

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Música
Programa de Pós-graduação em Música

ALINE PARREIRAS GONÇALVES

**CONTRIBUIÇÕES DO TREINAMENTO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS PARA A
PERFORMANCE MUSICAL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA**

Belo Horizonte
2023

ALINE PARREIRAS GONÇALVES

**CONTRIBUIÇÕES DO TREINAMENTO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS PARA A
PERFORMANCE MUSICAL NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais como pré-requisito parcial à obtenção do título de doutor.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Rocha

Coorientador: Prof. Dr. Franco Noce

**Belo Horizonte
2023**

G635c Gonçalves, Aline Parreiras.

Contribuições do treinamento de habilidades psicológicas para a performance musical no contexto do ensino superior em música [manuscrito] / Aline Parreiras Gonçalves. - 2023.

181 f. : il.

Orientador: Fernando de Oliveira Rocha .

Coorientador: Franco Noce.

Linha de pesquisa: Performance musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Performance musical. 3. Música - Aspectos psicológicos. 4. Esportes - Aspectos psicológicos. I. Rocha, Fernando de Oliveira. II. Noce, Franco. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. IV. Título.

CDD: 780.2



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

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese defendida pela aluna **Aline Parreiras Gonçalves**, em 15 de dezembro de 2023, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. Fernando de Oliveira Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientador)

Prof. Dr. Franco Noce
Universidade Federal de Minas Gerais
(coorientador)

Profa. Dra. Bárbara Guimarães Penido
Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof. Dr. Marcelo Parizzi Marques Fonseca
Universidade Federal de São João Del Rey

Profa. Dra. Marta Cardoso Castello Branco Garzon
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Fernando de Oliveira Rocha, Diretor(a)**, em 18/12/2023, às 21:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Renato Tocantins Sampaio, Diretor(a) de unidade**, em 18/12/2023, às 21:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Parizzi Marques Fonseca, Usuário Externo**, em 19/12/2023, às 09:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Cardoso Castello Branco Garzon, Usuário Externo**, em 19/12/2023, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Guimarães Penido, Usuário Externo**, em 19/12/2023, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Franco Noce, Professor do Magistério Superior**, em 26/12/2023, às 18:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2889121** e o código CRC **755BE7E2**.

AGRADECIMENTOS

A presente tese representa, além de um importante exercício de investigação, uma intensa experiência pessoal no meu percurso de vida. Deste modo, expresso aqui o meu profundo agradecimento aos que comigo partilharam esta experiência e contribuíram para a concretização deste trabalho.

Primeiramente, agradeço à vida que me habita e à Deus.

Aos meus caros orientadores Fernando Rocha e Franco Noce pelo aprendizado, incentivo, compreensão, dedicação e orientação. Obrigada por me guiar e, principalmente, por acreditar que eu seria capaz de concretizar esse ideal.

À minha supervisora de doutorado sanduíche na McGill University, Isabelle Cossette, pelo constante incentivo, orientação, aprendizado, suporte e disposição. Obrigada por me direcionar e acreditar no potencial deste trabalho.

À professora e pesquisadora Liliana Araújo, quem tive o privilégio de conhecer e trabalhar na McGill University, pelo valioso aprendizado, orientação e incentivo.

Aos participantes dessa pesquisa, pelo envolvimento e aprendizado.

Aos psicólogos do esporte membros do Centro Esportivo da UFMG, pela supervisão, suporte, incentivo e orientação.

Aos professores de instrumento e canto lírico da UFMG, pelo apoio à pesquisa e incentivo para a participação de seus alunos nas coletas de dados.

À amiga e incrível profissional Júlia Arantes, pela leitura cuidadosa e cirúrgica no processo de revisão deste texto.

Aos colegas da classe de flauta, André Mendes, Rodrigo Frade, Alef Caetano e Ariadne Paixão, pelo incentivo e inspiração para manter uma rotina de prática musical em meio ao ofício de pesquisa.

Aos colegas de laboratório e pesquisa durante o doutorado sanduíche, especialmente Paloma Monteiro e João Tragtenberg, pelas reflexões, incentivo e auxílio.

À CAPES e à FAPEMIG, pelo apoio e investimento no fomento dos meus estudos.

Aos membros efetivos e suplentes da banca examinadora: Profa. Dra. Bárbara Guimarães Penido, Prof. Dr. Marcelo Parizzi Marques Fonseca, Profa. Dra. Marta Cardoso Castello Branco Garzon, Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio e Profa. Dra. Fernanda Torchia Zanon.

Às minhas queridas amigas e incríveis musicistas Cássia Lima e Celina Szrvinsk, por todos os conselhos, apoio e aulas ao longo dessa jornada formativa. Obrigada pelo constante incentivo em minha formação e profissão como musicista, pesquisadora e professora. Agradeço por inspirar amor e dedicação no ofício de professor e, principalmente, por me ensinar a valorizar – sempre – o que há de melhor nas pessoas.

Aos queridos amigos Tanaka e Igor, pelo forte incentivo, pela presença viva em música, alegria e conhecimento. Agradeço pelas muitas conversas, demonstração de interesse nos temas da pesquisa, pelas caminhadas, generosidade e amizade.

Ao meu melhor amigo e esposo que tanto amo, Rafael Perrotta, que me dá forças, suporte, incentivo e aconchego. Obrigada por ser meu parceiro de vida.

Aos meus queridos pais Sebastião Laert e Vanda Socorro pela vida, pelo amor maior, pelo apoio, compreensão e incentivo permanentes. Obrigada por serem exímios exemplos de dedicação amorosa. Obrigada por me ensinarem a servir com gratidão e alegria.

Às minhas irmãs Lílian, Flávia, Stella e, especialmente, à minha irmã Andreza, pelo incentivo, amor, aprendizado e valioso auxílio no processo investigativo.

Aos amigos queridos que, de perto ou de longe, fazem-se presenças luminosas.

Resumo

Na performance humana de alto nível, o aspecto psicológico possui um papel determinante e desperta interesse investigativo. É nesse âmbito que a Psicologia do Esporte – área que se ocupa do preparo psicológico de atletas – se estabeleceu enquanto área de conhecimento. Através de programas de Treinamento de Habilidades Psicológicas (THP), profissionais da Psicologia do Esporte, propõem protocolos de intervenção com o intuito de modificar comportamentos e otimizar o rendimento de atletas. Por identificar similaridades entre as práticas de desempenho de atletas e músicos, o presente estudo investigou as implicações e os efeitos de um programa de THP adaptado para estudantes de música do ensino superior a partir do desenho metodológico Pesquisa-Ação. Essa metodologia opera por meio de um ciclo contínuo no qual se aprimora a prática por meio da alternância entre intervenção, ação e reflexão sistemática sobre o processo. As estratégias que compuseram o programa de THP utilizado foram adaptadas considerando a natureza da prática musical, bem como as características individuais dos participantes, com o objetivo de facilitar a performance e proporcionar suporte ao desenvolvimento de suas habilidades psicológicas. Dentre as estratégias compreendidas, destacam-se a Atenção Plena, o Estabelecimento de Metas, a Autofala, a Prática Mental e a Rotina Psicológica. As análises indicaram que o processo interventivo se mostrou particularmente facilitador da concentração, da motivação e do planejamento estratégico e permitiu a compreensão das implicações e impactos não apenas para a prática musical, como também o bem-estar emocional. Ressaltou ainda o papel dos professores de instrumento e canto em facilitar a assimilação e a transferibilidade dessas habilidades.

Palavras-chave: Treinamento de Habilidades Psicológicas; performance musical; psicologia do esporte; psicologia da performance;

Abstract

In high-level human performance, the psychological aspect plays a crucial role and has garnered significant investigative interest. It is within this context that Sport Psychology – a field concerned with the psychological preparation of athletes – has established itself as a distinct area of knowledge. Through Psychological Skills Training (PST) programs, Sport Psychology professionals propose intervention protocols aimed at modifying behaviors and optimizing athletes' performance. Recognizing the similarities between the performance practices of athletes and musicians, the present study investigated the implications and effects of a PST program adapted for higher education music students using the Action Research methodological framework. This methodology operates through a continuous cycle that enhances practice by alternating between intervention, action, and systematic reflection on the process. The strategies that comprised the PST program were adapted to the nature of musical practice and the individual characteristics of the participants, with the aim of facilitating performance and supporting the development of their psychological skills. Among the strategies included were Mindfulness, Goal Setting, Self-talk, Mental Practice, and Psychological Routine. The analyses indicated that the intervention process was particularly effective in enhancing concentration, motivation, and strategic planning, and provided insights into the implications and impacts not only on musical practice but also on emotional well-being. It also highlighted the role of instrument and vocal teachers in facilitating the assimilation and transferability of these skills.

Keywords: Psychological Skills Training; musical performance; sport psychology; performance psychology;

Lista de Figuras

Figura 1.	Os três estágios do estresse biológico (baseado de Selye, 1981)	22
Figura 2.	Etapas da Rotina Psicológica	40
Figura 3.	Taxa de adesão à pesquisa	62
Figura 4.	Variação da idade em ambos os gêneros	62
Figura 5.	Distribuição de alunos por instrumento	63
Figura 6.	Distribuição de alunos por período letivo.....	63
Figura 7.	Distribuição de alunos por período Suposto x Real	64
Figura 8.	Variação e distribuição dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade	65
Figura 9.	Variação e a distribuição do K-MPAI.....	65
Figura 10.	Critérios avaliativos dos registros audiovisuais.....	77
Figura 11.	Distribuição individual dos fatores de personalidade.....	94
Figura 12.	Distribuição individual dos fatores de personalidade.....	104
Figura 13.	Distribuição individual dos fatores de personalidade.....	112
Figura 14.	Distribuição individual dos fatores de personalidade.....	123

Lista de tabelas

Tabela 1.	Distribuição dos fatores de personalidade	64
Tabela 2.	Teste de normalidade aplicado nas variáveis quantitativas.	65
Tabela 3.	Teste de correlação de Pearson da variável idade.....	66
Tabela 4.	Teste de correlação de Pearson da variável K-MPAI	67
Tabela 5.	Teste de correlação de Pearson da variável K-MPAI do gênero feminino	67
Tabela 6.	Teste de correlação de Pearson da variável K-MPAI do gênero masculino	68
Tabela 7.	Distribuição das frequências relativas para a relação entre gênero e nível de ansiedade. 69	
Tabela 8.	Programa de Treinamento de Habilidades Psicológicas	76
Tabela 9.	Dados demográficos dos participantes.....	78
Tabela 10.	Escore de Ansiedade na Performance Musical - K-MPAI	78
Tabela 11.	Cronograma de intervenção	90
Tabela 12.	Etapas da Análise interpretativa Fenomenológica.....	92

Sumário

INTRODUÇÃO	8
1 PSICOLOGIA DO ESPORTE: DOS FUNDAMENTOS À APLICAÇÃO	15
1.1	INTRODUÇÃO 15
1.2	ASPECTOS HISTÓRICOS 16
1.3	PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS 17
1.4	HABILIDADES PSICOLÓGICAS 18
1.4.1	Habilidades básicas 19
1.4.2	Habilidades psicossomáticas 21
1.4.3	Habilidades cognitivas 25
1.5	TREINAMENTO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS 27
1.5.1	As fases do programa de Treinamento de Habilidades Psicológicas 28
1.5.2	Princípios do THP 29
1.5.3	Considerações 30
2 PERFORMANCE MUSICAL: UMA ARTE EM OBRA	32
2.1	INTRODUÇÃO 32
2.2	ESCOPO DO TRABALHO 35
2.2.1	Estratégias de Treinamento de Habilidades Psicológicas 37
2.2.2	Ansiedade na Performance Musical 42
2.2.3	O estudo do indivíduo através da personalidade 48
3 ESTUDANTES DE MÚSICA EM ANÁLISE: MAPEAMENTO DO PERFIL PSICOLÓGICO	57
3.1	INTRODUÇÃO 57
3.2	CONTEXTO, MOTIVAÇÃO E JUSTIFICATIVA 57
3.3	HIPÓTESES E QUESTÕES DE PESQUISA 57
3.4	OBJETIVOS 58
3.5	METODOLOGIA 58
3.5.1	Participantes 58
3.5.2	Procedimentos de coleta 59
3.5.3	Procedimentos de análise 60
3.6	RESULTADOS 61
3.6.1	Análise descritiva dos dados demográficos 61
3.6.2	Análise descritiva dos questionários de avaliação psicológica 64
3.6.3	Análise estatística 65
3.7	DISCUSSÃO 69
3.8	CONCLUSÕES 71
4 EXPLORANDO O TREINAMENTO DE HABILIDADES PSICOLÓGICAS: ESTUDO PILOTO	73
4.1	INTRODUÇÃO 73
4.2	CONTEXTO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA 73
4.3	HIPÓTESES E QUESTÕES DE PESQUISA 73
4.4	OBJETIVOS 74
4.5	METODOLOGIA 74
4.5.1	Participantes 74
4.5.2	Procedimentos de coleta 75
4.6	ANÁLISE DE DADOS 77
4.6.1	Procedimentos de análise 77
4.6.2	Análise descritiva dos dados demográficos e da avaliação psicológica 78

4.6.3	Primeiro registro audiovisual	79
4.6.4	Entrevista	79
4.6.5	Intervenções.....	79
4.6.6	Potenciais ajustes metodológicos	81
4.7	DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	84
5	PERSPECTIVAS DO PROCESSO INTERVENTIVO: ESTUDO PRINCIPAL.....	87
5.1	INTRODUÇÃO.....	87
5.2	CONTEXTO, PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	87
5.3	HIPÓTESES E QUESTÕES DE PESQUISA.....	87
5.4	OBJETIVOS	88
5.5	METODOLOGIA	88
5.5.1	Participantes	88
5.5.2	Procedimentos de coleta	89
5.6	ANÁLISE DOS DADOS	91
5.6.1	Procedimentos de análise	91
5.6.2	Análises intra-casos.....	93
	Análise Inter-casos: convergências e divergências	132
5.6.3	132	
5.7	DISCUSSÃO.....	139
5.7.1	Percurso e experiência musical	140
5.7.2	Fatores sociais e econômicos.....	140
5.7.3	O indivíduo como centro.....	141
5.7.4	Desafios e impactos do período pandêmico	142
5.7.5	Habilidades psicológicas: compreensão e treinamento.....	143
5.7.6	Lições aprendidas e reflexões finais:.....	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
6.1	SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ACHADOS	146
6.1.1	Mapeamento.....	146
6.1.2	Estudo Piloto	146
6.1.3	Estudo Principal.....	147
6.2	INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PRÁTICAS	148
6.3	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	150
6.4	LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	150
6.5	LIÇÕES APRENDIDAS E REFLEXÕES FINAIS.....	151
7	REFERÊNCIAS.....	153
8	APÊNDICES E ANEXOS.....	164
8.1	APÊNDICE A - TCLE DO MAPEAMENTO.....	164
8.2	APÊNDICE B - TCLE DO ESTUDO PILOTO	166
8.3	APÊNDICE C - TCLE DO ESTUDO PRINCIPAL	168
8.4	APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA DO ESTUDO PILOTO E DO ESTUDO PRINCIPAL	170
8.5	ANEXO A - FORMULÁRIO K-MPAI.....	171
8.6	ANEXO B - INVENTÁRIO FATORIAL DE PERSONALIDADE.....	172
8.7	ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	173

Introdução

O século atual testemunha uma crescente tendência que adota uma perspectiva mais holística da prática musical, centrada na experiência do indivíduo e que considera suas características e interações com o meio em que está inserido. Por conseguinte, é correto afirmar que o aprimoramento musical é um processo multifacetado que demanda competências diferentes para as interfaces da prática musical. Essa concepção dialoga diretamente com o conceito de Corporeidade, que vê o ser humano em sua totalidade – fisiológica, psicológica e espiritual – como inseparável e dinâmica, bem como sua relação intrínseca com o mundo, conforme afirma Bárbara Penido (2019). Nesse sentido, ao considerar a natureza múltipla do processo de aprimoramento musical, encontrar estratégias que possam contribuir para a aquisição das habilidades necessárias e que otimizem o processo de aprimoramento não é apenas relevante, mas também necessário.

Dentre as diversas competências necessárias para a performance de excelência, as habilidades psicológicas, como comprometimento, confiança e concentração, desempenham papéis fundamentais no processo de aprendizagem, bem como se mostram cruciais para a manutenção de rotinas saudáveis (Kegelaers *et al.*, 2021; Ohuruogu *et al.*, 2016). No entanto, embora haja documentação sobre a relevância e os benefícios obtidos a partir do treinamento das habilidades psicológicas em outras práticas performáticas – como nos esportes –, na música, essa investigação ainda é incipiente (Durand-Bush *et al.*, 2023; Ohuruogu *et al.*, 2016; Birrer & Morgan, 2010; Ford & Arvinen-Barrow, 2019). Além disso, poucos estudos investigaram profundamente as habilidades psicológicas fundamentais para enfrentar os desafios do percurso formativo. Ainda que haja relato do aumento das questões de saúde mental entre jovens músicos e indicações sobre a necessidade do treinamento sistemático de habilidades psicológicas, essa prática ainda não é comum (Patterson *et al.*, 2021; MacNamara & Collins, 2010; Clark & Williamon, 2011; Osborne *et al.*, 2014; Pecun *et al.*, 2016; Alessandri *et al.*, 2020).

No que concerne a qualidade do estudo e da performance musicais, há extensiva investigação (Jørgensen & Lehmann, 1997; Lehmann & Ericsson, 1997; McPherson & Renwick, 2001; Hallam, 2001; Nielsen, 2001, 2004, 2008; Jørgensen, 2008; Miksza, 2009;

Lehmann & Jørgensen, 2012; McPherson *et al.*, 2013; Miksza & Tan, 2015). Entretanto, pesquisas com abordagens intervencionistas que aderem a uma implementação ativa de estratégias específicas para avaliar seus potenciais efeitos têm sido pouco exploradas. Essa amálgama é preocupante se considerarmos dados como a alta prevalência de Ansiedade na Performance Musical (APM) entre estudantes de música e o estresse e a pressão para atingir níveis elevados de performance (Clark & Williamon, 2011; Osborne *et al.*, 2014; Hatfield & Lemyre, 2016; Hatfield, 2016; Perkins *et al.*, 2017).

Diante do contexto descrito, a temática deste trabalho foi concebida buscando preencher a lacuna no entendimento das implicações e dos efeitos de estratégias para treinamento de competências psicológicas, fundamentadas em conceitos da Psicologia do Esporte e adaptados para estudantes de música. Isso também visa atender à necessidade apontada na literatura de estudos longitudinais e de abordagem intervencionista que avaliem os potenciais benefícios pessoais e os efeitos tangíveis dessas intervenções na prática musical.

Contudo, a lacuna identificada não é a única força motriz deste trabalho. Na ocasião em que iniciava o Bacharelado em Flauta pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), me vi frente ao desafio de gerenciar o estudo e de performar publicamente sendo constantemente avaliada. Não foi um paradigma que me adequei com facilidade e, por diversas vezes, me senti impelida a desistir. Os elementos da performance pública eram particularmente desafiadores para mim e constantemente lutava contra os sintomas ocasionados pela ansiedade de performance musical. Muitos foram os episódios em que interrompi performances frente ao desconforto causado pelos sintomas, como tremores em excesso, palpitações e medo extremo. Tal desconforto frequentemente me afastava do prazer de fazer música que havia me dirigido para essa escolha de carreira profissional, bem como prejudicava meu estudo e processo de aprimoramento técnico-musical. O paradigma começou a mudar quando, em minha busca por mecanismos de enfrentamento dos sintomas e das manifestações da APM, tive a felicidade de participar do trabalho oferecido pela terapeuta ocupacional Priscila Fuzikawa. Nessa ocasião, conheci as estratégias de gerenciamento que mudariam minha relação com a ansiedade e a performance musical. Mais tarde, segui meus estudos musicais fora do país, continuando a agregar as estratégias em minha prática musical de modo empírico e observando cada vez mais os impactos positivos.

Me percebia mais hábil para lidar com a ansiedade, bem como me senti mais capaz de desenvolver com autonomia aspectos técnico-musicais como flautista.

Ao retornar ao Brasil, fascinada pelos benefícios colhidos pelo uso dessas estratégias de enfrentamento em minha prática, me senti instigada a investigar com maior profundidade tais mecanismos de funcionamento. Descobri, então, que os procedimentos e os conceitos base que aprendi empiricamente eram oriundos da Psicologia do Esporte e da Ciência da Performance. Essa curiosidade culminou em minha pesquisa de mestrado intitulada *Ansiedade de Performance Musical: estratégias de enfrentamento a partir da Psicologia do Esporte*. Concomitantemente, haja vista que a atividade docente me acompanhou desde o fim da graduação, incorporei em minha prática pedagógica a experiência com o uso dessas estratégias de gerenciamento, o que se mostrou frequentemente benéfico. Observei que os alunos ficavam mais engajados em seus processos de aprendizado, assimilavam o conteúdo ensinado de forma mais eficaz, se tornavam mais reflexivos e levavam mais em consideração suas características individuais em suas práticas musicais. É desse oportuno encontro entre a curiosidade investigativa e meu contexto pessoal que emergiu o presente trabalho.

O componente psicológico possui papel fundamental e atravessa não apenas a performance musical, mas também o comportamento humano em sua totalidade (Gonçalves, 2017). Por isso, frequentemente é foco de investigação em diversas áreas, a exemplo da Ciência do Esporte, que estabeleceu uma disciplina específica destinada a investigação dos processos psicológicos e de aprimoramento de atletas: a Psicologia do Esporte. Enquanto área de conhecimento, a Psicologia do Esporte se concentra em investigar os processos subjacentes ao comportamento humano no campo esportivo e em elaborar estratégias com intuito de promover o bom desempenho, sanar dificuldades de performance e otimizar o aprendizado, seja para alta performance ou para recreação, como no esporte voltado para a promoção da saúde e do bem-estar. Os mecanismos de atuação são concebidos através do desenvolvimento de habilidades psicológicas, tais como: o estabelecimento de metas, a autoconfiança, a concentração, a visualização e o controle de ativação e da ansiedade (Weinberg & Gould, 2001; Ericsson *et al.*, 1993; Orlick; Partington, 1987). Por compartilhar similaridades com a prática esportiva, músicos podem se beneficiar da abordagem proposta pela Psicologia do Esporte ao tratar da aquisição e manutenção de habilidades psicológicas, sendo esse,

portanto, o cerne teórico deste trabalho. Dentre as similaridades entre músicos e atletas, destaco a performance pública suscetível à avaliação externa, o uso de habilidades motoras específicas e de alto refino, o condicionamento físico exigido para a execução das atividades e, principalmente, o componente psicológico que se apresenta em situações de alta pressão e estresse.

Além das semelhanças entre as atividades desempenhadas por músicos e atletas, apoio-me na literatura da Psicologia do Esporte, primeiramente, por se tratar de uma disciplina que apresenta em sua trajetória resultados positivos no emprego de estratégias para tornar o aprimoramento mais eficiente. Em segundo lugar, porque observo que, embora existam pesquisas que tomem por objeto aspectos psicológicos relevantes para a performance musical, não detecto, ainda, uma preocupação específica e sistemática no sentido de propor e testar estratégias de aprimoramento, tampouco investigações que demonstrem quantitativa e qualitativamente relações entre os processos psíquicos e seus impactos na qualidade do estudo e performance musicais no Brasil.

O entrelaçamento entre minha prática investigativa e pedagógica levou-me ao desenho metodológico que formata esta investigação: a Pesquisa-Ação de foco educacional que visa aprimorar a prática e a experiência de aprendizado de estudantes de música do ensino superior no contexto da Escola de Música UFMG. De acordo com David Tripp (2001), a Pesquisa-Ação com foco educacional é uma estratégia destinada ao desenvolvimento de professores e pesquisadores, capacitando-os a utilizar suas pesquisas para aperfeiçoar o ensino e, por conseguinte, o aprendizado de seus alunos. Esse método opera por meio de um ciclo contínuo no qual se aprimora o fazer através da alternância sistemática entre a prática e a investigação sobre ela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança visando melhorar a prática, o que resulta em um aprendizado contínuo, tanto sobre a prática em si quanto sobre o processo de investigação.

O presente estudo partiu do questionamento de como a implementação de estratégias de Treinamento de Habilidades Psicológicas (THP), em inglês, *Psychological Skills Training (PST)*, poderiam, efetivamente, contribuir para o estudo e a performance de músicos ao longo do percurso formativo. Os objetivos norteadores da pesquisa foram: compreender as adequações necessárias para a transferência dos conceitos da

Psicologia do Esporte para a prática musical de estudantes de música; investigar o perfil psicológico da população em questão e, por fim, elaborar um programa de THP adequado às suas necessidades, avaliando a viabilidade e a eficácia das estratégias implementadas. Para endereçar tais objetivos, a pesquisa se desdobra em três momentos: o Mapeamento da população de estudo, o Estudo Piloto e o Estudo Principal. Por meio de uma intervenção pedagógica instalada na Escola de Música da UFMG, junto a alunos do curso de bacharelado em instrumento e canto lírico, foram empregadas várias vias de investigação do impacto do THP por meio de métodos mistos de coleta e análise. Após mapeado o perfil psicológico da população estudada, estratégias de THP foram adaptadas e testadas para o contexto acadêmico dos alunos. Em seguida, os graduandos foram orientados pelos princípios do THP e, mais adiante, os efeitos foram avaliados na prática e na performance musical dos participantes. As estratégias implementadas podem, posteriormente, ser utilizadas por professores e alunos de instrumento e canto lírico interessados

Além desta introdução, esta tese está organizada em seis capítulos. Devido à natureza cíclica da Pesquisa-Ação, que demanda abordagens metodológicas específicas para cada etapa do processo, não há um capítulo dedicado à metodologia. Os objetivos e os procedimentos de coleta e análise são descritos no início de cada um dos capítulos que representam as três grandes etapas da pesquisa: o Mapeamento da população de estudo, o Estudo Piloto e o Estudo Principal. Essa estrutura foi pensada para facilitar a compreensão dos métodos empregados em cada fase da pesquisa. Abaixo, descrevo os conteúdos de cada capítulo, a saber:

Capítulo 1 – Psicologia do Esporte: dos fundamentos à aplicação. Apresenta os aspectos históricos e o desenvolvimento do campo como uma disciplina independente. Discute os principais conceitos e abordagens epistemológicas, descreve as habilidades psicológicas essenciais e os seus princípios para o treinamento. Por fim, explora as similaridades entre práticas esportivas e musicais, refletindo sobre sua aplicação na performance musical.

Capítulo 2 – Performance Musical: uma arte em obra. Apresenta os três temas que formam o aporte teórico da pesquisa, sendo: Estratégias de THP; Ansiedade na Performance Musical e o estudo do indivíduo através das teorias de personalidade.

Explora, ainda, a aplicação desses conceitos para otimizar a preparação psicológica de músicos, com o objetivo de promover desempenho e bem-estar durante performances.

Capítulo 3 – Estudantes de música em análise: mapeamento do perfil psicológico. Compreende o primeiro estudo desta pesquisa e se ocupa do mapeamento dos perfis psicológicos dos alunos de graduação em instrumento e canto da Escola de Música da UFMG matriculados no ano de 2019, com foco em identificar relações entre traços de personalidade, níveis de APM e os dados demográficos. Apresenta ainda os participantes, o método de coleta de dados, análise descritiva e estatística, bem como os resultados encontrados, destacando a prevalência de ansiedade e suas correlações com fatores de personalidade e gênero.

Capítulo 4 – Explorando o Treinamento de Habilidades Psicológicas: Estudo Piloto. Relata o estudo exploratório realizado para avaliar a aplicabilidade das estratégias de THP adaptadas da Psicologia do Esporte para estudantes de música. Apresenta os participantes e descreve os métodos utilizados para coleta e análise dos dados demográficos, dos questionários de avaliação psicológica, dos registros audiovisuais das performances, das entrevistas e do diário das sessões de intervenção. Por fim, analisa os resultados obtidos, destacando os relatos dos participantes sobre a utilidade e o impacto do uso das estratégias implementadas em suas rotinas de estudo e performances, como também discute os ajustes metodológicos necessários, fornecendo a base estrutural para a realização do Estudo Principal.

Capítulo 5 – Perspectivas do processo interventivo: Estudo Principal. Concerne ao último estudo realizado para avaliar os efeitos do protocolo de THP, elaborado e aprimorado no Estudo Piloto, na prática e na performance musicais de estudantes de música do bacharelado em flauta transversal na Escola de Música da UFMG. Apresenta os participantes e descreve o método de coleta e a análise dos dados demográficos e do perfil psicológico. Por fim, fornece uma análise qualitativa dos resultados obtidos e discute o impacto do uso das estratégias nas rotinas de estudo e performances dos participantes.

Capítulo 6 – Discussão e conclusão. Discute os resultados encontrados, responde às perguntas da pesquisa, considera suas limitações e propõe direcionamentos para pesquisas futuras.

Os apêndices da Tese constituem: (A) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Mapeamento; (B) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Estudo Piloto, (C) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Estudo Principal; Roteiro de Entrevista Semiestruturada dos Estudos Piloto e Principal. Os anexos constituem: (A) Formulário K-MPAI; (B) Inventário Fatorial de Personalidade; (C) documentos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

1 Psicologia do Esporte: dos fundamentos à aplicação

1.1 Introdução

A história da Psicologia e seu desenvolvimento como ciência refletem o constante interesse pelas capacidades humanas, bem-estar e qualidade de vida. Ainda que, historicamente, seja possível observar um enfoque da investigação e prática clínica mais terapêutico do que promocional, centrado em disfunções e patologias, o interesse pela excelência e aprimoramento há muito incita a curiosidade investigativa (Araújo, 2010). Esse interesse é manifesto nos diversos estudos que buscam compreender os fenômenos psicológicos em suas complexas relações com o comportamento humano (Bandura, 1977; Durand-Bush *et al.*, 2023; Ericsson, 2004; Ericsson *et al.*, 1993; Lehmann *et al.*, 2007; Nitsch, 1989; Scripture, 1894). Por consequência, à medida em que a compreensão sobre o comportamento humano aprofundou e evoluiu, novos campos e subáreas surgiram, tornando a área da Psicologia mais abrangente e suas ramificações mais especializadas.

Um olhar atento para a trajetória da Psicologia permite identificar os principais precursores e as consequentes contribuições que impactam a pesquisa contemporânea na área. Entender a evolução temporal permite ainda elucidar a evolução dos principais conceitos, bem como compreender o surgimento e progressão de subáreas de conhecimento, como a Psicologia do Esporte, subárea na qual este trabalho se debruça.

Este capítulo teórico inicialmente apresenta uma visão geral dos marcos temporais e do desenvolvimento da Psicologia do Esporte como um campo do saber, além dos conceitos fundamentais que orientam suas principais áreas de atuação. Em seguida, são abordados os conceitos básicos de habilidades psicológicas, também conhecidas como habilidades ou competências mentais, sob a ótica da Psicologia do Esporte. Por fim, o capítulo descreve os mecanismos de aquisição e treinamento dessas habilidades, bem como as diretrizes para sua implementação.

Considerando o caráter conteudista deste capítulo teórico, típico de sua natureza, adoto uma linguagem mais técnica e menos argumentativa que nos capítulos que o seguem. Entretanto, aposto no potencial de reflexão que a sensação de familiaridade poderá causar frente às similaridades entre a prática musical e esportiva.

1.2 Aspectos históricos

O campo da Psicologia do Esporte tem experimentado um notável avanço como uma disciplina independente dentro da Psicologia nas últimas décadas. Embora os estudos científicos sobre a influência psicológica no comportamento esportivo remontem ao início do século XIX, as raízes da Psicologia nesse contexto podem ser rastreadas até os Jogos Olímpicos da Antiguidade, datados do século VII a.C., como relatado por alguns autores (Kremer & Moran, 2008).

Durante a fase inicial de desenvolvimento do campo, destacam-se estudos como o de Edward Scripture (1893; 1894), que investigou a relação entre tempo de reação e movimentos musculares em esgrimistas e corredores, bem como a pesquisa de Norman Triplett (1898) sobre o desempenho de ciclistas em contextos coletivos e individuais.

Pouco depois, na década de 1920, iniciou-se um movimento de constituição dos primeiros institutos e laboratórios dedicados à Psicologia do Esporte na antiga União Soviética, nos Estados Unidos, no Japão e na Alemanha, período este marcado pelos questionamentos sobre concentração, agressão, tempo de reação e personalidade na prática esportiva. Algumas décadas depois, foi fundada a *International Society of Sport Psychology*, em 1965, na cidade de Roma, instituição detentora do órgão oficial de publicação, o *International Journal of Sport Psychology*, no qual pesquisadores de todo o mundo podiam divulgar e discutir os resultados de seus trabalhos, formulando essa subárea de maneira mais expressiva e sistemática (Samulski, 2002).

O processo de institucionalização, consequência da criação de órgãos específicos, foi central para a consolidação do domínio Ciências do Esporte, abrangendo subáreas como a Psicologia do Esporte e Aprendizagem Motora. Enquanto os especialistas em Aprendizagem Motora se concentravam em compreender como indivíduos aprendiam movimentos complexos, especialistas da Psicologia do Esporte se concentravam em investigar como fatores psicológicos influenciavam o desempenho. Na América Latina, o campo se desenvolveu após a fundação da Sociedade Brasileira de Psicologia do Esporte em 1979 e da Sociedade Sul-americana em 1986. Essas décadas testemunharam expansão notável, com comitês olímpicos contratando especialistas para atletas, impulsionando a visibilidade da profissão e atraindo mais pesquisadores. Período significativo também por registrar o ingresso de mulheres como profissionais

do esporte, destacando-se Dorothy Harris, a primeira mulher a ser membro da *International Society of Sport Psychology*, e a se tornar presidente da *North American Society of Sport Psychology and Physical Activity* (Weinberg & Gould, 2017). A compreensão dessa trajetória é crucial para situar as bases conceituais que se estabeleceram.

1.3 Perspectivas conceituais e abordagens epistemológicas

Diane Gill e Lavon Williams (2008), descrevem a Psicologia do Esporte como o estudo científico dos comportamentos das pessoas em atividades esportivas e físicas. A aplicação da Psicologia do Esporte abarca duas direções: investigar como os fatores psicológicos impactam o desempenho esportivo e explorar como o exercício físico pode influenciar o comportamento visando à promoção de saúde e bem-estar, sendo a primeira abordagem o foco deste trabalho.

A prática da Psicologia do Esporte envolve a compreensão dos processos psíquicos básicos, como cognição, motivação e emoção, e sua interação com a execução das atividades esportivas, incluindo diagnóstico e intervenção (Nitsch, 1989). Contudo, para entender os princípios orientadores dessa prática, é crucial destacar a distinção entre as funções dos profissionais que atuam nesse campo. Embora os conhecimentos possam ter origens e propósitos compartilhados, eles se diferenciam nas especialidades clínica e educacional. A especialidade clínica, conforme descrita por Robert Weinberg e Daniel Gould (2017), envolve profissionais qualificados em Psicologia, capazes de identificar e tratar transtornos e patologias. Já a especialidade educacional é liderada principalmente por profissionais qualificados em Educação Física, focados no desenvolvimento das habilidades psicológicas de atletas e treinadores, sem a capacitação para tratar transtornos psicológicos.

É importante destacar que, devido à tendência atual de interdisciplinaridade, é cada vez mais comum encontrar psicólogos especializados no âmbito esportivo, assim como educadores físicos que se especializam em Psicologia do Esporte, movidos pelo interesse nos componentes psicológicos do exercício físico.

A aplicação das teorias, métodos e estratégias elaborados no âmbito da Psicologia do Esporte visam aprimorar as capacidades psíquicas individuais e coletivas, estabilizar e otimizar o comportamento em situações de pressão, bem como acelerar

processos de recuperação física e mental. Entretanto, a estruturação dos modos de aplicação tende a variar de acordo com a orientação teórica do profissional que a dirige, pois, assim como na Psicologia, no contexto esportivo, há uma gama de orientações que influenciam diretamente as escolhas metodológicas.

Segundo Weinberg e Gould (2017), entre as abordagens epistemológicas que refletem as perspectivas teóricas e metodológicas mais adotadas, três são predominantes: psicofisiológica, sociopsicológica e cognitivo-comportamental. Para os autores, profissionais de orientação psicofisiológica tendem a investigar a relação entre o comportamento e a atividade física através da análise dos processos fisiológicos, como a avaliação de frequência cardíaca e ação muscular. Aqueles que se orientam de maneira sociopsicológica observam a complexa interação do indivíduo com o meio no qual está inserido. Finalmente, aqueles que adotam uma orientação cognitivo-comportamental, partem do pressuposto de que o comportamento é subordinado aos processos cognitivos e aos pensamentos do indivíduo, mas também influenciado pelo ambiente. No entanto, embora haja variedade de orientações, os objetivos se mantêm os mesmos: promover a aquisição e o aprimoramento de competências psicológicas que influenciam a performance na prática esportiva.

1.4 Habilidades psicológicas

As pessoas não entram no mundo equipadas com habilidades mentais – é um equívoco pensar que campeões são natos e não fabricados [...] Sim, todos nós nascemos com certas predisposições físicas e psicológicas, mas habilidades podem ser aprendidas e desenvolvidas, dependendo das experiências que encontramos em nossas vidas (Weinberg & Gould, 2001, p. 250).

Atletas necessitam de uma capacidade altamente desenvolvida para identificar e autorregular uma série de fatores cognitivos, emocionais e comportamentais relevantes para o desempenho no ambiente de competição (Anderson *et al.*, 2014). Nesse sentido, o uso prático dos conhecimentos produzidos no campo da Psicologia do Esporte se dá ao estimular a aquisição de habilidades psicológicas, visando melhorar os processos mentais e estados emocionais que influenciam o comportamento esportivo.

Para elucidar os conceitos, é importante definir o que é uma habilidade e, mais especificamente, o que constitui uma habilidade psicológica. Segundo Edwin Guthrie (1952), habilidade é a capacidade de realizar uma ação de maneira convicta,

despendendo o mínimo de energia e tempo possível, capacidade esta que não é, necessariamente, inata. Ou seja, uma habilidade pode ser aprendida através de prática e experiência e, portanto, é treinável. Consequentemente, habilidades psicológicas são definidas como uma sequência adaptativa e organizada de processos cognitivos, desenvolvidos e ensaiados para produzir o resultado desejado (Schmidt, 1991).

Cientes da diversidade de habilidades necessárias para promover o aprimoramento e alcançar um desempenho excelente, Natalie Durand-Bush e colaboradores (2001) desenvolveram uma estrutura multidimensional, denominada OMSAT-3 (*The Ottawa Mental Skills Assessment*), que descreve e categoriza doze habilidades mentais essenciais para o desempenho de alto nível no esporte. Essas habilidades são agrupadas em três categorias principais: (a) habilidades básicas, (b) habilidades psicossomáticas e (c) habilidades cognitivas. A elaboração da estrutura teve como objetivo não apenas fornecer uma visão abrangente das competências psicológicas, mas também disponibilizar um instrumento de avaliação validado e fundamentado em evidências (Durand-Bush *et al.*, 2023). Vale ressaltar também que o OMSAT-3 foi desenvolvida para auxiliar treinadores e profissionais de Psicologia do Esporte a criar programas de intervenção que promovam a aquisição de habilidades mentais de maneira individualizada para atletas em desenvolvimento e de elite. Simultaneamente, pode ajudar pesquisadores a investigar empiricamente a eficácia desses programas de intervenção e gerar uma tipologia de perfis de habilidades mentais de atletas de diversos níveis de habilidade, esportes e populações (Durand-Bush *et al.*, 2023).

1.4.1 Habilidades básicas

As habilidades básicas são consideradas fundamentais para alcançar um desempenho consistente de alto nível no esporte, sendo vistas como os blocos de construção essenciais para o desenvolvimento de outras habilidades mentais (Bota, 1993; Orlick, 1992). São elas o estabelecimento de metas, autoconfiança e comprometimento.

1.4.1.1 Estabelecimento de metas

Enquanto ação, o estabelecimento de metas¹ é o processo pelo qual os indivíduos estabelecem objetivos que lhes proporcionam direção e motivação para alcançar resultados (Locke & Latham, 2019b). Enquanto habilidade, refere-se à capacidade do indivíduo de planejar, ordenar e direcionar suas metas de maneira estratégica.

De maneira geral, a competência de estabelecer metas de modo efetivo está relacionada ao direcionamento estratégico do treinamento. Isso envolve considerar a natureza das tarefas a serem desempenhadas e o propósito principal de cada uma delas, que podem ser objetivos ou subjetivos. Para Edwin Locke e Gary Latham (2012), metas objetivas focalizam o alcance de um padrão específico de competência em uma tarefa dentro de um prazo determinado, tal como atingir determinada velocidade em determinado período, por exemplo. Metas subjetivas, por sua vez, não são mensuráveis nem possuem uma determinação temporal, envolvendo objetivos como atuar bem ou buscar aprimoramento geral. Ambas são necessárias e importantes para o bom desempenho, mas o modo em que são estabelecidas podem impactar o direcionamento da prática e, conseqüentemente, afetar resultados.

A aquisição e o aprimoramento da competência mental de estabelecimento de metas são promovidos por meio de estratégias de treinamento personalizadas, delineadas de acordo com o perfil de cada indivíduo. No capítulo 2, item 2, abordo em maiores detalhes o Estabelecimento de Metas enquanto estratégia de aprimoramento do desempenho.

1.4.1.2 Autoconfiança

A autoconfiança é definida por alguns autores como a crença que um indivíduo possui em suas próprias habilidades e metas pessoais, sendo considerada uma competência psicológica fundamental para o progresso no meio esportivo (Orlick, 1992; Vealey, 1986). Ademais, a autoconfiança é uma competência psicológica evidenciada como fator decisivo em pesquisas que investigam diferenças entre atletas bem-

¹ Considerando que na literatura da Psicologia do Esporte o termo “estabelecimento de metas” é utilizado tanto para referir-se à habilidade psicológica quanto à estratégia de treinamento, opto por usar letras maiúsculas ao mencionar a estratégia, a fim de facilitar a distinção ao longo da leitura.

sucedidos e menos sucedidos (Jones & Hardy, 1990; Vealey, 2005). É ainda estabelecida por alguns autores (Vealey, 2001; Vealey & Chase, 2008), como um construto cognitivo-social que pode ser caracterizado como um traço estável ou um estado variável, dependendo da perspectiva temporal adotada. Esta definição reflete uma compreensão teórica que reconhece a interação complexa entre processos cognitivos individuais, como percepção, memória e pensamentos, e as influências sociais e culturais do ambiente em que os indivíduos estão imersos. Nesse sentido, o não desenvolvimento dessa habilidade psicológica básica pode impactar negativamente o desempenho esportivo.

1.4.1.3 Comprometimento

Scanlan *et al.* introduziram pela primeira vez o conceito de comprometimento esportivo. Os autores o definem como um estado psicológico caracterizado pelo desejo e determinação do indivíduo em continuar participando do esporte (Scanlan *et al.*, 1993). Ademais, o comprometimento é a força motivacional que reflete a intensidade e dedicação com que alguém se propõe alcançar metas desejadas (Orlick, 1992). Contudo, embora possa ser equivocadamente interpretado como uma capacidade inata do indivíduo, trata-se de uma habilidade que pode ser promovida e expandida, se devidamente trabalhada.

Promover o comprometimento é especialmente importante para aqueles indivíduos que desejam se aprimorar, mas demonstram dificuldade em manter disciplina e regularidade no treinamento. O trabalho paralelo em outras habilidades, tal como a motivação, pode influenciar positivamente o nível de comprometimento.

1.4.2 Habilidades psicossomáticas

As habilidades psicossomáticas são responsáveis por provocar variações na excitação fisiológica, além de influenciar a intensidade mental e física, podendo ser utilizadas para a regulação desses estados (Landers & Boutcher, 1998). Ainda que não sejam fundamentais para o desempenho, são de grande importância na performance esportiva por atuar como função autorreguladora das emoções no treino e no âmbito competitivo, como a capacidade de lidar com o estresse, controlar o medo e alcançar relaxamento e ativação adequados.

1.4.2.1 Reação ao estresse

Alguns autores concebem o estresse como um estado de desestabilização psicofísica entre o indivíduo e o seu ambiente (Mcgrath, 1981; Selye, 1981). Desse modo, a concepção de reação ao estresse é compreendida como a competência de agir tendo como objetivo a manutenção ou restabelecimento do equilíbrio interno e/ou externo (Samulski, 2002).

