo do que instrumentistas de metal e de cordas.

Vários fatores podem facilitar a ocorrência do fluxo em estudantes de Música, sendo a competência técnica ao instrumento um fator crucial, permitindo ao músico se sentir confiante para se expressar livremente. Um ambiente de apoio e motivação, com possibilidade de desafios apropriados, também, possibilita a ocorrência da experiência.

A importância das atitudes de professores e avaliadores criarem ambientes acolhedores e apoiadores facilita as experiências ótimas na performance. Alguns aspectos culturais, como as exigências de interpretação e de controle técnico das obras clássicas, geram APM e dificultam o fluxo.

Entretanto, os autores afirmam que não basta criar condições para evitar a APM, é preciso criar condições para que os estudantes tenham experiências positivas, motivadoras e prazerosas com a música, como aquelas que a experiência do fluxo pode propiciar.

### 3.3 Fluxo no esporte

Segundo Swann *et al.* (2018), os primeiros estudos, que buscaram identificar empiricamente a conceitualização do fluxo feita por Csikszentmihalyi (1990), foram desenvolvidos na área do esporte e exercícios por Jackson (1992, 1995, 1996).

Jackson (1996) comparou os relatos sobre experiências de fluxo vividas por atletas de elite de vários esportes com as descrições teóricas de fluxo apresentadas pelo autor, o que gerou uma perspectiva detalhada dessa correspondência. Esse trabalho marcou o desenvolvimento da Escala de Estado de Fluxo (FSS) e da Escala de Disposição para o Estado de Fluxo (DFS) (JACKSON; MARSH, 1996), posteriormente revisadas como Escala de Estado de Fluxo 2 (FSS2) e Escala de Disposição para o Estado Fluxo 2 (DFS-2) (JACKSON; EKLUND, 2002, 2004). Para tanto, os autores se basearam nas nove dimensões do estado de fluxo feitas por Csikszentmihalyi (1990), para propor os itens das escalas, com quatro itens para cada uma das nove dimensões, totalizando 36 itens para ambas as escalas de Estado e de Disposição para o Estado de Fluxo. Desde então, Jackson e Csikszentmihalyi (1999) passaram a recomendar

trabalhos voltados para melhorar a percepção dos atletas sobre as habilidades e os desafios para permitir a experiência de fluxo.

Evidências mais numerosas de resultados promissores de pesquisas experimentais com o estado de fluxo no esporte começaram a ser conhecidas com uma ampla revisão de Swann *et al.* (2012). Os autores examinaram as possibilidades de treinamento para melhorar experiências de fluxo e seus efeitos no desempenho de atletas de elite. A revisão dos autores revelou que 72% dos sujeitos investigados podiam controlar o estado de fluxo e 81% podiam restaurá-lo nos momentos de interrupção.

Uma revisão mais recente foi realizada por Norsworthy, Gorczynski e Jackson (2017) com investigações sobre intervenções para melhorar a experiência de fluxo e de desempenho de atletas. A partir de 25 estudos localizados, eles selecionaram sete, que preencheram os critérios de inclusão, sendo seis deles pré-experimentais e apenas um experimental. Todos os artigos foram publicados na última década, sendo cinco deles publicados nos últimos cinco anos, o que demonstra o crescente interesse pela investigação de abordagens e intervenções voltadas para o treinamento do fluxo. De acordo com os autores, enquanto estudos sobre resultados de treinamento sobre o desempenho foram bastante numerosos, estudos sobre o treinamento do fluxo foram relativamente escassos.

Os sete artigos selecionados por Norsworthy, Gorczynski e Jackson (2017) utilizaram a Escalas de Estado de Fluxo (JACKSON; EKLUND, 2002; JACKSON; MARSH, 1996) para medição do fluxo em uma boa variedade de esportes, como golfe, futebol, ciclismo, tênis, atletismo, rúgbi e hóquei. No entanto, nenhum dos estudos avaliou os índices dimensionais referentes aos nove componentes do fluxo (escores dimensionais).

Quatro dos sete estudos relataram aumentos percentuais significativos nos estados de fluxo, sendo o restante sugerindo resultados positivos, mas inconclusivos. Quanto ao desempenho, todos os estudos relataram aumentos quantitativos ou qualitativos no desempenho e demonstraram rigor em sua metodologia.

Dos sete estudos revisados, seis deles eram pré-experimentais com amostras pequenas e revelaram efeitos positivos obtidos de intervenções psicológicas sobre o fluxo e o desempenho dos atletas. Visualizações, hipnose, gerenciamento de rotinas pré-performance e técnicas de concentração *mindfulness* (mente plena) foram os tipos de intervenção utilizados, sendo que essa última mostrou os efeitos mais significativos sobre o fluxo (AHERNE; MORAN; LONSDALE, 2011). As intervenções procuram identificar e neutralizar aspectos inibidores do fluxo e incentivar os facilitadores. Visualizações, hipnose, gerenciamento de rotinas pré-performance e técnicas de concentração *mindfulness* (mente plena) foram as variedades de

intervenção utilizadas. A intervenção que mostrou os efeitos mais significativo sobre o fluxo foi a meditação *mindfulness*. (Aherne et al., 2011).

Desde a revisão de Swann *et al.* (2012), nenhuma outra revisão específica foi realizada até a de Norsworthy, Gorczynski e Jackson (2017). Ambas tiveram o objetivo de investigar as possibilidades de melhorar a experiência de fluxo para atletas. Na perspectiva dos autores, enquanto os estudos sobre resultados positivos de treinamento sobre o desempenho têm sido numerosos, estudos sobre o treinamento do fluxo nos esportes têm sido relativamente escassos.

Embora haja similaridades entre a experiência de fluxo no esporte e na música, dividindo satisfatoriamente os mesmos instrumentos de aferição, Sinnamon, Moran e O'Connell (2012) relatam que ainda se sabe pouco sobre esse estado na PM. Nesse sentido, o desafio da pesquisa precisa levar em conta a comunicação e expressão emocionais, a interação com a plateia, a intensão de evocar emoção nos ouvintes e a interpretação da obra seguindo preceitos do compositor. Todas essas características exclusivas da música tornam a pesquisa do fluxo mais desafiante por ainda não haver formas de aferição específicas, que incluam esses aspectos da PM.

### 3.4 Em busca da indução do fluxo

Com o objetivo específico de induzir o estado de fluxo, foi somente a partir da década de 2000 que um pequeno grupo de pesquisadores iniciou o desenvolvimento dos primeiros procedimentos experimentais com *videogames* simples, em particular, versões do *videogame* Tetris, mundialmente popular.

Moller, Meier e Wall (2010) apontaram que a abordagem mais usada para induzir fluxo em laboratório tem sido a manipulação do nível de dificuldade em *videogames*, como no trabalho de Engeser e Rheinberg (2008). Especialmente o trabalho de Keller e Bless (2008) representou um avanço significativo para desenvolver um procedimento confiável de indução de fluxo. Utilizando uma versão do *videogame* Tetris, os autores desenvolveram um experimento, que criava para os sujeitos condições emocionais de tédio, ansiedade e confiança.

Como uma alternativa aos *videogames*, Ulrich *et al.* (2014) investigaram as correspondências neurológicas da experiência de fluxo em um desenho experimental, em que 27 sujeitos realizavam cálculos aritméticos com níveis ajustáveis de dificuldade em um programa de algoritmos de computador. O objetivo se manteve o mesmo, criar estados mentais de tédio, ansiedade e fluxo, na medida em que o programa avaliava suas habilidades dos sujeitos



e oferecia, respectivamente, níveis de dificuldade abaixo, acima e compatíveis com as habilidades.

Nos laboratórios, embora as abordagens que manipulam o *equilíbrio desafio/habilidade* e a estruturação da tarefa em termos de *Metas claras* tenham sido se mostrado razoavelmente bem-sucedidas, muitos autores reconheceram que apenas fatores pessoais e contextuais ainda precisam ser considerados, como traços de personalidade e autonomia, importância atribuída à tarefa e fatores de distração.

Todavia, para Moller, Meier e Wall (2010, p. 192-193),

[...] as vantagens de explorar o conceito de fluxo usando métodos experimentais são claras e numerosas, mas a falta de metodologia experimental nesta literatura não é acidental. Infelizmente, por uma variedade de razões, induzir fluxo em condições controladas de laboratório tem se mostrado difícil. [...] Embora seja certamente possível, a tarefa está longe de ser fácil, já que o contexto frio do laboratório muitas vezes parece menos do que propício, e a experiência de fluxo pode ser evasiva, mesmo em condições aparentemente ótimas.<sup>46</sup>

Fora dos laboratórios, as investigações sobre o fluxo no esporte, também, apresentam grandes desafios metodológicos. Nos trabalhos que desenvolvem intervenções para influenciar o fluxo no esporte, Norsworthy, Gorczynski e Jackson (2017) recomendam a utilização de atividades voltadas para requisitos específicos e a utilização de instrumentos, que possam medir intensidade e frequência do fluxo tanto em medidas de *Fluxo global* quanto para seus componentes. Os autores apontaram a necessidade de desenvolver pesquisas experimentais mais rigorosas, com amostras maiores, para estabelecer relações mais conclusivas entre estados de fluxo e a melhoria de desempenho no esporte. Não foi possível estabelecer uma relação conclusiva positiva e benéfica entre os efeitos do treinamento do fluxo e o estado de fluxo ou desempenho esportivo.

Norsworthy, Gorczynski e Jackson (2017), também, ressaltaram como as pesquisas sobre o fluxo no esporte, ainda, não deram conta da complexidade de lidar com os demais componentes do fluxo além dos condicionantes já investigados. Para os autores,

---

<sup>46</sup> “Thus, the advantages of exploring the flow concept using experimental methods are clear and numerous, yet the lack of experimental methodology in this literature is not accidental. Unfortunately, for a variety of reasons, inducing flow under controlled lab conditions has proven difficult. [...] While it is certainly possible, the task is far from easy, as the cold laboratory context often seems less than conducive, and the flow experience can be elusive, even under seemingly optimal conditions” (MOLLER; MEIER; WALL, 2010, p. 192-193),

[...] como os antecedentes, os inibidores e os facilitadores do fluxo podem ser específicos do esporte, foi surpreendente que nenhum estudo tenha vinculado a intervenção empregada às dimensões teóricas específicas do fluxo. Portanto, recomenda-se que estudos futuros combinem o tipo de intervenção com dimensões específicas, o que poderia resultar em efeitos maiores (NORSWORTHY; GORCZYNSKI; JACKSON, 2017, p. 23).<sup>47</sup>

Para entender como as intervenções específicas podem influenciar a ocorrência do fluxo, os autores recomendam a utilização de atividades voltadas para requisitos específicos e a utilização de instrumentos que possam medir intensidade e frequência do fluxo tanto em medidas de *Fluxo global* e multidimensional. Isso por que “Encontrar, sustentar e restaurar o fluxo pode exigir habilidades e intervenções diferentes. Assim, é importante que estudos futuros descrevam exatamente quando as intervenções foram realizadas” (NORSWORTHY; GORCZYNSKI; JACKSON, 2017, p. 24).<sup>48</sup>

Na PM, até a presente dada, estão disponíveis trabalhos, que investigaram condições de ocorrência do fluxo e sugerem alternativas paralelas ao desenvolvimento musical para possibilitar experiências de fluxo. Porém, diferentemente do esporte, ainda não dispomos de trabalhos, que investigaram intervenções para o alcance do fluxo na performance musical em andamento ou treinamento, com abordagem mais direta e objetiva do que as propostas anteriores.

Desde Silva (2008), esse tem sido o objetivo deste pesquisador, que norteou o planejamento e a realização desta pesquisa.

### 3.5 Indução do fluxo na performance musical

Para investigar a possibilidade de induzir estado de fluxo em aulas ou *workshops* de performance musical, desafios metodológicos foram levantados e avaliados desde que o planejamento desta pesquisa teve início em 2013.

#### *O modelo já experimentado*

---

<sup>47</sup> “Since antecedents, inhibitors and facilitators to flow can be sport specific, it was surprising that no single study linked the intervention employed with specific theoretical dimensions of flow. Therefore, it is recommended that future studies match intervention type with targeted dimensions, which may consequently result in larger effects” (NORSWORTHY; GORCZYNSKI; JACKSON, 2017, p. 23).

<sup>48</sup> “Finding, sustaining and restoring flow may all require different skills and therefore interventions. Thus, it is important that future studies outline exactly when interventions have been carried out.” (NORSWORTHY; GORCZYNSKI; JACKSON, 2017, p. 24).

Nos estudos experimentais com jogos de computador, a condição de variável controlada é oferecida pela previsibilidade dos programas, que avaliam e variam o nível de dificuldade da tarefa no nível de habilidades dos sujeitos. Resta, portanto, o nível do fluxo ou de outro marcador associado como variáveis dependentes para serem correlacionadas e analisadas.

Para que esta investigação fosse possível, o programa de computador deveria ser substituído pela intervenção do pesquisador, que cumpriria, basicamente, as mesmas funções: avaliar as habilidades do sujeito e modular algum aspecto da performance musical para que o sujeito se sentisse, inicialmente confiante e em seguida estimulado e desafiado.

### *O papel do pesquisador*

Para tanto, seria requerido ao pesquisador critérios de avaliação, de intervenção e de reconhecimento dos sinais psicofisiológicos característicos do estado de fluxo quando ele ocorresse. Nessa direção, este pesquisador se apoiou em referências da literatura (CUSTODERO, 1997, 1998, 2005) e na experiência anterior da prática de ensino da performance musical relacionada à teoria, as quais satisfariam essa condição.

Para um mínimo de controle de variáveis durante a intervenção, seria necessário desenvolver um protocolo bem definido, replicável e ao mesmo tempo ajustável às características de cada sujeito da pesquisa. Deveriam estar previstos procedimentos didáticos ou estratégias para a indução do fluxo através da modulação de aspectos da própria performance musical. O protocolo deveria diferenciar o *modus operandi* do pesquisador, enquanto aplicador das estratégias na intervenção, e do *modus operandi* de um professor, em situação de ensino/aprendizagem, para evitar que a intervenção se desvirtuasse numa aula de performance musical.

### *O modelo de investigação*

A impossibilidade evidente de o pesquisador de oferecer o mesmo nível de controlabilidade de variáveis de um programa de computador impediu a adoção de um desenho tipicamente experimental controlado em laboratório. Essa condição levou à alternativa de uma intervenção pré e pós-teste num modelo de estudo exploratório, inicialmente, com um grupo de controle. Todavia, a opção pelo grupo de controle foi descartada pela imensa dificuldade para desenvolver e aplicar modelos distintos de intervenção, uma para o grupo de experimento e outra para o grupo de controle. Isso aumentaria ainda mais a condição de incontrolabilidade de

variáveis relacionadas à intervenção, o tamanho da amostra, o tempo a ser gasto com as intervenções, a coleta e o tratamento do enorme volume de dados produzido.

A opção pelo estudo misto buscou uma diversidade de dados, que pudesse trazer convergências e parâmetros mais amplos e confiáveis de análise. Em função disso, o tamanho da amostra precisaria atender a critérios mínimos de volume de dados para atender a ambas as abordagens quantitativa e qualitativa.

De maneira geral, esta pesquisa apresentou objetivos e diretrizes similares àqueles descritos nos trabalhos revisados por de Norsworthy, Gorczynski e Jackson (2017), inclusive o tamanho da amostra como proporcionalmente maior. Da mesma forma, a metodologia escolhida seguiu várias recomendações do estudo, exceto para a utilização de um modelo experimental mais rigoroso. A opção pelo estudo exploratório em situação naturalística de coleta de dados e intervenção foi consciente e objetivou preservar o ambiente o mais próximo possível da realidade dos sujeitos.

#### *Protocolo de intervenção e estratégias*

Uma abordagem didática para facilitar o fluxo em aulas de PM já havia sido experimentado por este pesquisador desde 2008. No entanto, o contexto científico de investigação, não mais pedagógico, exigiu que estratégias de indução de fluxo fossem definidas e aplicadas dentro de um protocolo de intervenção também bastante definido e replicável para todos os sujeitos da pesquisa.

Dessa maneira, por dois anos antes do início desta pesquisa, essas estratégias foram, gradualmente, tomando forma e possibilidade de replicação, sendo testadas com uma grande variedade de estudantes em várias universidades brasileiras e em cursos de *workshops* de PM.

As estratégias foram desenvolvidas a partir da compreensão das correspondências entre os componentes do fluxo e o processo de geração e regulação da performance musical. Assim, os referenciais teóricos, que embasaram essa correspondência são apresentados no próximo capítulo.

## 4 ESTADO DE FLUXO E PERFORMANCE MUSICAL: PROCESSOS CORRESPONDENTES

### 4.1 Introdução

Este capítulo apresenta um estudo, que buscou compreender como o estado de fluxo se estrutura durante a performance musical e como podem ser criadas condições e estratégias para que isso aconteça. Para tanto, este estudo desenvolveu uma correspondência entre os componentes condicionantes do fluxo e o processo de geração e regulação da performance musical. Apesar de o estudo partir dos componentes do fluxo para as teorias explicativas da performance musical, as duas áreas teóricas se entrelaçam progressivamente.

Desse modo, este estudo se concentrou em quatro componentes condicionantes, que pudessem ser foco de manipulação cognitiva e atitudinal pelas estratégias de indução. Apesar de alguns autores (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002) terem apontado três elementos condicionantes para a experiência de fluxo (*Metas claras, Feedback imediato e equilíbrio desafio/habilidades*), a *Atenção concentrada* foi considerada como o quarto componente.

As características sistêmicas do estado de fluxo criam uma enorme complexidade para se entender essa experiência, pois envolvem a interação de inúmeras estruturas cerebrais e funções mentais, emocionais e psicomotoras. Ciente de que não seria possível abordar todas as possibilidades, este estudo pautou pela objetividade essencial para a sua elaboração e os seus objetivos.

### 4.2 Desafios e autoeficácia

O modelo representativo original da experiência de fluxo de Csikszentmihalyi (1975/2014a) aponta o *equilíbrio desafio/habilidades* como o principal condicionante para o estado de fluxo. Ainda que simplificador, o modelo ilustra a condição necessária de um equilíbrio entre o grau de desafio de uma tarefa e a disponibilidade de habilidades para executá-la. Ao longo do “corredor do fluxo”<sup>49</sup>, dependendo do nível do desafio que é percebido pelo sujeito, a busca por esse equilíbrio poderá exigir mais ou menos esforço. Csikszentmihalyi (1975/2014a), também, define o *equilíbrio desafio/habilidade* como a percepção de que as

---

<sup>49</sup> Ver Figura 1 no Capítulo I.

ações e o ambiente podem ser controlados, possibilitando ao sujeito a ausência de preocupação pela possibilidade da perda do controle.

Como é um processo subjetivo, é a percepção do sujeito quanto ao nível do desafio, das habilidades disponíveis e do próprio equilíbrio entre eles que estará em jogo naquele momento; ou seja, é a avaliação da dificuldade uma tarefa e uma autoavaliação das possibilidades de ação frente a ela. Um sujeito, que superestime uma tarefa e/ou subestime suas habilidades, mesmo as possuindo, terá mais chances de experimentar ansiedade do que o fluxo, perdendo oportunidades positivas de ação e de desenvolvimento. Por isso, habilidades e recursos de autoavaliação são tão importantes.

Nessa direção, o conceito de *equilíbrio desafio/habilidades* tem sido relacionado ao conceito de autoeficácia de Bandura (1994, 1997) com claras vantagens de esclarecimentos em ambas as direções e recursos operacionais para a educação e a performance musical.

Bandura (1994, p. 2) define o conceito nos seguintes termos:

Autoeficácia percebida é definida como as crenças das pessoas sobre suas capacidades de produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre os eventos que afetam suas vidas. As crenças de autoeficácia determinam como as pessoas se sentem, pensam, se motivam e se comportam. Tais crenças produzem esses diversos efeitos através de quatro processos principais. Eles incluem processos cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção.<sup>50</sup>

Csikszentmihalyi (2014b), também, se refere ao conceito de Bandura (1997) quando cita as oportunidades de desenvolvimento que as pessoas com um alto senso de autoeficácia sempre procuram. Para o autor:

[...] pessoas com uma alta autoeficácia superestimam levemente suas habilidades para dominar desafios. Esta ‘distorção’ tem o efeito de induzir as pessoas a escolherem desafios que estão levemente além das suas capacidades corriqueiras. Em outras palavras, isso induz a confiança de correr riscos. Uma vez que o desafio escolhido não é irrealístico, no entanto, a pessoa é capaz de dominá-lo, então reforçando e fortalecendo o sentimento da autoeficácia<sup>51</sup> (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 30).

<sup>50</sup> “Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes” (BANDURA, 1994, p. 2).

<sup>51</sup> “[...] persons with high self-efficacy slightly overestimate their ability to master challenges. This ‘distortion’ has the effect of inducing persons to select challenges that are slightly beyond their current capacities. In other words, it induces the confidence to take a risk. Because the selected challenge is not unrealistic, however, the person is able to master it, thus reinforcing and strengthening the feeling of self-efficacy” (CSIKSZENTMIHALYI, 2014b, p. 30).

Csikszentmihalyi (2014b), também, afirma que a noção de *autoeficácia* sugere a mesma natureza avaliativa e dialética que a experiência do fluxo; ou seja, uma relação entre o eu e o meio ambiente, entre a percepção de recursos pessoais e as demandas externas. Pessoas com um senso de autoeficácia mais alto buscam atividades com níveis crescentes de desafio tanto para se manterem em desenvolvimento quanto para atingirem níveis ótimos de funcionamento ou fluxo.

Nas áreas da Música e da Educação Musical, pesquisadores têm estudado por mais de uma década a influência da autoeficácia em diversos campos, como o ensino musical na escola primária (RITCHIE; WILLIAMON, 2011b), diferenças de gênero (NIELSEN, 2004) e de crenças na aprendizagem musical de estudantes universitários (RITCHIE; WILLIAMON, 2011a), improvisação de *jazz* (WEHR-FLOWERS, 2006) e performance musical. (HENDRICKS, 2014).

Na performance musical, as primeiras pesquisas investigaram as influências sobre a formação das crenças de autoeficácia de estudantes de Música e como essas crenças podiam influenciar a autoconfiança, revelando um importante poder preditivo dessas crenças sobre a performance musical (MCCORMICK; MCPHERSON, 2003; MCPHERSON; MCCORMICK, 2006).

MacPherson e McCormick (2006) fazem distinção significativa entre dois conceitos ocasionalmente confundidos: autoeficácia e autoconceito. A autoeficácia pode ser distinguida do autoconceito em especificidade e conteúdo:

Enquanto o autoconceito compreende percepções de competência pessoal em geral ou em um domínio (por exemplo, acadêmico, social, habilidades motoras), autoeficácia se refere a crenças pessoais de que alguém é capaz de aprender ou realizar tarefas específicas (Schunk e Pajares, 2001). Um instrumentista pode ter um alto autoconceito para ser um bom músico, mas é improvável que isso seja algo em que ele ou ela geralmente pense antes de subir no palco para executar um repertório desafiador. Os *performers* são mais propensos a pensar se são ou não capazes de lidar com as demandas da literatura que estão prestes a interpretar (MCPHERSON; MCCORMICK, 2006, p. 326, tradução nossa).<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> “Whereas self-concept comprises perceptions of personal competence in general or in a domain (e.g. academic, social, motor skills), self-efficacy refers to personal beliefs that one is able to learn or perform specific tasks (Schunk and Pajares, 2001). An instrumentalist might have a high self-concept for being a good musician but this is unlikely to be something that he or she would generally think about before going on stage to perform challenging repertoire. Performers are more likely to think about whether or not they are able to cope with the demands of the literature that they are about to perform” (MCPHERSON; MCCORMICK, 2006, p. 326).

Hendricks (2016) salienta que os professores de Música podem ajudar os alunos a desenvolverem crenças positivas de autoeficácia, possibilitando-lhes uma melhor autoconfiança e controle sobre o desenvolvimento das próprias habilidades. Num cenário onde as práticas atuais da educação musical, principalmente o ensino instrumental, ainda têm dado forte ênfase em um repertório virtuosístico, poucas oportunidades são oferecidas para desenvolverem criatividade e autonomia (MCPHERSON; HENDRICKS, 2010).

Araújo (2013) relata potenciais benefícios para a aprendizagem e a prática musical a partir de um estudo das relações entre elementos em comum da autoeficácia e do estado de fluxo. Nessa mesma direção, Miksza (2015) investigou a relação entre autoeficácia, estado de fluxo e autorregulação na prática deliberada de estudantes universitários de Música nos Estados Unidos. O estudo concluiu que estudantes, que relataram bons resultados na prática deliberada, também, relataram melhor autorregulação, maior autoeficácia e propensão ao fluxo, indicando que essas variáveis estavam correlacionadas.

#### 4.3 Fontes de autoeficácia

Hendricks (2016) desenvolveu uma revisão sobre as fontes da autoeficácia de Bandura na educação geral e na pesquisa musical. Seu objetivo foi orientar professores de Música em abordagens eficazes para levar os alunos a desenvolverem crenças positivas através de um senso de autoeficácia musical e da realização musical. A autora afirma que, apesar da pouca atenção dada até o momento, diversos trabalhos têm mostrado uma relação direta entre crenças pessoais positivas e o desenvolvimento musical.

Para Bandura (1997), a autoeficácia pode ser desenvolvida nas pessoas de quatro formas, também conhecidas como as fontes da autoeficácia:

1. dominando a experiência;
2. imitando experiências bem-sucedidas de outros sujeitos;
3. sendo persuadido; e
4. reduzindo reações ao estresse a estados emocionais negativos e às interpretações equivocadas de estados físicos.



#### 4.3.1 Dominando a experiência

Na perspectiva de Bandura (1997), a forma mais eficiente de se desenvolver autoeficácia é ter sucesso na realização de uma tarefa, é ter o domínio sobre a experiência. Cada sucesso gera mais confiança e cada fracasso, menos. Da mesma forma, a realização de uma tarefa importante e desafiadora irá gerar mais confiança do que uma menor ou menos desafiadora. Ou seja, a dificuldade de uma tarefa e a quantidade de esforço despendido, também, contribuirão para o desenvolvimento do senso de autoeficácia.

Nessa direção, Hendricks (2016) afirma que os professores podem ajudar os alunos a desenvolverem o hábito de dominar as atividades musicais ao longo do tempo, oferecendo-lhes tarefas progressivamente desafiadoras. Isso poderá ser feito através de hábitos e atividades, que desenvolvam a independência e um controle sobre sua própria aprendizagem, aprendendo a escolher metas de curto prazo para alcançar metas de médio e de longo prazos. Como exemplo, com a ajuda do professor, a escolha do repertório pelos próprios estudantes pode levar a um maior engajamento e melhores resultados. Os estudantes, que possuem um senso de autoeficácia mais alto, estarão mais bem preparados para resolver problemas de forma independente.

Bandura (1986) afirma que práticas educacionais devem ser avaliadas não só pelas habilidades e conhecimentos que podem desenvolver, mas também pelas possibilidades de melhorar as crenças de autoeficácia dos estudantes sobre suas capacidades.

#### 4.3.2 Imitação de modelo social

Observar outras pessoas sendo bem-sucedidas em uma tarefa pode proporcionar aos sujeitos uma sensação de confiança em sua própria capacidade de realizar tarefas semelhantes. Bandura (1997) destaca que, quanto maior a similaridade entre o sujeito e o modelo observado, mais persuasivo será o sucesso ou o fracasso do modelo sobre o sujeito. Por isso, Hendricks (2016) sugere que um estudante de Música terá uma melhor percepção de autoeficácia se observar um colega da mesma idade e nível de habilidade aprender a mesma peça no mesmo instrumento. As oportunidades de modelagem entre pares devem ser abordadas com cuidado, pois ambientes musicais muito competitivos podem exercer uma influência negativa na percepção de autoeficácia se estudantes são comparados uns contra os outros. Nesses ambientes, ao invés de os estudantes planejarem e regularem livremente suas experiências de aprendizagem, acabam por estudarem e aprenderem de forma reativa e menos eficiente.

De forma similar, estudantes que observam um colega como um modelo otimista são mais persistentes em tarefas difíceis do que aqueles que observaram um modelo pessimista. Estudantes que são expostos a modelos de construção de confiança, também, persistem mais mesmo depois de fracassos repetidos.

No entanto, Bandura (1997) afirma que, apesar da imitação de comportamentos e atitudes de modelos sociais serem fontes de autoeficácia, não são tão influentes quanto às experiências pessoais de ação e domínio sobre uma atividade.

#### 4.3.3 Persuasão verbal

Desde que seja realista, a persuasão verbal emitida por outras pessoas pode aumentar a percepção de eficácia dos sujeitos. Dessa forma, ela é a maneira mais acessível e direta para professores fornecerem motivação aos estudantes (BANDURA, 1997).

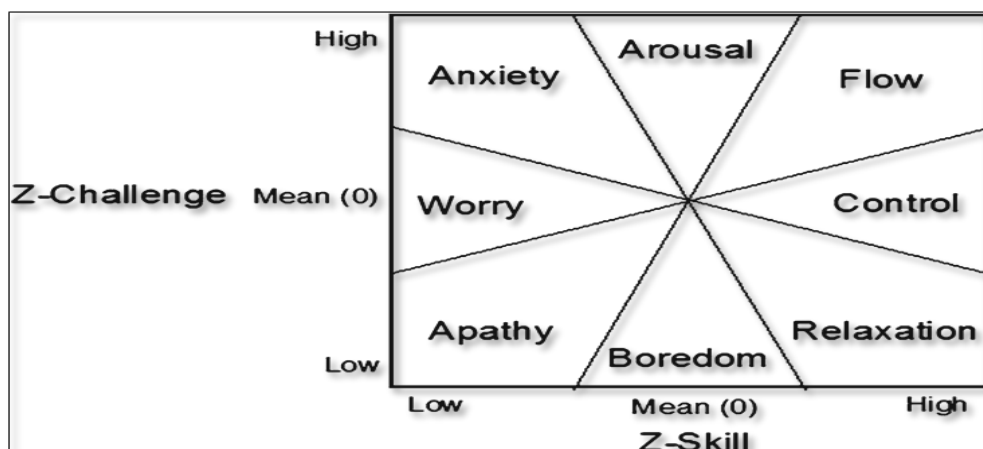
No ensino e aprendizagem instrumental, o *feedback* é o tipo de comunicação, que dirige a aprendizagem, fornecendo informações sobre o processo. Duke (2015) observa que as duas funções principais do *feedback* é fornecer informações e motivar comportamentos através da persuasão verbal. A limitação na emissão de *feedback* aos estudantes pode criar expectativas infundadas ou não realizadas em relação à aprendizagem. Desse modo, pode ser pouco eficiente se o *feedback* for dirigido mais para as habilidades em si do que para o esforço despendido para realizá-las (BANDURA, 1997).

No contexto desta pesquisa, é a função motivacional do *feedback* na forma de persuasão verbal que buscou contribuir com o aumento ou restauração da autoeficácia dos sujeitos no momento da intervenção e, em seguida, a performance musical.

#### 4.3.4 Lidando com estados fisiológicos e afetivos

Bandura (1977) pontua que a autoeficácia pode ser bastante influenciada por estados físicos e emocionais, podendo levar o sujeito a uma percepção distorcida de suas habilidades. Interpretando equivocadamente os sintomas de uma excitação preparatória para a performance como sintomas de uma ansiedade prejudicial, o sujeito terá, certamente, sua autoeficácia afetada. Nesse sentido, Mor *et al.* (1995) enfatizam a importância de diferenciar a ansiedade debilitante de uma ansiedade facilitadora, aquela que mobiliza e prepara o sujeito para enfrentar um dado desafio, direcionando a excitação para a realização da tarefa.

Figura 4 – Modelo de Flutuação da Experiência defluxo Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e Le Fevre (1989)



Fonte: Moneta (2012, p. 35).

A partir do Modelo de Flutuação da Experiência de Fluxo, podemos ter com mais clareza as relações entre a *autoeficácia* e o *equilíbrio desafio/habilidades*. O Modelo representa uma variação, ou flutuação, de oito diferentes estados emocionais durante uma mesma experiência e distingue as duas formas de ansiedade citadas por Mor *et al.* (1995): *Arousal* e *Anxiety*, ou estímulo e ansiedade (Figura 4).

Na condição de estímulo, ao interpretar corretamente os sintomas da mobilização fisiológica e emocional para a realização da tarefa, o sujeito terá sua autoeficácia preservada, percebendo um equilíbrio entre suas habilidades e o desafio, facilitando a experiência de fluxo. Do contrário, como consequência de uma interpretação equivocada, poderá acreditar que suas habilidades são insuficientes e acabará experimentando uma ansiedade real, distanciando-se do equilíbrio desejado. Nos estados de ansiedade, a atenção do sujeito se volta para si mesmo e suas deficiências, impedindo um engajamento eficiente na realização da tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Independentemente das várias causas possíveis, mesmo na condição de experimentar uma ansiedade real, o sujeito ainda poderá reinterpretar os sintomas não como a ansiedade em si, mas apenas como sintomas, conscientizando-se deles de maneira direcionada, atenta e corajosa, para que diminuam o efeito de retroalimentação da ansiedade.

Hendricks (2016) explica que essa condição é bastante presente na performance musical, levando os estudantes e profissionais a responderem de forma ansiosa e equivocada aos sintomas tanto da excitação preparatória quanto da ansiedade debilitante. Conforme Bandura (1977), apesar de a ansiedade levar a um senso de autoeficácia mais baixo, o senso de eficácia pode ser desenvolvido para reduzir a própria ansiedade. Isso pode ser feito através de

técnicas e exercícios de redução do estresse, aumento da força e resistência física, pensamentos positivos e melhor consciência dos próprios estados mentais e corporais. Nessa direção, Hendricks (2016, p. 11, tradução nossa) sugere que

[...] os professores de Música podem auxiliar os alunos a superar medos, ajudando-os a monitorar e desafiar quaisquer autopercepções imprecisas, uma vez que suas autoconfianças podem ser um melhor preditor da realização do que as habilidades reais dos alunos<sup>53</sup>.

Portanto, o conceito de *autoeficácia* (BANDURA, 1977), aplicado na aprendizagem e performance musical, e o conceito de *equilíbrio desafio/habilidades* (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2014a, 1990) apresentam fortes características de equivalência, partindo da premissa de que ambos são processos cognitivos/afetivos de avaliação da interatividade entre sujeito e meio ambiente, tendo a autoconfiança como produto atitudinal resultante.

Nessa perspectiva, as fontes de autoeficácia foram tomadas como base para o desenvolvimento de algumas estratégias de indução de fluxo, em especial as estratégias de autoconfiança.

#### 4.4 Conhecimentos, habilidades e metas

De acordo com a Teoria do Fluxo, se o sujeito souber com uma boa medida de clareza o que deverá fazer e quais regras seguir, ele possuirá objetivos claros ou metas claras para se engajar na atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1975/2014a, 1990). No entanto, Swann *et al.* (2018) argumentam que o conceito de *Metas claras* na conceituação de fluxo é impreciso e aberto a interpretações, já que podem existir diferentes objetivos (metas) em uma mesma atividade. Desse modo, é impreciso definir claramente se todos serão igualmente relevantes para o fluxo. Os autores relatam um estudo experimental com testes cognitivos, que revelou variações na experiência de fluxo influenciadas por tipos distintos de *Metas claras*. Dessa maneira, eles acreditam que a definição original de *Metas claras* de Csikszentmihalyi (2000) procurou apontar, de forma ampla, o que mostrava relevância para os praticantes nos diversos campos de atividades.

---

<sup>53</sup> “Music teachers might help students overcome fears by helping them monitor and challenge any inaccurate self-perceptions, since their self-beliefs may be a better predictor of achievement than the students’ actual abilities” (HENDRICKS, 2016, p. 11).

Essa condição causou algumas dificuldades posteriores na investigação desse componente do fluxo em diferentes domínios, uma vez que a falta de uma definição mais precisa sugeria que esse componente poderia ser experimentado de uma maneira “universal” (CSIKZENTMIHALYI, 2002), levando a compreensões imprecisas sobre o próprio estado de fluxo (SWANN *et al.*, 2018).

Dependendo da atividade, tanto as metas quanto o tipo de *feedback* que o sujeito tiver enquanto a realiza poderão apresentar características muito peculiares. Em um jogo de xadrez, as *Metas claras* se constituem de operações mentais altamente sofisticadas, que podem durar até 30 minutos para serem construídas e realizadas, enquanto, num jogo de tênis, elas envolvem movimentos corporais automatizados, que podem lançar ou rebater uma bola a 200 km/h. Da mesma forma, as formas de *feedback* para cada uma das atividades deverão ser proporcionais ao tempo e à natureza das operações envolvidas nas atividades.

Para contornar essa condição, buscamos nesta pesquisa uma descrição das *Metas claras* específica para a performance musical memorizada mesmo que acompanhada pela presença da partitura, mas numa condição de reconhecimento do que já foi estudado e automatizado. A razão para isso foi a necessidade de se diferenciarem as *Metas claras* presentes em outros tipos de práticas musicais com processos cognitivos distintos, como aquelas realizadas com a leitura de uma partitura à primeira vista ou uma improvisação.

#### 4.4.1 *Metas claras* da performance musical

Seria bastante óbvio apontar a própria música como *Metas claras* da performance musical. No entanto, Kenny (2011) afirma que o termo “música” pode ser um conceito amplo demais para se definir como uma categoria de pensamento e atenção (cf. DUKE; CASH; ALLEN, 2011). Nessa direção, “música” pode se referir à melodia, dinâmica, afinação das notas, expressividade, como as notas são produzidas ou até aos efeitos sobre platéia.

Além do sentido de conteúdo (musical), podemos considerar o sentido de tempo ou prazo, levando em conta os diversos objetivos (metas), que podem ser definidos, organizados e realizados em períodos de tempo distintos. Nesse sentido, podemos estabelecer metas ou objetivos claros para a preparação de um recital com a antecedência de alguns dias ou até algumas horas; da mesma forma, metas ou objetivos claros para ensaios e seções de prática ao longo de alguns meses ou até metas para um planejamento de repertório a ser estudado durante todo um semestre.

Porém, considerando o momento específico da performance, temos metas de curtíssimo prazo, como aquelas que se apresentam e se realizam continuamente durante a execução da peça musical.

Tomando uma partida de tênis como referência, na qual o jogador tem que executar ou responder, imediatamente, a cada jogada do adversário, podemos considerar essas ações como “metas imediatas”, para as quais o tempo de execução depende basicamente de conhecimentos memorizados e habilidades automatizadas previamente. Na performance musical, ainda mais do que de curtíssimo prazo, essas metas são, também, imediatas, correspondendo às sequências contínuas de intenções e ações, que combinam memórias musicais e psicomotoras.

Nessa perspectiva, em referência direta ao componente do fluxo, este pesquisador define as *Metas claras* da performance musical como unidades musicais básicas, gestos musicais<sup>54</sup> e agrupamentos expressivos de notas, recuperados da memória de longa duração, trazidos à consciência e executados ao instrumento pela ação motora numa sequência constante. Correspondem a todo conceito, o qual se aproxime da ideia de unidades musicais elementares, que irão formar grupos sucessivos de unidades progressivamente maiores, segmentos de frase, frases, períodos, seções, movimentos; enfim, a peça toda.

Além do sentido de tempo ou prazo que define as *Metas claras* como imediatas, é necessário distinguirmos duas formas básicas de conteúdo como sendo o conhecimento musical integrado a um programa motor, que realiza sonoramente a expressão desse conhecimento em algum instrumento.

#### 4.4.2 *Metas claras* como conteúdo musical

Na geração da performance, à medida que os agrupamentos sucessivos de unidades musicais básicas vão ganhando formas e contornos maiores, vão apresentando propriedades diferentes. Um agrupamento de notas, que ganha um contorno expressivo, se torna um “gesto musical”, uma sequência de gestos musicais, que se articulam de forma coerente, se torna uma frase musical; por conseguinte, uma sequência de frases, que se articulam de forma coerente, se torna uma das seções de uma peça, e assim por diante. Ou seja, em cada novo agrupamento, emergem qualidades, que não existiam nos agrupamentos anteriores.

Para cada extensão dos agrupamentos, que possuem qualidades emergentes progressivamente mais complexas, Clarke (2001) chamou de “níveis” e utilizou o diagrama da

---

<sup>54</sup> Termo metafórico usado para comunicar a natureza multissensorial e imaginativa da música enquanto expressão sonora, visual e cinestésica (ZAGONEL, 1992).

árvore para representar a *estrutura cognitiva do conhecimento musical* construída a partir desses *níveis* (Figura 5). Apesar de o diagrama não poder dar conta de toda a complexidade das relações envolvidas, o autor adverte que o objetivo é utilizá-lo para representar o conhecimento musical e descrever, a partir dele, o processo gerador da performance em suas características mais globais. Então, será com base nessa topologia de relações geradoras – presentes no padrão de estruturas hierárquicas dos *níveis* – que ocorrerá a geração<sup>55</sup> da performance musical.

**Figura 5 – Representação esquemática da estrutura idealizada do conhecimento para a performance musical**



Fonte: Clarke (2001, p. 4).

Clarke (2001) chama a atenção para as diferenças existentes entre as representações das estruturas mentais subjacentes à performance de uma peça memorizada e as de uma peça escrita, tocada à primeira vista, ou até de uma improvisação. Quanto mais aprendida e memorizada uma peça musical estiver, mais profundas e incorporadas na memória de longa duração estarão suas estruturas. Dessa forma, levando em consideração que essa representação seja apenas uma idealização, podemos conceber a ideia de que um músico, que tenha aprendido “totalmente” uma peça musical, tenha disponível, no momento da performance, um conhecimento completo dessa estrutura. A partir dela, a performance da peça poderá ser gerada, desde o *nível* mais alto – em que a peça é representada como uma unidade completa – até os *níveis* mais básicos – nos quais notas, agrupamentos e gestos musicais podem ser representados (CLARKE, 2001, p. 3).

O autor complementa que existem poucas evidências de que o *nível* mais alto da estrutura possa ser realmente “ouvido” ou apenas percebido como uma unidade musical

<sup>55</sup> Clarke (2001) se refere em inglês aos termos *gerative* e *generativity*, que encontram como correspondentes, na língua portuguesa, o termo geração (da performance musical).

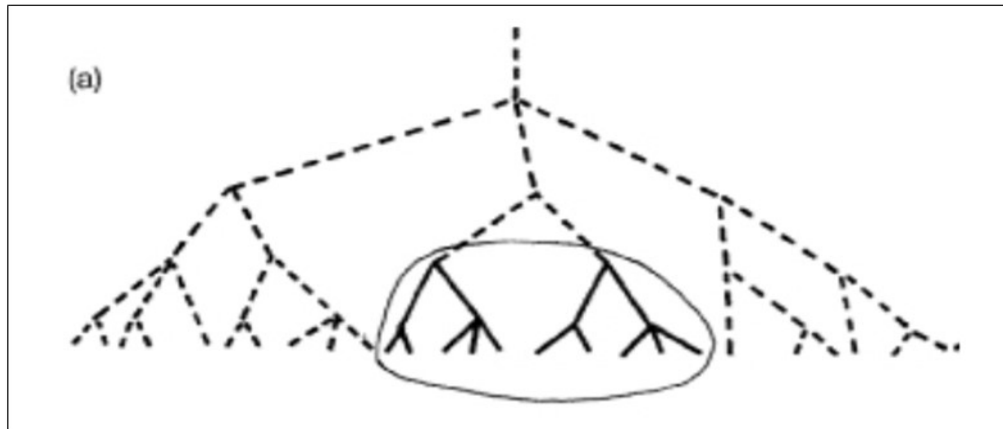
completa. Citando relatos de que os grandes compositores da música ocidental eram capazes de ouvir ou apreender suas próprias composições de uma “única vez”, podemos, também, imaginar que eram capazes de gerar as performances de suas obras, dispondo dessa estrutura a partir do todo (CLARKE, 2001, p. 3).

Entretanto, para o autor, não é necessário e nem desejável que o músico perceba o nível mais alto e integrado da estrutura, já que ele acessa, na maior parte do tempo, os níveis mais baixos ou intermediários enquanto progride através das frases e das seções da peça. No momento em que se depara com um trecho musical profundamente rico de detalhes e exigente de uma atenção exclusiva, apenas uma região de conexões geradoras mais baixas poderá ser ativada (CLARKE, 2001). A percepção dos *níveis* intermediários e superiores da estrutura será necessária nos momentos da performance em que o músico alcançar pontos de transição entre seções da peça, quando ele poderá lembrar como as frases anteriores se relacionam com as posteriores, acessando os *níveis* superiores da estrutura.

As Figuras 6 e 7 exemplificam esses dois momentos em que o músico necessita se lembrar de relações estruturais de diferentes alturas para direcionar a sua interpretação. A Figura 6 mostra a percepção do *nível* mais básico da estrutura, em que notas e seus agrupamentos são ouvidos em relação a uma frase inteira, e assim sucessivamente. A Figura 7 mostra o momento de uma transição entre seções, quando o músico precisa contextualizar essa transição em relação à peça inteira, acessando as estruturas superiores até a última unidade da peça. Nesse sentido, enquanto a performance progride através das seções da peça, o músico irá ativar relações estruturais diferentes para subsidiar decisões expressivas relativas e adequadas a cada trecho da peça musical (CLARKE, 2001).

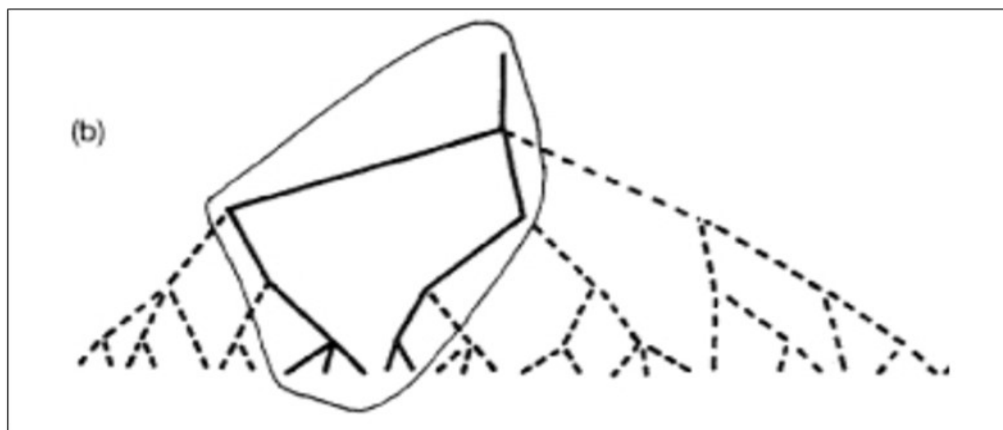


**Figura 6 – Representações esquemáticas de estruturas de conhecimento parcialmente ativadas em uma performance memorizada; ilustra partes ativas da estrutura generativa no meio da frase**



Fonte: Clarke (2001, p. 6).

**Figura 7 – Representações esquemáticas de estruturas de conhecimento parcialmente ativadas em uma performance memorizada; ilustra partes ativas próximas ao limite de duas frases**



Fonte: Clarke (2001, p. 6).