Em termos fisiológicos, as reações ao estresse se manifestam através de três indicadores objetivos: aumento do córtex suprarrenal, atrofia do tecido timolinfático e úlcera estomacal aguda (Selye, 1981). A detecção desses indicadores foi essencial para o desenvolvimento dos conceitos gerais de estresse biológico, concebido em três estágios: reação de alarme, desencadeada quando se é submetido a um agente estressor; fase de resistência, que se inicia quando o indivíduo consegue se adaptar à ação prolongada do estressor; e, por fim, fase de esgotamento, que se desenvolve quando a ação do estressor, a qual o organismo já se adaptou, permanece por um longo período até esgotar a energia de adaptação (Selye, 1981). A figura 1 ilustra a concepção de Hans Selye de cada estágio do estresse biológico.



Figura 1. Os estágios do estresse biológico (baseado de Selye, 1981)

Em termos psicológicos, o estresse é um fenômeno caracterizado por estados de excitação e tensão emocional capazes de afetar o bem-estar, prejudicando funções cognitivas e o desempenho (Samulski, 2002). Os atletas enfrentam inúmeros desafios na busca pela excelência, os quais podem atuar como facilitadores ou obstáculos ao desempenho. Quando esses desafios não são abordados com as competências e

recursos adequados, podem gerar estresse, prejudicando tanto o desempenho quanto a saúde mental dos atletas (Smith, 1986). Portanto, o gerenciamento do estresse é uma competência crucial no processo de aprimoramento no esporte (Crocker et al., 1988; Dugdale et al., 2002). Demandas elevadas ou conflitantes, combinadas com recursos insuficientes, baixo apoio social, pouca autonomia e falta de recompensas, podem causar estresse e aumentar o risco de esgotamento (Durand-Bush et al., 2023).

1.4.2.2 Controle do medo

Os atletas de alta performance vivenciam uma ampla gama de emoções e precisam ser capazes de regulá-las para alcançar um desempenho ótimo e bem-estar (Anderson *et al.*, 2014). Em geral, emoções como o medo são respostas primárias, automáticas e inconscientes sobre diversas demandas ambientais, desde ameaças graves até tarefas triviais de tomada de decisão (Hansen, 2005). Essas emoções são tipicamente de curta duração, e as respostas fisiológicas a elas estão intimamente ligadas à excitação do sistema nervoso, com diferentes estados e intensidades de excitação associadas a emoções específicas (Hansen, 2005). Desse modo, o gerenciamento do medo diz respeito à capacidade de lidar com situações ou elementos de uma performance que causam apreensão (Rotella & Lerner, 1993).

Mesmo que o medo de lesionar, de cometer erros ou de não ser capaz de desempenhar bem não seja condizente com a realidade, a manifestação deste é real e se apresenta de modo psicofisiológico, influenciando negativamente o rendimento. Atletas que experimentam medo podem se sentir travados, ter batimentos cardíacos acelerados, aumento indesejado de sudorese, tremores, entre outras manifestações psicofisiológicas comuns quando o corpo experimenta uma sensação de perigo iminente. Adquirir a habilidade de controlar o medo não significa, necessariamente, impedir que ele ocorra, mas, sim, desenvolver estratégias para que as reações sejam menos intensas e não afetem negativamente a performance. Não se objetiva anular a sensação de medo, apenas não ser subvertido por ela.

1.4.2.3 Ativação

A ativação é o processo pelo qual os indivíduos elevam seus estados fisiológicos e mentais em situações que exigem maior energia, motivação ou foco (Zaichkowsky & Takenaka, 1993). A excitação percebida refere-se ao grau de ativação no corpo, e seu nível pode impactar a preparação e a qualidade do desempenho (Williamon, 2012). Esse estado é uma combinação de excitações fisiológicas e psicológicas, podendo variar entre sono profundo e intensa agitação (Weinberg & Gould, 2017). A excitação, junto com sua interpretação individual, resulta em um fenômeno multifacetado que pode tanto facilitar quanto prejudicar o desempenho.

A habilidade de controle da ativação diz respeito à capacidade individual de se mobilizar corpo e mente dentro de um espectro ideal de excitação, de forma que possua a disposição, a motivação e a atenção necessárias para a realização bem-sucedida da ação. Contudo, para que essa habilidade seja aprendida e aprimorada, é necessário considerar que cada sujeito possui um nível específico de ativação, bem como percepções particulares de si mesmo. Desse modo, as especificidades do sujeito que se submete ao treinamento precisam ser consideradas. Pessoas naturalmente ansiosas e com traços de personalidade que tendem ao excesso de excitação podem se favorecer de técnicas que visam diminuir a ativação, ao passo que indivíduos naturalmente tranquilos e com traços de personalidade que tendem à baixa energia e ao baixo engajamento podem se beneficiar de técnicas que estimulem o aumento da excitação. Assim, a auto-observação e a autopercepção precisam ser estimuladas ao longo do treinamento. Cada atleta deve ser instigado a observar como sua mente e seu corpo atuam em situações de bom e mau desempenho. O objetivo dessa autoanálise é obter clareza e memória das sensações e estados necessários para iniciar uma ação com altas chances de boa performance.

1.4.2.4 Relaxamento

Se por um lado a excitação refere-se ao grau de ativação no corpo, por outro lado, um estado relaxado é caracterizado pela ausência de atividade e tensão desnecessárias. É um período de quietude no qual a necessidade de atividade ou qualquer senso de consciência é temporariamente suspenso ou diminuído (Williamon,

2012). O relaxamento diz respeito à redução da excitação fisiológica, como a diminuição da tensão muscular, da frequência cardíaca e de tremores, além de promover o aumento da atenção (Williams & Harris, 2001). Contudo, embora esteja relacionado à diminuição da excitação, a habilidade de controle do relaxamento deve atuar no sentido de equilibrar a excitação. Estar demasiadamente relaxado em uma situação que exige um maior nível de engajamento e energia pode comprometer o desempenho, o que pode ser especialmente comum em indivíduos que tendem a ser mais calmos, ou mesmo naqueles que experienciam alto nível de ansiedade cognitiva, mas sem efeitos somáticos, produzindo uma sensação de paralisia frente ao desafio. As habilidades de ativação e de controle de relaxamento devem ser concebidas e trabalhadas de maneira integrativa, e suas nuances dosadas a partir das especificidades dos indivíduos.

1.4.3 Habilidades cognitivas

As habilidades cognitivas estão relacionadas aos processos e atividades mentais, incluindo sensação, percepção, aprendizagem, memória, pensamento e raciocínio (Mayer, 1992).

1.4.3.1 Prática mental e visualização

Duas outras competências cognitivas cruciais para a melhoria do desempenho esportivo são a prática mental e a visualização (Feltz & Landers, 1983; Vealey *et al.*, 1998). Embora frequentemente inter-relacionadas, devem ser tratadas de forma distinta (Murphy & Jowdy, 1992). A prática mental é o processo pelo qual os atletas ensaiam mentalmente a habilidade física, jogadas ou segmentos de uma performance sem movimento evidente do corpo. Já a visualização, envolve o uso de imagens e sensações para imaginar diferentes cenários (Murphy & Jowdy, 1992). A prática mental pode ocorrer sem a incorporação de imagens ou sentidos visuais, e vice-versa: é possível criar imagens mentais sem necessariamente ensaiá-las mentalmente ou integrá-las em uma rotina prática (Suinn, 1993).

Enquanto competências psicológicas, a prática mental e a visualização referem-se ao potencial do indivíduo de produzir ensaios mentais que viabilizem o desenvolvimento real das possibilidades de rendimento (Weinberg & Gould, 2017). A aquisição e treinamento dessas habilidades deve dirigir-se aos movimentos e às

situações temporalmente. Isto é, direcionando os objetivos através de três modos: antecipatório, integrativo e retroativo. O modo antecipatório analisa e imagina uma ação futura, buscando controlar fatores internos e externos. O modo integrativo se manifesta de maneira simultânea à ação motora, procurando executar o plano mental e integrar os aspectos técnicos, motores e psicológicos. Finalmente, o modo retroativo se baseia no repasse mental de ações passadas com o intuito de analisar e avaliar de modo a regular ações futuras.

1.4.3.2 Foco e refoco

O foco é a capacidade de direcionar e manter a atenção em pistas relevantes (Nideffer & Sagal, 1998; Orlick, 1992). Por vezes, a competência psicológica foco é também referida na literatura também como concentração ou mesmo controle atencional e pode ser entendida como um estado seletivo, intensivo e dirigido da percepção (Samulski, 2002; Weinberg & Gould, 2017). Bem como refere-se à capacidade de um indivíduo exercer esforço mental deliberado sobre os elementos mais importantes em uma circunstância (Moran, 2004). Por outro lado, refoco é a habilidade de recuperar um foco efetivo diante de distrações (Orlick, 1992).

Nas mais diversas situações do cotidiano, estados atencionais são essenciais na realização de tarefas, afirmação esta que se dirige ao senso comum. Desse modo, dificilmente seria necessário convencer alguém da importância do bom nível de atenção. O problema é aprender como obtê-la e aprimorá-la. No esporte, especificamente, o bom rendimento está frequentemente relacionado à capacidade de foco e refoco de seus participantes, uma vez que uma breve distração pode causar danos substanciais à uma performance, por isso, há uma preocupação sistemática em como promovê-la (Samulski, 2002).

Para explicar os processos subjacentes à aquisição de concentração, Weinberg e Gould (2017) subdividem o conceito em quatro segmentos principais: focalização nos sinais relevantes no ambiente, manutenção do foco de atenção, consciência da situação e mudança do foco de atenção. A focalização envolve classificar e priorizar os elementos importantes, enquanto o treinamento físico e técnico ajuda na automatização dos movimentos, reduzindo a sobrecarga de informações e diminuindo a chance de perder a concentração. Manter o foco por longos períodos é difícil e exaustivo, sendo mais

eficaz intercalar momentos de foco intenso com intervalos de descanso. A consciência da situação permite aos atletas entender o que está acontecendo ao redor, facilitando a tomada de decisões sob pressão. Além disso, a capacidade de mudar o foco de atenção conforme diferentes tarefas e demandas ao longo de uma competição é crucial. O treinamento deve incluir situações de alternância, permitindo a adaptação rápida do foco e a variação na intensidade da concentração, evitando a monotonia que pode prejudicar essa habilidade.

1.4.3.3 Planejamento de competição

O planejamento da competição envolve refletir e desenvolver planos para orientar pensamentos, emoções e ações antes, durante e depois das competições (Orlick & Partington, 1987). Em um estudo conduzido pelos autores em 1988, foi constatado que os atletas que estabeleceram claramente planos de competição conseguiram se concentrar e reorientar antes e durante os eventos, bem como avaliar seu desempenho após os eventos.

1.5 Treinamento de Habilidades Psicológicas

O Treinamento de Habilidades Psicológicas é definido como a prática sistemática e consistente de habilidades mentais ou psicológicas com o objetivo de aprimorar o desempenho, aumentar o prazer e alcançar uma maior autossatisfação no esporte e na atividade física (Weinberg & Gould, 2001). Ao longo das últimas cinco décadas, os princípios do THP têm sido desenvolvidos e aplicados com sucesso no campo esportivo, conforme evidenciado por diversos estudos (Orlick & Partington, 1987; Hays, 2009; Thelwell et al., 2010). Mais especificamente, desde a década de 1980, Weinberg e Gould têm se dedicado à sistematização de conceitos, princípios e fases do treinamento, visando garantir o desenvolvimento efetivo dessas competências. A seguir, apresento as fases que constituem o THP, bem como os princípios e recomendações dos autores para a implementação ideal de programas de THP.

1.5.1 As fases do programa de Treinamento de Habilidades Psicológicas

Embora os programas de THP assumam várias formas para se ajustarem às necessidades individuais dos participantes, costumam possuir três fases distintas: educação, aquisição e prática.

1.5.1.1 Educação

A primeira etapa de qualquer programa de THP é educativa, pois muitos atletas não estão familiarizados com o impacto das habilidades mentais no aprimoramento do desempenho. Durante essa fase, os atletas rapidamente reconhecem a importância das habilidades psicológicas para o rendimento. Uma abordagem comum é questionar os participantes sobre a relevância que atribuem ao aspecto mental do desempenho esportivo. Normalmente, a maioria considera-o altamente importante, mas ao serem questionados sobre a frequência com que praticam o desenvolvimento de habilidades mentais em comparação com as habilidades físicas, a resposta é "quase nunca". O próximo passo é explicar que as habilidades psicológicas podem ser aprendidas como as habilidades físicas. O objetivo principal dessa fase é aumentar a consciência dos atletas sobre a importância das habilidades mentais no desempenho esportivo (Weinberg & Gould, 2017).

1.5.1.2 Aquisição

A fase de aquisição envolve a aplicação e ensino de estratégias e técnicas para a aprendizagem de diferentes habilidades psicológicas (Weinberg & Gould, 2017). Os autores destacam ainda que, através de sessões formais, individuais ou em grupo, ambientes de aprendizagem devem ser criados para replicar situações reais, facilitando a posterior transferência para treinos e competições. Embora existam habilidades psicológicas bem definidas, não há uma escolha fixa de estratégias, que devem considerar as individualidades, capacidades e necessidades situacionais de cada indivíduo. É importante incentivar o domínio de todas as habilidades psicológicas, lembrando que é um processo progressivo que exige tempo para assimilação.

1.5.1.3 Prática

A fase prática tem como objetivos: (a) automatizar as habilidades, (b) direcionar a aplicação integrada das habilidades psicológicas em situações de desempenho e (c) simular as habilidades desejadas para aplicação em situações reais (Weinberg & Gould, 2017). Os autores recomendam ainda manter um registro da frequência e da efetividade percebida das estratégias utilizadas. Dessa forma, o progresso pode ser monitorado sistematicamente, fornecendo feedback sobre áreas a serem melhoradas.

1.5.2 Princípios do THP

Para a aplicação do THP, Weinberg e Gould (2017) definem também nove princípios fundamentais, sendo: (1) iniciativa, (2) compreensão, (3) confiança, (4) disciplina, (5) método, (6) economia, (7) integração, (8) aconselhamento e (9) transferência. A iniciativa de participar deve vir do próprio atleta, garantindo um desejo intrínseco e confiança no método. A intervenção deve começar apenas após uma compreensão clara da estrutura básica dos exercícios, incluindo planejamento detalhado do ambiente, duração e repetição das atividades (Samulski, 2002). Exercícios bem compreendidos geram confiança e promovem maior concentração e esforço. A individualidade é crucial, pois cada atleta possui necessidades específicas que devem ser observadas e adaptadas ao treinamento. Disciplina é necessária para transformar alterações comportamentais em hábitos duradouros, com práticas regulares sendo incentivadas. A metodologia deve ser segura e eficaz, aplicando técnicas inicialmente em contextos menos exigentes antes de serem usadas em competições. O domínio da técnica economiza tempo e esforço, permitindo que o atleta se concentre em outras áreas que necessitam de atenção. A integração equilibrada entre o treinamento físico e mental é essencial para a otimização dos resultados. Aconselhamento por profissionais nos estágios iniciais é importante para estabelecer bases sólidas, mas a meta é que o atleta adquira independência e integre práticas psicológicas de maneira orgânica. O sucesso do treinamento se manifesta na estabilização dos estados emocionais e na melhoria do desempenho, mas é importante lembrar que o condicionamento físico é essencial, e o treinamento psicológico sozinho não pode promover o aprimoramento completo. As técnicas psicológicas aprendidas podem ser transferidas para outros aspectos da vida, beneficiando o indivíduo além do contexto esportivo.

1.5.3 Considerações

O primeiro contato com a Psicologia do Esporte me causou grande surpresa. Quanto mais lia e investigava, mais enxergava a minha própria prática musical refletida nas descrições e processos narrados ao longo dos textos. Em certos momentos, era possível até mesmo esquecer que não estava lidando com mecanismos do universo musical, o que me instigou a questionar quais as razões para a sensação de familiaridade.

Embora possa ser demasiado simplista, julgo um bom ponto de partida observar a prática musical e a prática esportiva pela perspectiva de seus meios de manifestação: a performance. Músicos e atletas são, fundamentalmente, seres que performam, que se expressam e se manifestam perante outros. Dessa maneira, parece-me natural que algumas semelhanças se apresentem. Com um olhar mais atento é possível revelar que os processos que constroem os elementos base de ambas as performances, musicais e esportivas, emergem de uma mesma origem: o domínio do corpo. Não apenas um corpo que se move, mas um corpo que transporta concepções e ideias, que se comunica. Corpo este que extrapola os limites da própria pele. Que é e que faz.

Ambos os corpos são submetidos à esforços físicos específicos, que demandam longos períodos de treinamento, domínio de técnicas e movimentos próprios do ofício, bem como são submetidos a situações de avaliação nas quais a repetição raramente é uma possibilidade e a presença de erros pode trazer consequências danosas. Ademais, como todo corpo que se move, é também movido por seus processos subjacentes. Os esforços físicos também são atravessados pelos esforços cognitivos e psicológicos, próprios do processo de aprendizado e aprimoramento. Consequentemente, as habilidades psicológicas que tangem os processos são similares: concentração, motivação, controle de estresse e ansiedade, capacidade de planejar o estudo e performance, para citar algumas. O que me causa estranhamento é não haver uma abordagem sistemática do preparo psicológico de maneira semelhante na prática musical, em especial no âmbito da música erudita de concerto.

Muitas podem ser as causas dessa discrepância. Talvez interesse econômico, visto que o esporte tende a mobilizar um número maior de pessoas ao redor do mundo, em especial em eventos de grande impacto como as olimpíadas ou a copa do mundo ou

talvez pelo próprio histórico evolutivo das áreas. Muitas poderiam ser as hipóteses, e árdua seria a tarefa de buscar compreendê-las ou refutá-las. Contudo, embora enquanto esforço científico tenha validade e produza conhecimento, para aqueles que performam, mais vale encontrar meios de tornar suas práticas otimizadas. Dessa maneira, apesar de não ser capaz de encontrar uma razão para que a prática musical não tenha ainda um amparo tal como promovido pela Psicologia do Esporte, parece-me proveitoso voltar o olhar mais atentamente para essa área que aparenta possuir tantas convergências.

Por fim, mas não menos essencial, é necessário destacar que, embora haja semelhanças entre os processos, os fins são outros. Embora a Música e o Esporte possuam papéis sociais na vida dos indivíduos, atuam com funções diferentes. A Música possui um fim estético e, sobretudo, é uma forma de linguagem, função que não deve ser negligenciada. O Esporte, em contraponto, possui um fim objetivo, mesmo não sendo isento de subjetividade. Isto é, a performance de excelência no Esporte tem seu fim em si mesmo, o que é valioso em seu próprio contexto. Já a performance de excelência na Música é um meio, pois o fim ainda é a comunicação, o discurso. Quando isso não acontece, tendo a questionar se é um desvio de atenção ou de propósito. Embora seja comum, e por vezes necessário a existência de espaços competitivos no âmbito profissional, nem sempre os propósitos são consonantes. Para o modelo de sociedade em que estamos inseridos, é esperado que orquestras e instituições promovam concursos para escolherem os melhores profissionais, como igualmente é esperado que os músicos busquem o aprimoramento para serem aptos a pleitear boas oportunidades. O estranhamento se apresenta quando o aprimoramento é almejado pelo reconhecimento deste em si próprio. Assim, as semelhanças demonstram um bom caminho comum a trilhar. Já as diferenças devem ser mantidas como lembrança dos propósitos.

2 Performance Musical: uma arte em obra

2.1 Introdução

Longo ou breve, o momento de performance sempre transparecerá apenas uma pequena fração das muitas horas dedicadas em seu preparo. Assim, talvez não seja sequer possível nomear e quantificar todos os parâmetros e todos os elementos envolvidos, bem como o tempo despendido em função de sua realização. Uma performance é mais que um instante de comunicação, de troca, de entrega, é um olhar entre frestas que permite ao espectador o vislumbre de um universo – o pequeno perante o infinito. Afinal, aquele que sobe ao palco, sobe vestido de si, marcado por sua trajetória, seus aprendizados, munido de seus artefatos, escolhas, memórias, histórias. Para além da voz daquele que transgrede o silêncio com sua eloquência, há também o fardo das horas gastas, o esculpir desenvolvido em todas as interfaces de sua manifestação.

Se observo a palavra performance sob a ótica de sua etimologia, do francês antigo *performance*, que significa cumprir, conseguir, podendo ainda significar levar alguma tarefa ao seu sucesso, não é difícil perceber sua conotação de êxito, de desfecho desejado, o que, de certo modo, é condizente com a pretensão daquele que performa: atingir satisfatoriamente o almejado. O conceito de performance musical não se descola dessa perspectiva. Embora eu compartilhe da visão da performance musical enquanto processo de Cook Everist (1999), e não produto, parece-me implícita a valorização da performance em seu momento de consumação: o produto, o que pode tornar turva a importância de outras etapas. O processo exige uma relação simbiótica com os elementos medulares da arte performática: (1) o domínio técnico; (2) o conhecimento do texto e as reflexões estéticas a ele relacionadas; (3) manejo dos aspectos psicológicos e (4) conhecimento de suas especificidades físicas (RAY, 2005).

No que tange os aparatos técnicos, a própria evolução dos instrumentos fomentou a criação de métodos e tratados, a exemplo de 24 Caprichos para violino de Niccolò Paganini (1802 e 1817/ 1991) e *On Playing the Flute* de Johann Quantz (1752). Embora muito do desenvolvimento técnico tenha sido perpetuado na tradição oral, o registro não ficou marginalizado. Construtores de instrumento, teóricos, pensadores e mesmo músicos virtuosos registraram suas concepções e observações ao longo da

trajetória de aperfeiçoamento dos instrumentos e domínio de suas técnicas. O conhecimento musical, teórico e estético, igualmente se desenvolveu à medida em que os próprios estilos musicais se metamorfoseavam. A prática era viva e discutida, mesmo que ainda em um campo restrito e, por vezes, elitistas. Em contrapartida, as dimensões psicofísicas não se desenvolveram de maneira proporcional. Não julgo esse desequilíbrio como um menosprezo a estas dimensões. Se observo que os desenvolvimentos técnico, interpretativo e musical são efeitos da história do pensamento crítico e da evolução dos procedimentos construtivos dos instrumentos, soa-me natural a evolução tardia das demais esferas da performance. Afinal, as relações corpo-mente e a própria Psicologia enquanto área de conhecimento, embora tenham suas bases na Antiguidade, representam ciências relativamente jovens frente à tradição musical que se estabelece há pelo menos seis séculos. Mesmo nos contextos atuais, é possível observar esse fenômeno refletido na pesquisa científica em Música. Dentro do campo de estudo Performance Musical, as investigações dos processos cognitivos ainda representam uma parcela pequena (Ray, 2014). Desse modo, embora seja um desfecho natural haver um crescimento lento na construção do conhecimento no que tange a preparação psicofísica do performer, a investigação é urgente, bem como a ordenação e a sistematização do que já se sabe até o momento.

A primeira problemática já se apresenta na denominação do campo. Há autores que situam esse conhecimento no campo da Psicologia da Música (Deutsch, 1999), enquanto outros na esfera da Psicologia da Performance (Ray, 2016) ou da Música e Cognição (Galvão, 2006). A Psicologia da Música e a Psicologia da Performance, a um primeiro olhar, podem parecer semelhantes. Contudo, me pergunto se o termo Psicologia da Música não permite a expansão de seus limites para além de outras relações psicológicas que a música esbarra, como, por exemplo, a função que desempenha no ouvinte. Simultaneamente, a denominação Música e Cognição me leva a pensar, sobretudo, nos demais processos cognitivos pertencentes ao fazer musical, sejam eles de ensino, aprendizado, performance, aquisição de habilidades motoras ou mesmo procedimentos que promovam o bem-estar de indivíduos. Desse modo, identifico a terminologia Psicologia da Performance como mais precisa no que diz respeito a seus objetos de estudo. Contudo, embora possa ser de primeira ordem as discussões para conceituação e definição, não é a este propósito que me ocuparei aqui.

Meu apontamento objetiva unicamente demonstrar que essa imprecisão pode contribuir para a inacessibilidade do conhecimento, em especial para aqueles externos ao universo acadêmico, mas que poderiam ter suas práticas musicais beneficiadas a partir das investigações da área. Por ora, por baixo dessa amálgama de termos, busco entender como o aspecto psicológico tem sido abordado e quais contribuições ainda se fazem necessárias.

Sob as três bandeiras acima mencionadas, o aspecto psicológico é explorado em algumas frentes, tais como os estudos sobre a memória (Aiello & Williamon, 2002), medo de palco (Steptoe, 1983), concentração (Reid, 2002) e Ansiedade na Performance Musical (Kenny, 2011), este último é o mais expressivo em número de publicações, o que, enquanto esforço científico, é essencial. Entretanto, pergunto-me se esse seccionamento do conhecimento é benéfico, bem como resumir várias habilidades necessárias no manejo psicológico sob a chancela da Ansiedade na Performance Musical não é demasiado simplista, frente a complexidade e a multiplicidade da psique humana. Minha percepção é de que há preocupação por parte das pesquisas com o preparo do aspecto psicológico, bem como com a investigação de suas manifestações. O que revela um abismo inquietante é a abordagem não integrativa dos conhecimentos, bem como a não sistematização dos mecanismos de aprimoramento.

A performance é sobretudo um processo integrativo; assim, ao argumentar a necessidade de fomento na preparação psicológica, não é uma tentativa de focalizar o estudo neste parâmetro, mas, sim, garantir que haja substrato equivalente aos demais aprendizados técnicos, musicais e interpretativos para a melhor integração de todos os componentes da preparação para a performance musical, o que reforço com a manifestação de Davidson e Scripp quando afirmam que habilidades cognitivas são mais úteis se não forem divididas entre as várias áreas individuais: psicologia, música e educação (1992).

Construída essa argumentação, por onde começar? O mecanismo mais comum de aprendizado é o recebimento de informação seguido de prática. Qualquer prática? Não apenas, mas, idealmente a prática deliberada que é definida por Anders Ericsson (2004), especialista em performance de excelência, como o produto da prática intensa e sua relação direta com o nível de desempenho. Logo, é necessário que estratégias sejam adotadas para guiar a prática de maneira otimizada e consciente. Catarina

Domenici (2005) afirma que a prática deliberada é uma atividade autorregulada através de estratégias metacognitivas para aperfeiçoar a performance, envolvendo o conhecimento e o controle sobre si e o conhecimento e o controle sobre o processo. No que diz respeito ao conhecimento e controle de si, a autora aponta como pressupostos a consciência, a experiência que o indivíduo traz para a tarefa, bem como o comprometimento, a motivação e a atenção. Quanto ao processo, a autora propõe três categorias: conhecimento declarativo, procedural e condicional.

O conhecimento declarativo é factual e envolve o domínio dos conceitos de uma dada tarefa. A informação sobre como esse conhecimento será empregado refere-se ao conhecimento procedural, enquanto o condicional consiste da discriminação sobre quais estratégias são mais apropriadas a um determinado contexto. O controle sobre o processo envolve o planejamento, a monitoração e a avaliação, ações que ocorrem, respectivamente, antes, durante e após a realização da tarefa. O desafio do intérprete reside em conduzir esse processo de maneira criativa (Domenici, 2005, p. 822-3).

Me parece muito assertiva a afirmação da autora sobre o desafio que isso representa para o intérprete, o que não é espantoso. Contudo, me sinto instigada a refletir: na busca pelo conhecimento e controle sobre si mesmo, como o performer adquirirá a consciência e a experiência necessárias, bem como a motivação, o comprometimento e a atenção requeridos? Será que o performer não munido dessas qualidades está fadado a falhar? E se essas habilidades pudessem ser adquiridas e treinadas? Já na busca pelo conhecimento sobre o processo, como o performer compreenderá os conceitos envolvidos na tarefa, bem como utilizar esse conhecimento? E mais: como saberá selecionar quais as estratégias mais apropriadas? Por fim, me pergunto: será que essa trajetória precisa ser tão desafiadora e cruel? Talvez seja possível fornecer meios e métodos para facilitar, não de maneira a subverter a criatividade do intérprete, mas de modo a subsidiar para que esta floresça.

2.2 Escopo do trabalho

É justamente a partir das indagações acima que construo este trabalho. A performance se concretiza através da interação entre o performer e o ambiente; entretanto, deste último, pouco ou quase nada pode ser subjugado ao controle. Assim, os ajustes necessitam partir do indivíduo, daquele que performa. Das interfaces da performance aqui apresentadas, me concentrarei em tratar do aspecto psicológico e das

habilidades adjacentes para o preparo da performance musical. Para tal, parto da hipótese de que, similarmente à prática musical no que diz respeito ao preparo musical e interpretativo, o aspecto psicológico pode e deve ser abordado, podendo ser treinado e, conseqüentemente, aprimorado.

Não há pretensão aqui de justificar a importância do aspecto psicológico para a performance musical haja vista que a quantidade e a qualidade de pesquisas em torno, principalmente, da Ansiedade na Performance Musical já se encarregaram de tal. O propósito é, portanto, oferecer maneiras sistematizadas de promover o THP e, para isto, tomo por suporte conceitos desenvolvidos na Psicologia do Esporte.

A escolha do embasamento teórico se justifica pela observação das semelhanças entre músicos e atletas, em especial no elo principal entre as áreas: a experiência performativa. Desse modo, este trabalho propõe verificar se a transposição dos conhecimentos já desenvolvidos na prática desportiva pode ser benéfica para a prática musical. Afinal, o objetivo da pesquisa interdisciplinar é, sobretudo, promover o desenvolvimento de áreas através da partilha dos processos e descobertas. No entanto, é necessário destacar que a Música e o Esporte compartilham similaridades em suas atividades, mas possuem dissemelhanças nos seus fins, isto é, se manifestam socialmente por razões diferentes; logo, a proposta aqui apresentada situa-se, sobretudo, nos meios.

Além da proposta de transposição dos subsídios da Psicologia do Esporte para o preparo psicológico de músicos, me apoio em conceitos da Ansiedade na Performance Musical, haja vista que é o tema de maior afinidade com o preparo psicológico pesquisado em música, e do estudo da personalidade, que, embora não seja capaz de definir e avaliar individualidades com precisão, propõe categorias que podem facilitar a compreensão dos elos similares entre os sujeitos de pesquisa.

Embora haja diversidade de habilidades psicológicas inerentes à performance trabalhadas no âmbito da Psicologia do Esporte, este trabalho toma por recorte o aprimoramento da autoconfiança, do comprometimento, da competência no estabelecimento de metas, do controle das manifestações de ansiedade e medo, do controle da ativação e relaxamento, da concentração e do planejamento estratégico para momentos de performance. Para tal, propõe estratégias de aquisição e prática das habilidades supracitadas utilizadas no treinamento psicológico de atletas. Os itens a

seguir tratam dos conceitos utilizados no recorte de pesquisa, sendo: as estratégias de treinamento, a Ansiedade na Performance Musical e o estudo do indivíduo através da personalidade.

2.2.1 Estratégias de Treinamento de Habilidades Psicológicas

2.2.1.1 Atenção plena

Diversos autores identificam efeitos positivos do uso da Atenção Plena, como melhoria do foco e do desempenho, além da redução do estresse e da ansiedade no âmbito competitivo (Aherne et al., 2011; Bernier *et al.*, 2009; Gardner & Moore, 2012; Kaufman et al., 2009; Kee & Wang, 2008; Noetel et al., 2017; Vidic et al., 2016). Vidic *et al.* (2021) definem essa estratégia como uma forma de treinar a mente através da observação contínua de pensamentos e ações à medida que surgem, sem se apegar ou se definir por um estado mental específico. Por ser eficiente na aquisição e manutenção de competências psicológicas, como reação ao estresse, gerenciamento do medo, relaxamento e controle atencional, a prática de Atenção Plena frequentemente compõe programas de THP (Bühlmayer et al., 2017).

É uma técnica de meditação que teve sua origem na cultura budista e consiste em focar a mente no momento presente, de forma a estar consciente da experiência em cada momento da vida. Ela pode ser aplicada a qualquer momento e atividade, desde lavar louças a tocar um instrumento musical. Seus princípios assentam no aumento dos níveis de atenção e conscientização, duas características identificadas como fundamentais a uma performance de elevada qualidade (Shao & Skarlicki, 2009).

2.2.1.2 Estabelecimento de metas

Sob a perspectiva psicológica, uma meta pode ser compreendida como um compromisso com uma projeção de desempenho. O Estabelecimento de Metas pode ser visto, então, como uma estratégia motivacional, que visa direcionar e cuidar da atenção do executante para um determinado objetivo a ser alcançado e, assim, melhorar o seu desempenho (Ugrinowitsch & Dantas, 2002).

Nas últimas décadas, o estabelecimento de metas recebeu uma atenção especial enquanto técnica de aumento de desempenho e produtividade. Exemplo disso é a

pesquisa de Locke e Latham (1985). A partir da revisão de 400 estudos realizados no contexto de desempenho industrial e organizacional e, posteriormente, no esporte, os autores constataram que metas que apresentam especificidade e alto grau de desafio promovem melhor desempenho que metas de baixa exigência ou a ausência de metas. Nos estudos realizados por Locke & Latham (1985), as metas difíceis e específicas foram determinadas como produtoras de um efeito superior sobre o desempenho que metas genéricas. Segundo os autores, as metas específicas regulam melhor o comportamento em direção ao estado almejado, quando comparadas com metas vagas ou situações sem metas. Tendo em vista que em sua rotina o músico precisa ser capaz de preparar repertórios com dificuldades específicas em prazos determinados, é natural que haja certo planejamento, seja por iniciativa própria ou até mesmo por instrução de um professor. Contudo, essa preparação pode ocorrer intuitivamente. É nesse âmbito que os protocolos de treinamento de Psicologia do Esporte podem oferecer auxílio.

Traçar um planejamento realista e compreender o tempo necessário para a realização de um repertório ou até mesmo a superação de determinada dificuldade técnica, pode ser um processo desafiador. Por isso, de princípio, é importante estabelecer metas pequenas e progressivas, para que o músico seja capaz de notar seu crescimento, se sinta mais motivado e continue progredindo. É também fundamental levar em consideração os prazos. Embora o aprimoramento musical seja um processo de longo prazo, que exige dedicação e periodicidade, traçar metas graduais, a serem alcançadas em curto e médio prazo, pode garantir o sucesso de objetivos mais complexos.

2.2.1.3 Autofala

Hardy e Parfitt (1991) descrevem a Autofala como uma ferramenta de verbalização direcionada ao indivíduo, com o objetivo de instruir e motivar. A Autofala de conteúdo instrucional estimula, através de declarações, ações desejadas através do foco de atenção e de padrões de movimentos. Por outro lado, a autofala de conteúdo motivacional minimiza pensamentos negativos e estimula a confiança e a autoestima do indivíduo, como também melhora a sua concentração. A autofala demonstra maior eficácia quando combinada a outras ferramentas, tais como a Prática Mental, pois é

possível verbalizar o que se imagina com afirmações que incentivem e promovam os objetivos desejados.

No estudo musical, o hábito de tomar notas e assinalar na partitura indicações de dinâmica, articulação, respiração e até mesmo recursos para a resolução de erros é comum. Contudo, nem sempre é possível retomar todo o raciocínio envolvido no momento da execução. Nesse sentido, a autofala pode ser usada por músicos para traduzir de maneira simples e rápida um pensamento mais complexo, promovendo a automatização da resposta. A utilização pode ser verbal ou visual e, quando incorporada ao estudo e à preparação para uma performance musical, a autofala atua de forma a organizar e direcionar os pensamentos desejados, como também gerar lembretes que trazem a mente de volta à concentração e ao estado de atenção necessários. O indivíduo pode incluí-la em sua prática para se lembrar de como um trecho deve ser executado ou mesmo para motivar e gerar confiança no palco.

2.2.1.4 Rotina psicológica

A rotina psicológica é uma estratégia fundamentada na combinação de técnicas com objetivo de estabilizar o comportamento emocional de indivíduos e atuar na manutenção e no direcionamento do foco de atenção (Samulski, 2002). Ainda que a atenção seja uma habilidade passível de treinamento, mesmo indivíduos notáveis possuem um limite temporal de atenção, isto é, mesmo com significativas variâncias entre o tempo em que alguém pode manter o foco de atenção, este sempre será limitado. Assim, além do treinamento da ampliação e capacidade de foco em si, é necessário a competência de administração deste.

Partindo do pressuposto de que a qualidade da atenção pode variar em longos períodos, é benéfico saber poupá-la quando possível e engajá-la quando necessário. A rotina psicológica atua de maneira a organizar a atividade em ciclos, compreendidos por diferentes níveis atencionais. Noce (2016) propõe um modelo de rotina composto por cinco momentos: (1) informação: quando o indivíduo deverá receber a informação da qual necessita para a realização da ação subsequente. Esta poderá ser externa, oriunda da fala do treinador, por exemplo, ou interna, quando o próprio sujeito descreve qual ação deverá realizar; (2) preparação: ocorre logo após o momento de informação e consiste na visualização do movimento, no repasse mental dos gestos e na

autorregulação da ativação para que o corpo possa entrar em ação; (3) ação: momento da realização do movimento, não abrindo margem para reflexão ou avaliação; (4) recuperação: ocasião em que o sujeito pode relaxar as tensões, respirar profundamente e permitir que a mente desfoque por alguns instantes, promovendo o descanso e (5) autoavaliação: momento final destinado à verificação da qualidade da ação realizada e à reflexão das estratégias para possíveis correções. Ao final desta etapa, um novo ciclo poderá ser iniciado, sempre percorrendo as cinco etapas da rotina.

Além da promoção da atenção em pequenas estruturas, a rotina psicológica permite a distribuição da carga de treinamento, otimiza os resultados por incentivar uma prática mais consciente, munida de estratégias e feedback, bem como diminui a ansiedade a partir do momento em que mantém a concentração em cada pequena parte do ciclo, dificultando o desvio da mente e a preocupação excessiva com ações vindouras.

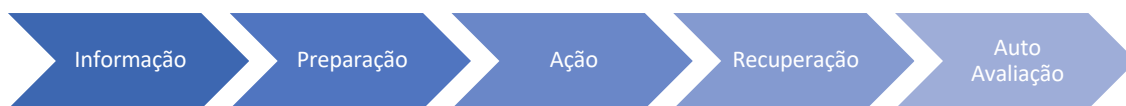


Figura 2. Etapas da Rotina Psicológica

2.2.1.5 Prática mental e visualização

Segundo Eberspächer (1995 *apud* Samulski, 2002), o treinamento mental pode ser empregado através do treinamento por autoverbalização, por auto-observação e ideomotor. Samulski (2002) descreve o treinamento por autoverbalização como a repetição mental e consciente de determinada ação ou movimento. Já o treinamento por auto-observação é proposto de maneira que o indivíduo se torne espectador de suas próprias ações, analisando-se com “olhos mentais”. Por fim, o treinamento ideomotor, em contraposição à auto-observação, instiga a percepção interna do movimento de maneira intensa e profunda.

Weinberg e Gould (2001) afirmam que as teorias psiconeuromuscular, do aprendizado simbólico e bioinformacional explicam o funcionamento adequado do sistema de imaginação e visualização. A teoria psiconeuromuscular se baseia no princípio ideomotor de Carpenter (2009) e determina que a imaginação facilita o processo de aprendizagem de habilidades motoras em decorrência da ativação

neuromuscular, ou seja, o corpo interpreta os mesmos estímulos, mesmo que apenas em imaginação. Embora os estímulos sejam em menor escala, são similares aos presentes no momento da prática. Vealey e Walter (1993) afirmam que, diante da prática e do uso sistemático de técnicas desportivas através da imaginação, o corpo do atleta realmente acredita que está em treinamento.

A teoria do aprendizado simbólico, formulada por Sackett (1934), postula que a imaginação auxilia o atleta a melhor compreender seus movimentos, uma vez que assiste no aprendizado e na aquisição de padrões de movimentos. Nesse caso, a imaginação funciona como um sistema de codificação no qual os movimentos realizados são codificados pelo sistema nervoso central, tornando o movimento familiar e automático, ou seja, há aprendizado de uma habilidade porque se tem consciência daquilo que é necessário fazer para a realização bem-sucedida do movimento.

Por fim, a teoria bioinformacional, elaborada por Lang (1979), afirma que a imagem é um conjunto organizado de preposições mentais, relacionadas ao estímulo e à resposta, armazenadas no cérebro. As preposições relacionadas ao estímulo constroem afirmações que descrevem estímulos específicos do cenário, como a torcida no estádio. As preposições relacionadas à resposta constroem afirmações que descrevem uma resposta comportamental, como a sensação emocional durante a competição.

Para o estímulo e o aprimoramento da prática mental como ferramenta de otimização do rendimento e do aprendizado, é necessário agregar, no momento da imaginação, todos os sentidos possíveis. Abernethy *et al.* (2013) afirma que a prática mental é uma habilidade que faz uso de todos os sentidos, no objetivo de criar ou recriar uma experiência na mente. Quando memorizamos uma ação ou movimento, não registramos apenas o gesto motor, mas também as sensações experimentadas simultaneamente. Ao combinar sensações e informações da ação, o cérebro registra a informação atribuindo significados e criando símbolos que poderão ser invocados sempre que desejado.

2.2.2 Ansiedade na Performance Musical

Quem é educado pela ansiedade é educado pela possibilidade, e somente aquele que é educado pela possibilidade é educado de acordo com sua infinitude (Kierkegaard, 1983, p. 155)

As experiências emocionais, entre as quais se encontra a ansiedade, são constituídas por componentes subjetivos, fisiológicos e comportamentais. A autora Dianna Kenny (2016, p. 6-7), descreve a ansiedade como uma resposta emocional que ocorre quando enfrentamos desafios que parecem exceder nossa capacidade superá-los. A autora afirma ainda que, a APM é uma condição multifacetada que pode impactar significativamente o bem-estar dos músicos, diminuir o prazer de se apresentar e comprometer a qualidade das performances.

2.2.2.1 Efeitos sistêmicos e tipologia da Ansiedade na Performance Musical

A ansiedade afeta vários sistemas do organismo, incluindo o somático, que é também conhecido como resposta de hiperexcitação ou estresse agudo. Este sistema gera uma gama de sensações corporais que preparam o corpo para enfrentar o desafio percebido. Em nível emocional, a ansiedade pode manifestar-se como medo, pânico e ansiedade generalizada. No aspecto cognitivo, os efeitos incluem preocupação, apreensão, falta de atenção e concentração, além de perda de memória. Por fim, no âmbito comportamental, a ansiedade pode levar a erros técnicos, perda de memória, interrupções na performance e evitação de oportunidades de apresentação (Kenny, 2016).

A referida autora categoriza ainda a APM dentro de quatro tipologias, a saber: (a) ansiedade adaptativa, (b) ansiedade reativa, (c) ansiedade desadaptativa e (d) ansiedade patológica. A ansiedade adaptativa é aquela em que o corpo se ajusta a uma situação ameaçadora ou desafiadora, aumentando o estado de excitação. Esse tipo de ansiedade pode ser experimentado como uma forma de excitação que pode melhorar a capacidade de enfrentamento e, conseqüentemente, o desempenho. Por outro lado, a ansiedade reativa surge da incapacidade real ou percebida de atender às demandas da situação. Já a ansiedade desadaptativa ocorre quando a ansiedade prejudica o pensamento e a resolução de problemas, afetando negativamente o comportamento ou desempenho. Finalmente, a ansiedade patológica é caracterizada por uma excitação

ansiosa que ocorre em situações em que o indivíduo não consegue identificar a causa da ansiedade, sendo frequentemente associada ao Transtorno de Ansiedade Generalizada.

2.2.2.2 Prevalência no contexto musical do Brasil

Vários estudos relatam a prevalência da ansiedade em músicos e estudantes de Música, a exemplo da pesquisa conduzida por Ray *et al.* (2016), em que foi avaliada a ocorrência de ansiedade e estresse na performance musical em estudantes de Música dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná e do Distrito Federal. Os resultados revelaram que dos indivíduos sem apresentação de estresse, 15% apresentavam níveis altos de ansiedade, 47% níveis de moderados e 38% níveis baixos na performance musical. Dos indivíduos que apresentaram algum nível de estresse, 38% apresentavam níveis altos, 45% níveis moderados e 17% níveis baixos de ansiedade.