Quanto à qualidade expressiva no gesto musical, Clarke (2001) afirma que um músico experiente está ciente de que existem várias possibilidades expressivas a serem utilizadas. Essas possibilidades correspondem, basicamente, a variações de tempo, dinâmica, articulação, timbre e vibrato, que serão intencionalmente modificadas pelo músico para revelar a sua concepção pessoal e criativa da peça; ou seja, a sua interpretação. Na verdade, “grande parte do comportamento expressivo pode ser capturado por regras relativamente simples que se aplicam a diferentes artistas e peças de música”<sup>56</sup> (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 87, tradução nossa). Os autores afirmam, ainda, que essas regras implícitas orientam, de uma forma

<sup>56</sup> “Much of expressive behavior can be captured by relatively simple rules that apply to different performers and pieces of music” (LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007, p. 87).

previsível, as escolhas expressivas, seja de forma intuitiva ou conscientemente escolhidas. Essas regras podem ser classificadas como (1) geradoras, (2) emocionais e (3) de movimento (JUSLIN; FRIBERG; BRESIN, 2002 *apud* LEHMANN; SLOBODA; WOODY, 2007).

Regras geradoras da expressividade são aquelas guiadas pela própria estrutura da peça, que indicam ao músico em que momentos e quais elementos musicais deverão ser modificados por meio de acentuações expressivas rítmicas e melódicas ao longo das frases. Na Figura 6, podemos observar o nível mais básico da estrutura, em que as variações expressivas procuram enfatizar a extensão dos agrupamentos e seu encadamento ao longo das frases. Nas transições entre frases, normalmente, podemos identificar um típico padrão expressivo de variação do tempo, que desacelera para enfatizar seus limites.

Da mesma forma, na Figura 7, são representados um nível intermediário e outro superior da estrutura, momentos em que o músico vai utilizar variações rítmicas, variações de dinâmica e articulações para revelar os contrastes entre as seções, e das seções em relação à peça inteira.

Portanto, de acordo com as regras geradoras, a principal função da expressão musical será enfatizar as relações estruturais da peça. Para tanto, não basta que o músico tenha acesso aos diversos *níveis* representativos da peça, mas desenvolva e pratique estratégias expressivas, sejam elas intencionais ou intuitivas, como parte integrante das *sequências musicais*, que serão produzidas no momento da performance.

A partir das regras emocionais, a expressividade musical é condicionada às emoções, que são intuitivas ou conscientemente “escolhidas” de acordo com o que o texto musical ou as indicações da partitura. Para Lehmann, Sloboda e Woody (2007), emoções básicas, como felicidade, tristeza, raiva e medo, são mais fáceis de se expressarem musicalmente e serem reconhecidas pelos ouvintes. Nesse contexto, a felicidade, por exemplo, pode ser expressa musicalmente como uma combinação de andamento rápido, sons médios e agudos, maior intensidade e articulação acentuada (*staccato*). A tristeza pode ser melhor expressada através de andamento lento, sons médios e graves, e articulação em legato. Juslin e Laukka (2003) asseguram que essas expressões parecem ser facilmente expressas e conhecidas por que há códigos preexistentes da própria linguagem.

Já as regras de movimento orientam a expressividade musical, fazendo referência a movimentos naturais e não naturais, como os da vida humana e da natureza, e como os de máquinas e outros objetos construídos pelo homem. Dessa relação de música e movimento, surgiu a expressão *gesto musical*, que faz justiça à natureza multissensorial e imaginativa da música, uma forma inteira de comunicação da expressão musical, que é sonora, visual e

cinestésica. Nesse aspecto, Zagonel (1992, p. 27) aponta que “O gesto [musical] é uma ação global que tem uma intenção expressiva precisa”.

No contexto desta pesquisa, este autor acredita que o termo *gesto musical*, define, de maneira simples e metafórica, as *Metas claras* da performance musical, uma vez que o gesto físico como ação concreta pertence mais ao intérprete (assim mesmo, precedido do mental). Se o compositor vai do gesto à composição, o intérprete faz o caminho inverso; isto é, vai da composição da partitura ao gesto (ZAGONEL, 1992),).

#### 4.4.3 *Metas claras* como associação de conteúdos musicais e psicomotores

Palmer (2005) define *sequências musicais* como um conjunto organizado e integrado de informações compostas por alturas de notas, ritmos, recursos expressivos e comandos motores, que formam unidades musicais básicas ligadas em continuidade. De acordo com a autora, as *sequências musicais* podem ser comparadas aos agrupamentos de palavras, que produzimos naturalmente enquanto falamos. Portanto, é um conceito complementar ao das *representações mentais* hierárquicas, de Clarke (2001), pois são estruturas, que se organizam da mesma forma: elementos musicais associados a um programa motor, construído e automatizado ao longo de anos de intensa prática.

Se é na memória de longa duração que as *sequências musicais* são armazenadas, será na memória de trabalho que elas serão recuperadas e disponibilizadas sucessivamente por curtíssimos intervalos de tempo para a procução motora, que a tornará audível ao instrumento musical. Por essa razão, existem limites quanto ao seu tamanho ou extensão, para que possam ser expressas de forma fluente e sem erros de ordenação durante a execução (PALMER, 2005).

Conforme Clarke (2001), é difícil estabelecer uma distinção clara entre as estruturas puramente musicais e aquelas de um programa motor necessário para realizá-las em algum instrumento, pois possuem uma mesma forma de organização: a partir de agrupamentos sucessivos e hierárquicos de unidades menores para as maiores. No entanto, Palmer (2005) acentua que, apesar de serem integradas no momento da performance como *sequências musicais*, as informações musicais e motoras são armazenadas de forma independente na memória de longa duração, podendo, também, apresentar diferenças quanto a graus distintos de desenvolvimento e disponibilidade. Nesse sentido, Palmer (2005) relata conclusões de estudos, revelando que as ações motoras são memorizadas de forma independente do seu ritmo musical, e não como um padrão integrado de movimento/tempo musical. Ou seja, os movimentos dos

dedos de um pianista serão lembrados independentemente do seu ritmo ou tempo (MEYER;PALMER, 2003; PALMER, 2005).

Segundo Palmer (2005), tanto crianças quanto pianistas principiantes se mostraram mais dependentes de informações de natureza motora do que pianistas mais avançados, que, ao contrário, valiam-se de informações musicais para impulsionar as ações motoras da produção da performance. Esse fato mostrou que são as “imagens auditivas precisas”, e não as informações motoras, que oferecem meios mais estáveis e seguros para a produção da performance musical. Dessa forma, dependendo do nível de desenvolvimento do músico, a importância dada aos tipos de informação, que irão integrar as *sequências musicais*, irão se modificar com a idade e com o desenvolvimento, definindo a qualidade dos recursos, que estarão disponíveis no momento da performance musical.

Assim como as *sequências musicais*, o *gesto musical* se mostrou como o conceito mais adequado e operativo para se abordarem as *Metas claras* da performance, pois se refere a uma ideia musical básica e expressiva integrada ao “gesto motor”, que a produz e é subordinado pro ela. Dessa maneira, essa compreensão direcionou o desenvolvimento das estratégias de indução de fluxo no sentido de direcionar a atenção do sujeito mais para “o que se deseja ouvir” do que para o “como se deseja executar”.

O objetivo seguinte é compreender como a atenção do *performer* voltada às *Metas claras* requer processamentos cerebrais distintos.

#### 4.5 Atenção e memórias

Como exposto no Capítulo I, a *Atenção concentrada* representa parte fundamental da experiência de fluxo e é uma de suas qualidades mais definidoras. A fim de que se possa experimentar o fluxo durante uma atividade, é preciso que a atenção se mantenha focada com intensidade e constância necessárias. Para tanto, além de concentrada, a atenção deverá ser sustentada, mobilizando recursos fisiológicos e elevando o organismo a um estado de alta estimulação. Nessa condição, além de grande rede neural de estruturas corticais, será ativado o ramo simpático do sistema nervoso autônomo, o mesmo responsável pela ativação do sinal de alerta ou de “luta ou fuga” do organismo (SIQUEIRA-BATISTA; QUINTAS, 1994).

Apesar de o fluxo ser caracterizado como um estado de atenção sem esforço (BRUYA, 2010; ULLÉN *et al.*, 2010), a partir de marcadores fisiológicos e neurofisiológicos, alguns estudos experimentais já mostraram evidências do aumento da frequência cardíaca e de outros indicadores característicos da atenção sustentada. (MANZANO *et al.*, 2010; GAGGIOLI *et al.*,

2013). Harris (2017), também, constatou uma desconexão entre o esforço atencional percebido pelos sujeitos e o mensurado pelos marcadores biológicos. Na visão do autor, o fluxo é um estado de atenção focada e esforço mental aumentado, mas com uma percepção reduzida desse esforço.

Barros *et al.* (2018), também, investigaram alterações biológicas causadas pela mobilização de recursos atencionais durante o fluxo. Os autores usaram o mesmo desenho experimental de estudos anteriores com jogos de computador, em que o nível de dificuldade da tarefa pode ser manipulado (KELLER; BLESS, 2008; KELLER *et al.*, 2011; YOSHIDA *et al.*, 2014; HARMAT *et al.*, 2015). A investigação chegou a resultados parecidos com os anteriores, em que um nível ótimo da tarefa estava ligeiramente acima das habilidades dos sujeitos, requerendo uma concentração mais intensa e levando ao estado de fluxo. Usando índices psicológicos, fisiológicos e neurofisiológicos de atenção durante o experimento, o estudo mostrou que a experiência de fluxo está altamente ligada à mobilização de recursos da atenção, principalmente em tarefas de nível ótimo e aquelas que podiam ser escolhidas livremente, estimulando desafio e autonomia.

Nas tarefas percebidas como difíceis, foi verificado que níveis altos de atenção sustentada não foram acompanhados por níveis igualmente altos de fluxo. Ou seja, em estados de ansiedade, quando o desafio percebido excede as habilidades disponíveis, a atenção do sujeito se volta para si mesmo e suas deficiências, impedindo um engajamento eficiente na realização da tarefa. Todavia, se o estado é de tédio ou apatia, a atenção tenderá a divagar devido ao baixo nível de desafio em relação às habilidades (BARROS *et al.*, 2018).

Contudo, algumas contradições da *Atenção concentrada* em relação à experiência de fluxo já haviam sido apontadas pelo próprio Csikszentmihalyi (1978), afirmando que os estados de atenção concentrada podem ocorrer em contextos muito diferentes: quando uma pessoa está em fluxo ou está enfrentando alguma intensa ameaça. Essa condição foi abordada por Moneta (2012) para propor uma diferenciação do papel da atenção na experiência de fluxo. O autor propôs abordar a *Atenção concentrada* como componente intermediário entre os condicionantes (*Metas claras, Equilíbrio desafio/habilidades e Feedback imediato*) e os fenomenológicos do fluxo.

Nesse sentido, Moneta (2012), sugere a possibilidade situar a atenção como uma função de possibilitadora do fluxo quando as *metas* e o *Feedback* forem claros e o *Equilíbrio desafio/habilidades* estiverem presentes em nível elevado. No entanto, a atenção inibirá o fluxo se as *Metas claras* e/ou o *feedback* forem ambíguos e/ou se o *Equilíbrio desafio/habilidades* não estiver presente.

Como propõe Moneta (2012), a possibilidade de considerar a atenção como um componente intermediário é coerente com as descobertas de Barros *et al.* (2018), que lhe conferem um papel ainda mais importante para o processo de estruturação da experiência ótima.

Finalmente, estudos experimentais com atletas de Harris (2017) concluíram que mudanças no controle da atenção propiciaram um mecanismo causal sobre o fluxo. Para esse autor, seja através de treinamento prévio ou intervenções momentâneas, essa descoberta pode permitir aos atletas o alcance do estado de fluxo com mais frequência.

#### 4.5.1 Atenção na performance musical

Para compreendermos os processos atencionais na performance musical, dispomos de vários modelos teóricos gerais, sendo que um deles descreve como ela é operacionalizada pelo sujeito (DALGALARRONDO, 2011; SARTER; GIVENS; BRUNO, 2001). A partir desse ponto de vista, a atenção pode ser:

- (1) seletiva: como a capacidade de privilegiar determinados estímulos em detrimento de outros, ligada ao mecanismo básico, que subsidia o mecanismo atencional;
- (2) sustentada: como a capacidade de manter o foco atencional em determinado estímulo ou sequência de estímulos durante um período de tempo para o desempenho de uma tarefa;
- (3) alternada: como a capacidade de alternar o foco atencional; ou seja, desengajar o foco de um estímulo e engajar em outro;
- (4) dividida: como capacidade de operacionalizar, simultaneamente, dois sistemas distintos de processamento cerebral em tarefas, como conversar enquanto se dirige um automóvel. Neste estado de atenção, uma das informações é mediada indiretamente pelo processamento automático (implícito), enquanto que a outra demanda uma atenção focada, um esforço cognitivo de processamento consciente e controlado intencionalmente (explícito).

Na performance musical, podemos tomar a atenção seletiva e a atenção sustentada como a capacidade de escolher e manter um foco atencional dentre muitas possibilidades, como a expressão musical, o controle técnico da execução, o próprio instrumento musical e aspectos dos ambientes externo e interno ao sujeito (emoções, pensamentos, sensações corporais etc.). Além de selecionar e manter, podemos alternar o foco da atenção para qualquer uma dessas

possibilidades. Porém, a cada momento da geração da performance, existem muitas possibilidades para direcionar o foco da atenção, criando condições mais ou menos eficientes e influenciando diretamente o equilíbrio entre os modos de processamento cerebral explícito e implícito.

No processamento explícito, é desejável que a atenção consciente se volte para aspectos musicais da performance como a expressividade; ou seja, “o que” se deseja tocar. O processamento implícito (automático) requer um modo indireto de atenção e se refere à produção motora, que realiza essa expressividade ao instrumento; isto é, é o “como tocar”. (DUKE, CASH; ALLEN, 2011; BUMA; BAKKER; OUDEJANS, 2015). No entanto, a eficiência desse processo só pode ocorrer a partir da automatização das habilidades psicomotoras específicas de cada instrumento desenvolvidas ao longo de muitos anos de prática.

Uma vez que as “*Metas claras*” são basicamente associações de memórias musicais e psicomotoras, para que os dois processamentos cerebrais possam ocorrer de forma eficiente, a atenção deverá ser “dividida” de uma forma que um sistema explícito consciente não interfira diretamente no sistema implícito subconsciente. Para tanto, o executante deverá focar mais nos aspectos musicais da performance e menos nos psicomotores. Na investigação de Palmer (2005), diferentemente de estudantes e amadores, pianistas avançados valiam-se de “imagens auditivas precisas” para impulsionar as ações motoras da produção da performance. Essa descoberta mostrou que são as informações sonoras internas, e não as informações motoras, que oferecem meios mais estáveis e seguros para a produção da performance musical.

Mesmo que a atenção seja dividida eficientemente entre os dois modos de processamento, o foco consciente, ainda, terá muitas possibilidades de alternar entre conteúdos musicais. Um desses conteúdos é a percepção do que está sendo executado, a cada momento da performance, o *feedback* auditivo. Baldwin (2016) afirma que o processamento auditivo envolve não só um processo sensorial para captar o estímulo sonoro, mas também um processo perceptivo-cognitivo para dar sentido e relevância às informações. Enquanto as *Metas claras* são recuperadas da memória de longa duração a cada momento na forma de imagens auditivas, o *feedback* auditivo, também, compete pelo mesmo espaço atencional limitado. Esse espaço atencional, para onde converge informações selecionadas pela atenção, é a memória de trabalho.

Com o objetivo de compreendermos a dinâmica desse processo, vamos recorrer ao conceito de função executiva cerebral.

#### 4.6 Função executiva na performance musical

Mourão Junior e Melo (2011) definem a função executiva como um sistema cerebral gerenciador, que tem a função de organizar uma sequência de ações ou pensamentos para se atingir um objetivo definido. A função executiva envolve diferentes componentes, como a seleção e a integração de informações presentes no momento da ação com informações memorizadas previamente. Para tanto, a função executiva envolve planejamento, monitoramento e avaliação das ações, além de uma grande flexibilidade de respostas. Por essa razão,

as funções executivas estão entre os aspectos mais complexos da cognição e envolvem seleção de informações, integração de informações atuais com informações previamente memorizadas, planejamento, monitoramento e flexibilidade cognitiva (CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007, p. 52).

As partes do cérebro responsáveis pelas funções executivas se localizam nos lobos frontais direito e esquerdo, abrangendo todas as habilidades mentais como um todo. Por isso, as complexas funções dos lobos frontais parecem apresentar características mais metacognitivas do que propriamente cognitivas; ou seja, são capazes de monitorar a própria atividade cognitiva do cérebro (CAPOVILLA; ASSEF; COZZA, 2007, p. 52). Isso só é possível porque o córtex pré-frontal é conectado diretamente a muitas outras estruturas cerebrais, sendo que algumas dessas ligações são indiretas.

Para Mourão Junior e Melo (2011), apesar de a função dessas conexões não ser totalmente conhecida, é possível inferi-la a partir do papel funcional das estruturas cerebrais às quais o córtex pré-frontal está ligado. Como exemplo, o controle do comportamento emocional é possível por causa das conexões com áreas límbicas do cérebro, ou seja, o planejamento e a coordenação do comportamento motor, por causa das ligações com o córtex estriado (MOURÃO JUNIOR; MELO, 2011). Segundo os autores, são essas conexões que possibilitam a execução da principal função do córtex pré-frontal: a *integração temporal* de ações para o cumprimento de metas – que se dá por meio da integração de informações sensoriais externas e internas; isto é, memórias armazenadas.

Mourão Junior e Melo (2011) vão tomar o modelo de Fuster (2008) para descrever a *integração temporal* da função executiva, que se desenvolve em três etapas:



- (1) Ajuste preparatório: prepara o organismo para as ações a partir das informações recebidas. Atua como um modo inicial ou transitório de atenção para o reconhecimento das informações de uma tarefa;
- (2) Controle inibitório: essencial para o sistema atencional da função executiva, pois inibe respostas e estímulos inadequados, sejam internos advindos da memória ou externos advindos do ambiente através dos sentidos. É o controle inibitório que permite que a atenção seletiva mantenha ou modifique intencionalmente o conteúdo a ser focado;
- (3) Memória de trabalho: sistema de capacidade limitada, que armazena, por curtíssimos intervalos de tempo (dois a quatro segundos), informações somente enquanto uma tarefa está sendo realizada e fornece uma interface entre a percepção, a memória de longa duração e a ação em andamento.

Portanto, na memória de trabalho é onde as *Metas claras* da performance serão sequencialmente recuperadas da memória de longa duração, mantidas apenas pelo tempo necessário para a sua produção motora e substituídas imediatamente pela próxima meta.

No modelo de Fuster (2008), isso é possível através da integração temporal da função executiva, que integra as ações motoras aos estímulos internos e externos, levando às ações ordenadas e sequenciadas para gerar a performance musical.

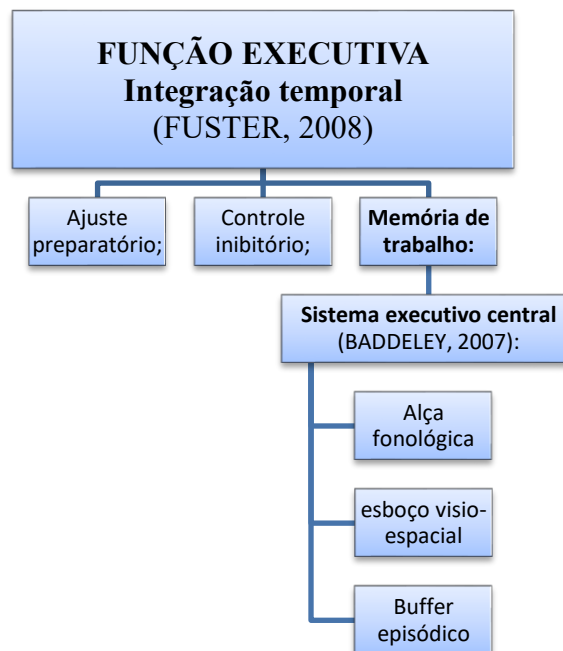
De forma complementar, Baddeley (2007) apresenta um modelo específico para a memória de trabalho, o qual possui o seu próprio sistema executivo central, que é dividido em três componentes distintos:

- (1) Uma alça fonológica, que armazena, por alguns segundos, as informações acústicas e verbais, fundamentais para a compreensão da fala e a coerência do discurso, pois grava as cinco ou seis últimas palavras da sequência da fala. Numa performance musical memorizada que não dependa da leitura visual de uma partitura, a alça fonológica precisa lidar com duas informações sonoras simultâneas: as *Metas claras* recuperadas da memória de longa duração e o *feedback* sonoro do que está sendo tocado ao instrumento naquele momento.
- (2) Um esboço visuoespacial, fundamental para a orientação espacial e o conhecimento geográfico – é equivalente à alça fonológica, só que em relação à leitura ao invés da fala, com uma capacidade limitada de armazenamento para três ou quatro objetos simultâneos;
- (3) Um *buffer* episódico com capacidade limitada, que trabalha, simultaneamente, com várias outras memórias, integrando informações visuais, sonoras – sensoriais – e da

memória de longo prazo, todas em uma representação episódica única. É o *buffer* episódico que integra as informações visuais, cinestésicas e auditivas enquanto é produzida a sequência de ações motoras, que geram a performance.

Tudo indica que o *buffer* episódico da memória de trabalho de Baddeley (2007) exerce a função de integração temporal descrita no modelo da função executiva de Fuster (2008). Nesse sentido, segundo Mourão Júnior e Melo (2011), esses dois modelos explicativos são complementares e foram integrados como forma de explicar o processo, como mostra o organograma da Figura 8:

**Figura 8 – Organograma da função executiva: integração temporal**



Fonte: Fuster (2008).

Pelo modelo de função executiva e memória de trabalho integrado por Mourão Júnior e Melo (2011), podemos compreender o papel central da atenção na medida em que seleciona o conteúdo mais relevante para ocupar a memória de trabalho durante uma tarefa. Na performance musical, é no limitado “espaço atencional” da alça fonológica da memória de trabalho que ocorre o encontro de duas informações auditivas, oriundas de fontes e caminhos cerebrais distintos. Esses caminhos são chamados de processamento *top-down* e *bottom-up*, sendo o primeiro recuperado da memória de longa duração, ou “de cima para baixo”, e o segundo “de baixo para cima”, ou da percepção sensorial externa. Dessa forma, enquanto toca, o músico

recebe informações auditivas da memória de longa duração, de onde as *Metas claras* são recuperadas, e do *feedback* sonoro, que está sendo produzido pelo instrumento.

Estudos recentes têm demonstrado que, durante a performance memorizada, músicos avançados focam antecipadamente em sequências auditivas com muito mais frequência do que estudantes (BROWN; PALMER, 2013). Em estudos em que o *feedback* sonoro foi omitido, pianistas avançados executaram trechos de peças musicais com mais precisão, pois se valeram das “imagens auditivas” memorizadas.

Esses estudos sugerem que a atenção focada principalmente na antecipação auditiva das sequências musicais – as *Metas claras* – são mais eficientes do que o próprio *feedback* sonoro produzido, este, servindo a um propósito de avaliação e ajustes corretivos de pequenos ou grandes desvios, porém em nível secundário de atenção ou subconsciente, uma vez que se referem a ajustes e correções da produção motora, não musical, da performance. Nessa direção, podemos pensar a antecipação auditiva das *Metas claras* como um controle da ação e o *feedback*, uma reação automática de ajustes.

Por essa razão, as sequências musicais de Palmer (2005) ou os gestos musicais de Zagonel (1992) são definidos nesta pesquisa como *Metas claras* e imediatas, fazendo a devida correspondência com esse importante componente condicionante do estado de fluxo. Da mesma forma, em relação à atenção, podemos pensar numa *Atenção concentrada* na ação imediata.

Finalmente, a atenção, ainda, se relaciona diretamente a estados emocionais, que podem ocorrer durante a performance musical. Nos estados de ansiedade, quando o desafio percebido excede as habilidades disponíveis, a atenção do sujeito se volta para si mesmo e suas deficiências, impedindo um engajamento eficiente na realização da performance. Segundo Oudejans *et al.* (2017), estudantes de Música tocando sob pressão tendem a focar em pensamentos perturbadores, nas pessoas presentes e no medo de errar. Antes da ocorrência de algum erro, os estudantes ansiosos tendem a desviar o foco da atenção dos aspectos musicais da performance para preocupações irrelevantes ou disfuncionais.

Somente quando há uma sintonia entre pensamentos, sentimentos, desejos e ações é que a atenção pode ser totalmente absorvida pelos desafios da tarefa. Dessa forma, o principal componente da função executiva estará disponível e o estado de fluxo poderá se estruturar. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Assim, numa condição de causalidade circular, retornamos ao *Equilíbrio desafio/habilidades* como o principal condicionante do fluxo e, como visto, da própria *Atenção concentrada*.

#### 4.7 Conclusão

A partir deste estudo, as seguintes premissas foram usadas como referência para o desenvolvimento das estratégias de indução:

- 1- Existe uma clara equivalência entre os conceitos de *Equilíbrio desafio/habilidades* com a autoeficácia na performance musical.
- 2- Apesar de as *Metas claras* não serem devidamente definidas na Teoria do Fluxo, no momento da performance musical, elas correspondem às unidades musicais básicas, sequências musicais, associações de memórias ou gestos musicais descritos nos estudos de psicologia cognitiva na performance musical;
- 3- A *Atenção concentrada* tem papel central na eficácia da função executiva da performance musical, focando, prioritariamente, nas antecipações auditivas das *Metas claras*, em especial seus aspectos musicais e expressivos não psicomotores.
- 4- O *Feedback imediato* pode exercer uma função secundária ao ocupar, periféricamente, o foco atencional da atenção, voltado, prioritariamente, para a antecipação das *Metas claras*.

A partir do estabelecimento dessas premissas, as fontes de autoeficácia foram tomadas como base para as estratégias de autoconfiança para o estabelecimento do principal condicionante do estado de fluxo assim como a compreensão da correlação entre esses três componentes cognitivos do fluxo para a função executiva da performance musical foram tomadas como base para as estratégias cognitivas de indução do fluxo.

## 5 METODOLOGIA

Esta investigação se caracterizou como um estudo exploratório explicativo, que utilizou um modelo misto de coleta e análise de dados em uma situação naturalística, na qual ocorreu uma intervenção pré e pós-teste, sem grupo de controle e com alguns controles de variáveis.

### 5.1 Objetivos

#### 5.1.1 Objetivo geral

- Investigar as possibilidades de indução de estados de fluxo durante aulas de performance musical de alunos instrumentistas de três cursos brasileiros de graduação em Música.

#### 5.1.2 Objetivos específicos

- Desenvolver e disponibilizar uma versão traduzida para o português da “Escala de Disposição para o fluxo em performances musicais” (DFS-2) e da “Escala de fluxo na Performance Musical” (FSS-2), para aplicação em contextos científicos e pedagógicos.
- Desenvolver e disponibilizar estratégias didáticas indutoras do estado de fluxo em aulas de performance musical para aplicação em contextos científicos e pedagógicos.
- Ampliar a compreensão e a aplicação da Teoria do Fluxo na Educação Musical em todos os níveis de ensino-aprendizagem e em espaços diversos como escolas regulares, projetos sociais em música e escolas especialistas.

### 5.2 Questões da pesquisa

#### 5.2.1 Questão geradora da pesquisa

- Quais as possibilidades de indução de estado de fluxo em aulas de Performance Musical com alunos instrumentistas de cursos de graduação em Música?

## 5.2.2 Questões específicas quanto à natureza dos dados coletados

### 5.2.2.1 Perguntas a serem respondidas pela abordagem quantitativa

- Qual a influência da intervenção sobre a variação do nível do *Fluxo global* e de seus nove componentes na segunda performance?
- Em caso positivo, como a intervenção possibilitou a estruturação do estado de fluxo na segunda performance?

### 5.2.2.2 Perguntas a serem respondidas pela abordagem qualitativa

- Qual a percepção dos sujeitos sobre mudanças nos aspectos mentais, físicos e emocionais ocorridos durante a performance pós-intervenção?
- Qual a percepção dos sujeitos sobre a influência da intervenção sobre esses aspectos?

### 5.2.2.3 Pergunta a ser respondida pela triangulação de dados

- Como os dados qualitativos (QUALI) respaldam, refutam ou complementam os dados quantitativos (QUANT), sua análise e suas conclusões?

## 5.3 Abordagem metodológica

### 5.3.1 Estudo exploratório

Segundo Gil (2002, 2008), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos sobre fatos ou fenômenos pouco compreendidos ou explorados. Podem se constituir como uma primeira etapa da investigação, chegando a resultados e análises, que ofereçam condições para formulação de problemas mais precisos em estudos posteriores. Ainda para o autor:

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002, p. 41).

Para Babbie (2013, p. 91, tradução nossa), “Estudos exploratórios são bastante valiosos na pesquisa em ciências sociais. Eles são essenciais sempre que um pesquisador está inovando e quase sempre geram novos *insights* sobre um tópico para pesquisa”<sup>57</sup>. Porém, uma das principais fragilidades dos estudos exploratórios está relacionada à baixa representatividade das amostras selecionadas, já que pessoas que você estuda em sua pesquisa exploratória podem não ser típicas da população maior, que lhe interessa: “Depois de atender à representatividade, você poderá saber se um dado estudo exploratório realmente respondeu ao seu problema de pesquisa ou apenas apontou o caminho para uma resposta”<sup>58</sup> (BABBIE, 2013, p. 91).

De acordo com o autor, a representatividade da amostra de uma pesquisa é a sua capacidade para expressar a mesma distribuição de características da população da qual ela foi selecionada. Por conseguinte, as descrições e explicações obtidas da análise dessa amostra poderão ser aceitas como representativas de outras amostras semelhantes da mesma população. Nesse cenário, a “representatividade é aumentada pela amostragem probabilística que fornece generalização e uso de estatística inferencial”<sup>59</sup> (BABBIE, 1998, p. 133, tradução nossa).

Outra fragilidade apontada pelo autor corresponde à dificuldade de se alcançarem respostas realmente satisfatórias para as questões de pesquisa embora possam “sugerir” respostas e indicar métodos de pesquisa mais definitivos para as questões investidas.

A fim de contornar essas duas fragilidades da pesquisa exploratória, esta investigação optou por selecionar uma amostra, que fosse o mais representativa possível, e adotou um modelo misto de investigação, que pudesse ampliar a riqueza de dados coletados. Tal situação viabilizou uma análise mais ampla e mais aprofundada dos dados coletados, aumentando, assim, as possibilidades de se alcançarem as respostas mais satisfatórias possíveis.

Apesar de técnicas quantitativas de coleta de dados não serem utilizadas com frequência em pesquisas exploratórias (GIL, 2008), a possibilidade de responder satisfatoriamente à

---

<sup>57</sup> “Exploratory studies are quite valuable in social science research. They’re essential whenever a researcher is breaking new ground, and they almost always yield new insights into a topic for research” (BABBIE, 2013, p. 91).

<sup>58</sup> “[...] people you study in your exploratory research may not be typical of the larger population that interests you. Once you understand representativeness, you’ll be able to know whether a given exploratory study actually answered its research problem or only pointed the way toward an answer” (BABBIE, 2013, p. 91).

<sup>59</sup> “[...] representativeness is enhanced by probability sampling and provides for generalizability and the use of inferential statistics” (BABBIE, 1998, p. 133).

questão norteadora não poderia prescindir da utilização dos melhores instrumentos de coleta de dados disponível atualmente para investigações sobre a ansiedade e o fluxo na performance musical.

Além de levantamento bibliográfico, a maioria das pesquisas exploratórias pode envolver entrevistas com sujeitos, que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, ou análises de casos típicos, que possibilitem uma compreensão inicial (GIL, 2002). Essas, também, foram duas opções metodológicas adotadas para a coleta de dados qualitativos nesta pesquisa.

### 5.3.2 Modelo misto de pesquisa

Segundo Creswell (2007, p. 24, parênteses do autor), os pesquisadores partem do princípio de que o conhecimento e os processos investigativos se inserem em paradigmas e “fazem alegações sobre o que é conhecimento (ontologia), como o identificamos (epistemologia), que valores o compõem (axiologia), como escrevemos sobre ele (retórica) e os processos para estudá-lo (metodologia)”. Nesse sentido, em suas suposições e alegações sobre o conhecimento, alguns investigadores se preocupam mais com os problemas de uma pesquisa a serem compreendidos e atendidos na vida social das pessoas do que com os métodos de investigação em si. Voltam-se mais para “o que funciona” e estão dispostos a usar técnicas pluralistas para obter conhecimento sobre o problema, o que faz dos métodos mistos de investigação uma ferramenta adequada para atender a essas aspirações.

O modelo misto de investigação, ou método misto, é aquele em que o pesquisador emprega estratégias distintas para a coleta de dados de naturezas quantitativa e qualitativa, oferecendo, respectivamente, informações numéricas e mensuráveis, além de textuais e subjetivas (CRESWELL, 2007). Dessa forma, para buscar uma convergência dos dois tipos de dados, a pesquisa adotou técnicas de “triangulação das fontes de dados”, ou simplesmente “triangulação de dados”, a fim de possibilitar análise ampla do problema a ser estudado.

A partir das diversas opções de técnicas para triangulação de dados, os *procedimentos concomitantes* se revelaram os mais adequados para esta pesquisa. Através desses procedimentos, foram coletados, simultaneamente, dados quantitativos e qualitativos para integrar, posteriormente, as informações na interpretação dos resultados gerais (ver Figura 9). Creswell (2007) afirma que a técnica de *triangulação concomitante* é vantajosa, porque é bastante familiar entre os modelos de métodos mistos e pode gerar resultados validados e substanciados.



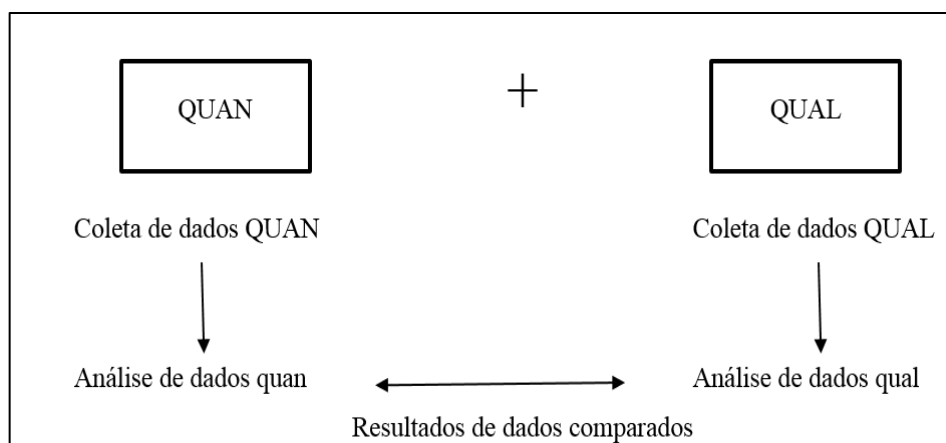
Ela é selecionada como modelo quando o pesquisador usa dois métodos diferentes em uma tentativa de confirmar, fazer validação cruzada ou corroborar resultados dentro de um único estudo. [...] Esse modelo geralmente usa métodos quantitativos e qualitativos separadamente como forma de compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes de outro método. Nesse caso, a coleta de dados quantitativos e qualitativos é simultânea, ocorrendo em uma fase do estudo de pesquisa (CRESWELL, 2007, p. 219).

Essa estratégia integra os resultados dos dois métodos durante a fase de interpretação, fazendo convergir os resultados e podendo conferir prioridade igual ou diferente a algumas das técnicas quantitativas ou qualitativas.

Nesta pesquisa, a prioridade foi dada aos dados quantitativos e aos resultados encontrados a partir de sua análise, utilizando os dados qualitativos para estabelecer correspondências, respaldo, refutação e complementação desses resultados através da triangulação.

Conforme pode ser visto na Figura 9, após os dados quantitativos (QUAN) e qualitativos (QUAL) terem sido analisados separadamente, estes foram integrados através da triangulação, em que a convergência das informações possibilitou as conclusões do estudo.

**Figura 9 – Estratégia de triangulação concomitante**



Fonte: Creswell (2007, p. 217).

Em relação aos dados quantitativos, Creswell (2007) recomenda que a amostra possa ser generalizada para uma população maior, buscando uma qualidade de aleatoriedade como critério. Em relação aos dados qualitativos, o autor recomenda que se garanta que na amostragem haja pessoas, que já tenham experimentado o fenômeno central pesquisado.

Para Creswell (2007), algumas limitações que esse modelo pode apresentar são:

- A dificuldade de se estudar um fenômeno a partir de dois métodos distintos, requerendo maior esforço e perícia;
- Comparar resultados de duas análises distintas, resultando, eventualmente, em incertezas quanto à resolução de possíveis contradições dos resultados.

No caso desta pesquisa, os métodos de coleta de dados se voltaram para aspectos distintos do fenômeno pesquisado. Enquanto o método quantitativo coletou dados relativos aos níveis de fluxo e de ansiedade de performance musical (APM) experimentados pela amostra, o método qualitativo coletou dados sobre a percepção dos sujeitos quanto a aspectos psicológicos não definidos previamente, à própria performance musical e à intervenção do pesquisador.

### 5.3.3 Intervenção pré e pós-teste

Como forma de responder à pergunta principal da pesquisa, foi adotado um delineamento de intervenção pré e pós-teste sem um grupo de controle. Nesse modelo, apesar de ser possível comparar as medidas obtidas num primeiro teste com as de um segundo teste pós-intervenção, é necessário evitar vieses, que possam comprometer a validade interna da pesquisa. Para tanto, Babbie (2013) enfatiza quatro aspectos importantes, que merecem atenção para o contexto desta pesquisa:

- Certificar-se de que a amostra selecionada corresponda às características da população de alunos instrumentistas do restante do País;
- Evitar que índices extremos alcançados em instrumentos de coleta de dados venham a influenciar indevidamente a média final do fluxo da amostra bem como de seus nove componentes;  
Evitar que o próprio procedimento de coleta de dados influencie os resultados, especialmente a entrevista semiestruturada; e
- Evitar que inclinações pessoais do pesquisador em relação aos sujeitos interfiram com mais ou menos empenho durante a intervenção.

Cada uma dessas possibilidades foi atentamente considerada no sentido de evitar os respectivos vieses e alcançar uma validade interna satisfatória da pesquisa.

## 5.4 Seleção da amostra

A amostra foi selecionada a partir da população de alunos instrumentistas de Cursos de Graduação em Música de três universidades públicas de Minas Gerais: a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A razão para a escolha dessas instituições de ensino se deu pelo conhecimento prévio da:

- Similaridade de características demográficas gerais de seus alunos;
- Similaridade de abordagens pedagógicas para a performance musical nessas instituições; e
- Viabilidade logística e orçamentária para o recrutamento dos sujeitos e coleta de dados numa região geográfica do País.

### 5.4.1 Critérios de seleção

A seleção buscou o que Laville e Dionne (1999) definem por *amostra típica* ou aquela que o pesquisador julga como sendo casos exemplares ou típicos da população-alvo da pesquisa e de acordo com as suas necessidades. Dessa forma, a amostra foi selecionada a partir (1º) da indicação dos professores de instrumento das três universidades mineiras mencionadas, (2º) da aplicação de instrumentos de coleta de dados aplicados aos alunos indicados e (3º) da escolha explícita do pesquisador com base na análise dos dados coletados.

Além de um Questionário Demográfico, foram utilizados, como instrumentos de seleção da amostra, uma escala, que avaliou a APM (K-MPAI), e outra, que avaliou a disposição para experimentar o estado de fluxo (DFS-2) durante performances musicais do cotidiano dos sujeitos. Para a escala K-MPAI, a partir de um escore máximo de 240, foram selecionados sujeitos, que apresentaram índices iguais ou inferiores a 200 (como escore máximo) e iguais ou superiores a 30 (como escore mínimo). Para a DFS-2, os índices aceitos para avaliação do *Fluxo global*, foram aqueles, que variaram entre 2 e 4, já que essa escala apresenta as medidas de 1 a 5 como pontuação mínima e máxima.

Dessa maneira, a escolha e os critérios de utilização dos três instrumentos procuraram assegurar que os sujeitos selecionados compusessem o que corresponde a uma amostra representativa de alunos de cursos brasileiros de graduação em Música.

#### 5.4.2 Critérios de exclusão

Foram descartados como possíveis sujeitos da pesquisa aqueles que:

- Já haviam participado anteriormente de *workshops* e “Oficinas de Performance Musical” ministradas por este pesquisador;
- Apresentavam algum tipo de deficiência, ou má funcionalidade permanente, ou temporária física, ou musculoesquelética, que pudesse comprometer uma execução instrumental fluente e satisfatória;
- Se encontravam em uma situação emocionalmente instável ou impactados por algum evento pessoal estressante; e
- Apresentaram índices extremos de pontuação, superiores ou inferiores, nas escalas utilizadas como instrumentos de seleção;

A opção pela não inclusão de cantores na amostra se deu pela condição particular de terem o próprio corpo como “instrumento musical”, o que os colocaria em condições distintas dos instrumentistas. Nesse contexto, Welch e Sundberg (2002) esclarecem que muitos comportamentos de voz não são conscientes. Existe uma limitação visual, pois, não se pode ver, fisicamente, a fonte ou a produção do som, além de serem tipicamente influenciados pelos sentimentos do cantor no momento da performance. Para os cantores, as palavras e a música apresentam desafios tanto separados quanto integrados, além de que o “texto é frequentemente uma narrativa que tem suas próprias regras internas, enquanto a música faz demandas de produção física sobre o sistema vocal que podem ser contrárias àquelas esperadas na articulação de fala normal”<sup>60</sup> (WELCH; SUNDBERG, 2002, p. 265, tradução nossa).

#### 5.5 Instrumentos de coleta de dados

Uma vez escolhido o método misto de investigação, esta pesquisa se desenvolveu a partir dos seguintes instrumentos de coleta de dados.

---

<sup>60</sup> “The text is often a narrative that has its own internal rules, whereas the music makes physical production demands on the vocal system that might be contrary to those expected in normal speech articulation” (WELCH; SUNDBERG, 2002, p. 265).

### 5.5.1 Questionário demográfico

Segundo Gil (2008), uma das funções dos questionários é obter informações da amostra quanto a conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e comportamento presente ou passado. Nesse aspecto, “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada” (GIL, 2008, p. 121). Assim, o Questionário Demográfico<sup>61</sup> desta pesquisa foi elaborado para cumprir a função específica de seleção da amostra, procurando assegurar que ela fosse representativa de uma população de estudantes instrumentistas de cursos brasileiros de formação profissional em Música. As questões foram abertas e procuraram revelar informações sobre a formação musical de cada sujeito – fatos, sentimentos e comportamentos. O Questionário encontra-se no Anexo I.

### 5.5.2 Escala K-MPAI – Kenny Music Performance Anxiety Inventory

Dentre os vários instrumentos disponíveis para a avaliação da Ansiedade de Performance Musical (APM), o *Kenny Music Performance Anxiety Inventory* (K-MPAI)<sup>62</sup>, ou apenas Escala K-MPAI, se mostrou bastante atual e aplicável a intérpretes de todos os instrumentos e, também, ao canto (ROCHA; DIAS-NETO; GATTAZ, 2011). Trata-se de uma escala Likert<sup>63</sup>, cuja versão mais atual foi validada por Kenny (2011) em estudo recente com cerca de mil músicos, apresentando excelente consistência interna com um alfa de Cronbach = 94.

A escala K-MPAI foi baseada na Teoria de Barlow (2000), que inclui aspectos cognitivos, fisiológicos e comportamentais, relacionados a fatores, como:

- Ansiedade – incontrollabilidade, imprevisibilidade, afetos negativos e pistas situacionais;
- Mudanças no nível de atenção – tarefas ou autoavaliação, medos ou avaliação negativa;
- Alterações psicológicas e de memória (KENNY, 2011).

---

<sup>62</sup> Ver Anexo VI.

<sup>63</sup> A escala Likert é “um tipo de medida composta desenvolvida por Rensis Likert, na tentativa de melhorar os níveis de medição em pesquisa social através do uso de categorias padronizadas de resposta em questionários de pesquisa, para determinar a intensidade relativa de diferentes itens” (BABBIE, 2013, p. 217).

Segundo Kenny (2011), esses fatores se relacionam a causas da APM, como:

- Vulnerabilidade biológica e hereditária;
- Vulnerabilidade psicológica causada por experiências anteriores; e
- Vulnerabilidade psicológica associada a estímulos ambientais.

Essas três formas de vulnerabilidade relacionadas à APM – ansiedade na performance musical – foram contempladas na K-MPAI com oito fatores estruturantes para a medição da ansiedade, como:

- Depressão e descrença;
- Preocupação e medo;
- Ansiedade somática pré-performance;
- Empatia dos pais;
- Memória;
- Transmissão hereditária de ansiedade;
- Avaliação minuciosa por si e pelos outros; e
- Controle (KENNY, 2011).

A versão da K-MPAI utilizada nesta pesquisa foi a modalidade expandida para 40 itens, recentemente desenvolvida e testada pela autora em estudantes de Música de pós-graduação e músicos profissionais de orquestra (KENNY, 2011). Essa versão foi traduzida para o português e validada por Rocha (2012) com a devida autorização da autora Diana Kenny (2011).

A escala K-MPAI divide os 40 itens em 12 fatores subjacentes como causas de APM, classificados em três categorias distintas, discriminadas no quadro da Figura 10.

**Figura 10 – Quadro com categorias e fatores de APM na Escala K-MPAI**

<b>Categorias</b>	<b>Subescalas</b>	<b>Fatores subjacentes</b>
<b>1 Contexto de relacionamento precoce</b>	7	Transmissão geracional de ansiedade
	4	Empatia parental
<b>2 Vulnerabilidade psicológica</b>	1	Depressão/desesperança
	9	Controlabilidade
	11	Confiança
	12	Ansiedade de desempenho difusa
<b>3 Preocupações de desempenho proximal</b>	3	Ansiedade somática proximal
	2	Preocupação/medo (cognições negativas)
	6	Ruminações pré e pós-performance
	8	Escrutínios interno e externo
	10	Custo de oportunidade
	5	Memória e confiabilidade

O escore máximo possível é 240 e, quanto mais próximo desse número, maior a ansiedade do indivíduo. No entanto, não há uma classificação padrão dos níveis de ansiedade, que, a partir de um determinado escore, o sujeito poderia ser considerado como ansioso (ROCHA; DIAS-NETO; GATTAZ, 2011). Há uma referência, em termos de porcentagem, na qual cerca de 25% dos respondentes pontuaram acima do percentil 75, o que pode, em tese, ser considerado como um nível de referência, uma vez que pesquisadores da APM encontraram índices bastante próximos desse valor.

Conforme Rocha, Dias-Neto e Gattaz (2011), valores de referência devem ser estipulados em relação à própria amostra selecionada, não correspondendo a um número fixo. Nesse sentido, segundo o autor, valores acima do percentil 75 podem ser adotados como uma referência para acompanhar sujeitos com maior tendência de problemas com a ansiedade de performance.

Acompanhando a sugestão dos autores e contextualizando para a amostra selecionada nesta pesquisa, o percentil 80 foi tomado como referência para classificar três ou quatro níveis de APM, como mostra o quadro da Figura 11.

**Figura 11 – Quadro de classificação de níveis de APM para valores aferidos pela K-MPAI**

Classificação	Pontos na K-MPAI	Número de sujeitos	Porcentagem (n=32)
Baixa ansiedade	Até 80		
Ansiedade moderada	De 81 a 120		
Ansiedade moderadamente alta	De 121 a 140		
Alta ansiedade	Igual o acima de 141		

### 5.5.3 Escala de Disposição para o estado de fluxo em Performances Musicais (DFS-2) e Escala de fluxo na Performance Musical (FFS-2)

Foram utilizadas na pesquisa as versões traduzidas para o português das escalas *Activity Experience Scale* (DFS-2)<sup>64</sup> e *Event Experience Scale* (FSS-2)<sup>65</sup> para a aferimento dos níveis de fluxo experimentados pela amostra. Após os trabalhos de tradução, as Escalas passaram a se chamar, respectivamente: Escala de Disposição para o estado de fluxo em Performances Musicais (DFS-2)<sup>66</sup> e Escala de fluxo na Performance Musical (FFS-2)<sup>67</sup>.

Seguindo o formato das Escalas Likert, as primeiras versões das escalas de medição do fluxo de Jackson e Marsh (1996) foram a *Flow State Scale* (FSS) e a *Device Flow Scale* (DFS), posteriormente modificadas para *Activity Experience Scale* (DFS-2) e *Event Experience Scale* (FSS-2) (JACKSON; EKLUND, 2002, 2004). Cada uma delas possui 36 itens, compreendendo nove subescalas com quatro itens cada uma delas, buscando, assim, avaliar as nove dimensões do fluxo descritas por Csikszentmihalyi (1990). De acordo com Swann (2016, p. 54, tradução nossa), “a FSS-2 e a DFS-2 demonstraram boa confiabilidade com alfa do coeficiente da FSS-2 variando entre 0,76 e 0,92, e alfa do coeficiente da DFS-2 variando de 0,78 a 0,90”<sup>68</sup>.

Através da escala DFS-2, os pesquisadores procuram avaliar com que frequência o fluxo poderia ser experimentado em uma determinada atividade ao longo do tempo. Através da FSS-2, os pesquisadores avaliaram com que intensidade o fluxo poderia ser experimentado durante um determinado evento ou atividade. Dessa forma, o estado de fluxo pode ser avaliado, respectivamente, como traço e como estado (JACKSON; EKLUND, 2012). Segundo Jackson e Eklund (2002), a utilização da Escala FSS-2 para a mensuração do fluxo numa atividade específica oferece um desafio quanto à aplicação no momento ideal. Uma vez que a

<sup>64</sup> Ver Anexo III.

<sup>65</sup> Ver Anexo V.

<sup>66</sup> Ver Anexo II.

<sup>67</sup> Ver Anexo IV.

<sup>68</sup> “The FSS-2 and DFS-2 have demonstrated good reliability with FSS-2 coefficient alphas ranging between 0.76 and 0.92, and DFS-2 coefficient alphas ranging from .78 to .90” (SWANN, 2016, p. 54).



metodologia do instrumento é de recordação da experiência, é imprescindível que ela seja aplicada imediatamente após a atividade realizada.

Apesar de terem sido desenvolvidas para atividades esportivas, essas Escalas são amplamente usadas em outras atividades e traduzidas para diversos idiomas, incluindo o grego (STAVROU; ZERVAS, 2004), o francês (FOURNIER *et al.*, 2007) e o japonês (KAWABATA; MALLETT; JACKSON, 2008).

No âmbito da performance musical, Sinnamon, Moran e O'Connell (2012) realizaram uma investigação sobre a adequação psicométrica da Escala DFS-2. Ao analisarem a amostra total de 205 estudantes de Música, chegaram à conclusão de que a confiabilidade geral para o DFS-2 foi elevada, com um valor alfa de 0,92. O estudo concluiu que a Escala oferece uma medida confiável e fatorialmente sólida do fluxo.

Já Wrigley e Emerson (2013) realizaram a aplicação e validação estatística da Escala FSS-2. Através de análises fatoriais confirmatórias, sugeriram que o modelo de nove dimensões aferidas é o que melhor se adequou aos dados, com todas as Subescalas da FSS-2 prevendo o estado do fluxo. Para os autores, as nove Subescalas FSS-2 alcançaram níveis aceitáveis de confiabilidade interna, variando de alfa de Cronbach de 0,81 a 0,92, o que se compara, favoravelmente, com pesquisas anteriores em outras áreas de desempenho (JACKSON; EKLUND, 2002; VLACHOPOULOS; KARAGEORGHIS; TERRY, 2000). Como resultado, Wrigley e Emerson (2013) ofereceram a primeira confirmação empírica da validade e confiabilidade da Escala FSS-2 e do próprio modelo de fluxo proposto por Csikszentmihalyi (1975) e aplicado na performance musical vivo.

Portanto, pela confiabilidade de suas propriedades paramétricas na performance musical, as Escalas *Activity Experience Scale* (DFS-2) e *Event Experience Scale* (FSS-2) foram escolhidas para esta pesquisa, sendo traduzidas e adaptadas para a cultura brasileira com o objetivo de avaliar a frequência e a intensidade do estado de fluxo da amostra.

Os trabalhos de tradução das Escalas tiveram início no segundo semestre de 2014 com uma revisão bibliográfica equiparando termos e conceitos da versão original em inglês com os termos e conceitos em português. Ainda em 2014, sob a coordenação deste pesquisador, foi formado um grupo de tradutores com professores de Música brasileiros bilíngues e fluentes na língua inglesa. São eles: o professor flautista Dr. Antônio Carlos Guimarães, o professor violinista Mr. Leonardo Lobão Lacerda e o professor Dr. João Gabriel Marques Fonseca, que atuou como revisor do processo.

Com base em Herdman, Fox-Rushby e Badia (1998), o principal objetivo, que norteou o processo de tradução e adaptação transcultural, foi a busca da equivalência semântica entre a

versão original em inglês e a versão em português das duas Escalas. Buscou-se a preservação não apenas do significado das palavras entre os dois idiomas, mas também alcançar o efeito semelhante entre as duas culturas correspondentes (HERDMAN, FOX-RUSHBY; BADIA, 1998).

Durante o ano de 2015, o processo de tradução seguiu os seguintes passos:

- Os tradutores, incluindo este pesquisador, fizeram, de forma independente, sua própria versão da tradução, exceto o supervisor do processo;
- Os tradutores se reuniram e obtiveram, através de discussão e análise dos termos utilizados, uma primeira versão resultante das traduções individuais, que foi submetida à análise e a sugestões do supervisor;
- Uma retrotradução das Escalas para o inglês foi realizada pela Dra. Elise Pittinger, professora de violoncelo da Escola de Música da UFMG, estadunidense de nascimento e bilíngue na língua nativa e em português. A análise comparativa da retrotradução para o inglês com a versão original em inglês de Jackson e Eklund (2002, 2004) revelou similaridades fundamentais, que conferiram confiabilidade a todo o processo de tradução das Escalas;
- Uma primeira versão da tradução foi levada a teste com cerca de 70 alunos do curso de Música da UFSJ, para que fosse avaliada a clareza de compreensão dos conceitos e dos enunciados apresentados;
- Com base nas sugestões e percepções dos alunos respondentes, foi feita uma revisão da primeira versão, dando origem a uma segunda versão da tradução das Escalas;
- A segunda versão foi levada, novamente, a teste com cerca de 70 alunos do curso de Música da UFSJ, confirmando a clareza de compreensão dos conceitos e dos enunciados apresentados.

Após o processo de tradução e adaptação, as Escalas passaram a ser designadas como Escala de Disposição para o fluxo em Performances Musicais (DFS-2) e Escala de fluxo na Performance Musical (FSS-2).

A validação por tratamento estatístico da tradução das duas Escalas se mostrou inviável durante o período do desenvolvimento desta pesquisa devido ao grande número de sujeitos

necessário para o processo<sup>69</sup>. Uma condição agravante, que impediu o processo de validação, foi a necessidade da aplicação da Escada de fluxo na Performance Musical (FSS-2) ser realizada imediatamente após uma performance musical individual realizada por cada sujeito, o que demandaria um tempo muito superior ao disponível para a realização desta fase da pesquisa.

A condição flexível de estudo exploratório, que caracteriza esta investigação, permitiu considerar o processo realizado de tradução e adaptação das Escalas DFS-2 e FSS-2 como válido e suficiente para alcançar os objetivos da pesquisa em duas situações:

- A Escala de Disposição para o estado de fluxo em Performances Musicais (DFS-2) foi utilizada para avaliar a frequência e a intensidade dos níveis de fluxo experimentados nas performances musicais do cotidiano da amostra; e
- A Escala de fluxo na Performance Musical (FFS-2) foi utilizada para avaliar a intensidade do fluxo logo após as performances pré e pós-intervenção.

A Escala DFS-2 foi utilizada para o fornecimento de dados tanto para a função de seleção da amostra quanto para a análise quantitativa e triangulação concomitante.

#### 5.5.4 Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma das formas de coleta de dados mais utilizadas em pesquisa nas ciências sociais, além de diagnóstico e orientação. A entrevista pode ser utilizada para se obterem informações sobre os diversos aspectos da vida social e cultural de representantes de uma população. Os dados obtidos podem ser classificados e quantificados para possibilitar vários tipos de análise. Algumas vantagens adicionais das entrevistas são a flexibilidade e a adaptabilidade, que se pode dar a elas, possibilitando uma grande variedade de respostas e dados complementares, como tonalidade da voz, expressão corporal e ênfases expressivas dadas pelos entrevistados (GIL, 2008). Para Negrine (2010, p. 74), essa flexibilidade nas entrevistas “permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa”.

---

<sup>69</sup> Para o processo de validação estatística de uma escala Likert, Viana e Madruga (2008) recomendam que sejam recrutados não menos do que dez sujeitos para cada item da Escala, o que demandaria um efetivo de 360 sujeitos para o processo de validação das escalas utilizadas nesta pesquisa.

Tanto Negrine (2010) quanto Manzini (1990/1991, p. 154, 2004, p. 2) irão definir esse tipo “flexível” de entrevista como entrevista semiestruturada, afirmando

[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. [...] esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Manzini (1990/1991, 2003, 2004), também, salienta que uma condição importante para o sucesso na coleta de dados através da entrevista semiestruturada é a elaboração prévia de um roteiro com perguntas para se alcançarem os objetivos da pesquisa. Além da coleta de informações, o roteiro organiza o processo de interação do pesquisador com o entrevistado. No entanto, o pesquisador não deve ficar refém do próprio roteiro e abster-se da oportunidade de fazer as perguntas de forma flexível, além de perguntas adicionais, que possam ampliar a informação e a compreensão das respostas.

[...] quando se trata de entrevistar vários participantes, o entrevistador poderá indagar diferentemente na presença de cada um dos informantes, apesar de a linguagem e de nossa língua propiciar buscar mensagens iguais a partir de verbalizações diferenciadas (MANZINI, 2004, p. 6).

Nesta pesquisa, a entrevista buscou levantar as impressões subjetivas dos sujeitos durante a primeira performance, a intervenção do pesquisador e a segunda performance. Intencionalmente, nenhuma das perguntas se referiu a aspectos relacionados à Teoria do Fluxo ou terminologia afins, evitando-se, dessa forma, tanto o risco da redundância de informações em relação aos dados captados pela Escala FSS-2 quanto à possibilidade de um direcionamento inconsciente por parte do pesquisador em relação a um viés confirmatório para as respostas.

Com base em Manzini (2003), alguns cuidados básicos foram tomados em relação à linguagem, à forma e à ordem das perguntas no roteiro. Quanto à linguagem e à forma, o pesquisador procurou formular perguntas curtas e simples, sem nenhum jargão técnico da área científica em questão, para que os sujeitos não tivessem dúvidas quanto ao que responder. A ordem escolhida procurou abordar, de início, as impressões sobre a performance pós-intervenção, deixando para o final uma comparação com situações anteriores e uma única questão sobre algum eventual benefício da intervenção.

A entrevista ocorreu a partir de quatro perguntas principais, que puderam coletar dados sobre aspectos subjetivos da experiência dos sujeitos durante o procedimento. Durante a

entrevista, os sujeitos que não forneciam informações suficientes eram interrogados com perguntas complementares.

Perguntas principais da entrevista semiestruturada:

- Como são, normalmente, as suas performances?
- Como foi a segunda performance da peça?
- O que passou pela sua cabeça durante a segunda performance?
- Alguma coisa que eu te disse que possa ter feito diferença?

## 5.6 A intervenção

A investigação seguiu o modelo conhecido como “intervenção pré e pós-teste” durante o qual a intervenção do pesquisador aconteceu entre duas fases do procedimento: uma primeira performance musical seguida de coleta de dados e uma segunda performance pós-intervenção seguida de outra coleta de dados.

A decisão metodológica de se realizarem a intervenção e a coleta de dados em uma situação naturalística<sup>70</sup>, sem grupo de controle, privilegiou o contexto cultural de um *workshop* de performance musical, no qual a atuação de cada sujeito/estudante é influenciada por todos os fatores positivos e negativos, que podem interagir naquele tipo de situação.

Para tanto, foram escolhidos auditórios com a presença de uma audiência formada por estudantes de Música e os próprios sujeitos da pesquisa, que cumpriram os mesmos “ritos” tradicionais de uma apresentação musical pública. Mesmo que a audiência não tenha sido muito numerosa, sua presença foi suficiente e necessária para criar as condições reais de uma performance musical, em que os sujeitos se apresentam e experimentam toda uma série de respostas de natureza emocional física e psíquica desenvolvidas e automatizadas ao longo do seu treinamento musical. Nessas condições de autoexposição, a maioria dos estudantes tende a responder ao estímulo ambiental com uma mobilização mais intensa do que o normal, chegando a um nível moderado de ansiedade, que se dissipa à medida que se ambienta naquela situação.

### 5.6.1 Controle de variáveis

---

<sup>70</sup> Segundo Cano e Sampaio (2007), situação naturalística corresponde ao ambiente natural em que o fenômeno a ser pesquisado ocorre, podendo o pesquisador estar inserido nesse contexto ou não.

Apesar de se caracterizar como um estudo exploratório, buscamos um controle de variáveis, que pudesse oferecer uma validade interna minimamente satisfatória para a pesquisa. Para tanto, foi estabelecido o seguinte controle básico de variáveis:

- Uma similaridade de características entre os sujeitos da amostra, alcançada através dos critérios de seleção;
- Uma adequação da peça musical escolhida pelo sujeito como condição para ele atuar com confiança e fluência em seu próprio nível de proficiência musical. Uma escolha inadequada poderia impor ao sujeito, no momento da performance, dificuldades de nível técnico ou interpretativo, comprometendo ou impedindo a ocorrência do fluxo. Assim, se fosse constatada pelo pesquisador a inadequação da peça durante o pré-experimento, os dados daquele sujeito seriam invalidados;
- Uma sequência definida e replicável, mesmo que flexível, de instruções, solicitações e ações didáticas durante a intervenção, baseadas em estratégias de indução de fluxo previamente definidas; e
- A obediência a todo protocolo de procedimentos da intervenção;

#### 5.6.2 O Protocolo da Intervenção

Composto de oito etapas, o Protocolo de Intervenção seguiu os seguintes procedimentos:

Figura 12 – Quadro com o protocolo da intervenção

	PROTOCOLO DE INTERVENÇÃO			
	ETAPA	PROCEDIMENTOS		DURAÇÃO APROXIMADA
		Performance e Intervenção	Coleta de dados	
Pré-teste	1ª	Sujeito se dirigia ao palco para a primeira performance sob aplausos da audiência.		
	2ª	Sujeito tocava a peça musical na íntegra e recebia aplausos ao final da performance.	Performance gravada em áudio e vídeo de qualidade profissional.	6 minutos
	3ª	Sujeito se retirava do palco.	Sujeito respondia à primeira Escala FSS-2 em uma sala próxima ao auditório, livre de interferências e distrações.	7 minutos
Intervenção	4ª	Sujeito retornava ao palco e tinha início a intervenção do pesquisador.	Intervenção gravada em áudio.	25 minutos
Pós-teste	5ª	Terminada a intervenção, o sujeito se retirava do palco, aguardava alguns instantes e retornava para a segunda performance sob aplausos da audiência. A segunda performance era realizada imediatamente após o término da intervenção para que o estado mental positivo alcançado pelo sujeito pudesse ser estendido durante a performance.		
	6ª	Sujeito tocava novamente a peça musical na íntegra e recebia aplausos da audiência.	Performance, também, gravada em áudio e em vídeo.	7 minutos
	7ª	Sujeito se retirava do palco.	Sujeito respondia à segunda Escala FSS-2.	7 minutos
	8ª		Sujeito respondia individualmente à entrevista.	8 minutos para cada sujeito

Mesmo com a presença de auxiliares em algumas ocasiões, a demanda pelo cumprimento efetivo dos procedimentos exigiu grande esforço de concentração e organização por parte do pesquisador. Para tanto, em cada seção de *workshop*, em que ocorreu a intervenção, participaram apenas três sujeitos, não ultrapassando um tempo total de 120 minutos de duração. Isso possibilitou uma otimização do tempo sem intervalos de espera entre cada sujeito, pois,

enquanto ocorria a coleta de um deles, o outro já realizava uma performance musical. Respeitando as determinações do protocolo, foi mantida para todos os sujeitos a mesma sequência ininterrupta entre os procedimentos.

Apesar de a intervenção ter conservado a natureza didática dos *workshops*, buscamos manter uma clara diferença entre o contexto de ensino e o de pesquisa, seguindo obediência ao protocolo e abordando os participantes mais como sujeitos de pesquisa do que como estudantes de Música.

Durante e após a intervenção, alguns critérios de descarte de dados foram utilizados para preservar um controle de variáveis e a integridade do procedimento. Os dados foram descartados quando (1) o pesquisador avaliou o nível da peça musical escolhida pelo sujeito como acima das suas habilidades, (2) ocorreu alguma interrupção do protocolo de intervenção, seja por falha no equipamento de gravação ou impossibilidade de o aluno continuar, (3) o pesquisador não conseguiu realizar o protocolo adequadamente ou flexibilizou além do possível a um ponto de torná-lo inválido e (4) qualquer um dos dados coletados foram identificados como incompletos, incorretos ou irreconhecíveis.

### 5.7.1 Fases da intervenção

#### 5.7.1.1 Fase diagnóstica

A fase diagnóstica tinha início enquanto o sujeito ainda desenvolvia a primeira performance do procedimento. O pesquisador avaliava o nível de qualidade técnica e musical bem como o processo de geração dessa performance; ou seja: como ela estava sendo produzida, se havia qualidades positivas ou negativas ligadas à concentração, envolvimento, relaxamento, expressividade musical espontânea, ou ansiedade, tensão física e falta de concentração.

#### 5.7.1.2 Fase preparatória

A fase preparatória tinha início logo após o sujeito ter respondido à Escala FSS-2 e retornado ao palco. Com base no que foi avaliado na etapa anterior, o pesquisador fazia breves perguntas para conhecer a percepção do sujeito em relação à performance que acabou de realizar, o grau de confiança, a percepção de acerto ou de erro, conforto ou desconforto, prazer ou ansiedade. O objetivo desta fase era restabelecer a autoconfiança do sujeito em relação à peça musical escolhida e em relação à própria intervenção.



Para tanto, o pesquisador solicitava ao sujeito que tocasse, novamente, um trecho da peça, permitindo-lhe experimentar uma segunda vez as condições acústicas do ambiente e do instrumento e possibilitando-lhe tocar em um nível de qualidade e controle mais próximos ao seu nível do cotidiano. Dessa forma, era possível avaliar melhor o seu nível real de proficiência, uma vez que a oportunidade de se tocar novamente já poderia ser suficiente para restaurar sua autoconfiança. Se necessário, as estratégias para autoconfiança continuavam sendo aplicadas até o pesquisador perceber que o sujeito estava confiante o suficiente para continuar a intervenção.

#### 5.7.1.3 Fase indutora de fluxo

Atendidas as condições da fase anterior, o pesquisador dava início à aplicação das estratégias de indução do fluxo voltadas para aspectos cognitivos e psicomotores da performance musical. À medida que a intervenção se desenvolvia, o pesquisador avaliava as respostas atitudinais e procedimentais do sujeito, além da qualidade da performance, prosseguindo com as estratégias para autonomia criativa e autoexpressão.

A fase indutora de fluxo terminava quando o pesquisador avaliava se o sujeito já poderia ter experimentado o estado de fluxo, estando preparado para realizar, logo em seguida, a segunda performance completa da peça musical.

Ao final da intervenção, a expectativa em relação ao estado mental favorável do sujeito era que o mantivesse durante os breves momentos que antecederiam a segunda performance e permanecesse durante esta.

#### 5.8 Estratégias de indução de fluxo

As estratégias de indução de fluxo foram desenvolvidas a partir do estudo desenvolvido no Capítulo III, que buscou compreender como o estado de fluxo se estrutura durante a performance musical e como podem ser criadas condições e estratégias para que isso aconteça.

O trabalho consistiu de um estudo comparativo, que pôde identificar a equivalência dos componentes condicionantes e estruturantes do fluxo com os elementos geradores da performance musical, indicando como esses elementos poderiam ser abordados para influenciarem direta e indiretamente os componentes do fluxo. Nesse sentido, as estratégias foram dirigidas diretamente para os aspectos musicais da performance dos sujeitos, buscando o seu aprimoramento e, através dele, induzindo o estado de fluxo.

Portanto, as estratégias buscaram alcançar, simultaneamente, os objetivos de aprimoramento da geração da performance musical dos sujeitos e indução do estado de fluxo.

Em relação ao aprimoramento da performance musical<sup>71</sup>, as estratégias buscaram:

- Levar o sujeito ao alcance de uma atitude de autoconfiança, que lhe permitisse abordar a performance de forma positiva e disponível;
- Levar o sujeito a aprimorar o processo de geração e regulação da performance através da intensificação e redirecionamento do foco da atenção;
- Estimular o sujeito a se expressar emocionalmente através da música de forma autônoma, criativa e prazerosa.

Em relação aos componentes estruturantes do estado de fluxo<sup>72</sup>, as estratégias buscaram:

- Levar o sujeito a estabelecer/restabelecer o *Equilíbrio desafio/habilidades* ou a percepção do equilíbrio entre as demandas/desafios daquela performance e as habilidades disponíveis naquele momento para realizá-la;
- Levar o sujeito a intensificar o foco da *Atenção concentrada* através da audição antecipada das *Metas claras* da performance musical;
- Levar o sujeito a experimentar um *Senso de controle* motor indireto, equilibrando processamentos cerebrais distintos e aprimorando a função executiva da performance musical.
- Possibilitar o sujeito a vivência da *Experiência autotélica* através da permissão/solicitação para criar livremente e de forma autônoma uma versão pessoal da peça musical.

---

<sup>71</sup> Os referenciais para os elementos de aprimoramento da PM listados aqui na Metodologia estão definidos no Capítulo IV em relação aos componentes estruturantes do fluxo.

<sup>72</sup> A definição de “componentes estruturantes do fluxo” está definida no Capítulo III, no qual é descrita a diferença entre “componentes condicionantes”, constantes na literatura, e o termo “estruturantes”, proposto nesta pesquisa como base teórica para as estratégias.

**Figura 13 – Quadro com a correspondência entre os objetivos descritos**

ESTRATÉGIAS DE INDUÇÃO DE FLUXO NA PM	
Objetivos para geração da Performance Musical	Objetivos para indução do fluxo (componentes estruturantes)
Autoconfiança	<i>Equilíbrio desafio/habilidades</i>
Geração da Performance	<i>Metas claras, Atenção concentrada, Feedback imediato e Senso de controle</i>
Autonomia criativa e autoexpressão	<i>Experiência Autotélica</i>

### 5.8.1 Descrição das estratégias de indução de fluxo

#### 5.8.1.1 Estratégias para autoconfiança

O objetivo dessas estratégias foi possibilitar ao sujeito o alcance de uma atitude de autoconfiança, que lhe permitisse agir positivamente em relação à performance. Na Teoria do Fluxo, o correspondente para a autoconfiança é o componente condicional do *equilíbrio desafio/habilidades*.

Pelas semelhanças desse componente do fluxo com o conceito de autoeficácia de Bandura (1994), as estratégias para autoconfiança foram baseadas nas quatro fontes de autoeficácia descritas pelo autor, oferecendo quatro possibilidades sequenciais ou alternativas. São elas: o domínio da experiência, a persuasão verbal, a imitação de modelo social e a redução de reações ao estresse, estados emocionais negativos e interpretações equivocadas desses estados.

##### 5.8.1.1.1 Possibilitando o domínio da experiência

Corresponde à confirmação de que o sujeito exerce o controle sobre a performance de uma peça a cada vez que a realiza. Segundo Bandura (1994), essa é a forma mais eficiente e imediata de se produzirem um forte senso e autoeficácia no sujeito.

Em relação às fases da intervenção citadas anteriormente, as estratégias de domínio da experiência puderam ser aplicadas tanto na fase preparatória quanto na fase de indução logo

após a realização da primeira performance. Para tanto, três estratégias principais e progressivas para o domínio da experiência puderam ser aplicadas:

- **1ª Tocar novamente.** Solicitar ao sujeito que toque novamente uma parte da peça ou mesmo toda ela com a mesma atitude, que tocaria em ambientes familiares e privativos de prática, na escola ou em casa. Solicitar-lhe que confie nos automatismos desenvolvidos ao longo de muitos anos de estudo do instrumento e daquela peça musical.
- **2ª Suspender julgamentos.** Propor ao sujeito uma suspensão de julgamentos na forma de um “trato temporário”, solicitando-lhe adotar uma atitude mais espontânea e criativa do que avaliativa, aceitando de forma natural e inevitável a ocorrência de erros eventuais causados pela nova maneira de tocar a peça. Como resultado, a intenção inicial de produzir uma performance “correta” ou “controlada”, através de uma atitude cautelosa, pode ceder lugar a uma atitude mais confiante e a um sentimento mais positivo em relação ao domínio da experiência da performance. Comandos-chave para esta estratégia foram: “toque sem julgamento”, “não tente eliminar o erro” e “conviva com ele”.
- **3ª Tocar livremente.** Solicitar ao sujeito que toque trechos da peça com flexibilidade rítmica bastante livre e pessoal, sem o compromisso de parecer estilisticamente correto, podendo modificar o andamento nas partes, que achar mais difícil. Como resultado, a liberdade rítmica proporciona ao sujeito um melhor domínio da experiência, possibilitado pelo melhor controle exercido sobre os demais elementos da música, como sonoridade, afinação, articulação e expressividade, além da própria agógica. Comandos-chave para esta estratégia foram: “toque um trecho da peça com um andamento bem flexível, à sua escolha” ou “toque um trecho da peça ouvindo e modificando apenas a sonoridade do instrumento”.

#### 5.8.1.1.2 Persuadindo verbalmente no contexto social

No decorrer da intervenção, o pesquisador irá, necessariamente, interagir com os sujeitos não só emitindo instruções ou solicitando novas ações, atitudes ou formas de pensamento, mas também fornecendo *feedback* sobre os resultados e estimulando-os a tentar novamente quando for necessário. Breves esclarecimentos sobre questões diversas da performance musical são oferecidos no sentido de mudar falsas crenças e melhorar conceitos e

comportamento disfuncionais. Nos casos em que a persuasão verbal como esclarecimento não for suficiente para restabelecer uma confiança no sujeito, esta deve adquirir um tom mais de “convencimento”, requerendo do pesquisador a expressão da convicção de que o sujeito é capaz de realizar as solicitações e experimentações solicitadas. O contexto social pode ser tão, ou até mais, persuasivo do que o próprio pesquisador, desde que este solicite uma opinião aos presentes quando não haja dúvidas de que a autoconfiança no sujeito pode ser melhorada ou restabelecida.

#### 5.8.1.1.3 Estimulando a imitação de modelo social

O próprio contexto naturalístico da pesquisa oferece modelos positivos de comportamentos e atitudes a serem imitados, como engajamento, esforço, criatividade e abertura à experiência. Essa fonte de autoeficácia é disponibilizada mais pela condição naturalística onde ocorre o experimento do que por uma estratégia propriamente dita, podendo o pesquisador apenas ressaltar comportamentos e atitudes desejáveis, que levem a resultados significativos, esperando que sirvam de referência para os demais sujeitos.

#### 5.8.1.1.4 Reduzindo reações a estados emocionais negativos e interpretações equivocadas de estados físicos

Estas estratégias são recomendadas para os sujeitos, que não conseguiram resgatar ou estabelecer uma autoconfiança com a aplicação de estratégias anteriores e exibem claros sintomas moderados ou severos decorrente de uma APM, seja na condição de traço ou de estado (KENNY, 2011). Esse estado se refere tanto às emoções negativas, como medo e insegurança, quanto aos seus sintomas psicofisiológicos, que se retroalimentam. Para essa condição desfavorável, três estratégias progressivas podem ser aplicadas:

- **1ª Legitimar a vulnerabilidade.** Legitimar a condição natural do sujeito para experimentar emoções negativas moderadas e seus sintomas bem como a necessidade de conviver com eles como uma forma de regulação das emoções.
- **2ª Introspecção.** Solicitar ao sujeito uma observação introspectiva, relaxada e atenta dos estados emocionais e/ou sintomas físicos predominantes naquele momento e descrevê-los. A tomada de consciência do próprio estado emocional e sintomas físicos tende a diminuir seu impacto sobre o sujeito.

- **3ª Relaxamento progressivo.** Solicitar ao sujeito que respire lenta e profundamente por três a cinco minutos, em ciclos de 12 segundos – inspira por seis segundos e expira por mais seis, como forma de acalmar e clarear a mente em situação de pré-performance (KENNY, 2011).

Atenuados alguns dos possíveis sintomas de ansiedade, deve-se retornar às estratégias para domínio da experiência, solicitando ao sujeito que toque novamente até que os sintomas tenham sido integrados à performance e a autoconfiança restabelecida.

Em relação às estratégias de autoconfiança, se o sujeito responder positivamente e demonstrar atitude desapegada, focada e criativa, é possível que ele já apresente alguma disponibilidade para experimentar o fluxo, uma vez que os outros elementos estruturantes, também, já tenham sido estimulados diretamente ou indiretamente.

Mesmo que o pesquisador não possa saber com exatidão se o sujeito atingiu ou o não o fluxo, ele poderá deduzi-lo fenomenologicamente e com uma margem bastante razoável de acerto a partir da percepção de sinais visuais reconhecíveis de um estado de integração psicofísica harmoniosa e de mudanças significativas na qualidade da performance.

#### 5.8.1.1.5 Estratégias para a geração da performance musical

O objetivo destas estratégias é levar o sujeito a focar a atenção de maneira mais intensa e efetiva, focando em um conteúdo mais adequado para propiciar um controle indireto dos processos motores e aprimorando a geração da performance musical.

Na Teoria do Fluxo, os componentes correspondentes são a *atenção na tarefa imediata*, como foco de atenção antecipada sempre ao que se vai tocar em seguida; as *Metas claras*, como memórias da performance musical na forma de gestos musicais; o *Feedback imediato*, como a percepção de resultados; e o *Senso de controle*, como percepção da melhora do processo de geração da performance musical.

Por serem de natureza cognitiva, os componentes *Metas claras*, *atenção na tarefa imediata*, *Feedback imediato* e *Senso de controle* mostraram-se susceptíveis às intervenções diretas do pesquisador, pois correspondem a operações mentais voluntárias e perceptíveis através da metacognição, próprias das funções cerebrais executivas.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Vide Capítulo II.

- **1ª Audição antecipada.** Solicitar ao sujeito que ouça antecipadamente o que irá tocar logo em seguida numa sequência memorizada, que compõe as frases. Ao ouvir antecipadamente, o sujeito passa a ter os conteúdos mentais mais definidos na forma de *Metas claras* e imediatas, ocupando todos os seus recursos atencionais. Isso irá aumentar o esforço cognitivo de focar a atenção de uma maneira diferente da qual o sujeito/estudante não está acostumado, ouvindo por antecipação e não mais como sucessão à ação motora da performance. Assim, o som passa a preceder ao invés de suceder a ação motora, possibilitando um melhor controle sobre essas ações. Dessa forma, esta estratégia propicia uma interação eficiente da *Atenção concentrada*, *Metas claras* e *Senso de controle*, melhorando as funções cerebrais executivas do sujeito e a geração da performance musical. Exemplos de solicitações: “Ouça antes de tocar” e “Ouça mais o som que parte do seu ouvido para o instrumento do que o que sai do instrumento para o seu ouvido”.
- **2ª Foco no musical.** Solicitar ao sujeito que ouça antecipadamente os elementos musicais ou cada gesto musical a ser tocado na sequência sucessiva, que compõe as frases. Esta estratégia define mais claramente o conteúdo da atenção antecipada, ou seja, as *Metas claras* musicais da PM, aumentando sobre elas o controle e a possibilidade de modificá-las deliberadamente. Esta estratégia possibilita ao sujeito um controle indireto e mais eficiente sobre a ação motora da performance. Exemplo de solicitações: “Ouça antes de tocar a expressividade musical que você quer”.
- **3ª Tocar diferente.** Solicitar ao sujeito que modifique deliberadamente elementos musicais da peça ao seu critério após ele ter experimentado de forma bem-sucedida a antecipação da atenção com o foco no musical. O “tocar diferente do que está acostumado” não implica em mudanças estruturais da peça, mas em novas possibilidades expressivas, diferentes das que o sujeito memorizou durante a prática deliberada. Essa estratégia objetiva a modulação da dificuldade da PM, aumentando o esforço cognitivo da atenção antecipada através de modificações não previstas das *Metas claras*.
- **4ª Abstenção parcial de controle.** Solicitar ao sujeito que não tente controlar demais os movimentos e permita que o próprio corpo toque naturalmente o que foi memorizado e faça os ajustes necessários quando alguns erros ocorrerem durante a performance. Exemplos de solicitações: “Não tente controlar demais, confie na memória do corpo” e “Não se importe muito com os erros, o que interessa é o que vem em seguida”.

#### 5.8.1.1.6 Estratégia para autonomia criativa e autoexpressão

O objetivo desta estratégia é levar o sujeito a se expressar emocionalmente através da música de forma autônoma, criativa e prazerosa. Uma vez que a expressividade musical tem as emoções, ou sugestão de emoções, como um importante componente, o sujeito é solicitado a relacionar livremente o conteúdo musical da peça escolhida a estados emocionais, humores e sentimentos. Se bem-sucedida, esta estratégia possibilita ao sujeito a *experiência autotélica*, componente do fluxo relacionado ao prazer proporcionado pela experiência musical, e uma forte motivação intrínseca para continuar essa experiência.

Uma vez que esta estratégia demanda um processo intuitivo, não racional e tão pouco avaliativo, uma única estratégia integra todos os objetivos citados:

- **1ª Envolvimento musical prazeroso.** Solicitar/estimular o sujeito a se expressar musicalmente de forma livre e prazerosa, ouvindo antecipadamente a expressão musical, que deseja imprimir em cada gesto musical da peça.
- **2ª Autonomia criativa.** Solicitar ao sujeito que se permita uma atitude autônoma e criativa em relação à música, executando uma versão diferente e bastante pessoal da peça.
- **3ª Abstenção de aprovação externa:** Solicitar ao sujeito que suspenda qualquer desejo ou expectativa de ser aceito ou aprovado por quem estiver assistindo à performance, seja o pesquisador, os colegas ou os demais presentes.

Se for necessário, ajudar o sujeito a ressignificar o conceito de beleza e expressividade musical da mesma forma que o conceito de erro, levando-o a entender ambos como reflexos não só da beleza, mas da verdade, do mistério e das limitações da nossa condição humana essencial. Libertado do conceito de beleza e expressividade musical como divino e/ou livre de imperfeições, o sujeito tenderá a uma atitude mais confiante e autônoma em relação à expressão musical. Possíveis comandos: “Ouça antes e liberte sua imaginação musical”, ou “sua emoção musical”, ou “Não pense se vai ser certo ou errado, mas apenas se vai ser original e verdadeiro”.



### 5.8.1.2 Sequência de aplicação e integração das estratégias

Durante a intervenção, a ordem em que as estratégias foram aplicadas foi a mesma da apresentação neste capítulo. Isso se deu pela condição de a autoconfiança ser um pré-requisito para o sujeito se disponibilizar a experimentar as demais estratégias. Em alguns casos em que o sujeito apresentou desde o início uma autoconfiança perceptível e estável, na sequência, o pesquisador aplicou diretamente as estratégias de geração da performance e de autonomia criativa.

Do ponto de vista de avaliação do alcance do fluxo pelo sujeito, o pesquisador observava os sinais de integração psicofísica harmoniosa, que caracterizam o estado de fluxo, além das mudanças na qualidade performance. Nos casos em que esses sinais eram reconhecíveis e estáveis, o pesquisador encerrava a intervenção e dava prosseguimento ao passo seguinte do protocolo de procedimentos.

Nos casos em que esses sinais do estado de fluxo não eram evidentes, o pesquisador retomava algumas das estratégias de geração da performance ou de autonomia criativa, que lhe parecesse mais eficaz, desde que a condição de autoconfiança como pré-requisito estivesse minimamente disponível.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS

A análise e discussão dos dados quantitativos procurou responder à seguinte pergunta:

- Qual a influência da intervenção sobre a variação do nível do *Fluxo global* e de seus nove componentes na segunda performance?
- Em caso positivo, como a intervenção possibilitou a estruturação do estado de fluxo na segunda performance?

### 6.1 Tratamento estatístico e análise inferencial

Para análise dos dados quantitativos coletados a partir das Escalas DFS-2 e FSS-2, foram utilizadas técnicas estatísticas descritivas e inferenciais utilizando o *software* R (R CORE TEAM, 2017). Foi testada a hipótese de que a intervenção promoveu um efeito positivo sobre o *Fluxo global* (FLO) e cada um de seus componentes. Dez testes de hipóteses independentes foram realizados, utilizando o teste do sinal de Wilcox (2012) para amostras pareadas com correção para continuidade. Em cada caso, a hipótese foi confirmada quando o valor de  $p$  associado à estatística do teste foi menor que 0,05 (ou seja, um nível de significância de  $\alpha=5\%$ ).

A Tabela 1 mostra os valores de  $p$  (terceira coluna) encontrados para o *Fluxo global* (FLO) e seus nove componentes:

**Tabela 1 – Estatísticas *W* e respectivos valores de *p* obtidos no teste do sinal de Wilcoxon (corrigido para continuidade) de acordo com os diferentes componentes de fluxo<sup>74</sup>**

Variável	Estatística <i>W</i>	Valor de <i>p</i>
EQU	4,5	0,0001
IME	67,5	0,0053
MET	76,0	0,1375
FEE	31,0	0,0003
ATE	50,0	<0,0001
SEN	53,5	0,0001
PER	11,0	<0,0001
TEM	105,0	0,3603
EXP	13,5	0,0001
FLO	37,0	0,0002

A partir dos resultados, podemos concluir que houve efeito positivo da intervenção, pois os valores de *p* foram menores do que 0,05 para o FLO e sete de seus componentes. Uma vez que o valor de *p* para *Metas claras* (MET) e *Noção alterada de tempo* (TEM) foi maior do que 0,05, concluiu-se que esses componentes não sofreram nenhum tipo de influência da intervenção. As razões para isso são desenvolvidas na análise descritiva.

Apesar de o teste do sinal de Wilcoxon (2012) ter revelado efeitos positivos da intervenção, estatisticamente significativos, sobre o FLO e sete de seus nove componentes, não é possível afirmarmos que esse resultado se deu unicamente em decorrência dos efeitos das estratégias de indução. Uma vez que há uma tendência natural de adaptação, melhora do relaxamento e da concentração do sujeito numa segunda performance seguida de uma primeira, é possível que essa condição tenha, também, contribuído para o resultado. Como não foi encontrado nenhum estudo anterior, que avaliasse variações dos níveis de fluxo entre duas performances consecutivas, sem nenhuma intervenção entre elas, não sabemos até que ponto as condições favoráveis da segunda performance do procedimento contribuíram para os resultados desta pesquisa.

Além do teste de Wilcoxon (2012), foram obtidos os coeficientes de correlação de Spearman ( $\rho$  de Spearman), que, segundo Kraska-Miller (2014), são mais adequados para

<sup>74</sup> Na Tabela 1, as abreviaturas em letras maiúsculas correspondem, respectivamente, de cima para baixo, aos componentes: “*Equilíbrio desafio/habilidades*” (EQU), “*Imersão na ação*” (IME), “*Metas claras*” (MET), “*Feedback imediato*” (FEE), “*Atenção concentrada*” (ATE), “*Senso de controle*” (SEN), “*Noção alterada de tempo*” (TEM), “*Experiência autotélica*” (EXP) e “*Fluxo global*” (FLO).

variáveis qualitativas ou escores. Os valores de  $\rho$  foram calculados entre a escala K-MPAI e os componentes do fluxo antes e após a intervenção.

Para o teste de Spearman, quanto mais próximo de +1 ou -1, maior será a correlação positiva ou negativa entre valores de duas variáveis. A Tabela 2 mostra uma correlação negativa dos valores da K-MPAI com os valores do FLO e seus nove componentes (primeira coluna) nas três situações de performance musical: cotidiano (segunda coluna), pré-intervenção (terceira coluna) e pós-intervenção.

**Tabela 2 – Correlações de Spearman ( $\rho$ ) entre as escalas DFS-2, FSS-2 (1ª e 2ª performances) e das variáveis em estudo e KMPAI**

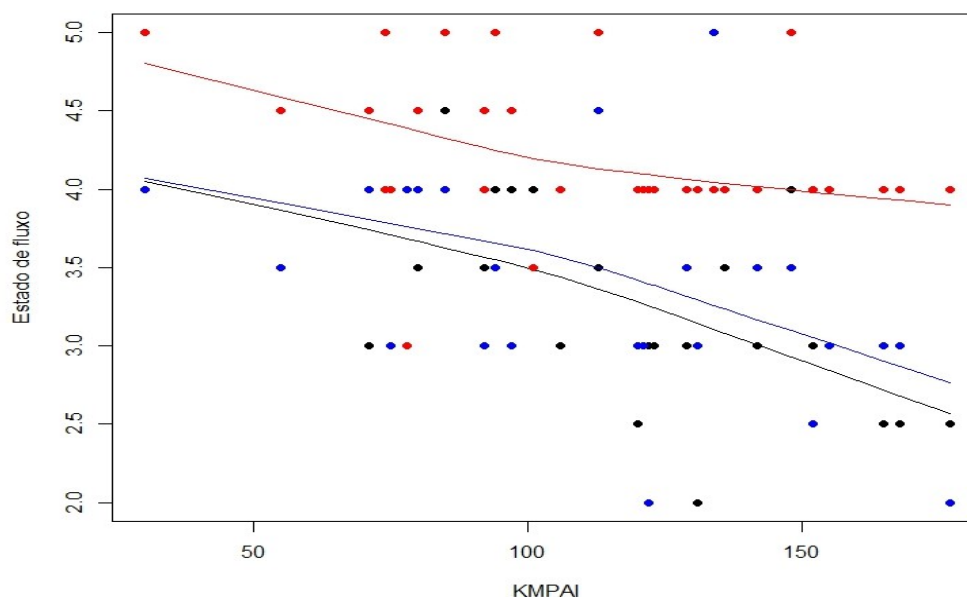
Variável	$\rho$		
	DFS	F1	F2
EQU	-0.4378	-0.1986	-0.4033
IME	-0.0206	-0.2826	-0.4033
MET	-0.3041	-0.1891	-0.3113
FEE	-0.2040	-0.2513	-0.0036
ATE	-0.4457	-0.3312	-0.4954
SEN	-0.6514	-0.5406	-0.1679
PER	-0.7326	-0.4441	-0.2167
TEM	-0.1040	-0.0923	-0.1501
EXP	-0.4621	-0.6279	-0.5329
<b>FLO</b>	<b>-0.5509</b>	<b>-0.4719</b>	<b>-0.3516</b>

Esses dados confirmam estudos anteriores (STOCKING, 2013; STATHAM, 2016; COHEN; BODNER, 2019a), que revelaram uma correlação negativa moderada entre o estado de fluxo e a APM.

No Gráfico 1, comparando os valores do FLO nas três situações de performance, observamos, ainda, uma progressiva diminuição da correlação negativa dos valores da ansiedade de performance (K-MPAI).

Revelando com mais clareza esse comportamento dos dados, o gráfico na Figura 14, mostra, de baixo para cima, as linhas correspondentes às performances do cotidiano (em preto), pré-intervenção (em azul) e pós-intervenção.

**Figura 14 – Gráfico: tendência observada na correlação do FLO nas três situações de performance musical e os escores de K-MPAI. Pontos: posição individual. Linha: tendência suavizada**



Através do gráfico da Figura 14, notamos a mesma tendência oposta de valores nas situações de performances do cotidiano (em preto) e performance pré-intervenção (em azul). Tomando os pontos de interseção entre os eixos, observamos que, quanto mais alta é a pontuação do fluxo, mais baixa é a pontuação de ansiedade musical, e vice-versa. No entanto, observando o perfil da linha corresponde à performance pós-intervenção (vermelha), é possível notarmos uma diminuição dessa tendência negativa. Ou seja, ocorreu um aumento geral dos valores de fluxo da amostra. Isso sugere que mesmo os sujeitos com nível mais altos de ansiedade tiveram sua pontuação de fluxo aumentadas após a intervenção.

## 6.2 Tratamento estatístico e análise descritiva

Os dados coletados a partir das Escalas DFS-2 e FSS-2, também, foram submetidos à análise descritiva utilizando o *boxplot* como recurso gráfico para resumir e representar a variação de dados. O *boxplot*, também, é conhecido como diagrama de caixa ou “Caixa-e-bigodes”. A partir dos valores totais de uma amostra, o *boxplot* identifica 50% dos valores mais prováveis em um retângulo ou quadrado central, em que temos a média ou mediana desses valores, além dos limites inferior e superior, chamados, respectivamente, de primeiro quartil e terceiro quartil. As linhas retas e pontilhadas, que se estendem a partir do primeiro e terceiro quartis do retângulo central (fio de bigode) correspondem, cada um deles, a, aproximadamente, 25% restantes dos valores mais prováveis.

A partir dos *boxplot*, a análise buscou descrever o comportamento geral dos valores aferidos e examinar os fatores, influenciaram as variações dos índices do FLO e de seus nove componentes nas três situações de performance musical: nas performances do cotidiano (retângulo em cinza), na performance pré-intervenção (retângulo em azul) e na performance pós-intervenção (retângulo em vermelho).

A opção pela aplicação da mediana como tratamento estatístico ao invés da média aritmética se deu por duas razões: (1ª) pela distribuição assimétrica dos dados coletados, evitando que os valores extremos influenciassem artificialmente o conjunto total de dados; e (2ª) pela natureza qualitativa ordinal dos dados obtidos pelas escalas de fluxo; ou seja, a natureza do dado como uma percepção subjetiva da intensidade da experiência expressa numericamente. Como todas as Escalas Likert, essa é a condição da DFS-2 e da FSS-2, que avaliaram o grau de concordância com os enunciados ou afirmativas de cada um dos seus cinco itens.

A Escala de Disposição para o Fluxo em Performances Musicais (DFS-2) avaliou a frequência com que a amostra vivencia o fluxo e seus componentes nas performances do cotidiano, sendo seus cinco itens correspondentes a:

- 1 Nunca
- 2 Raramente
- 3 Algumas vezes
- 4 Frequentemente
- 5 Sempre

Além da frequência, a DFS-2, também, pode avaliar o fluxo como um traço de personalidade.