A prevalência no contexto musical me leva a concluir que o fenômeno Ansiedade na Performance Musical é comum e reconhecidamente prejudicial à performance musical. Entretanto, não há indícios suficientes para afirmar a amplitude da discussão sobre o tema no contexto da sala de aula. Na relação aluno-professor, existe a preocupação no que tange o aprimoramento de habilidades musicais e técnicas. Contudo, é necessário que haja também atenção à maneira que os alunos se preparam psicologicamente para enfrentar a performance musical, especialmente diante da prevalência de ansiedade já relatada nesse contexto (Gonçalves, 2017).

A performance musical demanda habilidades avançadas em múltiplos parâmetros, incluindo controle motor, atenção e memória. Conseqüentemente, é compreensível que seja uma atividade particularmente propensa a gerar ansiedade (Rocha, 2010). O desencadeamento da ansiedade acontece por diversos fatores e se manifesta de maneiras diferentes em cada indivíduo. Dianna Kenny (2016) descreve a ansiedade como uma emoção que se manifesta quando enfrentamos desafios que colocam à prova nossas competências de gerenciamento. Para a autora, os sintomas podem se manifestar em um vasto conjunto de situações performativas, mas é frequentemente mais severa em situações que requerem investimento do ego, que envolvam a avaliação inerente (no caso da performance, do público) e o medo de falhar. Além disso, a ansiedade demonstra afetar músicos em diversas fases da carreira e é

parcialmente independente dos anos de formação, prática ou nível de experiência musical (Zanon, 2019).

2.2.2.3 Fatores de influência

De acordo com Valentine (2002), a APM é influenciada por três fatores predominantes: o indivíduo, a tarefa e o contexto. Esses elementos interagem de maneira a moldar a experiência da ansiedade durante a performance. Ratificando e complementando essa perspectiva, Dianna Kenny (2016) enfatiza que a qualidade do desempenho resulta de uma interação complexa entre as características pessoais, as características da tarefa e a configuração do desempenho. Nesse sentido, ambas as autoras reconhecem a importância de uma abordagem integrada, onde múltiplos fatores contribuem para a compreensão e a gestão da ansiedade no contexto musical.

Cada indivíduo é capaz de reagir e lidar com as circunstâncias de maneiras diferentes e a compreensão de como o ser humano funciona individualmente pode ser uma grande ferramenta para músicos e artistas reduzirem a intensidade da ansiedade que os afeta (Gonçalves, 2017). Para Lehmann *et al.* (2007), a maneira como os músicos pensam, seus comportamentos, crenças, julgamentos e metas, determinam como eles percebem a performance, bem como a percepção de ameaça pode se tornar gatilho. Wilson e Roland (2002) afirmam ainda que a percepção de eventos ameaçadores é criada por: (1) superestima da probabilidade de um evento temido e da gravidade do evento temido; (2) subestima dos recursos de enfrentamento (o que você pode fazer) e dos fatores de resgate (o que outras pessoas podem fazer para ajudar você). Assim, a sensação de ameaça do performer pode ser proporcional aos seus níveis de ansiedade (Wilson & Roland, 2002; Cox & Kenardy, 1993).

Outro fator que interfere diretamente na qualidade da performance é a tarefa. Quanto mais desafiadora for a tarefa, maior a chance de o performer sentir-se ansioso e ter sua execução afetada (Valentine, 2002). Assim, o nível de complexidade da tarefa pode ser determinante, junto com as habilidades técnico-musicais do indivíduo. Se a tarefa superar as capacidades do executante, o nível de ansiedade poderá aumentar. O contexto da performance é também um potencializador dos níveis de ansiedade. Os níveis de ansiedade podem se alterar de acordo com o potencial ameaçador do contexto. Diante de contextos menos ameaçadores ou de maior familiaridade, menor

tende ser o nível de ansiedade do performer; já em contextos de grande ameaça e estranhamento, maior tenderá a ser seu nível de ansiedade.

Ao observar o fenômeno Ansiedade na Performance Musical, é essencial compreender as interações complexas dos três elementos – o indivíduo, a tarefa e o contexto. Desse modo, é crucial verificar as particularidades de cada indivíduo, a consciência das exigências da tarefa e o conhecimento do contexto de performance, com o objetivo de tornar os níveis de ansiedade passíveis de controle.

2.2.2.4 Sintomas da Ansiedade na Performance Musical

A manifestação fisiológica da ansiedade no corpo humano, que se organiza para enfrentar ou fugir de ameaças à sua sobrevivência, ocorre por entramos em sistema de alerta. A grande problemática é que, de maneira geral, a mente humana não reconhece apenas as ameaças físicas e reais, mas também as psicológicas, porém, a reação fisiológica se concretiza de maneira similar. Diante disso, é crucial compreender os motivos pelos quais o organismo reage de tal forma; a simples compreensão desse processo pode ser um mecanismo de diminuição dos níveis de ansiedade e proporcionar maior tranquilidade e controle no momento da performance. É importante entender, por exemplo, que batimentos cardíacos acelerados são consequência da demanda por oxigenação dos músculos. Embora a sensação associada possa ser de palpitação e angústia, este é um mecanismo de ativação do corpo que precisa subitamente entrar em movimento. Consequentemente, há também alteração da respiração, ocorrendo a dilatação das vias aéreas. A sensação correspondente pode ser próxima a de falta de ar. Há também o mal-estar digestivo que pode ser consequência da suspensão de algumas funções fisiológicas não-essenciais naquele momento, causando azia e náuseas, e, por fim, o redirecionamento dos fluidos corporais, tais como a saliva e o suor, que são responsáveis pela sensação de boca seca e sudorese em excesso nas extremidades como mãos e pés (Wilson, 2002).

Os sintomas comportamentais são alterações de atitudes que comprometem a performance e a percepção do público, uma vez que podem dar indícios do nervosismo do performer. Exemplos muito comumente relatados são: rigidez facial, desvio do olhar do público, rigidez do corpo, tensão em excesso nos braços e pescoço, expressões faciais não condizentes, tremores, entre outros (Gonçalves, 2017). Os sintomas

comportamentais são mais agudamente observados em situações de avaliação, como competições, audições e concursos, uma vez que são aspectos indissociáveis da performance.

Por fim, os sintomas mentais, embora sejam de caráter subjetivo, possuem descrições comuns entre os performers. Entre eles estão: medo do desempenho, pensamentos negativos, temor da avaliação e conseqüente perda de autoestima e sensação de completa catástrofe iminente. Para Valentine (2002), os sintomas mentais podem também ser denominados sintomas afetivos; ela os identifica como sentimentos subjetivos de ansiedade e pensamentos negativos sobre a performance. Em vez do medo da performance em si, é o medo da performance pública que está em questão, com o risco de uma avaliação negativa e, conseqüentemente, da perda de autoestima. Segundo a autora, esse medo pode ser o resultado de uma identificação próxima da autoestima com o perfeccionismo na performance, até mesmo com a crença de que a autoestima está condicionada ao sucesso. Além disso, o pensamento negativo tem um efeito nocivo na qualidade da performance, pois a preocupação leva à falta de concentração, desviando a atenção e desperdiçando recursos valiosos para lidar com a situação de estresse, possivelmente também atuando como um gatilho para aumentar ainda mais a ansiedade (Zanon, 2019).

2.2.2.5 Estratégias de enfrentamento comumente adotadas

Desde fins do século XX, quando surgiram os primeiros estudos sobre ansiedade em músicos (Salmon, 1990; Steptoe, 1983), muitas estratégias vêm sendo utilizadas para ajudar os músicos a lidarem melhor com a ansiedade e a não desistirem de suas carreiras. Segundo Valentine (2002) as estratégias mais utilizadas no tratamento dos sintomas da ansiedade de performance podem ser categorizadas em: técnicas físicas, técnicas mentais/físicas e as técnicas psicológicas.

As técnicas físicas mais utilizadas e consideradas mais eficientes na redução da frequência cardíaca são as de relaxamento, tais como a meditação e os exercícios de respiração. É também muito comum, embora não recomendado, o uso de medicamentos e outras substâncias como bebidas alcólicas. Um levantamento realizado em Londres por Wesner *et al.* (1990) revelou que 22% dos músicos de

orquestras relataram já terem ingerido álcool para lidar com sintomas da APM e 12%, sedativos.

Outro fármaco utilizado é o betabloqueador, que atua sobre o sistema nervoso autônomo periférico sem efeitos pronunciados sobre o sistema nervoso central. Uma série de estudos cuidadosamente controlados demonstraram a eficácia dos betabloqueadores no alívio de sintomas de ansiedade fisiológicos, como aumento da frequência cardíaca e da pressão arterial, e comportamentais, como o tremor, bem como na melhora do desempenho (Lehrer *et al.*, 1987). Entretanto, é uma medida paliativa e que pode apresentar riscos quando não utilizados sob prescrição médica, uma vez que o uso de betabloqueadores é recomendado para pacientes acometidos de doenças cardíacas. Indivíduos com histórico de doença pulmonar obstrutiva crônica ou asma podem ter os quadros clínicos exacerbados (Coelho *et al.*, 2017). Dessa forma, o uso de substâncias para o alcance da boa performance abre margem para discussão de inúmeros problemas, como os riscos à saúde que o uso constante e sem prescrição pode causar, quando há automedicação sem conhecimento prévio das contraindicações, e também a promoção de sensação de dependência, mesmo que psicológica, do amparo momentâneo que a substância pode promover, gerando a sensação de impotência ou incapacidade de realizar uma boa performance a partir de suas próprias habilidades.

Quanto às técnicas mentais/físicas, destacam-se as que trabalham a integração corpo e mente, tais como Yoga, Tai Chi Chuan e a técnica Alexander, que buscam manter o equilíbrio e a consciência do uso psicofísico e reduzir a tensão excessiva e desnecessária que pode sustentar estados de ansiedade.

Por fim, as técnicas psicológicas têm suas bases na dessensibilização sistemática, tendo como objetivo ensinar o indivíduo a manter um estado calmo e relaxado durante a exposição progressiva ao estímulo temido. Uma dessas técnicas, a terapia cognitivo-comportamental, foi criada pelo psiquiatra Aaron Beck e comprovou ser eficaz para o tratamento de ansiedade. Segundo a teoria cognitiva, o modo como pensamos afeta o modo como sentimos (Clark & Beck, 2012). A APM tem uma etiologia complexa e precisa de um manejo cuidadoso. A melhor abordagem é sempre a prevenção, pois, como ocorre com muitos distúrbios psicológicos, a cura completa nem sempre é possível (Kenny, 2016, p. 17).

2.2.3 O estudo do indivíduo através da personalidade

O momento da performance é espaço-tempo de manifestação do indivíduo e de tudo que este carrega consigo. Logo, é natural que os comportamentos e atitudes sejam atravessados por suas características. Alguns desses atravessamentos são desejáveis, valiosos e tornam a performance única. São, inclusive, a grande razão de ainda existirem inúmeras performances de um mesmo repertório. Cada concerto, cada interpretação, é uma nova chance de permitir que o outro se comunique em um processo constante e único de trocas. Por outro lado, o performer carrega consigo também as peculiaridades que, por vezes, o impedem de agir como gostaria.

Embora indivíduos sejam únicos, todos possuem semelhanças entre si; entender como essas semelhanças interagem, bem como o papel que possuem no comportamento individual, pode ser útil para a promoção de mudanças positivas. Traçar metas, pontuar objetivos e imaginar maneiras de alcançá-las são estratégias naturais no comportamento, mas nem sempre se escolhe o caminho mais simples ou eficaz. Feitas essas considerações, quais são os parâmetros que contribuem para determinar os caminhos ideais, ou, pelo menos, aqueles que podem dirigir o indivíduo para seu objetivo?

No âmbito musical, o acesso à técnica, teorias e maneiras objetivas de se realizar gestos musicais podem contribuir para essa elaboração. Contudo, a tarefa desumanamente humana de conhecer-se a si próprio e trabalhar em direção a sanar limitações e criar estratégias específicas exige um profundo conhecimento do funcionamento humano. Em termos educacionais, embora haja métodos padronizados para questões técnicas, é tarefa do professor de música traduzir o conhecimento e tornar a informação acessível e compreensível para seus pupilos. Tal tarefa exige conhecimento, observação e sensibilidade, uma vez que a troca professor-aluno é íntima e perdura por anos compartilhados na construção da formação musical. Nesse sentido, o conhecimento a respeito do funcionamento da personalidade e o papel que desempenha no comportamento humano pode funcionar como ferramenta de direcionamento do ensino.

Weinberg e Gould (2017), teóricos da Psicologia do Esporte, afirmam que os profissionais, professores e técnicos podem auxiliar indivíduos de forma mais efetiva se possuírem maior entendimento dos diferentes níveis de estrutura da personalidade que

extrapolam os comportamentos e as respostas típicas em determinadas situações. O auxílio que o profissional é capaz de proporcionar se torna direcionado a partir do momento em que toma por premissa aquilo que motiva e dirige o indivíduo.

Assim, para discutir a personalidade e seu papel no desempenho, começarei pelo início. A palavra personalidade se originou do latim *persona*, que se refere à máscara utilizada por atores na dramaturgia greco-romana, que tinha a função de criar uma falsa aparência, dando vida ao personagem. Embora não seja essa a definição de personalidade, ela possui certa similaridade no sentido de que é capaz de representar as idiossincrasias de um determinado sujeito. O termo personalidade é comumente utilizado pelo público geral, que, por vezes, se apropria equivocadamente de seu significado, a fim de descrever o comportamento percebido de um determinado indivíduo. Contudo, essa rotulação é fruto de uma observação circunstancial e leva em conta algum atributo específico que pôde ser notado de maneira marcante dentro de um recorte temporal. Dessa forma, erroneamente, pessoas são taxadas como portadoras de determinada personalidade quando, na verdade, receberam apenas um rótulo que diz respeito a um conjunto de atributos e comportamentos que saltaram aos olhos do observador. Certamente, essa não é uma avaliação precisa, mas conduz à origem da definição de personalidade: a observação do outro (Hall *et al.*, 2000).

Posto que o uso do termo personalidade pelo senso comum é impreciso, é necessário apontar que, mesmo entre os pesquisadores, encontra-se pluralidade de definições e significados, principalmente porque as definições são decorrências das perspectivas de seus autores (Andrade, 2008). Uma imagem não deixa de ser real apenas em função do ponto de vista em que é contemplada. Sua veracidade é atestada quando a soma das perspectivas reconhece que, embora de maneira dissemelhante, veem o mesmo objeto. No contexto científico, diversos teóricos têm tentado estabelecer a definição de personalidade, e há concordância com uma descrição: a singularidade. Em sua essência, personalidade diz respeito ao que torna uma pessoa única (Weinberg & Gould, 2017).

O início do processo de investigação sobre a personalidade possuía caráter dedutivo e baseava-se, sobretudo, na observação clínica. Essa tradição foi iniciada por Charcot, Janet, Freud, Jung e McDougall, que buscavam, através do entendimento da personalidade, verificar possíveis tratamentos para psicopatias (Hall *et al.*, 2000). Freud,

por exemplo, foi pioneiro no desenvolvimento de uma teoria capaz de explicar o funcionamento da personalidade, denominada A Grande Teoria, embasada, principalmente em suas observações clínicas (Feist *et al.*, 2015). “Ouvir se tornou, para Freud, mais do que uma arte; transformou-se em um método, um caminho privilegiado para o conhecimento que seus pacientes mapeavam para ele” (Gay, 1988, p. 70). A concepção de Freud reuniu adeptos e influenciou o estudo da personalidade, mas também promoveu discordâncias, como em Jung e Adler, que criaram suas próprias teorias (Andrade, 2008).

Uma segunda linha de influência no estudo da personalidade é oriunda da tradição gestáltica, teoria que considera os fenômenos psicológicos como totalidades articuladas, organizadas e indissociáveis. Presumivelmente, os teóricos dessa perspectiva estavam convencidos de que o estudo fragmentado dos elementos pertencentes ao comportamento não seria suficientemente esclarecedor (Hall *et al.*, 2000). Simultaneamente, a partir da influência da Psicologia Experimental e, mais especificamente, da Teoria da Aprendizagem, há o aumento considerável de pesquisas empíricas rigorosamente controladas, o que propicia um maior entendimento da construção de teoria e, por fim, uma análise mais profunda sobre o funcionamento do comportamento (Hall *et al.*, 2000). Entre os autores protagonistas dessa influência, cito Albert Bandura e Julian Rotter, precursores da Aprendizagem Social, influenciados pela abordagem comportamental de Burrhus Skinner. A Psicometria é um quarto fator de influxo, uma vez que surge o interesse e a necessidade de mensurar a personalidade e seus componentes. Como por exemplo, a elaboração da Técnica da Análise Fatorial que muito contribuiu para a criação da teoria do traço de personalidade (Andrade, 2008). E, finalmente, a influência da genética e fisiologia, que buscaram identificar e descrever os aspectos da personalidade (Hall *et al.*, 2000).

2.2.3.1 As teorias de personalidade

Existem várias teorias de personalidade e não são, necessariamente, consonantes entre si. Cada teórico desenvolveu uma teoria singular baseada em sua perspectiva e concepção sobre a natureza da humanidade. Ademais, os inúmeros teóricos da personalidade possuíam atuações profissionais diversas; alguns eram psiquiatras, outros psicoterapeutas ou cientistas focados na pesquisa empírica. Toda

essa multiplicidade está refletida nos produtos teóricos da personalidade (Feist *et al.*, 2015).

Embora o termo teoria possua dubiedade, não está aqui empregada ocasionalmente. No cotidiano, podemos utilizar teoria como sinônimo de hipótese, ideia, suposição e, até mesmo, conceito. Na ciência, para um construto ser classificado como teoria, alguns critérios precisam ser atendidos, como a capacidade de gerar pesquisa e ordenar observações. Feist, Feist e Roberts (2015) definem a teoria científica como um conjunto de pressupostos relacionados que permite que os cientistas utilizem o raciocínio lógico dedutivo para formular hipóteses verificáveis. Assim, ao proporem teorias, cientistas podem fornecer significado e organização para as suas observações, bem como fomentar a verificação de hipóteses e apontar possíveis direções para pesquisa. Partindo do pressuposto de que as teorias refletem a perspectiva de seus autores é, então, natural encontrar divergências entre elas, o que pode, com efeito, trazer utilidade para tais teorias. Não será o valor prático ou o nível de concordância com outros conceitos que garantirá a utilidade de uma teoria, mas o simples fato de gerar mais investigação e reflexão e explicar dados.

Para clarificar as divergências básicas das teorias de personalidade, me apoio na descrição das dimensões para um conceito de humanidade de Feist, Feist e Roberts (2015). Os autores utilizam seis dimensões como estrutura para examinar o conceito de humanidade de cada teórico da personalidade: 1) determinismo *versus* livre-arbítrio; 2) pessimismo *versus* otimismo; 3) causalidade *versus* teleologia; 4) determinantes conscientes *versus* inconscientes do comportamento; 5) influências biológicas *versus* sociais; 6) singularidades *versus* semelhanças.

O ser humano tem controle de seu comportamento ou está à mercê de viver sob o jugo da predestinação? O comportamento pode ora ser livre, ora determinado? Embora a dimensão do determinismo *versus* livre-arbítrio seja um posicionamento mais filosófico que científico, há teóricos que moldam suas perspectivas através desse debate. Ainda dentro do controle do comportamento, há a dimensão pessimismo *versus* otimismo. Os conflitos, problemas e desconfortos internos são imutáveis ao longo da vida ou é possível evoluir e conquistar equilíbrio e saúde psicológica? De maneira geral, os adeptos do determinismo tendem a ser pessimistas, enquanto os adeptos do livre-arbítrio são, em geral, otimistas.

A terceira dimensão para examinar o conceito de humanidade de um teórico é causalidade versus teleologia. O comportamento é reflexo de vivências passadas ou é movido por objetivos futuros? O ser humano é movido em função do que viveu ou em função de suas expectativas? Outra dimensão para análise diz respeito à capacidade de consciência do indivíduo. Nossas ações e comportamentos são frutos de um desejo direcionado e consciente ou há manifestações que fogem o desejo visível? É possível que forças inconscientes interfiram nas ações?

Partindo para uma perspectiva mais externa ao indivíduo, o comportamento sofre influência da origem biológica ou social? As peculiaridades de um ser humano são produtos de sua hereditariedade ou do ambiente? Por fim, a dimensão singularidade versus semelhanças. Como se deve observar pessoas? Por suas características comuns ou por suas idiossincrasias? O que é mais relevante? Tais dimensões distinguem os teóricos da personalidade e, conseqüentemente, suas teorias. É crucial entender com clareza a natureza de cada uma das perspectivas para que se possa ter ferramentas disponíveis para compreender minimamente a complexidade humana.

A variedade de teorias só reforça o que o estudo geral da personalidade já verificou: a multiplicidade de teorias atesta a existência da multiplicidade de personalidades, logo, não há sentido em buscar unificar as teorias sob uma linguagem comum, mas apenas compreender as aplicações de seu paralelismo. Se uma teoria enfatiza fatores sociais ou biológicos, singularidades ou semelhanças, é porque ela reflete a personalidade individual de seu criador, suas orientações filosóficas, relações interpessoais e educação. Contudo, a despeito das divergências, teorias da personalidade podem ser científicas e fornecer importantes dados para o estudo do intelecto humano.

As dimensões acima citadas foram precursoras da cristalização das principais teorias da personalidade sob abordagens específicas que, segundo Weinberg e Gould (2017), são: a psicodinâmica, de traço, situacional, interacional e fenomenológica, das quais brevemente descrevo.

I. Abordagem Psicodinâmica

Comumente associada à Sigmund Freud e seus conseqüentes como Carl Jung e Eric Erickson, a abordagem psicodinâmica é centrada no entendimento da pessoa como um todo e possui determinantes inconscientes e conscientes. Embora também seja

utilizada no âmbito científico, sua atuação expressiva é no campo clínico uma vez que há limitações para a mensuração de seus componentes. Outra limitação é o foco apenas em determinantes internos, sem considerar o ambiente e fatores biológicos como influentes da personalidade. A contribuição fundamental dessa abordagem é o reconhecimento de que nem todos os comportamentos estão sob controle consciente e que, às vezes, pode ser adequado observar os determinantes inconscientes do comportamento (Weinberg & Gould, 2017).

II. Abordagem do traço

Os traços de personalidade são os fatores pessoais que predispõe uma pessoa a agir de determinada maneira, possuindo pouca influência do ambiente e da circunstância. São considerados unidades relativamente estáveis, consistentes e permanentes. Atualmente, o modelo de personalidade dos “Cinco Grandes fatores”, desenvolvido por McCrae e Costa (2008) é o mais aceito (Gill & Williams, 2008; Vealey, 2002). Esse modelo categoriza os traços de personalidade em cinco grandes dimensões gerais, ou fatores. Sendo: extroversão, neuroticismo, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade. Essa abordagem contribui no sentido de analisar e explicar comportamentos, mas não pode prevê-los.

III. Abordagem situacional

Em contraponto a abordagem do traço, a abordagem situacional postula que o comportamento é passível de influência do ambiente e da situação em que se manifestam. A construção dessa perspectiva deriva da Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Albert Bandura (1977). Suas premissas se ocupam da explicação e análise do comportamento, contudo, similarmente a abordagem do traço, não é atua no sentido de prevê-lo.

IV. Abordagem interacional

Se por um lado, a abordagem do traço não evidencia o ambiente e a situação e, por outro, a abordagem situacional não evidencia os traços, a abordagem interacional propõe a análise do sujeito a partir da integração dos fatores internos e externos. Desta maneira, leva em consideração que, além das peculiaridades intrínsecas, o comportamento é influenciado pelo meio e contexto nos quais o indivíduo está inserido. Em algumas áreas, tais como no Esporte, alguns psicólogos tendem a preferir a

abordagem interacional para estudar o comportamento humano. Em estudo conduzido por Kenneth Bowers (1973), concluiu-se que observar a interação entre pessoas e contextos pode explicar duas vezes mais comportamentos do que os fatores de maneira isolada.

V. Abordagem fenomenológica

Similarmente a concepção interacional, a abordagem fenomenológica considera a influência das características intrínsecas, como os traços de personalidade, quanto situações vividas. O contraste está no fato de se considerar a perspectiva do indivíduo. Ou seja, como alguém se percebe e percebe o meio em que se situa é significativa.

É certo dizer que todas as abordagens supracitadas contribuíram para a evolução do entendimento da personalidade. Contudo, atualmente, a visão interacional e a fenomenológica possuem maior ênfase no âmbito acadêmico (Weinberg & Gould, 2017).

2.2.3.2 Teoria dos cinco fatores, de McCrae e Costa

Como afirmam Feist, Feist e Roberts (2015), muitos estudiosos reconhecem a importância dos traços na personalidade, mas cada um adotou um repertório particular e, conseqüentemente, não houve consenso a respeito de quais eram as dimensões básicas da personalidade. Esse cenário se perpetuou até os anos de 1980, quando a pesquisa de Robert McCrae e Paul Costa, teóricos dedicados ao estudo dos traços há décadas, encontrou cinco dimensões principais da personalidade, sendo: extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo e abertura.

Inicialmente, o objetivo de McCrae e Costa era identificar quais eram os principais traços da personalidade, também denominados fatores, através da análise fatorial. Com o desenvolvimento das investigações, o trabalho evoluiu para uma taxonomia e culminou no Modelo dos Cinco Grandes Fatores, que, posteriormente, se tornou uma teoria capaz de explicar aspectos do comportamento humano. A nova teoria deveria, antes de tudo, abranger todo o crescimento do campo dos últimos 25 anos de pesquisa (Andrade, 2008).

A nomenclatura das cinco dimensões, ou fatores, derivam de análises da própria linguagem que indivíduos utilizam cotidianamente para se descreverem ou descreverem outros (John & Srivastava, 1999).

Cada uma das cinco dimensões descreve os traços da personalidade no nível mais alto de abstração e cada delas resume um vasto número de características distintas e específicas (John & Srivastava, 1999).

De acordo com Feist, Feist e Roberts (2015), o fator abertura distingue os indivíduos que preferem a variedade daqueles que têm uma necessidade de fechamento e que obtêm conforto na associação com pessoas e coisas familiares.

Pessoas com altos escores neste fator tendem a buscar experiências diferentes e variadas, bem como tendem a questionar valores tradicionais. Em contraposição, pessoas com baixo escore nesta dimensão tendem inclinam-se a manter atividades rotineiras, preferem experiências familiares e defendem valores tradicionais.

No fator extroversão, indivíduos com alto escore, ou indivíduos extrovertidos, tendem a serem ativos, entusiasmados, dominantes, sociáveis e eloquentes. Em contrapartida, com baixos escores, ou indivíduos introvertidos, tendem a ser retraídos, submissos e quietos (Friedman & Schustack, 2004).

No terceiro fator, conscienciosidade, é característico o controle de impulsos, a disciplina bem como comportamento direcionados. Andrade (2008), afirma que indivíduos conscienciosos podem ter maior cautela, demonstrar confiabilidade, organização e responsabilidade. Por outro lado, indivíduos com baixos escores, ou indivíduos não conscienciosos, tendem a ser negligentes, preguiçosos, sem objetivos claros e, provavelmente, desistem quando um projeto se torna difícil (Feist *et al.*, 2015).

O quarto fator, amabilidade, também chamada comumente de “agradabilidade” ou “Sociabilidade” avalia aspectos da qualidade interpessoal do indivíduo. Indivíduos com alta pontuação nesse fator são gentis, amáveis, cooperativos e afetuosos. Indivíduos com baixa pontuação nessa dimensão pode ser inexpressivos e indelicados. (Friedman & Schustack, 2004).

Por fim, o fator neuroticismo que diz respeito a estabilidade emocional e identifica indivíduos propensos a perturbações. Indivíduos neuróticos, geralmente, são nervosos, emotivos, inseguros, tensos e preocupados. Por outro lado, indivíduos

emocionalmente estáveis são calmos, seguros e auto satisfeitos (Friedman & Schustack, 2004).

3 Estudantes de música em análise: mapeamento do perfil psicológico

3.1 Introdução

O presente capítulo trata do primeiro dos três estudos que compõe este trabalho e se ocupa do mapeamento do perfil psicológico dos alunos de graduação em instrumento e canto lírico da Escola de Música da UFMG matriculados no ano de 2019. Para tal, discorre sobre hipóteses, questões de pesquisa, propósito e procedimentos metodológicos. Apresenta ainda os resultados e os discute. Esta fase inicial permitiu uma compreensão global do perfil dos participantes, incluindo relações entre dados demográficos, níveis de APM e traços de personalidade.

3.2 Contexto, motivação e justificativa

O mapeamento foi motivado pelo desejo de compreender características e particularidades dos estudantes de música dos cursos de bacharelado em instrumento e canto lírico no contexto da Escola de Música da UFMG, população para a qual as intervenções são destinadas nos passos seguintes desta pesquisa.

A problemática central deste mapeamento situa-se na prevalência da APM entre os estudantes, especialmente em função de fatores individuais, como traços de personalidade e contexto socioeconômico.

A justificativa para esta etapa de pesquisa reside na importância de se obter um entendimento global dos fatores que podem influenciar a performance e o aprimoramento dos músicos. Dentro da metodologia Pesquisa-Ação, este processo inicial foi crucial para delinear o cenário em que o estudo se insere, permitindo uma análise mais aprofundada dos dados e uma compreensão mais clara das dinâmicas envolvidas. A partir dos resultados do mapeamento, foi possível ajustar a abordagem metodológica e formular intervenções mais precisas e contextualizadas nas etapas subsequentes.

3.3 Hipóteses e questões de pesquisa

Este estudo levanta a hipótese de que estudantes de música desse contexto são altamente prejudicados por manifestações de APM, que podem variar em intensidade de acordo com características individuais. Partindo-se dessa hipótese, as seguintes

questões foram formuladas: quais são os níveis de APM entre os estudantes dos cursos de bacharelado em instrumento e canto lírico da UFMG? Como os traços de personalidade estão associados aos níveis de APM desses estudantes? Existe uma desigualdade de gênero significativa entre eles? De que maneira os contextos socioeconômicos influenciam suas experiências educacionais? Ao buscar respostas para essas perguntas, a pesquisa procurou identificar como esses fatores influenciam a experiência educacional e o bem-estar psicológico dos estudantes de música, contribuindo para uma compreensão mais ampla das necessidades e desafios enfrentados por esses alunos.

3.4 Objetivos

O mapeamento teve como objetivo fornecer uma visão abrangente do perfil de características psicológicas da população de estudo. Os objetivos específicos foram:

- Analisar o contexto educacional e social, oferecendo uma compreensão detalhada do ambiente educacional e das dinâmicas sociais que influenciam a performance musical dos estudantes, incluindo a distribuição de gênero e as particularidades do contexto em que estão inseridos.
- Investigar a prevalência de APM entre os estudantes, identificando fatores de influência
- Examinar se há um perfil específico de estudantes cujos traços de personalidade estão relacionados à APM percebida, visando fundamentar intervenções e estratégias futuras para melhorar a performance musical.

3.5 Metodologia

3.5.1 Participantes

Cento e quarenta e oito alunos foram convidados a participar desta etapa de pesquisa. Os critérios de inclusão foram: estar regularmente matriculado nos cursos de bacharelado em instrumento ou canto lírico durante o segundo semestre do ano de 2019, momento da coleta dos dados, e estar apto a participar das provas finais do semestre em vigência.

3.5.1.1 Questões éticas

A coleta de dados desta etapa foi realizada com a devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, garantindo a conformidade com os princípios éticos estabelecidos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com sua participação de forma voluntária. O anonimato dos participantes foi rigorosamente assegurado ao longo de todo o processo de coleta e análise dos dados, com todas as informações pessoais sendo mantidas em sigilo absoluto. Adicionalmente, foi assegurado aos participantes que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo, preservando sua liberdade de escolha e integridade. Essas medidas foram adotadas para assegurar que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os mais altos padrões éticos e respeitando os direitos e o bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

3.5.2 Procedimentos de coleta

A coleta de dados ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2019, momento em que as provas finais de instrumento e canto lírico foram aplicadas. Logo antes de cada prova, com a anuência dos professores, os alunos forneceram dados demográficos, responderam questionários de avaliação psicológica, bem como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.5.2.1 Dados demográficos

Os dados demográficos referentes à idade, gênero, período letivo e instrumento ou canto foram coletados a partir de um cabeçalho inserido nos questionários de avaliação psicológica. Os dados foram codificados de modo a proteger a identidade dos participantes.

3.5.2.2 Questionários de avaliação psicológica

- **K-MPAI**

A escala *K-MPAI* (*Kenny Music Performance Anxiety Inventory*) é uma ferramenta de mensuração dos níveis de APM desenvolvida pela pesquisadora Dianna Kenny (2011)

com base na teoria de David Barlow sobre os transtornos de ansiedade. Os componentes da teoria de Barlow, base para a criação dessa escala, incluem fatores que caracterizam a incontrollabilidade, imprevisibilidade, afetos negativos e componentes fisiológicos. Para o contexto desta coleta de dados, foi utilizada a versão em português da escala K-MPAI traduzida e validada pelo pesquisador Sérgio Rocha (2010). Para a categorização dos níveis de ansiedade, foi adotado a distribuição dos escores proposta por Ray (2016), sendo:

- 0 - 90 pontos = nível baixo de ansiedade
- 90 - 138 pontos = nível moderado de ansiedade
- 138 - 240 pontos = nível alto de ansiedade

- **Inventário Fatorial de Personalidade**

O Inventário Fatorial de Personalidade, é uma medida de autorrelato breve, composta por 44 itens e designada a avaliar as cinco grandes dimensões da personalidade. Os 44 itens foram construídos para permitir uma avaliação flexível dos cinco grandes fatores da personalidade quando não há necessidade de uma medida das facetas individuais.

3.5.3 Procedimentos de análise

3.5.3.1 Análise estatística

Após a coleta de dados, foram realizadas análises dos dados de: gênero, idade, instrumento, período, fatores de personalidade e níveis de APM. A distribuição dos dados foi verificada utilizando o teste de normalidade de Shapiro Wilk, que tem por objetivo avaliar se a distribuição dos dados é semelhante a uma distribuição normal. O nível de significância adotado foi de 5%.

Posteriormente, foram verificadas as correlações entre os dados supracitados com o objetivo de apontar e discutir as características predominantes da população investigada. A análise de correlação mede a força e o grau de associação linear entre duas variáveis com o intuito de saber se existe uma associação linear, ou seja, se existe um relacionamento significativo entre as variáveis. Para tal, foi realizado o teste estatístico de correlação de *Pearson* (r), e o nível de significância adotado foi de 5%. Este coeficiente, normalmente representado por ρ assume apenas valores entre -1 e 1.

- $\rho=1$ Significa uma correlação perfeita positiva entre as duas variáveis.

- $\rho=-1$ Significa uma correlação negativa perfeita entre as duas variáveis - Isto é, se uma aumenta, a outra sempre diminui.
- $\rho=0$ Significa que as duas variáveis não dependem linearmente uma da outra ou possuem uma dependência não linear.

Especificamente para determinar a existência ou não de associação entre o gênero do indivíduo e nível de ansiedade (K-MPAI), foi realizado o teste qui-quadrado, ao nível de 5% de significância. O teste de qui-quadrado é um teste de hipóteses que tem por objetivo encontrar valor de dispersão para duas variáveis categóricas e avaliar a associação existente entre variáveis qualitativas. Não é um teste paramétrico e não depende de parâmetros populacionais, como média e variância. O princípio básico deste teste é comparar proporções, isto é, possíveis divergências entre as frequências observadas e esperadas para um certo evento. Neste caso, o objetivo era verificar se a proporção em que os gêneros se dividem em determinados níveis de ansiedade seriam iguais ao esperado ou não. Para determinar se havia diferença significativa entre os níveis médios de ansiedade (K-MPAI) para cada gênero, foi utilizado o teste T-student, que tem como objetivo comparar as médias de dois grupos independentes.

Para verificar a possível associação entre a habilitação e nível de ansiedade dos alunos, foi realizado o teste exato de Fisher por ser considerado preciso para qualquer tamanho de amostra. Uma vez que as divisões de alunos por instrumentos variam consideravelmente, a adoção deste teste se mostrou necessária.

As análises foram realizadas utilizando o *software* R sob a supervisão de um profissional de estatística.

3.6 Resultados

3.6.1 Análise descritiva dos dados demográficos

No momento da coleta dos dados, cento e quarenta e oito estudantes atendiam aos critérios de inclusão e foram convidados a participar do estudo. Destes, cento e vinte e três aceitaram responder aos questionários e foram incluídos na amostra aqui avaliada. Desta forma, a taxa de adesão à pesquisa foi de 83% (Figura 3).



Figura 3. Taxa de adesão à pesquisa

A amostra foi composta por 30,08% (n=37) participantes do gênero feminino e 69,92% (n=86) do gênero masculino. A idade média observada foi de 23,64 anos ($dp \pm 4,08$), sendo a idade mínima 18 anos e a idade máxima 35 anos. A variação de idade foi semelhante em ambos os gêneros. Os alunos do gênero feminino apresentaram uma idade média de 23,03 anos ($dp \pm 4,21$) e os alunos do gênero masculino uma idade média de 23,91 anos ($dp \pm 4,013$).

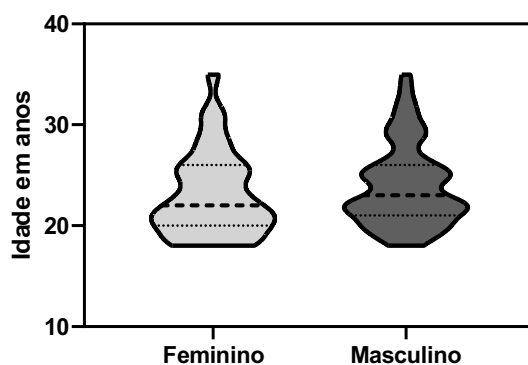


Figura 4. Variação da idade em ambos os gêneros

No estudo foram analisados estudantes de dezesseis habilitações diferentes, dentre elas: piano, violino, canto, viola, flauta, violão, violoncelo, percussão, contrabaixo, saxofone, trombone, trompete, clarineta, harpa, fagote e oboé. As classes mais numerosas foram: piano, violino e canto; e as menos numerosas foram fagote, oboé, harpa e clarineta, conforme representado na Figura 5.

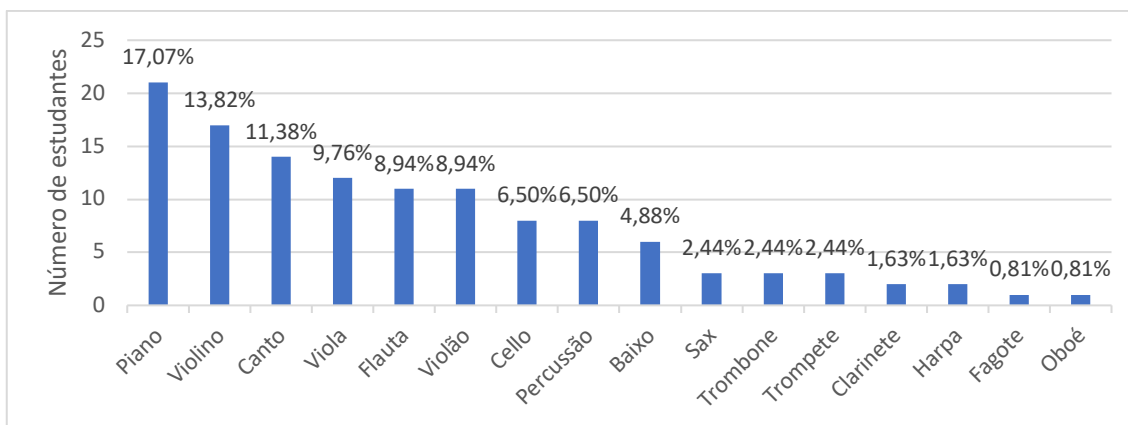


Figura 5. Distribuição de alunos por instrumento

Quanto a distribuição por tempo de curso, mais de 75% dos alunos cursavam do 3º período em diante. Dentre estes, 40,46% já estavam nos períodos finais do curso. (Ver figura 6).

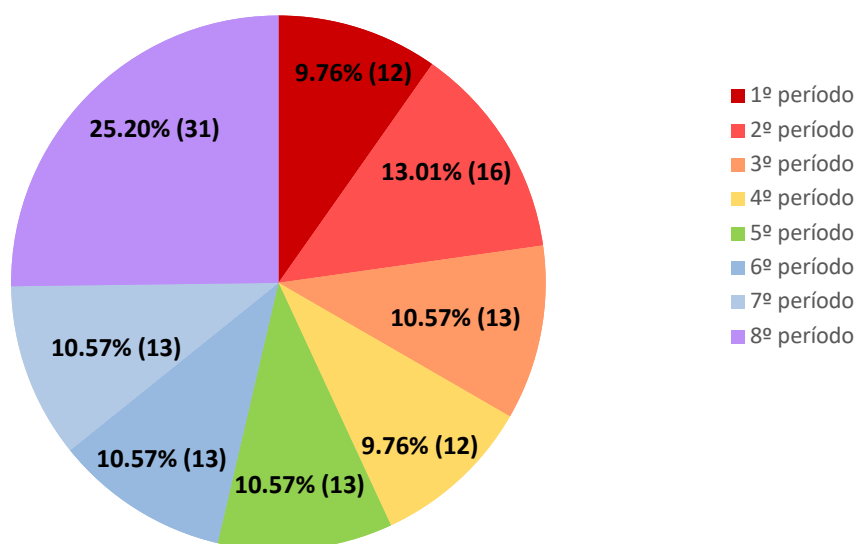


Figura 6. Distribuição de alunos por período letivo

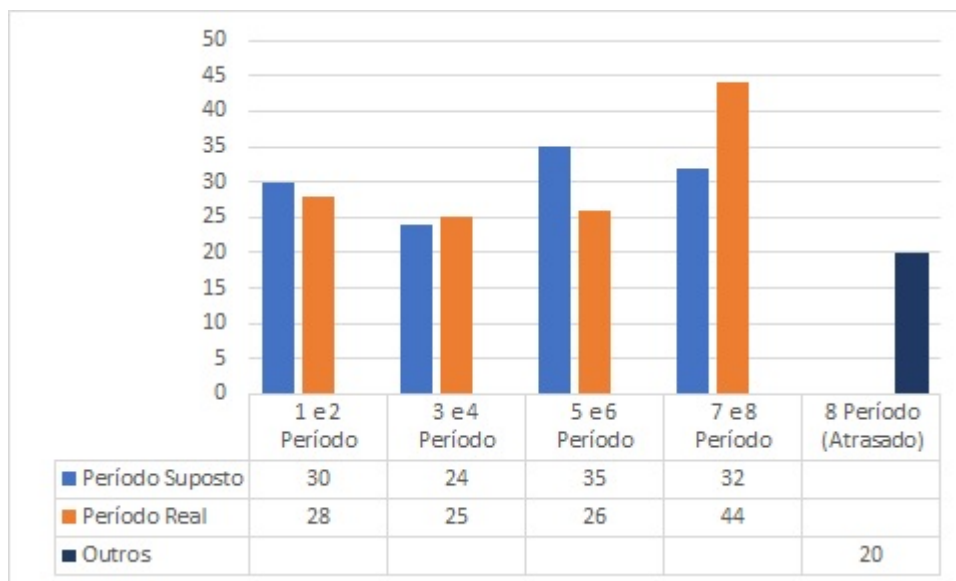


Figura 7. Distribuição de alunos por periodo Suposto x Real

3.6.2 Análise descritiva dos questionários de avaliação psicológica

3.6.2.1 Inventário Fatorial de Personalidade

A partir da análise dos fatores de personalidade, foram obtidos os valores médios de escore, assim como os valores mínimos e máximos mensurados para cada dimensão (Ver Tabela 1 e Figura 8).