A Escala de Fluxo na Performance Musical (FSS-2) foi o principal instrumento, que avaliou a variação dos índices de fluxo e de seus componentes entre a primeira e a segunda performances, sendo seus cinco itens correspondentes a:

- 1 Discordo totalmente
- 2 Discordo
- 3 Não sei dizer
- 4 Concordo
- 5 Concordo totalmente

Para se avaliar a frequência ou a intensidade do fluxo a partir das duas Escalas, não há uma pontuação fixa, que seja considerada. De forma geral, pontuações a partir de 4 (ou do nível 4) tendem a indicar frequência e intensidade suficientes para se considerar traço de personalidade (DFS-2) ou alcance de estado de fluxo (FSS-2) uma dada atividade (JACKSON; EKLUND, 2004)

Mesmo chegando a resultados um pouco diferentes, enquanto o cálculo por mediana foi aplicado aos valores aferidos a partir das escalas, a média aritmética foi aplicada ao número de sujeitos com pontuações acima e abaixo de 4 pontos. Dessa forma, foi possível desenvolver interpretações complementares, mas nunca contraditórias.

Jackson e Eklund (2004) afirmam que existem duas abordagens para se analisarem os dados obtidos pelas Escalas DFS-2 e FSS-2:

1. Analisar o índice do *Fluxo global* (FLO), que corresponde à média (ou mediana) dos valores de seus nove componentes, pois considera que esses componentes possuem uma mesma importância no processo de estruturação da experiência. O nível 4 da escala, ou 4 pontos, é tomado como referência mínima para se considerar como “nível de fluxo” para o FLO.
2. Analisar, individualmente, os valores de cada um dos nove componentes do fluxo, considerando que estes possuem funções distintas, ou importâncias diferentes, em relação ao processo de estruturação da experiência. Essa abordagem permitiu interpretar os escores de cada componente em relação ao contexto específico da performance musical. Da mesma forma, para cada um dos nove componentes, a medida de referência é igual ou acima do nível 4, ou 4 pontos, que consideramos como “nível de fluxo” para cada um deles<sup>75</sup>.

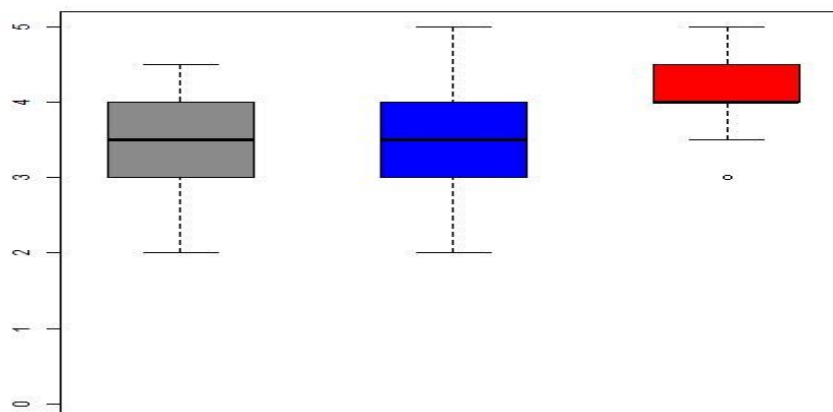
Nesta pesquisa, ambas as formas de análise foram utilizadas, iniciando com a abordagem do FLO e seguindo com a abordagem dos componentes.

---

<sup>75</sup> Por exemplo: igual ou acima de quatro pontos como “nível de fluxo” para o componente *Atenção concentrada* ou para o *Feedback imediato*.

### 6.2.1 Abordagem do *Fluxo global* (FLO)

**Figura 15 – Boxplot: valores da amostra para o “*Fluxo global*” (FLO)**



Analisando a propensão para o FLO nas performances no cotidiano da amostra (em cinza), verificamos que a tendência central (50% dos valores) se localiza entre 3 e 4 pontos, sendo a mediana 3,5. No nível de dispersão inferior, temos 25% dos valores localizados entre 2 e 3. No nível superior, os 25% restantes estão entre 4 e 4,5. Conforme vemos no *boxplot* da Figura 15 uma maioria aproximada de 75% dos valores se concentra entre os níveis 2 e 4, sugerindo que a maioria da amostra não experimenta o FLO com frequência em seu cotidiano. Nessa condição pouco favorável, temos 21 sujeitos (65,6% da amostra) com níveis abaixo de 4 pontos e 11 (34,3%) com níveis de fluxo.

A prevalência da disposição para o estado de fluxo entre estudantes universitários de Música pode variar bastante de acordo com a amostra investigada, a metodologia e as formas de avaliação. Nas atividades musicais mais gratificantes, a prevalência pode ser alta, com alguns estudos apontando cerca de 60% a 70% dos estudantes experimentando o fluxo com certa regularidade (SINNAMON; MORAN; O'CONNELL, 2012). O fluxo tem sido reportado com mais frequência em atividades musicais em grupo do que individuais, mais em ensaios e apresentações públicas do que em avaliações. Atividades de improvisação ou criação musical são particularmente facilitadoras por serem mais desafiantes e prazerosas.

Para a primeira performance do procedimento (em azul), vemos os mesmos valores do cotidiano em relação à tendência central, mediana e nível de dispersão inferior, sugerindo que a experiência de fluxo não foi acessada pela maioria da amostra. O nível de dispersão superior mais alto, chegando a 5 pontos, sugere valores do FLO um pouco maiores do que os aferidos



no cotidiano dos sujeitos. Nessa nova condição, 13 sujeitos (40% da amostra) alcançaram espontaneamente mínimo de 4 pontos na primeira performance, 2 a mais do que o cotidiano.

A similaridade dos valores do FLO aferidos para o cotidiano, como frequência ou disposição, e para a primeira performance do procedimento, como estado, sugere que houve uma semelhança entre o ambiente cultural, em que os sujeitos se apresentam no cotidiano e as condições ecológicas propostas pela metodologia.

Essas proporções parecem estar de acordo com estudos anteriores, que investigaram o fluxo em performances musicais ao vivo. Wrigley e Emerson (2013), avaliando 236 estudantes universitários de música na Austrália, concluíram que a maioria não atingiu nível satisfatório de *Fluxo global*, tão pouco para a maioria de seus nove componentes. Comparando famílias de instrumentos, os autores descobriram que os pianistas apresentaram níveis menores de fluxo do que instrumentistas de metal e de cordas.

Para a performance pós-intervenção (em vermelho), o *boxplot* mostra uma tendência central mais alta, com 50% dos valores localizados entre 4 e 4,5, além da elevação da mediana de 3,5 para 4, o nível de FLO. O nível de dispersão inferior se eleva de 2 na primeira para 3,5 na segunda performance. Nesse quadro, observamos um aumento geral dos valores de toda a amostra, elevando aos níveis de FLO, aproximadamente, 75% da amostra. O ponto localizado abaixo do limite inferior reflete um valor discrepante (*outsider*) não considerado para a interpretação dos dados.

Como número de sujeitos, enquanto 13 deles (40,6%) alcançaram espontaneamente valores de fluxo na primeira performance, 29 o fizeram (90,6% da amostra) na segunda, uma diferença de 16 sujeitos a mais (50% da amostra).

Como pode ser visto na Tabela 2, o efeito da intervenção foi particularmente benéfico sobre uma subamostra composta por 13 sujeitos com níveis altos e moderadamente altos de APM (acima de 121 pontos na escala K-MPAI). Enquanto dois sujeitos (15% da subamostra) apresentaram níveis de FLO no cotidiano e três deles (23%) na primeira performance. Todos os 13 sujeitos (100% da subamostra) alcançaram pontuação de fluxo na segunda performance.

**Figura 16 – Quadro com a Classificação de níveis de APM adotada nessa pesquisa a partir dos valores aferidos da K-MPAI**

Classificação	Pontos na K-MPAI	Número de sujeitos	Porcentagem (n=32)
Baixa ansiedade	Até 80	8 sujeitos	25.6%
Ansiedade moderada	De 81 a 120	11 sujeitos	34.3%
		19 sujeitos	59,3%
Ansiedade moderadamente alta	De 121 a 140	6 sujeitos	18.7%
Alta ansiedade	Igual o acima de 141	7 sujeitos	21,9%
		13 sujeitos	40,6%

Esse dado em especial pode ser bastante relevante em relação ao que Kenny (2011, p. 13) afirma: “[...] músicos ansiosos podem sentir alegria em algumas de suas performances – uma experiência descrita como ‘fluxo’ – e que é por experiências como estas que músicos ansiosos permanecem no campo da performance musical”<sup>76</sup>.

Portanto, esses dados corroboram e ampliam o significado dos resultados do teste do sinal de Wilcox (2012), que, com valores estatisticamente significantes, confirmou a hipótese de que a intervenção influenciou positivamente o valor do FLO na segunda performance.

Como já mencionado, o valor do FLO corresponde à mediana obtida a partir dos valores de seus nove componentes, não distinguindo os componentes condicionantes dos fenomenológicos do fluxo (SINNAMON; MORAN; O’CONNELL, 2012). Por essa razão, a abordagem do *Fluxo global* se mostra insuficiente para explicar como a intervenção atuou em seus componentes e como eles interagiram entre si para estruturarem o estado de fluxo na segunda performance. Esse foi o objetivo da análise com a abordagem componencial.

## 6.2.2 Abordagem componencial

### 6.2.2.1 Componentes condicionantes do fluxo

<sup>76</sup> “[...] anxious musicians can experience exhilaration in some of their performances – an experience described as ‘flow’ – and that it is for such experiences that anxious musicians remain in the field of music performance” (KENNY, 2011, p. 13).

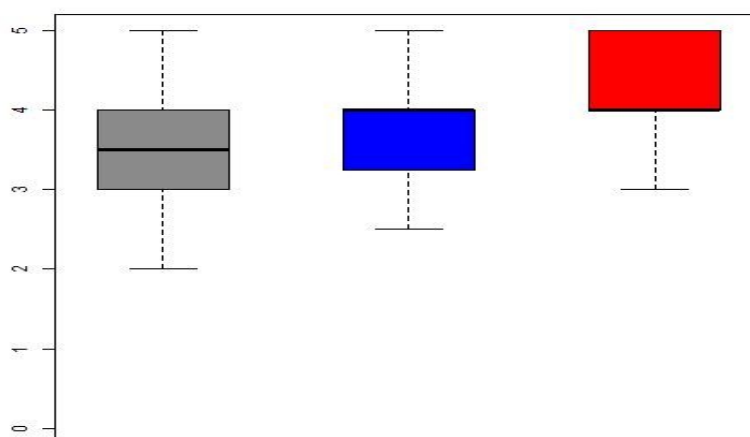
### 6.2.2.1.1 Equilíbrio desafio/habilidades (EQU)

Através das Escalas DFS-2 e da FSS-2, esse componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 1 Fui desafiado, mas acreditei que minhas habilidades me permitiriam encarar o desafio;
- 10 Minhas habilidades estavam à altura do desafio da situação;
- 19 Eu me senti competente o suficiente para alcançar as altas exigências da situação;
- 28 Tanto o desafio quanto minhas habilidades estavam no mesmo nível.

Uma vez que o conteúdo das perguntas de ambas as escalas é basicamente o mesmo, diferindo apenas na utilização do tempo verbal, utilizarei as afirmativas da FSS-2 por corresponderem aos principais dados a serem analisados: os aferidos para a performance pré e pós-intervenção.

**Figura 17 – Boxplot: medidas da amostra relativas ao componente *Equilíbrio desafio/habilidades* (EQU)**



Para as performances do cotidiano, o *boxplot* mostra a tendência central dos valores (50%) entre 3 e 4 pontos, sendo a mediana 3,5. Como níveis de dispersão, temos 25% entre 2 e 3 pontos para o inferior e 25% restantes, superior entre 4 e 5 pontos. Nessa configuração, temos, aproximadamente, 75% dos valores entre 2 e 4 pontos; ou seja, uma maioria dos valores, que revelam uma percepção pouco equilibrada das habilidades nas performances musicais do cotidiano da amostra. Em números de sujeitos, temos 18 deles (56,2% da amostra) nessa condição menos favorável e 14 (43,7%) com pontuações de fluxo para o componente EQU.

Algumas causas, que podem explicar esses dados, são as altas demandas que a formação profissional em Música impõe sobre os estudantes e a combinação de fatores psicológicos individuais, culturais e ambientais: preparação insuficiente, autocobrança e comparação com os colegas, altas expectativas de realização e de aprovação de colegas e familiares, e cobrança excessiva dos professores. Na verdade, são os mesmos fatores, que causam ou agravam sintomas de APM.

Na primeira performance (pré-intervenção), o diagrama revela que a tendência central dos valores está entre 3,25 e 4 pontos. Como níveis de dispersão inferior, temos valores entre 2,5 e 3,25 pontos. Com a mediana alcançando 4 pontos e o nível de dispersão inferior 2,5 pontos, deduzimos uma parcela de 75% dos valores da amostra mais altos do que o cotidiano. Em números de sujeitos, temos 19 deles (59,3% da amostra), que alcançaram, espontaneamente, valores de fluxo para o EQUI.

Esses dados sugerem que os sujeitos apresentaram um nível de autoconfiança um pouco mais alto na primeira performance do que costumam apresentar no cotidiano. Isso é particularmente verificável na subamostra de 13 sujeitos com APM. Enquanto dois deles (15,3% da subamostra) apresentaram mínimo de 4 pontos no cotidiano, seis sujeitos (46% da subamostra) alcançaram essa pontuação na primeira performance.

Essa diferença pode ser explicada pelos seguintes fatores: (1º) a vantagem da escolha criteriosa de uma peça musical bem conhecida para a performance; (2º) o contexto pedagógico e não avaliativo do procedimento (KIRCHNER; BLOOM; SKUTNICK-HENLEY, 2008); (3º) um “clima” acolhedor e bem-humorado estabelecido pelo pesquisador; e (4º) a disponibilidade de fontes espontâneas de autoeficácia, como a “imitação de modelo social” descrita por Bandura (1998). Nessa condição, à medida que os sujeitos se apresentavam, superavam os desafios propostos pela intervenção e alcançavam resultados positivos, serviam de modelo para o demais, que aguardavam sua vez. Isso pode ter possibilitado uma emulação de atitudes positivas, como a autoconfiança, o engajamento e a abertura à experiência.

Na segunda performance (pós-intervenção), o diagrama mostra uma elevação geral da pontuação de toda a amostra com 75% dos valores localizados entre 4 e 5 pontos. A elevação do nível de dispersão inferior revela que os 25% dos valores estão entre 3 e 4 pontos. Verificamos que ocorreu, entre a primeira e a segunda performance, uma elevação expressiva do EQUI, aumentando de 25% para 75% os valores entre 4 e 5 pontos. Com base no *boxplot*, essa foi a mesma variação encontrada para os valores do FLO, sugerindo que o EQU agiu efetivamente como condicionante para a estruturação do fluxo na segunda performance.

Como informação complementar, enquanto 19 sujeitos (59,3%) alcançaram espontaneamente o mínimo de 4 pontos na primeira performance, 30 sujeitos (93,7%) o fizeram na segunda, uma diferença de 11 sujeitos (34,3% da amostra) a mais. Dos 13 sujeitos integrantes da subamostra com APM, 12 deles (92,3% da subamostra) alcançaram pontuação mínima de 4 pontos para o EQU na segunda performance, sendo que seis sujeitos (46% da subamostra) já haviam alcançado na primeira.

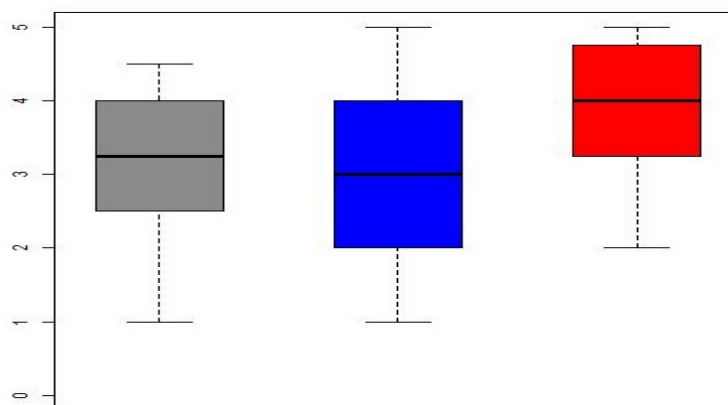
Esses dados sugerem os efeitos positivos das estratégias de autoconfiança sobre o EQU. Das quatro fontes de autoeficácia utilizadas como estratégia, três delas são abordadas diretamente pelo pesquisador: (1<sup>a</sup>) o domínio durante a intervenção; (2<sup>a</sup>) a persuasão verbal; (3<sup>a</sup>) a redução e a ressignificação de estados emocionais negativos. Assim como na primeira performance, a possibilidade de; (4<sup>a</sup>) imitação de modelo social, também, pode ter influenciado esse resultado, talvez de maneira ainda mais forte pelo fato de os demais sujeitos terem se apresentado pela segunda vez após a intervenção e de forma bem-sucedida. No entanto, analisando apenas os dados quantitativos, não é possível avaliar quais das estratégias de autoconfiança aplicadas na intervenção foram mais ou menos eficientes.

#### 6.2.2.1.2 Atenção concentrada (ATE)

Através das Escalas DFS-2 e FSS-2, esse componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 5 Minha atenção estava inteiramente focada no que eu estava fazendo;
- 14 Não foi necessário nenhum esforço para me manter concentrado no que estava acontecendo;
- 23 Estava totalmente concentrado;
- 32 Estava completamente focado na tarefa de cada momento;

Figura 18 – *Boxplot*: medidas da amostra relativas ao componente *Atenção concentrada* (ATE)



Para as performances do cotidiano, o *Boxplot* da Figura 18 revela que 50% dos valores da ATE se encontram entre 2,5 e 4 pontos, sendo a mediana 3,25. Como níveis de dispersão, temos 25% entre 1 e 2,5 pontos para o inferior, e 25% entre 4 e 4,5 pontos para o superior. Os valores polares dos níveis de dispersão sugerem muitas diferenças em como os sujeitos experimentam ou regulam a atenção durante as performances do cotidiano. Com 75% dos valores entre 1 e 4 pontos, a maioria deles não percebe uma atenção de boa qualidade. Em números de sujeitos, 23 deles (71,8%) estão nessa condição, enquanto nove (28%) experimentam, com frequência, a ATE em valores de fluxo.

Esses dados confirmam uma recorrente deficiência de estudantes instrumentistas quanto ao foco da atenção voltado para aspectos pouco eficientes da performance musical. Oudejans *et al.* (2017) investigaram estudantes de Música tocando sob pressão e descobriram uma considerável ocorrência de pensamentos perturbadores e voltados para o medo de errar e para pessoas presentes no momento. Segundos os autores, antes da ocorrência de algum erro, os estudantes mudavam o foco da atenção de informações musicais para preocupações irrelevantes. Da mesma forma, Clark, Lisboa e Williamon (2014) constataram que músicos menos experientes relataram dificuldades para controlar um diálogo interno negativo e uma luta interna para manter um foco apropriado durante a performance.

Na primeira performance, o *boxplot* revela a tendência central entre 2 e 4 pontos e a mediana em 3 pontos. Mantendo a mesma tendência do cotidiano, os níveis de dispersão chegaram aos extremos de 1 ponto para o inferior e 5 para o superior. Da mesma forma, ocorreu, na primeira performance, uma grande variedade de percepções em relação à atenção, sendo uma maioria aproximada de 75% instável ou de baixa qualidade.

Em números de sujeitos, nove deles (28%) alcançaram valores iguais ou acima de 4 pontos para a ATE na primeira performance.

Na segunda performance, o diagrama revela uma elevação geral de todos os valores da amostra, com 50% deles localizados entre 3,25 e 4,75 pontos, elevando a mediana ao nível de fluxo em 4 pontos. Com a elevação do nível de dispersão inferior, observamos uma elevação também das pontuações mais baixas. Enquanto 25% dos valores estavam entre 4 e 5 pontos na primeira performance, temos, agora, 50% entre 2,25 e 4 e entre 4 e 5 pontos.

Em números de sujeitos, enquanto nove deles (28%) alcançaram pontuações de fluxo para a ATE na primeira performance, 23 (71,8%) o fizeram na segunda; portanto, 14 sujeitos (43,7% da amostra) a mais.

Esses dados sugerem que o aumento expressivo do nível da atenção na segunda performance se deu como efeito das estratégias para direcionar e intensificar o foco de atenção. Direcionar para evitar que o sujeito desvie, conscientemente ou não, a atenção para pensamentos irrelevantes e/ou pouco funcionais da performance. Nesse sentido, o direcionamento do foco da atenção se deu a partir da solicitação de “ouvir antes de tocar”; ou melhor, “ouvir sempre e um pouco antes cada gesto musical que se vai tocar logo em seguida, numa sucessão contínua”. O estudo de Brown e Palmer (2013) demonstrou que focar e antecipar sequências auditivas durante a performance musical memorizada é mais eficiente do que em comandos motores. Uma vez que músicos excelentes usam essa prática com muito mais frequência do que os amadores e estudantes, essa solicitação demandou um maior esforço mental do que o normal.

Harris (2017) afirma que, apesar de o estado de fluxo ser relatado como um estado “sem esforço”, o estudo revelou que a intensidade do esforço percebido pelo sujeito e o aferido por marcadores biológicos pode divergir claramente. O autor pontua que o fluxo é um estado de atenção concentrada e de conseqüente aumento do esforço mental, mas com uma percepção reduzida desse esforço (HARRIS, 2017).

Em estudos experimentais com atletas, Harris (2017) confirmou que a atenção é de fator determinante por trás do fluxo, indicando que as mudanças no controle da atenção podem ser um mecanismo causal sobre o fluxo. Para o autor, seja através de treinamento prévio ou intervenções momentâneas, essa descoberta pode facilitar o alcance do estado de fluxo aos atletas com mais frequência.

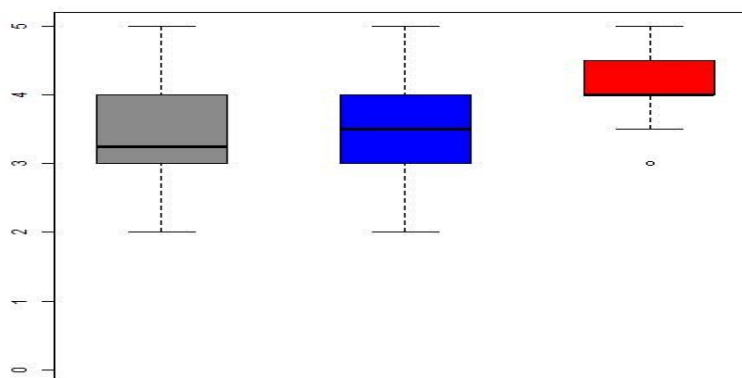
Portanto, a ATE, como componente condicionante, intermediário e possivelmente causal (HARRIS, 2017) do fluxo, apresentou variação positiva entre a primeira e a segunda performances, acompanhando a tendência do EQU e do FLO.

#### 6.2.2.1.3 Feedback imediato (FEE)

Através das Escalas DFS-2 e FSS-2, esse componente foi avaliado através das seguintes afirmativas:

- 4 Para mim, estava totalmente claro o que estava acontecendo durante a performance;
- 13 Estava consciente de como eu estava tocando;
- 22 Tive uma boa ideia de como eu tocava durante a minha performance;
- 31 Pela forma como eu tocava, poderia dizer quão bem eu estava indo.

**Figura 19 – *Boxplot*: medidas da amostra relativas ao componente *Feedback imediato (FEE)***



Para as performances do cotidiano, o *boxplot* da Figura 19 mostra a tendência central dos valores entre 3 e 4 pontos, sendo a mediana 3,25. Como níveis de dispersão, temos 2 pontos para inferior e 5 para o superior. Mantendo a mesma tendência de componentes anteriores, os dados sugerem percepções muito variadas de como os sujeitos experimentam o FEE em suas performances. Com pontuação concentrada entre 2 e 4 pontos, uma maioria aproximada de 75% dos sujeitos não percebeu, com frequência e clareza, o que acontece durante suas performances do cotidiano.

O FEE vai além da percepção de como a música está sendo realizada, incluindo sensações físicas, estados emocionais e mentais do sujeito enquanto realiza a performance musical. Nesse sentido, estados emocionais desfavoráveis e níveis baixos de atenção podem comprometer o FEE e, como consequência, o controle necessário sobre as ações e os ajustes ao meio ambiente.

Na primeira performance, temos a mesma distribuição de valores do cotidiano, mas com uma mediana de 3,5, indicando valores medianos um pouco mais altos que o cotidiano. Da mesma forma, vemos pelo *boxplot* a mesma proporção de 75% dos valores entre 2 e 4 pontos,



sugerindo pouca clareza de percepção sobre o que aconteceu durante a primeira performance. Tomando o número de sujeitos, 14 deles (43.7%) tiveram pontuação de fluxo entre 4 e 5 pontos.

Para a performance pós-intervenção, o *boxplot* revela que a mesma tendência de elevação geral dos valores da amostra. A tendência central se elevou para valores entre 4 e 4,5 pontos, com a mediana em 4 pontos, atingindo valor de fluxo. A elevação da tendência central para acima dos 4 pontos, da mediana de 3,5 para 4 pontos e do limite de dispersão inferior de 2 para 4 pontos, indicam um aumento expressivo de valores do FEE mais baixos da amostra. Nesse quadro, enquanto na primeira performance 25% dos valores se localizaram entre 4 e 5 pontos, temos, agora, 75% dos valores nessa pontuação.

Em números de sujeitos, enquanto 14 deles (43,7% da amostra) atingiram o mínimo de 4 pontos na primeira performance e 28 (87,5%) o fizeram na segunda, 14 sujeitos a mais.

A pesquisa de Kawabata, Mallett e Jackson (2008) encontrou uma interrelação estatisticamente significativa do FEE com as MET no processo de estruturação do fluxo. Nesse aspecto, como condicionante, o FEE refere-se, principalmente, à percepção de como as ações estão sendo realizadas de acordo com o esperado; ou seja, as MET.

A partir dessa forte inter-relação entre ambos, os resultados positivos alcançados para o FEE na segunda PM surpreenderam por duas razões:

(1) os valores do FEE deveriam ter acompanhado os valores da MET, já que elas foram manipuladas como modulador da dificuldade da PM, mas isso não ocorreu.

(2) a audição antecipada deveria ter criado dificuldades para a percepção dos resultados, já que mais esforço atencional foi mobilizado para antecipar as novas MET, ocupando grande parte do campo atencional limitado da memória de trabalho. Se os sujeitos foram capazes de responder à solicitação de “ouvir mais o som que sai do seu ouvido para o instrumento do que o som que sai do instrumento para o seu ouvido”, os valores do FEE deveriam ter diminuído ou acompanhado os valores das MET, não aumentado.

Uma possível explicação para essa contradição é que, mesmo o FEE tendo ocupado um espaço atencional periférico na memória de trabalho dos sujeitos, possivelmente em nível subconsciente, ele, ainda, foi beneficiado pelo aumento geral do nível da concentração dos sujeitos.

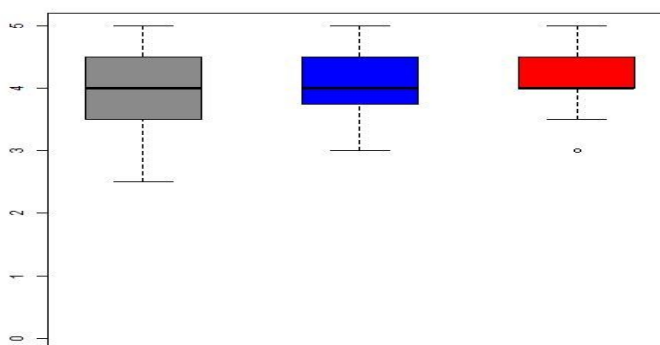
Todavia, essa possibilidade não pode ser confirmada apenas pela análise dos dados quantitativos do FEE.

#### 6.2.2.1.4 Metas claras (MET)

As *Metas claras* (MET) correspondem ao que se deseja realizar a cada momento da geração da performance musical, numa sequência de ações, que combinam memórias musicais e motoras. As MET foram avaliadas através das seguintes afirmativas constantes nas Escalas DFS-2 e FSS-2:

- 3 Sabia com clareza o que queria fazer;
- 12 Tinha uma nítida ideia do que eu queria fazer;
- 21 Sabia o que eu queria realizar;
- 30 Meus objetivos estavam claramente definidos.

**Figura 20 – Boxplot: medidas da amostra relativas ao componente *Metas claras* (MET)**



Para as performances do cotidiano dos sujeitos, observamos no *boxplot* da Figura 20 que 50% dos valores estão localizados entre 3,5 e 4,5 pontos, sendo a mediana 4 pontos (nível de fluxo). Para os níveis de dispersão, temos, aproximadamente, 25% dos valores entre 2,5 e 3,5 para o inferior e os 25% restantes entre 4,5 e 5 pontos. Com a mediana já em nível de fluxo, esses dados sugerem que, com bastante frequência, os sujeitos sabem com clareza o que desejam realizar em suas performances do cotidiano. Como número de sujeitos, temos uma maioria de 24 deles (62,5%) nessa condição favorável e oito (25%) com pontuações abaixo de 4 pontos.

Investigando a disposição para o estado fluxo em performances musicais, Sinnamon, Moran e O’Connell (2012), também, encontrou pontuações altas para as MET entre estudantes universitários e pontuações mais baixas entre estudantes amadores. Na mesma direção, o estudo de Wrigley e Emerson (2013), com 236 estudantes de Música em performance ao vivo, encontrou pontuações altas para MET e FEE; ou seja, sabiam e percebiam com clareza o que

queriam realizar e o que estavam realizando. Entretanto, o mesmo estudo encontrou pontuações mais baixas para a maior dos demais componentes e para o FLO, indicando que outros condicionantes não estavam disponíveis.

Na vida acadêmica dos estudantes, as peças musicais são quase sempre renovadas a cada semestre por outras com nível de dificuldade progressivamente mais alto. Nessa condição, os objetivos técnico-musicais das peças (*Metas claras*) muitas vezes, se tornam claros antes que possam ser tocados de forma automatizada com a associação de memórias musicais/psicomotoras integradas e bem estabelecidas. Quanto maior a diferença entre o que se deseja tocar e o que se consegue tocar, menores serão as chances de realizarem performances musicais seguras, satisfatórias e motivadoras. Por essa razão, é frequente que as MET pontuem valores mais altos do que o *Senso de controle* (SEN), a *Imersão na ação* (IME) e, consequentemente, o FLO.

Na primeira performance do procedimento, a mediana em 4 pontos foi a mesma do cotidiano em 4 pontos, mas temos valores ligeiramente mais altos para o primeiro quartil, agora entre 3,75 e 4,5 pontos, bem como para o nível inferior entre 3 e 3,75 pontos. De acordo com o *boxplot*, 50% dos valores estão entre 3 e 4 pontos e os outros 50% estão entre 4 e 5 pontos. São valores um pouco mais altos do que os aferidos para o cotidiano. Em números de sujeitos, temos 24 deles (75 % da amostra) que alcançaram pontuações de fluxo para as MET durante a primeira performance, quatro sujeitos a mais do que o cotidiano.

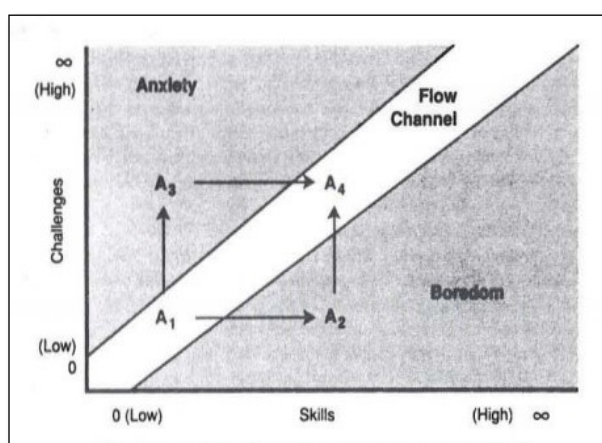
Esses dados podem ser explicados pela familiaridade da peça musical como critério de escolha para a pesquisa. A peça deveria ser bastante conhecida e já tocada, com um nível de dificuldade igual ou abaixo das possibilidades do sujeito e que não fosse um empecilho prévio à percepção de EQU. Nesse contexto, os valores altos aferidos para as MET na primeira performance atenderam às expectativas da análise e da metodologia.

Na segunda performance, os dados indicam uma pequena elevação geral dos valores para as MET. A mediana permaneceu a mesma em 4 pontos, mas a tendência central encontra-se, agora, entre 4 e 4,5 pontos, com nível de dispersão superior entre 4.5 e 5 pontos. Portanto, o *boxplot* localiza 75% dos valores entre 4 e 5 pontos, além do nível de dispersão inferior entre 3,5 e 4 pontos. Em número de sujeitos, temos, na segunda performance, 28 deles (87,5%) com pontuação de fluxo para as MET.

Na verdade, ainda que o teste do sinal de Wilcoxon (2012) não tenha apontado efeitos da intervenção sobre esse componente, esperaríamos encontrar valores iguais à primeira performance ou mais baixos, já que as MET foram usadas, estrategicamente, como um modulador da dificuldade da performance para induzir o fluxo. Em uma peça musical bem

conhecida, as MET apresentam bastante previsibilidade. A solicitação feita aos sujeitos de “ouvir antes e fazer diferente” limitou a possibilidade de repetição das ideias musicais previamente estudadas e automatizadas. A solicitação para modificar *in loco* e de forma não prevista fez com que os sujeitos percebessem a performance como mais desafiadora do que antes. Como previsto pelas estratégias, o desafio levou os sujeitos a mobilizarem mais recursos cognitivos, especialmente na forma de ATE, para imaginarem e realizarem novas ideias musicais naquele momento. Auxiliados pela persuasão verbal do pesquisador, o EQU, por alguns momentos instável pela demanda, foi restabelecido num patamar mais alto do que antes.

**Figura 21 – Modelo de Flutuação da Experiência de fluxo Massimini e Carli (1988) adaptado por Csikszentmihalyi e Le Fevre (1989)**



Fonte: Moneta (2012, p. 35).

Tomando o Modelo da Experiência de fluxo na Figura 21, identificamos o ponto A1 como o nível inicial do EQU antes do desafio (*Challenge*) para os sujeitos tocarem de forma diferente (A3). Após a mobilização de mais recurso cognitivo (*Skills*) na forma de ATE (A2), o EQU é restabelecido novamente, agora num patamar mais alto do que antes (A4).

De forma complementar, cabe, agora, entendermos a interação do FEE nesse processo. O estudo de Kawabata, Mallett e Jackson (2008) apontou o componente MET e o FEE como diretamente inter-relacionados como o EQU. De acordo com os autores, são os objetivos claros e a percepção de como eles estão sendo realizados que geram a percepção de que as habilidades estão sendo suficientes para realizar aquela tarefa. No caso desta pesquisa, é possível entender que, enquanto os sujeitos experimentavam ideias musicais novas, o FEE os informava de que, mesmo não sendo claras e previsíveis, eram adequadas, satisfatórias e até prazerosas. Apoiando essa possibilidade, o mesmo estudo de Kawabata, Mallett e Jackson (2008), também, encontrou inter-relação estatisticamente significativa das MET com a “experiência autotélica” (EXP),

componente fenomenológico relacionado à motivação intrínseca e ao prazer. Essa associação é reforçada, ainda, pelo fato de que tanto no cotidiano quanto na primeira performance do procedimento e dentre todos os componentes do fluxo, as MET e a EXP apresentaram os valores mais altos de mediana e as maiores porcentagens de sujeitos com pontuação mínima de 4 pontos.

Portanto, a percepção dos sujeitos de que foi possível ter ideias musicais novas e executá-las naquele momento possibilitou não apenas o restabelecimento da confiança, mas também o prazer em se expressarem musicalmente de forma criativa. Nessa direção, Juslin (2013) aponta a “violação da expectativa” como uma das principais e mais conhecidas formas para explicar a emoção musical. Nessa teoria, são as surpresas em relação ao que se espera do encadeamento rítmico, melódico e/ou harmônico que provocam as emoções e o prazer musical. Na segunda performance, a possibilidade de os sujeitos “violarem” as próprias expectativas musicais na peça estudada pode ter proporcionado a EXP referida (JUSLIN; HARMAT; EEROLA, 2014).

Finalmente, uma forma temporária de explicar a elevação dos valores das MET na segunda performance é a possibilidade de os sujeitos terem sido influenciados pela emoção e satisfação imediata ao realizá-las, valorizando-as mais pelos aspectos motivacionais e comprometendo uma avaliação mais objetiva. Naquele contexto, as “metas criativas” se mostraram mais interessantes do que as MET aprendidas anteriormente.

Portanto, até este ponto da análise, é possível propor, provisoriamente, uma sequência explicativa em cinco estágios sobre como a intervenção possibilitou a inter-relação dos componentes condicionantes e criou condições para a estruturação do fluxo na segunda performance.

Nessa direção, podemos propor que: (1º) a manipulação das *Metas claras*, como modulador do desafio da performance, (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e, em consequência disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas.

Como visto, a partir da análise dos dados, o primeiro componente descritivo do fluxo a emergir a partir da inter-relação dos condicionantes foi a EXP. Todavia, não é possível afirmarmos que isso tenha ocorrido ou que seja uma tendência do processo de estruturação do fluxo na performance musical. Por essa razão, podemos considerar, temporariamente, a emergência da EXP como o alcance do estado de fluxo.

### 6.2.2.2 Componentes fenomenológicos do fluxo

O quadro da Figura 22 foi elaborado para facilitar a compreensão da análise e discussão através da comparação dos dados correspondentes às variações das medianas do FLO e seus nove componentes nas três situações de performance musical. Na coluna da direita, temos a diferença entre os valores das medianas da primeira e da segunda performances.

**Figura 22 – Quadro com as variações das medianas do FLO (em amarelo), seus 4 condicionantes (em verde) e seus cinco descritivos (em roxo) nas três situações de performance musical**

VARIÁVEL	SITUAÇÕES DE PM			Variação entre a 1ª e 2ª PM
	COTIDIANO	1ª PERF.	2ª PERF.	
FLO	3,5	3,5	4	+ 0,5
EQUI	3,5	4	4	0
ATE	3,25	3	4	+ 1
FEE	3,25	3,5	4	+ 0,5
MET	4	4	4	0
IME	3,25	3	4	+ 1
SEN	3	2,75	4	+ 1,25
PER	2,25	3,25	4	+ 0,75
EXP	4	4	5	+ 1
TEM	3,5	3,5	3,5	0

O quadro da Figura 23 apresenta as variações do número e porcentagens de sujeitos, que alcançaram mínimo de 4 pontos para FLO e seus nove componentes nas três situações de performance musical bem como a diferença entre a primeira e a segunda performances.

**Figura 23 – Quadro com a variação do número de sujeitos que alcançaram mínimo de 4 pontos para o FLO (em amarelo), seus quatro condicionantes (em verde) e seus cinco descritivos (em roxo) nas três situações de performance musical**

VARIÁVEL	SITUAÇÕES DE PERFORMANCE MUSICAL			Diferença entre a 1ª e a 2ª PM e % correspondente
	COTIDIANO	1ª PERFOR.	2ª PERFOR.	
FLO	<b>11</b> 34,3%	<b>13</b> 41,6%	<b>29</b> 90,6%	+ 16 50%
EQU	<b>14</b> 43,7%	<b>19</b> 59,3%	<b>30</b> 93,7%	+ 11 34,3%
ATE	<b>9</b> 28%	<b>9</b> 28%	<b>23</b> 71,8%	+ 14 43,7%
FEE	<b>11</b> 34,3%	<b>14</b> 43,7%	<b>28</b> 87,5%	+ 14 43,7%
MET	<b>20</b> 62,5%	<b>24</b> 75%	<b>28</b> 87,5%	+ 4 12,5%
IME	<b>8</b> 25%	<b>11</b> 34,3%	<b>19</b> 59,0%	+ 8 25%
SEN	<b>6</b> 18,7%	<b>5</b> 15,6%	<b>23</b> 71,8%	+ 18 56,2%
PER	<b>6</b> 18,7%	<b>14</b> 43,7%	<b>27</b> 84,4%	+ 13 40,6%
EXP	<b>19</b> 59%	<b>20</b> 62,5%	<b>32</b> 100,3%	+ 12 37,5%
TEM	<b>15</b> 46,8%	<b>12</b> 37,5%	<b>11</b> 34,3%	-1 -3,1%

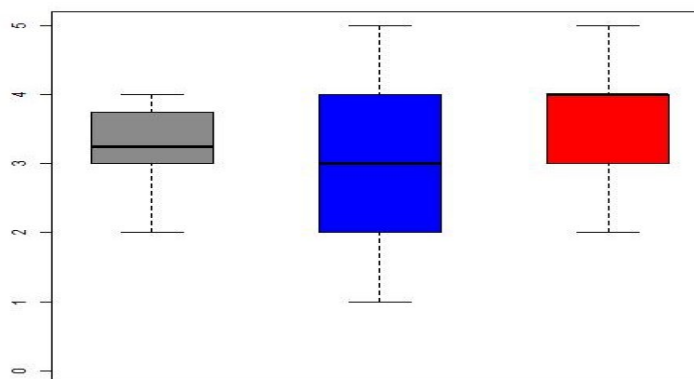
#### 6.2.2.2.1 Imersão na ação (IME)

Através das Escalas DFS-2 e FSS-2, esse componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 2 Fiz os movimentos corretos sem pensar em como fazê-los;
- 11 As coisas pareciam acontecer simplesmente de forma automática;
- 20 Toquei automaticamente, sem pensar muito;
- 29 Fiz tudo de forma espontânea e automática, sem ter que pensar;

Na Figura 24, observamos, através do boxplot, valores aferidos para o componente IME e sua variação nas três situações de performance musical.

Figura 24 – *Boxplot*: medidas da amostra relativas à *Imersão na ação (IME)*



Para as performances do cotidiano, o *boxplot* da Figura 24 revela os 50% dos valores centrais bastante concentrados entre 3 e 3,75 pontos, sendo a mediana 3,25. Como nível de dispersão inferior, temos 25% dos valores entre 2 e 3 pontos. Para o superior, temos os 25% restantes entre 3,75 e 4 pontos. Nesse contexto, observamos que 100% dos valores aferidos estão localizados entre 2 e 4 pontos. Esses valores são bastante baixos e sugerem que os estudantes experimentam a IME, raramente, em suas performances musicais no cotidiano. Em números de sujeitos, temos oito deles (25%) alcançando o mínimo de 4 pontos para a IME no cotidiano.

Na primeira performance, observamos uma variedade de valores muito maior do que no cotidiano, com a tendência central entre 2 e 4 pontos e a mediana em 3. Como níveis de dispersão, temos os extremos da pontuação, indo de 1 a 2 para o inferior e de 4 a 5 para o superior. Dessa forma, temos, agora, 75% dos valores entre 1 e 4 pontos e 25% entre 4 e 5 pontos. Isso sugere que a IME foi percebida de maneiras muito diversas, mas não foi experimentada pela maioria da amostra. Em número de sujeitos, foram 11 deles (34%), que alcançaram pontuação mínima de 4 pontos para essa experiência.

A grande variedade de valores aferidos para IME, também, foi uma tendência relatada em trabalhos anteriores. Pontuações aproximadas desta pesquisa foram encontradas no trabalho de Wrigley e Emerson (2013), no qual apenas 23% dos estudantes atingiram pontuação satisfatória para a IME, refletindo em uma pontuação baixa também para o FLO. Por outro lado, numa investigação com 80 estudantes universitários de Música, Sinnamon, Moran e O'Connell (2012) encontraram uma proporção mais alta de 65% deles com pontuações elevadas. No entanto, esse mesmo estudo encontrou uma parcela questionável de 95% para o FLO, confirmando que a utilização apenas da abordagem do FLO pode não expressar, com clareza, as possibilidades de uma determinada amostra.



Na performance pós-intervenção, ocorreu uma elevação geral dos valores de toda a amostra. Temos, agora, 50% dos valores entre 3 e 4 pontos, o nível de dispersão inferior entre 2 e 3 pontos e uma mediana alcançando um nível de fluxo em 4 pontos. A elevação da mediana, chegando ao 3º quartil, sugere que 75% dos valores se concentram entre 2 e 4 pontos.

Em números de sujeitos, temos 19 deles (59%) que alcançaram mínimo de 4 pontos para a IME na segunda performance, oito a mais (25% da amostra) do que na primeira performance. Dos 13 sujeitos da subamostra dos ansiosos, sete deles (53,8% da subamostra) alcançaram mínimo de 4 pontos na segunda performance, quatro a mais do que na primeira (30% da subamostra). Nesse sentido, tanto a amostra geral quanto a subamostra de ansiosos apresentaram variação positiva aproximada como resposta à intervenção.

Em busca de compreender a estruturação do estado de fluxo, temos a investigação de Kawabata, Mallett e Jackson (2008), que encontrou inter-relação estatisticamente significativa entre a IME e o EQU. Ainda que os autores não tenham definido uma relação causal, temos, aqui, uma interação entre um condicionante e um fenomenológico. Nesse cenário, é razoável afirmar que o aumento dos valores do *Equilíbrio desafio/habilidade* condicionou a elevação da *Imersão não ação*.

Entretanto, Csikszentmihalyi (2000) afirma que o EQU precisa estar disponível para que a atenção seja totalmente absorvida pela atividade e a IME possa ocorrer. Apesar de o autor considerar a atenção como componente descritivo do fluxo, podemos considerá-la como uma função intermediária entre o EQU e a IME, como propôs Moneta (2012).

Portanto, com base na interação dos três componentes descritos, podemos propor que: (1º) uma boa medida de autoconfiança (2º) possibilitou que os sujeitos se concentrassem o suficiente para (3º) se envolverem totalmente com a performance musical.

Como visto, temos, agora, um outro componente fenomenológico a emergir primeiro a partir da interação dos condicionantes. Se na análise anterior, a *Experiência autotélica* emergiu a partir das “novas” MET, agora, a IME emerge a partir da ATE, sendo ambas as possibilidades condicionadas pelo EQU. Por essa razão, não possível definir com clareza o 5º estágio da estruturação do fluxo.

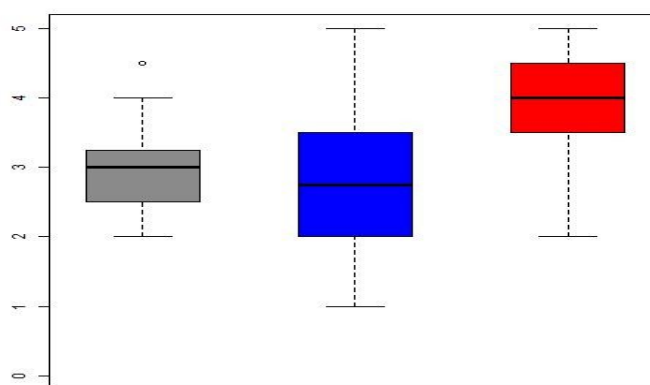
Dessa forma, podemos propor, provisoriamente, que: (1º) a manipulação das *Metas claras* (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novos e, em consequência, disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas e (6º) se envolverem totalmente com a performance musical.

#### 6.2.2.2.2 O Senso de controle (SEN)

Através da Escala FSS-2, esse componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 6 Tinha uma sensação de controle sobre o que eu estava fazendo;
- 15 Tinha a sensação de que podia controlar o que estava fazendo;
- 24 Tive uma sensação de controle total;
- 33 Sentia que tinha controle total sobre o meu corpo.

**Figura 25 – Boxplot: medidas da amostra relativas ao componente *Senso de controle* (SEN)**



Para as performances do cotidiano, observamos a tendência central dos valores da amostra (50%) entre 2,5 e 3,25 pontos, sendo a mediana 3. Como níveis de dispersão, temos 2 pontos para o inferior e 4 para o superior. Esses foram os valores mais baixos para uma tendência dentre todos os componentes do fluxo, sugerindo uma condição de baixa percepção de controle durante as performances do cotidiano de uma maioria de sujeitos. Pelo *boxplot* da Figura 25 temos 100% dos valores posicionados entre 2 e 4 pontos. Nessa condição, temos apenas seis sujeitos (18,7%), que alcançam 4 pontos e percebem com frequência um bom SEN em suas performances.

Uma das razões mais prováveis para uma baixa percepção de controle no cotidiano acadêmico dos sujeitos pode ser o pouco tempo de “maturação” que as peças musicais estudadas durante o semestre necessitam. Essa condição impõe performances com nível insuficiente de automatismo e, conseqüentemente, baixo SEM e de autoconfiança. Csikszentmihalyi (1975) afirma que a percepção de que as ações e o ambiente podem ser controlados possibilita ao sujeito a ausência de preocupação (confiança) com a possibilidade da perda do controle.

Na primeira performance, o diagrama revela uma tendência central mais ampliada do que a do cotidiano. Temos 50% dos valores localizados entre 2 e 3,5 pontos e a mediana de 2,75 como a mais baixa dentre todos os componentes do fluxo nas três situações de performance musical avaliadas. Seguindo a mesma tendência dos valores da *Imersão na ação*, o SEN, os níveis de dispersão alcançaram os valores extremos de 1 a 5 pontos, rebaixando a mediana em 0,25 pontos.

Na segunda performance, identificamos um aumento expressivo dos valores de toda a amostra, elevando tanto a tendência central para 3 a 4,5 pontos quanto a mediana para 4 pontos, nível de fluxo. Essa foi a maior variação de uma mediana dentre todos os demais componentes do fluxo, indo de 2,75 pontos na primeira para 4 pontos na segunda performance; um acréscimo de 1,25 pontos. De forma correspondente, o número de sujeitos com pontuação mínima de 4 pontos aumentou de cinco (15,6%) na primeira, para 23 (71,8% da amostra) na segunda performance; um aumento de 18 sujeitos (56,2% da amostra).

O efeito da intervenção sobre o SEN foi particularmente benéfico para os sujeitos da subamostra com APM. Dos 13 sujeitos dessa subamostra, dez deles (77%) alcançaram pontuação de fluxo para o SEN na segunda performance, sendo que apenas um (7,7%) já havia alcançado na primeira e nenhum deles no cotidiano.

Com base nesses dados, podemos observar que o SEN se mostrou, dentre os nove componentes do fluxo, o que melhor respondeu às estratégias de indução. Uma das razões para isso foi a abordagem direta da intervenção sobre esse componente quando solicitou: “Ouça antes de tocar, faça diferente, mas não controle muito”. Enquanto as duas primeiras solicitações buscaram intensificar o foco da atenção, antecipando ideias musicais novas para a peça, a terceira buscou diminuir o foco atencional sobre as ações motoras da performance. Como apontaram Duke, Cash e Allen (2011), quando as habilidades necessárias para desempenhar uma atividade estão automatizadas, pensar ou tentar controlar os movimentos de uma ação motora é menos eficiente do que pensar – ou ouvir – diretamente nos objetivos.

Para tanto, é natural imaginarmos que os sujeitos precisariam estar confiantes o suficiente para diminuir a tendência do controle direto sobre os movimentos. Nessa direção, o estudo de Wrigley e Emerson (2013) encontrou forte associação entre o SEN e o EQU. Sendo os dois componentes abordados diretamente pelas estratégias de indução, é razoável pensar que essa inter-relação tenha sido potencializada.

Por outro lado, poderíamos supor que o *Senso de controle* pudesse ter sido impactado negativamente pelas MET, já que elas foram manipuladas como estratégia para aumentar a dificuldade e o desafio. Diante das solicitações aos sujeitos para se tocar diferente de como se

tocava antes, seria esperado que a percepção de controle dos sujeitos diminuísse, mas isso não ocorreu. Portanto, podemos entender que a manipulação das *Metas claras* não teve influência direta sobre o SEN, mas indireta, através dos condicionantes ATE e do FEE. A solicitação estratégica da audição musical antecipada não só exigiu uma intensificação da atenção como também uma mudança de conteúdo do seu foco do controle motor da performance para seus aspectos musicais e expressivos. Como demonstrado em estudos anteriores (DUKE; CASH; ALLEN, 2011; BUMA; BAKKER; OUDEJANS, 2015), o foco atencional nos aspectos musicais pode levar a um controle indireto mais eficiente da ação motora da performance.

Outro dado importante a se considerar é que a variação dos valores do SEN na segunda performance (1,25 pontos) foi acompanhada pelas variações da Perda da autoconsciência (PER) (1 ponto) e da IME (1 ponto). Uma explicação que embasa essa associação foi descrita por Csikszentmihalyi (1990) como sendo “o paradoxo do controle”, quando o sujeito experimenta, durante o estado de fluxo, um controle sem esforço e mais espontâneo do que voluntário. Na própria Escala FSS-2, é possível constatar a associação entre controle e automatismo através das afirmações, que descrevem os dois componentes.

**Figura 26 – Quadro com afirmativas da Escala FSS-2 referentes aos componentes SEN e IME**

<i>Senso de controle (SEN)</i>	<i>Imersão na ação (IME)</i>
6 Tinha uma sensação de controle sobre o que eu estava fazendo	2 Fiz os movimentos corretos sem pensar em como fazê-los
15 Tinha a sensação de que podia controlar o que estava fazendo	11 As coisas pareciam acontecer simplesmente de forma automática
24 Tive uma sensação de controle total	20 Toquei automaticamente, sem pensar muito
33 Sentia que tinha controle total sobre o meu corpo	29 Fiz tudo de forma espontânea e automática, sem ter que pensar

Apesar de Kawabata, Mallett e Jackson (2008) não terem encontrado uma inter-relação direta entre o SEN e a IME, o estudo dos autores apontou o EQU como condicionante direto de ambos. Portanto, com base nessas inter-relações, podemos propor que: (1º) uma boa medida de autoconfiança possibilitou que os sujeitos (2º) se concentrassem o suficiente para (3º) se envolverem totalmente com performance musical (4º) e perceberem um senso de controle natural e eficiente.

Nessa sequência provisória, estimulada diretamente pelas estratégias, não há razões para não supormos que o SEN tenha emergido antes ou acompanhado da IME e/ou da EXP. Por essa

razão, a partir deste ponto da análise, podemos considerar a inter-relação desses três componentes como um estágio único, o 5º estágio.

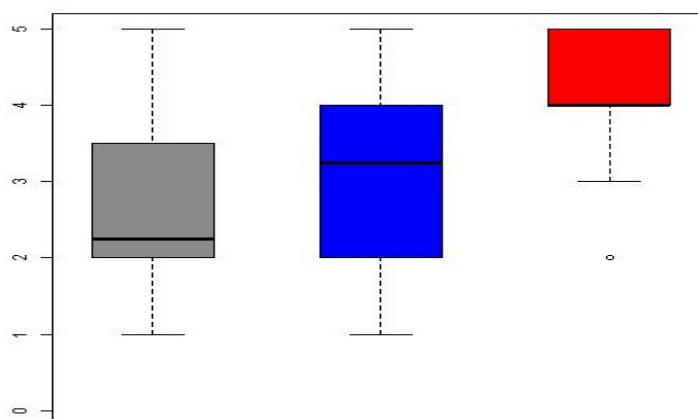
Portanto, ampliando e modificando a sequência explicativa, podemos propor que: (1º) a manipulação das *Metas claras* (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e, em consequência disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas, se envolverem totalmente com a performance e experimentarem um controle natural e eficiente.

#### 6.2.2.2.3 Perda da autoconsciência (PER)

Através das escalas de DFS-2 e FSS-2, este componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 7 Não estava preocupado com o que os outros poderiam estar pensando de mim;
- 16 Não estava preocupado como os outros poderiam me avaliar;
- 25 Não estava preocupado com a minha aparência;
- 34 Não estava preocupado com o que os outros poderiam estar pensando de mim.

**Figura 27 – Boxplot: medidas da amostra relativas ao componente *Perda da autoconsciência* (PER)**



Para as performances do cotidiano, o diagrama mostra a tendência central dos valores (50%) entre 2 e 3,5 pontos, sendo a mediana em 2,25 pontos, o valor mais baixo dentre todos os componentes do fluxo aferidos nas três situações de performance. No nível de dispersão inferior, temos 25% dos valores entre 1 a 2 pontos, e, no superior, temos os 25% restantes entre

3,5 a 5 pontos. O *boxplot* da Figura 27 mostra valores muito variados e predominantemente baixos, sugerindo uma baixa acessibilidade da amostra à experiência da PER.

Em número de sujeitos, apenas seis deles (18,7%) alcançaram mínimo de 4 pontos, enquanto uma maioria de 26 deles (81,25% da amostra) não experimentou com frequência essa dimensão do fluxo no cotidiano.

Sinnamon, Moran e O'Connell (2012), também, encontraram uma parcela de apenas 26% de valores satisfatórios para a PER. Pontuações baixas para a IME e a PER foram encontradas no trabalho de Wrigley e Emerson (2013), no qual apenas 23% dos estudantes atingiram pontuação satisfatória para esses componentes. A associação entre esses componentes é enfatizada por Jackson e Csikszentmihalyi (1999) quando afirmam que a PER é uma dimensão importante do fluxo, pois está fortemente associada à IME.

Na primeira performance, o diagrama mostra a tendência central (50%) entre 2 e 4 pontos e a mediana em 3,25. Apesar dos mesmos níveis de dispersão inferior, observamos, aqui, uma tendência central mais alta e uma diferença de 1 ponto a mais para a mediana. Dentre os componentes do fluxo, essa foi a maior variação de medianas nas duas primeiras situações de performance musical. Nesse contexto, enquanto seis sujeitos alcançam o mínimo de 4 pontos no cotidiano, 14 (43% da amostra) o fizeram espontaneamente na primeira performance. Essa foi a maior variação de número de sujeitos com mínimo de 4 pontos entre o cotidiano e a primeira performance.

Como é possível comparar através da Quadro 6 e 7, entre o cotidiano e a primeira performance, a variação mais próxima da PER, tanto da mediana quanto do número de sujeitos, foi alcançada pelo EQU. Essa associação pode ser explicada devido ao fato de a PER se referir à ausência temporária da percepção de si mesmo e de preocupações relacionadas à expectativa de aprovações externa e interna. Nessa mesma direção, Kawabata, Mallett e Jackson (2008) encontraram uma forte interação entre o EQU com a PER e a IME.

Na segunda performance, o *boxplot* identifica um aumento expressivo da pontuação de toda a amostra, mantendo 25% dos valores da amostra entre 3 e 4 pontos, localizando 75% dos valores entre 4 e 5 pontos e elevando a mediana ao nível de fluxo. Nesse cenário, enquanto 14 sujeitos (43,7%) atingiram, espontaneamente, o mínimo de 4 pontos para a PER na primeira performance, 27 sujeitos (84,4%) o fizeram na segunda, uma diferença de 13 sujeitos a mais (40,6% da amostra); quase o dobro.

Como já descrito por Csikszentmihalyi (1990) e discutido anteriormente, uma vez que a intensificação da atenção concentrada na segunda performance possibilitou a IME, a PER foi uma consequência desse alcance: “A ação e a consciência se fundem na ausência de atenção

extra que possa permitir que objetos além da interação imediata entrem na consciência. Um desses objetos é o eu”<sup>77</sup> (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92, tradução nossa).

Dessa forma, indo além da forte associação, podemos aceitar, com parcimônia, a possibilidade de uma relação causal, em que a atenção concentrada (ATE) progrediria para o envolvimento total (IME) e este para um esquecimento temporário do si mesmo (PER). Em estado de fluxo, pode-se manter, voluntariamente, a atenção concentrada e, no máximo, se permitir um envolvimento total com a atividade, mas não perder, voluntariamente, a consciência de si mesmo.

Nessa direção, o estudo de Oudejans *et al.* (2017) concluiu que um programa de treinamento da atenção com estudantes de Música levou à diminuição de pensamentos irrelevantes e autorreferentes. Por essa razão, as estratégias de indução desta pesquisa se voltaram para operações mentais voluntárias mesmo que inéditas ou pouco usuais, como “ouvir antes do tocar” (atenção concentrada), “tocar diferente” (modificação das *Metas claras*) e “controlar menos” (abstenção parcial de controle motor).

Finalmente, além da atenção concentrada, o componente EQU condiciona essa cadeia de interação na medida em que também está diretamente relacionado à IME, abrindo a possibilidade para a PER. Portanto, com base nessas interações, podemos aceitar, provisoriamente, que: (1º) uma boa medida de autoconfiança possibilitou que os sujeitos (2º) se concentrassem o suficiente para (3º) se envolverem totalmente com performance musical, (4º) esquecendo-se, temporariamente, de si mesmos.

Assim, partindo do princípio de que pode haver uma relação causal entre a IME e a PER, ampliamos o 6º estágio e modificamos a sequência explicativa da estruturação do fluxo da seguinte forma: (1º) a manipulação das *Metas claras* (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e, em consequência, disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas, (6º) experimentarem um controle natural e eficiente, (7º) e se envolverem, totalmente, com a performance, (8º) esquecendo-se, temporariamente, de si mesmos.

Por uma razão lógica, em estado de fluxo, a PER é o único componente que não pode ser percebido quando emerge. Isso por que não é possível percebermos a “perda da autoconsciência com a autoconsciência já perdida”. Por essa razão, a sequência explicativa

---

<sup>77</sup> “Action and awareness merge in the absence of spare attention that might allow objects beyond the immediate interaction to enter awareness. One such object is the self” (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92).

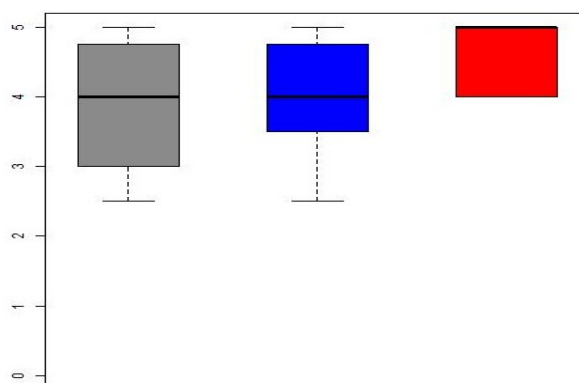
modifica o tempo verbal do infinitivo para o gerúndio ao se referir a esse componente e o coloca como o 6º estágio a emergir a partir da IME.

#### 6.2.2.2.4 A Experiência autotélica (EXP)

Através das Escalas DFS-2 e FSS-2, este componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 9 Eu realmente gostei da experiência;
- 18 Adorei a sensação da performance e quero repeti-la mais vezes;
- 27 Essa experiência me deixou uma sensação de plenitude;
- 36 Achei a experiência extremamente gratificante

**Figura 28 – Boxplot: medidas da amostra relativas ao componente *Experiência autotélica (EXP)***



Para as performances do cotidiano, o diagrama mostra 50% dos valores da amostra (50%) entre 3 e 4,75 pontos, sendo a mediana em nível de fluxo a 4 pontos. Os níveis de dispersão, também, estão concentrados em pontuações altas, entre 2,5 e 3 pontos para o inferior e entre 4,75 e 5 pontos para o superior. Como mostra o *boxplot* da Figura 28, temos 50% dos valores entre 2,5 e 4 pontos e 50% entre 4 e 4,75. Em número de sujeitos, temos 19 deles (59%) percebendo suas performances musicais do cotidiano como bastante motivadoras e recompensadoras.

Na primeira performance, os dados se apresentam bastante similares aos do cotidiano. Pelo *boxplot*, notamos uma pequena concentração de valores mais altos da tendência central entre 3,5 e 4,75 pontos, com mediana, também, em nível de fluxo. Da mesma forma que o cotidiano, temos uma maioria de 20 sujeitos (62,5% da amostra) com pontuação mínima de 4 pontos, percebendo a primeira performance como motivadora e recompensadora.



Na segunda performance, observamos a tendência central entre 4 e 5 pontos, elevando a mediana ao nível 5, pontuação mais alta a ser alcançada, obtida a partir da totalidade dos valores acima de 4 pontos aferidos para a EXP. Nessa condição, enquanto 20 sujeitos (62,5% da amostra) alcançaram o mínimo de 4 pontos para a EXP na primeira performance, 32 deles (100% da amostra) o fizeram na segunda. Isso sugere que a totalidade da amostra experimentou a performance pós-intervenção como bastante prazerosa e recompensadora, principalmente para a subamostra composta pelos 13 sujeitos (40% da amostra total) com APM. Destes, apenas três (23% da subamostra) haviam alcançado pontuações de fluxo para a EXP na primeira performance.

Nesse sentido, podemos sugerir que as estratégias de indução se mostraram particularmente eficazes e benéficas para a subamostra de sujeitos ansiosos por proporcionar-lhes uma experiência de prazer e motivação pouco, normalmente pouco acessível a esse grupo.

Salimpoor *et al.* (2009) afirmam que estudos, que avaliaram respostas emocionais à música, particularmente sobre a capacidade de a música induzir sentimentos prazerosos, forneceram evidências de vínculo direto entre as emoções e o prazer na escuta musical.

Em um estudo com pianistas bem treinados, Nakahara *et al.* (2011) utilizaram marcadores biológicos e descobriram que a performance pode provocar emoções musicais muito mais intensas do que aquelas produzidas pela escuta musical. Segundo os autores, a diferença pode estar em fortes conexões da rede neural de processamento de emoção e recompensa para a execução musical com as estruturas corticais e subcorticais associadas às áreas sensório-motoras envolvidas na performance. Nessa direção, a descoberta de Wrigley e Emerson (2013) sobre a forte associação da EXP com o SEN poderia explicar um fator potencializador das inter-relações entre esses dois e os demais componentes fenomenológicos do fluxo.

Essa possibilidade pode ser considerada na medida em que as variações da mediana do SEN (2,75 para 4 pontos) e do número de sujeitos com nível mínimo de 4 pontos (cinco para 23 sujeitos) na segunda performance terem sido as maiores dentre todos os componentes do fluxo. Nesse sentido, é bastante razoável aceitarmos que exercer o controle sobre uma atividade intrinsecamente prazerosa pode ser duplamente recompensador.

Por essas razões, a possibilidade de a EXP ter sido o primeiro componente fenomenológico a emergir não é mais importante do que a possibilidade de esse componente ter potencializado a estruturação do fluxo através da motivação imediata e do engajamento. Além do mais, essa dinâmica potencializada pode ser uma característica peculiar da estruturação do fluxo na performance musical, diferenciando-a de outras atividades, em que a

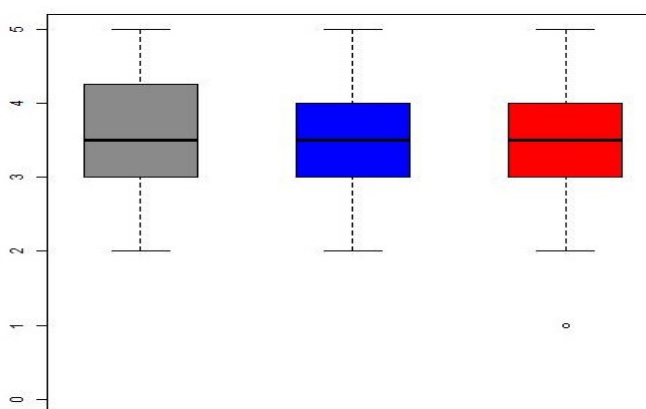
emoção e o prazer não são experiências tão centrais, imediatas e mobilizadoras. Assim, a análise dos dados qualitativos pode jogar alguma luz sobre essa possibilidade.

#### 6.2.2.2.5 A Noção alterada do tempo (TEM)

Em estado de fluxo, a *Noção alterada de tempo* (TEM) é a percepção subjetiva de que o tempo transcorrido diferentemente do normal. Através das Escalas de disposição para o estado de Fluxo em performances musicais (DFS-2) e da Escala de Fluxo na performance musical (FSS-2), este componente foi avaliado pelas seguintes afirmativas:

- 8 O tempo parecia se alterar (tanto para mais lento quanto para mais rápido);
- 17 Pareceu-me diferente do normal a forma como o tempo passou;
- 26 Pareceu-me que o tempo passou rapidamente;
- 35 Perdi a sensação normal do tempo.

**Figura 29 – Boxplot: medidas da amostra relativas ao componente *Noção alterada de tempo* (TEM)**



Nas performances do cotidiano, observamos a tendência central dos valores para a TEM localizados entre 3 e 4,25 pontos, sendo a mediana 3,5 e os níveis de dispersão de 2 pontos para o mínimo e 5 para o máximo. Esses dados refletem formas muito variadas de como os sujeitos percebem a passagem do tempo durante suas performances musicais. Isso por que essa percepção pode ser influenciada por diversos fatores psicológicos, incluindo a atenção, a memória, a expectativa e a emoção. Além disso, dependendo da atividade em que se investiga o estado de fluxo, a TEM pode ser modulada pela forma como as ações daquela atividade se relacionam com o tempo cronológico. Quanto mais o tempo é um elemento de controle consciente integrado à atividade, menos o sujeito terá chance de percebê-lo de forma alterada

mesmo em estado de fluxo. Por essa razão, na abordagem componencial de análise do fluxo, a interpretação dos valores aferidos para a TEM deve ser contextualizada e compreendida dentro das características daquela atividade.

Na performance musical, a percepção subjetiva da passagem do tempo pelo sujeito pode ser confundida com o “tempo da música” ou do andamento da peça musical, este, sim, componente musical a se estar atento e controlado de forma intencional. Nessa direção, o estudo de Wrigley e Emerson (2013) com 236 estudantes de Música apontou a TEM como o componente estatisticamente menos significativo de todos. Fritz e Avsec (2007), investigando a relação do fluxo com o bem-estar subjetivo de estudantes de Música, descobriram que a TEM se apresentou muito mais fraca dentre os demais componentes.

Tanto na primeira quanto na segunda performance desta pesquisa, os valores encontrados para a TEM permanecem praticamente os mesmos do cotidiano. Esses dados são coerentes com os resultados do teste do sinal de Wilcox (2012), que apontou uma ausência de efeitos da intervenção sobre a TEM.

Mesmo assim, podemos observar pelo *boxplot* que, na segunda performance, 25% dos valores se apresentaram entre 4 e 5 pontos, correspondendo, mais precisamente, a 11 sujeitos (34,3% da amostra), que perceberam a forma como o tempo passou de maneira diferente do normal. Fazendo justiça a essa parcela, incluiremos a TEM como o 9º e último estágio da sequência explicativa da estruturação do fluxo.

### 6.3 Conclusões

A análise e a discussão dos dados quantitativos desta pesquisa procuraram responder a duas perguntas.

Em resposta à primeira pergunta: “Qual a influência da intervenção sobre a variação do nível do *Fluxo global* e de seus nove componentes na segunda performance?”, o teste do sinal de Wilcox (2012) para amostras pareadas revelou efeitos estatisticamente significativos da intervenção sobre o *Fluxo global* e sete de seus nove componentes, exceto sobre as *Metas claras* e *Noção alterada do tempo*.

O teste de Spearman revelou correlação negativa moderada dos valores de APM (aferidos pela Escala K-MPAI) com os valores do FLO (aferidos pelas Escalas DFS-2 e FSS-2) e seus componentes, confirmando estudos anteriores. O teste, também, revelou a diminuição da correlação negativa entre fluxo e APM, sugerindo que os índices de ansiedade não impediram a elevação dos níveis de fluxo para amostra na performance pós-intervenção.

Através dos *boxplot*, a análise descritiva dos dados revelou que a intervenção cumpriu os objetivos ao elevar os valores do FLO na segunda performance, possibilitando essa experiência a 90% dos sujeitos da amostra.

Finalmente, não podemos afirmar com certeza que os resultados relatados se deram unicamente pela influência da intervenção, mas também e possivelmente: (1º) pelas condições psicológicas favoráveis da segunda performance seguida da primeira, (2º) por vieses na coleta dos dados produzidos pelos instrumentos de autorrelato e (3º) pela flexibilidade metodológica do estudo exploratório em situação naturalística e controle mínimo de variáveis.

Em resposta à segunda pergunta: “Em caso positivo, como a intervenção possibilitou a estruturação do estado de fluxo na segunda performance?”, a análise revelou que: (1º) a manipulação das *Metas claras*, como componente modulador do desafio da performance, (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e, em consequência, disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas, (6º) experimentarem um controle natural e eficiente, (7º) e se envolverem totalmente com a performance, (8º) esquecendo-se, temporariamente, de si mesmos e (9º) perdendo a noção do tempo.

Finalmente, além da condição de uma conclusão temporária, essa explicação é uma hipótese explicativa que buscará sustentação na análise dos dados qualitativos e na triangulação deles com os dados quantitativos aqui analisados e discutidos.

## 7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

### 7.1 Introdução

O objetivo da análise dos dados qualitativos foi responder às seguintes perguntas da pesquisa:

1. Qual a percepção dos sujeitos sobre mudanças nos aspectos mentais, físicos e emocionais ocorridos durante a performance pós-intervenção?
2. Qual a percepção dos sujeitos sobre a influência da intervenção sobre esses aspectos?

A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada após a performance pós-intervenção do procedimento. Em média, as entrevistas tiveram uma duração de oito minutos, sendo registradas em gravador de qualidade profissional, o que facilitou, posteriormente, a transcrição dos dados.

As entrevistas foram individuais, feitas sempre em um espaço reservado de um auditório ou em uma sala fechada, onde os sujeitos puderam se sentir à vontade e concentrados.

O clima foi cordial e democrático, não havendo nenhuma atitude intencional do pesquisador, que denotasse diferença de *status* ou de autoridade em relação aos sujeitos entrevistados. Da mesma forma, tomou-se o cuidado necessário para que não houvesse nenhuma expectativa ou atitude insinuante por parte do entrevistador, que pudesse direcionar ou influenciar as respostas.

A entrevista ocorreu a partir de quatro perguntas principais, que puderam coletar dados sobre aspectos subjetivos da experiência dos sujeitos durante o procedimento. Durante a entrevista, os sujeitos, que não forneceram informações suficientes, foram interrogados com perguntas complementares. As perguntas foram intencionalmente “abertas”, para que pudessem oferecer respostas espontâneas e variadas com a maior de dados possíveis.

Sequência de perguntas principais:

1. Como são normalmente as suas performances?
2. Como foi a segunda performance da peça?
3. O que passou pela sua cabeça durante a segunda performance?
4. Alguma coisa que eu te disse que pode ter feito diferença?

A abordagem da análise utilizada foi a análise de conteúdo indutiva, quando a categorização emerge a partir dos dados coletados (BARDIN, 2015).

O processo consiste em reduzir o texto em partes menores, que possam ser codificadas, mensuradas e analisadas, revelando os significados latentes. Após a transcrição das entrevistas, a organização parte da seleção das menções significativas dos sujeitos (unidades de contexto), que são organizadas e definidas como indicadores (unidades de registro), os quais são organizados em subcategorias e, finalmente, em categorias gerais.

Evitou-se definir os termos da categorização com base nos componentes do estado de fluxo apesar das correspondências facilmente identificáveis. No entanto, em vários momentos, a Teoria do Fluxo foi utilizada, já que ela é uma das teorias, que descrevem os eventos relatados e explicam os resultados obtidos dos dados qualitativos.

A categorização e a análise dos dados foram realizadas apenas a partir da referência do número de cada sujeito, evitando qualquer tipo de viés na interpretação através de uma análise “cega”.

## 7.2 Análise e discussão de dados

Para melhor compreensão da análise, utilizaram-se formas distintas de grafar as Categorias, Subcategorias e indicadores, a saber:

1. as Categorias foram grafadas em letras maiúsculas, como exemplo: AVALIAÇÃO
2. as Subcategorias foram grafadas em negrito, como exemplo: **Estados Positivos**
3. os indicadores foram grafados em itálico e minúsculo, como exemplo: *intensão expressiva*.

### 7.2.1 1ª Categoria: AVALIAÇÃO

Esta Categoria se refere a como os sujeitos avaliaram suas próprias performances musicais (PM). Os dados emergiram, principalmente, da 1ª e das 2ª perguntas da entrevista: “Como são normalmente as suas PM?” e “Como foi a segunda PM da peça”? A partir de sete indicadores identificados a partir das unidades de contexto, duas subcategorias foram definidas como: **Valor e Processo**.

No quadro da Figura 30, da esquerda para a direita, temos as colunas referentes à Categoria, às duas Subcategorias e os sete indicadores. As duas colunas seguintes correspondem ao número de menções de cada indicador obtidas a partir das PM do cotidiano e da PM pós-intervenção (2ª PM). A 6ª coluna da direita corresponde à soma do número de menções relacionadas à 2ª PM do procedimento.

**Figura 30 – Quadro da Categoria: AVALIAÇÃO – Valor e Processo**

1ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	1ª Como são normalmente as suas PM?	2ª Como foi a segunda PM da peça?	TOTAL 2ª PM
AVALIAÇÃO	Valor	<i>aprovação</i>		2	2
		<i>aprovação enfática</i>		5	5
		<i>satisfatórias</i>	6		
		<i>insatisfatórias</i>	2		
	Processo	<i>melhorando</i>	4	3	3
		<i>melhora enfática</i>		7	7
		<i>irregulares</i>	4		
			16		17

Tomando, inicialmente, os indicadores, que emergiram das PM do cotidiano dos sujeitos em resposta à primeira pergunta, temos um total de 16 menções, sendo dez positivas (seis para *satisfatórias* e quatro para *melhorando*) e seis menos positivas (quatro *irregulares* e duas *insatisfatórias*). Foram poucas menções de PM avaliadas como positivas (31% dos sujeitos), restando uma maioria de sujeitos (68,7%) ausentes de avaliação. Podemos, ainda, considerar a condição das PM *irregulares* (4) como uma etapa temporária de um processo de melhora, restando as PM *insatisfatórias* (2) como negativas.

Exemplo de menções positiva como *satisfatórias* para PM do cotidiano:

➤ *satisfatórias*

**S 8:** “Normalmente *são boas*, ..., mas depende do tempo que eu estudo, do tempo que eu tenho para preparar a performance”

Exemplo de avaliações menos positiva como *irregulares* para PM do cotidiano:

➤ *irregulares*

**S5:** “*não seguem um padrão*. Eu já tive experiências que eu me senti muito ... muito prazer, muito prazeroso, e já tive experiência que foi um desastre, assim”.

Em relação à performance pós-intervenção, temos um total de 17 menções positivas e nenhuma negativa. As menções mais numerosas correspondem aos indicadores *melhora*

*enfática* (sete) e *aprovação enfática* (cinco). Os demais indicadores somaram cinco menções: *satisfação* (duas) e *melhora* (três).

Exemplos de avaliações da 2ª PM como *aprovação enfática* e *melhora enfática*:

➤ *aprovação enfática e melhora enfática*

**S11:** “*Bom! Foi bom de verdade*”.

**S15:** “*Melhor; bem melhor do que a primeira! Eu gostei mais tanto do desempenho técnico quanto da musicalidade!*”.

Apesar de os dados sugerirem avaliações bastante positivas para a 2ª PM, devemos considerar que os sujeitos podem ter sido influenciados por vários fatores ao julgarem as próprias performances. Fatores subjetivos, como autoconfiança, estado emocional, expectativas, contexto e experiências prévias, podem ter influenciado a avaliação das PM do cotidiano com um viés desfavorável, principalmente aqueles que tiveram uma experiência bastante positiva na 2ª PM.

Portanto, devemos ponderar essa possibilidade ao comparamos a diferença entre dez menções positivas (31% dos sujeitos) para as PM do cotidiano e 17 menções positivas (53% dos sujeitos) para a 2ª PM do procedimento. Além disso, apesar dos indicadores *aprovação* e *aprovação enfática* não terem sido mencionados em referência às PM do cotidiano, outros indicadores favoráveis emergiram em outras Categorias, como os relacionados a estados emocionais positivos e processos cognitivos eficazes.

### 7.2.2 2ª Categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS

Esta Categoria emergiu a partir de menções, que descreviam estados físicos, emocionais e mentais (cognitivos e psicodinâmicos) experimentados nas PM do cotidiano e nas duas PM do procedimento. A partir de 27 indicadores identificados, três Subcategorias foram definidas: (1ª) **Estados Positivos** (nove indicadores), (2ª) **Estados Superiores de Consciência** (quatro indicadores) e (3ª) **Ansiedade de Performance Musical** (14 indicadores).



## 7.2.2.1 1ª Subcategoria – Estados positivos

Figura 31 – Quadro da Categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS – Estados Positivos

2ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	1ª Como são normalmente as suas PM?	2ª Como foi a segunda PM da peça?	3ª O que passou pela sua cabeça?	TOTAL 2ª PM
ESTADOS PSICOFÍSICOS	Estados Positivos	<i>satisfação</i>	9	2		2
		<i>melhora da satisfação</i>		5		5
		<i>liberdade</i>		3	2	5
		<i>ludicidade</i>		3	1	4
		<i>prazer</i>	3	5	2	7
		<i>relaxamento</i>	1	2	7	9
		<i>melhora do relaxamento</i>		6		6
		<i>ausência de nervosismo</i>	2	3		3
		<i>ansiedade moderada/positiva</i>	3		2	2
				18		

Para as PM do cotidiano, identificamos 18 menções positivas, sendo nove relativas à *satisfação*, três para *prazer*, uma ao *relaxamento*, duas à *ausência de nervosismo* e três à *ansiedade moderada/positiva*. O indicador mais citado foi a *satisfação* (nove), correspondendo à soma dos demais indicadores.

Exemplo de menção de *satisfação* como estado positivo nas PM do cotidiano:

➤ *satisfação*

*S 4: “Eu gosto de tocar.... tentar emocionar, eu sempre penso nisso, nessa parte artística...”.*

Ainda para as PM do cotidiano, comparando esses dados com aqueles da Categoria AVALIAÇÃO, notamos um contraste de dez menções de avaliação positiva para 18 menções de **Estados Positivos**. Essa diferença sugere que os estudantes podem ter avaliado suas performances com um rigor desproporcional e aparentemente descontextualizado das vivências de sentimentos positivos com elas.

Em relação à 2ª PM, temos um total de 43 menções de **Estados Positivos**, um número maior do que a própria amostra com 32 sujeitos. Desse total, mesmo fazendo uma distinção entre estados favoráveis (*ausência de nervosismo* e *ansiedade moderada/positiva*), positivos (*relaxamento* e *melhora do relaxamento*) e muito positivos (*satisfação*, *melhora da satisfação*,

*liberdade, ludicidade e prazer*), ainda, teremos um número de menções muito maior do que as 18 menções para o cotidiano e a primeira PM. Como esses indicadores não são exclusivos entre si, o mesmo sujeito pode ter mencionado mais de um indicador. Portanto, para a análise de dados desta Subcategoria, não é possível relacionar o número de menções ao número ou à porcentagem de sujeitos.

Tomando, inicialmente, os cinco primeiros indicadores – *satisfação* (duas menções), *melhora da satisfação* (cinco), *liberdade* (cinco), *ludicidade* (quatro) e *prazer* (sete) –, temos um total de 23 menções, que indicam, claramente, sentimentos e emoções positivos vividos na 2ª PM.

O indicador *melhora da satisfação* (cinco) refere-se a comparações com a 1ª PM e as PM do cotidiano. Somando *melhora da satisfação* (cinco) com as duas menções para *satisfação*, temos sete menções deste estado positivo, mas pouco definido.

Exemplo de menção para *satisfação* em relação à 2ª PM.

➤ *satisfação*

**S16:** “Não fiquei nervoso, ...*alcancei um nível de satisfação*”.

Exemplo de menção para *melhora da satisfação* em relação à 2ª PM.

➤ *melhora da satisfação*

**S30:** “Foi maravilhosa pra mim. *A sensação foi muito melhor do que a primeira*”.

Os indicadores *liberdade* (cinco menções), *ludicidade* (quatro) e *prazer* (sete) referem-se a estados positivos mais definidos e distinguíveis entre si, porém não exclusivos. Juntos, esses estados somam 16 menções.

Exemplos desses indicadores mencionados para a 2ª PM:

➤ *liberdade* (cinco)

**S20:** “... *ter a ideia na hora e fazer na hora é muito interessante, senti uma liberdade muito grande*”.

➤ *ludicidade* (quatro)

**S 29:** “Eu fiquei mais relaxado; a questão da interpretação, *brincar mais com a performance*.”

➤ *prazer* (sete):

**S25:** “Foi tranquila, *foi gostoso tocar. Até nas partes mais difíceis eu estava tranquila*”.

Claramente, podemos considerar essas 23 menções para sentimentos muito positivos como respostas emocionais à segunda performance musical (NAKAHARA *et al.*, 2011) com uma intensidade maior do que as performances do cotidiano e da primeira PM; emoções musicais ligada às fortes conexões da rede neural de processamento de emoção e recompensa para a execução musical com as estruturas corticais e subcorticais associadas às áreas sensório-motoras envolvidas na performance.

De toda a Subcategoria **Estados Positivos**, os indicadores mais citados foram os relacionados ao *relaxamento* (nove) e *melhora do relaxamento* (seis), somando 15 menções ao todo. Como sinônimos, podemos também considerar os termos “tranquilidade” e “calma”. Apesar do indicador *relaxamento* poder ser associado a outros estados e aspectos da PM na mesma unidade de contexto, não se procurou distinguir a natureza do relaxamento (física, mental ou emocional), mas considerá-lo como estado psicofísico positivo e integrado, ainda que genérico.

Como exemplos de menções para esses indicadores, temos:

➤ *relaxamento*

**S1:** “*eu estava completamente calmo, não pensei em nada e deixei a música fluir....*”.

➤ *melhora do relaxamento*

**S 21:** “*Eu gostei ... foi bem melhor no sentido de tranquilidade do gesto e da consciência do que eu estava fazendo. ...estava mais tranquila.*”

**S3:** “*... foi bem mais tranquilo; já não estava mais preocupada*”

Uma possível razão para que o *relaxamento* tenha sido o estado positivo mais citado, pode ter sido a imediaticidade da sua percepção como um intenso contraste com estados mais alertas vividos pelos sujeitos nas PM do cotidiano. A diferença entre as 15 menções na 2ª PM e uma única menção para as PM do cotidiano sugere essa possibilidade. Nesse sentido, as condições da vida musical acadêmica dos sujeitos, aparentemente, possibilitam mais *satisfação* e *prazer* (12 menções somadas) do que o *relaxamento* (uma menção), mesmo por que esses estados não são exclusivos entre si.

Essa possibilidade, também, se estende ao indicador *ausência de nervosismo* (três menções), também considerado positivo, mas com uma valência neutra, já que expressa uma ausência do estado negativo. Implicitamente, há apenas um pressuposto de que poderia haver uma ansiedade anterior que não serviu de referência.

O indicador *ansiedade moderada* (duas menções) foi considerado como positivo de valência neutra. Isso por que a literatura, claramente, cita os benefícios de um nível ótimo de

mobilização para a PM, também associado a níveis baixos ou moderados de ansiedade. Nesse sentido, Kenny (2011) afirma que músicos com um bom nível de autoconfiança tendem a relatar a ansiedade como positiva e facilitadora da PM diferentemente daqueles com níveis altos de APM, que relatam a ansiedade como debilitante.

Como exemplos de menções:

➤ *ansiedade moderada/positiva:*

*S 14: “Uma hora ou outra eu lembrei que tinha gente ali e que estava ficando legal. ... estava curtindo fazer aquilo, não era uma coisa tensa, uma ansiedade num nível muito pequeno”.*

Considerando, ainda, que a experiência de prazer é altamente subjetiva, para alguns sujeitos, o prazer na PM pode estar vinculado ao desafio ou mesmo à uma “pressão”, que a PM pode provocar. Nesse aspecto, satisfação e prazer podem ser experimentados juntos tanto com relaxamento quanto com a mobilização psicofísica de uma ansiedade positiva.

#### 7.2.2.2 2ª Subcategoria – Estados superiores de consciência

**Figura 32 – Quadro da categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS – Estados superiores de consciência**

2ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	1ª Como são normalmente as suas PM?	2ª Como foi a segunda PM da peça?	3ª O que passou pela sua cabeça?	TOTAL 2ª PM
ESTADOS PSICOFÍSICOS	<b>Estados Superiores de Consciência</b>	<i>união com a música</i>		3		3
		<i>percepções não usuais</i>		1	2	3
		<i>autossuperação</i>		4		4
		<i>vivências similares no passado</i>		1	1	2
				9	3	12

Esta Subcategoria foi definida a partir de 12 menções, que descreviam vivências significativas e incomuns, com qualidades superiores e mais intensas do que aquelas vividas nas PM.

Todas as menções fizeram referência à 2ª PM e foram organizadas em quatro indicadores definidos como: *união com a música* (três menções), *percepções não usuais* (três), *autossuperação* (quatro) e *vivências similares no passado* (duas).

Mencionado três vezes, o indicador *união com a música* descrevia uma sensação de “união” com música, com o instrumento ou com ambos, assim como nos exemplos:

➤ *união com a música*

**S1:** “*senti que eu estava mais dentro da música, e a música estava mais dentro de mim*”.

**S7:** “*Era eu com o instrumento e com a música, ...e tentando ouvir esse som, como se estivesse vindo das ondas mesmo, ...como se eu estivesse ele mesmo, e não como se eu estivesse fazendo ele, tocando-o, mas... de uma certa forma, eu lá*”.

O sentido metafórico da 1ª menção e a ausência de uma certa lógica na exposição das ideias da 2ª menção sugerem um limiar da autoconsciência vinculada à experiência no momento da 2ª PM. Nessa direção, encontramos uma clara correspondência nos componentes do estado de fluxo *Imersão na ação* e *Perda da autoconsciência* por descreverem as mesmas experiências de envolvimento total e perda temporária da autopercepção.

Além do estado de fluxo, encontramos correspondência com as Experiências de Pico (Maslow, 1970, 2014), cujo autor descreve essas vivências como nas quais as pessoas sentem uma conexão com algo maior que elas mesmas, transcendendo a realidade cotidiana. O autor afirma que são altamente positivas e transformadoras, podendo ocorrer em atividades criativas e religiosas, esportes, atividades sociais ou em momentos de contemplação da natureza.

O indicador *percepções não usuais* (três menções) refere-se a menções de sensações psicofísicas descritas pelos sujeitos durante a 2ª PM como sendo diferentes ou distorcidas.

Como exemplos, citamos:

➤ *percepções não usuais*

**S 11:** “*Da segunda vez foi .... quase como se eu não tivesse corpo* (risos)”

**S 17:** “*... achei a segunda vez mais lento porque eu estava pensando mais; então o foco estava todo ali.*”

**S13:** “*... uma parte estava super tranquila e a outra parte eu controlava bastante; ficou bem nessa dualidade, assim: eu controlo tudo, eu sei o que está acontecendo ali, mas ao mesmo tempo eu não tenho controle, está tudo acontecendo... fluente. A sensação de que estava tudo certo*”.

São menções, que, também, descrevem componentes do fluxo de forma espontânea, como a *Imersão na ação*, a *Noção alterada do tempo* e o *Senso de controle*. A menção do sujeito nº 13 descreve, claramente, o que Csikszentmihalyi (1990) chamou de “o paradoxo do controle”, como sendo a percepção contraditória, que o sujeito controla e ao mesmo tempo não controla a PM.

O 3º indicador *autossuperação* (quatro menções) foi definido a partir de menções de experiências na 2ª PM, que foram além das expectativas e que, ainda, não haviam sido experimentadas antes.

Como exemplo *autossuperação* na 2ª PM, temos:

➤ *autossuperação*

**S16:** “*Talvez a melhor que eu já fiz; não só dessa peça, mas eu falo de sentimento.*”

Maslow (1970) acredita que essas Experiências de Pico são extremamente importantes para o desenvolvimento humano, porque ajudam as pessoas a transcenderem a sua limitada visão de si mesmas e do mundo, permitindo-lhes ter uma perspectiva mais ampla e significativa da vida.

O 4º indicador *vivências similares no passado* diz respeito ao reconhecimento de que o sujeito já experimentou estados superiores em vivências musicais no passado, mas não estão mais disponíveis em suas PM atuais.

Exemplos de indicadores para *vivências similares no passado*

➤ *vivências similares no passado*

**S4:** “... *eu me senti mais desprendido; foi ... como eu tivesse deixado um peso pequeno que me impedia de me soltar mais na música. Eu acho que eu não tinha isso já há algum tempo*”.

**S13:** “*Quando eu comecei a tocar, eu tinha cerca de nove ou dez anos, era a melhor coisa do mundo, era prazer puro. E agora não, é tipo obrigação*”.

Como estudante universitário, o sujeito nº 13 descreveu, brevemente, o contraste de vivências significativas com a música na infância, que não estão mais disponíveis na vida acadêmica.

Gabrielsson e Bradbury (2011) chamaram de *Strong Experiences with Music* – Experiências Fortes com a Música – os momentos em que a música provoca uma resposta emocional intensa e profunda, e o desempenho transcende as limitações do seu estado normal de consciência. Podem ser momentos marcantes o suficiente para serem lembrados pelo restante da vida e tomados como referência de um potencial latente a ser desenvolvido pelo sujeito. Nesse sentido, reviver novamente uma experiência significativa na PM pode significar o resgate de um potencial adormecido ao longo do tempo.

Na verdade, a definição exata do tipo de vivência significativa, que pode ter ocorrido segundo as menções de cada sujeito, não é uma preocupação presente nesta análise. Tanto as Experiências de Pico quanto as *Strong Experiences with Music* são estados psicológicos, que

dividem semelhanças com o estado de fluxo. Nessa direção, todas as menções, também, podem ser explicadas a partir da Teoria do Fluxo.

### 7.2.2.3 3ª Subcategoria: Ansiedade de Performance Musical

**Figura 33 – Quadro da Categoria: ESTADOS PSICOFÍSICOS – Ansiedade de performance musical**

3ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	1ª Como são normalmente as suas PM?	2ª Como foi a segunda PM da peça?	3ª O que passou pela sua cabeça?	TOTAL 2ª PM
ESTADOS PSICOFÍSICOS	Ansiedade de Performance Musical (APM)	<i>sintomas de APM</i>	10	1	1	2
		<i>frustração</i>	3			
		<i>evitação da PM</i>	2			
		<i>intenção de desistência</i>	2			
		<i>enfrentamento especializado</i>	2			
			25	1	4	5
		<i>baixa autoconfiança</i>	3			
		<i>intolerância a erros</i>	7	3		3
		<i>expectativa de aprovação</i>	6	3	1	4
		<i>alta cobrança docente</i>	2			
			18	6	1	7
		<i>diminuição de sintomas de APM</i>		3		3
		<i>melhora da autoconfiança</i>		4		4
		<i>tolerância a erros</i>	1	5	8	13
		<i>diminuição da expectativa de aprovação</i>		3	9	12
			1	15	17	32

A Subcategoria **Ansiedade de Performance Musical**, mais do que apenas “estados negativos”, foi, assim, definida pelo fato de as unidades de contexto e os respectivos indicadores corresponderem a aspectos já amplamente estudados e teorizados sobre a APM.