Tabela 1. Distribuição dos fatores de personalidade

Dimensão	Média \pm DP	Min/Máx
Abertura (S1)	38.48 \pm 4.93	22.00 / 48.00
Extroversão (S2)	27.12 \pm 5.18	14.00 / 40.00
Conscienciosidade (S3)	30.91 \pm 4.73	17.00 / 44.00
Neuroticismo (S4)	24.85 \pm 6.80	9.00 / 52.00
Amabilidade (S5)	33.59 \pm 4.94	17.00 / 45.00

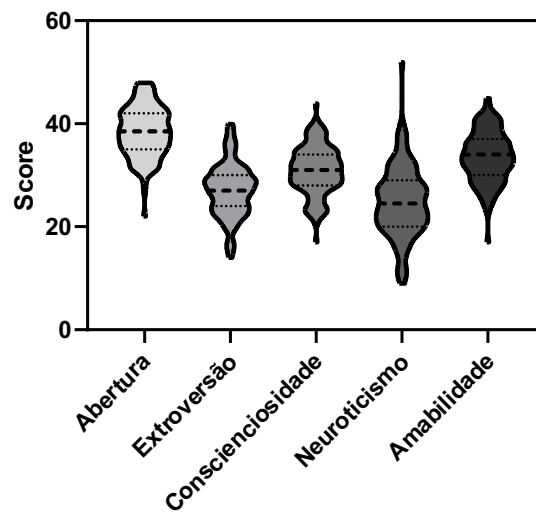


Figura 8. Variação e distribuição dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade

3.6.2.2 K-MPAI

Analisando os escores de APM, dentro da escala de K-MPAI, que vai de 0 a 240, o valor médio encontrado foi 124.0 pontos ($dp \pm 38.75$), o valor mínimo encontrado 20.0 e o valor máximo de 201.0 (Ver figura 9).

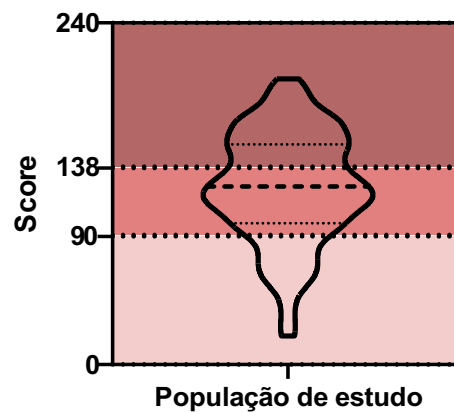


Figura 9. Variação e a distribuição do K-MPAI

3.6.3 Análise estatística

Tabela 2. Teste de normalidade aplicado nas variáveis quantitativas.

Teste de Normalidade Shapiro Wilk		
Variável	Estatística de Teste (W)	P-Valor

Idade	0.93286	1.159e-05***
Período do curso	0.88991	4.601e-08***
S1	0.98365	0.1437
S2	0.98768	0.3339
S3	0.99007	0.5222
S4	0.97912	0.05343
S5	0.98874	0.41
K-MPAI	0.98568	0.2219

***Valor estatisticamente significativo, ou seja, p-valor <0,05.

3.6.3.1 Correlações

Para a interpretação dos resultados das correlações:

- 0.9 positivo ou negativo indica uma correlação muito forte.
- 0.7 a 0.9 positivo ou negativo indica uma correlação forte.
- 0.5 a 0.7 positivo ou negativo indica uma correlação moderada.
- 0.3 a 0.5 positivo ou negativo indica uma correlação fraca.
- 0 a 0.3 positivo ou negativo indica uma correlação desprezível.

- Variável idade

Tabela 3. Teste de correlação de Pearson da variável idade

Variável	Coef. De Correlação (r)	P-Valor
Idade x Abertura (S1)	0.0167	0.854
Idade x Extroversão (S2)	-0.0495	0.5861
Idade x Conscienciosidade (S3)	-0.0513	0.5727
Idade x Neuroticismo (S4)	0.0288	0.7516
Idade x Amabilidade (S5)	-0.0293	0.747
Idade x K-MPAI	-0.0046	0.9594

Ao aplicar o teste de correlação de Pearson nas variáveis avaliadas neste trabalho, foi possível verificar que as evidências amostrais indicam a não existência de associação linear significativa entre idade e os fatores de personalidades dos alunos dessa amostra. Similarmente, não se observou uma associação significativa entre a idade e os escores de ansiedade (K-MPAI)

- Variável score de ansiedade (K-MPAI)

Não foi encontrada correlação entre as variáveis escore de ansiedade, idade e período letivo. Entretanto, ao analisar a variável nível de ansiedade, frente aos fatores de personalidade, foi observada uma correlação positiva com o fator de personalidade neuroticismo, que se mostrou moderadamente associado ao escore de ansiedade ($r=0.5771$; $p=2.812e-12$). Ver tabela 4.

Tabela 4. Teste de correlação de Pearson da variável K-MPAI

Variável	Coef. De Correlação (r)	P-Valor
K-MPAI x Abertura (S1)	0.0503	0.5808
K-MPAI x Extroversão (S2)	-0.1700	0.06008
K-MPAI x Conscienciosidade (S3)	-0.1316	0.1467
K-MPAI x Neuroticismo (S4)	0.5771	2.812e-12***
K-MPAI x Amabilidade (S5)	-0.0243	0.7895
K-MPAI x Idade	-0.0046	0.9594
K-MPAI x Período	0.0767	0.3988

***Valor estatisticamente significativo, ou seja, p-valor <0,05.

Gênero Feminino

Ao verificar as correlações entre escores de ansiedade (K-MPAI) e fatores de personalidade para indivíduos do gênero feminino, duas dimensões evidenciaram uma associação ($p<0,05$): abertura (S1) e neuroticismo (S4). A dimensão abertura (S1), demonstrou ter uma associação fraca com o escore de ansiedade ($r=0.339$; $p=0.03987$), mas positiva, indicando que quanto maior a pontuação nesta dimensão, maior será o escore de ansiedade.

Tabela 5. Teste de correlação de Pearson da variável K-MPAI do gênero feminino

Variável	Coef. De Correlação (r)	P-Valor
K-MPAI x Abertura (S1)	0.339	0.03987**
K-MPAI x Extroversão (S2)	-0.037	0.8266
K-MPAI x Conscienciosidade (S3)	-0.100	0.5542
K-MPAI x Neuroticismo (S4)	0.500	0.0016***

K-MPAI x Amabilidade (S5)	0.216	0.198
K-MPAI x Idade	0.120	0.4781
K-MPAI x Período	0.171	0.3117

***Valor estatisticamente significativo, ou seja, p-valor <0,05.

Gênero masculino

Para indivíduos do gênero masculino, duas dimensões demonstraram estar significativamente associadas com o escore de ansiedade (K-MPAI): neuroticismo (S4) ($r=0.591$; $p= 2.128e-09$) e a dimensão extroversão (S2) ($r= -0.253$; $p= 0.01854$). Essa associação se revelou fraca e negativa, indicando que são inversamente proporcionais. Ou seja, quanto maior a pontuação na dimensão extroversão (S2) do indivíduo do gênero masculino, menor será seu escore de ansiedade (K-MPAI).

Tabela 6. Teste de correlação de Pearson da variável K-MPAI do gênero masculino

Variável	Coef. De Correlação (r)	P-Valor
K-MPAI x Abertura (S1)	-0.041	0.7043
K-MPAI x Extroversão (S2)	-0.253	0.01854**
K-MPAI x Conscienciosidade (S3)	-0.147	0.1771
K-MPAI x Neuroticismo (S4)	0.591	2.128e-09***
K-MPAI x Amabilidade (S5)	-0.131	0.2284
K-MPAI x Idade	-0.019	0.861
K-MPAI x Período	0.046	0.6728

***Valor estatisticamente significativo, ou seja, p-valor <0,05.

Quanto a distribuição da população deste estudo entre os três níveis de ansiedade (K-MPAI), foi observado que 36,59% dos alunos apresentaram níveis elevados de ansiedade, 46,34% níveis moderados e 17,07% níveis baixos de ansiedade.

O teste qui-quadrado revelou ao nível de 5% de significância, que existe uma associação entre as variáveis gênero e nível de ansiedade ($X^2= 10.982$, g.l =2, $p=0.004125$). Além disso, o teste T-Student revelou que existe uma diferença significativa entre os níveis médios de ansiedade (K-MPAI) para cada gênero ($p= 0.02325$). Os indivíduos do gênero feminino apresentaram um escore médio de

ansiedade significativamente maior (K-MPAI=134,51), em comparação ao gênero masculino (K-MPAI=119,46). Deste modo, o gênero feminino dessa população demonstra ser mais afetada pela APM que o gênero masculino.

Tabela 7. Distribuição das frequências relativas para a relação entre gênero e nível de ansiedade.

Sexo	Nível Alto	Nível Baixo	Nível Moderado	Total Geral
F	13,82%	-	16,26%	30,08%
M	22,76%	17,07%	30,08%	69,92%
Total Geral	36,59%	17,07%	46,34%	100,00%

3.7 Discussão

Dos 148 alunos convidados para esta pesquisa, 123 aceitaram participar, significando uma adesão a pesquisa de 83%. Desta forma, a amostra desse estudo, por representar um percentual elevado da população geral de alunos de bacharelado com habilitação em instrumento e canto da UFMG, pode ser considerada representativa. Esta proximidade possibilitou inferir hipóteses e propor discussões a respeito dessa comunidade.

A composição da população abordada no mapeamento foi de 30,08% de indivíduos do gênero feminino. Entretanto, esse dado, quando comparado à população geral do Brasil no mesmo ano e na mesma faixa etária, não se mostra análogo. De acordo com os dados da PNAD contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) em 2019³, a população brasileira era composta por 51,8% de mulheres. Quando comparada a composição do alunado da UFMG⁴ em um período similar, a composição também não se repete. Entre os anos de 2018 e 2019, a população de alunos de graduação era composta de 48,5% de indivíduos do gênero feminino. Estreitando ainda mais o olhar, a grande área na qual a Escola de Música está inserida, Linguística, Letras e Artes, é composta por 54,4% de mulheres. Não foi possível verificar se há similaridade a

³ Disponível em: educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20brasileira%20%C3%A9%20composta,51%2C8%25%20de%20mulheres. Acesso em 02/02/2022.

⁴ Dados disponíveis no Boletim UFMG nº 2.043 – Ano 45.
Disponível em: ufmg.br/storage/7/c/0/b/7c0b328e8d7f62e45badf18558698ae9_1543586500597_1216215438.pdf
Acesso em 06/02/2022

composição geral da Escola de Música, incluindo alunos de Licenciatura, Música Popular e Musicoterapia.

Partindo do pressuposto que dados sobre gênero servem para mapear as diferenças e fornecer informações que embasem políticas públicas para reduzir disparidades, em especial no âmbito do ensino público, esse resultado me leva a questionar as razões pelas quais a predominância masculina se apresenta.

Outra constatação relevante que o mapeamento da população apresentou foi quanto à ocorrência de APM, mensurada através do questionário *K-MPAI*. 36,59% dos alunos apresentaram níveis elevados de ansiedade, 46,34% níveis moderados e apenas 17,07% níveis baixos. Dados que corroboram com a prevalência de ansiedade encontrados em contextos similares, como o mapeamento realizado por Miranda *et al.*, (2013) com estudantes de música do estado do Pará, e Ray (2016), com estudantes de música dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná e do Distrito Federal. Comprovando que a Ansiedade na Performance Musical afeta significante estudantes no âmbito da música erudita de concerto.

Quando categorizados por gênero, os escores mais elevados de APM foram encontrados no público feminino. O escore médio para mulheres foi de 134,51 contra 119,46 para homens. Estes resultados corroboram com dados da literatura nos quais apontam uma tendência de mulheres serem mais ansiosas que homens (Kenny, 2016; Leblanc, 1997). As razões pelas quais esse dado se manifesta ainda não são claras, mas esforços para elucidá-los se fazem necessários. Resultados que demonstram diferenças de gênero, em uma sociedade ainda marcada por raízes do patriarcado, não devem descartar a *priori* a possibilidade de influências sociopolíticas.

Curiosamente, embora se esperasse que a distribuição dos alunos quanto ao período cursado fosse homogênea, houve uma predominância de alunos cursando o último período. Entretanto, o período não correspondia ao ano de ingresso no curso, o que significa que os alunos estavam levando mais tempo que o previsto para se formarem e os níveis de ansiedade não estão diminuindo à medida que o aluno ganha experiência. Essa indagação levanta um questionamento: se a proposta educacional de uma graduação em instrumento e canto é conduzir o aluno por um caminho de aprimoramento, alunos de períodos mais avançados não deveriam demonstrar menores níveis de ansiedade? Desta maneira, pode-se dizer que abordagem psicológica ao longo

da formação não tem sido suficientemente eficaz para reduzir os níveis de ansiedade, bem como pode estar contribuído para o atraso no tempo de curso.

Além das associações dos níveis de ansiedade com gênero e instrumento, foi possível verificar também associação com os traços de personalidade. A dimensão neuroticismo se mostrou positivamente associada, isto é, níveis elevados de ansiedade acompanhavam altos escores de neuroticismo. O que corresponde a expectativa ao partir do pressuposto que essa dimensão mensura a estabilidade emocional do indivíduo. Afinal, indivíduos com pontuações altas em neuroticismo tendem a experimentar mais irritação, melancolia e vergonha. A associação do neuroticismo com os níveis de ansiedade se manteve análoga em ambos os gêneros.

Considerando ambos os gêneros, o fator de personalidade que se associa positivamente aos níveis de ansiedade é o neuroticismo (S4). Isto é, escores mais altos na nesta dimensão correspondem a níveis elevados de ansiedade. Quando avaliados individualmente, o gênero feminino se associa aos fatores de personalidade abertura (S1) e neuroticismo (S4).

Uma vez que o fator abertura (S1) diz respeito à postura proativa e apreciação de novas experiências (Pervin & John, 2004), pode ser esperado que altos escores nessa dimensão sejam responsáveis por maiores níveis de ansiedade uma vez que pessoas abertas a novas possibilidades podem se arriscar e expor mais, o que pode acarretar certa preocupação com o seu desempenho e com a avaliação do outro.

Já para o gênero masculino o fator de personalidade associado é a extroversão (S2) e essa associação tende a ser negativa, ou seja, escores altos nesta dimensão correspondem à baixos níveis de ansiedade. Esta associação corresponde ao esperado uma vez que indivíduos extrovertidos tendem a serem ativos, entusiasmados, dominantes, sociáveis, eloquentes e gostam de exposição pública (Friedman & Schustack, 2004).

3.8 Conclusões

Tendo em vista que o objetivo do mapeamento era compreender características psicológicas da população, os resultados que demonstram a prevalência da ansiedade nos participantes e, em especial a correlação de níveis elevados ao neuroticismo, dimensão que avalia os elementos de controle emocional, corroboram com o

argumento de que há a necessidade de intervenção no sentido de promover o preparo psicológico para a performance musical.

Entretanto, os demais resultados obtidos abrem margem para discussões de importância inegável, mas que extrapolam o escopo deste trabalho, em especial as que lidam com discrepâncias de gênero. Assim, embora não sejam aprofundadas nesse contexto, deverão seguir no processo investigativo.

4 Explorando o Treinamento de Habilidades Psicológicas: Estudo Piloto

4.1 Introdução

O presente capítulo trata do segundo dos três estudos que compõe este trabalho. Tomando por base os conceitos teóricos do THP, foi conduzido o Estudo Piloto de caráter exploratório com o intuito de observar a aplicabilidade das estratégias de Atenção Plena, Estabelecimento de Metas, Autofala, Prática Mental e Rotina Psicológica para estudantes de música do ensino superior. A pré-seleção dessas estratégias emergiu dos apontamentos da literatura sobre as práticas mais comumente utilizadas no contexto esportivo. A compreensão dos participantes quanto ao modo de intervenção, bem como a adequação dos critérios avaliativos sugeridos, também foi considerada. A seguir, discorro sobre hipóteses, questões de pesquisa, propósito e procedimentos metodológicos. Apresento, ainda, os resultados e discussão.

4.2 Contexto, Problematização e Justificativa

O Estudo Piloto foi motivado pela necessidade de testar a viabilidade e a eficácia de um programa de THP adaptado especificamente para estudantes de música do ensino superior. Inspirado pelos resultados positivos observados em atletas, este estudo buscou explorar se estratégias similares podem beneficiar músicos, considerando suas particularidades.

Este estudo é justificado pela necessidade de ajustar e validar as intervenções antes de uma implementação mais ampla. Situado dentro da metodologia Pesquisa-Ação, o Estudo Piloto permitiu experimentar e refinar as estratégias em um ambiente controlado, proporcionando dados preliminares sobre sua eficácia e identificando possíveis desafios. Através deste processo iterativo, as intervenções são continuamente aperfeiçoadas, garantindo que o programa final seja prático e eficiente.

4.3 Hipóteses e questões de pesquisa

Este estudo levanta a hipótese de que estratégias de THP podem ser eficazmente adaptadas e aplicadas para estudantes de música do ensino superior, resultando em melhorias na qualidade da prática e performance musical. Partindo-se dessa hipótese, as seguintes questões foram formuladas: quais são as percepções dos estudantes de

música sobre a aplicabilidade das estratégias de Atenção Plena, Estabelecimento de Metas, Autofala, Prática Mental e Rotina Psicológica? As estratégias de THP adaptadas para músicos são eficazes na melhoria da qualidade da prática e performance musical? Quais ajustes são necessários para adaptar essas estratégias ao contexto educacional musical? Ao buscar respostas para essas perguntas, a pesquisa procurou identificar a viabilidade e eficácia do THP no aprimoramento das habilidades musicais dos estudantes.

4.4 Objetivos

O Estudo Piloto teve como objetivo geral testar e avaliar a viabilidade das intervenções de THP adaptadas para estudantes de música. Os objetivos específicos foram:

- Identificar aspectos das intervenções que necessitam de ajustes, com base no *feedback* dos participantes e na observação direta dos efeitos das estratégias.
- Avaliar a viabilidade da aplicação das estratégias de THP no ambiente educacional real, incluindo a aceitação dos participantes e a integração das técnicas nas rotinas de estudo e prática.

4.5 Metodologia

4.5.1 Participantes

Essa etapa de pesquisa contou com a participação de quatro estudantes de música dos cursos de bacharelado em harpa e em saxofone. Os critérios de inclusão foram ser alunos regularmente matriculados no curso de bacharelado em instrumento e terem disponibilidade e interesse em participar do estudo, representando, assim, uma amostra por conveniência.

4.5.1.1 Questões éticas

A coleta de dados desta etapa foi realizada com a devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, garantindo a conformidade com os princípios éticos estabelecidos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com sua participação de forma voluntária. O anonimato dos participantes

foi rigorosamente assegurado ao longo de todo o processo de coleta e análise dos dados, com todas as informações pessoais sendo mantidas em sigilo. Adicionalmente, foi assegurado aos participantes que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo, preservando sua liberdade de escolha e integridade. Essas medidas foram adotadas para assegurar que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os mais altos padrões éticos e respeitando os direitos e o bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

4.5.2 Procedimentos de coleta

A coleta de dados ocorreu durante os meses de novembro e dezembro de 2021, período em que as provas finais de instrumento e canto lírico aconteciam. Considerando as restrições impostas pela pandemia de covid-19, parte da coleta ocorreu presencialmente na Escola de Música da UFMG e parte ocorreu de maneira remota através da plataforma ZOOM.

4.5.2.1 Dados demográficos e questionários de avaliação psicológica

Semelhantemente à etapa Mapeamento, foram coletados dados demográficos (idade, gênero, período letivo e instrumento), bem como parâmetros de perfil psicológico, coletados através das ferramentas Inventário Fatorial de Personalidade e K-MPAI. Antes do início desta primeira etapa de coleta, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.5.2.2 Primeiro registro audiovisual

Além dos dados demográficos e de perfil psicológico, com intuito de registrar a performance musical dos participantes antes do período de intervenção, foi realizado o primeiro registro audiovisual.

Os participantes foram orientados a executar obras curtas, de até cinco minutos, e já pertencentes ao repertório pessoal, de forma que não fossem apresentadas obras ainda em fase inicial de preparo. No momento do registro, foram instruídos a executar toda a obra uma única vez, mesmo havendo erros e interrupções.

4.5.2.3 Entrevista

Após o primeiro registro audiovisual, foi realizada entrevista semiestruturada com cada participante com o intuito de compreender características específicas da rotina e organização do estudo de cada um, bem como questões específicas de suas performances, tais como sintomas e manifestações de ansiedade. A coleta ocorreu na primeira sessão de intervenção.

4.5.2.4 O processo interventivo: as sessões exploratórias de THP

As intervenções ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2021 através de quatro encontros, com duração média de 60 minutos cada, ao longo de três semanas. A etapa foi supervisionada por cinco psicólogos do esporte, membros do Centro de Treinamento Esportivo da UFMG, que, ao final de cada sessão forneciam observações sobre a abordagem das estratégias e a condução da sessão, bem como considerações sobre os participantes. A apresentação das estratégias seguiu o programa abaixo:

Tabela 8. Programa de Treinamento de Habilidades Psicológicas

Sessões	Estratégias
1	Atenção plena e Estabelecimento de Metas
2	Autofala e Rotina Psicológica em excertos curtos
3	Rotina Psicológica, Autofala e Prática Mental em excertos longos
4	Rotina Psicológica e Prática Mental em situações de performance

4.5.2.5 Segundo registro audiovisual

Após o período de intervenção, foi realizado novo registro audiovisual. Os alunos executaram as mesmas obras anteriormente registradas e foram instruídos a executar toda a obra uma única vez, mesmo havendo erros e interrupções.

4.5.2.6 Coleta de depoimentos

Findas as etapas de registros audiovisuais e período de intervenção, cada participante forneceu um depoimento quanto as impressões obtidas durante o

processo, apontando a compreensão das práticas propostas, a utilização destas em suas práticas musicais e alterações percebidas em suas rotinas de estudo e performances.

4.5.2.7 Avaliação pela banca de especialistas

A banca de especialistas foi formada por quatro professores de Ensino Superior em Música, sendo dois harpistas e dois saxofonistas, que avaliaram os vídeos dos alunos de seus respectivos instrumentos. Ambos os registros, referentes as etapas pré e pós-intervenção foram disponibilizados, entretanto, os especialistas não receberam as indicações referentes ao momento de pesquisa em que os vídeos foram gravados. O foco desta etapa foi verificar se os critérios propostos eram adequados para a avaliação dos registros audiovisuais (Ver figura 10).

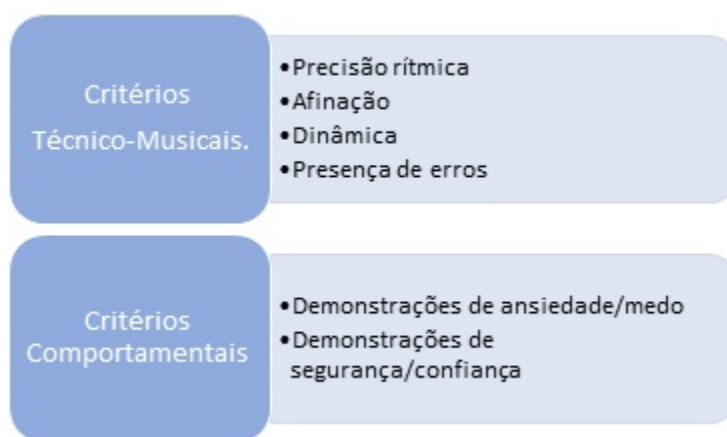


Figura 10. Critérios avaliativos dos registros audiovisuais

4.6 Análise de dados

Os resultados referentes ao Estudo Piloto emergiram das análises das escalas de personalidade e ansiedade (Inventário Fatorial de Personalidade e questionário K-MPA), das entrevistas com os participantes, das notas tomadas durante as sessões exploratórias, das avaliações da banca de especialistas, bem como dos depoimentos fornecidos após a intervenção.

4.6.1 Procedimentos de análise

A análise qualitativa nem sempre é uma parte discreta do processo de pesquisa, pois pode começar durante a coleta de dados, à medida que o pesquisador percebe e documenta seus insights, e continua à medida que está escrevendo a pesquisa enquanto refina

simultaneamente seus entendimentos e conclusões (Williamon *et al.*, 2021).

Em pesquisas qualitativas, o papel que o pesquisador desempenha é inevitavelmente entrelaçado nas etapas de coleta e análise. Por isso, é importante considerar métodos que sejam capazes de orientar a análise e situem a subjetividade interpretativa do pesquisador. Com isso em mente, o método de análise adotado nessa etapa de pesquisa foi a análise temática. Segundo Braun e Clarke (2019), esse procedimento de análise é uma das abordagens mais comuns na interpretação de dados qualitativos pois tem como objetivo identificar os temas mais importantes e recorrentes, que são descritos como padrões de significado compartilhado mantidos por um conceito central organizador.

Tendo em vista que os objetivos do Estudo Piloto eram avaliar a viabilidade das estratégias de THP e identificar os ajustes necessários com base no *feedback* dos participantes e na observação direta dos efeitos das estratégias, a análise temática se mostrou uma ferramenta facilitadora da compreensão dos resultados.

4.6.2 Análise descritiva dos dados demográficos e da avaliação psicológica

A amostra de participantes do estudo piloto foi composta de quatro alunos, sendo dois alunos de harpa e dois alunos de saxofone regularmente matriculados na Escola de Música de UFMG. A faixa etária encontrada foi de 22 a 30 anos, sendo três participantes do gênero masculino e um participante do gênero feminino. Quanto a avaliação dos níveis de ansiedade, avaliados através do questionário *K-MPAI*, três, dos quatro participantes foram situados na faixa de alto escore de APM. Para proteção das identidades dos participantes, as referências são feitas pelas letras A, B, C e D (Ver tabela 9).

Tabela 9. Dados demográficos dos participantes

Participante	Gênero	Idade	Instrumento
P. A	Feminino	22	Harpa
P. B	Masculino	30	Harpa
P. C	Masculino	25	Saxofone
P. D	Masculino	21	Saxofone

Tabela 10. Escores de Ansiedade na Performance Musical - K-MPAI

Participante	K-MPAI
P. A	143
P. B	151
P. C	75
P. D	174

4.6.3 Primeiro registro audiovisual

Todas as gravações ocorreram sem dificuldades. Os participantes executaram as obras uma única vez, sem interrupções. Nenhum participante relatou ter sentido ansiedade no momento da gravação, mas três, dos quatro participantes declararam insatisfação com a qualidade de suas performances.

4.6.4 Entrevista

A análise qualitativa temática dos relatos fornecidos ao longo das entrevistas revelou as principais preocupações e incômodos percebidos pelos participantes, o que serviu de direcionamento para a aplicação das estratégias. As informações mais recorrentes, abaixo listadas, estavam, majoritariamente, relacionadas ao estudo musical de cada participante.

- Desmotivação para estudar
- Dificuldade para manter uma rotina de estudo
- Dificuldade de concentração
- Sensação de frustração constante pós performances
- Preocupação com estabilidade financeira
- Dificuldade de planejamento de estudo
- Insatisfação com o ambiente de estudo

4.6.5 Intervenções

4.6.5.1 Atenção plena

Estratégias de Atenção Plena se mostraram mais efetivas quando aplicadas diretamente no estudo, e não enquanto prática meditativa. Focalizar em estímulos do presente, como a sensação da pele na corda do instrumento, ou som da respiração, a sensação de toque na cadeira ou mesmo os pés sobre o chão, foram relatadas como

importantes para fomentar o foco de atenção em momentos que o pensamento tendia a vagar, trabalhando a concentração e, sobretudo a habilidade de retorno ao foco, como exemplifica P. B:

[A estratégia] me ajudou não apenas como me manter calmo, mas principalmente como construir o estudo melhor e que, conseqüentemente me deixaria mais calmo e seguro na hora da performance. [...]eu acho que a grande importância desse trabalho que realizamos foi a preparação das obras, e em como se preparar e manter o foco exclusivamente na hora do estudo e dedicar todas as forças e energias para o que fora colocado em questão, diminuindo as distrações (PB).

4.6.5.2 Estabelecimento de Metas

Os participantes demonstraram ter o hábito de traçar metas de longo prazo, mas apresentaram dificuldade de traçar metas de curto e médio prazos. Conseqüentemente, apresentaram dificuldades em traçar objetivos diários e afirmaram nem sempre conseguirem se imaginar alcançando as metas desejadas.

O trabalho de implementação de metas de curto, médio e longo prazo, como também a delimitação de estratégias para atingir cada uma destas, foi relatado como essencial para promover a calma e satisfação com o estudo. Como relata a participante P. A:

Sempre fico estudando por muito tempo e saio do estudo com a sensação de que não foi suficiente, de que ainda precisava estudar muito mais. Nos dias seguintes, fico tão desmotivada que acabo procurando desculpas para não estudar. [...]Definir metas possíveis de alcançar em curto prazo, me ajudou a refletir sobre quais os passos preciso dar para chegar aonde desejo. Me senti mais calma e mais capaz quando pensei em ir um passo por vez (PA).

4.6.5.3 Autofala e Rotina psicológica

As estratégias Autofala e Rotina psicológica foram utilizadas de maneira integrada, de forma que o próprio participante pudesse verbalizar a informação necessária para a condução do estudo. Os participantes relataram compreender bem a aplicação combinada das técnicas, bem perceberem impacto positivo em suas aplicações, embora causasse certo cansaço. O cansaço foi descrito como resultado da consciência no estudo e na performance que a atividade promovia, como comenta P. C:

O que pude perceber foi que as atividades trouxeram uma visão mais clara de como é minha performance. Pensar de uma forma mais consciente, não apenas da performance, mas principalmente no estudo e como trabalhar as coisas mais especificamente. E até de uma calma para olhar as coisas, como se tivesse uma validade de fazer isso. Porque a sensação é que os meus estudos antes sempre foram muito ansiosos, no sentido de... eu parava em um pedaço e ficava nele pensando: “Nossa, mas olha que tanto de coisas que ainda tem pra fazer!”. Então eu não me dava ao luxo de gastar tanto tempo em um pedaço só (PC).

4.6.5.4 Prática Mental e Visualização

A prática Mental e a Visualização foram técnicas que os participantes relataram terem conhecimento e já terem experimentado anteriormente. Entretanto, não demonstraram saber como aplicar efetivamente às suas práticas musicais. Dessa maneira, as atividades propostas puderam direcionar o estudo e demonstrar possibilidades da estratégia tanto para a solução de problemas quanto para a preparação para o momento de performance propriamente, como comenta P. A:

A prática mental me ajudou a definir o que era prioridade no estudo, porque tudo parecia prioridade. Assim pude ver o que poderia colocar no topo para começar a trabalhar.

[...]eu só estou muito impressionada como que no final vai ser uma integração total de coisas. Cada momentinho, de cada coisa, para a pessoa realmente ficar pronta para aquilo [a performance] (PA).

4.6.6 Potenciais ajustes metodológicos

4.6.6.1 Duração e periodização da Intervenção

A proposta inicial de 60 minutos demonstrou ter um bom funcionamento, possibilitando a explicação das técnicas, tempo de prática, bem como momentos para retirada de dúvidas. Entretanto, o intervalo entre os encontros demonstrou ser insuficiente para assimilação e prática de cada estratégia. Demonstrando que, um maior número de encontros para fixação das técnicas e mais dias de intervalo entre cada um para assimilação e prática poderia ser mais adequado.

4.6.6.2 Participação dos psicólogos do esporte

O acompanhamento dos psicólogos foi fundamental para ajustes quanto a abordagem das técnicas, bem como para a percepção de fatores que extrapolavam o escopo do trabalho como, por exemplo, participantes que estavam em situação psicológica frágil e exterior aos problemas de performance musical. Nesses casos, houve intervenção do psicólogo.

Tendo em vista a natureza da pesquisa e a preocupação com a presença de vieses metodológicos, para as intervenções seguintes, os psicólogos foram orientados a não interferirem. Contudo, prezando o bem-estar dos participantes, a solução encontrada foi promover um momento posterior ao fim das intervenções para que os psicólogos e participantes pudessem dialogar. O objetivo foi fornecer amparo aos participantes sem comprometimento dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

4.6.6.3 Coleta de depoimentos dos participantes

Ao final do período de intervenção, cada participante entregou um depoimento por escrito detalhando suas percepções individuais quanto à clareza e compreensão das técnicas, a utilidade destas em suas respectivas rotinas de estudo, eventuais dificuldades de implementação bem como possíveis impactos, positivos ou negativos, em performances.

Tendo em vista que o objetivo do Estudo Piloto era verificar o funcionamento, clareza e abordagem das estratégias, a coleta de depoimentos se mostrou suficiente. Contudo, não foi possível verificar a regularidade, tampouco a intensidade em que as estratégias foram empregadas ao longo do período de intervenção. Assim, partindo do pressuposto que estratégias, quando empregadas no âmbito esportivo, devem ser utilizadas regularmente e em igual intensidade ao treinamento técnico, a coleta de depoimentos apenas no final das intervenções não foi suficiente para determinar tais fatores.

4.6.6.4 Registros audiovisuais e percepção da banca de avaliadores

Tendo em vista o controle do ambiente no qual as performances foram gravadas, tal como ausência de público, ausência dos professores responsáveis e um ambiente

familiar, como a sala de aulas da Escola de Música da UFMG, ou mesmo virtualmente, foi possível verificar os critérios técnico-musicais, mas não os comportamentais, uma vez que a situação de performance foi muito distinta do ambiente comum.

4.6.6.5 Material de apoio

Estratégias com etapas mais complexas, tal como a Rotina Psicológica, foram apresentadas através de material de apoio, o que se mostrou fundamental para a compreensão e memorização das técnicas, bem como suporte para posteriores consultas.

4.6.6.6 Critérios avaliativos

De maneira unânime, a banca de especialistas avaliou os critérios técnico-musicais precisão rítmica, afinação, dinâmica e presença de erros critérios de fácil observação nos registros audiovisuais. Entretanto, os critérios comportamentais foram considerados de difícil observação por alguns avaliadores. Como exemplificado pelo relato do avaliador 1:

Os parâmetros Ritmo, Dinâmica e Erros são muito claramente observáveis. Como existem erros rítmicos e também erros que atrapalham o ritmo, pode ser difícil separar esses elementos. Mas são observáveis. [Quanto aos critérios comportamentais] consegui perceber claramente o parâmetro Segurança/Confiança, mas não detectei Ansiedade ou Medo. Talvez um pouco de ansiedade, mas não saberia pontuar de forma clara esse parâmetro.

Todos os membros da banca de especialistas também avaliaram a qualidade das performances, bem como qual dos dois registros de cada participante consideravam de melhor execução, embora não houvesse sido previamente solicitado. Como demonstrado no relato do avaliador 2:

O primeiro vídeo [participante João] é claramente melhor em diversos aspectos, incluindo apreciação rítmica. Há no primeiro vídeo uma melhor percepção e manutenção da pulsação da peça. Há um erro de leitura rítmica na segunda parte, quatro compassos antes do retorno da melodia principal (as semicolcheias são interpretadas como quiálteras).

[...] É perceptível pequenos problemas de afinação nos dois vídeos, especialmente na segunda parte (salto de dó#-sol#) com desafinação evidente. Neste quesito os dois vídeos são semelhantes.

A captação prejudica a percepção da dinâmica. No entanto, é possível perceber nos dois vídeos diversidade de dinâmica.

4.6.6.7 Disponibilidade durante as intervenções

Ao longo do período de intervenção, me mantive disponível para tirar quaisquer potenciais dúvidas dos participantes, o que se mostrou útil à medida em que utilizavam na rotina de estudos e percebiam dúvidas não observadas durante a intervenção.

4.7 Discussão e conclusão

Embora o objetivo central do Estudo Piloto tenha sido testar as estratégias e critérios, os relatos dos participantes e da banca de especialistas indicam a existência de resultados positivos, corroborando com a noção de que o aspecto psicológico da performance é passível de treinamento e pode ser benéfico independentemente dos níveis de ansiedade percebido, haja vista que é um aspecto que atravessa as performances de qualquer indivíduo. Como por exemplo a percepção unânime de melhora da performance e do estudo mediante a incorporação das estratégias de THP no estudo musical diário, mesmo havendo níveis diferentes de ansiedade dentre os participantes.

As entrevistas revelaram outro ponto de convergência com os argumentos defendidos nesta pesquisa, que defende a performance como processo, e não apenas produto. As preocupações e incômodos relatados circundam, sobretudo, questões relacionadas ao estudo, tais como desmotivação, dificuldade em estabelecer uma rotina, dificuldade de concentração, dificuldade planejamento e insatisfação com o ambiente de estudo. Esse dado abre margem para a hipótese de que o foco do treinamento psicológico apenas no momento de performance não é capaz de promover todas as habilidades psicológicas necessárias, bem como relatos de performances insatisfatórias podem estar mais relacionadas a inabilidade de preparo do que apenas a sintomas de ansiedade manifestos em performance.

Parece-me também necessário considerar o agravamento causado pelo distanciamento imposto pela presente pandemia de covid-19, inviabilizando situações de performance presenciais e mesmo contato direto com os professores e colegas de instrumentos. A ausência de perspectiva foi relatada pelos participantes com grande

preocupação quanto a próxima vez que pudessem finalmente tocar em público. Como indicado pelo participante D quando afirma: “Tenho a sensação de que não sei tocar em público mais”. Assim, além dos aparatos psicológicos necessários para a performance de modo geral, a situação sanitária pode ter intensificado a situação.

O impacto positivo percebido pelos participantes após o período de aplicação das técnicas de Atenção Plena, Estabelecimento de Metas, Autofala, Rotina Psicológica, Prática Mental e Visualização contribuem para a conclusão de que foram bem compreendidas e aplicáveis nas rotinas de estudos, embora algumas tenha exigido adequação para melhor implementação, caso que exemplifico com as técnicas de Atenção Plena diluídas no estudo demonstrarem melhor recepção do que quando em práticas meditativas. Esse desfecho conduz a reflexão que para que as práticas sejam de fácil aplicação, podem produzir pontos comuns com as práticas já familiarizadas pelos participantes. Os participantes se mostraram mais interessados em voltar a atenção para sensações do corpo enquanto estudavam seus instrumentos do que inserir uma nova prática em suas rotinas, como criar um momento dedicado à meditação. Outro exemplo de estratégia que gerou reflexão foi manifestação de cansaço após o uso da Rotina Psicológica e da Prática Mental. Entretanto, mesmo consideradas cansativas, as práticas eram denotadas como benéficas.

Partindo do pressuposto que dentre os objetivos das práticas está a promoção da concentração e consciência, o relato de cansaço me leva a refletir se o nível de concentração experimentado pelos indivíduos em suas rotinas normais de estudo não tem sido predominantemente baixo, uma vez que além do cansaço pós prática, também relatam se distrair com facilidade durante o estudo.

Tendo a perceber que as práticas estão promovendo benefícios, o que ilustro com o depoimento do participante B.:

A intervenção foi muito positiva porque, mesmo que tenha sido curta, houve um progresso na obra e creio que isso tenha se dado pelo fato de eu tomar uma consciência maior do que eu estava estudando e do que eu estava tocando em performance (PB).

Apesar do relato positivo dos participantes, a banca de especialistas não pôde avaliar indicadores comportamentais nos registros audiovisuais. A hipótese dessa inviabilidade de observação é que o contexto de gravação pode ter sido controlado em

demasia, tornando-se distante de uma situação de real de performance. A ausência de público, o ambiente familiar ou mesmo a inexistência de um componente avaliativo podem ter contribuído para o controle do ambiente de coleta.

Por fim, denoto que o objetivo central desta etapa foi atingido, uma vez que todos os pontos de ajustes que se apresentaram contribuíram com o aprimoramento do programa de THP e com as adequações na metodologia de pesquisa do Estudo Principal.

5 Perspectivas do processo interventivo: Estudo Principal

5.1 Introdução

O presente estudo trata do terceiro e último estudo que compõe este trabalho. Com base nos conceitos teóricos relacionados ao THP e nas observações e refinamentos feitos no Estudo Piloto, este estudo de caráter intervencionista foi conduzido para investigar as implicações e efeitos das estratégias de Atenção Plena, Estabelecimento de Metas, Autofala, Controle de Ativação, Prática Mental e Rotina Psicológica entre estudantes de música no ensino superior, especificamente os matriculados no curso de bacharelado em flauta transversal na Escola de Música da UFMG.

5.2 Contexto, Problematização e Justificativa

A inspiração veio dos resultados preliminares promissores, que indicaram benefícios potenciais das intervenções psicológicas para músicos. A motivação adicional foi a necessidade de fornecer evidências significativas que sustentassem a possibilidade de implementação de programas semelhantes de THP nas instituições de ensino musical de nível superior.

Este estudo é justificado pela necessidade de uma análise detalhada e sistemática dos efeitos das intervenções psicológicas na prática musical e no bem-estar emocional dos músicos. Como parte da Pesquisa-Ação, o estudo principal segue um ciclo contínuo de intervenção, ação e reflexão, permitindo ajustes constantes e a melhoria das estratégias implementadas.

5.3 Hipóteses e questões de pesquisa

Este estudo compartilha das hipóteses levantadas anteriormente no Estudo Piloto: estratégias de THP podem ser eficazmente adaptadas e aplicadas para estudantes de música do ensino superior, resultando em melhorias na qualidade da prática e performance musical. No entanto, o Estudo Principal aprofunda-se ao investigar em que medida essas intervenções podem ser generalizadas, considerando as individualidades dos participantes e suas experiências únicas no contexto desta pesquisa. Assim, as seguintes questões de pesquisa foram formuladas: Quais são as percepções dos estudantes de música sobre a aplicabilidade e eficácia das estratégias

de Atenção Plena, Estabelecimento de Metas, Autofala, Controle de Ativação, Prática Mental e Rotina Psicológica? Como essas estratégias impactam a qualidade da prática e performance musical ao longo do tempo? Quais especificidades dos indivíduos devem ser consideradas ao se adaptar programas de THP para o contexto formativo musical?

5.4 Objetivos

O Estudo Principal buscou fornecer uma avaliação detalhada das intervenções de THP na prática e performance dos estudantes de música, visando fornecer evidências robustas e generalizáveis, mas que consideram também as individualidades dos fenômenos experimentados pelos participantes no contexto desta pesquisa. Os objetivos específicos foram:

- Avaliar os Impactos e efeitos das estratégias de THP sobre a qualidade da prática e da performance musical dos estudantes ao longo do tempo e comparar a eficácia das diferentes estratégias em diversos contextos musicais e situações de performance.
- Analisar como diferentes características individuais afetam a experiência de aprendizado e eficácia das intervenções de THP.

5.5 Metodologia

5.5.1 Participantes

A amostra foi composta por quatro estudantes do curso de bacharelado em flauta transversal da Escola de Música da UFMG. Os critérios de inclusão foram ser alunos regularmente matriculados e terem disponibilidade e interesse em participar do estudo, representando, assim, uma amostra por conveniência.

5.5.1.1 Questões éticas

A coleta de dados desta etapa foi realizada com a devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, garantindo a conformidade com os princípios éticos estabelecidos. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram com sua participação de forma voluntária. O anonimato dos participantes

foi rigorosamente assegurado ao longo de todo o processo de coleta e análise dos dados, com todas as informações pessoais sendo mantidas em sigilo. Adicionalmente, foi assegurado aos participantes que poderiam se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus ou prejuízo, preservando sua liberdade de escolha e integridade. Essas medidas foram adotadas para assegurar que a pesquisa fosse conduzida de acordo com os mais altos padrões éticos e respeitando os direitos e o bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

5.5.2 Procedimentos de coleta

A coleta de dados ocorreu durante os meses de abril e agosto de 2022, período que compreendia um semestre letivo. Embora as medidas de restrições impostas pela pandemia de covid-19 houvessem sido afrouxadas, o acesso à Escola de Música da UFMG ainda não havia sido completamente reestabelecido. Desse modo, parte da coleta de dados ocorreu presencialmente na Escola de Música da UFMG e parte ocorreu de maneira remota através da plataforma ZOOM.

5.5.2.1 Dados demográficos e questionários de avaliação psicológica

Similarmente às coletas dos dois primeiros estudos, foram coletados dados referentes aos parâmetros de avaliação psicológica através das ferramentas Inventário Fatorial de Personalidade e questionário K-MPAI, já descritas nos procedimentos metodológicos do Estudo Piloto.

5.5.2.2 Primeiro registro audiovisual

Com intuito de registrar a performance musical antes do início do processo interventivo, todos os participantes realizaram um registro audiovisual.

Os participantes foram orientados previamente a executarem obras curtas, de até cinco minutos, e já pertencentes ao repertório pessoal, de forma que não fossem escolhidas obras ainda em fase de leitura e aprendizado. O registro ocorreu na forma de um take único, sem repetições independentemente de erros e/ou interrupções.