Kenny (2011) revela que a proporção de 20 a 35% de estudantes universitários de Música, que sofrem com níveis altos de APM, não é muito diferente dos profissionais de

orquestra. Esta pesquisa encontrou proporções similares, como mostra a Tabela 10 com a proporção de sujeitos da amostra ( $n=32$ ) com progressivos graus de PM:

**Figura 34 – Quadro com a classificação dos níveis de APM, número e porcentagem dos sujeitos a partir dos valores aferidos da K-MPAI**

Classificação	Pontos na K-MPAI	N. sujeitos	Porcentagem ( $n=32$ )
Baixa ansiedade	Até 80	8 sujeitos	25.6%
Ansiedade moderada/positiva	De 81 a 120	11 sujeitos	34.3%
		19 sujeitos	59,4%
Ansiedade moderadamente alta	De 121 a 140	6 sujeitos	18.7%
Alta ansiedade	Igual o acima de 141	7 sujeitos	21,9%
		13 sujeitos	40,6%

A partir das PM do cotidiano dos sujeitos, emergiram dez menções para os indicadores *sintomas de APM*, que descrevem tensões musculares, tremores, sudorese, palpitações e outros sintomas físicos, emocionais e mentais causados pela APM durante as apresentações. Como exemplo de indicadores para *sintomas de APM*, temos:

**S3:** “... eu toco muito tensa, eu tremo e travo! ... **a minha mão trava e eu não consigo executar assim...**”.

Os indicadores seguintes – *frustração* (três menções), *evitação da PM* (duas), *intenção de desistência* (duas) e *enfrentamento especializado* (duas) – representam efeitos decorrentes da APM na vida acadêmica dos sujeitos. Individualmente, esses indicadores foram pouco citados, mas, somados, correspondem a nove menções, um número bastante próximo às dez menções de *sintomas de PM*. Possivelmente, são menções provenientes dos sete sujeitos com altos níveis de APM (22% da amostra) e alguns dos seis sujeitos (18,7%) com níveis moderadamente altos.

Exemplo de menções para os indicadores de:

➤ *frustração*

**S 7:** “No geral **eu não saio muito satisfeita**. Tem vez que eu fico chateada e tem vez que eu tento ser otimista, tentando me convencer que não foi tão ruim” (3ª Pergunta).



*intenção de desistência*

**S13:** “... eu preciso tocar tudo certo porque se eu não tocar eu não vou ter emprego, e isso me deixou a ponto de querer sair da faculdade e nunca mais tocar o instrumento.”

O indicador *enfrentamento especializado* refere-se a uma busca por tratamento especializado quando a autorregulação não é suficiente para lidar com os sintomas, as causas e, principalmente, as consequências da APM para o desenvolvimento musical dos sujeitos.

Exemplo do indicador

➤ *enfrentamento especializado*

**S13:** “Há.... eu vou trancar o curso, eu não mereço essa vida de musicista, isso é pra quem toca perfeito. ... e foi por isso que eu fui fazer terapia porque eu estava surtada”.

Os indicadores seguintes – *baixa autoconfiança* (três menções), *intolerância a erros* (sete), *expectativa de aprovação* (seis) e *alta cobrança docente*” (duas) – somam um total de 18 menções e indicam causas da APM, que, muito provavelmente, incidem sobre os dois grupos de ansiosos, que correspondem a 40,6% da amostra. O número alto de menções para *intolerância a erros* e *expectativa de aprovação* são bastante representativos das pressões acadêmicas como causas de APM vividas pelos sujeitos (KRUSE-WEBER; PARNCUTT, 2014).

Exemplos de menções para os indicadores:

➤ *baixa autoconfiança*

**S5:** “... acho que está relaciona mais à minha (baixa) autoconfiança. .... querer preparar tudo antes, de deixar tudo certo, não querer passar por nenhum contratempo”.

➤ *expectativa de aprovação* na 2ª PM

**S12:** “... estava preocupado se vocês estavam curtindo a música junto comigo. Não que eu estivesse preocupado, ... sobre o que os colegas iriam pensar de mim...”.

➤ *alta cobrança docente*

**S 2:** “... eu me travo muito com relação ao erro... pelo fato de ser perfeccionista e ... ter aquela cobrança que eu te falei [do professor]”

Muitas vezes, a *expectativa de aprovação* não é percebida diretamente e declarada como tal, mas é sentida na forma inconsciente e revelada através da negação. É reconhecido através do sentido implícito presente na fala do sujeito, que, muitas vezes, contraria à sua própria percepção. Esse é o caso de do sujeito nº 12, que mencionou a palavra “preocupado” duas vezes durante uma fala, que procurava deixar claro que ele não tinha a expectativa de aprovação dos presentes.

Apesar de o indicador *alta cobrança docente* ter sido mencionado apenas duas vezes, seu impacto não pode ser subestimado, especialmente em duas causas de APM aqui mencionadas – *intolerância a erros* e *expectativa de aprovação*.

Da 2ª PM do procedimento, foram definidos os indicadores *diminuição de sintomas de APM* (três menções), *melhora da autoconfiança* (quatro), *tolerância a erros* (13) e *diminuição da expectativa de aprovação* (12). Todos os quatro indicadores emergiram das menções relativas à 2ª PM como comparação com a 1ª PM do procedimento e com as PM do cotidiano.

As melhoras mais expressivas se deram exatamente nos indicadores mais citados como causas da APM. A *intolerância a erros*, sete menções para a primeira PM, sendo revertida para a *tolerância a erros* com 13 menções na segunda. Da mesma forma, a *expectativa de aprovação* (seis menções) foi invertida para *diminuição da expectativa de aprovação* (12).

Mesmo que os sujeitos tenham citado mais de um indicador, temos, no mínimo, 13 sujeitos (os que mencionaram *tolerância a erros*), que reportaram melhoras das causas de APM na 2ª PM. Essa proporção é 40,7% da amostra (13 sujeitos) é a mesma do grupo sujeitos ansiosos.

Exemplos de indicadores para a APM na 2ª PM:

➤ *diminuição de sintomas de APM*

**S7:** “Eu estava mais livre, menos **nervosa**. Estava pensando mais em questões musicais”.

➤ *melhora da autoconfiança*

**S19:** “mais estabilidade, ... **me senti mais seguro** com o instrumento, fazer as coisas com mais controle”

➤ *tolerância a erros*

**S17:** “Errei muito mais, mas foram **erros que eu deixei pra trás**. ... **não liguei...** estava experimentado uma coisa nova”.

➤ *diminuição da expectativa de aprovação*

**S5:** “**Me preocupei menos com quem estava presente**, e... **consegui me concentrar mais**”.

Ao todo, foram 34 menções positivas e oito negativas em relação à AMP na performance pós-intervenção. Para as PM do cotidiano e para 1ª PM do procedimento, foram 34 menções negativas e nove menções positivas. Notamos uma inversão das proporções, sugerindo efeitos benéficos da intervenção em relação à diminuição de causas e de sintomas da APM.

### 7.2.3 3ª Categoria: GERAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL

Esta Categoria foi definida a partir de menções, que descreviam aspectos geradores da PM, como cognitivos, psicomotores e interpretativos. Como foram perguntas “abertas”, e nenhuma delas foi dirigida diretamente a esses aspectos, os sujeitos responderam com espontaneidade, o que lhes pareceu mais significativo.

Duas Subcategorias foram definidas a partir de 15 indicadores, que descreviam aspectos específicos da (1ª) **Função Executiva** (11 indicadores) e da (2ª) **Expressividade Musical** (quatro indicadores).

#### 7.2.3.1 1ª Subcategoria: Função Executiva

**Figura 35 – Quadro da Categoria: GERAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL – Função Executiva**

3ª CATEGORIA	1ª SUBCATEGORIA	INDICADOR	1ª Como são normalmente as suas PM?	2ª Como foi a segunda PM da peça?	3ª O que passou pela sua cabeça?	TOTAL 2ª PM
GERAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL	Função executiva	<i>atenção concentrada</i>		3	3	6
		<i>atenção sustentada</i>		1	4	5
		<i>melhora da atenção</i>		4		4
		<i>foco no musical</i>		7	23	30
		<i>audição antecipada</i>		8	14	22
				23	44	67
		<i>melhora do controle motor</i>		6		6
		<i>abstenção do controle motor</i>		4	10	14
				10	10	20
		<i>feedback</i>		4	2	6
		<i>melhora de feedback</i>		1	1	2
				5	3	8
		<i>atenção instável</i>	5	1	7	8
		<i>controle motor intencional</i>	4	2		2
		<i>feedback deficiente</i>		1	2	3
		9	4	9	13	

Os primeiros seis indicadores da **Função Executiva** são relacionados ao foco da atenção e suas variantes: *atenção concentrada, atenção sustentada, melhora da atenção, foco no musical, audição antecipada e audição instável*.

Para as PM do cotidiano, não houve nenhuma menção positiva, emergindo apenas aquela relacionada à *atenção instável*, com cinco menções. Evidentemente, existem aspectos positivos da atenção dos sujeitos em suas PM, mas apenas não foram mencionados a não ser quando a atenção foi percebida como uma fragilidade nas PM. Por outro lado, essas cinco menções para *atenção instável* não expressam com clareza um quadro mais amplo da qualidade da atenção nas PM do cotidiano, já que houve um número bem maior de dez menções para sintomas de APM. Como uma das primeiras consequências da ansiedade de PM (APM) é a instabilidade do foco atencional (OUDEJANS *et al.*, 2017), podemos acreditar que essa condição pode estar mais presente no cotidiano dos sujeitos do que os dados expressam.

Para a 2ª performance do procedimento, tivemos um total de 67 menções positivas da função executiva da PM e oito negativas, identificadas para a *atenção instável*. Os indicadores mais citados foram *foco no musical* (30 menções) e *audição antecipada* (22 menções). Considerando que cada sujeito citou vários indicadores, mas cada indicador foi considerado apenas uma vez para cada sujeito, temos 30 sujeitos (93% da amostra) citando o *foco no musical* e 22 sujeitos (68,7%) citando a *audição antecipada* em resposta à 2ª e à 3ª perguntas. Individualmente, esses indicadores foram os que tiveram mais menções dentro todas as Categorias da análise qualitativa. Tanto o *foco no musical* quanto a *audição antecipada* se referem diretamente ao conteúdo da atenção solicitado aos sujeitos durante a intervenção e mantido durante a 2ª PM. Dessa forma, podemos inferir uma melhora da qualidade da função executiva como um todo bem como uma possível causa das menções positivas citadas nas duas Categorias anteriores.

Como exemplos, temos as seguintes menções relacionadas ao indicador *foco no musical*:

➤ *foco no musical*

**S 15:** “... eu estava muito focada e ouvindo a música, não sei te explicar o que passou na minha cabeça. Porque eu estava focada na música, ...total”

**S 23:** “... estava pensando mais na questão do tocar.... pensando nessa liberdade, **no que eu poderia fazer musicalmente**”.

O indicador *audição antecipada* (23) se referiu às menções de “ouvir antes” os gestos musicais encadeados, experimentados durante a intervenção e mantidos durante a 2ª PM. Como exemplos de *audição antecipada*, temos:

➤ *audição antecipada*

**S20:** “... a ideia de **pensar antes**...ajuda muito, e é muito difícil manter isso; ... acho que é isso exatamente que garante a concentração”.

**S 14:** “... eu comecei a pensar muito na música e **antecipar, de escutar o que eu ia tocar, aí eu não pensei em muita coisa**” (2ª pergunta).

As oito menções para *atenção instável* revelam que 25% dos sujeitos da amostra não foram bem-sucedidos nessa tarefa. Como exemplo de *atenção instável*, temos:

➤ *atenção instável*

**S18:** “... estava mais relaxada fisicamente, mas tinha mais coisas na minha cabeça; ... **tinha uma briga na minha cabeça**”

Devido ao ineditismo da estratégia da “ouvir antes de tocar”, oito sujeitos (25%) mencionaram dificuldades em manter a atenção antecipada durante a segunda performance. Lembrando que se tratam de estudantes, poderíamos esperar uma proporção mais alta, uma vez que somente músicos avançados desenvolvem gradualmente a habilidade de antecipar as “imagens musicais” como forma de gerar a PM (BROWN; PALMER, 2013). Por essa razão, a atenção como *foco no musical* (30 menções) pareceu mais familiar e disponível para os sujeitos do que a *audição antecipada* (22 menções, ou 68,7% dos sujeitos). O ineditismo da solicitação e o esforço cognitivo correspondente podem explicar essa proporção. Ainda assim, podemos considerar uma porcentagem bastante alta de 75% de sujeitos, que mencionaram positivamente a *audição antecipada* durante a segunda PM.

A *atenção concentrada* (seis menções) e a *atenção sustentada* (cinco) se referem a tipos de atenção relatados em relação à 2ª PM. A *melhora da atenção* (quatro) se refere à qualidade dela, percebida na 2ª PM em relação à 1ª PM do procedimento.

Como exemplos de menção para os indicadores *atenção concentrada*, *atenção sustentada* e *melhora da atenção*, temos:

➤ *atenção concentrada*

**S14:** “... **estava concentrada** e me desliguei um pouco do que estava acontecendo ao redor, aí eu foquei na música.”

➤ *atenção sustentada*

**S22:** “... pelo menos trechos específicos um pouco à frente da música eu conseguia focar. ... eu senti que eu **consegui prestar atenção do início ao fim**”.

➤ *melhora da atenção*

**S27:** “Estava mais consciente do que estava acontecendo, **mais concentrada e focada**”.

Mesmo não considerando muito representativas as cinco menções de *atenção instável* (15,6%) citadas para a primeira PM, podemos entender os dados como uma melhora considerável da atenção concentrada e suas variantes na 2ª PM, com um total de 15 menções positivas, ou 47% dos sujeitos.

A possibilidade de modificar e gerenciar o foco atencional corresponde a uma parte fundamental do processo de geração da PM. Esse aspecto foi abordado diretamente pelas estratégias de indução, criando condições favoráveis para uma melhora de toda a função executiva da geração 2ª PM.

Analisando os indicadores relativos ao controle motor para as PM do cotidiano dos sujeitos, temos apenas quatro menções (12,5%) para *controle motor intencional*.

Como exemplo para o indicador *controle motor intencional*, temos:

➤ *controle motor intencional*

**S9:** “... eu tendo a ser muito racional, e **pensar muito tecnicamente; mais na técnica**, eu acho que isso prejudica muito porque eu vou ficando nervoso”.

Aparentemente, o número baixo de menções para *controle motor intencional* nos faria crer que a maioria dos sujeitos experimenta uma forma menos intencional, mais focada no musical e, portanto, mais eficiente de PM em seus cotidianos. Se essa possibilidade fosse plausível, esperaríamos encontrar indicadores positivos de outras Categorias refletindo essa condição. No entanto, isso não acontece. Na Categoria AVALIAÇÃO da PM, tivemos apenas seis menções para satisfatórias e quatro para irregulares. Na Categoria ESTADOS PSICOFÍSICOS, para as PM do cotidiano, temos apenas três menções para *prazer* e nenhuma para *liberdade, ludicidade e união com a música*. Ainda que os sujeitos possam sentir alguma forma de prazer com o *controle motor intencional* da PM, os demais indicadores não sugerem uma forma de PM focada no musical, prazerosa e criativa em seus cotidianos. Portanto, a parcela de sujeitos, que exercem um controle motor intencional sobre a PM, pode ser bem maior do os 12% que declararam essa percepção.

Na verdade, as 30 menções (93,7% dos sujeitos) para o indicador *foco no musical* na segunda PM sugerem um certo ineditismo desse modo de atenção dos sujeitos em seus cotidianos e o impacto positivo para a grande maioria deles. Uma vez que o foco atencional mudou do comando motor para os conteúdos musicais da PM, o controle motor pôde trabalhar com menos interferência da atenção consciente dos sujeitos, melhorando a eficácia da PM.

Por essa razão, tivemos seis menções para o indicador *melhora do controle motor* e 14 menções (43,7% dos sujeitos) para a *abstenção do controle motor* na segunda PM. Se

lembrarmos que foram sempre menções espontâneas, parece ter havido, também, uma surpresa da eficiência dessa prática e um impacto positivo na perspectiva dos sujeitos.

Como exemplos de menção para *melhora do controle do controle motor*, temos:

➤ *melhora do controle motor*

**S14:** “ ... senti que eu **tinha mais controle** sobre o que eu queria fazer”.

**S13:** “Eu senti... ao mesmo tempo **que eu tinha controle de tudo**, o controle do meu corpo que eu não estava nervosa...”.

Como exemplo de menção para *abstenção do controle motor*, temos:

**S8:** “Minha concentração; eu me senti mais à vontade com a música; eu senti que eu estava fazendo música, e **menos pensando na técnica.**”

Como exemplo do conhecido “Paradoxo de controle”, descrito por Csikszentmihalyi (1990) como a sensação de pessoas em estado de fluxo, que percebem a melhora do *Senso de controle* sem a intenção de controlar, temos:

**S2:** “Foi incrível! Muito melhor. ....eu **não pensei em controlar** e essa sensação ... **é que deu o controle!** Eu espero continuar tocando assim!”

Houve duas menções de sujeitos, que não conseguiram se abster do controle motor da segunda PM. Como exemplo, temos:

**S18:** “... **não consegui deixar de pensar nas coisas técnicas**”.

Se somarmos as menções positivas para os dois indicadores relativos ao senso e controle, teremos 20 menções, ou 62% dos sujeitos, relatando, espontaneamente, uma sensação de melhora ou de abstenção de controle motor na segunda PM. Como estratégia de indução ao fluxo, o *Senso de controle* foi abordado diretamente através da solicitação: “ouça antes o que deseja tocar, mas não controle muito”. Na verdade, o que foi solicitado aos sujeitos foi uma abstenção parcial do controle motor, uma vez que o sistema implícito de processamento cerebral, responsável pelos automatismos motores, pode trabalhar com uma demanda de atenção mais baixa, não totalmente ausente (DUKE; CASH; ALLEN, 2011; BUMA; BAKKER; OUDEJANS, 2015).

A partir da percepção de resultados enquanto os sujeitos realizam suas PM, emergiram os indicadores de *feedback*, *melhora do feedback* e *feedback deficiente*.

Nenhuma das menções sobre esses indicadores foram feitas em relação às PM do cotidiano dos sujeitos. Em relação à segunda PM, tivemos um total de 11 menções, sendo seis como *feedback*, duas como *melhora de feedback* e três como *feedback deficiente*. A simples menção de que eles perceberam “o que” ou “como” estavam tocando foi identificado como apenas como *feedback*.

Como exemplo de menção a *feedback*, temos:

**S9:** “*ficava muito concentrada ... conseguia perceber os resultados ali na hora*”.

Como exemplo de menção a *melhora do feedback*, temos:

**S26:** “... *eu estava mais concentrada em fazer música, bem mais consciente do que eu estava fazendo, e consegui aproveitar mais*”.

Essa menção sugere, claramente, a melhora do *feedback* como consequência da melhora da concentração, sendo esta a melhor explicação para os alguns resultados positivos expressos pelos sujeitos. Todavia, três menções de *feedback deficiente*, possivelmente, foram relatadas por alguns dos oito sujeitos, que mencionaram instabilidade na atenção.

Como exemplo de *feedback deficiente*, temos:

**S21:** “... *Eu não consegui ouvir bem o que eu estava tocando. ... não consegui ter uma certeza se o que eu estava fazendo era aquilo*”.

#### 7.2.3.2 2ª Subcategoria: Expressão Musical

**Figura 36 – Quadro da Categoria: GERAÇÃO DA PM – Expressão musical**

3ª CATEGORIA	2ª SUBCATEGORIA	INDICADOR	1ª Como são normalmente as suas PM?	2ª Como foi a segunda PM da peça?	3ª O que passou pela sua cabeça?	TOTAL 2ª PM
GERAÇÃO DA PM	Expressão Musical	<i>envolvimento musical</i>		2	2	4
		<i>intenção expressiva</i>	2		3	3
		<i>intenção criativa</i>		3	5	8
			2	5	10	15

Como última Subcategoria da GERAÇÃO DA PM, temos a **Expressão Musical**, que emergiu a partir dos três indicadores seguintes: *envolvimento musical*, *intenção expressiva* e *intenção criativa*.



O único indicador mencionado para as PM do cotidiano dos sujeitos foi a *intenção expressiva*, com apenas duas menções. De maneira semelhante a análises anteriores, outros indicadores sugerem que esse dado pode não refletir a realidade dos sujeitos. Na subcategoria de **Estados Positivos**, houve nove menções para *satisfação* e três menções para *prazer*. Nesse sentido, são 12 menções de **Estados Positivos** na PM, que sugerem *envolvimento musical*, *intenção expressiva* e *intensão criativa* mais frequentes do que apenas as duas menções relatadas.

Para a segunda PM, houve 15 menções positivas para esta Subcategoria, sendo quatro menções para o indicador *envolvimento musical*, três menções para *intenção expressiva* e oito menções para “intenção criativa”.

Como exemplos de *envolvimento musical*, temos:

**S19:** “*eu consegui aproveitar melhor; ... me entregar um pouco mais à música...*”.

**S1:** “*... vou deixar a música me levar*”.

Como exemplo de *intenção expressiva*, temos:

**S27:** “*eu estou tocando, e eu tenho que passar a minha mensagem com essa música*”.

Como exemplo de *intenção criativa*, temos:

**S20:** “*... eu pensava na música. O que eu vou fazer de diferente agora?*”

Algumas menções do indicador *intenção criativa* sugerem uma atitude, que vai além da intenção, sugerindo uma autonomia criativa e até transgressão, como é o caso da menção do sujeito nº 7:

**S17:** “*... pensei em fazer a música do meu jeito*”.

No ambiente acadêmico, a busca e o alcance de um padrão técnico e de interpretação musical mais culturalmente aceito do que autonomamente criativo tendem a limitar a possibilidade de o estudante “fazer a música do jeito dele”, dificultando o desenvolvimento da sua dimensão artística e criativa. Essa pode ser uma das principais causas para a ausência de indicadores positivos da Subcategoria **Estados Superiores de Consciência**, como *união com a música*, *percepções não usuais* e *autossuperação*.

Finalmente, os dados da Subcategoria **Expressão Musical** mostram o contraste entre as duas menções de *intenção expressiva* nas PM do cotidiano para as 15 menções positivas somadas dos três indicadores na segunda PM.

Mais do que as duas menções para o cotidiano, as 15 menções para a segunda performance sugerem quanto foi significativo para os sujeitos a possibilidade de se expressarem musicalmente com criatividade e autonomia. Esses dados sugerem que o contexto musical acadêmico pode estar enfatizando a intenção expressiva e o envolvimento musical, mas deixando em segundo plano, ou mesmo ausente, a criatividade e a autonomia pessoal.

Possivelmente, a forma de os professores comunicarem e ensinarem a expressão musical a partir das variações dos parâmetros do som e da música, com base em análise, em estilos e abordagens historicamente orientados, seja insuficiente para despertar nos sujeitos uma atitude mais autônoma e criativa de expressão musical.

#### 7.2.4 4ª Categoria: ESTRATÉGIAS

Nesta etapa final da análise qualitativa, esta Categoria e as três Subcategorias foram predefinidas, deixando os indicadores para qualificar as menções dos sujeitos. O objetivo foi assegurar que os dados levantados pudessem responder diretamente à 3ª pergunta da análise qualitativa: “Qual a percepção dos sujeitos sobre o papel das estratégias de indução de fluxo nas mudanças relatadas?” Para tanto, a 4ª pergunta da entrevista foi: “Alguma coisa que eu te disse que possa ter feito diferença?”

Portanto, as menções foram devidamente analisadas de acordo com as estratégias a que se referiam. Foram 11 indicadores correspondentes aos três tipos diferentes de estratégias: (1ª) Geração da PM (quatro indicadores), (2ª) Autoconfiança (quatro indicadores e (3ª) Autonomia Criativa (três indicadores).

##### 7.2.4.1 1ª Subcategoria: Geração da Performance Musical

**Figura 37 – Quadro da Categoria: ESTRATÉGIAS – Geração da PM**

4ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	4ª Alguma coisa que eu te disse que pode ter feito diferença?	TOTAL
ESTRATÉGIAS	Geração da Performance Musical	<i>audição antecipada</i>	8	22
		<i>foco no musical</i>	8	
		<i>abstenção do controle motor</i>	4	
		<i>recuperação a partir do erro</i>	2	

Com um total de 22 menções, as estratégias de **Geração da PM** foram, de longe, as mais citadas como resultados positivos da intervenção. Foram oito menções para *audição antecipada* e oito menções para *foco no musical*. Essa igualdade do número de menções reflete a percepção dos sujeitos quanto à eficiência da ligação entre essas duas operações mentais voluntárias.

Como exemplo de menção eficiente da estratégia de *audição antecipada*, temos:

**S5:** “*ouvir antes fez uma diferença muito grande. Eu consegui prever meus movimentos, tanto musicalmente quanto tecnicamente*”.

As 22 respostas sobre a eficiência das estratégias de **Geração da PM**, também, são coerentes com as 23 menções para *audição antecipada* e 30 menções para *foco no musical*, que emergiram da 2ª e 3ª perguntas abertas da entrevista: “Como foi a segunda performance da peça?” e “O que passou pela sua cabeça durante a segunda performance?”

Uma vez que o conteúdo da *atenção antecipada* é o próprio *foco no musical*, podemos nomear, de forma sintética, essas duas estratégias como *audição musical antecipada*.

O indicador *abstenção do controle motor* teve quatro menções diretas como benefício percebido. Como estratégia, a *abstenção do controle motor* foi abordada de duas formas diferentes: de forma indireta, na medida em que a solicitação do *foco no musical* desviava a atenção do sujeito do controle motor dos movimentos da PM; e de forma direta, através da solicitação de “não controlar demais” a PM. As quatro menções foram uma resposta a essa forma direta de solicitação.

Como exemplo de menção à abordagem direta da *abstenção do controle motor*, temos:

**S 27:** “... *a mão sabe o que fazer; já está estudado; então deixa a mão ir. eu já estudei, então o que pode acontecer?*”

O sujeito nº 20 nos dá um exemplo da abstenção do controle motor como forma de liberar a atenção para a audição musical antecipada e o *feedback*:

**S20:** “... tentar um **controle indireto**. Um controle que ajuda inclusive a na percepção de um resultado mais longo, **ouvir uma linha mais longa**”.

Na 3ª Categoria da análise – GERAÇÃO DA PM – como menção espontânea da Subcategoria **Função Executiva**, a *melhora do controle motor* e a *abstenção do controle motor* somaram 20 menções. Foi também a 3ª mais mencionada depois da *audição musical antecipada* com 22 menções. Nesse sentido, essas estratégias foram percebidas e citadas, diretamente ou não, pelos sujeitos como as que mais promoveram efeitos positivos na segunda PM.

O indicador *recuperação a partir do erro*, mencionado duas vezes, corresponde à atuação do controle inibitório da função executiva para não desviar do foco da *atenção musical antecipada*. Apesar de ser uma função cognitiva, o controle inibitório eficiente foi possível graças a uma das estratégias de autoconfiança: a *tolerância e resignificação do erro*.

Como exemplo da estratégia de *recuperação a partir do erro* associada à estratégia de *tolerância e resignificação do erro*, temos:

**S2:** “... você disse que **eu podia errar à vontade**; como eu já tinha estudado bastante, **eu teria condição de sair do erro**; o erro não seria um paralisador.

#### 7.2.4.2 2ª Subcategoria: Autoconfiança

**Figura 38 – Quadro da Categoria: ESTRATÉGIAS – Autoconfiança**

4ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	4ª Alguma coisa que eu te disse que pode ter feito diferença?	TOTAL
ESTRATÉGIAS	<b>Autoconfiança</b>	<i>tolerância e resignificação do erro</i>	6	12
		<i>Confiança da prática deliberada</i>	2	
		<i>flexibilização do tempo musical</i>	2	
		<i>visualização de ambiente familiar</i>	2	

Com um total de 12 menções, a Subcategoria **Autoconfiança** foi a segunda mais citada pelos sujeitos apesar de corresponder a quase a metade da Subcategoria anterior. Foram seis menções para *tolerância e resignificação do erro*, e duas menções para *confiança na prática deliberada*, *flexibilidade do tempo musical* e *visualização de ambiente familiar*, cada uma.

Como exemplo da estratégia de *tolerância e ressignificação do erro*, temos:

**S18:** “... *que é normal errar, que ele te mostra onde que tem que estudar, ... essa coisa de poder errar, que o erro é seu amigo...*”.

A menção desse sujeito sugere uma compreensão e aceitação do erro como parte intrínseca do processo de aprendizagem da PM. Da mesma forma, o sujeito vê o erro como útil e preventivo na medida em que informa as partes da peça musical, que precisam de mais prática. Kenny (2011) afirma que abordar positivamente os erros no processo de aprendizagem como inevitáveis tem um efeito de melhoria da PM.

Portanto, a persuasão verbal do pesquisador durante a intervenção foi a fonte de autoeficácia utilizada para gerar autoconfiança não apenas pela ressignificação do erro, mas também pela autopermissão do sujeito em cometê-lo.

Retomando brevemente os dados da Categoria ESTADOS PSICOFÍSICOS, na Subcategoria **Ansiedade de PM**, observamos que o número de sete menções de *intolerância a erros* nas PM do cotidiano permaneceu praticamente o mesmo, com seis menções na segunda PM. No entanto, as menções de *tolerância a erros* aumentaram de uma para 13 menções espontâneas na segunda performance. Esses dados não só reforçam, como confirmam, a percepção dos sujeitos de que a estratégia de *tolerância e ressignificação do erro* se mostrou a mais eficiente para a autoconfiança.

A estratégia de *confiança na prática deliberada* foi mencionada duas vezes e se refere à aceitação ou reconhecimento de que a prática desenvolvida em casa durante muitos anos foi suficiente para confiar na memória de longo prazo. Nesse sentido, ela é auxiliar da *abstenção de controle motor*, mas não se confunde com ela, pois a prática deliberada abarca todos os aspectos das memórias da PM, e não somente o controle psicomotor. Essa é uma estratégia de autoconfiança na medida em que auxilia o sujeito a perceber a disponibilidade das próprias habilidades para aquela PM; ou seja, a autoeficácia. Portanto, objetiva mais uma mudança de atitude através da persuasão verbal do que de uma mudança de operação mental da função executiva, como é a *abstenção de controle motor*.

Como exemplo da *confiança na prática deliberada*, temos:

**S21:** “... *eu acho, no sentido de ficar mais tranquila, não querer controlar tudo, ... o que você tinha de estudar já foi feito*”.

**S 26:** “*Que a parte mecânica, se você estudou, de alguma forma ela vai acontecer, e não pode ser a preocupação na hora da performance. ... prestar atenção demais no corpo, isso de certa forma atrapalha de fazer música*”.

Das dez principais causas de APM listadas por Kenny (2011), a autocobrança e a preparação inadequada encabeçam a lista, seguidas pela falta de autoconfiança, dificuldade do repertório, excitação física aumentada, experiências anteriores negativas e expectativa de aprovação. Nesse sentido, podemos creditar a melhora da APM e o aumento da autoconfiança na segunda performance: (1) a uma diminuição da autocobrança pela ressignificação do erro, (2) a um resgate da confiança na prática deliberada e (3) a uma diminuição da expectativa de aprovação.

Também mencionada duas vezes, a estratégia de *flexibilização do tempo musical* é uma das possibilidades de “domínio da experiência” como principal fonte de autoeficácia. O sujeito tem a chance de tocar novamente a peça ou trechos da peça, em andamento mais lento ou flexível o bastante, para ele resgatar o controle sob a peça musical.

Como exemplos de *flexibilização do tempo musical*, temos:

**S 7:** “*A questão do corpo, sentir mais o corpo, a questão da respiração, ... tomar o meu tempo, estar no controle do tempo*”.

**S10:** “*O tempo! Acho que muda tudo!*”

Quando o domínio da experiência não é suficiente para resgatar o controle e autoconfiança, e um estado de ansiedade de PM estiver presente, pode-se utilizar uma “visualização de ambiente familiar”, uma visualização mental conhecida da literatura como “ensaio mental” ou “prática mental”. Esse é um treino, que pode ser feito durante a prática diária e nas “rotinas pré-performance”; ou seja, minutos ou segundos antes de começar a tocar (MCALLISTER, 2012, p. 159).

Durante a intervenção com os 32 sujeitos da pesquisa, essa estratégia foi aplicada apenas duas vezes, o número exato de menções feitas pelos dois sujeitos. O exemplo de *visualização de ambiente familiar* é, também, autoexplicativo:

**S24:** “*Foi o quarto! E eu jurava que não ia dar resultado! Quando você falou: imagina que você está no seu quarto, ...eu disse assim: “ai meu Deus não vai adiantar, eu vou errar tudo, ... mas não, eu fechei o olho, e eu realmente imaginei o meu quarto. ... vou guardar o quarto para o resto da minha vida agora. Vou tocar no meu quarto sempre*”.

## 7.2.4.3 3ª Subcategoria: Autonomia Criativa e Autoexpressão

Figura 39 – Quadro da Categoria: ESTRATÉGIAS – Autonomia Criativa e Autoexpressão

4ª CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	4ª Alguma coisa que eu te disse que pode ter feito diferença?	TOTAL
ESTRATÉGIAS	Autonomia Criativa e Autoexpressão	<i>abstenção de aprovação externa</i>	6	11
		<i>envolvimento musical prazeroso</i>	3	
		<i>criatividade musical</i>	2	

Essa foi a terceira Subcategoria de estratégias mais citadas e teve como objetivo estimular o envolvimento musical prazeroso e criativo do sujeito. Foi um total de 11 menções, sendo seis para *abstenção de aprovação externa*, três para *envolvimento musical prazeroso* e duas para *criatividade musical*.

Na verdade, a resposta positiva dos sujeitos à estratégia de *abstenção de aprovação externa* foi além das seis menções se comparamos com as 12 menções (37% dos sujeitos) de *diminuição da expectativa de aprovação* na segunda PM, da Subcategoria Ansiedade de PM (APM), em **Estados Psicofísicos**. De forma complementar, e ainda relacionada à APM, as 12 menções de *diminuição da expectativa de aprovação* foram acompanhadas por 13 menções de *tolerância e ressignificação do erro* na segunda PM. Esses dados sugerem uma associação significativa entre ambas, como mostra o exemplo dado pelo sujeito nº 25:

*S25: “...não ficar pensando no que os outros vão pensar e não ter medo de errar”.*

Nesse sentido, a *tolerância e ressignificação do erro*, como estratégia de autoconfiança, parece estar associada ou ser um pré-requisito para a *abstenção de aprovação externa*, como uma estratégia para a autoexpressão, criatividade e prazer com a música. O exemplo a seguir, também, sugere essa associação:

*S28: “...você não precisa agradar ninguém, estou fazendo isso porque eu gosto”.*

Os indicadores *envolvimento musical prazeroso* e *criatividade musical*, com três e duas menções, respectivamente, correspondem diretamente ao objetivo de estimular a *experiência autotélica*, que é o sentido motivacional intrínseco de se “fazer música”, ser criativo e se autoexpressar através da música.

Como exemplo de *criatividade musical*, temos:

**S2:** “*Ir atrás daquele som que eu queria, da frase que eu queria, ... consegui criar ali na hora*”.

Como exemplo de *envolvimento musical prazeroso*, temos:

**S13:** “... que a gente tem que **ter as coisas realmente com prazer**. ... depois da performance mudou ainda mais porque eu vi “olha, eu toquei tudo bem, praticamente tudo certo, do jeito que todo mundo fala que tem que ser, e **toquei com muito amor, com muita paixão ao que eu fiz**”. Tem como a gente **ter o amor** que eu tinha há dez anos atrás e tem como ele continuar ainda”.

O exemplo dado pelo sujeito nº 13 e o número total de 11 para as estratégias de **Autonomia Criativa e Autoexpressão**, também, nos sugerem uma associação com a Subcategoria **Estados Superiores de Consciência**, com um total de 12 menções. A *experiência autotélica*, como vivência prazerosa e motivacional mais profunda, parece ter sido o componente, que permite fazer essas associações.

Finalmente, o objetivo principal das estratégias de **Autonomia Criativa e Autoexpressão**, especialmente o *envolvimento musical prazeroso*, é estimular ou resgatar a motivação intrínseca, que a experiência significativa com a música pode oferecer; uma experiência, que possibilita uma expressão genuína do “universo interior” do sujeito com segurança e autonomia. Essa vivência distingue-se, claramente, de uma experiência satisfatória de performance musical, no entanto, genérica e cultural, autoconsciente e controlada.

### 7.3 Conclusão

Os dados qualitativos, coletados através da entrevista semiestruturada (BARDIN, 2015), foram analisados através da análise indutiva, com a categorização chegando a quatro grandes Categorias de análise: (1ª) AVALIAÇÃO, (2ª) ESTADOS PSICOFÍSICOS, (3ª) GERAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL e (4ª) ESTRATÉGIAS.

O principal objetivo da análise foi responder à pergunta: “Qual a percepção dos sujeitos sobre mudanças nos aspectos mentais, físicos e emocionais ocorridos durante a performance pós-intervenção?”

De maneira geral, os sujeitos avaliaram a segunda PM de forma muito mais positiva do que aquelas do cotidiano e a primeira PM do procedimento, possivelmente influenciados mais pelos estados mentais e emocionais experienciados do que pela qualidade da PM *per si*.

Os estados emocionais e mentais relatados pelos sujeitos foram, de maneira geral, bastante positivos, com ênfase nos estados de relaxamento, satisfação, prazer, liberdade e ludicidade. Efeitos bastante significativos foram relatados sobre a melhora de sintomas de APM



na segunda PM, especialmente para 100% da subamostra de sujeitos ansiosos. Algumas menções espontâneas foram dadas à experiências muito significativas e referenciais, que correspondiam à descrição de experiências vividas em estado de fluxo.

Aspectos importantes sobre os processos geradores da PM foram os mais citados de todas as Categorias, especialmente a atenção antecipada com o foco nos aspectos musicais, com benefícios claros para um controle motor fluente e eficiente da PM. Sobre a dimensão expressiva da geração da PM, a intenção criativa da expressão musical foi a mais citada pelos sujeitos.

Em relação às estratégias de indução de fluxo utilizadas na intervenção, os sujeitos apontaram as estratégias de geração da PM como as mais citadas, especialmente as de audição antecipada com o foco no musical. Das estratégias de autoconfiança, as mais citadas foram as de tolerância e resignificação do erro e a de abstenção de aprovação externa; duas estratégias claramente inter-relacionadas.

Portanto, podemos identificar uma coerência entre os aspectos mais citados das três primeiras Categorias e as estratégias de indução de fluxo mais citadas pelos sujeitos, sugerindo uma confirmação de que a intervenção possibilitou mudanças positivas nos estados psicofísicos dos sujeitos e no processo de geração da PM.

## 8 TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE

### 8.1 Introdução

O modelo misto de investigação oferece uma possibilidade bastante vantajosa de convergência de dados de natureza quantitativa e qualitativa (CRESWELL, 2007). Dessa forma, a “triangulação de dados” faz convergir os resultados, podendo conferir prioridade igual ou diferente às abordagens quantitativa ou qualitativa. Desse modo, é possível confirmar, refutar ou adicionar novas informações a partir da comparação dos dados.

Os dados quantitativos (QUANT) foram coletados através da K-MPAI – Escala de avaliação de ansiedade de performance musical (APM e das Escalas de disposição para o fluxo em performances musicais (DFS-2) e Escala de fluxo na performance musical (FSS-2). Como principal fonte de dados, as Escalas DFS-2 e FSS-2 foram desenvolvidas para avaliar o nível de experiência de fluxo (global) e de seus nove componentes em atividades diversas. Assim, os nove componentes do fluxo são definidos *a priori*, considerando que serão apenas pontuados de acordo com a frequência (DFS-2) ou intensidade (FSS-2). Já os dados qualitativos (QUALI) foram obtidos através de uma entrevista semiestruturada, que apresentou quatro perguntas dirigidas abertas vividas nas três situações de PM.

Nesta pesquisa, a prioridade foi dada aos dados quantitativos e aos resultados encontrados a partir de sua análise, utilizando os dados qualitativos para estabelecer correspondências, respaldar, refutar ou complementar esses resultados.

A pergunta, que norteou o processo de triangulação foi:

- Como os dados qualitativos (QUALI) respaldam, refutam ou complementam os dados quantitativos (QUANT), sua análise e suas conclusões?

### 8.2 Abordagem do *Fluxo global* (FLO)

Partindo do *Fluxo global* (FLO), lembramos que (1) essa abordagem interpreta dados considerando a mediana dos seus nove componentes, (2) expressa uma medida suficiente apenas para uma avaliação geral do nível de fluxo experimentado numa atividade e (3) é imprecisa para se avaliarem os componentes individualmente e o papel de cada um no mecanismo de estruturação.

Como resultados QUANT, ocorreu uma variação de 25% para 75% dos valores acima de 4 pontos na segunda PM, com 29 sujeitos (90% da amostra), alcançando valores de fluxo, e

o teste do sinal de Wilcoxon (2012), também, confirmou a influência positiva da intervenção sobre os valores do FLO.

Para a triangulação com os dados QUALI, buscou-se, inicialmente, uma correspondência direta com menções ou descrições do que poderia ter características gerais e similares às experiências do fluxo. Para tanto, os indicadores que melhor descrevem as características gerais do fluxo são da Categoria ESTADOS PSICOFÍSICOS, Subcategoria **Estados Superiores de Consciência**: *união com a música* (três menções), *percepções não usuais* (três) e *autossuperação* (quatro). Uma menção bem exemplificativa da correspondência com o FLO vem do indicador *união com a música*:

*SI: senti que eu estava mais dentro da música, e a música estava mais dentro de mim.*

Considerando que 90% dos sujeitos alcançaram o mínimo de 4 pontos para o FLO na segunda PM, apenas dez menções (31% dos sujeitos da amostra) desses três indicadores como correspondência direta não são suficientes para respaldarem de forma satisfatória os resultados expressivos do FLO.

Como correspondência indireta, buscamos, em todo o conjunto de dados QUALI, indicadores de Categorias diversas, que pudessem expressar qualidades associadas ao estado de fluxo com intensidade e número de menções o suficiente para corroborar os dados do FLO.

Nesse sentido, da Categoria ESTADOS PSICOFÍSICOS, Subcategoria **Estados Positivos**, temos um total de 23 menções para os indicadores de *satisfação* (duas), *melhora da satisfação* (cinco), *liberdade* (cinco), *ludicidade* (quatro) e *prazer* (sete), claramente sugerindo qualidades da *experiencia autotélica*. Se considerarmos que, para o cotidiano e a primeira PM, foram apenas três menções para *prazer* e nove para *satisfação* (total de 12 menções), temos, aqui, um aumento expressivo de frequência e intensidade desses indicadores, que corroboram os dados QUANT do FLO na segunda PM. As 23 menções correspondem, aproximadamente, a 71,8% dos sujeitos apesar de o mesmo sujeito ter citado mais de um indicador.

Também como correspondência indireta para o FLO, encontramos, nos dados QUALI na subcategoria **Função Executiva** (Categoria GERAÇÃO DA PM), um acréscimo de oito para 15 menções positivas (47% dos sujeitos) para os indicadores de *atenção concentrada* (seis menções), *atenção sustentada* (cinco) e *melhora da atenção* (quatro). Considerando que a atenção é uma qualidade central da experiência de fluxo, podemos considerar esse aumento como um respaldo adicional para os dados do FLO.

De forma complementar, da Categoria AVALIAÇÃO, podemos argumentar a favor de uma correspondência indireta para o FLO através de como os sujeitos avaliaram suas

performances após a intervenção. Para tanto, temos 12 menções para os indicadores *aprovação enfática* (cinco) e *melhora enfática* (sete), comparados com a ausência total desses indicadores para o cotidiano e a primeira PM. Como exemplo do indicador aprovação enfática, temos o sujeito nº 24:

*S24: “Foi muito melhor do que eu imaginei. Acho que eu nunca toquei assim.”*

Se considerarmos que as 12 menções de performances referenciais e significativas podem ser indicadores indiretos de autossuperação, teremos 37,5% dos sujeitos dos sujeitos expressando essa qualidade do FLO através da avaliação de suas PM.

Portanto, apesar de os dados QUALI da Subcategoria de **Estados Superiores de Consciência** não serem suficientes para um respaldo satisfatório, isso não acontece com os dados das Subcategorias de **Estados Positivos**, **Função Executiva** e **Valor/Processo**. Dessa forma, podemos afirmar que a triangulação com os dados QUALI se mostrou suficiente para respaldar fortemente os dados QUANT aferidos para o FLO.

**Figura 40 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o fluxo global (FLO)**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refutou
FLUXO GLOBAL (FLO)	ESTADOS PSICOFÍSICOS	<b>Estados superiores de consciência</b>	<i>União com a música, percepções não usuais e autossuperação.</i>	Direta	Insuficiente
		<b>Estados positivos</b>	<i>Satisfação, melhora da satisfação, liberdade, ludicidade e prazer</i>	Indireta	Corroborou
	GERAÇÃO PM	<b>Função executiva</b>	<i>Atenção concentrada, atenção sustentada, melhora da atenção</i>	Indireta	Corroborou
	AVALIAÇÃO	<b>Valor e processo</b>	<i>aprovação enfática e melhora enfática.</i>	Indireta	Corroborou

### 8.3 Abordagem componencial

#### 8.3.1 Componentes Condicionantes

##### 8.3.1.1 Equilíbrio desafio/habilidades (EQU)

O componente *equilíbrio desafio/habilidades* (EQU) apresentou uma variação de 25% para 75% dos valores da amostra acima de 4 pontos na segunda PM. Em números de sujeitos, foram 30 (93,7%) alcançando pontuação de fluxo para esse componente. Esses são dados

expressivos, que revelam um aumento significativo da percepção de autoconfiança e autoeficácia na segunda PM.

Buscando nos dados QUALI, é possível encontrarmos uma correspondência direta apenas nas quatro menções do indicador *melhora da autoconfiança*, da Subcategoria **Ansiedade de PM** (Categoria ESTADOS PSICOFÍSICOS), claramente insuficiente para corroborar, satisfatoriamente, os dados do QUANT.

Como correspondência indireta, podemos tomar 12 menções (37,5% dos sujeitos) somadas de quatro indicadores da Subcategoria **Autoconfiança** (Categoria ESTRATÉGIAS), que identificou as melhores estratégias de autoconfiança aplicadas aos sujeitos. Com o maior número de seis menções, o indicador *tolerância e resignificação do erro* pode ser exemplificado pelo sujeito nº 18:

*S18: “... que é normal errar, que ele te mostra onde que tem que estudar, ... essa coisa de poder errar, que o erro é seu amigo...”*

Também como uma correspondência indireta, podemos considerar três indicadores da Subcategoria **Estados Positivos** como estados associados ou derivados da autoconfiança. Com um total de 18 menções (56% de sujeitos), são eles: *melhora do relaxamento* (seis menções), *relaxamento* (nove) e *ausência de nervosismo* (três). Apesar de somente o primeiro indicar uma progressão da primeira para a segunda PM, se considerarmos que houve apenas três menções para *relaxamento* na primeira PM, podemos aceitar que as 18 menções refletem uma melhora desses estados positivos causados ou associados à melhora da autoconfiança.

Com uma postura otimista, se considerarmos a totalidade das 34 menções relacionadas direta ou indiretamente com a melhora da autoconfiança na segunda PM, podemos considerar um respaldo satisfatório para os valores do EQU.

No entanto, a mesma Subcategoria da **Ansiedade de PM** oferece um forte respaldo através de uma correspondência antitética, uma vez que ocorreu uma inversão de 31 menções de sintomas de APM na primeira PM para 32 menções de melhora desses sintomas na segunda PM através dos indicadores: *diminuição de sintomas de APM*, *melhora da autoconfiança*, *tolerância a erros* e *diminuição da expectativa de aprovação*.

Esses dados, também, corroboram, fortemente, os valores obtidos no teste de Spearman, que confirmou a correlação negativa dos valores de APM com os valores do FLO, tendo essa relação atenuada na segunda PM. Da subamostra de 13 sujeitos com níveis altos e moderadamente altos de APM, 12 deles (92,3% da subamostra) alcançaram pontuação de fluxo para o EQU. Dessa forma, a inversão de tendências dos dados QUALI da Ansiedade de PM de

negativos para positivos, da primeira para a segunda PM, corroboram o aumento estatisticamente significativo dos valores do EQU e do teste de Spearman.

Portanto, além de respaldar fortemente os dados QUANT, a triangulação confirmou a eficácia das estratégias de autoconfiança para propiciar o EQU aos sujeitos e diminuir sintomas de APM em sujeitos com graus altos e moderadamente altos de APM.

**Figura 41 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente EQU**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refutou
EQU	ESTADOS PSICOFÍSICOS	<b>Ansiedade de PM</b>	<i>Melhora da autoconfiança</i>	Direta	Corroborou
			<i>Diminuição de sintomas de APM, melhora da autoconfiança, tolerância a erros, diminuição da expectativa de aprovação</i>	Antitética	Corroborou
		<b>Estados positivos</b>	melhora do relaxamento, relaxamento e ausência de nervosismo	Indireta	Corroborou
	ESTRATÉGIAS	<b>Autoconfiança</b>	<i>Tolerância e resignificação do erro</i>	Indireta	Corroborou

### 8.3.1.2 Atenção concentrada (ATE)

Os dados QUANT revelaram para ATE uma elevação da mediana de 3 para 4 pontos, sendo mais de 50% dos valores localizados entre 4 e 5 pontos, e 23 sujeitos (71,8%) com pontuação de fluxo para a ATE na segunda PM.

Para esses dados, encontramos correspondência direta para a ATE nos dados QUALI na Subcategoria **Função Executiva** (Categoria GERAÇÃO DA PM) em 37 menções positivas distribuídas entre os indicadores de *atenção concentrada* (seis menções), *atenção sustentada* (cinco), *melhora da atenção* (quatro) e *audição antecipada* (22 menções). A *audição antecipada* corresponde ao direcionamento da atenção solicitado pelas estratégias de geração da PM. Com 22 menções, esse indicador superou largamente os demais pelo ineditismo e percepção de impacto positivo, que teve na segunda PM. A *audição antecipada*, também, mereceu oito menções adicionais na Categoria ESTRATÉGIAS.

Portanto, totalizando 30 menções, os dados QUALI atribuíram à atenção na segunda PM uma importância muito maior do que os dados QUANT puderam expressar como valores. Além de corroborar consistentemente os dados QUANT, eles revelaram o impacto positivo que

a estratégia teve ao gerenciar o foco atencional dos sujeitos, cumprindo função central, e possivelmente causal, na estruturação do fluxo (HARRIS, 2017).

**Figura 42 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente ATE**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refuta
ATE	GERAÇÃO PM	<b>Função Executiva</b>	<i>Atenção concentrada, atenção sustentada, melhora da atenção e audição antecipada.</i>	Direta	Corroborou

### 8.3.1.3 Feedback imediato (FEE)

Para o *Feedback imediato* (FEE), os dados QUANT seguiram a mesma tendência dos demais condicionantes do fluxo com a elevação da mediana alcançando os 4 pontos, 75% dos valores da amostra igual ou acima dessa pontuação e 28 sujeitos (87,5% da amostra), atingindo valores de fluxo para esse componente na segunda performance.

Entretanto, nos dados QUALI, temos os indicadores da Subcategoria **Função Executiva**, correspondentes diretos de *feedback e melhora de feedback*, somando oito menções (25% dos sujeitos), um número proporcionalmente menor do que os aferidos pelos dados QUANT. Essa assimetria de dados ocorreu na medida em que as escalas DFS-2 e FSS-2 coletaram dados voltados especificamente para cada componente do fluxo, como o *Feedback imediato*, enquanto as entrevistas não tiveram esse objetivo, mas categorizaram menções espontâneas a partir das perguntas abertas.

Portanto, não foi possível responder, satisfatoriamente, à questão levantada pela análise QUANT sobre os valores positivos inesperados alcançados pelo FEE na segunda PM.

**Figura 43 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente FEE**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refuta
FEE	GERAÇÃO PM	<b>Função Executiva</b>	<i>feedback e melhora de feedback</i>	Direta	Insuficiente

#### 7.3.1.4 *Metas claras* (MET)

Partindo dos dados QUANT das *Metas claras* (MET), o teste do sinal de Wilcoxon (2012) apontou as MET como um dos dois componentes do fluxo, que não sofreram efeitos da intervenção. Apesar de ter havido uma pequena elevação dos valores da amostra na segunda PM, a mediana permaneceu a mesma em 4 pontos. Apenas quatro sujeitos (12,5%) a mais atingiram o mínimo de 4 pontos para as MET na segunda PM. Como já analisado no Capítulo IV, esses resultados se deram em razão de as MET terem sido usadas estrategicamente como um modulador da dificuldade da PM para induzir o fluxo.

Como conteúdo das memórias da PM, as MET são unidades de memórias associadas e de comandos trazidos à consciência a cada momento de geração da PM. Assim, buscamos nos dados QUALI correspondências que as identificassem.

Da Categoria GERAÇÃO DA PM e sua Subcategoria **Função Executiva**, podemos apontar 30 menções do indicador *foco no musical* como correspondência direta, uma vez que fazem menção a conteúdos musicais do foco da atenção. O sujeito nº 23 exemplifica esse conteúdo musical do foco da atenção como algo diferente do que fazia normalmente em resposta à solicitação de “fazer diferente”.

*S23: “... estava pensado mais na questão do tocar... pensando nessa liberdade, no que eu poderia fazer musicalmente”.*

Além do conteúdo musical, a dimensão psicomotora, também, recebeu menções como conteúdo da atenção, como exemplificado pelo sujeito nº 18:

*S18: “... não consegui deixar de pensar nas coisas técnicas”.*

Da Subcategoria **Expressão Musical**, os indicadores *intenção expressiva* e *intenção criativa*, também, refletem intenções musicais correspondentes a *Metas claras* criativas, como exemplificam os sujeitos 20 e 17:

*S20: “...eu pensava na música. O que eu vou fazer de diferente agora?”*

*S17: “... pensei em fazer a música do meu jeito”.*

Finalmente, da Categoria ESTRATÉGIAS e de sua Subcategoria **Autonomia Criativa e Autoexpressão**, o indicador *criatividade musical* aponta a mesma intenção de modificar:

*S2: “Ir atrás daquele som que eu queria, da frase que eu queria, ... consegui criar ali na hora”.*



Como revelaram os dados QUALI, houve um grande número de menções diretas ao conteúdo/ideias musicais e à intensão de modificar essas ideias previamente memorizadas em resposta às solicitações da intervenção. Nessa direção, os dados QUALI revelaram mudanças qualitativas nas MET que os dados QUANT não puderam revelar.

Portanto, podemos afirmar que os dados QUALI refutam fortemente a conclusão do teste de Wilcox (2012), demonstrando que a intervenção influenciou diretamente o conteúdo das MET na segunda PM, não em sua expressão numérica, mas como expressão qualitativa.

Da mesma forma, os dados obtidos diretamente pela Escala FSS-2 só puderam informar que, praticamente, não ocorreram mudanças nos valores das MET entre a primeira e a segunda PM, mas não na qualidade delas. Por essa razão, os dados QUALI não só refutaram os dados QUANT das MET, mas os completaram, revelando que as verdadeiras mudanças foram qualitativas, e não quantitativas.

**Figura 44 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente MET**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corrobora ou Refuta
MET	GERAÇÃO PM	<b>Função Executiva</b>	<i>foco no musical</i>	Direta	Refuta
		<b>Expressão Musical</b>	<i>intenção expressiva e intenção criativa</i>	Indireta	Refuta
	ESTRATÉGIAS	<b>Autonomia Criativa e Autoexpressão,</b>	<i>criatividade musical</i>	Indireta	Refuta

### 7.3.1.5 Inter-relação dos componentes condicionantes

Como conclusão da análise dos dados QUANT, foi proposta uma sequência explicativa de nove etapas sobre como a intervenção possibilitou o estado de fluxo para a maioria da amostra. Como primeira parte dessa sequência, em relação à dinâmica integrativa dos componentes condicionantes, que criou condições para a estruturação do fluxo na segunda performance, foi proposto que: (1º) a manipulação das *Metas claras*, como modulador do desafio da performance (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e, em consequência disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas.

Como podemos observar, a 5º etapa da sequência apresenta o que poderia ser o primeiro componente descritivo do fluxo a emergir a partir da integração dos componentes

condicionantes. Por enquanto, sem entrar nesse mérito, buscou-se um respaldo para essa conclusão com base nos resultados apresentados até este ponto da triangulação.

Com base na triangulação realizada com os dados QUANT e QUALI dos componentes condicionantes do fluxo, podemos afirmar que os resultados da triangulação respaldam, de forma bastante satisfatória, os quatro primeiros passos dessa sequência explicativa.

### 8.3.2 Componentes descritivos

#### 8.3.2.1 Senso de controle (SEN)

Dados QUANT para o SEN revelaram a maior variação de medianas dentre todos os componentes do fluxo com uma elevação de 1,25 pontos. Da mesma forma, o número de sujeitos com mínimo de 4 pontos, também, apresentou a maior variação, sendo cinco sujeitos (15,6%) na primeira PM para 23 (71,8% da amostra) na segunda PM; 18 sujeitos (56,2% da amostra) a mais.

Buscando correspondências nos dados QUALI, tomamos da Subcategoria **Função Executiva** os indicadores *abstenção de controle motor* (14 menções) e *melhora do controle motor* (seis) com um total de 20 menções, ou 62% dos sujeitos relatando aspectos positivos relacionados ao controle motor na segunda PM. São proporções bastante equivalentes aos dados QUANT, considerando que foram 20 menções espontâneas de percepções positivas sobre o controle motor na segunda PM, suficientes para respaldarem os valores aferidos pela Escala FSS-2 para o SEN.

Como complementação das informações, a triangulação de dados aponta para a eficiência da abordagem direta da intervenção sobre o SEN, confirmando a possibilidade apresentada na metodologia de que esse componente poderia ser ambivalente; ou seja, poderia ser abordado diretamente como um condicionante (antecedente) do fluxo, além de descritivo (consequente).

Certamente, os resultados positivos encontrados para o SEN nos dados QUANT e QUALI se devem à eficácia da estratégia de geração da PM, que integra a ATE (antecipada), a MET (modificada) e o próprio SEN (abstenção parcial).

De acordo com a estratégia *Audição Musical Antecipada e Abstenção (parcial) de Controle Motor (AMA-ACM)* “Ouça antes de tocar, faça diferente, mas não controle muito”, enquanto as duas primeiras solicitações buscam antecipar o foco da atenção para ideias musicais novas, a terceira busca diminuir o controle intencional sobre as ações motoras da performance.

No entanto, foi a triangulação dos dados que confirmou a eficácia da inter-relação desses componentes como estratégia.

De toda a análise por triangulação, os dados QUALI para o SEN foram os que apresentaram a correspondência mais próxima com os dados QUANT, apresentando respaldo consistente e informações complementares essenciais.

**Figura 45 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente SEN**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
SEN	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refutou
	GERAÇÃO PM	<b>Função Executiva</b>	<i>abstenção de controle motor e melhora do controle motor</i>	Direta	Corroborou

### 8.3.2.2 Experiência autotélica (EXP)

Tanto na primeira quanto na segunda PM, os dados QUANT revelaram pontuações bastante altas para a EXP com a mediana alcançando 4 pontos e se elevando para 5 pontos na segunda, pontuação mais alta a ser alcançada na Escala FSS-2. A totalidade da amostra (32 sujeitos) experimentou a performance pós-intervenção como prazerosa e recompensadora, incluindo todos os 13 sujeitos (40% da amostra total) com níveis altos e moderadamente altos de ansiedade de PM.

Buscando nos dados QUALI, encontramos correspondência direta da EXP na Categoria ESTADOS PSICOFÍSICOS e na Subcategoria **Estados Positivos**. Foram 23 menções para os indicadores *prazer e satisfação* (14), *liberdade* (cinco) e *ludicidade* (quatro). Essas menções correspondem a, aproximadamente, 71,8% dos sujeitos, já que um mesmo sujeito pode ter citado mais de um indicador. De forma complementar, da Subcategoria **Autonomia Criativa e Autoexpressão** (Categoria ESTRATÉGIAS), o indicador *envolvimento musical prazeroso*, ainda, adiciona três menções, totalizando 26 menções, ou 81% dos sujeitos, e possibilitando um respaldo convincente para os dados QUANT da EXP.

**Figura 46 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente EXP**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refuta
EXP	ESTADOS PSICOFISICOS	<b>Estados Positivos</b>	<i>Satisfação, melhora da satisfação, liberdade, ludicidade e prazer</i>	Direta	Corroborou
	ESTRATÉGIAS	<b>Autonomia Criativa e Autoexpressão</b>	<i>Envolvimento musical prazeroso</i>	Direta	Corroborou

### 8.3.2.3 Imersão na ação (IME) e Perda da autoconsciência (PER)

Os dados QUANT revelaram uma elevação geral dos valores da IME, com a mediana alcançando 4 pontos e 19 sujeitos (59% da amostra) alcançando o mínimo de 4 pontos na segunda performance. Da mesma forma, a PER, também, apresentou um aumento expressivo da pontuação, elevando a mediana para 4 pontos e 75% dos valores acima dessa marca. Em número de sujeitos, foram 27 (84,4%) alcançando a pontuação de fluxo (4 pontos) para a PER na segunda performance.

Para esses dois componentes do fluxo, a triangulação com os dados QUALI sofre com a mesma condição de assimetria de dados descrita anteriormente. Pela forte associação entre a IME e a PER, é compreensível a escassez de dados QUALI para ambos os componentes.

Podemos encontrar correspondência direta nos indicadores *união com a música e percepções não usuais*, mas apenas três menções não são suficientes para respaldar os resultados QUANT dos dois componentes.

**Figura 47 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com os componentes IME e PER**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refuta
IME e PER	ESTADOS PSICOFISICOS	<b>Estados Superiores de Consciência</b>	<i>União com a música e percepções não usuais</i>	Direta	Insuficiente

### 8.3.2.4 Noção alterada do tempo (TEM)

Assim como as MET, a TEM, também, foi apontada pelo teste do sinal de Wilcoxon (2012) como refratária aos efeitos da intervenção. Tanto na primeira quanto na segunda performance

desta pesquisa, a mediana permaneceu a mesma em 3,5 pontos e 25% dos valores se localizados entre 4 e 5 pontos. Praticamente o mesmo número de 11 sujeitos (34,3% da amostra) alcançaram o mínimo de 4 pontos na primeira e na segunda PM.

Buscando correspondência nos dados QUALI, da Subcategoria **Estados Superiores de Consciência**, o indicador *percepções não usuais* nos oferece uma correspondência direta e uma única menção do sujeito nº 17 como exemplo:

*S17: “... achei a segunda vez mais lento porque eu estava pensando mais; então o foco estava todo ali”.*

Ou seja, a quase ausência de menções nos dados QUALI relativas à TEM não oferece nenhuma possibilidade de respaldo aos valores aferidos pela Escala FSS-2, especialmente em relação aos 11 sujeitos (34% da amostra) com pontuações de fluxo para esse componente. Por outro lado, essa mesma condição nos sugere uma coerência com o teste de Wilcox (2012), que apontou a TEM como um componente, que não sofreu influência da intervenção. Nesse sentido, podemos afirmar que a quase ausência de dados QUALI respalda, de forma moderada, o teste de Wilcox (2012).

**Figura 48 – Quadro com resumo da triangulação dos dados QUALI com o componente TEM**

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refuta
TEM	ESTADOS PSICOFISICOS	<b>Estados Superiores de Consciência</b>	<i>percepções não usuais</i>	Direta	Insuficiente

#### 8.4 Estruturação do fluxo

Além de convergir dados, a triangulação buscou questionar e aprimorar as conclusões obtidas da análise dos dados QUANT.

Ainda que provisória, a conclusão propôs uma sequência explicativa em nove passos sobre como a intervenção possibilitou a estruturação do estado de fluxo para a maioria da amostra na segunda PM. Foi proposto que: (1º) a manipulação das *Metas claras*, como componente modulador do desafio da performance (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e, em consequência disso, (5º) sentir prazer ao se expressarem musicalmente com elas, (6º) experimentarem um controle natural e eficiente, (7º)

e se envolverem, totalmente, com a performance, (8º) esquecendo-se, temporariamente, de si mesmos e (9º) perdendo a noção do tempo.

Através da triangulação dos dados desenvolvida até este ponto do capítulo, a análise corrobora, de forma bastante satisfatória, a hipótese explicativa até a 4ª etapa da sequência. Todavia, a partir da 5ª etapa, a conclusão não é categórica em afirmar a sequência de eventos ou a causalidade dos componentes descritivos entre a 5 e a 7ª etapas. Segundo a análise QUANT, a hipótese mais provável é que a EXP viria como consequência da experimentação bem-sucedida e a expressão de novas ideias musicais é bastante plausível. As inúmeras menções de prazer e satisfação associada à expressão e envolvimento musical, além da autonomia e criatividade, coincidem com a inter-relação estatisticamente significativa das MET com a EXP encontrada por Kawabata, Mallett e Jackson (2008).

No entanto, como passo seguinte à EXP, não há dados QUALI, que sustentem o argumento de que a percepção de controle natural viria a partir da experiência de prazer. Na verdade, é possível que o prazer na segunda PM tenha vindo não apenas da expressão de ideias musicais novas, mas também, ou principalmente, da percepção e sensação de controle em realizá-las de forma natural e fluente.

Estudos de Wrigley e Emerson (2013) encontraram uma forte inter-relação entre EXP e SEN na performance musical causadas pelas fortes conexões da rede neural de processamento de prazer e emoção na PM com estruturas corticais e subcorticais sensório-motoras (NAKAHARA *et al.*, 2011). Porém, uma possível relação causal entre EXP e SEN, ainda, não está esclarecida pela literatura.

Numa consulta rápida aos dados QUANT, o quadro da Figura 49 oferece uma comparação da variação da mediana de três componentes do fluxo, o número de sujeitos com mínimo de 4 pontos nesses componentes na segunda PM e o número de menções relacionadas a eles.

**Figura 49 – Quadro com a variação da mediada do *Fluxo global* e três componentes, número de sujeitos com mínimo de 4 pontos na segunda PM e número de menções relacionadas**

VARIANTES na 2ª PM	SEN	EXP	ATE	FLO
Variação da Mediana	+1,25	+1,0	+1,0	+0,5
Sujeitos com mínimo de 4 pontos	+18 (56,2%)	+12 (37,5%)	+14 (43,7%)	+16 (50%)
Menções	20 (62%)	26 (81%)	30 (93,7%)	10 (31%)

Os três componentes do fluxo – SEN, EXP e ATE – apresentaram as maiores variações de mediada dentre os nove componentes, incluindo o FLO. Entretanto, o SEN apresentou a

maior variação de mediana (+1,25) e a maior variação do número de sujeito com o mínimo de 4 pontos na segunda PM (+18). A EXP apresentou a segunda maior variação de mediana (1,0) juntamente com a ATE, mas foi a 6ª colocada na variação do número de sujeitos, sendo ultrapassada pela EXP (18 menções), FLO (16), ATE (14), FEE (14) e PER (13).

Na verdade, as pontuações da EXP já estavam bastante altas no cotidiano (4 pontos) e na primeira PM (4 pontos), diferentemente das pontuações do SEN, respectivamente com 3 e 2,75 pontos. Possivelmente, experiências de satisfação nas PM já haviam sido vivenciadas com mais frequência (DFS-2) e intensidade (FSS-2) pelos sujeitos do que a sensação de um controle natural, sem esforço e eficiente na PM. Nesse caso, esse impacto causado pelo SEN na segunda PM foi captado mais pelos dados QUANT do que pelos QUALI, com um menor número de menções para a percepção de controle (20) do que para o prazer (26).

Como a triangulação revelou, a estratégia mais eficiente, que criou as condições para a estruturação do fluxo, foi a estratégia AMA-ACM. Os dados QUALI, também, revelaram o impacto positivo que a estratégia teve sobre o próprio SEN na segunda PM. Portanto, pela sua condição bivalente como parte integrante da estratégia AMA-ACM e como beneficiado por ela, o SEN teria tido uma função de transição para o estado de fluxo e uma integração final de todos os componentes como estado psicofísico integrado.

Na busca por dados adicionais, que pudessem corroborar essa conclusão, algumas constatações foram obtidas a partir da consulta das gravações em audiovisual das intervenções. Foi observado que, em algumas intervenções, após o sujeito ter atendido à solicitação de antecipar mentalmente o que iria tocar em seguida e ter arriscado algumas ideias musicais novas, parecia haver um momento-chave correspondente exatamente à 5ª etapa do processo. Nesse momento, o sujeito parecia experimentar um controle mais fluente e refinado sobre a peça musical, para, logo em seguida, expandir-se numa atitude mais expressiva e criativa, levando-o em seguida a uma integração psicofísica sutil, mas perceptível, que informava com pouca margem de dúvida, que ele havia alcançado um estado diferente dos anteriores. Essa constatação foi possível através da revisão das gravações dos sujeitos 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 22, 24, 25, 30 e 31. Apesar de corresponder a 37,5% da amostra, os sinais captados desses 12 sujeitos foram claros o suficiente para sustentar a conclusão.

Com uma licença científica temporária, e utilizando novamente a linguagem metafórica, podemos propor que: se a estratégia AMA-ACM possibilitou que a ATE atuasse como uma chave que abriu a porta, também possibilitou que o SEN a atravessasse e produzisse a integração final como estado de fluxo.

Essa é uma hipótese que não pode ser comprovada nesta pesquisa, mas é plausível o suficiente para ser testada em estudos mais controlados sobre o fluxo em performances musicais.

Portanto, como conclusão da triangulação entre dados e reformulando a sequência explicativa da estruturação do fluxo proposta anteriormente, é bastante provável que: (1º) a manipulação das *Metas claras*, como componente modulador do desafio da performance (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e (5º) experimentar um controle natural e eficiente sobre elas e, em consequência, (6º) sentir prazer e (7º) se envolver totalmente com a performance, (8º) esquecendo-se, temporariamente, de si mesmos e (9º) perdendo a noção do tempo.

Parece não haver tantas dúvidas em relação à sequência em seus estágios finais. O que foi argumentado anteriormente e a inter-relação entre EQUI, EXP e IME, encontrada no estudo de Kawabata, Mallett e Jackson (2008), nos autorizam a situar a EXP como o 6º estágio da estruturação.

Se a inter-relação entre EXP e IME é plausível e prevista na literatura, o mesmo acontece entre a IME e a PER, uma vez que “A ação e consciência se fundem na ausência de atenção extra que possa permitir que objetos além da interação imediata entrem na consciência. Um desses objetos é o eu”<sup>78</sup> (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92, tradução nossa). Dessa forma, a relação causal entre atenção concentrada (ATE), o envolvimento total (IME) e o esquecimento temporário de si mesmo (PER) nos permite definir os estágios 7 e 8 da sequência explicativa da estruturação do fluxo. Não restando muitas dúvidas de que o 9º estágio seria ocupado pela noção alterada de tempo (TEM), a sequência se completa em todos os nove estágios.

## 8.5 Conclusão

Esta análise buscou convergir os dados de natureza quantitativa e qualitativa, coletados e analisados separadamente, e submetê-los a uma “triangulação de dados” com o objetivo principal de responder à pergunta:

---

<sup>78</sup> “Action and awareness merge in the absence of spare attention that might allow objects beyond the immediate interaction to enter awareness. One such object is the self” (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 92).



- Como os dados qualitativos (QUALI) respaldam, refutam ou complementam os dados quantitativos (QUANT), sua análise e suas conclusões?

Como podemos observar no Quadro 29, a triangulação ofereceu uma grande variedade de resultados quanto à correspondência entre os dados, respaldo, refutação e, principalmente, a complementação de informações conclusões iniciais, obtidas anteriormente nas análises específicas.

A maior dificuldade encontrada para a triangulação foi a assimetria de dados coletados a partir de um instrumento (QUANT) direcionado a aspectos específicos do fluxo e respostas padronizadas e outro instrumento (QUALI) com perguntas abertas e respostas espontâneas. Essa condição limitou a possibilidade de a triangulação encontrar nos dados QUALI de alguns componentes do fluxo informações suficientes para sustentar ou refutar resultados dos dados QUANT desses componentes.

Essa condição ocorreu na triangulação com os resultados de quatro componentes do fluxo: *Feedback imediato*, *Imersão na ação*, *Perda da autoconsciência* e *Noção alterada do tempo*. Apesar de correspondências diretas entre termos serem possíveis, a baixa disponibilidade de dados QUALI para esses componentes não possibilitou um respaldo suficiente aos dados QUANT; tão pouco uma complementação de informações foi possível, não oferecendo nada a mais do que a literatura sobre o tema já não tenha abordado.

Por outro lado, dados QUALI do *Fluxo global* (FLO) e demais componentes foram ricos o suficiente para possibilitar uma triangulação esclarecedora e responder a questões e impasses, que a análise QUANT não foi capaz solucionar.

A partir disso, como uma conclusão, podemos afirmar que a triangulação:

(1) corroborou, satisfatoriamente, os dados QUANT da abordagem do *Fluxo global* (FLO) através de menções referentes a qualidades gerais do fluxo, como intensa satisfação, prazer e liberdade, atenção concentrada, envolvimento total, percepções incomuns e sentimentos de autossuperação através da PM.

(2) corroborou, satisfatoriamente, os dados QUANT do componente *equilíbrio desafio/habilidades* (EQU) por correspondência direta e antitética, tomando dados QUALI referentes à APM como referência.

(3) refutou os dados QUANT e suas conclusões em relação ao componente *Metas claras* (MET), demonstrando o impacto significativo, que a intervenção teve sobre esse componente, mas corroborou a validade da sua utilização como modulador da dificuldade da PM, confirmando a eficácia da estratégia de *Audição Musical Antecipada e Abstenção* (parcial) de Controle Motor (AMA-ACM) para o processo de estruturação do fluxo.

(4) corroborou, fortemente, os dados QUANT do componente *experiência autotélica* (EQU) e ampliou a compreensão de suas inter-relações com as *Metas claras* (MET) e o *Senso de controle* (SEN), mas modificou seu papel no processo de estruturação do fluxo, atribuído, inicialmente, pela conclusão da análise QUANT.

(5) corroborou, fortemente, os dados QUANT da *Atenção concentrada* (ATE) e confirmou o seu papel como componente causal no processo de estruturação do fluxo, confirmando a eficácia da estratégia de *audição musical antecipada* para a indução do fluxo.

(6) corroborou, fortemente, os dados QUANT do *Senso de controle* (SEN), confirmou sua condição bivalente como condicionante do fluxo abordado diretamente pela estratégia AMA-ACM e como beneficiado por ela como componente descritivo, confirmou a abstenção parcial de controle motor como parte fundamental da estratégia AMA-ACM, (14) e descobriu sua função central de transição para o estado de fluxo.

(7) corroborou, parcialmente, e reformulou a conclusão da análise de dados QUANT – a sequência explicativa da estruturação do fluxo em nove estágios –, ampliando a compreensão de como a intervenção possibilitou o alcance do estado de fluxo pela maioria dos sujeitos da amostra na segunda PM.

Portanto, os resultados da triangulação concomitante de dados apontaram, de forma convincente, para a possibilidade de a intervenção ter induzido o estado de fluxo através da aplicação das estratégias desenvolvidas para esta investigação. Além da indução do fluxo, os resultados mostraram que as estratégias foram eficientes para o processo de geração da PM dos sujeitos.

Figura 50 – Quadro com resumo dos resultados da Triangulação concomitante

TRIANGULAÇÃO CONCOMITANTE					
QUANT	QUALI				
	CATEGORIA	Subcategoria	Indicador	Correspondência	Corroborou ou Refuta
GLOBAL (FLO)	ESTADOS PSICOFISICOS	Estados Superiores de Consciência	<i>União com a música, percepções não usuais e autossuperação.</i>	Direta	Insuficiente
		Estados positivos	<i>Satisfação, melhora da satisfação, liberdade, ludicidade e prazer</i>	Indireta	Corroborou
	GERAÇÃO PM	Função Executiva	<i>Atenção concentrada, atenção sustentada, melhora da atenção</i>	Indireta	Corroborou
	AVALIAÇÃO	Valor e Processo	<i>Aprovação enfática e melhora enfática.</i>	Indireta	Corroborou
EQU	ESTADOS PSICOFISICOS	Ansiedade de PM	<i>Melhora da autoconfiança</i>	Direta	Corroborou
			<i>Diminuição de sintomas de APM, melhora da autoconfiança, tolerância a erros, diminuição da expectativa de aprovação</i>	Antitética	Corroborou
	Estados Positivos	<i>Melhora do relaxamento, relaxamento e ausência de nervosismo</i>	Indireta	Corroborou	
	ESTRATÉGIAS	Autoconfiança	<i>Tolerância e ressignificação do erro</i>	Indireta	Corroborou
ATE	GERAÇÃO PM	Função Executiva	<i>Atenção concentrada, atenção sustentada, melhora da atenção e audição antecipada.</i>	Direta	Corroborou
SEN	GERAÇÃO PM	Função Executiva	<i>Abstenção de controle motor e melhora do controle motor</i>	Direta	Corroborou
EXP	ESTADOS PSICOFISICOS	Estados Positivos	<i>Satisfação, melhora da satisfação, liberdade, ludicidade e prazer</i>	Direta	Corroborou
	ESTRATÉGIAS	Autonomia Criativa e Autoexpressão	<i>Envolvimento musical prazeroso</i>	Direta	Corroborou
MET	GERAÇÃO PM	Função Executiva	<i>foco no musical</i>	Direta	Refuta
		Expressão Musical	<i>Intenção expressiva e intenção criativa</i>	Indireta	Refuta
	ESTRATÉGIAS	Autonomia Criativa e Autoexpressão	<i>Criatividade musical</i>	Indireta	Refuta
IME e PER	ESTADOS PSICOFISICOS	Estados Superiores de Consciência	<i>União com a música e percepções não usuais</i>	Direta	Insuficiente
FEE	GERAÇÃO PM	Função Executiva	<i>feedback e melhora de feedback</i>	Direta	Insuficiente
TEM	ESTADOS PSICOFISICOS	Estados Superiores de Consciência	<i>Percepções não usuais</i>	Direta	Insuficiente

## 9 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as possibilidades de indução de estados de fluxo em aulas e *workshops* de performance musical (PM) com alunos instrumentistas de cursos de graduação. Para tanto, este trabalho desenvolveu um estudo exploratório explicativo com 32 alunos de três universidades de Minas Gerais, Brasil. A pesquisa ocorreu em situação naturalística, utilizando um modelo misto de coleta e análise de dados e adotando um delineamento de intervenção pré e pós-teste sem grupo de controle.

Para a investigação, foi criado um protocolo para a intervenção e estratégias didáticas, a fim de induzir o fluxo através do aprimoramento da performance musical dos sujeitos da amostra. As estratégias foram desenvolvidas a partir de um estudo da inter-relação entre os componentes estruturantes do fluxo e três aspectos importantes da performance: a autoconfiança, a função executiva e a autonomia criativa/autoexpressão.

Os dados quantitativos (QUANT) foram coletados por meio das Escalas DFS-2 e FSS-2 traduzidas e adaptadas para o português, enquanto os qualitativos (QUALI) foram obtidos por uma entrevista semiestruturada realizada após a intervenção. As duas formas de análises foram desenvolvidas separadamente e confirmaram dados já conhecidos da literatura, além de apresentaram novas conclusões e perspectivas sobre o fluxo na PM.

A análise dos dados QUANT revelou efeitos estatisticamente significativos da intervenção sobre o *Fluxo global* (FLO) e sete de seus nove componentes, exceto sobre as *Metas claras* (MET) e a *Noção alterada do tempo* (TEM) (WILCOX, 2012). O teste de Spearman revelou correlação negativa moderada entre valores de ansiedade de performance musical (APM) e valores do FLO e seus componentes, nas PM do cotidiano e na primeira PM do procedimento, confirmando estudos anteriores. O teste, também, revelou a diminuição da correlação negativa na PM pós-intervenção, sugerindo que os índices de ansiedade não impediram a elevação dos níveis de fluxo da amostra. Nesse contexto, numa amostra de  $n=32$ , enquanto 13 sujeitos (40,6%) alcançaram espontaneamente valores de fluxo na performance pré-intervenção, 29 o fizeram (90,6% da amostra) na segunda, uma diferença de 16 sujeitos a mais (50% da amostra). Na subamostra de 13 sujeitos com níveis altos e moderadamente altos de APM, todos alcançaram pontuação de fluxo na segunda PM. Os componentes do fluxo, que apresentaram maior sensibilidade às estratégias de indução, foram a *Atenção concentrada* (ATE), *Imersão na ação* (IME), *Senso de controle* (SEN) e *Experiencia autotélica* (EXP). Foi proposta uma hipótese explicativa em nove passos de como a intervenção estruturou o estado de fluxo na performance pós-intervenção.

Da análise QUALI, buscou-se compreender a percepção dos sujeitos sobre mudanças nos estados emocional e mental ocorridas na performance pós-intervenção bem como sobre as estratégias empregadas mais eficientes.

Os sujeitos avaliaram positivamente suas PM e relataram estados majoritariamente positivos, com ênfase nos estados de relaxamento, satisfação, prazer, liberdade e ludicidade. Efeitos bastante significativos foram relatados sobre a melhora de sintomas de APM na segunda PM. Algumas menções foram dadas às experiências significativas correspondentes às experiências de fluxo.

Menções sobre processos geradores da PM foram os mais citados, especialmente sobre a atenção antecipada com foco nos aspectos musicais e com benefícios para um controle motor mais eficiente. Da dimensão expressiva, as menções mais citadas foram para a intenção criativa da expressão musical.

Em relação às estratégias, os sujeitos apontaram as estratégias de geração da PM como as mais eficazes, especialmente a estratégia da Audição Musical Antecipada e Abstenção (parcial) de Controle Motor (AMA-ACM). Das estratégias de Autoconfiança, as mais citadas foram as de Tolerância e ressignificação do erro e a de Abstenção de aprovação externa.

A análise qualitativa concluiu pela influência positiva da intervenção sobre os estados psicofísicos dos sujeitos da amostra e sobre os processos geradores da performance musical.

A triangulação convergiu dados de ambas as abordagens para saber como os dados qualitativos respaldaram, refutaram ou complementaram os dados quantitativos. Foi dada prioridade aos dados QUANT e seus resultados, utilizando os dados QUALI para estabelecer correspondências, respaldar, refutar ou complementar esses resultados.

A triangulação corroborou (1) os dados do FLO através de menções referentes a qualidades gerais do fluxo, como intensa satisfação, prazer e liberdade, atenção concentrada, envolvimento total, percepções incomuns e sentimentos de autossuperação através da PM; (2) os dados do *Equilíbrio desafio/habilidades* (QUE) por correspondência direta e antitética, tomando dados da APM como referência; (3) os dados da EXP e da ATE, confirmando o seu papel como componente causal na estruturação do fluxo; e (4) fortemente os dados do SEN, confirmando sua condição bivalente como condicionante abordado diretamente pela estratégia AMA-ACM e como beneficiado por ela como componente descritivo, descobrindo, assim, sua função de transição para o estado de fluxo.

A triangulação refutou os dados e conclusões das MET, demonstrando que houve impacto da intervenção sobre esse componente, como mudança qualitativa. No entanto,

ratificou a validade da sua utilização como modulador da dificuldade da PM, confirmando a eficácia da estratégia AMA-ACM para a indução do fluxo.

Finalmente, a triangulação corroborou a maior parte das conclusões da análise QUANT e reformulou a hipótese explicativa de como a intervenção possibilitou o alcance do estado de fluxo para a maioria dos sujeitos da amostra na performance pós-intervenção.

Em sua proposta metodológica como estudo exploratório explicativo, esta pesquisa cumpriu o papel de investigar questões ainda não abordadas e levantar hipóteses inéditas sobre a indução do fluxo na PM. Nessa direção, os resultados chegaram a oito descobertas, que necessitarão de confirmação em futuras investigações com modelos mais rigorosos:

(1ª) Como principal descoberta, a pesquisa demonstrou ser possível a indução de estado de fluxo em aulas de PM através da aplicação das estratégias desenvolvidas para esta investigação.

(2ª) Num contexto de estudo exploratório, a pesquisa demonstrou que programas de jogos de computador, os quais modulam a dificuldade das tarefas às habilidades do jogador, puderam ser substituídos pelo pesquisador, cumprindo a mesma função.

(3ª) A pesquisa demonstrou que as estratégias puderam desempenhar dupla função na intervenção: induzir o fluxo e aprimorar a geração da PM dos sujeitos, uma vez que foram dirigidas a três de seus aspectos centrais: autoconfiança, função executiva e autoexpressão/autonomia criativa. As estratégias se mostraram particularmente eficazes para a subamostra de sujeitos nos níveis altos e moderadamente altos de APM.

(4ª) A pesquisa apontou a estratégia AMA-ACM, direcionada para a função executiva da PM, como a principal estratégia responsável pela indução do fluxo na performance pós-intervenção, e propôs uma sequência explicativa de como isso foi possível.

(5ª) A partir de uma definição cognitivamente operacional de *Metas claras* como *Gestos musicais*, a pesquisa demonstrou a validade da sua utilização do componente MET como modulador da dificuldade da PM, manipulada pela estratégia AMA-ACM.

(6ª) A pesquisa confirmou o papel da ATE como componente causal na estruturação do fluxo, corroborando os resultados de Harris (2017). Os resultados sugerem a eficácia da manipulação do foco e do conteúdo da atenção através de audição antecipada dos aspectos musicais da PM.

(7ª) A investigação encontrou qualidade bivalente para o SEN, uma vez que foi abordado diretamente através da estratégia AMA-ACM como componente antecedente e beneficiado por ela como componente consequente do fluxo. Dessa forma, pela sua qualidade

bivalente, é possível que o SEN tenha sido o principal componente de transição para o estado de fluxo.

(8ª) A pesquisa apresentou uma hipótese explicativa de como ocorreu a estruturação do fluxo: A indução do estado de fluxo na performance pós-intervenção foi possível, uma vez que: (1º) a manipulação das *Metas claras*, como componente modulador do desafio da performance, (2º) estimulou os sujeitos a mobilizarem mais foco atencional, (3º) levando-os a restabelecer a autoconfiança quando (4º) perceberam que poderiam executar ideias musicais novas e (5º) experimentar um controle natural e eficiente sobre elas e, em consequência, (6º) sentir prazer e (7º) se envolver totalmente com a performance, (8º) esquecendo-se, temporariamente, de si mesmos e (9º) perdendo a noção do tempo.

Como contribuições práticas da pesquisa, podemos citar três produtos desenvolvidos para a metodologia:

(1ª) As escalas *Activity Experience Scale* (DFS-2) e *Event Experience Scale* (FSS-2) (JACKSON; EKLUND, 2002, 2004) traduzidas e adaptadas para o português e definidas agora como “Escala de Disposição para o fluxo em performances musicais” (DFS-2) e “Escala de fluxo na Performance Musical” (FSS-2). A tradução seguiu protocolo rigoroso e tornou a versão em português bastante adequada para a coleta, tratamento e análise dos dados quantitativos. Embora não tenha sido possível validá-las com parâmetros estatísticos adequados, as Escalas poderão ser usadas em contextos musicais científicos, artísticos e pedagógicos. Seu uso em associação com a versão portuguesa Escala K-MPAI de ansiedade de performance musical (KENNY, 2009; ROCHA, 2011) possibilita uma integração de dados e informações bastante úteis para diagnóstico e desenvolvimento de habilidades mentais e emocionais para estudantes de Música.

(2ª) O protocolo de intervenção como contribuição metodológica para futuras replicações da pesquisa se mostrou eficaz o suficiente para orientar possíveis replicações desta mesma pesquisa ou outras investigações na PM com o mesmo modelo de intervenção pré e pós-teste.

(3ª) As estratégias didáticas de indução de fluxo e aprimoramento da PM desenvolvidas a partir da correspondência entre os componentes condicionantes do fluxo e três aspectos centrais da PM: Autoconfiança, Função executiva Autonomia criativa/autoexpressão. Nesse sentido, as estratégias se mostraram eficazes para ambos os objetivos, induzindo o estado de fluxo indiretamente e através do aprimoramento da PM dos sujeitos. Essa condição possibilita que as estratégias possam ser aplicadas por professores de Música e de PM sem,

necessariamente, um treinamento aprofundado sobre os processos estruturantes do fluxo na PM, mas, apenas, uma compreensão básica de seus mecanismos.

Como contribuições teóricas desta pesquisa, temos o estudo apresentado no Capítulo III, que buscou compreender como o estado de fluxo se estrutura durante a PM e como podem ser criadas condições e estratégias para que isso aconteça. O estudo desenvolveu uma correspondência entre os componentes condicionantes do fluxo – EQU, ATE, FEE e MET – e o processo de geração e regulação da PM, em especial os aspectos de Autoconfiança, Função executiva e Autonomia criativa.

Os resultados da pesquisa apontam para a pertinência e validade dos estudos, que embasaram as estratégias, especialmente o que relacionou a função executiva da PM com os componentes condicionantes do fluxo, derivando as estratégias de geração da PM, particularmente a estratégia AMA-ACM.

Como limitações desta pesquisa, podemos apontar (1<sup>a</sup>) a impossibilidade de um controle rígido de variáveis pela opção do estudo exploratório em situação naturalística; (2<sup>a</sup>) a ausência de um grupo de controle, que pudesse referenciar os resultados do grupo de experimento; (3<sup>a</sup>) a impossibilidade de replicar com exatidão as estratégias de indução do fluxo para cada sujeito da amostra; (4<sup>a</sup>) a impossibilidade de uma amostra mais numerosa, suficiente para o estudo quantitativo oferecer uma validade externa mais satisfatória para os resultados; (5<sup>a</sup>) o acúmulo de funções do pesquisador como aplicador da intervenção, coletor e analista dos dados; (6<sup>a</sup>) a possibilidade de ter ocorrido viés psicológico na amostra e no pesquisador durante as etapas da intervenção, coleta de dados e análises; e (7<sup>a</sup>) a ausência de uma avaliação comparativa da qualidade da PM da amostra antes e após a intervenção.

Como sugestões para futuras pesquisas, mas ainda como estudo exploratório, esta investigação poderá ser replicada em condições metodológicas mais favoráveis ao controle de variáveis e de viés psicológico, com (1<sup>a</sup>) a inclusão de um grupo de controle; (2<sup>a</sup>) a inclusão de um professor de PM, treinado na abordagem do fluxo, para desenvolver a intervenção, deixando o trabalho da coleta e análise de dados a um segundo pesquisador/professor ou um pequeno grupo deles; (3<sup>a</sup>) a inclusão de um grupo de avaliadores externos para respaldar dados e as análises, aumentando a validade interna da pesquisa; e (4<sup>a</sup>) a opção por uma das formas de análise QUANT ou QUALI, aumentando a qualidade e o rigor da coleta e da análise dos dados.

Ainda como um estudo exploratório, outras possibilidades, que poderiam oferecer novas informações, seriam (1<sup>a</sup>) a avaliação da eficácia e da consistência das estratégias aplicadas por professores/pesquisadores diferentes bem como a validade da hipótese explicativa da estruturação do fluxo; (2<sup>a</sup>) a inclusão de cantores no modelo de amostra com instrumentistas ou



a seleção de uma amostra exclusiva com cantores; (3<sup>a</sup>) a seleção de amostras de estudantes de gêneros musicais diferentes da música de concerto ocidental; e (4<sup>a</sup>) a adaptação para contextos de prática musical diferentes da PM memorizada, como a leitura à primeira vista, a criação ou a improvisação musical individual ou em grupo.

Futuros estudos experimentais com abordagem neurocientífica e marcadores biológicos poderão esclarecer (1<sup>o</sup>) os processos atencionais auditivos da PM, alternados por conteúdos musicais (parâmetros do som e da música) e psicomotores, relacionados ou não ao estado de fluxo; (2<sup>o</sup>) a influência da criatividade e improvisação nos processos atencionais e psicomotores da PM, relacionados ou não ao estado de fluxo; (3<sup>o</sup>) o papel do SEN como componente bivalente na estruturação do estado de fluxo; (4<sup>o</sup>) o potencial da estratégia de AMA-ACM e estruturar o estado de fluxo na PM; e (5<sup>o</sup>) a validade da hipótese explicativa em nove estágios para a estruturação do fluxo com a aplicação da estratégia AMA-ACM.

Como contribuições e desdobramentos futuros para as áreas da pedagogia da PM e a Educação Musical como um todo, podemos afirmar que esta pesquisa apresenta um potencial amplo e otimista.

Inicialmente, podemos pontuar que a investigação mostrou ser possível a indução de fluxo em aulas de performance musical de alunos de curso de graduação em Música. Todavia, apesar de claramente vantajosa, a indução do fluxo, como foi realizada nesta pesquisa, pode ser pouco aplicável em um contexto coletivo e mais dinâmico de práticas musicais.

Nesse sentido, ao oferecer novas luzes sobre os mecanismos do fluxo na PM, o maior potencial de contribuição desta pesquisa pode estar na criação de procedimentos didáticos mais integrativos de habilidades, atitudes e afetos não só para a formação de músicos proficientes, mas também para indivíduos envolvidos e apaixonados pela música; ou seja, procedimentos didáticos que facilitem as experiências de fluxo nas atividades musicais.

Com certeza, isso ampliaria o alcance das contribuições desta pesquisa, a princípio para o mesmo contexto em que ela foi realizada, isto é, cursos de graduação em Música, mas, posteriormente, para qualquer nível e contexto de prática e ensino musicais

Para tanto, ao integrar os princípios da teoria do fluxo na formação de músicos profissionais, os professores poderiam criar ambientes mais estimulantes, com atividades musicais, que possibilitassem aos estudantes as experiências de fluxo. Isso poderia oferecer uma série de benefícios significativos para os estudantes. Inicialmente, como benefícios mais imediatos, teríamos um envolvimento mais intenso com as atividades, levando a uma atenção mais concentrada e mantida por mais tempo, bem como uma melhora da sensação de controle e um aumento das possibilidades de realização da atividade. Porém, mesmo com *feedback*

positivo dos professores, isso só seria possível se os estudantes percebessem essas atividades não só como motivadoras e desafiantes, mas, principalmente, como chances de sucesso em realizá-las. Além disso, os professores deveriam valorizar a experiência pessoal dos estudantes, estimulando-os a se expressarem musicalmente de maneira autônoma e criativa, a explorarem diferentes estilos musicais e a experimentarem livremente a improvisação e a composição. Dessa forma, eles poderiam explorar e expandir essas habilidades, com efeitos positivos para o crescimento da autoeficácia, da autoestima e da resiliência.

As experiências positivas mais frequentes os motivariam a um maior engajamento na prática deliberada, permitindo aprendizagens mais eficientes e performances musicais mais gratificantes. Com algum tempo de trabalho, esses benefícios se estenderiam ao grupo mais vulnerável de estudantes, possibilitando uma redução da ansiedade nos mais ansiosos e mais esperança para os desiludidos com a música e a profissão. Eles também poderiam experimentar maior motivação intrínseca, principalmente se a ênfase das atividades fosse dada mais ao processo do que aos resultados esperados. Isso por que a *experiencia autotélica* está na vivência musical *per se*, seja durante ou após a performance, quando se mantém o desejo de repeti-la. Isso seria importante para apresentações públicas e avaliações, durante as quais a PM é percebida e abordada como um resultado, não como uma parte e uma continuidade desse processo.