5.5.2.3 Entrevista

Após o registro audiovisual, foi realizada a primeira sessão individual os participantes, onde foi uma entrevista semiestruturada foi conduzida com o intuito de compreender características da rotina e organização do estudo, bem como questões específicas de suas performances, tais como manifestações de ansiedade.

5.5.2.4 O processo interventivo: as sessões de THP

As intervenções ocorreram entre os meses de abril e agosto de 2022, distribuídas entre seis a oito encontros, com duração média de 60 minutos cada. A abordagem utilizada para cada participante foi feita de forma personalizada baseada em características observadas durante a entrevista. As estratégias trabalhadas foram: técnicas de Atenção Plena, Estabelecimento de Metas, Autofala, Rotina Psicológica, Prática Mental e Controle de Ativação. Essas estratégias foram utilizadas para todos os participantes, e ajustadas conforme as necessidades individuais. Para o monitoramento do uso das estratégias ao longo dos estudos individuais durante o período de intervenção, foi mantido um diário para documentar a descrição da aplicação das estratégias, ajustes individualizados, observações e reflexões. As técnicas foram aplicadas conforme cronograma abaixo:

Tabela 11. Cronograma de intervenção

Sessão	Técnicas
1	Atenção plena e Estabelecimento de Metas
2	Atenção Plena, Autofala e Rotina Psicológica em excertos curtos
3	Atenção Plena, Autofala e Rotina Psicológica em excertos longos
4	Revisão do Estabelecimento de Metas, Autofala, Rotina Psicológica e Prática Mental em excertos curtos
5	Rotina Psicológica e Prática Mental em excertos longos
6	Prática Mental em situações de performance
7	Prática Mental e Controle de Ativação no estudo

8	Prática Mental e Controle de Ativação em situações de performance.
---	--

5.5.2.5 Segundo registro audiovisual

Após o período de intervenção, foi realizado um novo registro audiovisual. Os participantes executaram as mesmas obras anteriormente registradas, em *take* único, mesmo havendo erros ou interrupções.

5.5.2.6 Coleta de depoimentos pós-THP

Três semanas após o fim da intervenção, foi coletado o depoimento dos participantes para avaliação da efeitos das estratégias e utilização pós-intervenção. Não houve lista de perguntas pré-definidas, mas de modo geral, os participantes relataram livremente suas perspectivas individuais sobre o uso das estratégias e os impactos em suas práticas musicais, bem como suas percepções dos registros audiovisuais realizados.

5.6 Análise dos dados

Os resultados referentes ao Estudo Principal emergiram das análises das entrevistas, dos dados obtidos nos encontros através do diário de intervenções, das escalas de personalidade e ansiedade (Inventário Fatorial de Personalidade e questionário K-MPA), bem como do depoimento fornecido após o período interventivo. É importante ressaltar que, diferentemente do processo avaliativo adotado no Estudo Piloto, esta etapa de pesquisa não utilizou avaliação com banca de especialistas. A escolha dessa alteração se justifica pelo desejo de focalizar as análises na experiência dos participantes

5.6.1 Procedimentos de análise

Williamon e colaboradores (2021), afirmam que a análise de dados qualitativos é um processo de busca de significado e compreensão, buscando iluminar as realidades dos participantes de pesquisa. Afirmam ainda que os pesquisadores que fazem a análise qualitativa têm o compromisso de fazer justiça ao contexto e à especificidade dos indivíduos, visando uma profunda compreensão.

Diferentemente do Estudo Piloto, que teve por objetivo central investigar a aplicabilidade das estratégias de THP para estudantes de música, e por isso adotou um método de análise que permitia generalizações dos resultados, o Estudo Principal adota uma estratégia fenomenológica por objetivar, sobretudo, compreender a experiência individual dos participantes ao longo processo interventivo. Em vista disso, adota a abordagem teórico-metodológica da Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI), proposta recente de sistematização da investigação científica em pesquisa qualitativa, que se insere também no paradigma fenomenológico (Tombolato & Santos, 2020). A abordagem, desenvolvida por Jonathan Smith, Paul Flowers e Michael Larkin (2009), consiste em um processo de interpretação em dois estágios, pelo qual o participante tenta dar sentido ao seu mundo durante o curso da coleta de dados, e o pesquisador tenta entender o significado do participante durante o curso da análise.

Estudos com a Análise de Fenomenologia Interpretativa (AFI) são conduzidos com um número reduzido de participantes, visando encontrar um grupo razoavelmente homogêneo em determinada característica. Isso possibilita avaliar a convergência e divergência entre certos aspectos na experiência vivida pelos participantes da pesquisa (Tombolato & Santos, 2020). O produto textual das transcrições das coletas de dados de cada participante é analisado individualmente por meio de análise sistemática e qualitativa (Ver tabela 12). Desse modo, a metodologia foi utilizada para analisar os relatos concedidos pelos participantes através da primeira entrevista e do depoimento após o final da intervenção. Smith *et al.* (2009), descrevem as etapas de análise em:

Tabela 12. Etapas da Análise Interpretativa Fenomenológica

Etapas	Ação
1. Imersão nos Dados - Leitura e Releitura	Notas exploratórias iniciais
2. Transformação declarações experienciais	Agrupamento por semelhanças – criação de declarações experienciais
3. Agrupamento de Temas	Identificação de convergências e divergências – temas subordinados
4. Construção de Tabelas Individuais	Ordenação dos temas subordinados
5. Construção da Tabela Mestre	Identificação de convergências e divergências entre os casos
6. Redação	Descrição narrativa de resultados por temas

5.6.2 Análises intra-casos

5.6.2.1 Participante 1 (P1)

a) Percurso e experiência musical

P1 revelou um histórico de envolvimento com a música desde sua infância, começando aos 10 anos no coral infantil e musicalização com flauta doce em uma escola de artes pertencente à um projeto social em sua cidade. Posteriormente, aos 14 anos, iniciou o estudo de flauta transversal na banda sinfônica de sua cidade natal. Anos depois, ingressou em uma instituição de ensino musical de nível médio onde se preparou para o vestibular. No momento dessa coleta de dados, preparava-se para finalizar o bacharelado em flauta na Escola de Música da UFMG.

b) Redes de apoio e contexto socioeconômico

A narrativa de P1 ao longo do processo interventivo não revela detalhes profundos sobre sua situação socioeconômica ou mesmo suas redes de apoio. Entretanto, dá indícios que permitem algumas inferências. Relata possuir um ambiente tranquilo para estudar em casa e demonstra ser um ambiente em que possui liberdade e tolerância para praticar, o que sugere a presença de suportes significativos para seu estudo. Ademais, ao longo de seu percurso formativo, menciona ter frequentado, em ocasiões diferentes, mais de uma instituição de ensino musical simultaneamente, sugerindo acesso à oportunidades e condições mínimas para dedicar-se ao estudo musical.

c) Características pessoais (cognitivas, motivacionais e de personalidade)

P1 se mostra alguém motivado e engajado em seu processo de aprendizado, depositando na prática e no estudo regular a certeza de caminho para seu aprimoramento.

Na avaliação dos níveis de APM, apresentou índices elevados, indicando uma influência significativa dessa condição em sua prática musical. A análise sobre suas dimensões predominantes de personalidade (Figura 11) revela valores acima da média nos fatores abertura, extroversão, conscienciosidade e amabilidade, o que sugere tendências moderadamente altas a ser uma pessoa aberta, extrovertida, organizada e

sociável. Além disso, apresenta uma pontuação abaixo da média em neuroticismo, indicando maiores tendências a estabilidade emocional.

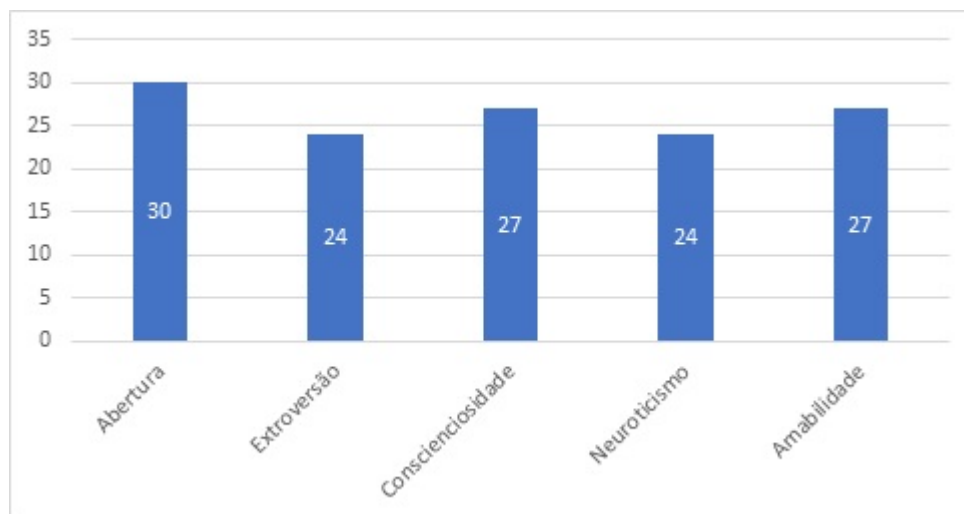


Figura 11. Distribuição individual dos fatores de personalidade

d) Processos, desempenhos e competências psicológicas

P1 é um aluno que se prepara para finalizar o curso de graduação e demonstra experiência e conhecimento musicais, decorrentes de seu percurso formativo. Dentre os elementos que identifica como prioritários para o aprimoramento de sua performance musical, enfatiza o domínio técnico no instrumento e, subsequentemente, segurança. Embora não elabore em profundidade, seu relato permite observar que percebe influências e conexões entre as competências psicológicas e o seu desempenho quando afirma:

Acho importante ter primeiro uma segurança com a técnica do instrumento porque assim imprevistos da performance não vão assustar tanto e assim é possível controlar melhor as emoções (P1).

Entretanto, a não elaboração desse entendimento parece indicar uma percepção simplista que restringe o aparato psicológico à posto de gerenciamento das emoções, bem como a visão de que os meios de alcance se limitam ao domínio técnico-musical do instrumento.

Ao descrever o tempo dedicado ao estudo do instrumento, P1 denota possuir uma prática regular de cerca de três a quatro horas diárias, mas sem uma rotina pré-definida. Confessa preocupação com a regularidade e o direcionamento do estudo, e busca adaptar-se às necessidades e dificuldades que considera mais importantes. Estuda, majoritariamente, na Escola de Música da UFMG por considerar um ambiente

mais calmo, contudo, não possui problemas para estudar em casa, quando necessário. No que concerne a qualidade de sua prática, enfatiza a preocupação com a flutuação dos níveis de atenção, como denota:

[...] tem dias que realmente não consigo me concentrar e qualquer coisa me distraí, mas tem dias em que consigo manter o foco durante o tempo que defino para estudar algo. Minha maior distração é, sem dúvida, o celular, mas também pensamentos sobre outras tarefas que preciso fazer (P1).

De modo geral, P1 possui uma fala concisa e, por isso, a priori, é difícil avaliar o nível de clareza que possui quanto aos problemas enfrentados em sua prática musical e se traça objetivos de estudo longitudinalmente. Em suas performances, reconhece vivenciar a ansiedade ao tocar em público, sentimento que também afeta sua vida cotidiana. Os sintomas fisiológicos relatados incluem tremores na pálpebra, mãos suadas e coração acelerado. Entretanto, apesar de identificar que a preocupação excessiva antes de performances prejudica sua concentração e estudo, declara não adotar estratégias específicas para lidar com a ansiedade que experimenta nesses contextos. Para performances importantes, P1 declara focar no condicionamento físico para tocar sem fadiga, como ilustrado a seguir:

[me preparo para as performances] tentando criar resistência física para conseguir tocar o concerto inteiro sem muito desgaste[...]

Não, [posso estratégia específica para lidar com a ansiedade] mas acredito que a preocupação excessiva me tira a atenção dos estudos (P1).

Ao compartilhar sobre experiências de performances significativas, P1 compartilha seu recital de formatura na instituição que estudava antes da graduação em música e destaca ter sido uma performance de impacto muito positivo em sua jornada musical. Tocou a Sonata para flauta e piano de Francis Poulenc, obra desafiadora para seu nível de habilidade na ocasião e, “apesar dos tropeços durante a performance”, “sentiu satisfação” com o resultado. Embora tenha experimentado nervosismo no início do recital, foi capaz de gerenciar as manifestações de ansiedade e “conseguiu aproveitar melhor o momento da performance”.

e) Pandemia

P1 menciona que durante a pandemia, procurou manter uma rotina de estudos e buscou se envolver em cursos e *masterclasses online* para manter a motivação, demonstrando sua disposição em buscar oportunidades de aprendizado e dedicação contínua à música mesmo em um período desafiador e de muitas alterações das atividades diárias. A manutenção da rotina de estudos revelou um esforço fundamental para preservar e aprimorar suas habilidades musicais durante esse período.

Quando questionado sobre a observação de mudanças após o retorno às práticas de performances presenciais, P1 menciona ter iniciado a graduação durante a pandemia e, portanto, “não teve muitas experiências de performances presenciais antes disso”, mas descreve a experiência de retornar às atividades presenciais como uma sensação de ver “tudo completamente diferente”, o que revela a presença de mudanças relevantes para uma nova fase de sua trajetória musical ao ingressar na faculdade.

f) Hiatos: demandas balizadoras do THP

As demandas apresentadas por P1 situavam-se, sobretudo, no âmbito da qualidade de seu estudo. Em um estágio inicial do processo, P1 havia denotado manter uma rotina de prática diária, intercalando suas atividades entre o repertório, escalas, exercícios de sonoridade e cadernos de estudo. Entretanto, à medida em que nos engajávamos no processo de intervenção, tornou-se patente a insatisfação da participante com seu rendimento, que se traduzia na percepção de estar “constantemente distraído e com dificuldade para se organizar”. Adicionalmente, externava apreensão em relação a passagens específicas do repertório e “receio de errar, não conseguir retomar e o público perceber”, além de temer se atrapalhar com manifestações fisiológicas de ansiedade, como “ficar com a mão suada e a boca seca”.

As distrações frequentes causadas pelas preocupações com os desafios do repertório, com as tarefas a serem realizadas em seu cotidiano e com a iminência de seu recital de fim de semestre, apontavam para a necessidade de fomentar a habilidade psicológica de concentração. Simultaneamente, abordar a habilidade de planejamento dirigido e estratégico para lidar com as fontes das preocupações que afetavam seus níveis de atencionais, se mostrou fundamental. A promoção da autoconfiança também se mostrou relevante, embora secundário. Haja vista a relação direta entre o domínio técnico do instrumento e a sensação de segurança para P1, foi de primeira ordem

trabalhar nos mecanismos de atuação que pudessem contribuir para seu aprimoramento técnico e musical. Em contrapartida, o comprometimento e motivação, refletidos em sua busca constante por oportunidades de aprendizado e preocupação com estudo regular, se mostraram habilidades psicológicas proeminentes que desempenham papel crucial em seu desenvolvimento musical.

g) Estratégias de intervenção e ajustes individualizados

Considerando que o período de intervenção ocorreu no contexto de preparação para o recital de um de seus períodos finais e que o repertório a ser cumprido apresentava desafios, P1 escolheu uma obra dentre as peças do repertório a ser executado para trabalhar durante as intervenções e realizar os registros audiovisuais. A obra escolhida foi o Concerto em Ré Maior K.313 de Wolfgang Mozart. Desse modo, as sessões de intervenção focalizaram a performance iminente.

Possuíamos cerca de dois meses até a data prevista para o recital e, tendo em mente a preocupação já manifesta e o consequente impacto na qualidade do estudo, busquei entender a complexidade dos desafios relatados por P1. O ponto de partida para as primeiras sessões foi a identificação detalhada dos aspectos a serem trabalhados no repertório, seguidos de planejamento estratégico, conforme ilustrado nos fragmentos de diário a seguir:

Começamos a sessão discutindo a organização de seu estudo e pedi que identificasse em suas partituras os trechos que lhe preocupavam, tomando pequenas notas sobre as dificuldades e o que acreditava precisar trabalhar. [...] Não sugeri nenhum modo específico de abordagem ainda, apenas pedi que em seus próximos momentos de prática, levasse em consideração os trechos demarcados. Objetivando, primeiramente, que tenha uma perspectiva mais clara e concreta do volume de trabalho para, então, avançarmos de modo mais sistemático no planejamento estratégico do estudo. (Fragmento de diário, sessão 1, dia 14/04/2022)

[...]

P1 compartilha que demarcou as partes mais desafiadoras de cada peça e as usou como guia em suas práticas mais recentes. Preocupado em aumentar a velocidade de execução, explicou que tentava gradualmente acelerar o andamento no metrônomo. Quando percebia que uma passagem não estava saindo como desejado, interrompia e trabalhava com mais calma. Sua abordagem era acelerar no metrônomo até o limite em que conseguisse manter a qualidade do que estava tocando. Nesse momento, acrescento que concentrar-

se nas passagens desafiadoras representava não somente uma tática para solucionar obstáculos, mas também um modo de cultivar autoconfiança, o que era particularmente importante tendo em vista que a sensação de segurança e preparo desempenhava um papel crucial na atenuação da ansiedade e, por conseguinte, na melhoria da qualidade de suas performances. Além disso, contribuiria para o planejamento estratégico do estudo, permitindo que otimizasse seu tempo sem se inquietar constantemente com a aproximação da data de seu recital. (Fragmento de diário, sessão 2, dia 25/04/2022)

Iniciar os procedimentos de intervenção fomentando competências de planejamento estratégico foi particularmente importante considerando que a etapa inicial do Treinamento de Habilidades Psicológicas é a fase de conscientização sobre o potencial de impacto na performance. Para que P1 pudesse organizar o estudo e aprender o que priorizar em seu tempo de prática, foi necessário garantir que compreendesse claramente as especificidades das demandas de seu repertório. A estratégia de Estabelecimento de Metas também foi utilizada para abordar planos de médio e longo prazo. Considerando a chegada do fim do curso de P1, conversamos sobre seus planos e a realidade de tempo de estudo em uma rotina profissional, abordando a importância de saber organizar e priorizar a prática em função do tempo disponível, afinal, em um contexto profissional de orquestra, alternativa de carreira que mais lhe interessa, o tempo de estudo pode vir a ser mais reduzido e o volume de repertório grande.

Para trabalhar sua habilidade de concentração, propus que dividisse o estudo em blocos de tempo pré-determinado, intercalados com pausas curtas. Durante esse período, dentro do possível, deveria evitar interrupções como, por exemplo, mexer no celular. O objetivo do uso de blocos de estudo era favorecer o prolongamento da atenção. O simples exercício de não ceder ao desejo de interromper imediatamente já era um trabalho de redirecionamento de foco. Ademais, se observasse distrações, deveria tentar trazer a mente para o estudo bastando apenas reconhecer a perda de foco e buscando não embarcar nos pensamentos intrusos. Se sentisse dificuldade em redirecionar a mente, poderia voltar a atenção para as sensações físicas presentes, como o ar entrando nos pulmões e o movimento dos lábios ao inspirar. Nesse sentido, a estratégia Atenção Plena foi implementada como conceito e não como prática de meditação. Nos excertos abaixo, ilustro com detalhes do processo:

Essa semana, P1 conta que conseguiu se organizar melhor para estudar com os blocos de tempo e se atentou aos momentos de distração. Quando percebia distração, buscava voltar a atenção para a atividade que estava fazendo e aponta que isso a ajudou a não ficar tão disperso como costuma ficar. Embora não tenha estudado uma quantidade maior de tempo, percebeu que foi um estudo mais focado e organizado.

O uso da Atenção Plena para redirecionamento de foco se mostrou positiva, mas o seccionamento do estudo em blocos pareceu não funcionar bem pois sua preocupação em controlar o tempo mais atrapalhou do que auxiliou. (Fragmento de diário, sessão 3, dia 02/05/2022)

Uma vez estabelecidas as estratégias para direcionar o estudo e gerir a atenção, avançamos para estratégias que concernem o tratamento dos desafios do repertório a ser cumprido e do fortalecimento da autoconfiança. Embora os excertos desafiadores das peças do recital já houvessem sido identificados, era necessário garantir que P1 estava trabalhando os trechos de modo efetivo e que houvesse entendimento dos aspectos próprios de cada um. No concerto em Ré Maior de Mozart, sua maior preocupação era alcançar o andamento sugerido pelo professor. Nesse sentido, como alternativa à sua abordagem de aumento progressivo do tempo apenas junto ao metrônomo, sugeri que tocasse simulando uma performance em palco utilizando um *playback* e alterando gradativamente a velocidade de reprodução. Esse foi o primeiro contato com a estratégia Prática Mental na qual introduzi com o objetivo de redirecionar a preocupação de tocar junto ao *bit* do metrônomo para uma prática guiada pela escuta do acompanhamento. A preocupação de tocar junto ao metrônomo conferia rigidez física e musical, pois seus dedos, os ombros e sua respiração transpareciam tensão. Trazer o caráter de performance para o momento de estudo foi uma tentativa de incentivar uma execução mais livre e reduzir a tensão em seu corpo sem retirar a estabilidade e segurança que a pulsação constante conferia à participante. A estratégia foi apresentada de modo que pudesse ser utilizada para as demais obras em que necessitava trabalhar aspectos mais gerais, tais como o andamento. Para abordar as passagens com aspectos específicos do instrumento, pedi que estudasse por alguns minutos um dos trechos e observei, processo que ilustro abaixo:

P1 selecionou um trecho e tocou três vezes lentamente. Em seguida, aumentou o andamento e repetiu mais três vezes. Esse processo de repetição e aumento gradativo do andamento se repetiu por mais

alguns instantes e demonstrou insegurança e desconforto por não ter o suporte do metrônomo naquele momento. [...] A seguir, pedi, então, que apontasse o que estava bom e o que precisava melhorar... P1 aponta que a articulação tem sido uma preocupação grande e também os trinados. Peço, então, que descreva como faz para trabalhar isso. Para a articulação, especificamente, diz achar difícil tocar pensando no que precisa fazer. Diz tentar bater a língua no mesmo lugar e usar a pronúncia “dê” em cada articulação, mas confessa não estar sabendo como resolver. Introduzo, então, a estratégia Autofala de cunho instrucional, orientando-o que dissesse em voz alta o que iria observar naquela execução e, em seguida, como havia sido. Afinal, indico que reflita e aponte possíveis ajustes para que a próxima repetição seja melhor. [...] Fizemos algumas vezes para garantir que havia entendido como usar. (Fragmento de diário, sessão 2, dia 25/04/2022)

P1 estudava regularmente e se preocupava muito com seu aprimoramento. Entretanto, ao longo das sessões, seu método de estudo ficou mais evidente e pude observar que não tinha o hábito de refletir sobre sua prática musical. As repetições dos trechos pareciam ocorrer sem um propósito claro, bem como demonstrava não realizar o exercício de questionar-se sobre o que poderia fazer para abordar determinado problema. Assim, ao introduzir a estratégia Autofala de cunho instrucional, pude incitar uma escuta mais crítica e reflexiva para encontrar meios de abordar os trechos sistematicamente, em contraponto à repetição não direcionada.

Após as repetições, frequentemente P1 expressava insatisfação, mas tinha dificuldade para justificar sua percepção e indicar possíveis abordagens. Suas análises eram concisas e, por vezes, abstratas, como: “as notas estão emboladas, o trecho está sujo, a dinâmica não está boa”. Desse modo, foi necessária conduzir a construção de pensamento gradualmente guiando com perguntas que fomentassem a reflexão, como demonstro abaixo:

P1 selecionou um trecho, tocou e disse: “Na minha partitura está escrito forte na primeira vez e piano na segunda, mas não senti que fiz contraste suficiente e queria que o *forte* fosse mais *forte* e o *piano* mais *piano*.” Perguntei, então, o que deveria fazer para tocar mais *forte* e mais *piano*, mas me olhou confusa. Pensou por um tempo e disse: “Difícil, não sei...” Pensou mais um pouco e disse com tom de pergunta: “Soprar mais no forte e cuidar da embocadura para não desafinar?” Pedi, então, que transformasse essa observação em um comando simples. Ao final, reforcei que não deveria falar para mim, mas para si mesmo, como se estivesse realmente se dando um comando. [...] Expliquei que utilizar ao Autofala instrucional, somos obrigados a transitar por todas as etapas do raciocínio, o que pode facilitar a assimilação das várias informações e evitar que repetições

sejam um trabalho meramente mecânico. (Fragmento de diário, sessão 3, dia 02/05/2022)

Além do trabalho de incentivo à uma prática musical mais reflexiva, também utilizamos as estratégias do THP para auxiliar no aprimoramento técnico-musical. Nas primeiras sessões, a Prática Mental simulando situações de performance havia sido explorada para que P1 pudesse se sentir menos dependente do metrônomo. Em sessões de intervenção subsequentes, as estratégias Prática Mental e Autofala foram associadas e propostas de modo combinado, isto é, conciliando ações mentais e físicas para que P1 pudesse tratar dos trechos em que estava apresentando dificuldades na realização. O recurso consistiu em acompanhar a partitura com os olhos, verbalizar o nome das notas e, simultaneamente, movimentar os dedos como se realmente tocasse. O intuito ao agregar os estímulos visuais da partitura, táteis dos movimentos dos dedos nas chaves e auditivos da verbalização das notas, foi facilitar o aprendizado e aprimoramento motor, uma vez que a inclusão de diversos sentidos tende a potencializar os efeitos da Prática Mental.

O modo de introdução das estratégias Prática Mental em associação com a Autofala, bem como das repetições em ciclos de instrução, execução e avaliação, almejava conduzir P1 para a última das estratégias, a Rotina Psicológica, que consistiu na combinação da Autofala e Prática Mental de modo cíclico.

O uso da Rotina Psicológica para trabalhar os excertos foi importante no processo de aprimoramento técnico e no fomento da prática reflexiva. Contudo, embora haja benefícios em trabalhar ciclicamente na resolução das demandas técnicas em excertos, a prática prolongada pode ser cansativa, gerar desinteresse e não aborda sistematicamente a prática de performance. Nesse sentido, posteriormente, a Rotina Psicológica foi proposta para trabalhar movimentos e obras inteiras, como ilustro abaixo:

Hoje trabalhamos a Rotina Psicológica em movimentos inteiros e começamos a sessão simulando uma experiência de performance e, simultaneamente gravando para posterior avaliação. Pedi que P1 tocasse o primeiro movimento do concerto do Mozart e não dei nenhuma instrução específica. Ao terminar, descreveu sua percepção, apontando os trechos que não saíram como gostaria e os erros. Enquanto falava, seu rosto transparecia uma expressão de insatisfação. Percebo cada vez mais como há dificuldade para perceber pontos positivos em sua performance. A seguir, realizamos mais

algumas gravações do primeiro movimento utilizando a Rotina Psicológica. P1 se preparava, repassava mentalmente os pontos que precisava ser atentar enquanto corria os olhos pela partitura, se preparava, tocava, fazia uma curta pausa e avaliava como havia sido. Busquei incitar o apontamento também o que havia sido positivo. (Fragmentos de diário, sessão 4, dia 09/05/2022)

Ao passo que os desafios de execução foram sendo superados, passamos a abordar aspectos musicais e interpretativos. Nesse sentido, para mover o foco de trabalho para aspectos musicais, tais como dinâmica e fraseado, propus o exercício de assistirmos as gravações realizadas na última para incitar sua percepção também para elementos musicais.

É interessante observar que oferece detalhes mais ricos quando avalia uma gravação e, sobretudo, como percebe os parâmetros expressivos. [...] Essa abordagem pareceu ajudar em sua escuta crítica. (Fragmento de diário, sessão 5, dia 20/05/2022)

h) As experiências de performance

Além das gravações realizadas no contexto desta pesquisa, a obra selecionada foi executada em mais uma experiência de performance, seu recital, que serviu também como avaliação final do semestre, o que nos permitiu observar e discutir os efeitos das estratégias em um ambiente não controlado e que gerava preocupação e ansiedade. Ao relatar a experiência, denota: “fiquei um pouco nervoso apenas no começo, mas depois fui acalmando”. Denota “tive pequenos erros, mas me senti preparado”, demonstrando satisfação geral com a performance.

Para as gravações no contexto do estudo, não denotou ter sentido ansiedade, demonstrando que, apesar da câmera e presença de outro participante na sala, este não era um contexto que desencadeava muita influência. Ao assistir os vídeos descreve, majoritariamente, erros técnicos e indica a segunda gravação como melhor executada.

i) Desfecho: Impacto no estudo e performance

Ao final do processo, P1 oferece comentários gerais sobre a experiência de participar do estudo, bem como detalha sua percepção geral do uso das estratégias. Manifesta, ainda, o desejo de continuar utilizando-as em sua prática musical:

Eu achei bem legal [fazendo menção a Prática Mental] porque a gente treina o cérebro antes do dedo, com o dedo [...] e já vai tentando visualizar isso, como que vai ser na digitação. E aí, quando vai tocar

mesmo, acaba sendo mais fácil. [...] Eu usei isso até com os meus alunos nesses últimos dias, e deu muito certo com eles.

Eu acho que é mais proveitoso [estudar com as estratégias] porque a gente não perde tanto tempo que a gente perderia lendo e tocando. [...] você tira aquela dúvida de tempo, de nota.

Quero manter a Prática Mental [no meu estudo]. Isso de ensaiar a digitação, a intenção da respiração que você tá tocando... Pensar nas coisas antes de tocar...(P1)

5.6.2.2 Participante 2 (P2)

a) Percurso e experiência musical

Ainda na infância P2 teve seu primeiro contato com a música através do coral infantil de sua cidade. Contudo, apesar do contato desde sua infância, P2 foi ter suas primeiras aulas de flauta formais já no ensino superior, quando ingressou no curso de bacharelado em música da UFMG. Antes desse período, estudou flauta sem instrução de professor e, eventualmente recebia orientação de colegas do projeto que tinham algum contato com o instrumento, em especial, um estudante de regência que o ajudou a se preparar para o vestibular.

Seu primeiro ano de curso na UFMG foi bastante desafiador pois apresentava dificuldades técnicas ainda elementares e, por isso, foi orientado a trancar o curso e trabalhar em aspectos de base e, assim, ser capaz de acompanhar o restante da turma, o que lhe causou muita frustração. Durante esse período, ficou sob a supervisão de um aluno de doutorado que realizava estágio docente em flauta. Ao final daquele semestre, realizou as provas de flauta e foi reintegrado à turma. Atualmente, cursa um dos períodos finais e prepara-se para finalização do curso.

b) Redes de apoio e contexto socioeconômico

O núcleo familiar de P2 é pequeno e relata que sua mãe o criou solo desde a infância. Embora não relate detalhes sobre sua situação socioeconômica, dá indícios de enfrentar desafios. Conta que não possuía condições de residir em Belo Horizonte e tinha dificuldade para custear o transporte. Para conseguir frequentar as aulas, pegava caronas todas as manhãs e precisava limitar-se a matricular-se em disciplinas possíveis dentro do horário de ida e volta da carona. O cenário melhorou quando passou a ser assistido pela Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), através do acesso à

alimentação nos restaurantes do Campus e moradia estudantil. Possuía instrumento próprio, mas relata ter necessitado realizar um empréstimo para adquiri-lo.

Suas redes de apoio mais significativas são representadas por sua mãe, colegas do projeto social onde iniciou sua formação, colegas de classe na UFMG e o auxílio oferecido por um aluno de doutorado dentro do estágio docência em seu primeiro ano de curso.

c) Características pessoais (cognitivas, motivacionais e de personalidade)

P2 apresenta uma conexão intensa com a música evidenciada por sua determinação e comprometimento em se aprimorar e atingir seus objetivos. Ao expressar a convicção de que “o resultado depende só de mim”, revela uma forte crença na ligação direta entre seu desenvolvimento e o esforço pessoal, assumindo a responsabilidade pelo próprio processo de aprimoramento. Dentre as características pessoais mais relevantes na relação com a performance musical, destaca a ansiedade na qual as manifestações sintomatológicas lhe causam desconforto, preocupações e prejuízos no desempenho.

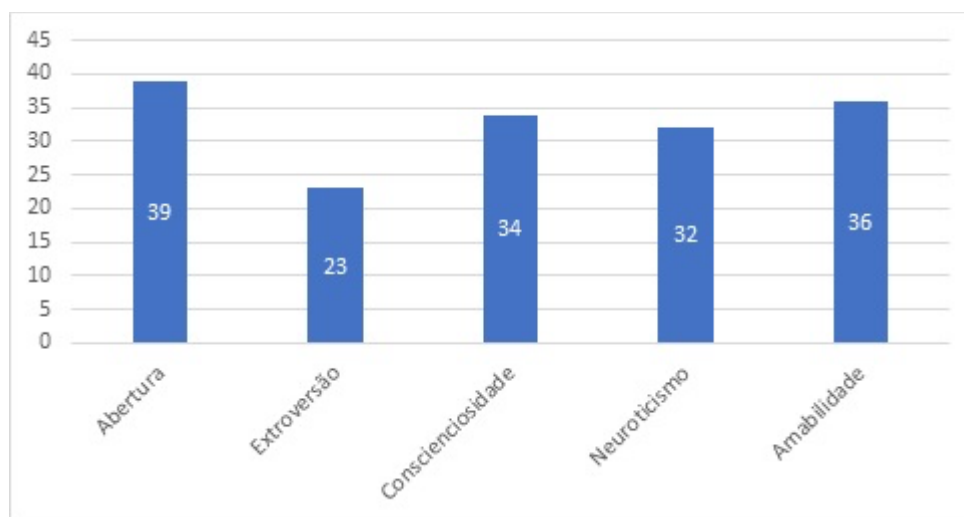


Figura 12. Distribuição individual dos fatores de personalidade

A avaliação dos níveis de Ansiedade na Performance Musical corrobora com o relato de P2, indicando ser fortemente afetado pela condição. Na avaliação dos traços de personalidade (figura 12), P2 apresentou valores acima da média para os fatores abertura, conscienciosidade, neuroticismo e amabilidade e abaixo da média para o fator extroversão.

Pontuações elevadas no fator abertura sugerem uma disposição moderadamente alta para abraçar novas ideias, experiências e mudanças, caracterizando indivíduos curiosos, criativos e com interesses diversos. Já pontuações elevadas no fator conscienciosidade apontam para pessoas mais organizadas, responsáveis e autodisciplinadas. Além disso, pontuações acima da média na dimensão neuroticismo sugerem uma possível tendência a experimentar ansiedade e emoções negativas e, indicativos elevados na dimensão amabilidade sugerem indivíduos mais amigáveis, compassivos e cooperativos. Por fim, pontuações baixas na dimensão extroversão sugerem uma inclinação para menor sociabilidade.

Os resultados das avaliações de personalidade e ansiedade coincidem com as observações deste estudo e são ratificados pelo autorrelato participante. Embora as pontuações possam indicar tendências de personalidade, elas não determinam as crenças e comportamentos de um indivíduo, nem capturam completamente as nuances e interações complexas e multifacetadas com os fatores sociais, políticos e culturais, mas foram elementos que contribuíram para nortear a compreensão da complexidade das características pessoais e a maneira em que se relaciona com o mundo ao seu redor.

d) Processos, desempenhos e competências psicológicas

P2 é um aluno na fase final do curso de graduação em música. Em seu percurso formativo na universidade, adquiriu maior desenvoltura técnica e fortaleceu habilidades elementares do aparato técnico-musical que representavam lacunas em sua formação quando ingressou no curso. Embora reconheça possuir uma longa trajetória de aprimoramento a seguir, demonstra motivação e compromisso para manter-se engajado no estudo musical. Dentre os elementos que identifica como prioritários para o aprimoramento de sua performance musical, enfatiza habilidades psicológicas atencionais ao relatar: “acredito que o aumento do nível de concentração poderia elevar minha performance a um outro nível”, o que demonstra consciência sobre as relações entre desempenho e competências mentais.

Ao descrever o tempo dedicado ao estudo do instrumento, P2 denota possuir uma prática regular, dividindo a rotina entre estudo de técnica, sonoridade e repertório, adaptando o tempo de acordo com a urgência de suas demandas. Quando se refere a

qualidade de sua prática, confessa observar flutuação dos níveis de atenção em função de estímulos no ambiente ou mesmo pensamentos intrusos, como denota:

Minha rotina de estudo é dividida em três partes: Sonoridade, técnica e repertório. Minha estratégia de preparação varia de acordo com a finalidade do objetivo que estou almejando.

Tenho uma atenção regular durante a performance pois a atenção varia de acordo com o ambiente que estou estudando. As distrações são pessoas conversando durante a performance seja no estudo ou em uma apresentação e pensamentos que passam em minha mente durante a performance. [...]Procuo deixar o mais organizado possível para que não haja muitas informações visuais no cérebro (P2).

Em suas performances, reconhece vivenciar a ansiedade ao tocar em público, mas não considera ser uma pessoa ansiosa em seu cotidiano. Quando toca em público, observa sintomas fisiológicos como suor excessivo e tremores, acarretando erros. Em vista disso, adota uma rotina diferenciada em épocas de provas e concertos com o intuito de minimizar os prejuízos da ansiedade em sua performance e aumentar sua confiança, como relata a seguir:

Nesse contexto, [de preparação para performances] estudo sonoridade e o repertório, deixando exercícios técnicos como escalas, arpejos e estudos melódicos de lado. [...] Procuo tocar bastante em público para adquirir segurança de performance (P2).

Embora P2 compartilhe adotar estratégias de enfrentamento e ter alcançado performances bem-sucedidas, confessa lançar mão de outros recursos quando não consegue gerenciar os sintomas ao dizer: “se mesmo assim ainda me sentir ansioso uso medicamentos”. Uso que realiza pontualmente, mas sem indicação médica.

A ansiedade se manifesta em dias anteriores a performance onde procuro fazer outras atividades e não ficar focado somente na performance (P2).

Ao longo dos quase cinco anos de sua graduação, por razões diversas, passou por diferentes professores, seja pela interrupção do período letivo logo após o ingresso no curso, seja pela contratação de professores substitutos após a aposentadoria da cadeira efetiva. Em função disso, relata que houve momentos em que experiência em sala de aula foi positiva, motivadora e sentia-se bem direcionado, bem como houve momentos em que se sentia frustrado e, por vezes, em uma posição de injustiça frente aos demais colegas de classe. Contudo, apesar de destacar os impactos negativos da

ansiedade em sua performance, nem sempre teve oportunidades de discuti-la em sala de aula. Ademais, a despeito dos impactos negativos que percebe em sua performance, P2 compartilha experiências de performances significativas em que recorda ter tido um bom desempenho mesmo nervoso:

[...] me recordo de meu vestibular para bacharelado em Flauta Transversal na UFMG onde toquei bem mais estava muito nervoso (P2).

e) Pandemia

Durante o período pandêmico, P2 mencionou ter mantido uma rotina de estudos, apesar do contexto sanitário desafiador e da falta de perspectivas de retorno às práticas presenciais. Seu comprometimento com a música permaneceu constante e, mesmo participando de aulas de flauta *online* e sem experiências de performances, percebeu melhorias ao retomar as aulas presenciais, conforme comenta:

[Quando retornei às performances presenciais] estava mais preparado tecnicamente e psicologicamente também, apesar de não ter [tido] o público para treinar estas questões (P2).

f) Hiatos: Demandas balizadoras do THP

A investigação inicial sobre as potenciais demandas para P2 indicou a promoção do gerenciamento da ansiedade como elemento de trabalho crucial para seu aprimoramento. A habilidade psicológica concentração também se mostrou importante, mas secundária no sentido de que ocorre, sobretudo, quando experimenta maiores níveis de ansiedade frente a performances iminentes. Ademais, ao longo das primeiras sessões de intervenção, foi possível detectar que a prática musical de P2 vinha sendo impactada por desmotivação pois, apesar de continuar comprometido com o estudo, sentia-se desengajado e sem propósito por não conseguir visualizar opções profissionais promissoras após o término da graduação. P2 denota interesse na carreira orquestral, mas observa que não há muitas oportunidades no Brasil, tampouco sente-se apto a pleitear um cargo ainda. Outra carreira que lhe desperta interesse é a carreira militar, entretanto, não há concurso para novas vagas há algum tempo e teme não acontecer em tempo hábil para participar, afinal, há restrição etária para ingresso.

A partir da identificação da desmotivação para a prática foi possível delinear a abordagem para as estratégias do THP pois, embora houvesse demanda de trabalho para aquisição de habilidades de gerenciamento da ansiedade e concentração, foi

prioritário fomentar a motivação para estudar para que, então, houvesse campo fértil para desenvolver outras competências.

g) Estratégias de intervenção e ajustes individualizados

Considerando que o período de intervenção ocorreu em um contexto em que P2 estava desmotivado e sem perspectivas futuras, as obras de seu repertório não estavam claramente definidas. O foco de prática concentrava-se em escalas, cadernos de estudos técnicos e exercícios de sonoridade. Para realizar os registros audiovisuais do presente estudo, o participante escolheu a peça *Image* de Eugène Bozza (1939), sendo esta a única obra que estudara no semestre até o início das intervenções.

A estratégia de Atenção Plena foi aplicada através de práticas informais de meditação com exercícios para redirecionamento o foco com o objetivo de promover relaxamento, controle da ansiedade e a capacidade de manter a mente no momento presente ao longo do estudo.

A falta de perspectiva profissional com o iminente fim de curso foi refletida na ordenação de seu estudo e construção de repertório. A única perspectiva de trabalho que P2 tinha em mente se mostrou incerta e por isso, começou a questionar o que seria viável fazer após o fim do curso. Desse modo, para incitar um espaço de reflexão e diálogo sobre possibilidades profissionais, a estratégia Estabelecimento de Metas foi introduzido através do levantamento de alternativas e pesquisa sobre processos seletivos abertos e, em seguida da elaboração de metas dirigidas.

Para metas de curto prazo, P2 se propôs a definir um repertório de estudo e estudar em blocos de tempo pré-definido para evitar ficar desatento. Para as metas de médio prazo, se propôs a procurar locais em sua cidade onde poderia realizar pequenos recitais, pois não havia perspectivas de oportunidades de performance além do recital avaliativo no fim de semestre. As metas de longo prazo, foram endereçadas após P2 definir duas provas para participar no ano seguinte: o processo seletivo para uma academia orquestral e o processo seletivo para ingresso na pós-graduação em música. O objetivo dessa abordagem foi proporcionar um delineamento claro de objetivos tangíveis, promover um planejamento estratégico e recuperar a motivação de P2. Essa estratégia endereçou as dificuldades reportadas e rapidamente se mostrou benéfica, conforme ilustrado em dois trechos do diário:

Comecei a sessão checando como havia sido a semana de estudos. P2 conta que tem estudado muito e brinca “tô pegando pesado”, denotando estar muito mais motivado e estudando mais do que vinha estudando antes. Entretanto, tem evitado estudar várias horas direto e conta que tem utilizado bastante a estruturação em blocos com objetivo e tempo de trabalho pré-definidos. No entanto, apesar de ter voltado a estudar, comenta sobre a sua dificuldade de fazer tudo que se propôs, mesmo estudando bastante. Faz escalas, sonoridade, exercícios de técnica mais o repertório acaba sendo inviável. Na prática, o que acaba acontecendo é a priorização da parte técnica, deixando o repertório em segundo plano. Pedi, então, que reorganizasse o estudo priorizando o repertório. (Fragmento de diário, sessão 2 em 25 de abril de 2022)

Após reordenar o estudo, P2 conta ter ajudado muito ter focado apenas no repertório, pois assim conseguiu terminar a leitura das peças do repertório. Embora ele tenha relatado no início do processo que organizava os estudos de acordo com os seus objetivos, percebo que na prática ele tem certo apego ao estudo técnico e tenta endereçar os objetivos apenas aumentando a carga de trabalho, o que acaba sendo insustentável no longo prazo. (Fragmento de diário, sessão 3 em 02 de maio de 2022)

Com o objetivo de estimular maior reflexão sobre sua prática e trazer mais consciência para o estudo, sobretudo por manter uma carga alta de tempo de prática, foi inserida a estratégia da Autofala, utilizando comandos instrucionais de modo a direcionar a execução de trechos durante a prática.

Ainda no contexto de estudo, a estratégia Prática Mental foi apresentada como uma ferramenta complementar, hora visando reduzir a carga física de trabalho em vista do desejo de P2 de estudar muitas horas, hora fomentando a autoconfiança e a prática mais consciente. A título de exemplo da abordagem da estratégia, ilustro:

Na sessão anterior, comentou que havia certos trechos da obra *Image* que ainda estavam embolados e não estava conseguindo deixá-los mais precisos. [...]e hoje relatou que utilizou a Prática Mental durante a semana e notou melhoras utilizando de duas maneiras: apenas correndo os olhos na partitura, em seguida mexendo os dedos e, depois, correndo os olhos e verbalizando as notas, simultaneamente. Notou que além de ter melhorado a execução mecânica dos trechos, passou a se sentir mais seguro ao tocá-los, perdeu o medo... (Fragmento de diário, sessão número 5 em 23 de maio de 2022)

No preparo focado em performances, a Prática Mental foi utilizada para simular situações de performance, imaginando elementos do ambiente e sensações físicas

frequentemente associadas aos sintomas de ansiedade. O objetivo era familiarizar o corpo com essas sensações para dessensibilizar e diminuir os sintomas de alerta.

No preparo focalizado no desempenho, a Prática Mental foi empregada para simular situações de performance, imaginando elementos do ambiente e sensações físicas frequentemente experimentadas pelo participante. O objetivo foi promover a sensação de familiaridade com as sensações com o intuito de dessensibilizar e diminuir os sintomas do alerta. Posteriormente, agregamos a estratégia Autofala à Prática Mental para trabalharmos os trechos em ciclos de verbalização do objetivo daquela execução, mentalização, execução, descanso e avaliação, traduzindo-se na progressão para a estratégia Rotina Psicológica. O objetivo foi instigar ainda mais a repetição consciente e, sobretudo dirigida, o que se mostrou benéfico considerando os relatos de dificuldades em determinados trechos mesmo após horas de estudo.

h) As experiências de performance

Além das gravações realizadas no contexto desta pesquisa, a obra selecionada foi executada em mais uma experiência de performance, a avaliação final do semestre, o que nos permitiu observar e discutir os efeitos das estratégias em um ambiente não controlado e que gerava preocupação e ansiedade. A experiência foi percebida como “boa”, mas demonstrou frustração por ter ficado nervoso e conversamos sobre a necessidade de paciência e prática pois esse é um processo que deve ser construído junto com seu estudo musical.

Para as gravações no contexto do estudo, denotou ter sentido menor ansiedade em função do contexto controlado de performance, como ilustrado:

A experiência de realizar as gravações para pesquisas, para mim, existia o peso da câmera. O público, na verdade, se tornava a câmera, mas em proporções menores e eu ficava um pouco nervoso.

[...]Procurava, então, manter uma disciplina de tentar simular o máximo, como seria a performance no público (P2).

Ao avaliar os vídeos reconhece evoluções e indica a segunda gravação como melhor executada.

i) Desfecho: Impacto no estudo e performance

Ao final do processo interventivo, P2 oferece comentários gerais sobre a experiência de participar do estudo, bem como detalha sua percepção geral do uso das estratégias:

A minha experiência de ter participado da pesquisa foi essencial, pois a pesquisa bate justamente um ponto que eu sempre preoquei e preocupo durante a performance musical. [...] isso ofereceu ferramentas para ficar mais seguro durante a performance e assim diminuir a ansiedade.

Após a pesquisa, eu continuei usando a técnica de [...] dividir o estudo em trechos e intervalos iguais. [...] nos trechos mais difíceis, uso da fala e do dedilhado na flauta [Autofala + Prática Mental] e estudar falando o trecho [Autofala]. [...] percebi que aos trechos mais difíceis eu não dava as devidas atenções, como a prática mental me ofereceu (P2).

5.6.2.3 Participante 3 (P3)**a) Percurso e experiência musical**

O participante 3 iniciou seus estudos musicais ainda na infância, aos 10 anos de idade, através de um projeto social onde frequentou as aulas de musicalização infantil com flauta doce e demonstrou interesse no estudo da flauta transversal. Posteriormente, nesse mesmo projeto social, iniciou seus estudos flautísticos e se preparou para sua jornada profissionalizante na universidade. Durante os 9 anos que participou do projeto, além do acesso ao instrumento e às aulas regulares, teve a oportunidade de vivenciar a prática orquestral e de se apresentar dentro e fora do Brasil. Inicialmente ingressou no curso de musicoterapia na UFMG, mas posteriormente transferiu-se para o curso de bacharelado em flauta transversal.

b) Redes de apoio e contexto socioeconômico

Participante 3 relatou ter o incentivo familiar para prosseguir a carreira musical contudo, seus contextos pessoal e socioeconômico impuseram limitações que dificultaram o acesso ao suporte ideal para seus estudos. Seu núcleo familiar é formado por seus avós, sua mãe e seu irmão mais velho. Ele e seu irmão necessitam trabalhar para contribuir com as despesas da casa, uma vez que seus avós já são idosos e sua mãe é uma pessoa com deficiência, que, embora possua certa independência, necessita de cuidados.

c) Características pessoais (cognitivas, motivacionais e de personalidade)

Como características pessoais, o participante 3 demonstra ser bastante tímido e sua fala carrega constantes alusões à insegurança, ansiedade, sensação de não pertencimento e atraso em relação aos demais colegas da classe de flauta. Outra marca constante em seu relato é a dificuldade em compreender as instruções que recebe em aula e as transferir para sua prática musical. Demonstra ser uma pessoa motivada e comprometida com o estudo musical mesmo frente as dificuldades impostas por sua condição socioeconômica.

Na avaliação dos níveis de APM, P3 apresentou um índice elevado, indicando ser fortemente afetado pela condição. Na avaliação de personalidade (figura 13), P3 apresenta scores elevados nas dimensões abertura e conscienciosidade, demonstrando a tendência a ser aberto a novas experiências, flexível a mudanças, organizado, responsável e autodisciplinado. Em contrapartida, apresenta escores baixos nas dimensões extroversão, neuroticismo e amabilidade, indicando predisposição a menor sociabilidade, menor estabilidade emocional e maior propensão a experimentar ansiedade, além de tender a ser centrado, menos cooperativo e mais cético.

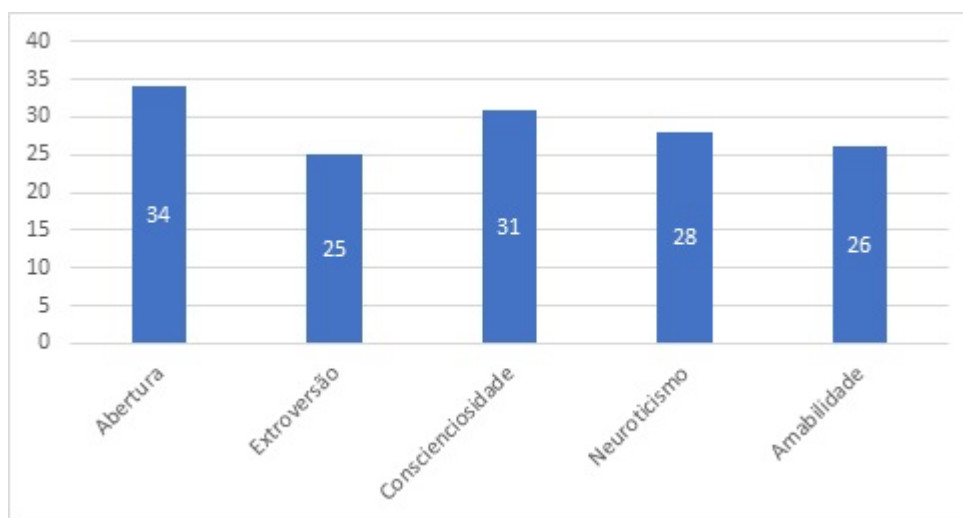


Figura 13. Distribuição individual dos fatores de personalidade

d) Processos, desempenhos e competências psicológicas

Desde a infância, revela uma relação estreita com a música e com a flauta, mas foi seu ingresso na universidade que solidificou a mudança de paradigma em sua percepção de construção e aquisição das habilidades necessárias para se tornar um bom músico. A mudança do curso de musicoterapia para o bacharelado em flauta transversal

marcou o início de um compromisso mais estreito com o estudo. P3 não apenas começou a estudar mais, como descobriu na prática um prazer.

[...] quando eu mudei pro curso, foi bem diferente. Foi realmente que comecei a estudar flauta porque eu acordei, sabe? Nossa, eu tô no curso de bacharelado em flauta, então, tem que estudar dobrado e é muito diferente, sabe? [...] [antes] eu estudava porque era obrigação, mas, com os estudos na faculdade, comecei a estudar mesmo. Eu comecei a gostar mais de estudar (P3).

Embora possa não ter clareza conceitual e estrutural de processos específicos, P3 revela ser consciente da importância das habilidades psicológicas em seu desempenho musical, juntamente com a prática regular de estudos, como exemplificado quando cita os atributos que identifica como necessários para o seu aprimoramento musical: “eu acredito que eu preciso de estudo diário. Foco e determinação para poder aprimorar meus estudos e a performance também”.

Ciente da importância da prática regular, embora não possa estudar diariamente, tenta ter uma rotina de prática nos dias em que pode estar na universidade e em casa, quando possível. Seus períodos de prática são dedicados, majoritariamente, ao estudo do repertório, com eventuais trabalhos de mecanismo e de sonoridade. O acesso a um local dedicado à prática é um fator de impacto para a qualidade de sua atenção. Em sua casa, a competência de gerenciamento do foco lhe é mais necessária, pois relata muitas fontes de distração, como: “às vezes é meu vô chamando ou minha mãe [...] e muito barulho também lá em casa”. O estudo do instrumento em casa não é sempre viável por gerar incômodo, como denota ao dizer: “é um pouco puxado [estudar em casa] pra mim porque minha mãe não gosta muito de eu ficar tocando porque é muito alto, né?” Em contrapartida, quando estuda na universidade, revela maior imersão e foco. Além disso, trabalha duas vezes na semana e precisar percorrer uma longa distância até a Escola de Música da UFMG nos dias de aulas, o que são fatores que impactam negativa sua rotina de estudos.

Seu preparo para a performance não possui estratégias específicas, seja no que concerne as habilidades específicas do instrumento, seja para gerenciamento dos sintomas de ansiedade, como demonstra ao comentar: “não tenho uma preparação [...] só respiro fundo e toco e não possuo estratégia específica. Só passo por ele [o momento] mesmo, mas não consigo lidar muito bem”.

Em seu discurso é possível observar que a ansiedade não é apenas situacional, mas, sim, um traço e não se limita apenas aos momentos de performance, sendo uma constante mesmo em suas tarefas cotidianas, como seu trabalho e estudo. Os níveis de ansiedade tendem a escalar em função de eventos futuros, especialmente quando não há o controle da tarefa a ser desempenhada e denota sofrer com os sintomas de ansiedade em contextos de performance diversos. Seu relato manifesta sintomas comportamentais, fisiológicos e mentais, como pensamentos e preocupações excessivas, autoquestionamento de suas competências, além de desconfortos percebidos no corpo. Demonstra frustração e sensação de impotência quando discorre sobre sua relação com a ansiedade, evidenciando o impacto negativo em seu estudo e, conseqüentemente, em sua performance, como ilustrado no excerto a seguir:

Eu tenho muita ansiedade quando vou tocar [...]e sou muito ansioso em praticamente tudo. [No dia a dia] até consigo me controlar, mas [nas performances] sinto uma queimação, um ardor nas mãos [...] minha boca fica muito seca também e meu coração acelera. [...] A ansiedade atrapalha muito meu estudo também. Fico pensando: “você não tá conseguindo tocar isso e a prova é amanhã.” Aí, eu perco a paciência (P3).

É possível observar que para P3 as experiências negativas de performance possuem impacto considerável. Relata, por exemplo, recordar-se de modo vívido uma experiência ocorrida durante um ensaio de orquestra há 5 anos. Entre os elementos que retornam à sua memória, o modo em que o maestro lhe dirigiu insatisfação foi particularmente marcante. A sensação de vergonha e desconforto experimentados diante do *feedback* hostil de uma figura de referência pareceram sobrepor à consciência objetiva dos elementos dessa circunstância considerando que na época era menos experiente na flauta e iniciante na prática orquestral.

No meu projeto, tinha uma música que tem um solo de flauta e, por eu estar muito nervoso, eu errei muito. Não saiu o solo e [...] o Maestro caiu em cima de mim, me xingando, me criticando. Até hoje, quando eu vou tocar essa música, eu lembro desse fatídico.

A investigação sobre seus processos de estudo e de aprendizado não apresentou sinais de que a experiência que o participante possui com a ansiedade, bem como suas competências de manejo, são suficientemente abordada em aula, como comenta: “Não é recorrente, não, [o professor abordar o tema APM], sabe? Foi só uma vez só que a

gente conversou sobre isso.” Ademais, a dificuldade de implementar instruções recebidas em aula se mostra relevante, fato que atribui estritamente às suas limitações, uma vez que se sente bem direcionado em aula. Ilustro:

Ele [o professor] me passa muito certinho o que eu tenho que estudar, sabe? Só que quando eu chego em casa [e vou estudar] eu me perco, mas eu acho que é questão pessoal, sabe? Não é competência do professor (P3).

e) Pandemia

O período de isolamento causou desânimo e dificuldade para estudar pois além da baixa qualidade sonora das plataformas de ensino remoto, havia muita instabilidade de conexão e dificuldade de ter um espaço adequado para o estudo. A pandemia coincidiu também com um momento de transição importante em sua vida, o final do ensino médio e o ingresso na universidade, sendo esse um período de preparo difícil em que o suporte e a estrutura necessários não eram acessíveis. Suas competências de resiliência, motivação e comprometimento desempenharam um papel fundamental para que pudesse alcançar o objetivo de ingressar na universidade.

Na pandemia, eu desanimei muito de estudar. [...]A minha motivação era porque eu queria seguir um caminho na música (P3).

f) Demandas balizadoras

O controle do estresse e ansiedade, a autoconfiança, e a capacidade de planejamento dirigido e estratégico foram as habilidades psicológicas que representaram as demandas mais significativas para o participante e, por isso, foram balizadoras na abordagem das estratégias. Além disso, a dificuldade de compreensão e aplicação de instruções em seu estudo se mostrou um agravante e, por isso, também foi considerada como determinante para o desenvolvimento do THP. A motivação e o comprometimento se mostraram habilidades relevantes e presentes no participante e, por isso, foram incentivadas.

g) Estratégias de intervenção e ajustes individualizados

A estratégia de Atenção Plena foi empregada por meio de práticas de respiração e meditação guiada nos inícios de algumas sessões, como também através de exercícios de redirecionamento do foco para promoção do relaxamento, do controle da ansiedade e da condução da mente para o momento presente. Ainda, para evitar introduzir uma

nova atividade em uma rotina já limitada e considerando as dificuldades relatadas para organizar o pensamento, compreender instruções e aplicá-las no estudo, houve o cuidado em utilizar a estratégia de modo diluído a partir da observação das sensações físicas ao longo de atividades cotidianas de P3.

Embora mostre paixão pela música e dedicação aos estudos, a falta de planos profissionais e de método de estudo é notória. Desse modo, a introdução do Estabelecimento de Metas foi proposta através do planejamento retroativo a partir da definição de metas de curto, médio e longo prazos, mapeando as dificuldades do repertório estudado e discutindo possibilidades de carreira. O intuito da abordagem foi auxiliar no delineamento de objetivos palpáveis, no planejamento estratégico, na motivação e na autoconfiança de P3 endereçando, assim, as dificuldades relatadas para orientar o estudo de modo eficaz, a incerteza quanto ao futuro profissional, o desânimo e os sentimentos de inferioridade, como ilustrado no cito de diário:

Hoje focamos na preparação para a prova de fim de semestre. Ele notou novos erros, atribuindo-os à ansiedade diante da iminência da prova. [...] mapeamos as preocupações e pontos relevantes para o estudo nesse curto prazo. [...] Observo a sensação de inferioridade e o medo de não conseguir tocar bem algum dia. Perguntei novamente sobre suas possibilidades futuras, tirando suas dúvidas e curiosidades sobre pesquisa e ensino. (Fragmento de diário, sessão 4 em 03 de julho de 2022)

Com o intuito de instigar um processo de aprendizado mais ativo e oferecer substratos para que P3 pudesse refletir sobre a própria prática, a estratégia Autofala foi introduzida. Através de comandos de cunho instrucional, a estratégia foi utilizada para direcionar a execução de trechos durante a prática e, subsequentemente, descrever o desempenho.

No âmbito do estudo, a Prática Mental foi apresentada como ferramenta complementar, promovendo momentos de prática sem a necessidade de espaço apropriado e da posse do instrumento, permitindo que o Participante 3 pudesse aproveitar o tempo gasto em deslocamentos, estudar em casa sem precisar preocupar com incomodar a família, como também praticar em situações adversas, como quando adoeceu e não tinha disposição física para tocar por muito tempo, como ilustrado no fragmento de diário abaixo:

Hoje P3 estava bem gripado, então trabalhamos mais a Prática Mental, já que não estava dando conta de tocar muito tempo. Ele identificou o que mais precisava trabalhar e exploramos possibilidades de aplicação que pudesse inserir em sua rotina. (Fragmento de diário, sessão número 3 em 26 de junho de 2022)

No preparo focalizado em performances, a Prática Mental foi empregada para simular situações de performance, imaginando elementos do ambiente e sensações físicas frequentemente experimentadas para que a familiaridade com experiência fosse promovida. Ademais, as estratégias Autofala e Prática Mental foram empregadas conjuntamente de modo que os mecanismos de execução fossem verbalizados para trabalhar dificuldades específicas, como qualidade técnica em passagens rápidas. Essa combinação de estratégias se mostrou particularmente eficiente, dando sinais de melhoria imediatas, deixando o aluno motivado e, ao mesmo tempo, aliviado de ver que conseguia resolver trechos que não estavam sendo solucionados com a mesma facilidade em práticas anteriores ou que levavam mais tempo de estudo para se solidificarem. Aos poucos, demonstrou estar mais confiante em trechos que antes temia.

Devido à relevância da ansiedade na vida cotidiana e na performance musical para P3, as estratégias de Controle de Ativação foram ensinadas e conduzidas com o intuito de equipá-lo com mecanismos de gerenciamento do estresse, do medo e da ansiedade. Utilizamos memórias de experiências boas de performance para fazer contato com a sensação que gostaria de trazer para suas experiências atuais; revisitando os motivos pelos quais P3 estuda flauta e objetivos que possui com a música. Nesse sentido, foi particularmente significativo cultivar um espaço em que pudesse se sentir seguro para manifestar suas dúvidas, preocupações e inseguranças, bem como certificar de que estava assimilando as informações oferecidas. O excerto a seguir ilustra a abordagem:

Abordamos a ansiedade pensando na prova que será daqui alguns dias. Ele observou que surgiram novos problemas só de ele saber que a prova havia sido marcada. [...] Falamos sobre seus sintomas fisiológicos quando ansioso [...] e controle de ativação. Trouxemos uma experiência boa de performance à memória e conversamos sobre como ele se sentiu naquele momento, pedindo que fizesse contato com aquela sensação. Fizemos algumas repetições repassando Autofalas afirmativas para gerar confiança e segurança. Falamos muito sobre ele buscar a postura de confiança, ensaiar tocar confiante, quase

que como se entrasse num personagem. Fizemos também o exercício de lembrar os motivos pelos quais ele escolheu estudar música. Trabalhamos tocar a peça toda focando também em resistência física e observação do corpo, em especial por estar tentando se sentir como no palco. (Fragmento de diário, sessão 4 em 03 de julho de 2022)

Nas sessões finais do THP, avançamos para a Rotina Psicológica, agregando as abordagens anteriores da Autofala e da Prática Mental para auxiliar na compreensão das instruções e melhorar a capacidade de transferência para a prática, que foram preocupações constantes na intervenção de P3. Por isso, os passos e os comandos foram sendo fornecidos gradualmente e com suporte visual para facilitar a devida assimilação e implementação em sua prática musical.

h) As experiências de performance

A *Fantasia em Fá# menor*, de Georg Philipp Telemann, foi a obra do repertório de flauta escolhida por ele para trabalharmos. Além das gravações realizadas no contexto desta pesquisa, a obra foi executada durante o período de intervenção em outro contexto de performance relevante para o aluno, a prova de final de semestre, o que nos permitiu observar e discutir os efeitos das estratégias em um ambiente não controlado, que gerava preocupação e ansiedade, como já havia sido relatado como algo frequente pelo participante. Às vésperas da prova, novos erros e problemas surgiram, mas o tempo para solucioná-los era reduzido, o que exigiu adequação para esse contexto, como ilustrado abaixo:

Na sessão de hoje, P3 comentou sobre como sua ansiedade e preocupação com a prova têm feito ele se sentir mais inseguro em algumas passagens que não pareciam ser problema antes. O fator tarefa parece possuir muito impacto em como ele experimenta a ansiedade. [...] Conversamos sobre otimizar o tempo restante de estudo, focando no que era mais urgente. [...] Utilizamos novamente a Rotina Psicológica para tentar entender as bases dos erros e problemas que estavam surgindo e trabalhar estrategicamente neles, buscando soluções de curto prazo.

[...]

Hoje foi uma sessão em que abordar questões técnicas da flauta foi inevitável. Observo que mesmo depois de perceber os problemas, ele não sabe muito bem como pode trabalhar aspectos básicos como a regularidade dos dedos, articulação, sonoridade. [...] Revisei alguns conceitos com ele, instigando constantemente para que as dúvidas viessem à tona (P3).

A não inclusão de aspectos idiomáticos pareceu deixar a abordagem muito abstrata e difícil de ser compreendida em alguns momentos e o tempo até a prova de semestre era curto. Assim, adotar um método de aplicação mais integrativo pareceu ter contribuído para uma performance mais satisfatória para o aluno, conforme ilustrado abaixo:

Comecei a sessão perguntando como havia sido a prova e ele conta que ficou nervoso e teve os sintomas que costuma ter, [...] mas foi capaz de ir se acalmando. [...] Contou que os trechos preocupantes saíram melhores do que esperava e disse ter focado em suas últimas práticas em fixar bem os trechos mais sensíveis. (Fragmento de diário, sessão 5 em 05 de julho de 2022)

A experiência positiva de performance parece ter o deixado mais seguro por um lado e, por outro, direcionou seu olhar para outras questões musicais que refinariam sua execução. Suas demandas agora demonstravam maior complexidade e sua percepção se voltou para aspectos de expressividade e musicalidade, conforme ilustro:

Deixei que tocasse o movimento inteiro e pedi que avaliasse como havia sido, pontuando o que precisava melhorar. [...] Seguimos para as frases seguintes usando a Autofala para indicar o que deveria fazer e analisando. Novamente, instigo que ele raciocine sobre quais são os elementos que precisa melhorar para que seja uma repetição guiada pela escuta intencional. [...] Não foi necessário trabalhar muito tempo nos problemas mecânicos pois esses desafios pareciam estar menores. Agora está sendo possível direcionar o uso das estratégias para trabalhar a construção das frases musicais. (Fragmento de diário, sessão 5 em 05 de julho de 2022)

Ainda que a mudança de perspectiva dê indícios de evolução do aluno, havia novos desafios a serem abordados pois ele pareceu confuso sobre como construir frases musicais. Sistematizar o pensamento musical não era um mecanismo evidente para ele, por isso, foi importante fomentar a escuta crítica intencional.

Trabalhamos com trechos maiores [...] estimulei que ele mesmo verbalizasse os problemas e pensasse soluções e modos de trabalhar, mesmo que eu oferecesse alternativas ao final. Busquei fomentar a independência e a criatividade com os aparatos que já mostrava ter adquirido, mas ele se mostrava incomodado com o resultado após algumas repetições, mas ainda sem saber expressar qual o incômodo.

[...]

Era possível perceber que ele ainda não conseguia nomear muitos aspectos, mas o estímulo parece instalado. [...] Ficamos um tempo

nisso...escuta e descrição. Naturalmente, ele começou a descrever com mais clareza o que ele queria fazer musicalmente, como gostaria de fazer as frases e dinâmicas. [...] Sugeri escutar gravações, observar seu professor e pessoas que admirava tentando nomear o que lhe chamava atenção, quase como um exercício de decodificação. (Fragmento de diário, sessão 5 em 05 de julho de 2022)

P3 narra sua experiência de gravação antes e depois do período de THP e descreve a percepção de seu próprio desenvolvimento no que concerne a oscilação dos níveis de ansiedade em cada contexto, o aumento da concentração e confiança, como também a melhora na condução das frases musicais.

Da primeira vez que eu gravei o vídeo, senti uma ansiedade muito grande. [...] Na segunda [vez] eu fiquei um pouco menos ansioso porque a minha mente estava meio ocupada pensando na partitura em si, no que eu podia tentar aplicar do aprendi. Então, acho que eu fiquei mais concentrado nisso, e aí eu fiquei menos ansioso. [...] eu achei que eu fui um pouco melhor do que a primeira vez. [...]senti fiquei mais confiante. [...]na segunda [gravação] eu consegui fazer as frases mais direitinho (P3).

i) Desfecho: Impacto no estudo e performance

Ainda que tenha sido possível observar a evolução do participante ao longo do processo, seja através das notas de diário ou mesmo dos *feedbacks* oferecidos por ele durante as sessões, receber uma devolutiva foi importante para observar as convergências entre minhas observações e a perspectiva geral do participante sobre o impacto do uso das estratégias em seu estudo e performance. Os pontos de convergências foram, sobretudo, quanto as relações entre ansiedade, contexto e tarefa, bem como a relação entre traços pessoais e a experiência de aprendizado do participante. Dentre os impactos positivos em sua prática musical, o P3 relata especialmente a melhoria da qualidade de seu estudo, que hoje considera ser mais direcionado e focado na resolução das prioridades, como ilustrado no excerto a seguir:

Eu lembro que [a Prática Mental] me ajudou muito, inclusive na Fantasia [do Fauré] que estou estudando agora. [...] Acho que fiquei um pouquinho mais paciente comigo [...] eu não tinha paciência para poder estudar assim. [...]na minha mente eu sentia que estava perdendo tempo, mas eu acho que está me ajudando bem mais agora. [...]não estou só tocando (P3).

Outro aspecto focalizado nas intervenções referia-se à sua capacidade de compreender instruções e aplicá-las em seus estudos e a maneira de trabalhar esta

peculiaridade durante as intervenções foi estimular o estudo mais investigativo e reflexivo, de modo que ele pudesse compreender como poderia aplicar. Entretanto, através dos relatos de insegurança, timidez e, principalmente a sensação de não estar no nível dos demais alunos, foi possível observar que não se tratava apenas de uma dificuldade cognitiva de compreensão; a percepção P3 sobre si mesmo parecia afetar diretamente sua confiança e, conseqüentemente, sua experiência de aprendizado. Por isso, além de instigar um estudo mais reflexivo e investigativo, foi crucial promover um espaço de segurança e validação de suas necessidades. Sobre sua atual experiência em sala de aula, relata:

Eu não estou tendo tanta dificuldade mais porque eu acho que era mais questão de timidez minha, sabe? De perguntar o que que era, pedir para explicar mais vezes. [...] às vezes eu fico meio perdido, sim, mas eu acho que melhorou, [...] eu não estou sentindo tanto essa deficiência, de chegar e não saber o que o que fazer [no meu estudo] (P3).

Ainda comentando sobre seu atual cenário de prática, P3 afirma continuar utilizando algumas das estratégias com frequência, sobretudo a Rotina Psicológica.

Sim, [continuo usando as estratégias]. Principalmente nessa música que é do Gabriel Fauré e que eu estou tendo mais dificuldades. [...] antes de [...] repetir, penso e falo: como que foi? O que te incomodou? O que você vai fazer para melhorar? (P3)

O processo de intervenção parece ter contribuído para promover uma mudança na percepção em como se deve estudar e o que deve ser trabalhado, como também a aquisição de um olhar mais crítico e o desejo de continuar aplicando as estratégias no estudo de P3, como comenta:

[...]Eu acho que a gente vê o que não precisa [...] [e] percebe o que realmente precisa. [...]esse olhar crítico e mais detalhado do estudo e das peças e eu acho isso muito importante (P3).

5.6.2.4 Participante 4 (P4)

a) Percurso e experiência musical

O P4 estuda flauta há 12 anos e relata ter iniciado sua trajetória musical aos 16 anos em sua cidade através de aulas de violão lecionadas por uma amiga. O contato e interesse pela flauta transversal surgiu posteriormente através dessa mesma amiga que, além de violão, também tocava flauta transversal amadoramente. Por não ter acesso à

um professor de flauta, percorreu seus primeiros anos de estudo sem orientação e, por isso, considera ter permanecido em um nível elementar de aprendizado durante essa fase, como relata abaixo:

Eu não tinha professor de flauta na época, ela [a amiga] só me ensinou as posições das notas, [...]mais nada. O resto fui aprendendo sozinho. [...] [quando comecei a ter aulas] tive que tirar vários vícios [...] porque eu ainda estava no nível iniciante. Então, foi um ano para tentar limpar algumas coisas, mas foi meio assim que eu comecei (P4).

O primeiro contato com um professor de flauta ocorreu apenas anos depois, após ingressar em uma instituição dedicada ao ensino musical onde possuía aulas de instrumento semanalmente, participava de corais, grupos de câmara e aulas teóricas. Posteriormente, ingressou no curso de Bacharelado em flauta transversal na UFMG e, mesmo antes de concluí-lo, ingressou em uma instituição de ensino musical especializada em prática orquestral. Assim, na ocasião da coleta dos presentes dados, frequentava, simultaneamente, ambas instituições.

b) Redes de apoio e contexto socioeconômico

Incentivo e suporte familiar para perseguir uma carreira musical não compõe a realidade de P4. Em seu relato, demonstra possuir uma relação difícil com os familiares, bem como uma condição socioeconômica que impõe uma série de desafios que há muito impactam sua vida. A maior parte de sua vida morou com seu núcleo familiar, e caracteriza este período como marcado por muitos percalços, dentre os quais destacam-se a dificuldade para estudar flauta em casa e a impossibilidade expressar sua sexualidade.

O ingresso em uma instituição de ensino musical especializada em prática orquestral foi um momento de transição crucial na vida de P4 representado por diversas melhorias, dentre as quais a oportunidade de buscar outro local para residir, impactando positivamente sua vida e estudo, como observável quando expressa:

[...] depois que eu saí da casa da minha mãe, ficou muito mais fácil estudar [...]eu tinha saído de um cenário que era muito catastrófico (P4).

c) Características pessoais (cognitivas, motivacionais e de personalidade)

O modo em que P4 se revela ao mundo reflete a intersecção entre suas especificidades e elementos de seu contexto. Se mostra um aluno constantemente

curioso e interessado em aprender e seus relatos são caracterizados pela manifestação de sua preocupação com seu aprimoramento e busca de superação dos diversos desafios enfrentados em seu cotidiano. Sua situação socioeconômica e a limitada rede de apoio somam-se a experiências negativas experimentadas, sobretudo no que concerne atos de discriminação e preconceito dirigidos à sua orientação sexual. Contudo, à despeito dos movimentos complicadores e contrários, se mostra motivado, resiliente e engajado no estudo musical.

Na avaliação dos níveis de APM, P4 apresentou um índice elevado, indicando ser fortemente afetado pela condição. Na avaliação de personalidade (figura 14), apresenta valores elevados nas dimensões abertura, extroversão e neuroticismo, indicando ser criativo, aberto à novas experiências, ativo, sociável, mas preocupado e propenso a experimentar ansiedade. Na dimensão amabilidade, apresenta valores médios, o que sugere tendência moderada à compassividade e colaboração e, por fim, índices abaixo da média para a dimensão conscienciosidade, indicando potencial dificuldade organizacional e de autodisciplina.

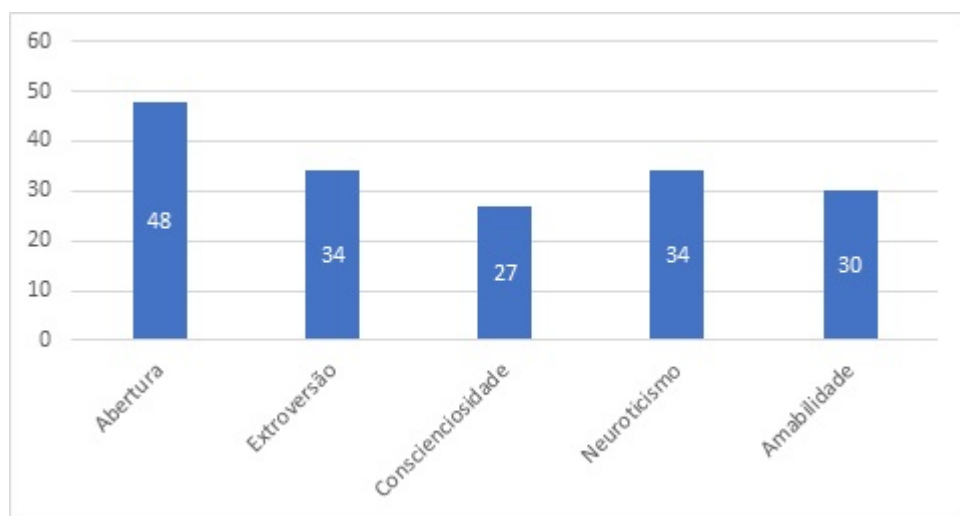


Figura 14. Distribuição individual dos fatores de personalidade

d) Processos, desempenhos e competências psicológicas

P4 é um aluno experiente que vive um momento transitório em seu percurso formativo: a saída da universidade e o ingresso em uma instituição formativa para jovens músicos interessados em prosseguir carreira profissional em orquestra. Nesse sentindo, experimenta mudanças em seus paradigmas de performance. Isto é, a mudança de uma rotina de poucas performances com um repertório focado em sua prática como solista e camerista, bem como meses de preparo, para uma rotina repleta

de concertos com repertório orquestral em um ambiente de desempenho de excelência, pouco tempo para preparação e ensaio das obras, além de alterações nas demandas técnico-musicais, como a habilidade de afinar e timbrar em conjunto.

Possui uma rotina intensa na qual ainda frequenta aulas na universidade, participa de concertos, aulas e ensaios na academia orquestral, além de trabalhar em uma orquestra jovem. Simultaneamente, busca dividir o tempo com o aprendizado da língua inglesa para realizar mestrado fora do Brasil futuramente. Desse modo, não apenas dispõe de pouco tempo para estudar flauta, como necessita de estratégias para garantir momentos de prática de qualidade, o que confessa não conseguir com frequência.

Desde que deixou de residir com seu núcleo familiar, consegue manter uma prática regular de cerca de três a quatro horas todas as noites. Quando discorre sobre os elementos que julga necessário para seu aprimoramento de performance aponta “mais estudo, principalmente estudo técnico [...] e autoconfiança”. Ademais, demonstra perceber a relação simbiótica entre a qualidade de sua prática musical e seu entorno quando descreve que “várias questões da [sua] vida e dos [seus] problemas com flauta, são reflexos dos [seus] problemas sociais, dos [seus] problemas de personalidade e essas coisas.” Dentre as características pessoais que atribui impactos negativos em sua prática musical cita a competência concentração, o que pode ser observado na descrição que oferece sobre seu estudo:

Eu tenho muita dificuldade de concentração, então eu não estudo por muito tempo. Não faço longos períodos de estudo.

[...] Quando eu estou estudando, sempre percebo que dá os 25 minutos [...] [e] minha mente começa a [...] pensar nos problemas, [...] nas contas que tem que pagar, [...] na prova que eu tenho que fazer [...] nos ensaios e aulas coletivas, para mim é sempre horrível porque eu sei que é muito fácil perder concentração (P4).

Com efeito, P4 denota que suas performances musicais também são impactadas devido à dificuldade de manter a atenção, como exemplificado no contexto a seguir:

[...] na hora que o maestro pede para a gente se sentar, eu sou o único que fico em pé, porque eu estou viajando. Já aconteceu da [...] [primeira flautista da orquestra] puxar meu paletó para sentar, já aconteceu de eu esquecer de virar a página e errar [...] o que acontece frequentemente [...] quando estou tocando é errar mais por falta de concentração (P4).

Outra característica pessoal que impõe desafios ao participante é sua tendência à ansiedade. Ao descrever as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, o P4 adiciona sofrer por ser uma pessoa muito ansiosa e frequentemente refere-se ao modo em que as manifestações de ansiedade o afetam. Sua fala é repleta de exemplos de tais manifestações, como nos recortes a seguir:

É eu sou uma pessoa ansiosa de natureza, eu sou ansioso desde quando era criança. [...] [sou] ansioso de não conseguir viver um dia depois do outro e viver sempre no futuro (P4).

No âmbito de sua performance musical, P4 relata observar que seus os níveis de ansiedade se alteram de acordo com contexto e a dificuldade da tarefa a ser realizada, experimentando maior desregulação emocional em contextos que julga importantes e está em evidência. Quando não consegue gerenciar a ansiedade, observa a presença de sintomas fisiológicos intensos, piora na qualidade da concentração e nos padrões de pensamentos, como relata:

Eu fico ofegante, começo a tremer, [...] a não conseguir me concentrar. A ansiedade triplica. [...] Eu não penso racionalmente quando estou ansioso, [...] acho que o cérebro está focado em sobreviver aquele momento e, sobrevivendo aquilo já tá bom.

[...] eu sempre fiquei muito mais tranquilo para tocar com orquestra do que quando sozinho. [...] Eu faço pelo menos um concerto por mês [com orquestra] e eu não fico nervoso, muito pelo contrário, fico muito relaxado tocando com eles. Eu só fico muito distraído (P4).

Ciente do impacto em sua prática musical, seja no âmbito de estudo ou performance, o P4 adota medidas para gerenciar seus níveis atencionais e de ansiedade, prática que denota ter se iniciado após sentir-se instigado em eventuais conversas informais que tivemos ao longo de seus primeiros anos de graduação nas quais eu contava sobre os conceitos e estratégias da Psicologia do Esporte que estava investigando. Dentre as medidas adotadas, P4 indica a necessidade de movimentar-se constantemente por reconhecer sua tendência a ter muito energia e demonstra ter sintomas fisiológicos decorrentes da energia acumulada, ao dizer que “a adrenalina é tão alta ao ponto de meu corpo tremer e de eu ficar ofegante”. Nesse sentido, a percepção dos impactos em sua prática e a busca por estratégias de caracterizam uma prática musical reflexiva e abrangente. Embora o P4 não tenha o conhecimento sistematizado e faça uso das técnicas empiricamente, sua performance musical usufrui

de melhorias decorrentes de uma abordagem que extrapola os limites do preparo puramente técnico-musical, como pode ser exemplificado em seu relato a seguir:

[...] então eu comecei a correr pelos corredores [do teatro] [...]parei de correr uns 2 minutos antes de eu entrar no palco porque eu precisava ter fôlego para tocar. [...] e eu ter corrido me ajudou a não tremer [...]me ajudou a não ficar ofegante [...] me ajudou a concentrar [e] me ajuda a fazer várias coisas (P4).

Certamente, muitos aspectos da estratégia adotada abrem margem para reflexão e questionamento, seja no sentido de enumerar potenciais riscos físicos ou mesmo considerar sua efetividade. Contudo, considerando que a prática reflexiva é campo fértil para o aprimoramento, o movimento construído é valioso. A partir de experiências endereçando especificamente o acúmulo de energia e agitação percebidos, o P4 foi capaz de compreender relações entre a prática de exercício físico e as manifestações de ansiedade em suas performances.

[...] é engraçado porque naquela aquela época [referindo-se ao início do curso] eu praticava exercício físico e eu não tinha tantos problemas com concentração igual eu tenho dia que eu não pratico. Então, eu vou voltar agora esse mês! [...] Eu sei que eu funciono muito melhor com exercício físico (P4).

Com o intuito de trabalhar elementos específicos de situações de performance, P4 aponta ainda realizar ensaios mentais para treinar autoconfiança, além de procurar memorizar as obras a serem executadas para evitar se distrair. Contudo, ao passo que observa benefícios quando adota estratégias de enfrentamento, percebe também prejuízos quando não consegue utilizá-las como gostaria, sobretudo, por limitação de tempo em sua rotina, como pode ser observado nos recortes de sua fala:

Eu consigo treinar essa segurança[autoconfiança] fazendo simulados mentais da apresentação em si. [...]hoje em dia eu consigo perceber que se uma performance minha não deu certa, foi porque eu não fiz um monte de coisa que eu deveria ter feito. Só que nem sempre a gente tem tempo e disponibilidade (P4).

Embora adote estratégias para se preparar e denota benefícios decorrentes, demonstra não saber abordar a ansiedade quando a experimenta intensamente, indicando que, apesar do aparato de recursos que dispõe, não tem conseguido minimizar suficientemente os impactos. P4 relata ter tido acompanhamento psicológico entre os anos de 2020 e 2022 e ter percebido benefícios significativos em sua vida, mas,

por limitações financeiras, não conseguia comparecer com regularidade e, eventualmente, necessitou interromper o processo. Adiciona nunca ter realizado acompanhamento médico ou realizado avaliação neuropsicológica, no entanto, desconfia possuir Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) por identificar diversas características comuns abaixo exemplificadas:

[...]eu percebo que eu procrastino muitas coisas [...]e, eu sei que isso está incluso em [algum] desses transtornos [referindo-se à desconfiança de ter TDAH], [...] às vezes é difícil levantar da cama, às vezes é difícil largar o celular [...] a ponto de não conseguir fazer as coisas[...] (P4)

e) Pandemia

As restrições sociais impostas durante o período pandêmico não foram um fator relevante para P4 por considerar que, naturalmente, já possuía uma rotina de pouca interação social por morar longe e ter limitações de transporte. Em contrapartida, a intensificação do convívio familiar foi um agravante para seu estudo. Ademais, adoeceu algumas vezes e sentiu-se desmotivado com as aulas remotas e a falta de perspectivas futuras, como relata:

[...] eu já estava acostumado a ficar dentro de casa e já era uma pessoa caseira por obrigação, porque morava numa cidade que era longe. [...]Eu não saía para os lugares, então, [...] não foi novidade para mim[...] só foi uma coisa nova no sentido de que tinha uma doença que eu poderia pegar, mas que eu tentei ao máximo não pensar nisso.

[...]não dava motivação, [...] eu tocava flauta tipo uma vez ou outra. [...] eu não tinha visão do que ia acontecer no futuro, então, eu tinha na minha cabeça: “porque que eu vou estudar flauta?” (P4).

Experimentou aumento da motivação apenas após a abertura do processo seletivo para a academia orquestral. A partir de então, mesmo que com dificuldades, conseguiu retomar os estudos de flauta e a ter mais perspectivas de futuro, como conta:

Em 2021 eu estudei para passar na prova da academia. Mas como eu fiquei um ano sem estudar, para fazer a prova[...]foi muito, muito difícil (P4).

f) Demandas balizadoras

A priori, P4 identifica o controle do estresse e da ansiedade, a promoção da autoconfiança e o aumento do volume de estudo como elementos determinantes para seu aprimoramento. Nessa perspectiva, representaram as demandas preambulares

para direcionar seu processo interventivo. Todavia, ao passo que evoluíamos no processo, novas demandas se tornaram mais evidentes, sobretudo por emergirem da reflexão sobre as relações de causa e efeito observadas em sua prática musical, seja no âmbito do estudo ou da performance.

Ele conhece e utiliza algumas estratégias, mesmo que não sistematicamente, tem interesse e percebe benefícios na utilização, mas não consegue introduzir em sua rotina como gostaria. Ainda que a curiosidade e a busca inquieta por aprimoramento, traços inatos de P4, somados à experiência adquirida ao longo de seu percurso formativo o tenham equipado com ferramentas de gerenciamento, foi possível identificar a necessidade de aprofundar seu entendimento quanto às possíveis aplicações em detrimento de suas especificidades.

g) Estratégias de intervenção e ajustes individualizados

A estratégia de Atenção Plena foi introduzida para redirecionar o foco, reconhecendo as sensações físicas durante o estudo. Os exercícios envolviam auto-observação e descrição de sensações físicas, como o movimento do tronco ao respirar, o contato dos pés ao caminhar e a percepção das roupas na pele, especialmente em momentos de ansiedade e dificuldade de concentração, visando atenuar os sintomas de ansiedade e minimizar distrações. Essa estratégia não foi recomendada como prática adicional regular, permitindo que P4 se adaptasse com menos instruções, contribuindo para reduzir os pensamentos excessivos.

Para auxiliar na manutenção do foco, sugeri blocos de estudo de vinte e cinco minutos seguidos de pausas curtas. Apesar de P4 conhecer sua tendência à distração e tentar gerenciar seu tempo de estudo, ainda enfrentava dificuldades para controlar pensamentos e manifestações de ansiedade, interrompendo frequentemente a prática. Propus, então, blocos com conteúdos pré-determinados, visando o adiamento das respostas aos estímulos internos e externos, buscando focar exclusivamente no estudo durante o tempo determinado e postergando outras preocupações e demandas para o momento da pausa. O objetivo era melhorar a qualidade do estudo da flauta, mesmo que resultasse em apenas poucos blocos de prática por dia, conforme registrado no diário a seguir:

Na sessão, P4 descreveu uma semana caótica, com pouco estudo, ansiedade e distração, expressando frustração e desconfiança no

diagnóstico de TDAH. Listou características como excesso de pensamentos, distração constante, dificuldade de manter rotina e hiperfoco em assuntos diversos. Demonstrou desconforto e desejo de abordar essas características, trabalhando em estratégias de Atenção Plena e organização de estudos. Optei por orientá-lo a dividir o estudo em blocos de 25 minutos e negociar com a mente, sinalizando para voltar aos pensamentos após o término do bloco. Durante a sessão, expressou preocupações financeiras e a sensação de não suprir suas necessidades básicas, fontes de excesso de pensamentos (P4).

Para P4, a estratégia de Estabelecimento de Metas foi implementada por meio do mapeamento de seus objetivos profissionais de longo, médio e curto prazos. Seu alvo é tornar-se músico de orquestra, concentrando-se no repertório exigido em audições e participando de processos seletivos em orquestras brasileiras. A médio prazo, pretende realizar um mestrado. A curto prazo, visa otimizar a abordagem de suas demandas atuais, como estudar repertório orquestral e cumprir tarefas universitárias. Enquanto seus objetivos de longo e médio prazos convergem para uma carreira profissional de excelência, os imediatos são desafiadores. O processo de intervenção começou com o mapeamento dos fatores que influenciam sua rotina, visando ajustes específicos. A análise desses fatores críticos evidenciou a necessidade de uma organização estratégica e sistemática na rotina de P4. Aspectos como o horário de estudo, a organização do ambiente, o planejamento de necessidades básicas e o volume de atividades diárias se destacaram. A falta de consideração desses aspectos resultava em excesso de pensamentos, compulsão alimentar, insônia e esgotamento mental, afetando sua qualidade de vida. Com base nessa análise, orientei P4 a estabelecer metas para os blocos de estudo de 25 minutos, a distribuir o tempo de acordo com prioridades e prazos, a evitar sobrecarga em um único dia e a organizar os compromissos semanais de forma mais espaçada. Além disso, introduzi a estratégia de Controle de Ativação para lidar com ondas de desânimo e ansiedade, buscando resgatar momentos de performance positiva e motivos pelos quais escolheu a música, como ilustro:

Durante a sessão, P4 mencionou a fragilidade de sua rotina de estudos. Propus um exercício para listar os fatores que impactam seus estudos, a ser discutido na próxima sessão para planejar ajustes. A análise revelou a necessidade de uma organização estratégica e sistemática, considerando o momento do estudo, a organização do ambiente, as necessidades básicas, como alimentação e sono, e o volume de atividades diárias. A falta de consideração desses fatores resultava em excesso de pensamentos, compulsão alimentar, insônia e esgotamento mental, prejudicando sua qualidade de vida. A partir

desse diagnóstico, sugeri a definição de metas para blocos de estudo de 25 minutos, a negociação de pensamentos distrativos e a distribuição do tempo de acordo com prioridades e prazos, evitando sobrecargas e organizando compromissos de forma mais espaçada na semana (P4).

Para P4, a estratégia Autofala foi empregada para direcionar suas escolhas musicais e manter seu foco durante as práticas a partir da verbalização de seus objetivos musicais para cada trecho a ser tocado, detalhando fraseado, dinâmica e agógica. A abordagem foi elaborada considerando a observação de relatos de que “não sabia exatamente como fazer”, e “não entendia algumas peças de outras linguagens, tornando difícil transformá-las em música”. Considerando a dificuldade inicial em abordar a música, as primeiras práticas utilizando a Autofala foram exploratórias, permitindo que P4 experimentasse diferentes dinâmicas e nuances musicais para posterior avaliação.

A estratégia da Prática Mental foi apresentada para promover a escuta crítica e incentivar a independência. Considerando que P4 relata compreender melhor orientações mais descritivas e técnicas, foi encorajado a ouvir diversas gravações de obras e de intérpretes que apreciava, acompanhando-as com as partituras para assimilar melhor as nuances. No preparo para performances, a Prática Mental foi incentivada para reforçar a confiança de P4, pois ele já havia observado efeitos positivos dessa prática em seu repertório de recursos.

Após a assimilação das estratégias Autofala e Prática Mental, avançamos para a Rotina Psicológica para otimizar suas escolhas musicais e aprimorar sua abordagem durante as práticas. Essa abordagem foi desenvolvida com base nas dificuldades expressas por P4 em entender e transformar algumas peças musicais, evidenciando a necessidade de orientação e compreensão mais técnica. A aplicação consistiu em uma série de exercícios que combinavam a verbalização de objetivos musicais antes de execuções, seguida do repasse mental de expressões musicais que gostaria de explorar para posterior avaliação. Isso visava não apenas direcionar suas escolhas, mas também mantê-lo focado durante as sessões de prática.

h) As experiências de performance

Durante o período de intervenção, P4 teve diversas oportunidades de performance na academia orquestral. Entretanto, por não experimentar níveis de

ansiedade elevados para tocar em grupo, destacou apenas uma experiência como relevante durante todo o período que consistiu em uma audição para uma orquestra profissional no Brasil. A experiência é relatada como significativa por ter observado diversos problemas por não ter se preparado devidamente para a audição. Contudo, embora não tenha conseguido usufruir das estratégias para melhorar sua performance nesse contexto, sua avaliação posterior indicou estar mais consciente de si mesmo e do que pode fazer para evitar que certos percalços aconteçam novamente. Apesar da experiência desagradável, foi capaz de se ver inserido em um cenário nacional e avaliar positivamente sua experiência. Abaixo, ilustro:

[...] na prova deu tudo errado [...] [mas] não tinha nada a ver com tocar flauta. [...] mas depois eu vi que eu não me preparei nada pra essa prova. [...] eu preparei pra tocar aquilo, [...] não pra performance ali.

[...] eu achei que foi ótimo tudo ter acontecido. [...] principalmente porque eu consegui me ver num cenário profissional com relação aos outros flautistas. [...] eu fiquei muito feliz quando eu percebi que eu não estava muito pra trás (P4).

i) Desfecho: Impacto no estudo e performance

Os relatos oferecidos por P4 após o período de THP ratificaram observações realizadas ao longo do processo interventivo, demonstrando convergências, sobretudo, nas relações entre a qualidade de seus desempenhos e no preparo psicológico, alterando o modo em que entende os elementos necessários para otimizar sua prática musical e performance, como relata:

[...] eu não me preparava pra performance, eu só estudava [...] e não é assim que funciona. [...] Treinar o nervosismo, fazer audição simulada me ajudou. Essas coisas que é o que eu levei para minha vida, porque eu finalmente entendi que pra você fazer uma performance, você precisa de treinar (P4).

Outro aspecto focalizado nas intervenções referia-se às habilidades de planejamento estratégico em uma perspectiva que considera suas especificidades. Nesse sentido, P4 observou mudanças significativas em sua prática desde que identificou pontos de influência em sua rotina e adotou medidas para minimizar impactos negativos. Embora ainda experimente níveis intensos de ansiedade e agitação mental, observa mudanças em como percebe sua prática e melhorias na qualidade de seu estudo, como denota:

[...] eu consegui pensar com mais clareza, me organizar melhor e definir prioridade. Eu consigo estudar por mais tempo. [...] [e] começou a ficar prazeroso resolver as coisas.

[...] eu comecei a aprender a me respeitar mais. [...] Eu não tenho que estudar igual todo mundo. [...] É sobre como eu funciono, [...] porque o que importa é o resultado final (P4).

Convencido de que sua experiência de aprendizagem e evolução podem se beneficiar com aquisição de habilidades psicológicas, expressa desejo em continuar implementando as estratégias em sua rotina de estudos e planeja suas próximas performances importantes de maneira multifacetada, em um constante processo de aprimoramento:

Eu quero fazer simulados para a situação[...] eu vou aquecer e tocar gravando pra eu ficar nervoso. [...] o próximo processo seletivo é uma vaga que eu quero, e eu não quero cometer aqueles erros. [...] Mesmo que eu não passe, eu quero fazer uma prova falando “eu fiz tudo o que eu podia fazer. Eu fiz o melhor que eu pude fazer dentro das condições que eu tinha naquele momento” (P4).

5.6.3 Análise Inter-casos: convergências e divergências

Os resultados refletem a análise das entrevistas e depoimentos, bem como observações realizadas durante as sessões e capturadas no diário de intervenções. Os apontamentos referentes às entrevistas e depoimentos serão ilustrados com excertos das falas dos participantes, bem como com fragmentos do diário mantido.

5.6.3.1 Percursos e experiência musical

Os relatos dos participantes quanto aos seus percursos formativos apontam para uma discrepância significativa em relação às oportunidades de performances. Os participantes que estavam inseridos apenas no contexto formativo universitário estavam limitados a avaliações semestrais de instrumento, salvo P4 que frequentava, simultaneamente, outra instituição de ensino na qual participava ativamente de concertos e recitais, além das performances junto à orquestra jovem em que trabalha.

Ainda, o início precoce na formação musical e a qualidade de prática não demonstraram ser correlacionados na população de estudo. Alguns participantes, apesar da iniciação musical ainda na infância, apresentavam dificuldades em conduzir seus estudos de modo reflexivo e estratégico, sugerindo que apenas o tempo de

experiência adquirido, bem como o acesso ao estudo musical ainda na infância não se traduzem, necessariamente, em competências de prática reflexiva, e apontando para o papel desempenhado pelo direcionamento para a prática. Percepção que é reforçada pela contraposição do aluno (P4) que, embora tenha iniciado sua formação musical tardiamente, exibiu uma maior competência de reflexão em seu processo de aprimoramento musical, indicando que o acesso tardio à prática musical não foi um fator limitante e que outros fatores foram protagonistas de sua experiência de aprendizado, a destaque de características pessoais, como interesse, curiosidade e resiliência. Os exemplos a seguir ilustram a contraposição entre ajustes realizados no estudo em função da prática reflexiva do participante de iniciação tardia e o participante de musicalização precoce, mas com dificuldades de gerir seu estudo:

Eu tenho muita dificuldade de concentração, então eu não estudo por muito tempo. Não faço longos períodos de estudo. (P4)

Ele [o professor] me passa muito certinho o que eu tenho que estudar, sabe? Só que quando eu chego em casa [e vou estudar] eu me perco. (P3)

Ademais, boa parte dos participantes expressou preocupação com a vida profissional. Entretanto, nem sempre o processo formativo no qual estavam inseridos endereçou essa preocupação. Noto que há vislumbres sobre as possibilidades, mas a discussão em sala de aula, bem como o direcionamento para construção de carreira não foram relatados como prática comum em suas experiências de aprendizado. Essa observação revela um problema inquietante no processo formativo, dificultando direcionamento do curso e o trabalho técnico-musical focalizado. Apenas P4 revela um cenário divergente, no qual demonstra orientar seus estudos e escolhas a partir de objetivos profissionais bem delineados. Entretanto, essa elaboração demonstra ser consequência do ambiente formativo especializado no qual está inserido, pois não relata tal subsídio em sua experiência de aprendizado na universidade, reforçando a lacuna observada no âmbito do ensino superior.

5.6.3.2 Fatores sociais e econômicos

Os participantes 2, 3 e 4 revelaram uma realidade marcada por limitações derivadas de seus contextos sociais e econômicos. Aspectos tais que exerceram

influência direta em suas rotinas de estudo, impactando no tempo e espaço disponíveis para se dedicarem à prática musical. Preocupações financeiras surgiram como um fator adicional, gerando ansiedade e interferindo no foco dos estudos musicais desses participantes.

Na maior parte das vezes estudo na escola de música onde as vezes é calmo e as vezes não, em casa é muito tranquilo de estudar. (P1)

Eu tenho muitos problemas na minha vida... muitos problemas por causa financeiros, inclusive. Né? Que acho que é o maior problema financeiro que acarreta nos problemas da vida como um todo. (P4)

Por outro lado, a introdução à música por meio de projetos sociais enfatizou o papel desempenhado por essas iniciativas na geração de oportunidades de aprendizado e desenvolvimento humano.

5.6.3.3 Características pessoais: o indivíduo como centro

Ao longo do Treinamento de Habilidades Psicológicas, os participantes relataram observar prejuízos em suas práticas em decorrência de características e tendências pessoais, afetando não apenas o desenvolvimento musical, mas também outros aspectos de suas vivências. Mais especificamente, um participante expressou desconfiança do diagnóstico de neurodivergência, reconhecendo relações diretas na realização de suas tarefas.

[...]eu percebo que eu procrastino muitas coisas [...]e, eu sei que isso está incluso em [algum] desses transtornos [referindo-se à desconfiança de ter TDAH], [...] às vezes é difícil levantar da cama, às vezes é difícil largar o celular [...] a ponto de não conseguir fazer as coisas[...] (P4)

Eu tenho muita ansiedade quando vou tocar [...]Eu sou muito ansioso em praticamente tudo. (P3)

As análises referentes à avaliação dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade apontaram convergências nas dimensões abertura, conscienciosidade e neuroticismo. Na avaliação da dimensão abertura, todos os participantes apresentaram inclinação para explorar novas experiências, revelando-se interessados e curiosos.

Os resultados referentes ao fator conscienciosidade sugeriram tendências organizacionais e autodisciplina, e ao longo das sessões foi observada a convergência

para esse resultado em aspectos mais gerais do cotidiano. Entretanto, apesar da predominância positiva do fator, os participantes 1, 2 e 3 demonstraram dificuldades em refletir essas tendências em suas práticas musicais, indicando que as barreiras enfrentadas podem estar associadas a outros complicadores, como a falta de orientação sistemática na organização de seus estudos.

Destaca-se também que três participantes apresentaram níveis elevados na dimensão neuroticismo, destacando a tendência para experimentar ansiedade, características ratificadas quando correlacionadas aos índices apresentados na avaliação da APM, revelando a pertinência para a execução musical e ratificando a necessidade de considerar tendências individuais e oferecer abordagens de enfrentamento. Além disso, apesar dos quatro participantes apresentarem índices consideráveis de APM e relatarem enfrentar desafios em suas performances devido à ansiedade, suas experiências demonstram que este tema não recebe a devida atenção no ambiente de ensino.

Não é recorrente, não, [o professor abordar o tema Ansiedade de Performance] [...] foi só uma vez só que a gente conversou sobre. (P3)

Ademais, a complexidade do fator tarefa (e.g. repertório) emergiu como um elemento crucial na percepção e na intensidade da ansiedade dos participantes, além de impactar diretamente os níveis de concentração durante suas apresentações. Tarefas mais complexas foram identificadas como facilitadoras da atenção para alguns participantes, contribuindo para a redução dos níveis de ansiedade. Paralelamente, os níveis de ansiedade se mostraram passíveis de influência em função dos contextos de performance, com uma diminuição percebida em ambientes considerados menos ameaçadores.

[...]eu fiquei um pouco menos ansioso porque a minha mente estava meio ocupada pensando na partitura em si, no que eu podia tentar aplicar do aprendi. Então, acho que eu fiquei mais concentrado nisso, e aí eu fiquei menos ansioso. (P3)

A experiência de realizar as gravações para pesquisas, para mim, existia o peso da câmera. O público, na verdade, se tornava a câmera, mas em proporções menores e eu ficava um pouco nervoso. (P2)

Entretanto, embora por um lado a complexidade da tarefa tenha se mostrado relevante para a manutenção da atenção durante a performance e, conseqüentemente

para a redução da ansiedade, por outro, manifestações de ansiedade decorrentes da preocupação com a tarefa nos dias que antecedem performances significativas, pareceram prejudicar o estudo.

A ansiedade se manifesta em dias anteriores a performance. (P2)

[A ansiedade] atrapalha muito meu estudo. [fico pensando:] você não consegue tocar isso e a prova é amanhã. (P3)

[...] acredito que a preocupação excessiva me tira a atenção dos estudos. (P1)

5.6.3.4 Desafios e impactos do período pandêmico:

O período pandêmico se traduziu em percepções mistas quanto à prática musical. Enquanto alguns participantes, como P1 e P2, descreveram melhorias e uma sensação de mudança ao voltar às atividades presenciais, outros enfrentaram dificuldades mais profundas de adaptação. Por exemplo, P4, que teve sua motivação reavivada somente após a abertura do processo seletivo para a Academia Orquestral.

Mantive muito motivado visando muito os objetivos que tenho com a música e estava mais preparado tecnicamente e psicologicamente também apesar de não ter o público para treinar estas questões (P2)

Foi muito difícil... fiquei um ano sem estudar. (P4)

Além disso, o impacto da pandemia foi sentido de maneira diferente por cada um. Enquanto P2 ressaltou a importância do gerenciamento da ansiedade, P3 destacou a dificuldade em manter a motivação devido às condições desafiadoras do ensino remoto.

Estava mais preparado tecnicamente e psicologicamente também apesar de não ter o público para treinar estas questões. (P3)

Estudar flauta online [...] é muito ruim. É muito ruim a qualidade do som [...] as vezes me desanimava muito. (P3)

Essas divergências e convergências revelam a complexidade das experiências individuais dos estudantes de música durante a pandemia, mostrando uma variedade de respostas emocionais, desafios e estratégias para lidar com as mudanças nas práticas musicais.

5.6.3.5 Habilidades Psicológicas – Preparo para a performance

De modo geral, a descrição dos participantes a respeito das demandas que identificam como prioritárias para o aprimoramento de suas performances revelou que não possuem uma compreensão profunda entre relações que se estabelecem entre habilidades psicológicas e o desempenho. Os elementos apontados demonstram uma perspectiva que deposita no estudo técnico-musical a responsabilidade de gerenciamento das emoções e mesmo as competências psicológicas citadas são entendidas como consequência do estudo técnico musical. Não havia a perspectiva contrária de que as competências psicológicas podem contribuir na aquisição de competências técnico-musicais. Salvo P2, que aponta a necessidade de melhora dos níveis atencionais como importante para seu aprimoramento, sobretudo no controle da ansiedade.

Acho importante ter primeiro uma segurança com a técnica do instrumento porque assim imprevistos da performance não vão assustar tanto e assim é possível controlar melhor as emoções. (P1)

Acredito que o aumento do nível de concentração poderia elevar minha performance a um outro nível. (P2)

Eu acredito [...] que eu preciso de estudo diário [...] Foco e determinação para poder aprimorar meus estudos e a performance também. (P3)

[...] mais estudo, principalmente estudo técnico [e] uma das outras coisas que eu ia falar também é a autoconfiança. [...] Eu consigo confiar mais que eu vou dar conta de tocar as coisas com estudo técnico.

Ainda, a não compreensão das relações entre o aparato psicológico e o desempenho revelou outras problemáticas após a observação de que os participantes não compreendem também quais são as habilidades psicológicas.

Embora não fosse esperado o conhecimento conceitual que embasa e explica as competências mentais, a não identificação destas levanta questionamentos sobre como algumas características individuais são percebidas como intrínsecas e não passíveis de aquisição, resultando na construção de valores equivocados que afetam relações do indivíduo com o meio e consigo mesmo. Consequentemente, ao passo que demonstraram não compreender as relações e não identificar as competências, os participantes não visualizavam com clareza as habilidades que, em graus variados,

possuem, o que pareceu contribuir para o desânimo, desmotivação e frustração por acreditarem que são os únicos responsáveis por seus processos de aprimoramento e que o meio de o alcançar é através da prática deliberada.

[...]não é competência do professor, eu acho que é meu. [...] Um problema que eu tenho é de tocar bem, entender tudo na aula, mas quando é sozinho na hora de aplicar, eu tenho uma certa dificuldade.
(P3)

5.6.3.6 Aplicações e impactos das estratégias de THP

a) Atenção Plena

A introdução estratégia Atenção Plena como conceito, focando no reconhecimento da distração e percepção de sensações físicas, demonstrou facilitar a utilização sem sobrecarregar os alunos com informações adicionais, revelando-se positiva para sua aplicação no estudo musical.

b) Estabelecimento de Metas

Cada aluno recebeu orientação focalizando diferentes tipos de metas (processo, resultado, desempenho). A implementação revelou a dificuldade dos participantes em ordenar o estudo, afetando sua qualidade e gerando preocupação. No entanto, a estratégia beneficiou a compreensão das demandas individuais, o planejamento estratégico e a motivação para estudar.

c) Autofala

Em todos os casos, a estratégia foi introduzida como uma ferramenta para direcionar a execução durante a prática musical, buscando oferecer um guia verbalizado para orientar a abordagem de cada trecho estudado. A estratégia foi implementada com o propósito principal de proporcionar um direcionamento específico durante a prática, independentemente das demandas individuais de cada participante. Além disso, foi empregada de maneiras diversas para instigar uma abordagem mais consciente e reflexiva durante a execução musical. Em diferentes graus, cada participante foi estimulado a pensar de maneira crítica sobre sua execução musical, promovendo uma prática mais consciente e direcionada. P1 e P2 concentraram-se na escolha consciente de estratégias de estudo, enquanto P3 procurou um engajamento mais ativo no

processo de aprendizado. Por outro lado, P4 explorou diversas expressões musicais para avaliação e aprimoramento.

As estratégias foram adaptadas para atender às necessidades específicas de cada participante. Por exemplo, P1 carecia de reflexão direcionada em sua prática, enquanto P3 buscava um engajamento mais autônomo no processo de aprendizado. Já P4 tinha dificuldade em abordar peças musicais e precisava explorar expressões musicais diversas para se aprimorar, apontando para a adaptabilidade da estratégia de Autofala para atender às demandas singulares de cada participante, promovendo uma prática musical mais consciente e reflexiva, embora cada um tenha se beneficiado de maneiras diferentes.

d) Prática Mental

A estratégia da Prática Mental revelou-se mais eficaz quando combinada a ações mentais e físicas, especialmente ao lidar com os trechos mais desafiadores da execução musical. Isso envolveu a prática de seguir a partitura visualmente, verbalizar o nome das notas e, simultaneamente, movimentar os dedos como se estivesse tocando de fato. Essa abordagem buscou integrar estímulos visuais da partitura, estímulos táteis dos movimentos dos dedos nas chaves e estímulos auditivos da verbalização das notas. O objetivo era facilitar o aprendizado e o aprimoramento motor, aproveitando a sinergia entre diferentes sentidos para potencializar os efeitos da Prática Mental.

e) Rotina Psicológica

O uso da Rotina Psicológica para trabalhar trechos específicos se mostrou pertinente no processo de aprimoramento técnico e na promoção da reflexão sobre a prática. O mecanismo de funcionamento foi muito semelhante ao uso da Prática Mental e Autofala associadas. As diferenças se situavam na abordagem cíclica e para abordar movimentos longos ou obras completas.

5.7 Discussão

Os resultados deste estudo oferecem perspectivas sobre benefícios de um programa de THP observados na prática musical de estudantes de flauta em um ambiente universitário, além de considerações sobre o contexto em que estão inseridos.

5.7.1 Percursos e experiência musical

De modo geral, os resultados em torno dos percursos formativos da população de estudo, apontam para a necessidade de mais oportunidades de performance no contexto universitário, o que parece paradoxal considerando que um curso de bacharelado em flauta transversal é desenvolvido para preparar os alunos para a atuação musical profissional. Embora seja possível reconhecer que existam dificultadores que expliquem essa realidade, como o número reduzido de flautas em uma orquestra, a escassez de oportunidades que proporcionem experiência prática representa um potencial prejuízo para a formação desses alunos.

O indicativo de que, isoladamente, o tempo de experiência e iniciação precoce na música, embora possam ser facilitadores, não são fatores determinantes para a qualidade de prática dos participantes, abre espaço para questionamentos sobre as relações que podem se estabelecer. Nesse sentido, os resultados conduzem para a noção de que a capacidade de refletir sobre o próprio processo de aprendizado é um grande passo, bem como a motivação, comprometimento e resiliência. Entretanto, para que essas competências possam ser adquiridas e aprimoradas, se faz necessário enriquecer o processo de aprendizado através de uma orientação ao estudo consciente e a prática musical reflexiva.

5.7.2 Fatores sociais e econômicos

Os resultados que concernem aos contextos sociais e econômicos representaram fatores de influência direta. Nesse sentido, embora seja inviável propor soluções para todos os problemas dos alunos individualmente, reconhecer a relevância das disparidades é um primeiro passo para tornar a experiência de aprendizado mais inclusiva. De modo geral, a universidade pública tem um compromisso com a educação acessível e inclusiva, o que se traduz em diversas ações afirmativas e políticas públicas que atuam em prol de uma comunidade menos desigual. No entanto, não deveria ficar a cargo apenas das grandes engrenagens a tarefa de modificar essa realidade. O indivíduo pode assumir um papel relevante nesse mecanismo, em especial aquele que escolhe como forma de trabalho a tarefa de ensinar o outro.

Nessa direção, sinalizo o fato de que os quatro participantes deste estudo iniciaram seus percursos formativos em projetos sociais, evidenciando o papel que a música pode assumir na formação de indivíduos, oferecendo a possibilidade de profissionalização, o que, considerando outras áreas de atuação, poderia não ser possível dentro da realidade social e econômica de muitos estudantes de música.

5.7.3 O indivíduo como centro

Características individuais devem sempre ser consideradas, pois cada indivíduo é único, entretanto, os esforços para atender especialmente aqueles às margens precisam ser redobrados em um exercício constante de fugir da réplica de movimentos discriminatórios, estigmatizados e meritocráticos.

Por considerar o indivíduo e suas individualidades, as estratégias oferecidas no âmbito do THP, que se mostraram benéficas na literatura, ressoaram neste trabalho. No entanto, seria negligente não considerar que, a despeito das melhorias relatadas, há prejuízos reais que afetam pessoas reais decorrentes de características específicas que tornam tarefas corriqueiras para a população típica, extremamente dispendiosas para alguns. Diante da preocupação deste trabalho em considerar individualidades, a presença de um participante que questiona um possível diagnóstico de neurodivergência provocou uma reflexão crucial sobre como deficiências invisíveis ainda pairam às margens de discussões muito necessárias.

A respeito dos traços de personalidade, o predomínio encontrado nas dimensões abertura e neuroticismo ressoam achados da literatura, o que incitou algumas reflexões. As manifestações de interesse, curiosidade e inclinação para explorar experiências são relacionadas à dimensão abertura e destacadas em diversos estudos como um traço de personalidade particularmente predominante entre músicos em comparação a força de trabalho em geral (Butkovic & Modrusan, 2019; Kemp, 1996; Butkovic & Rancic Dopudj, 2017), o que, de acordo com a proposta de Dean Simonton (2003), pode propiciar uma maior receptividade a estímulos externos, enriquecendo a rede de associações mentais e, potencialmente, fomentando a originalidade e criatividade nos desempenhos musicais. A dimensão neuroticismo não apenas se mostrou semelhantemente predominante entre músicos em outros trabalhos, como também foi associada à níveis elevados de APM (Butkovic & Modrusan, 2019; Thomas & Nettelbeck, 2014; Smith &

Rickard, 2004; Rae & McCambridge, 2004), níveis elevados de sofrimento psicológico (Vaag *et al.*, 2016) e dificuldades de sono (Vaag *et al.*, 2016) Desse modo, ao identificar níveis mais elevados entre os músicos, em consonância com estudos prévios que indicam sofrimento psicológico, distúrbios do sono e maior dependência de serviços de saúde, ressalto a necessidade urgente de estabelecer medidas preventivas e estratégias de tratamento, sobretudo no âmbito do ensino, fomentando condições propícias não somente para o avanço musical, mas também para o bem-estar e o crescimento pessoal dos músicos.

Extrapolando os apontamentos referentes à relação com os traços de personalidade, os índices elevados de ansiedade identificados evidenciaram outras relações que necessitam de aprofundamento. A observação de que tarefas mais complexas haviam sido identificadas como facilitadoras da atenção e do gerenciamento da ansiedade para alguns participantes pareceu contrariar da literatura sobre a APM que aponta maior probabilidade de manifestações de ansiedade e prejuízos na performance musical frente a uma tarefa desafiadora (Valentine, 2002). Entretanto, ao considerar o processo de domínio da tarefa a partir da perspectiva do THP, é possível identificar que as habilidades mentais aprimoradas influenciaram a forma como os participantes estruturaram o estudo, identificaram problemas e elaboraram soluções, contribuindo para o domínio da tarefa e, conseqüentemente, para a redução da ansiedade. Explicitando a existência de um ciclo que se retroalimenta.

É importante ressaltar que, apesar de todos os participantes apresentarem índices consideráveis de Ansiedade na Performance Musical e relatarem desafios decorrentes dela, há uma lacuna evidente no ambiente de ensino em relação a esse tema. A Ansiedade na Performance Musical parece não receber a devida atenção, o que pode impactar negativamente o desempenho e a experiência dos estudantes. Isso destaca a necessidade premente de abordar esse aspecto no contexto educacional, oferecendo suporte e estratégias eficazes para lidar com a ansiedade durante as performances musicais.

5.7.4 Desafios e impactos do período pandêmico

Para além do recorte deste trabalho, e mesmo ciente das disparidades existentes entre contextos de maior e menor privilégio, é certo dizer que os prejuízos da pandemia

de covid-19 foram impostos a toda humanidade. Além das perdas diretas para a doença, a pandemia exacerbou desigualdades sociais, impactou a saúde mental, retardou a produção de conhecimento, impôs limitações no acesso à educação, desestabilizou economias, rompeu tradições. Simultaneamente, não à bons custos, a crise global possibilitou repensar sistemas, políticas e abordagens para enfrentar desafios complexos. Talvez não seja sequer possível resgatar memórias desse tempo isentas das marcas deixadas. Esta é, agora, uma fase inapagável na história de nossas existências.

No contexto deste estudo, as divergências e convergências nos resultados revelam a complexidade das experiências individuais dos estudantes de música durante a pandemia, mostrando uma variedade de respostas emocionais, desafios e estratégias para lidar com as mudanças nas práticas musicais. Para alguns, a motivação e o desejo de construção de um caminho na música sustentaram a prática, para outros, foi um período de dificuldades mais profundas. muito desafiador. Nesse sentido, embora haja excepcionalidade neste recorte, novamente as complexidades do indivíduo se mostram relevantes.

5.7.5 Habilidades psicológicas: compreensão e treinamento

A imperícia revelada quanto aos significados, usos e laços que compreendem as habilidades psicológicas como relevantes no processo de aprimoramento de performance fundamentou a reflexão sobre as razões pelas quais, a despeito dos benefícios há muito demonstrados nas diversas atuações de performance humana, o THP ainda não é utilizado amplamente no âmbito do ensino superior de música. Nesse sentido, considerando que a primeira fase do THP se refere à conscientização sobre as aplicações e benefícios, não é surpreendente que ainda haja sub-representação no contexto formativo musical. Apesar do destaque da evolução na percepção dos participantes a respeito das habilidades psicológicas que, ao final do processo interventivo do THP, não apenas relataram benefícios em suas práticas, como também demonstraram desejo de continuar utilizando as estratégias, mesmo em face do entusiasmo manifestado pelos participantes, a exemplo de P1 que relata não apenas ter observado impactos positivos em sua prática, como também em seus alunos ao repassar as estratégias, é necessário considerar que para efeitos duradouros, a prática precisa ser instalada através de relações de longo prazo, como no âmbito da sala de aula.

A respeito das estratégias utilizadas no THP, os achados sobre as estratégias sugeriram que diferentes estratégias influenciam de maneira distinta a prática e o desenvolvimento musical dos participantes. Nesse sentido, sumário as reflexões e lições aprendidas na aplicação de cada estratégia.

A introdução da Atenção Plena, focando na percepção de distrações e sensações físicas, revelou-se uma estratégia eficiente sem sobrecarregar os alunos com informações adicionais. Isso destaca a importância da simplicidade e da aplicabilidade direta das estratégias no contexto do estudo musical.

Por outro lado, o Estabelecimento de Metas revelou desafios na organização do estudo, afetando sua qualidade e gerando preocupação. Embora tenha beneficiado a compreensão das demandas individuais e o planejamento estratégico, a falta de orientação sobre metas desde o início do processo formativo foi identificada como preocupante. Abordar esse tema desde o início poderia permitir aos alunos uma visão mais consciente das possibilidades profissionais, capacitando-os a fazer escolhas informadas.

A combinação de Prática Mental e Autofala destacou-se por sua eficácia em promover não apenas autoconfiança, mas também aprimoramento motor. Sua relevância pode residir na familiaridade com o processo de estudo pré-existente, apresentando-se como um método prático e compreensível. Essa abordagem tangível pode ter proporcionado uma sensação de envolvimento direto na prática.

5.7.6 Lições aprendidas e reflexões finais:

Comparativamente, este estudo foi de longa duração, compreendendo grande parte de um semestre letivo dos participantes. No entanto, não há expectativas de que irão continuar utilizando sistematicamente as estratégias, como já se mostrou possível nas falas de P4, que denotou que o tempo limitado em sua rotina dificultou ter utilizado melhor as estratégias em situações que gostaria, como também nas falas de P1 que, embora estivesse entusiasmada, relatou ter utilizado menos as estratégias após o término da pesquisa. Nesse sentido, ciente da longa trajetória a ser ainda percorrida, me proponho a sugerir perspectivas modestas, mas factíveis.

Primeiramente, destaco que o estudo realizado se estendeu ao longo de um semestre letivo, permitindo uma imersão significativa na aplicação e avaliação das

estratégias. Contudo, as evidências apontam para a possibilidade de que os participantes não continuem utilizando sistematicamente as estratégias a longo prazo.

6 Considerações finais

6.1 Síntese dos principais achados

6.1.1 Mapeamento

O Mapeamento teve como foco a análise de participação e representatividade, desigualdade de gênero, Ansiedade na Performance Musical, duração do curso e traços de personalidade entre os alunos de bacharelado em instrumento e canto lírico da UFMG. Com uma adesão de 83% dos alunos convidados, a amostra obtida garantiu uma representatividade significativa dos estudantes. No entanto, identificou-se uma predominância masculina entre os alunos, em contraste com a demografia geral da população brasileira e da própria UFMG.

A análise destacou ainda uma elevada prevalência de APM entre os estudantes, especialmente entre as mulheres, e a sua correlação com traço de personalidade neuroticismo. Além disso, os alunos em períodos avançados do curso apresentaram altos níveis de ansiedade, sugerindo que as abordagens educacionais atuais podem ter uma eficácia limitada em reduzir a ansiedade ao longo do percurso formativo.

Por fim, os traços de personalidade neuroticismo e abertura foram significativamente associados à APM, indicando a necessidade de desenvolver estratégias personalizadas para lidar com a ansiedade entre os estudantes. Esses achados ressaltam a importância de considerar as características individuais dos alunos ao elaborar intervenções que visem melhorar o bem-estar e o desenvolvimento técnico-musical.

6.1.2 Estudo Piloto

A implementação das estratégias de THP revelou-se eficaz na melhoria da performance e do estudo musical dos participantes, independentemente de seus níveis de ansiedade. As entrevistas realizadas com os participantes destacaram a importância de encarar a performance musical como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizado. Essa perspectiva pode ajudar os alunos a desenvolverem uma abordagem mais saudável e sustentável em relação às suas práticas musicais e performances.

No entanto, a pandemia de covid-19 trouxe desafios adicionais, exacerbando os problemas psicológicos já enfrentados pelos alunos. A falta de oportunidades para

performances ao vivo, combinada com o isolamento social e as mudanças abruptas na rotina de estudos, impactou negativamente o bem-estar psicológico e emocional dos estudantes. Esse contexto evidenciou ainda mais a necessidade de intervenções como o THP, que possam oferecer suporte em tempos adversos.

Durante a implementação das estratégias de THP, identificou-se que algumas técnicas precisavam ser adaptadas para se ajustarem melhor às rotinas e necessidades dos alunos. Por exemplo, a técnica de Atenção Plena, embora reconhecida por seus benefícios na redução do estresse e na melhoria do foco, precisou ser modificada para se adequar ao tempo limitado e às demandas diárias dos estudantes. Ajustes como sessões mais curtas e práticas integradas ao dia a dia dos alunos mostraram-se mais eficazes, facilitando a incorporação dessas técnicas na rotina dos participantes.

Por fim, o Estudo Piloto atingiu seu objetivo e demonstrou que o THP pode ser uma ferramenta valiosa para melhorar a performance musical e o bem-estar dos alunos, mas também ressaltou a necessidade de flexibilização e adaptação das estratégias para atender às circunstâncias individuais e contextuais dos estudantes.

6.1.3 Estudo Principal

O programa de THP trouxe benefícios significativos para os estudantes de flauta, participantes do Estudo Principal deste trabalho, melhorando a qualidade da prática e da performance musical. As técnicas implementadas permitiram aos alunos desenvolverem um maior controle emocional e uma abordagem mais focada e eficiente durante seus estudos e apresentações. Essa melhoria foi observada em aspectos técnicos e interpretativos, refletindo-se em performances mais seguras e expressivas.

No entanto, a falta de oportunidades práticas emergiu como um obstáculo significativo na formação dos alunos. A carência de oportunidades para apresentações e de situações reais de performance limitou a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos durante o curso. A prática constante em ambientes controlados, como salas de aula ou ensaios individuais, não substitui a experiência de se apresentar diante de um público, elemento crucial para o desenvolvimento completo do músico.

Além disso, os contextos socioeconômicos dos alunos influenciaram diretamente suas experiências educacionais. Questões como acesso limitado a recursos, necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente e falta de apoio familiar

representaram desafios adicionais para vários participantes. Essas barreiras socioeconômicas pareceram exacerbar disparidades nas oportunidades de desenvolvimento e sucesso acadêmico e profissional.

A individualidade dos alunos também se mostrou um fator crucial a ser considerado na aplicação do THP. Características pessoais, como traços de personalidade e possíveis neurodivergências, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), impactaram a forma como os alunos reagiram às estratégias de treinamento. A personalização do THP, levando em conta essas características individuais, mostrou-se essencial para maximizar os benefícios do programa proposto.

Similarmente ao observado no Estudo Piloto, o período pandêmico trouxe desafios adicionais que afetaram significativamente a prática e a performance dos alunos. As restrições impostas pela covid-19 resultaram na interrupção de atividades presenciais, diminuindo ainda mais as oportunidades de performance ao vivo e aumentando o isolamento social. Esses fatores agravaram os desafios psicológicos já enfrentados pelos estudantes, destacando a necessidade de suporte contínuo e adaptativo.

6.2 Integração dos resultados e implicações práticas

A associação entre traços de personalidade, como neuroticismo e abertura, e a APM foi um achado consistente e relevante. Esse resultado destacou a importância de abordagens personalizadas no tratamento e no treinamento de músicos. Traços de personalidade específicos influenciam significativamente a maneira como os indivíduos lidam com a ansiedade e a pressão de performances, sugerindo que estratégias uniformes podem não ser eficazes para todos. A personalização das abordagens pode potencializar os resultados positivos e ajudar os alunos a lidar melhor com os desafios da performance musical.

A eficácia do THP foi demonstrada ao longo do estudo, enfatizando que a aquisição e o treino de competências psicológicas para o aprimoramento da prática e performance musical são possíveis e viáveis, corroborando com a literatura existente na área.

As instituições de ensino devem considerar a implementação de estratégias, como programas de THP como parte integral do processo formativo de jovens músicos.

Essas políticas devem ser projetadas para promover a inclusão e garantir que todos os alunos tenham acesso justo e adequado às oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, as políticas devem incluir medidas para identificar e abordar questões de saúde mental, proporcionando um ambiente de apoio e inclusão.

A integração de estratégias de promoção do bem-estar psicológico no ensino de música é crucial. Focar não apenas na performance, mas também no processo de aprendizagem, pode ajudar os alunos a desenvolver uma relação mais saudável com a música e a prática.

A discrepância de gênero identificada no mapeamento da população estudada sugere a necessidade de políticas públicas e abordagens institucionais para promover maior equidade no ambiente educacional musical. A desigualdade de gênero pode refletir barreiras estruturais e culturais que desincentivam a participação feminina em cursos de música. Políticas que promovam a inclusão e a equidade de gênero são essenciais para criar um ambiente mais diversificado e justo.

A pandemia de covid-19 exacerbou desafios existentes e introduziu novos obstáculos, reforçando a necessidade de adaptabilidade nos programas educacionais. As restrições impostas pela pandemia, como o distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais, aumentaram a ansiedade e a incerteza entre os alunos. A falta de oportunidades para performances ao vivo e a interrupção do contato direto com colegas e professores dificultaram ainda mais o processo de aprendizado. Esses desafios ressaltam a importância de desenvolver programas educacionais que sejam flexíveis e capazes de se adaptar a circunstâncias inesperadas, garantindo o suporte contínuo aos alunos em tempos de adversos.

Em síntese, a pesquisa destacou a relevância dos traços de personalidade na Ansiedade de Performance Musical, a eficácia do Treinamento de Habilidades Psicológicas, a necessidade urgente de abordar a desigualdade de gênero na educação musical e os impactos profundos da pandemia de covid-19. Essas descobertas sublinham a importância de se desenvolver políticas educacionais que abordem a desigualdade de gênero e forneçam suporte psicológico, integrar estratégias de bem-estar psicológico no ensino de música, oferecer apoio individualizado baseado em traços de personalidade e contextos socioeconômicos, e preparar os alunos para enfrentar crises com resiliência e adaptabilidade. Essas medidas são fundamentais para promover um ambiente

educacional inclusivo, saudável e eficaz, que permita aos alunos de música alcançar seu pleno potencial.

6.3 Sugestões para pesquisas futuras

Explorar a eficácia do THP em diferentes contextos musicais e educacionais pode proporcionar insights valiosos sobre a possibilidade de se generalizar as estratégias aplicadas. Investigar como o THP funciona em diversas configurações, como diferentes instituições de ensino, estilos musicais ou níveis de formação, pode ajudar a identificar quais aspectos do programa são universais e quais precisam ser adaptados para atender a contextos específicos. Essa abordagem pode contribuir para a criação de um modelo de THP mais flexível e adaptável, que possa ser aplicado com sucesso em uma variedade de ambientes educacionais e musicais.

Além disso, a realização de estudos longitudinais é crucial para avaliar os impactos de longo prazo do THP na performance e no bem-estar dos músicos. Enquanto muitos estudos se concentram em resultados de curto prazo, entender como as habilidades psicológicas treinadas se sustentam ao longo do tempo pode fornecer informações importantes sobre a eficácia duradoura das intervenções. Estudos longitudinais permitem acompanhar o progresso dos participantes ao longo de vários anos, analisando como as habilidades adquiridas afetam a performance musical e o bem-estar geral dos músicos em diferentes estágios de suas carreiras.

6.4 Limitações do estudo

Ao longo do processo investigativo, sobretudo nas etapas de análise de dados, algumas reflexões surgiram, destacando pontos que a pesquisa não foi capaz de abarcar. Nesse sentido, relato algumas questões que emergiram durante a trajetória.

A análise dos resultados acerca do perfil psicológico dos alunos na fase inicial da investigação permitiu inferências significativas e estabeleceu conexões com descobertas de estudos anteriores. Contudo, sua limitação reside na ausência de dados longitudinais para comparação.

O recorte temporal revelou uma predominância do gênero masculino na amostra estudada, uma dinâmica que não refletia a composição da grande área Artes, Letras e Linguística, tampouco da UFMG ou da população brasileira em geral. Além

disso, constatou-se que mais de 80% dos alunos apresentaram níveis moderados a elevados de ansiedade, alinhando-se com pesquisas brasileiras que examinaram os índices de ansiedade entre estudantes de música. Adicionalmente, a distribuição dos alunos por período de curso sugere um tempo de formação além do previsto. No entanto, este estudo não foi capaz de explorar a evolução desses resultados, especialmente devido à pandemia, que impediu o contato direto com a comunidade estudantil durante esse período. Assim, diante da importância dessas constatações, a replicação deste estudo com o propósito de analisar tendências longitudinais pode ser crucial para compreender questões mais complexas e, ao mesmo tempo, propor soluções.

6.5 Lições aprendidas e reflexões finais

Ao revisitar as discussões construídas ao longo dos três estudos, foi possível perceber duas constantes relevantes: os benefícios observados após a aplicação do programa de THP e o papel fundamental do educador na promoção dessas competências no contexto formativo. A abordagem adotada exigiu o domínio das ferramentas e a capacidade de adaptá-las para atender às necessidades individuais dos alunos, o que destaca a necessidade de uma relação mais estreita entre a comunidade científica e os professores de música para a divulgação de conhecimentos potencialmente benéficos para os alunos. Por conseguinte, emerge também como um ponto fundamental a capacitação dos educadores, o que pode ser uma estratégia mais viável e potencialmente mais eficaz do que depender unicamente da divulgação de resultados científicos.

Nesse sentido, os moldes metodológicos oferecidos pela Pesquisa-ação se mostraram potenciais facilitadores para a troca de conhecimentos e investigação aplicada, estreitando as distâncias percorridas entre teoria e prática. Se mais explorada, pode oferecer contribuições significativas para a investigação no campo da Performance Musical. Ademais, a reflexão sobre o ensino em nível individual destaca a responsabilidade do educador em questionar constantemente sua prática pedagógica para um ensino mais inclusivo e eficaz.

Por fim, é essencial questionar se o ensino centrado no aluno realmente aborda as questões de forma holística, evitando estigmas e permitindo uma inclusão genuína.

Lidar com questões psicológicas e características individuais é parte integrante do processo de aprendizado, e essa consciência deve permear a abordagem pedagógica de forma a garantir experiências de aprendizado que verdadeiramente considerem os indivíduos.

7 Referências

Abernethy, B., Kippers, V., Hanrahan, S. J., Pandy, M. G., McManus, A. M., & Mackinnon, L. (2013). *Biophysical foundations of human movement* (3rd ed.). Human Kinetics.

Aherne, C., Moran, A. P., & Lonsdale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*, 25(2), 177–189. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.177>

Aiello, R., & Williamon, A. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 66-82). Oxford University Press.

Alessandri, E., Rose, D., & Wasley, D. (2020). Health and wellbeing in higher education: A comparison of music and sport students through the framework of self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01087>

Anderson, R., Hanrahan, S. J., & Mallett, C. J. (2014). Investigating the optimal psychological state for peak performance in Australian elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(3), 318–333. <https://doi.org/10.1080/10413200.2014.885915>

Andrade, J. M. (2008). *Evidências de validade do Inventário dos Cinco Grandes Fatores de personalidade para o Brasil*. (Tese de Doutorado, Universidade de Brasília).

Araújo, L. S. (2010). *Excelência em contextos de realização: Na busca da convergência de fatores cognitivos, motivacionais e de personalidade*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Barlow, D. H. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247–1263.

Bernier, M., Thienot, E., Codron, R., & Fournier, J. (2009). Mindfulness and acceptance approaches in sport performance. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 320–333. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.320>

Birrer, D., & Morgan, G. (2010). Psychological skills training as a way to enhance an athlete's performance in high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20(s2), 78–87. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2010.01176.x>

Bota, J.D. (1993). *Development of the Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT)*.

Bowers, K. S. (1973). Situationism in psychology: An analysis and a critique. *Psychological Review*, 80(5), 307-336. <https://doi.org/10.1037/h0035282>

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Bühlmayer, L., Birrer, D., Röthlin, P., Faude, O., & Donath, L. (2017). Effects of mindfulness practice on performance-relevant parameters and performance outcomes in sports: A meta-

analytical review. *Sports Medicine*, 47(11), 2309–2321. <https://doi.org/10.1007/s40279-017-0752-9>

Butkovic, A., & Modrusan, I. (2019). Personality differences among musicians: Real differences or stereotypes? *Psychology of Music*, 49(2), 216–226. <https://doi.org/10.1177/0305735618772823>

Butkovic, A., & Rancic Dopudj, D. (2017). Personality traits and alcohol consumption of classical and heavy metal musicians. *Psychology of Music*, 45(2), 246–256. <https://doi.org/10.1177/0305735615621505>

Carpenter, W. (2009). *Principles of mental physiology: With their applications to the training and discipline of the mind, and the study of its morbid conditions*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511694226>

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad* [Cognitive Therapy for Anxiety Disorders]. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Clark, T. A., & Williamon, A. (2011). Evaluating a mental skills training program for musicians. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 342–359. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.574676>

Coelho, J. C. C. G. P., Miranda, R. M., & Ferreira, L. C. (2017). O uso de betabloqueadores para o controle da ansiedade em candidatos à habilitação de motorista. *Revista Interdisciplinar Ciências Médicas, MG*, 1(2), 77–85.

Cook, N., & Everist, M. (1999). *Rethinking Music*. New York: Oxford University Press.

Cox, W., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 49–60.

Crocker, P. R. E., Alderman, R. B., Murray, F., & Smith, R. (1988). Cognitive-affective stress management training with high performance youth volleyball players: Effects on affect, cognition, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(4), 448–460. <https://doi.org/10.1123/jsep.10.4.448>

Davidson, L., & Scripp, L. (1992). Surveying the Coordinates of Cognitive Skills in Music. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 53-68). Oxford: Oxford University Press.

Deutsch, D. (1999). Grouping mechanisms in music. In T. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 299–348). San Diego: Academic Press.

Deutsch, D. (1999). Grouping mechanism in music. In T. Deutsch (Ed.), *The Psychology of Music* (pp. 299-348). San Diego: Academic Press.

Domenici, C. (2005). Interpretando o hoje: uma proposta metodológica para a construção da performance da música contemporânea. In *Anais do XV Congresso da ANPPOM* (pp. XX-XX). Rio de Janeiro.

Dugdale, J. R., Eklund, R. C., & Gordon, S. (2002). Expected and unexpected stressors in major international competition: Appraisal, coping, and performance. *The Sport Psychologist*, *16*(1), 20–33. <https://doi.org/10.1123/tsp.16.1.20>

Durand-Bush, N., Baker, J., van den Berg, F., Richard, V., & Bloom, G. A. (2023). The Gold Medal Profile for Sport Psychology (GMP-SP). *Journal of Applied Sport Psychology*, *0*(0), 1–24. <https://doi.org/10.1080/10413200.2023.2173801>

Durand-Bush, N., Salmela, J., & Green-Demers, I. (2001). The Ottawa Mental Skills Assessment Tool (OMSAT-3*). *The Sport Psychologist*, *15*, 1–19. <https://doi.org/10.1123/tsp.15.1.1>

Ericsson, K. A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, *79*(10), 70–81. <https://doi.org/10.1097/01.ACM.0000149997.57919.29>

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>

Feist, J., Feist, J., & Roberts, T. (2015). *Teorias da personalidade [Personality theories]* (8th ed.). Porto Alegre: AMGH.

Feltz, D. L., & Landers, D. M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, *5*(1), 25–57.

Filby, W., Maynard, I., & Graydon, J. (1999). The effect of multiple-goal strategies on performance outcomes in training and competition. *Journal of Applied Sport Psychology*, *11*, 230–246.

Ford, J., & Arvinen-Barrow, M. (2019). Exploring the use of psychological skills training interventions in a music domain: A systematic review. *Medical Problems of Performing Artists*, *34*(4), 222–229.

Friedman, H. S., & Schustack, M. W. (2004). *Teorias da Personalidade: da teoria clássica à pesquisa moderna [Personality theories: From classical theory to modern research]*. São Paulo: Prentice Hall.

Galvão, A. (2006). Cognição, Emoção e Expertise Musical. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *22*(2), 169–174.

Gardner, F. L., & Moore, Z. E. (2012). Mindfulness and acceptance models in sport psychology: A decade of basic and applied scientific advancements. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, *53*(4), 309–318. <https://doi.org/10.1037/a0030220>

Gay, P. (1988). *Freud: A life for our time*. New York: Norton.

Gill, D., & Williams, L. (2008). *Psychological dynamics of sport and exercise* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Gonçalves, A. P. (2017). *Ansiedade de performance musical: Estratégias de enfrentamento a partir da Psicologia do Esporte* [Musical Performance Anxiety: Coping strategies from Sport Psychology]. Belo Horizonte: UFMG.

Guthrie, E. R. (1952). *The psychology of learning*. New York: Harper & Row.

Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (2000). *Teorias da personalidade* [Personality theories] (4th ed.). Porto Alegre: Artmed.

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18, 27–39. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000122>

Hansen, F. (2005). Distinguishing between feelings and emotions in understanding communication effects. *Journal of Business Research*, 58(10), 1426–1436. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.012>

Hardy, L., & Parfitt, G. (1991). A catastrophe model of anxiety and performance. *British Journal of Psychology*, 82(2), 163–178. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1991.tb02391.x>

Hatfield, J. L. (2016). Performing at the top of one's musical game. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01356>

Hatfield, J. L., & Lemyre, P. N. (2016). Foundations of intervention research in instrumental practice. *Frontiers in Psychology*, 6, 2014. <https://doi.org/10.3389/psyg.2015.02014>

Hays, K. F. (2009). *Performance psychology in action: A casebook for working with athletes, performing artists, business leaders, and professionals in high-risk occupations* (1st ed.). Washington, DC: American Psychological Association.

John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 102–138). New York: Guilford Press.

Jones, G., & Hardy, L. (1990). Stress in sport: Experiences of some elite performers. In *Stress and performance in sport* (pp. 247–277).

Jørgensen, H. (2008). Instrumental practice: Quality and quantity. *Finnish Journal of Music Education*, 11, 8–18.

Jørgensen, H., & Lehmann, A. C. (1997). Does practice make perfect? *NMH Publikasjoner*, 1, 71–88.

Kaufman, K. A., Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (2009). Evaluation of Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE): A new approach to promote flow in athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 3(4), 334–356. <https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.334>

Kee, Y. H., & Wang, C. K. J. (2008). Relationships between mindfulness, flow dispositions, and mental skills adoption: A cluster analytic approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 393–411. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.07.001>

- Kegelaers, J., Schuijjer, M., & Oudejans, R. R. (2021). Resilience and mental health issues in classical musicians: A preliminary study. *Psychology of Music, 49*(5), 1273–1284.
- Kemp, A. E. (1996). *The musical temperament: Psychology and personality of musicians*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. (2016). *Music performance anxiety: Theory, assessment and treatment*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.
- Kierkegaard, S. (1983). *Fear and trembling: Repetition* (H. V. Hong & E. H. Hong, Trans. and Eds.). Princeton, NJ: Princeton University Press. (Original work published 1843).
- Kremer, J., & Moran, A. (2008). Swifter, higher, stronger: The history of sport psychology. *The Psychologist, 740–742*.
- Landers, D. M., & Boutcher, S. H. (1998). Arousal-performance relationships. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (pp. 197-218). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Lang, P. J. (1979). A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology, 16*(6), 495-512.
- Lehmann, A. C., & Ericsson, K. A. (1997). Research on expert performance and deliberate practice: Implications for the education of amateur musicians and music students. *Psychomusicology, 16*, 40–58. <https://doi.org/10.1037/h0094068>
- Lehmann, A. C., & Jørgensen, H. (2012). "Practice." In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (pp. 677–693). New York, NY: Oxford University Press.
- Lehmann, A., Sloboda, J., & Woody, P. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press.
- Lehrer, P. M. (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. *Journal of Research in Music Education, 35*, 143-153.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology, 7*(3), 205-222.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half-century retrospective. *Motivation Science, 5*, 93–105.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (Eds.). (2012). *New developments in goal setting and task performance* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082744>
- MacNamara, Á., Button, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in facilitating the pathway to elite performance: Part 2: Examining environmental and stage-related differences in skills and behaviors. *The Sport Psychologist, 24*(1), 74–96.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). W. H. Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The Five-Factor Theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3rd ed., pp. 159–181). New York: Guilford.

McGrath, J. (1981). Stress und Verhalten in Organisationen [Stress and behavior in organizations]. In J. R. Nitsch (Ed.), *Stress: Theorien, Untersuchungen und Massnahmen* (pp. 441–500). Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber.

McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research*, 3, 169–186. <https://doi.org/10.1080/14613800120089232>

McPherson, G. E., Renwick, J., & Nielsen, S. G. (2013). Self-regulation interventions and the development of music expertise. In H. Bembenucci, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 355–382). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Miranda, J. G., Yamada, E. Y., Rocha, S. F., & Chada, S. M. M. (2013). Ansiedade de performance musical entre estudantes de música de Belém do Pará: investigação através da escala K-MPAI. In *Anais do 9º Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (pp. 261–272). Belém.

Miksza, P. (2009). Relationships among impulsivity, achievement goal motivation, and the music practice of high school wind players. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 180, 9–27.

Miksza, P., & Tan, L. (2015). Predicting collegiate wind players, flow, and self-efficacy for self-regulation: An exploratory study of relationships between teachers, instruction, and students' practicing. *Journal of Research in Music Education*, 63, 162–179. <https://doi.org/10.1177/0022429415583474>

Moran, A. (2004). *Sport and exercise psychology: A critical introduction*. London: Routledge.

Murphy, S. M., & Jowdy, D. P. (1992). Imagery and mental practice. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 221–225). Champaign, IL: Human Kinetics.

Nideffer, R. M., & Sagal, M. S. (1998). Concentration and attention control training. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance* (3rd ed., pp. 296–315). Mountain View, CA: Mayfield.

Nielsen, G. S. (2008). Achievement goals, learning strategies and instrumental performance. *Music Education Research*, 10, 235–247. <https://doi.org/10.1080/14613800802079106>

Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in the conservatories. *Music Education Research*, 3, 155–167. <https://doi.org/10.1080/14613800120089223>

Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice. *Psychology of Music*, 4, 418–431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>

Nitsch, J. (1989). Zur Lage der Sportpsychologie in der Bundesrepublik Deutschland [On the state of sport psychology in the Federal Republic of Germany]. In H. Eberspächer & D. Hackfort (Eds.), *Entwicklungsfelder der Sportpsychologie*. Köln: BPS – Verlag.

Noce, F. (2016). Aspectos Psicológicos. In R. Poles Urso & R. Paciaroni (Eds.), *Tênis: novos caminhos para uma abordagem profissional* (pp. 238-258). São Paulo: Evora.

Noetel, M., Ciarrochi, J., Van Zanden, B., & Lonsdale, C. (2017). Mindfulness and acceptance approaches to sporting performance enhancement: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 12(1), 1–37. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1387803>

Ohuruogu, B., Jonathan, U. I., & Ikechukwu, U. J. (2016). Psychological preparation for peak performance in sports competition. *Journal of Education and Practice*, 7(12), 47–50.

Orlick, T. (1992). *Freeing children from stress: Focusing and stress control activities for children*. Willits, CA: ITA.

Orlick, T., & Partington, J. (1987). The sport psychology consultant: Analysis of critical components as viewed by Canadian Olympic athletes. *The Sport Psychologist*, 1, 4–17.

Osborne, M. S., Greene, D. J., & Immel, D. T. (2014). Managing performance anxiety and improving mental skills in conservatoire students through performance psychology training: A pilot study. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 4(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0018-3>

Paganini, N. (1991). *24 Capriccio, para violino solo, Op.1*. Massachusetts: Dorn Publications.

Patterson, Z. R., Gabrys, R. L., Prowse, R. K., Abizaid, A. B., Hellemans, K. G. C., & McQuaid, R. J. (2021). The influence of COVID-19 on stress, substance use, and mental health among postsecondary students. *Emerging Adulthood*, 9(5), 516–530.

Pecen, E., Collins, D., & MacNamara, Á. (2016). Music of the night: Performance practitioner considerations for enhancement work in music. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5, 377–395.

Penido, B. G. (2020). *Contribuições do Método Feldenkrais para o ensino-aprendizagem do canto lírico* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais].

Perkins, R., Reid, H., Araújo, L. S., Clark, T., & Williamon, A. (2017). Perceived barriers and enablers to optimal health among music students: A qualitative study in the music conservatoire setting. *Frontiers in Psychology*, 8, 968. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00968>

Pervin, L. A., & John, O. P. (2004). *Personalidade: teoria e pesquisa* [Personality: Theory and Research] (8th ed.). Porto Alegre: Artmed.

Quantz, J. J. (2010). *On Playing the Flute* (E. Reilly, Trans.). London: Faber and Faber.

Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music*, 32(4), 432–439. <https://doi.org/10.1177/0305735604046100>

Ray, S. (2005). Os conceitos EPM, Potencial e Interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In S. Ray (Org.), *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Vieira/Irokun.

Ray, S. (2014). Fatores de estresse e ansiedade na performance musical: histórico e perspectivas após 10 anos de Simcam. *Percepta*, 1(2), 115-126.

Ray, S., Kaminski, L. C., Dueti, R., Fonseca, C. A., Rocha, S., & Santos, P. J. P. (2016). Estudo exploratório sobre o impacto da informação sobre psicologia da performance no nível de estresse e ansiedade de músicos práticos brasileiros. *Revista Opus*, 22, 303-323.

Reid, S. (2002). Preparing for performance. In J. Rink (Ed.), *Musical Performance: A guide to understanding* (pp. 102-112). Cambridge: Cambridge University Press.

Rocha, S. F. (2010). *Ansiedade na Performance Musical: estudo molecular de associação e validação da escala de K-MPAI* [Tese de doutorado, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo].

Rotella, R. J., & Lerner, J. D. (1993). Responding to competitive pressure. In *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan.

Sackett, R. (1934). The influence of symbolic rehearsal upon the retention of a maze habit. *Journal of General Psychology*, 13, 113-130.

Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2-11.

Samulski, D. (2002). *Psicologia do esporte: Conceitos e perspectivas*.

Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Simons, J. P., Schmidt, G. W., & Keeler, B. (1993). The sport commitment model: Measurement development for the youth-sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15(1), 16-38.

Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning and performance: From principles to practice*. Champaign: Human Kinetics.

Scripture, E. W. (1894). Reaction-time and time-memory in gymnastics work. In *Report of the ninth annual meeting of the American Association for the Advancement of Physical Education*. New Haven, CT: Press of Clarence H. Ryder.

Scripture, E. W., & Moore, J. M. (1893). A new reaction-key and the time of voluntary movement. *Studies from the Yale Psychological Laboratory*, 1, 88-91.

Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J. R. Nitsch (Ed.), *Stress: Theorien, Untersuchungen und Massnahmen* (p. 683). Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber.

Shao, R., & Skarlicki, D. P. (2009). The role of mindfulness in predicting individual performance. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(4), 195-201.

- Simonton, D. K. (2003). Scientific creativity as constrained stochastic behavior: The integration of product, person, and process perspectives. *Psychological Bulletin*, 129(4), 475–494. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.4.475>
- Smith, A. J., & Rickard, N. S. (2004). Prediction of music performance anxiety via personality and trait anxiety in young musicians. *Australian Journal of Music Education*, (1), 3–12. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.674028509507292>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method, and research*. London, UK: Sage.
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(1), 36–50.
- Stephoe, A. (1893). The relationship between tension and the quality of musical performance. *Journal of the International Society for the Study of Tension in Performance*, 1, 12–22.
- Suinn, R. (1993). Imagery. In R. N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 492–510). New York: Macmillan.
- Thelwell, R. C., Greenlees, L. A., & Weston, N. J. V. (2010). Examining the use of psychological skills throughout soccer performance. *Journal of Sport Behavior*, 33, 109–127.
- Thomas, J. P., & Nettelbeck, T. (2014). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 42(4), 624-634. <https://doi.org/10.1177/0305735613485151>
- Tombolato, M. A., & Santos, M. A. (2020). Interpretative phenomenological analysis (IPA): Basic underpinnings and applications in research. DOI 10.18065/2020v26n3.5.
- Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Tripp, D., & Wilson, J. (2001). Critical incidents in action research in education. In S. Sankaran, R. Dick, R. Passfield, & P. Swepson (Eds.), *Effective change management using action research and action learning: Concepts, frameworks, processes and applications* (pp. 121–132). Lismore: Southern Cross University Press.
- Ugrinowitsch, H., & Dantas, L. (2002). Efeito do estabelecimento de metas na aprendizagem do arremesso do basquetebol. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto*, 2(5), 58-63.
- Vaag, J., Bjørngaard, J. H., & Bjerkeset, O. (2016). Symptoms of anxiety and depression among Norwegian musicians compared to the general workforce. *Psychology of Music*, 44(2), 234-248. <https://doi.org/10.1177/0305735614564910>
- Vaag, J., Saksvik-Lehouillier, I., Bjørngaard, J. H., & Bjerkeset, O. (2016). Sleep difficulties and insomnia symptoms in Norwegian musicians compared to the general population and workforce. *Behavioral Sleep Medicine*, 14(3), 325–342. <https://doi.org/10.1080/15402002.2015.1007991>

Valentine, E. (2002). The fear of performance. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: A guide to understanding* (pp. 168-182). Cambridge: Cambridge University Press.

Vealey, R. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221–246.

Vealey, R. (2001). Understanding and enhancing self-confidence in athletes. In R. Singer, H. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 550–565). New York: Wiley.

Vealey, R. (2005). *Coaching for the inner edge*. Morgantown, WV: Fitness Institute Technology.

Vealey, R. S., & Chase, M. A. (2008). Self-confidence in sport. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed., pp. 65–97). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vealey, R. S., Armstrong, L., Comar, W., & Greenleaf, C. A. (1998). Influence of perceived coaching behaviors on burnout and competitive anxiety in female college athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 297–318. <https://doi.org/10.1080/10413209808406395>

Vealey, R., & Knight, B. (2002, October). Conceptualization and measurement of multidimensional sport-confidence. Paper presented at the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology Conference, Tucson, AZ.

Vealey, R., & Walter, S. (1993). *Imagery training for performance enhancement and personal development*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Vidic, Z., & Cherup, N. P. (2021). Take me into the ball game: An examination of a brief psychological skills training and mindfulness-based intervention with baseball players. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(2), 612–629. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2021.1891120>

Vidic, Z., Martin, M., & Oxhandler, R. (2016). Mindfulness intervention with a U.S. women's NCAA Division I basketball team: Impact on stress, athletic coping skills, and perceptions of intervention. *The Sport Psychologist*, 31(1), 1–37. <https://doi.org/10.1123/tsp.2016-0077>

Weinberg, R., & Gould, D. (2001). *Fundamentos da psicologia aplicada ao exercício e ao esporte*. Porto Alegre: ARTMED.

Weinberg, R., & Gould, D. (2017). *Fundamentos da psicologia aplicada ao exercício e ao esporte*. Porto Alegre: ARTMED. Segunda edição

Wesner, R. B., Noyes, R., & Davies, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18, 177-185.

Williamon, A. (Ed.). (2004). *Mental skills training*. In *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 243–259). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198525356.003.0012>

Williamon, A., Ginsborg, J., Perkins, R., & Waddell, G. (2021). *Performing music research: Methods in music education, psychology, and performance science* (1st ed.). Oxford University Press.

Williams, J. M., & Harris, V. D. (2001). Relaxation and energization technique for regulation of arousal. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology: Personal growth to peak performance*. Mayfield.

Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 299–312). Oxford University Press.

Zaichkowsky, L., & Takenaka, K. (1993). Optimizing arousal level. In R. N. Singer, M. Murphy, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 511–527). Macmillan.

Zanon, F. T. (2019). *Ansiedade na Performance Musical: Uma intervenção pedagógica no contexto dos cursos de graduação da Escola de Música da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG.

8 Apêndices e anexos

8.1 APÊNDICE A - TCLE do Mapeamento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O Treinamento Mental como ferramenta de aprimoramento da Performance Musical”.

Este estudo é um projeto de pesquisa realizado pela doutoranda Aline Parreiras Gonçalves no do Programa de Pós-graduação da Escola de Música da UFMG na Linha de Pesquisa Performance Musical, sob a orientação do professor Fernando Rocha e coorientação do professor Franco Noce.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para o aprimoramento da performance musical oferecendo ferramentas oriundas da Psicologia do Esporte, área que se ocupa do treinamento psicológico de atletas.

Em primeiro momento será realizado o mapeamento do perfil dos alunos de graduação que cursam o bacharelado em instrumento na Escola de Música da UFMG e é para essa etapa que lhe convido.

Para traçar o mapeamento, serão aplicados dois questionários, sendo: o Inventário Fatorial de Personalidade e a escala K-MPAI, que mede os níveis de Ansiedade na Performance Musical. O objetivo é dar um panorama das características de personalidade do indivíduo e seus atuais níveis de ansiedade de performance percebidos. O mapeamento irá servir referência para determinar se há um perfil predominante no qual a ansiedade afeta com maior impacto a performance musical dos alunos.

Este estudo, por lidar com aspectos do comportamento humano e buscar compreender incômodos que possam ser vividos pelos alunos, poderá apresentar riscos. As perguntas das escalas de personalidade e ansiedade são de cunho pessoal e podem gerar algum desconforto para aqueles que não desejarem expor algumas características e percepções. Nesse sentido, garanto a possibilidade de desistência de participação no estudo a qualquer momento sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer ônus para o participante.

Após a resposta das escalas, seu nome será apagado e substituído por um número, impossibilitando, então, a identificação de sua participação. Os demais dados serão utilizados para análise estatística na qual o intuito é compreender não o seu perfil individual, mas a sua inserção e representatividade na comunidade de alunos da Escola de Música da UFMG.

Os dados estatísticos poderão ser utilizados apenas em ambientes acadêmicos, ou seja, para redação da tese de doutorado e trabalhos bibliográficos de cunho científico. Os dados individuais não serão divulgados em qualquer hipótese. Os dados coletados serão, após a análise, arquivados em HD externo pela pesquisadora para fins de consulta pelo período de 5 anos.

A execução desta etapa segue o Protocolo de Biossegurança, Adequação do espaço físico, Monitoramento e Controle de surtos e o Plano de retorno de atividades não adaptáveis ao modo remoto da UFMG. Todos os materiais utilizados na coleta de dados serão adequadamente higienizados com água, sabão e álcool 70. Haverá álcool em gel 70 disponível, os experimentadores e o voluntários farão uso de máscara durante toda a sessão do experimento, o distanciamento mínimo de dois metros será respeitado, o local de experimentação será adequadamente ventilado e apenas o experimentador e o voluntário serão permitidos no ambiente de coleta. Além disso, a coleta será suspensa e as autoridades responsáveis serão avisadas em caso de suspeita ou confirmação de contaminação por COVID-19 por qualquer uma das partes diretamente envolvidas no experimento.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Porém, reforço que tal participação é voluntária e não implicará em nenhum ônus, tampouco em nenhuma remuneração. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer constrangimento. Uma via deste termo pertencerá a você. Para eventuais dúvidas, entre em contato através do telefone: (31) 9 9201-2540 ou do email: parreirasaline1@gmail.com.

Para dúvidas éticas, você também poderá entrar em contato com o COEP, Comitê de Ética em Pesquisa, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, telefone: 3409-4592.

Caso aceite participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Telefone para contato do entrevistado: _____

8.2 APÊNDICE B - TCLE do Estudo Piloto

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O Treinamento Mental como ferramenta de aprimoramento da Performance Musical”.

Este estudo é um projeto de pesquisa realizado pela doutoranda Aline Parreiras Gonçalves no do Programa de Pós-graduação da Escola de Música da UFMG na Linha de Pesquisa Performance Musical, sob a orientação do professor Fernando Rocha e coorientação do professor Franco Noce.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para o aprimoramento da performance musical oferecendo ferramentas oriundas da Psicologia do Esporte, área que se ocupa do treinamento psicológico de atletas.

Para a definição do protocolo de implementação das ferramentas, será realizado um Estudo Piloto, é para essa etapa que lhe convido. Através de quatro encontros individuais, lhe instruirei quanto ao uso e implementação de técnicas de Treinamento de Habilidades Mentais. O objetivo é verificar se a abordagem e as técnicas serão de fácil compreensão e implementação em sua rotina de estudos para favorecimento da otimização de sua performance musical.

Este estudo, por lidar com aspectos do comportamento humano e buscar compreender incômodos que possam ser vividos pelos alunos, poderá apresentar riscos. Nesse sentido, garanto a possibilidade de desistência de participação no estudo a qualquer momento sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer ônus para o participante.

O conteúdo de nossos encontros será confidencial e apenas seu depoimento será referência para a devida adequação das ferramentas.

A execução desta etapa segue o Protocolo de Biossegurança, Adequação do espaço físico, Monitoramento e Controle de surtos e o Plano de retorno de atividades não adaptáveis ao modo remoto da UFMG. Todos os materiais utilizados na coleta de dados serão adequadamente higienizados com água, sabão e álcool 70. Haverá álcool em gel 70 disponível, os experimentadores e o voluntários farão uso de máscara durante toda a sessão do experimento, o distanciamento mínimo de dois metros será respeitado, o local de experimentação será adequadamente ventilado e apenas o experimentador e o voluntário serão permitidos no ambiente de coleta. Além disso, a coleta será suspensa e as autoridades responsáveis serão avisadas em caso de suspeita ou confirmação de contaminação por COVID-19 por qualquer uma das partes diretamente envolvidas no experimento.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Porém, reforço que tal participação é voluntária e não implicará em nenhum ônus, tampouco em nenhuma remuneração. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer constrangimento. Uma via deste termo pertencerá a você.

Para eventuais dúvidas, entre em contato com a pesquisadora através do telefone: (31) 9 9201-2540 ou do email: parreirasaline1@gmail.com.

.

Para dúvidas éticas, você também poderá entrar em contato com o COEP, Comitê de Ética em Pesquisa, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, telefone: 3409-4592.

Caso aceite participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

Telefone para contato do entrevistado: _____

8.3 APÊNDICE C - TCLE do Estudo Principal

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O Treinamento Mental como ferramenta de aprimoramento da Performance Musical”.

Este estudo é um projeto de pesquisa realizado pela doutoranda Aline Parreiras Gonçalves no do Programa de Pós-graduação da Escola de Música da UFMG na Linha de Pesquisa Performance Musical, sob a orientação do professor Fernando Rocha.

O objetivo desta pesquisa é contribuir para o aprimoramento da performance musical oferecendo ferramentas oriundas da Psicologia do Esporte, área que se ocupa do treinamento psicológico de atletas.

Para a promoção da otimização de sua performance, será realizado um experimento e é para essa etapa que lhe convido.

Através de oito encontros individuais, lhe instruirei quanto ao uso e implementação de técnicas de Treinamento de Habilidades Mentais. O objetivo é verificar se a abordagem e as técnicas serão de fácil compreensão e implementação em sua rotina de estudos para favorecimento da otimização de sua performance musical.

Este estudo, por lidar com aspectos do comportamento humano e buscar compreender incômodos que possam ser vividos por alunos de graduação em Música, poderá apresentar riscos. As perguntas do questionário de ansiedade são de cunho pessoal e podem gerar algum desconforto para aqueles que não desejarem expor algumas características e percepções. Nesse sentido, garanto a possibilidade de desistência de participação no estudo a qualquer momento sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer ônus para o participante.

Para a avaliação do potencial melhora que o uso das ferramentas poderá proporcionar, o experimento ocorrerá através de algumas etapas, sendo: *Tempo 1, Intervenção e Tempo 2*. O Tempo 1 será o momento no qual realizarei um registro audiovisual de uma peça relevante do seu repertório musical seguido da aplicação de questionário para verificação dos níveis de APM.

Em seguida, iniciaremos os encontros individuais da *Intervenção* e esse processo durará 45 dias. Findo o período de *intervenção*, ocorrerá o *Tempo 2*, momento no qual realizarei novo registro audiovisual da mesma peça executada anteriormente e nova resposta do questionário de APM.

Os registros audiovisuais serão enviados para uma banca de especialistas que deverá verificar se há melhora expressiva entre o primeiro registro e o registro pós-intervenção. Não haverá avaliação e comparação entre os participantes, apenas comparação individual entre os registros do *Tempo 1* e *Tempo 2*.

A autorização para registro audiovisual será realizada através da assinatura do Termo de Cessão de uso de imagem para fins científicos. Desta forma, me comprometo com você a não utilizar nenhum dado coletado fora do âmbito acadêmico.

A execução desta etapa segue o Protocolo de Biossegurança, Adequação do espaço físico, Monitoramento e Controle de surtos e o Plano de retorno de atividades não adaptáveis ao modo remoto da UFMG. Todos os materiais utilizados na coleta de dados serão adequadamente higienizados com água, sabão e álcool 70. Haverá álcool em gel 70 disponível, os experimentadores e o voluntários farão uso de máscara durante toda a sessão do experimento, o distanciamento mínimo de dois metros será respeitado, o local de experimentação será adequadamente ventilado e apenas o experimentador, um auxiliar e o voluntário serão permitidos no ambiente de coleta. Além disso, a coleta será suspensa e as autoridades responsáveis serão avisadas em caso de suspeita ou confirmação de contaminação por COVID-19 por qualquer uma das partes diretamente envolvidas no experimento.

Sua participação é essencial para a realização da pesquisa. Porém, reforço que tal participação é voluntária e não implicará em nenhum ônus, tampouco em nenhuma remuneração. Você poderá se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer constrangimento. Uma via deste termo pertencerá a você.

Para eventuais dúvidas, entre em contato com a pesquisadora através do telefone: (31) 9 9201-2540 ou do email: parreirasaline1@gmail.com.

Para dúvidas éticas, você também poderá entrar em contato com o COEP, Comitê de Ética em Pesquisa, situado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, telefone: 3409-4592.

Caso aceite participar do estudo, solicitamos que assine e date este documento.

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante: _____

8.4 APÊNDICE D - Roteiro de entrevista do Estudo Piloto e do Estudo Principal

- 1) Como começou seus estudos em música e quanto tempo tem de experiência no instrumento?
- 2) Como é sua rotina de estudos? Você utiliza alguma estratégia para planejar?
- 3) Qual o seu nível de atenção durante a prática? Se distraí com frequência? O que costuma causar distrações?
- 4) Como é seu ambiente de estudos?
- 5) O tipo de público ou contexto influenciam no nível de ansiedade?
- 6) Quais questões técnicas mais precisa trabalhar atualmente? Quais suas facilidades e quais suas dificuldades?
- 7) Você costuma tocar de memória? Tem dificuldade para memorizar? Possui alguma técnica de memorização?
- 8) Costuma ficar ansioso para tocar em público?
- 9) O nível de preparo técnico influencia no nível de sua ansiedade?
- 10) Quais sintomas e manifestações costuma ter?
- 11) Já tomou alguma medicação para evitar nervosismo? Se sim, qual e com que frequência?
- 12) Possui alguma estratégia para lidar com o nervosismo?
- 13) Lembra-se de alguma performance específica que tenha lhe marcado muito? Seja boa ou ruim...Conte-nos.
- 14) Sua ansiedade se manifesta também nos dias que antecedem o concerto/prova? Isso atrapalha o estudo?
- 15) Possui uma rotina específica quando está se preparando para algum concerto ou prova? Qual?
- 16) Seu professor aborda a ansiedade nas aulas?
- 17) Seu professor aborda estratégias de estudo?
- 18) Você se sente direcionado após as aulas de instrumento?

8.5 ANEXO A - Formulário K-MPAI

Rocha SF, et al. / Rev Psiq Clín. 2011;38(6):217-21

221

Apêndice. Versão para a língua portuguesa da K-MPAI

Nome _____

Contatos: celular: (____) _____ telefone (____) _____

E-mail: _____

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.

	Discordo plenamente						Concordo plenamente
1. Geralmente sinto que tenho minha vida sob controle.	6	5	4	3	2	1	0
2. Confiar facilmente em outras pessoas.	6	5	4	3	2	1	0
3. Às vezes me sinto deprimido sem saber por quê.	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 muito a me 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 frequentemente eram compreensíveis e atenciosos com relação às minhas demandas.	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 tanto valor enquanto indivíduo.	0	1	2	3	4	5	6
14. Durante uma apresentação, começo a pensar se serei capaz de chegar até o fim da peça.	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 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. Preocupo-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, eu sempre me pergunto se minha performance foi boa 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, frequentemente me sentia triste.	0	1	2	3	4	5	6
28. Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre iminente, 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 o futuro não me trará alegrias.	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 toco sem a partitura, considero minha memória 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. Eu me preocupo com o meu próprio julgamento acerca de como será a minha performance	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

8.6 ANEXO B - Inventário Fatorial de Personalidade



CENTRO DE TREINAMENTO ESPORTIVO DA UFMG

Av. Alfredo Camarate, 617 - São LuizBelo Horizonte - MG - CEP: 31275-025
Tel: (31) 3409-3340

INVENTÁRIO FATORIAL DE PERSONALIDADE

Nome: _____ Código: _____ Data Nasc: __/__/____

Prezado atleta,

Neste questionário de personalidade não existem respostas certas ou erradas. O questionário foi concebido para lhe colocar questões sobre o modo como vê a si próprio(a) sobre seus hábitos e suas experiências. As respostas destinam-se à elaboração de um perfil da sua personalidade. Procure responder rapidamente e da forma mais sincera possível.

A seguir encontram-se algumas características que podem ou não lhe dizer respeito. Por favor, escolha um dos números na escala abaixo que melhor expresse sua opinião em relação a certas ou erradas. Utilize a seguinte escala de resposta:

(1) Discordo totalmente (2) Discordo em parte (3) Nem concordo, nem discordo (4) Concordo em parte (5) Concordo totalmente

<i>Questões</i>	<i>(1) Discordo totalmente</i>	<i>(2) Discordo em parte</i>	<i>(3) Nem concordo, nem discordo</i>	<i>(4) Concordo em parte</i>	<i>(5) Concordo totalmente</i>
1- É conversador, comunicativo					
2-Às vezes é frio e distante					
3-Tende a ser crítico com os outros					
4-É minucioso, detalhista no trabalho					
5-É assertivo, não teme expressar o que sente					
6-Insiste até concluir a tarefa ou trabalho					
7-É depressivo, triste					
8-Gosta de cooperar com os outros					
9-É original, tem sempre novas idéias					
10-É temperamental, muda de humor facilmente					
11-É inventivo, criativo					
12-É reservado					
13-Valoriza o artístico, o estético					
14-É emocionalmente estável, não se altera facilmente					
15-É prestativo e ajuda os outros					
16-É, às vezes, tímido, inibido					
17-Pode ser um tanto descuidado					
18-É amável, tem consideração pelos outros					
19-Tende a ser preguiçoso					
20-Faz as coisas com eficiência					
21-É relaxado, controla bem o estresse					
22-É facilmente distraído					
23-Mantem-se calmo nas situações tensas					
24-Prefere trabalho rotineiro					
25-É curioso sobre muitas coisas diferentes.					
26-É sociável, extrovertido					
27-É geralmente confiável					
28-É, às vezes, rude (grosseiro) com os outros					
29-É cheio de energia					
30-Começa discussões, disputas com os outros					
31-É um trabalhador de confiança					
32-Faz planos e os segue a risca					
33-Tem uma imaginação fértil					
34-Fica tenso com frequência					
35-É engenhoso, alguém que gosta de analisar profundamente as coisas					
36-Fica nervoso facilmente					
37-Gera muito entusiasmo					
38-Tende a ser desorganizado					
39-Gosta de refletir, brincar com as ideias					
40-Tem capacidade de perdoar, perdoa fácil					
41-Preocupa-se muito com tudo					
42-Tende a ser quieto, calado					
43-Tem poucos interesses artísticos					
44-É sofisticado em artes, música ou literatura					

8.7 ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TREINAMENTO MENTAL COMO FERRAMENTA DE OTIMIZAÇÃO DA PERFORMANCE MUSICAL

Pesquisador: FERNANDO DE OLIVEIRA ROCHA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55319422.1.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.124.293

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a diligências apresentadas pelo CEP através do Parecer 5.326.571, de 01 de abril de 2022.

Segundo documentos apresentados, a performance humana de alto nível é foco de investigação em vários segmentos e na Música não é diferente. Dentre os vários aspectos responsáveis pela expertise e pelo alto rendimento o aspecto psicológico possui um papel significativo e desperta muito interesse investigativo. É nesse âmbito que a Psicologia do Esporte – área que se ocupa do preparo psicológico de atletas - se estabeleceu enquanto área de conhecimento. No sentido de promover o aprimoramento de performance no âmbito musical, esta pesquisa de doutorado propõe verificar como estratégias específicas da Psicologia do Esporte podem ser adaptadas para a prática musical. A abordagem metodológica para verificação da adaptabilidade e efetividade das técnicas será o experimento no qual alunos de graduação receberão instruções quanto ao devido uso. A avaliação será realizada através da comparação dos registros audiovisuais, como também das respostas dos questionários referentes aos níveis de ansiedade e de traços de personalidade. Espera-se que as estratégias transferidas da Psicologia do Esporte se mostrem benéficas e promovam a otimização da performance musical.

As cinco etapas da pesquisa serão organizadas em: (1) Revisão de Literatura; (2) mapeamento dos

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 6.124.293

perfis do público-alvo; (3) estudo piloto/elaboração do protocolo de intervenção; (4) intervenção; (5) análise de resultados e discussão.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:- Verificar, qualitativamente e quantitativamente, como o Treinamento Mental pode ser utilizado por músicos e quais os possíveis benefícios que pode oferecer para a performance musical. - Mapear e compreender se há um perfil de aluno predominante no qual a performance musical é afetada negativamente.- Compreender especificidades das estratégias de Treinamento Mental no âmbito musical.

Objetivo Secundário:- Elaborar protocolo para aplicação de estratégias do Treinamento Mental para uso no âmbito da performance musical que possa permitir a replicação do estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: As perguntas das escalas de personalidade e ansiedade são de cunho pessoal e podem gerar algum desconforto para aqueles que não desejarem expor algumas características e percepções. Nesse sentido, será garantida a possibilidade de desistência de participação no estudo a qualquer momento sem necessidade de qualquer justificativa e sem qualquer ônus para o participante.

Benefícios: O caráter público é um fator que proporciona a elevação dos níveis de ansiedade e estresse dos músicos e, conseqüente afeta a capacidade de desempenhar em estado ótimo. Possuir estratégias que contribuam para o treinamento psicológico dos músicos tende a ser benéfico no sentido de reduzir a ansiedade, o estresse e aumentar a confiança e a segurança no momento da performance, promovendo o bem-estar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é bem fundamentada e relevante para as áreas envolvidas, como atesta sua aprovação junto ao Departamento de Instrumentos e Canto da Escola de Música da UFMG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão, que é uma resposta ao Parecer 5.326.571, de 01 de abril de 2022, foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) Informações Básicas do Projeto;
- 2) Folha de Rosto;

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.124.293

- 3) Termo de cessão de imagem;
- 4) TCLE Grupo Experimental;
- 5) TCLE Grupo Controle;
- 6) TCLE Estudo Piloto;
- 7) TCLE Mapeamento;
- 8) Parecer consubstanciado da Câmara Departamental do DINC-EMUFMG;
- 9) 2 arquivos em PDF com as perguntas que serão respondidas pelos participantes (Inventário Fatorial de Personalidade e K-MPAI);
- 10) Carta-resposta ao parecer anterior.

Após análise dos novos documentos, verificamos que todas as pendências apresentadas no parecer anterior foram sanadas.

Recomendações:

Caso os TCLEs sejam apresentados em forma física para os participantes da pesquisa,, inserir espaço para rubrica nas páginas do documento onde não constar a assinatura.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Uma vez que as pendências apresentadas pelo Parecer 5.326.571, de 01 de abril de 2022, foram sanadas, somos, S.M.J., favoráveis à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1856334.pdf	01/06/2023 14:58:18		Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS**



Continuação do Parecer: 6.124.293

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_coep.docx	01/06/2023 14:57:53	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
Outros	CartaResposta.docx	01/06/2023 14:53:35	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GrupoExperimental.docx	01/06/2023 14:52:32	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Mapeamento.docx	01/06/2023 14:51:42	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GrupoControle.docx	01/06/2023 14:51:28	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EstudoPiloto.docx	01/06/2023 14:51:19	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	25/01/2022 17:01:14	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
Outros	InventarioPersonalidade.pdf	24/01/2022 10:04:03	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
Outros	KMPAI.pdf	24/01/2022 09:54:10	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Parecer_consultado_assinado_pel o_departamento_responsavel.pdf	24/01/2022 09:49:25	ALINE PARREIRAS GONCALVES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 16 de Junho de 2023

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br