Finalmente, o maior benefício que experiências de fluxo possibilitaria seria um sentimento de realização pessoal e de autossuperação, que auxiliasse os estudantes a descobrirem um potencial muitas vezes desconhecido ou perdido ao longo dos muitos anos de estudo da música. Sem dúvida, isso poderia contribuir para a construção de identidades profissionais positivas como músicos, além de um senso de responsabilidade e desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, as contribuições desta pesquisa têm o potencial de enriquecer, significativamente, a formação do estudante universitário em cursos de graduação em Música nas universidades brasileiras, oferecendo *insights* práticos e teóricos valiosos. Felizmente, constatando que a resistente tradição do ensino da performance musical tem evoluído significativamente nos últimos 20 anos, acreditamos nas possibilidades de integração dos princípios da Teoria do Fluxo bem como da Psicologia Positiva na formação profissional e na educação musical em geral.

Essa seria uma forma humanística de atualizar o valor e o potencial transformador da música, comprometida pelo tecnicismo do século XX, na vida e no futuro dos jovens do século XXI.

## REFERÊNCIAS

AHERNE, Cian; MORAN, Aidan P.; LONSDALE, Chris. The Effect of Mindfulness Training on Athletes' Flow: An Initial Investigation. *The Sport Psychologist*, v. 25, n. 2, p. 177–189, 2011.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. Measuring self-regulated practice behaviours in highly skilled musicians. *Psychology of Music*, v. 44, n. 2, p. 278-292, 2016.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. Processos autorreguladores e estados de fluxo nas atividades musicais de instrumentistas de elite. *Post-ip: Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança*, p. 168–177, 2013.

ARAÚJO, Marcos Vinícius. Assessing the experience of individual music practice: self-regulation and flow questionnaires. In: Congresso da ANPPOM (29.: 2019: Pelotas, RS). XXIX Congresso da Anppom. Caderno de Resumos e Anais. Pelotas, RS: ANPPOM, 2019. 2019.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, v. 1, n. 2, p. 39–52, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta – Revista de Cognição Musical*, v. 1, n. 1, p. 55–66, 2013.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; ANDRADE, Margaret Amaral de. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *DAPesquisa*, v. 6, n. 8, p. 553–563, 2011.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; ANDRADE, Margaret Amaral de. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *DAPesquisa*, v. 6, n. 8, p. 553–563, 2018.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAMPOS, Flávia de Andrade; BANZOLI, Célia Regina Vieira de Albuquerque. Estudo comparativo sobre práticas musicais de crianças com base na Teoria do Fluxo. [S.l: s.n.], 2017.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; VELOSO, Flavio Denis Dias; SILVA, Flávia de Andrade Campos. Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. In: ARAÚJO, Roseane Cardoso de (Org.). *Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Appris, 2019. p. 17–40.

BABBIE, Earl R. *The practice of social research*. USA: Wadsworth Publishing Company, 1998.

BABBIE, Earl R. *The practice of social research*. USA: Cengage Learning, 2013.

BADDELEY, Alan. *Working memory, thought, and action*. York: Oxford University Press, 2007.

- BAKKER, Arnold B. Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, v. 66, n. 1, p. 26–44, 2005.
- BALDWIN, Carryl L. *Auditory Cognition and Human Performance*. [S.l.]: CRC Press, 2016.
- BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall, 1977. p. viii, 247 (Social learning theory.).
- BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey, US: Prentice-Hall, Inc, 1986. p. xiii, 617 (Social foundations of thought and action: A social cognitive theory).
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy*. San Diego, CA: Academic Press, 1994. v. 4. (Encyclopedia of human behavior).
- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY, US: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co, 1997. p. ix, 604 (Self-efficacy: The exercise of control).
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução L. A. Reto e A. Pinheiro. 6. ed. Lisboa, Portugal: Edições, 2015. v. 70.
- BARLOW, David H. Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, v. 55, n. 11, p. 1247–1263, 2000.
- BARROS, Marcelo Felipe de Sampaio *et al.* Flow experience and the mobilization of attentional resources. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, v. 18, n. 4, p. 810–823, 2018.
- BLOOM, Arvid J.; SKUTNICK-HENLEY, Paula. Facilitating flow experiences among musicians. *The American Music Teacher*, v. 54, n. 5, p. 24–28, 2005.
- BROWN, Rachel M.; PALMER, Caroline. Auditory and motor imagery modulate learning in music performance. *Frontiers in Human Neuroscience*, v. 7, p. 1-13, 2013.
- BRUYA, B. *Effortless attention: A new perspective in the cognitive science of attention and action*. [S.l.]: The MIT Press, 2010.
- BUMA, Lori A.; BAKKER, Frank C.; OUDEJANS, Raoul R. D. Exploring the thoughts and focus of attention of elite musicians under pressure. *Psychology of Music*, v. 43, n. 4, p. 459–472, 2015.
- CANO, Débora Staub; SAMPAIO, Izabela Tissot Antunes. O método de observação na psicologia: considerações sobre a produção científica. *Interação em Psicologia*, v. 11, n. 2, p.199-210, 2007.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; ASSEF, Ellen Carolina dos Santos; COZZA, Heitor Francisco Pinto. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, v. 6, n. 1, p. 51–60, 2007.

CLARK, Terry; LISBOA, Tânia; WILLIAMON, Aaron. An investigation into musicians' thoughts and perceptions during performance. *Research Studies in Music Education*, v. 36, n. 1, p. 19–37, 2014.

CLARKE, Eric F. *Generative principles in music performance*. Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition. [S.l.]: Oxford University Press, 2001.

COHEN, Susanna; BODNER, Ehud. *L10G: Long Talks 10 – Flow and Therapy*. [S.l.: s.n.], 2018.

COHEN, Susanna; BODNER, Ehud. Music performance skills: A two-pronged approach – facilitating optimal music performance and reducing music performance anxiety. *Psychology of Music*, v. 47, n. 4, p. 521–538, 2019a.

COHEN, Susanna; BODNER, Ehud. The relationship between flow and music performance anxiety amongst professional classical orchestral musicians. *Psychology of Music*, v. 47, n. 3, p. 420–435, 2019b.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3. ed. Porto Alegre: Sage, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Beyond boredom and anxiety*. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1975. (The Jossey-Bass behavioral science series).

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Attention and the Holistic Approach to Behavior*. The Stream of Consciousness. Boston, MA: Springer US, 1978.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The future of flow. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega (Org.). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 364–383. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/optimal-experience/future-of-flow/8D819A9E44E16B50152D445F83557F8F>>. Acesso em: 30 jul. 2017

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. [S.l.: s.n.], 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *The evolving self: a psychology for the third millennium*. 1<sup>st</sup> Harper Perennial ed. New York, NY: Harper Perennial, 1994.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. 1<sup>st</sup> ed. New York: Harper Collins Publishers, 1996.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A Descoberta do fluxo: Psicologia do Envolvimento com a Vida Cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Beyond boredom and anxiety*. 25<sup>th</sup> anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: the classic work on how to achieve happiness*. Rev. and updated ed. London: Rider, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Good business: leadership, flow, and the making of meaning*. New York, NY: Penguin Books, 2004.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creativity: the psychology of discovery and invention*. First Harper Perennial modern classics edition New York: Harper Perennial Modern Classics, 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014a. Disponível em: <<https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9094-9>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. [S.l.]: Springer, 2014b. (The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi).

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014c. Disponível em: <<https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8>>. Acesso em: 4 ago. 2016

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: The Joy of Reading. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Applications of Flow in Human Development and Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014d. p. 227–237. Disponível em: <[https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9094-9\\_11](https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9094-9_11)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Play and Intrinsic Rewards. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014e. p. 135–153. Disponível em: <[https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8\\_10](https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8_10)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; ASAKAWA, Kiyoshi. Universal and Cultural Dimensions of Optimal Experiences: Flow, culture, and human evolution. *Japanese Psychological Research*, v. 58, n. 1, p. 4–13, 2016.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega (Org.). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. London: Cambridge University Press, 1988.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. [S.l.]: Cambridge University Press, 1992.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; GRAEF, Ronald. The Experience of Freedom in Daily Life. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 55–67. Disponível em: <[https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8\\_4](https://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9088-8_4)>. Acesso em: 5 ago. 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; LEFEVRE, Judith. Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 56, n. 5, p. 815–822, 1989.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; RATHUNDE, Kevin. The Development of the Person: An Experiential Perspective on the Ontogenesis of Psychological Complexity. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Applications of Flow in Human Development and Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 7–79. Disponível em: <[http://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9094-9\\_2](http://link.springer.com/10.1007/978-94-017-9094-9_2)>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; RICH, Grant. *Musical improvisation: A systems approach*. Creativity in performance, 1997.

CUSTODERO, Lori Almeida. *An observational study of flow experience in young children's music learning*. [S.l.]: University of Southern California, 1997.

.CUSTODERO, Lori Almeida. Observing flow in young children's music learning. *General Music Today*, v. 12, n. 1, p. 21–27, 1998.

CUSTODERO, Lori Almeida. Construction of Musical Understandings: The Cognition-Flow Interface. In: COGNITIVE PROCESSES OF CHILDREN ENGAGED IN MUSICAL ACTIVITY, 1999, Champaign-Urbana. *Anais...* Champaign-Urbana: University of Illinois, 1999. p. 2–25.

CUSTODERO, Lori Almeida. Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, v. 103, n. 3, p. 3–9, 2002.

CUSTODERO, Lori Almeida. Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, v. 7, n. 2, p. 185–209, 2005.

CUSTODERO, Lori Almeida; STAMOU, Lelouda. *Engaging classrooms: Flow indicators as tools for pedagogical transformation*. 2006, [S.l.: s.n.], 2006.

DALGALARRONDO, Paulo. *Evolução do cérebro: sistema nervoso, psicologia e psicopatologia sob a perspectiva evolucionista*. Porto Alegre: Grupo A – Artmed, 2011.

DIAZ, Frank M.; SILVEIRA, Jason. Dimensions of flow in academic and social activities among summer music camp participants. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 310–320, 2013.

DUKE, Robert A. *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. [S.l.]: Learning and Behavior Resources, 2015.

DUKE, Robert A.; CASH, Carla Davis; ALLEN, Sarah E. Focus of Attention Affects Performance of Motor Skills in Music. *Journal of Research in Music Education*, v. 59, n. 1, p. 44–55, 2011.

ENGESER, Stefan; RHEINBERG, Falko. Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, v. 32, n. 3, p. 158–172, 2008.

ENGESER, Stefan; SCHIEPE-TISKA, Anja. Historical Lines and an Overview of Current Research on Flow. In: ENGESER, Stefan (Org.). *Advances in Flow Research*. New York, NY: Springer New York, 2012. p. 1–22.

FORD, Jessica. “*Pouring Everything that You Are*”: *Musician Experiences of Optimal Performance*. 2015. 61 f. Master’s Thesis – Faculty of the Graduate Program in Exercise and Sport Sciences: Ithaca College, 2015.

FOURNIER, Jean *et al.* French translation of the Flow State Scale-2: Factor structure, cross-cultural invariance, and associations with goal attainment. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 8, n. 6, p. 897–916, 2007.

FRITZ, Barbara; AVSEC, Andreja. The experience of flow and subjective well-being of music students. *Horizons of Psychology*, v. 16, n. 2, p. 5–17, 2007.

FULLAGAR, Clive J.; KNIGHT, Patrick A.; SOVERN, Heather S. Challenge/Skill Balance, Flow, and Performance Anxiety: flow and anxiety. *Applied Psychology*, v. 62, n. 2, p. 236–259, 2013.

FUSTER, Joaquin M. *The prefrontal cortex*. 4<sup>th</sup> ed. Amsterdam Boston: Academic Press; Elsevier, 2008.

GABRIELSSON, Alf; BRADBURY, Rod. *Strong experiences with music: music is much more than just music*. English ed. Oxford. New York: Oxford University Press, 2011.

GAGGIOLI, Andrea *et al.* Psychophysiological correlates of flow during daily activities. *Studies in Health Technology and Informatics*, v. 191, p. 65–69, 2013.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARMAT, László *et al.* Physiological correlates of the flow experience during computer game playing. *International Journal of Psychophysiology*, v. 97, n. 1, p. 1–7, 2015.

HARRIS, David John. *The role of attentional control in flow states*. 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Filosofia no Esporte e nas Ciências da Saúde) – University of Exeter, Inglaterra, 2017.

HENDRICKS, Karin S. Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. *Psychology of Music*, v. 42, n. 3, p. 347–365, 2014.

HENDRICKS, Karin S. The Sources of Self-Efficacy: Educational Research and Implications for Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, v. 35, n. 1, p. 32–38, 2016.

IUSCA, Dorina. The relationship between flow and music performance level of undergraduates in exam situations: The effect of musical instrument. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, v. 177, p. 396–400, 2015.



JACKSON, Susan A. Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 4, n. 2, p. 161–180, 1992.

JACKSON, Susan A. Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 7, n. 2, p. 138–166, 1995.

JACKSON, Susan A.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1999.

JACKSON, Susan A.; EKLUND, Robert C. Assessing Flow in Physical Activity: The Flow State Scale–2 and Dispositional Flow Scale–2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 24, n. 2, p. 133–150, 2002.

JACKSON, Susan A.; EKLUND, Robert C. *The flow scales manual*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 2004.

JACKSON, Susan A.; EKLUND, Robert C. Flow. In: TENENBAUM, Gershon; EKLUND, Robert C.; KAMATA, Akihito (Org.). *Measurement in Sport and Exercise Psychology*. 1. ed. [S.l.]: Human Kinetics, 2012. p. 349–357. Disponível em: <<https://www.humankineticslibrary.com/encyclopedia?docid=b-9781492596332>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

JACKSON, Susan A.; MARSH, Herbert W. Development and Validation of a Scale to Measure Optimal Experience: The Flow State Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 18, n. 1, p. 17–35, 1996.

JUSLIN, Patrik N. From everyday emotions to aesthetic emotions: Towards a unified theory of musical emotions. *Physics of Life Reviews*, v. 10, n. 3, p. 235–266, 2013.

JUSLIN, Patrik N.; HARMAT, László; EEROLA, Tuomas. What makes music emotionally significant? Exploring the underlying mechanisms. *Psychology of Music*, v. 42, n. 4, p. 599–623, 2014.

JUSLIN, Patrik N.; LAUKKA, Petri. Communication of emotions in vocal expression and music performance: Different channels, same code? *Psychological Bulletin*, v. 129, n. 5, p. 770–814, 2003.

KAWABATA, Masato; MALLET, Clifford J.; JACKSON, Susan A. The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2: Examination of factorial validity and reliability for Japanese adults. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 9, n. 4, p. 465–485, 2008.

KELLER, Johannes *et al.* Physiological aspects of flow experiences: Skills-demand-compatibility effects on heart rate variability and salivary cortisol. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 47, n. 4, p. 849–852, 2011.

KELLER, Johannes; BLESS, Herbert. Flow and Regulatory Compatibility: An Experimental Approach to the Flow Model of Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 34, n. 2, p. 196–209, 2008.

KENNY, Dianna. *The Psychology of Music Performance Anxiety*. [S.l.]: Oxford University Press, 2011. Disponível em: <<https://academic.oup.com/book/5046>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

KIRCHNER, Joann Marie. Incorporating flow into practice and performance. *Work*, v. 40, n. 3, p. 289–296, 2011.

KIRCHNER, Joann Marie; BLOOM, Arvid J; SKUTNICK-HENLEY, Paula. The Relationship Between Performance Anxiety and Flow. *Medical Problems of Performing Artists*, v. 23, n. 2, p. 59–65, 2008.

KRASKA-MILLER, M. *Nonparametric statistics for social and behavioral sciences*. Boca Raton: CRC Press, 2014.

KRUSE-WEBER, Silke; PARNCUTT, Richard. Error management for musicians: an interdisciplinary conceptual framework. *Frontiers in Psychology*, v. 5, 25 jul. 2014. Disponível em: <<http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00777/abstract>>. Acesso em: 12 set. 2017.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG; Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

MANZANO, Örjan de *et al.* The psychophysiology of flow during piano playing. *Emotion*, v. 10, n. 3, p. 301–311, 2010.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, v. 26/27, p. 149–158, 1990/1991.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*, Londrina: Eduel, p. 11–25, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. *Anais...* Bauru: USC, 2004. p. 1–10. Disponível em: <[https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_e\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_e_entrevista_semi-estruturada.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2015

MASLOW, Abraham H. *Religions, Values, and Peak-experiences*. [S.l.]: Ohio State University Press, 1964. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=PILuAAAAMAAJ>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

MASLOW, Abraham H. New introduction: Religions, values, and peak-experiences. *Journal of Transpersonal Psychology*, v. 2, n. 2, p. 83–90, 1970.

MASLOW, Abraham H. *Toward a psychology of being*. First Sublime edition ed. Floyd, Virginia: Sublime Books, 2014.

MASSIMINI, Fausto; CARLI, Massimo. The systematic assessment of flow in daily experience. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega (Org.). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 266–287. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/books/optimal-experience/systematic-assessment-of-flow-in-daily-experience/EBE043FEE07CA743FE9E17681E1ED6CE>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MASSIMINI, Fausto; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DELLE FAVE, Antonella. Flow and biocultural evolution. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKSZENTMIHALYI, Isabella Selega (Org.). *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. London: Cambridge University Press, 1988. p. 60–81.

MCALLISTER, Lesley Sisterhen. *The balanced musician: integrating mind and body for peak performance*. Lanham, Md: Scarecrow Press, 2013.

MCCORMICK, John; MCPHERSON, Gary. The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, v. 31, n. 1, p. 37–51, 2003.

MCPHERSON, Gary E.; HENDRICKS, Karin S. Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 201–213, 2010.

MCPHERSON, Gary E.; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, n. 3, p. 322–336, 2006.

MEYER, Rosalee K.; PALMER, Caroline. Temporal and Motor Transfer in Music Performance. *Music Perception*, v. 21, n. 1, p. 81–104, 2003.

MIKSZA, Peter. The effect of self-regulation instruction on the performance achievement, musical self-efficacy, and practicing of advanced wind players. *Psychology of Music*, v. 43, n. 2, p. 219–243, 2015.

MOLLER, Arlen C.; MEIER, Brian P.; WALL, Robert D. Developing an Experimental Induction of Flow: Effortless Action in the Lab. In: BRUYA, Brian (Org.). *Effortless Attention*. [S.l.]: The MIT Press, 2010. p. 191–204. Disponível em: <<https://academic.oup.com/mit-press-scholarship-online/book/29390/chapter/244637261>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

MONETA, Giovanni B. On the measurement and conceptualization of flow. In: ENGESER, Stefan (Org.). *Advances in flow research*. [S.l.]: Springer Science, 2012. p. 23–50.

MONETA, Giovanni B. *Positive psychology: a critical introduction*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 2014.

MOR, Shulamit *et al.* Perfectionism, control, and components of performance anxiety in professional artists. *Cognitive Therapy and Research*, v. 19, n. 2, p. 207–225, 1995.

MORAES, Abel. A unidade da consciência e a consciência da unidade nas performances musicais. *Per Musi*, p. 30–49, 2000.

MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto; MELO, Luciene Bandeira Rodrigues. Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 27, n. 3, p. 309–314, 2011.

NAKAHARA, Hidehiro *et al.* Performing music can induce greater modulation of emotion-related psychophysiological responses than listening to music. *International Journal of Psychophysiology*, v. 81, n. 3, p. 152–158, 2011.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *The concept of flow*. Handbook of positive psychology. New York, NY, US: Oxford University Press, 2002.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINOS, Nivaldo Silva (Org.). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. [S.l.]: Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 61–111.

NIELSEN, Siw G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, v. 32, n. 4, p. 418–431, 2004.

NORSWORTHY, Cameron; GORCZYNSKI, Paul; JACKSON, Susan A. A systematic review of flow training on flow states and performance in elite athletes. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, v. 6, p. 16–28, 2017.

O'NEILL, Susan. Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 129–134, 1999.

OUDEJANS, Raoul R. D. *et al.* Exploring the thoughts and attentional focus of music students under pressure. *Psychology of Music*, v. 45, n. 2, p. 216–230, 2017.

PALMER, Caroline. Sequence Memory in Music Performance. *Current Directions in Psychological Science*, v. 14, n. 5, p. 247–250, 2005.

RAY, S.; KAMINSCKI, L. C.; DUETI, R., DA FONSECA, C. A.; ROCHA, S.; DOS SANTOS, P. J. P.; & PAVAN, B. Estudo exploratório sobre o impacto da informação sobre psicologia da performance no nível de estresse e ansiedade de músicos práticos brasileiros. *Opus*, v. 22, n. 2, p. 303–323, 2016.

R CORE TEAM. *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Viena: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://www.R-project.org/>>. Acesso em: 20 jul. 2018

RITCHIE, Laura; WILLIAMON, Aaron. Measuring distinct types of musical self-efficacy. *Psychology of Music*, v. 39, n. 3, p. 328–344, 2011a.

RITCHIE, Laura; WILLIAMON, Aaron. Primary School Children's Self-Efficacy for Music Learning. *Journal of Research in Music Education*, v. 59, n. 2, p. 146–161, 2011b.

ROCHA, Sergio de Figueiredo. *Ansiedade na performance musical: estudo molecular de associação e validação da escala de K-MPAI*. 2012. 137 f. Tese (Doutorado em Psiquiatria) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-26042012-113954/>>. Acesso em: 31 jul. 2018

ROCHA, Sérgio de Figueiredo; DIAS-NETO, Emmanuel; GATTAZ, Wagner Farid. Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, v. 38, n. 6, p. 217–221, 2011.

SALIMPOOR, Valorie N. *et al.* The Rewarding Aspects of Music Listening Are Related to Degree of Emotional Arousal. *PLoS ONE*, v. 4, n. 10, p. e7487, 2009.

SARTER, Martin; GIVENS, Ben; BRUNO, John P. The cognitive neuroscience of sustained attention: where top-down meets bottom-up. *Brain Research Reviews*, v. 35, n. 2, p. 146–160, 2001.

SILVA, Abel R. de Moraes. Oficinas de Performance Musical: uma metodologia interdisciplinar para uma abordagem complexa de performance musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008.

SINNAMON, Sarah; MORAN, Aidan; O'CONNELL, Michael. Flow Among Musicians: Measuring Peak Experiences of Student Performers. *Journal of Research in Music Education*, v. 60, n. 1, p. 6–25, 2012.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; QUINTAS, L. E. M. Sistema nervoso autônomo. *Rev Bras Med*, v. 51, n. 8, p. 1358-1360, 1994.

STATHAM, Whitney Jean. *Predictors of Musical Performance: Personality, Performance Anxiety, and Flow*. 2016. 56 f. Tese (Doutorado) – University of Tennessee, Knoxville, 2016. Disponível em: <[https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4974&context=utk\\_graddiss](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4974&context=utk_graddiss)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

STAVROU, Nektarios A.; ZERVAS, Yannis. Confirmatory factor analysis of the flow state scale in sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 2, n. 2, p. 161–181, 2004.

STOCKING, Benjamin Hyun. *Music performance anxiety and dispositional flow in predicting audition success in amateur percussionists*. 2013. 32 f. Dissertação (Mestrado) – University of Tennessee, Knoxville, 2013. Disponível em: <[https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2706&context=utk\\_gradthes](https://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2706&context=utk_gradthes)>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SWANN, Christian. Flow in Sport. In: HARMAT, László *et al.* (Org.). *Flow Experience: Empirical Research and Applications*. Switzerland: Springer International Publishing, 2016. p. 51–64. Disponível em: <[http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-28634-1\\_4](http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-28634-1_4)>. Acesso em: 31 jul. 2018.

SWANN, Christian *et al.* A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 13, n. 6, p. 807–819, 2012.

SWANN, Christian *et al.* A Review of Scientific Progress in Flow in Sport and Exercise: Normal Science, Crisis, and a Progressive Shift. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 30, n. 3, p. 249–271, 2018.

TAN, Leonard; SIN, Hui Xing. Flow Research in Music Contexts: A Systematic Literature Review. *Musicae Scientiae*, v. 25, p. 102986491987756, 30 set. 2019.

ULLÉN, Fredrik *et al.* The Physiology of Effortless Attention: Correlates of State Flow and Flow Proneness. In: BRUYA, Brian (Org.). *Effortless Attention*. [S.l.]: The MIT Press, 2010. p. 205–218. Disponível em: <<https://academic.oup.com/mit-press-scholarship-online/book/29390/chapter/244637444>>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ULRICH, Martin *et al.* Neural correlates of experimentally induced flow experiences. *Neuroimage*, v. 86, p. 194–202, 2014.

VIANA, Helena Brandão; MADRUGA, Vera Aparecida. Diretrizes para adaptação cultural de escalas psicométricas. *Lecturas Educación Física y Deportes*, v. 116, p. 1–8, 2008.

VLACHOPOULOS, Symeon P.; KARAGEORGHIS, Costas I.; TERRY, Peter C. Motivation Profiles in Sport: A Self-Determination Theory Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 71, n. 4, p. 387–397, 2000.

WEHR-FLOWERS, Erin. Differences between Male and Female Students' Confidence, Anxiety, and Attitude toward Learning Jazz Improvisation. *Journal of Research in Music Education*, v. 54, n. 4, p. 337–349, 2006.

WELCH, G.F; SUNDBERG, J. Solo Voice. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Org.). *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 253–268.

WILCOX, Rand R. *Modern statistics for the social and behavioral sciences: a practical introduction*. Boca Raton: Taylor & Francis, 2012.

WILSON, Edith E. *Metacognitions of Flow Experience: Towards an Understanding of the Self-Regulation of Optimal Experience*. 2016. 211 f. Thesis (Doctorate) – London Metropolitan University, London, 2016.

WRIGLEY, William J.; EMMERSON, Stephen B. The experience of the flow state in live music performance. *Psychology of Music*, v. 41, n. 3, p. 292–305, 2013.

YOSHIDA, Kazuki *et al.* Brain activity during the flow experience: A functional near-infrared spectroscopy study. *Neuroscience Letters*, v. 573, p. 30–34, 2014.

ZAGONEL, Bernadete. *O que é gesto musical*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

## ANEXO I – QUESTIONÁRIO DEMOGRÁFICO

Por favor responda às perguntas abaixo:

Nome completo: \_\_\_\_\_

Documento identidade: \_\_\_\_\_ Sexo: M ( ) F ( )

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Instrumento musical principal (registro vocal): \_\_\_\_\_

Ano de admissão na graduação em música: \_\_\_\_\_ Período do curso: \_\_\_\_\_

Área predominante de atuação: ( ) popular, ( ) erudito, ( ) outros:

Outros instrumentos que toca: \_\_\_\_\_

Teve o apoio do seus pais para seguir a carreira profissional em música? \_\_\_\_\_

Como foi isso para você? \_\_\_\_\_

Com que idade começou a estudar música? \_\_\_\_\_ Onde foi e com quem?

Quais as atividades mais comuns da sua iniciação musical? \_\_\_\_\_

Quando começou a estudar o seu instrumento principal (ou voz)? \_\_\_\_\_

Quantos professores do seu instrumento principal (voz) você teve? \_\_\_\_\_

Como era o seu primeiro professor de instrumento (ou voz)? \_\_\_\_\_

Alguns dos professores que você teve marcou você profundamente? Por que?

Como era (ou é) o seu principal professor de instrumento (voz)? \_\_\_\_\_

Quais as atividades musicais que realiza e grupos em que atua hoje em dia? \_\_\_\_\_

Onde e com que frequência você se apresenta em público como solista ou com acompanhamento de apenas um músico? \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO II – ESCALA DE DISPOSIÇÃO PARA O FLUXO EM PERFORMANCES MUSICAIS (DFS-2)

### Escala de Disposição para o fluxo em Performances Musicais (DFS-2)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Por favor, responda às seguintes questões relacionadas às suas experiências em performance musical. Estas questões se relacionam a pensamentos e sentimentos que você pode experimentar durante uma performance. Você pode experimentar estas características algumas vezes, todas as vezes, ou nunca. Não existem respostas certas ou erradas. Pense sobre a frequência com que você experimenta cada característica durante as suas performances e circule o número que melhor definir a sua experiência.

1 Nunca      2 Raramente      3 Algumas vezes      4 Frequentemente      5 Sempre

Quando realizo uma performance musical:

1 – Sinto-me desafiado mas acredito que minhas habilidades são suficientes para o desafio;

1                      2                      3                      4                      5

2 – Faço os movimentos corretos sem pensar em como fazê-los;

1                      2                      3                      4                      5

3 – Sei claramente o que desejo fazer;

1                      2                      3                      4                      5

4 – É muito claro para mim a forma como estou executando;

1                      2                      3                      4                      5

5 – Estou totalmente atento ao que estou fazendo;

1                      2                      3                      4                      5

6 – Tenho uma sensação de controle sobre o que estou fazendo;

1                      2                      3                      4                      5

7 – Não estou preocupado com o que os outros estão pensando de mim;

1                      2                      3                      4                      5

8 – O tempo parece se modificar para mais lento ou mais rápido;

1                      2                      3                      4                      5

9 – Eu realmente tenho prazer com a experiência;

1                      2                      3                      4                      5



- 10 –Minhas habilidades estão à altura dos altos desafios da situação;  
1                      2                      3                      4                      5
- 11 –As coisas parecem acontecer automaticamente;  
1                      2                      3                      4                      5
- 12 –Tenho uma clara sensação do que eu quero fazer;  
1                      2                      3                      4                      5
- 13 –Estou consciente de como estou tocando (cantando);  
1                      2                      3                      4                      5
- 14 –Não há esforço em manter a concentração no que está acontecendo;  
1                      2                      3                      4                      5
- 15 –Sinto-me como se pudesse controlar o que estou fazendo;  
1                      2                      3                      4                      5
- 16 – Não estou preocupado como os outros podem estar me avaliando;  
1                      2                      3                      4                      5
- 17 – O tempo passa de forma diferente do normal;  
1                      2                      3                      4                      5
- 18 –Adoro a sensação da performance e quero senti-la novamente;  
1                      2                      3                      4                      5
- 19 –Me sinto competente o suficiente para as altas exigências da situação;  
1                      2                      3                      4                      5
- 20 –Eu toco (canto) automaticamente, sem pensar muito;  
1                      2                      3                      4                      5
- 21 –Sei o que quero alcançar;  
1                      2                      3                      4                      5
- 22 – Tenho uma boa ideia sobre como estou tocando;  
1                      2                      3                      4                      5
- 23 –Eu tenho máxima concentração;  
1                      2                      3                      4                      5
- 24 –Tenho uma sensação de controle total;  
1                      2                      3                      4                      5
- 25 –Não me preocupo como eu me apresento aos outros;  
1                      2                      3                      4                      5
- 26 –Sinto como se o tempo passasse rápido;  
1                      2                      3                      4                      5

27 –A experiência me faz sentir engrandecido;

1                      2                      3                      4                      5

28 –Tanto o desafio quanto as minhas habilidades estão no mesmo nível;

1                      2                      3                      4                      5

29 –Faço tudo espontânea e automaticamente, sem ter que pensar;

1                      2                      3                      4                      5

30 –Meus objetivos estão claramente definidos;

1                      2                      3                      4                      5

31 –Pela forma como estou tocando (cantando) posso dizer quão bem estou indo;

1                      2                      3                      4                      5

32 – Estou completamente focado na tarefa do momento;

1                      2                      3                      4                      5

33 –Sinto-me em total controle do meu corpo;

1                      2                      3                      4                      5

34 – Não estou preocupado com o que os outros estão pensando de mim;

1                      2                      3                      4                      5

35 –Perco a minha consciência normal do tempo;

1                      2                      3                      4                      5

36 –A experiência é extremamente recompensadora;

1                      2                      3                      4                      5

## ANEXO III – ACTIVITY EXPERIENCE SCALE (DFS-2)

### Versão original em inglês de Jackson e Eklund (2004)

#### Activity Experience Scale (DFS-2)

Please answer the following questions in relation to your experience in your chosen activity. These questions relate to the thoughts and feelings you may experience during participation in your activity. You may experience these characteristics some of the time, all of the time, or none of the time. There are no right or wrong answers. Think about how often you experience each characteristic during your activity and circle the number that best matches your experience.

Rating scale				
Never 1	Rarely 2	Sometimes 3	Frequently 4	Always 5

PLEASE CIRCLE ANSWER

When participating in \_\_\_\_\_ (name activity):

1. I am challenged, but I believe my skills will allow me to meet the challenge.	1	2	3	4	5
2. I make the correct movements without thinking about trying to do so.	1	2	3	4	5
3. I know clearly what I want to do.	1	2	3	4	5
4. It is really clear to me how my performance is going.	1	2	3	4	5
5. My attention is focused entirely on what I am doing.	1	2	3	4	5
6. I have a sense of control over what I am doing.	1	2	3	4	5
7. I am not concerned with what others may be thinking of me.	1	2	3	4	5
8. Time seems to alter (either slows down or speeds up).	1	2	3	4	5
9. I really enjoy the experience.	1	2	3	4	5
10. My abilities match the high challenge of the situation.	1	2	3	4	5
11. Things just seem to happen automatically.	1	2	3	4	5
12. I have a strong sense of what I want to do.	1	2	3	4	5
13. I am aware of how well I am performing.	1	2	3	4	5
14. It is no effort to keep my mind on what is happening.	1	2	3	4	5
15. I feel like I can control what I am doing.	1	2	3	4	5
16. I am not concerned with how others may be evaluating me.	1	2	3	4	5
17. The way time passes seems to be different from normal.	1	2	3	4	5

CONTINUES OVER

<b>Rating scale</b>				
Never 1	Rarely 2	Sometimes 3	Frequently 4	Always 5
<i>PLEASE CIRCLE ANSWER</i>				

When participating in \_\_\_\_\_ (name activity):

18. I love the feeling of the performance and want to capture it again.

1                      2                      3                      4                      5

19. I feel I am competent enough to meet the high demands of the situation.

1                      2                      3                      4                      5

20. I perform automatically, without thinking too much.

1                      2                      3                      4                      5

21. I know what I want to achieve.

1                      2                      3                      4                      5

22. I have a good idea while I am performing about how well I am doing.

1                      2                      3                      4                      5

23. I have total concentration.

1                      2                      3                      4                      5

24. I have a feeling of total control.

1                      2                      3                      4                      5

25. I am not concerned with how I am presenting myself.

1                      2                      3                      4                      5

26. It feels like time goes by quickly.

1                      2                      3                      4                      5

27. The experience leaves me feeling great.

1                      2                      3                      4                      5

28. The challenge and my skills are at an equally high level.

1                      2                      3                      4                      5

29. I do things spontaneously and automatically without having to think.

1                      2                      3                      4                      5

30. My goals are clearly defined.

1                      2                      3                      4                      5

31. I can tell by the way I am performing how well I am doing.

1                      2                      3                      4                      5

32. I am completely focused on the task at hand.

1                      2                      3                      4                      5

33. I feel in total control of my body.

1                      2                      3                      4                      5

34. I am not worried about what others may be thinking of me.

1                      2                      3                      4                      5

35. I lose my normal awareness of time.

1                      2                      3                      4                      5

36. The experience is extremely rewarding.

1                      2                      3                      4                      5

**ANEXO IV – ESCALA DE FLUXO NA PERFORMANCE MUSICAL (FSS-2)****Escala de fluxo na Performance Musical (FSS-2)**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Autor/peça: \_\_\_\_\_;

Performance 1ª ( ) 2ª ( )

Por favor, responda às seguintes questões em relação à performance musical que você acabou de realizar. Estas questões se relacionam a pensamentos e sentimentos que você experimentou enquanto tocava (cantava). Não existem respostas certas ou erradas. Pense em como você se sentiu durante a performance e responda as perguntas usando a escala de classificação abaixo. Para cada pergunta circule o número que melhor corresponderá sua experiência.

1- Discordo totalmente 2- Discordo 3- Não sei dizer 4 - Concordo 5 - Concordo totalmente

1 –Fui desafiado, mas acreditei que minhas habilidades me permitiriam encarar o desafio;

1            2            3            4            5

2 –Fiz os movimentos corretos sem pensar em como faze-los;

1            2            3            4            5

3 –Sabia com clareza o que queria fazer;

1            2            3            4            5

4 –Para mim, estava totalmente claro o que estava acontecendo durante a performance;

1            2            3            4            5

5 –Minha atenção estava inteiramente focada no que eu estava fazendo;

1            2            3            4            5

6 –Tinha uma sensação de controle sobre o que eu estava fazendo;

1            2            3            4            5

7 –Não estava preocupado com o que os outros poderiam estar pensando de mim;

1            2            3            4            5

8 –O tempo parecia se alterar (tanto para mais lento quanto para mais rápido);

1            2            3            4            5

9 –Eu realmente gostei da experiência;

1            2            3            4            5

10 –Minhas habilidades estavam à altura do desafio da situação;

1            2            3            4            5

11 – As coisas pareciam acontecer simplesmente de forma automática;

1            2            3            4            5

12 – Tinha uma nítida ideia do que eu queria fazer;

1            2            3            4            5

13 –Estava consciente de como eu estava tocando;

1            2            3            4            5

14 –Não foi necessário nenhum esforço para me manter concentrado no que estava acontecendo;

1            2            3            4            5

15 –Tinha a sensação de que podia controlar o que estava fazendo;

1            2            3            4            5

16 –Não estava preocupado como os outros poderiam me avaliar;

1            2            3            4            5

17 –Pareceu-me diferente do normal a forma como o tempo passou;

1            2            3            4            5

18 – Adorei a sensação da performance e quero repeti-la mais vezes;

1            2            3            4            5

19 – Eu me senti competente o suficiente para alcançar as altas exigências da situação;

1            2            3            4            5

20 – Toquei (cantei) automaticamente, sem pensar muito;

1            2            3            4            5

21 – Sabia o que eu queria realizar;

1            2            3            4            5

22 –Tive uma boa ideia de como eu tocava durante a minha performance;

1            2            3            4            5

23 – Estava totalmente concentrado;

1            2            3            4            5

24 – Tive uma sensação de controle total;

1            2            3            4            5

25 –Não estava preocupado com a minha aparência;

1            2            3            4            5

26 –Pareceu-me que o tempo passou rapidamente;

1            2            3            4            5

27 –Essa experiência me deixou uma sensação de plenitude;

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 28 –Tanto o desafio quanto minhas habilidades estavam no mesmo nível;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 29 –Fiz tudo de forma espontânea e automática, sem ter que pensar;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 30 –Meus objetivos estavam claramente definidos;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 31 –Pela forma como eu tocava, poderia dizer quão bem eu estava indo;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 32 –Estava completamente focado na tarefa de cada momento;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 33 –Sentia que tinha controle total sobre o meu corpo;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 34 – Não estava preocupado com o que os outros poderiam estar pensando de mim;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 35 –Perdi sensação normal do tempo;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
- 36 –Achei a experiência extremamente gratificante;
- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|

## ANEXO V –EVENT EXPERIENCE SCALE (FSS-2)

### Versão original em inglês de Jackson e Eklund (2004)

#### Event Experience Scale (FSS-2)

Please answer the following questions in relation to your experience in the event or activity you have just completed. These questions relate to the thoughts and feelings you may have experienced while taking part. There are no right or wrong answers. Think about how you felt during the event/activity and answer the questions using the rating scale below. For each question circle the number that best matches your experience.

#### Rating scale

Strongly Disagree	Disagree	Neither Agree nor Disagree	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5

PLEASE CIRCLE ANSWER

#### During the Event:

1. I was challenged, but I believed my skills would allow me to meet the challenge.

1                      2                      3                      4                      5

2. I made the correct movements without thinking about trying to do so.

1                      2                      3                      4                      5

3. I knew clearly what I wanted to do.

1                      2                      3                      4                      5

4. It was really clear to me how my performance was going.

1                      2                      3                      4                      5

5. My attention was focused entirely on what I was doing.

1                      2                      3                      4                      5

6. I had a sense of control over what I was doing.

1                      2                      3                      4                      5

7. I was not concerned with what others may have been thinking of me.

1                      2                      3                      4                      5

8. Time seemed to alter (either slowed down or speeded up).

1                      2                      3                      4                      5

9. I really enjoyed the experience.

1                      2                      3                      4                      5

10. My abilities matched the high challenge of the situation.

1                      2                      3                      4                      5

11. Things just seemed to be happening automatically.

1                      2                      3                      4                      5

12. I had a strong sense of what I wanted to do.

1                      2                      3                      4                      5

13. I was aware of how well I was performing.

1                      2                      3                      4                      5

14. It was no effort to keep my mind on what was happening.

1                      2                      3                      4                      5

15. I felt like I could control what I was doing.

1                      2                      3                      4                      5

16. I was not concerned with how others may have been evaluating me.

1                      2                      3                      4                      5

17. The way time passed seemed to be different from normal.

1                      2                      3                      4                      5

CONTINUES OVER



Rating scale				
Strongly Disagree	Disagree	Neither Agree nor Disagree	Agree	Strongly Agree
1	2	3	4	5
<i>PLEASE CIRCLE ANSWER</i>				
<b>During the Event:</b>				
18. I loved the feeling of the performance and want to capture it again.				
1	2	3	4	5
19. I felt I was competent enough to meet the high demands of the situation.				
1	2	3	4	5
20. I performed automatically, without thinking too much.				
1	2	3	4	5
21. I knew what I wanted to achieve.				
1	2	3	4	5
22. I had a good idea while I was performing about how well I was doing.				
1	2	3	4	5
23. I had total concentration.				
1	2	3	4	5
24. I had a feeling of total control.				
1	2	3	4	5
25. I was not concerned with how I was presenting myself.				
1	2	3	4	5
26. It felt like time went by quickly.				
1	2	3	4	5
27. The experience left me feeling great.				
1	2	3	4	5
28. The challenge and my skills were at an equally high level.				
1	2	3	4	5
29. I did things spontaneously and automatically without having to think.				
1	2	3	4	5
30. My goals were clearly defined.				
1	2	3	4	5
31. I could tell by the way I was performing how well I was doing.				
1	2	3	4	5
32. I was completely focused on the task at hand.				
1	2	3	4	5
33. I felt in total control of my body.				
1	2	3	4	5
34. I was not worried about what others may have been thinking of me.				
1	2	3	4	5
35. I lost my normal awareness of time.				
1	2	3	4	5
36. I found the experience extremely rewarding.				
1	2	3	4	5

## ANEXO VI – KENNY MUSIC PERFORMANCE ANXIETY INVENTORY

### Escala K-MPAI de ansiedade de performance musical K-MPAI (Kenny, 2009) – Versão portuguesa S. Rocha (2011)

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

A seguir estão relacionadas questões que, em linhas gerais, expressam como você se sente durante, ou antes, de uma apresentação. Por favor, marque o número que indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações.

	Discord						Concord
1. Sinto que tenho minha vida sob controle	6	5	4	3	2	1	0
2. Confio facilmente em outras pessoas.	6	5	4	3	2	1	0
3. Às vezes me sinto deprimido sem saber por que.	0	1	2	3	4	5	6
4. Acho difícil reunir forças para realizar tarefas.	0	1	2	3	4	5	6
5. Preocupação excessiva é característica comum em minha família.	0	1	2	3	4	5	6
6. Frequentemente sinto que a vida não tem nada a oferecer.	0	1	2	3	4	5	6
7. Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais cometo erros graves.	0	1	2	3	4	5	6
8. Sinto dificuldades em depender de outras pessoas.	0	1	2	3	4	5	6
9. Meus pais sempre atenderam às minhas vontades.	6	5	4	3	2	1	0
10. Tenho sensações de pânico antes ou durante as apresentações	0	1	2	3	4	5	6
11. Nunca posso prever se minha apresentação será um sucesso.	0	1	2	3	4	5	6
12. Antes ou durante uma apresentação sinto garganta e boca secarem.	0	1	2	3	4	5	6

13. Frequentemente sinto que não tenho valor, enquanto indivíduo.	0	1	2	3	4	5	6
14. Durante uma apresentação, surpreendo-me pensando se serei capaz de chegar ao fim.	0	1	2	3	4	5	6
15. Pensar sobre como eu possa ser avaliado, interfere em minha apresentação.	0	1	2	3	4	5	6
16. Antes ou durante uma apresentação sinto um mal-estar estomacal ou vertigens.	0	1	2	3	4	5	6
17. Mesmo nas apresentações mais estressantes, tenho confiança de que me sairei bem.	6	5	4	3	2	1	0
18. Frequentemente me preocupo com uma reação negativa da plateia.	0	1	2	3	4	5	6
19. Às vezes me sinto ansioso sem motivo aparente.	0	1	2	3	4	5	6
20. Desde o início de minha carreira musical, lembro-me de estar sempre nervoso em apresentações.	0	1	2	3	4	5	6
21. Preocupe-me que uma má apresentação possa arruinar minha carreira.	0	1	2	3	4	5	6
22. Antes ou durante uma apresentação sinto aumento da frequência cardíaca como um pulsar forte no peito.	0	1	2	3	4	5	6
23. Quase sempre fui ouvido por meus pais.	6	5	4	3	2	1	0
24. Eu desisto de boas oportunidades de apresentação em virtude da ansiedade.	0	1	2	3	4	5	6
25. Após uma apresentação me pergunto se me saí bem o suficiente.	0	1	2	3	4	5	6
26. Minha preocupação e nervosismo sobre a interpretação interferem na minha concentração.	0	1	2	3	4	5	6
27. Quando criança, sempre me sentia triste.	0	1	2	3	4	5	6
28. Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre eminente, ou mau presságio.	0	1	2	3	4	5	6

29. Um de meus pais ou ambos eram muito ansiosos	0	1	2	3	4	5	6
30. Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação.	0	1	2	3	4	5	6
31. Frequentemente sinto que não tenho nada com o que me alegrar no futuro.	0	1	2	3	4	5	6
32. Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.	0	1	2	3	4	5	6
33. Meus pais me estimularam a tentar coisas novas.	6	5	4	3	2	1	0
34. Preocupo-me tanto antes de uma apresentação, que não consigo dormir.	0	1	2	3	4	5	6
35. Quando estou diante de um público sem música, minha memória é confiável.	6	5	4	3	2	1	0
36. Antes ou durante uma apresentação sinto tremores no corpo.	0	1	2	3	4	5	6
37. Sinto-me confiante tocando de memória.	6	5	4	3	2	1	0
38. Preocupa-me ser “examinado” por outras pessoas.	0	1	2	3	4	5	6
39. Preocupo-me com meu próprio julgamento de como será a apresentação.	0	1	2	3	4	5	6
40. Permaneço engajado com as apresentações, mesmo me causando grande ansiedade.	0	1	2	3	4	5	6

## ANEXO VII – AVALIAÇÃO COMPARATIVA DE PERFORMANCES GRAVADAS

AVALIAÇÃO COMPARATIVA DE PERFORMANCES MUSICAIS GRAVADAS	
Avaliador: _____	
Tel: _____ E.mail: _____ Data: _____	
SUJEITO:	
GRAVAÇÃO X	GRAVAÇÃO Y
Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pontuação:	Pontuação:
SUJEITO:	
GRAVAÇÃO X	GRAVAÇÃO Y
Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pontuação:	Pontuação:
SUJEITO:	
GRAVAÇÃO X	GRAVAÇÃO Y
Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pontuação:	Pontuação:
SUJEITO:	
GRAVAÇÃO X	GRAVAÇÃO Y
Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pontuação:	Pontuação:
SUJEITO:	
GRAVAÇÃO X	GRAVAÇÃO Y
Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Técnico instrumental 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Musical expressivo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Pontuação:	Pontuação: