

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
INSTITUTO DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL UFRGS/EMBAP**

CARLOS ALBERTO ASSIS

**PROPOSIÇÃO DE MODELO CONCEITUAL
DE PERFORMANCE MUSICAL PREJUDICADA POR ANSIEDADE**

Porto Alegre, 2016

CARLOS ALBERTO ASSIS

**PROPOSIÇÃO DE MODELO CONCEITUAL
DE PERFORMANCE MUSICAL PREJUDICADA POR ANSIEDADE**

Tese submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Música.

Área de Concentração: Práticas Interpretativas/Piano

Orientadora: Dr^a Cristina C. Gerling

Porto Alegre, 2016

CIP - Catalogação na Publicação

Assis, Carlos Alberto

Proposição de modelo conceitual de performance musical prejudicada por ansiedade / Carlos Alberto Assis. -- 2016.

98 f.

Orientadora: Cristina Capparelli Gerling.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Ansiedade de performance musical. 2. Performance subótima. 3. Guias de Execução. 4. Prática consciente. I. Gerling, Cristina Capparelli, orient. II. Título.

A todos os que sofrem e buscam a compreensão e a libertação das amarras de seu sofrimento

AGRADECIMENTOS

À minha amada esposa Rosecler, pelo amor, carinho e paciência, e pelas intermináveis horas de discussão, sem as quais e sem o seu profundo conhecimento da Psicologia Cognitiva e Comportamental esse trabalho não teria chegado onde chegou.

À minha orientadora, Dr^a Cristina Gerling, por seu profundo conhecimento do piano, por sua amizade, paciência, respeito e deferência em ensinar muitos truques novos a um velho cachorrão.

Às doutoras Regina Antunes Teixeira dos Santos, Daniela Tsi Gerber e Rosane Cardozo Araújo, que imensamente me honraram ao aceitar o convite para participar da banca de minha defesa, pelos valiosos direcionamentos e orientações propostos, que tanto contribuíram para o enriquecimento e aprofundamento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS, Dr^a Luciana del Ben, Dr Ney Fialkow, Dr^a Catarina Domenici, Dr Daniel Wolff, Dr^a Jusamara Vieira Souza, Dr. Leonardo Loureiro Winter que me brindaram com o privilégio de sua amizade e compartilhamento de seu vasto conhecimento.

Aos colegas de jornada, de cá e de lá, pelos vínculos de coleguismo e amizade estabelecidos e fortalecidos na troca de conhecimentos e experiências.

Às funcionárias do programa, Isolete Kichel e estagiárias, por sua prontidão e paciência no auxílio e solução de problemas.

Aos participantes da pesquisa, pela disposição, pelo desprendimento e pela coragem de compartilhar seu sofrimento e lágrimas para que outros possam também compreender seu próprio sofrimento.

À Escola de Música e Belas Artes do Paraná pela oportunidade inestimável do convênio estabelecido com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à Fundação Araucária e à CAPES pela cessão e disponibilização das bolsas de estudo.

A meus pais, pelo estímulo e força.

À minha querida professora Henriqueta Duarte, que há muito me ensinou a prática consciente e que dividiu com infinita humildade seu maternal amor pela música.

RESUMO

O presente trabalho investiga a relação entre a prática consciente e sua influência na prevenção do desencadeamento e no enfrentamento do processo de prejuízo da performance musical em condições de pressão (*choking*). Participaram do estudo três estudantes do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Campus I – UNESPAR, Curitiba, PR. Foram utilizados os Guias de Execução (*performance cues*) propostos por Chaffin e colaboradores (2002, 2006, 2008) como suporte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados consistiram de questionários, relatos verbais obtidos de entrevistas semiestruturadas, relatos de estudo, registro em áudio e vídeo da obra escolhida e relatos de guias de execução assinalados nas partituras como registro de decisões interpretativas deliberadas. O suporte cognitivo fornecido pelo trabalho com os Guias de Execução proporcionou segurança emocional suficiente para o enfrentamento das situações de estresse de exposição e principalmente de avaliação e autoavaliação. A partir da compreensão dos elementos teóricos encontrados na literatura e dos resultados deste trabalho com a abordagem metodológica de Chaffin, proponho um modelo conceitual de performance musical afetada pela ansiedade e centrado nos processos de controle e gerenciamento da informação durante a performance musical. Relacionado à hipótese levantada nos estágios iniciais de elaboração da pesquisa, esse modelo permite explorar a presença e manutenção de afetos e pensamentos negativos durante a prática instrumental individual e sua relação com a ocorrência de eventos de *choking*, e a suposição de que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, relacionadas ao planejamento, monitoração e avaliação da prática instrumental, possa reforçar os processos de controle e gerenciamento do estado ansioso, ao permitir um suporte cognitivo que minimize o sentimento de vulnerabilidade, incontrolabilidade e imprevisibilidade inerentes ao estado ansioso, contribuindo, assim, para a melhoria e prevenção de eventos de déficits cognitivo-motores em performance sob pressão.

Palavras-chave: Ansiedade de performance musical. Performance subótima. Guias de Execução. Prática consciente.

ABSTRACT

This study investigates the relationship between conscious practice, and its influence in prevention and coping with the decrement process in musical performance under pressure (choking under pressure). The study included three students of the bachelor degree of instrument in Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Campus I – UNESPAR, Curitiba, PR. *Performance Cues* proposed by Chaffin and colleagues (2002, 2006, 2008) were used as support for the development of cognitive skills. Methodological procedures used for data collection consisted of questionnaires, verbal reports obtained from semi-structured interviews, practice reports, audio and video records of the chosen work and analysis of performance cues assigned in the scores as records of deliberate interpretative decisions. Cognitive support provided by working with Performance Cues provide enough emotional security for dealing with stress exposure situations and especially with evaluation and self-evaluation. Based on the understanding of theoretical elements found in the literature and the results of this study with the Chaffin methodological approach, I propose a conceptual model of musical performance affected by anxiety focused on process control and information management during the musical performance. Related to the hypothesis in the early stages of the research, this model explores the presence and maintenance of negative feelings and thoughts during the individual instrumental practice and its relation to the occurrence of choking event. The model also explores the assumption that the development of metacognitive skills, related to planning, monitoring and evaluation of instrumental practice can improve the control and management process of the anxious state. This control can be achieved by allowing a cognitive support that minimizes the feeling of vulnerability, uncontrollability and unpredictability, thus contributing to the improvement and prevention of cognitive-motor deficits events in performance under pressure.

Keywords: Music performance anxiety. Suboptimal performance. Performance Cues. Conscious practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 –	MODELO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL BÁSICO (WRIGHT <i>et al.</i> , 2008, p.17)	09
FIGURA 02 –	RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ANSIEDADE E AVALIAÇÕES COGNITIVAS (BECK e CLARK, 2012, p.44)	09
FIGURA 03 –	PROCESSO DE APREENSÃO ANSIOSA (Adaptado e modificado de BARLOW, 2000, p.1250)	15
FIGURA 04 –	MODELO COGNITIVO DE ANSIEDADE (BECK e CLARK, 2012, p.43)	18
FIGURA 05 –	GRÁFICO DE FREQUÊNCIA E INTENSIDADE DE EVENTOS DE <i>CHOKING</i> . Fonte: Questionário 01	33
FIGURA 06 –	QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01	39
FIGURA 07 –	QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO SAS DO PARTICIPANTE 01	39
FIGURA 08 –	QUESTÕES DOS FATORES PREOCUPAÇÃO E PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DO SAS DO PARTICIPANTE 01	40
FIGURA 09 –	QUESTÕES DOS FATORES COGNIÇÕES NEGATIVAS, MEMÓRIA E ESCRUTÍNIO DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01	41
FIGURA 10 –	QUESTÕES DOS FATORES DE VULNERABILIDADE PSICOLÓGICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01	42
FIGURA 11 –	QUESTÕES DOS FATORES DE RUMINAÇÃO E CUSTOS DE OPORTUNIDADE DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01 ...	42
FIGURA 12 –	QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO SAS DO PARTICIPANTE 02	44
FIGURA 13 –	QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02	44
FIGURA 14 –	QUESTÕES DOS FATORES PREOCUPAÇÃO E PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DO SAS DO PARTICIPANTE 02	45
FIGURA 15 –	QUESTÕES DOS FATORES COGNIÇÕES NEGATIVAS, MEMÓRIA E ESCRUTÍNIO DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02	45

FIGURA 16 –	QUESTÕES DOS FATORES DE VULNERABILIDADE PSICOLÓGICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02	46
FIGURA 17 –	QUESTÕES DOS FATORES DE RUMINAÇÃO E CUSTOS DE OPORTUNIDADE DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02 ...	46
FIGURA 18 –	GE EXPRESSIVO ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 02, COMPASSOS 111 E SEGUINTE	47
FIGURA 19 –	QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03	48
FIGURA 20 –	QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO SAS DA PARTICIPANTE 03	48
FIGURA 21 –	QUESTÕES DOS FATORES PREOCUPAÇÃO E PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DO SAS DA PARTICIPANTE 03	49
FIGURA 22 –	QUESTÕES DOS FATORES COGNIÇÕES NEGATIVAS, MEMÓRIA E ESCRUTÍNIO DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03	49
FIGURA 23 –	QUESTÕES DOS FATORES DE VULNERABILIDADE PSICOLÓGICA DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03	50
FIGURA 24 –	QUESTÕES DOS FATORES DE RUMINAÇÃO E CUSTOS DE OPORTUNIDADE DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03 ...	50
FIGURA 25 –	GRÁFICO DOS RESULTADOS DO SAS DOS PARTICIPANTES	52
FIGURA 26 –	GRÁFICO DOS NÍVEIS DE ANSIEDADE DO SAS DOS PARTICIPANTES	53
FIGURA 27 –	QUESTÕES DO FATOR I (ANSIEDADE SOMÁTICA) DO SAS DOS PARTICIPANTES	53
FIGURA 28 –	QUESTÕES DO FATOR II (PREOCUPAÇÃO) DO SAS DOS PARTICIPANTES	54
FIGURA 29 –	QUESTÕES DO FATOR III (PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO) DO SAS DOS PARTICIPANTES	54
FIGURA 30 –	GRÁFICO DOS ESCORES DOS PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS POR FATORES NO K-MPAI	55
FIGURA 31 –	RESPOSTAS DO GRUPO I DO K-MPAI	56
FIGURA 32 –	RESPOSTAS DO GRUPO II DO K-MPAI	56
FIGURA 33 –	RESPOSTAS DO GRUPO III DO K-MPAI	57

FIGURA 34 – GRÁFICO DOS NÍVEIS DE ANSIEDADE DOS PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS POR FATORES NO K-MPAI	58
FIGURA 35 – GRÁFICO DOS ESCORES GERAIS DE ANSIEDADE DOS PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS POR GRUPOS NO K-MPAI	59
FIGURA 36 – GEs EXPRESSIVOS ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 01, COMPASSOS 1-12	61
FIGURA 37 – GEs EXPRESSIVOS ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 02, FINAL DA CADENZA	61
FIGURA 38 – GEs EXPRESSIVOS ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 03, COMPASSOS INICIAIS	62
FIGURA 39 – MODELO DE ANSIEDADE NORMAL E DISFUNCIONAL DURANTE PERFORMANCE MUSICAL	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – COMPARAÇÃO ENTRE PROCESSAMENTOS SAUDÁVEIS E DISFUNCIONAIS NA ANSIEDADE DE DESEMPENHO MUSICAL	21
QUADRO 02 – DELINEAMENTO DAS FASES DA PESQUISA	31
QUADRO 03 – NÚMERO DE ALUNOS POR INSTRUMENTO QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO 01	32
QUADRO 04 – DISTRIBUIÇÃO DE QUESTÕES NOS FATORES E GRUPOS DO K-MPAI	55

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
2 ANSIEDADE E PERFORMANCE	7
2.1 DEFINIÇÃO E CONCEITO DE ANSIEDADE	7
2.2 MECANISMOS E MODELOS CONCEITUAIS DA ANSIEDADE	10
2.2.1 Modelo de ansiedade baseado na teoria da emoção, de Barlow	13
2.2.2 Modelo cognitivo de ansiedade, de Beck e Clark	16
2.2.3 Processamentos cognitivos na ansiedade normal e na ansiedade social	18
2.3 ANSIEDADE E PREJUÍZO DA PERFORMANCE	22
2.3.1 Ansiedade e déficits cognitivo-motores durante performance sob pressão	23
3 PERFORMANCE E PRÁTICA CONSCIENTE	26
4 METODOLOGIA	30
4.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA	31
4.1.1 Seleção preliminar	31
4.1.2 Caracterização dos perfis selecionados	33
4.2 APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DE CHAFFIN	36
5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
5.1 DESCRIÇÃO DOS CASOS	38
5.1.1 Participante 01 (P1)	38
5.1.2 Participante 02 (P2)	43
5.1.3 Participante 03 (P3)	47
5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
5.3 ELABORAÇÃO DE UM MODELO CONCEITUAL DE ANSIEDADE DE PERFORMANCE MUSICAL	61
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	75

1 INTRODUÇÃO

Quando me sentei para tocar, sentia meu corpo todo retesado, muito tenso. [...] Quando comecei a tocar, tantava relaxar e, de repente, perdi a sensação de todo o corpo, sentia apenas minhas mãos se movendo e somente conseguia enxergar as teclas do piano como ‘coisas’ brancas e pretas que pra mim não faziam sentido naquele momento e eu não conseguia distinguir ou identificar nenhuma nota, não sabia o que era uma tonalidade ou que música estava tocando. [...] O som parecia muito distante [...] Essa sensação durou apenas alguns momentos, mas que me pareceram uma eternidade.¹

A performance afetada por déficits cognitivo-motores, conhecida como performance subótima (BAUMEISTER, 1984) ou contradesempenho (MORAGUÉS, 2003), é caracterizada pela presença de deslizos técnicos, falhas de memória e bloqueios que acontecem durante situações que envolvem algum tipo de pressão (*choking under pressure*). Constituem eventos significativos que podem prejudicar seriamente o desempenho e afetar negativamente a carreira de executantes habilidosos (BEILock e CARR, 2001, p.701; De CARO *et al.*, 2011, p.390) e mesmo interferir significativamente na formação de musicistas e no desenvolvimento de seu potencial, comprometendo sua autoconfiança e autoestima.

Tais eventos relacionam-se à pressão exercida por “fatores ou combinação de fatores que exacerbam a importância de um desempenho ótimo em uma ocasião particular” (BAUMEISTER, 1984, p.610) e não dependem da suficiência de recursos de enfrentamento do estresse da situação (habilidade, proficiência ou preparo), mas das possíveis consequências negativas à performance em contexto avaliativo e ameaçador ao ego (KENNY, 2011, p.150).

Embora um aspecto frequente na prática e na vivência do musicista, a exposição pública configura-se sempre em um fator altamente estressante, apresentando uma gama extremamente variável de elementos que envolvem preocupação, excitação, medo e ansiedade, tornando-se uma condição aflitiva e muitas vezes debilitante e mesmo incapacitante para um número significativo de musicistas (LEHMANN, SLOBODA e WOODY, 2007, p.145), ocorrendo independentemente de gênero, idade, experiência ou nível de domínio e maestria técnica ou grau de preparação (SALMON, 1990, p.3; KENNY, 2011, p.12).

¹ Depoimento de um participante, pianista, masculino, 25 anos, relatando uma disrupção perceptual cognitiva (distanciamento e visão em túnel) devido à ansiedade (KENNY *et al.*, 2014, p.4), ocorrida durante um concerto.

Considerada uma condição normal, esperada ou até mesmo necessária para um desempenho efetivo (GALVÃO, 2006, p.172; FEHM e SCHMIDT, 2006, p.99; KENNY, 2011, p.13; FREDRIKSON e GUNNARSSON, 1992; WILLIAMON, 2004, p.12; WILSON e ROLAND, 2002, p.50), a excitação (*arousal*) associada a motivação elevada pode predispor ao bem-estar durante a *performance* e à manutenção de foco e concentração apropriados (JACKSON, 2000, p.152). Entretanto, a ansiedade excessiva ou mal adaptada pode ocasionar dificuldade de concentração, mal-estar e desconforto, predisposição a erros, falhas de memória e autoapreciação distorcida e negativa. O grau de intensidade dos sintomas manifestados e de suas reações e consequências é extremamente variável de um indivíduo para outro, podendo resultar, em alguns casos, em interferência significativa no desempenho e gerar prejuízos na vida profissional e pessoal do musicista (SALMON, 1990; KENNY, 2011, p.12).

Os prejuízos, deficiências e falhas de performance (*choking*) estão relacionados às catástrofes de auto-apresentação (MESAGNO *et al.*, 2011) e envolvem reações do tipo pânico, também chamadas de *pânico de palco* (*stage fright*) ou *bloqueio de palco* (*freezing*). Tais prejuízos são em geral considerados formas extremas de ansiedade de performance, ocorrendo raramente, e parecem envolver apenas problemas de grande dificuldade que exigem extensa demanda de memória de trabalho ou que não tenham sido intensamente praticados (KENNY, 2011, p.151). Entretanto, eventos significativos de falhas e bloqueios podem ocorrer de forma paradoxal em tarefas relativamente simples, independente de preparo, prática ou proficiência.

Duas teorias são propostas para explicar o fenômeno de déficit cognitivo-motor durante performance sob pressão: a teoria da distração propõe que a falha induzida por pressão ocorre porque a atenção requerida para a execução da tarefa é cooptada por pensamentos e preocupações intrusivos, irrelevantes ou alheios à tarefa executada, e a teoria da monitoração explícita afirma opostamente que a pressão leva o indivíduo a acompanhar conscientemente processos automatizados, conduzindo à interrupção da performance (BAUMEISTER, 1984; BEILock e CARR, 2001; DeCARO *et al.*, 2011).

Tanto a distração quanto o monitoramento explícito podem afetar o desempenho de um mesmo indivíduo em situações diversas durante a performance, dependendo do tipo de habilidade requerida em determinado momento, seja relativa à memória de trabalho ou que exija maior ou menor controle atencional (DeCARO *et*

al., 2011). A degradação da performance tende a ser mais intensa em indivíduos ansiosos (BAUMEISTER, 1984) e a ansiedade mal adaptada tende a levar a comportamentos autodestrutivos ou contraproducentes (BAUMEISTER e SCHER, 1988). Percebe-se, assim, uma estreita correlação entre estados ansiosos mal adaptados e decréscimo na qualidade ou interrupção da performance, e o trabalho sistemático sobre os aspectos emocionais e afetivos e sobre o controle da ansiedade torna-se, então, uma necessidade (MORAGUÉS, 2003).

Neste trabalho, a pesquisa foi orientada para um aspecto muito específico da ansiedade de desempenho musical e sua relação com a performance pública, com os objetivos de explorar o complexo conjunto de fatores que envolvem o fenômeno de *choking* e de investigar o papel da prática consciente na preparação da performance e suas influências e consequências no processo de ansiedade.

De início, emergem duas questões que assumem importância fundamental no estudo da ansiedade de desempenho musical, pois se referem à complexidade e à intensidade dos fenômenos ansiosos e do lugar que ocupam em nossas vidas de musicistas. A primeira foi formulada por Beck e Clark (2012): “Por que a ansiedade é tão persistente e é mantida apesar da ausência e da não ocorrência de perigo efetivo e dos efeitos mal-adaptativos evidentes desse estado altamente aversivo?” (p.42) Na tentativa de responder a essa questão, Beck e Clark (2012) desenvolveram um modelo baseado na perspectiva cognitiva sobre ansiedade centralizada no conceito de *vulnerabilidade*: autopercepção de um indivíduo sujeito a perigos internos e externos sobre os quais não tem controle, ou tal controle é insuficiente para garantir-lhe um senso de segurança (p.43).

Um segundo aspecto complementa e estende esse conceito e deriva da compreensão da ansiedade como um “[...] fenômeno que varia ao longo de um *continuum* de complexidade [...] que se define pela participação de relações interconectadas, produzidas por diferentes tipos de variáveis” (COELHO e TOURINHO, 2008, p.176), manifestando-se sob a forma de eventos de complexidade crescente a partir dos níveis filogenético, ontogenético e cultural. Sob esse ponto de vista, a ansiedade manifestada como eventos dos quais participam apenas relações de origem filogenéticas é menos complexa do que aquela dos quais participam também relações advindas da história do indivíduo, sendo ainda mais complexas as relações que têm origem em nível cultural (COELHO e TOURINHO, 2008, p.176).

Nesse sentido, a interpretação dos eventuais sinais de perigo ou ameaça envolve sutis avaliações semânticas permeadas pela história e experiências individuais e pelas influências culturais, causando um desvio, um desequilíbrio, disfunção ou perda do mecanismo biológico de defesa que acompanha toda evolução humana, mas que não foi alterado pelas mudanças culturais nem se adaptou ainda a essas mudanças (SHUHAMA *et al.*, 2007).

Portanto, para a compreensão do fenômeno de *choking* são centrais a este trabalho as noções da vulnerabilidade psicológica inerente ao processo ansioso e da complexidade advinda do papel cultural da performance, conceitos indissociáveis e intimamente relacionados ao processo de ansiedade de performance musical. O ato da performance musical envolve uma quantidade significativamente grande de variáveis, demandando pressões culturais intensas sobre o performer, podendo predispor mais facilmente o indivíduo a um estado de vulnerabilidade psicológica.

O conceito de vulnerabilidade torna-se, então, o principal elemento a partir do qual vislumbra-se uma possibilidade de acesso ao fenômeno de déficits cognitivo-motores durante performance sob pressão, na tentativa de se reforçarem os aspectos saudáveis do processo de gerenciamento da performance.

Assim, a questão que norteou este trabalho relaciona-se ao desenvolvimento de habilidades cognitivas aplicadas à prática instrumental consciente e à sua possível contribuição na prevenção desses déficits.

Inicialmente, a hipótese levantada supunha que o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento, monitoração e avaliação da prática instrumental poderia contribuir para a melhoria e prevenção de eventos de déficits cognitivo-motores durante a performance. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi investigar a relação entre o nível de ansiedade e os aportes oriundos da prática consciente em estudantes de música. Como suporte para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, foram utilizados os Guias de Execução (*performance cues*) propostos por Chaffin e colaboradores (2002, 2006, 2008).

A estratégia metodológica adotada neste estudo foi o estudo de caso múltiplo com três estudantes selecionados de uma população de estudantes do curso de graduação em instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, com realização de análise qualitativa de estratégias cognitivas aplicadas a uma obra musical e sua relação com a prevenção de eventos de *choking*.

Os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados consistiram de questionários, relatos verbais obtidos de entrevistas semiestruturadas, relatos de estudo, registro em áudio e vídeo da obra escolhida e relatos de guias de execução assinalados nas partituras como registro de decisões interpretativas.

Os numerosos estudos sobre as diversas concepções, definições e modelos teóricos de ansiedade desenvolvidos ao longo do século XX estabeleceram um corpo consistente de conhecimento que permitiu o desenvolvimento de diferentes abordagens terapêuticas, medicamentosas e psicológicas, bem como uma variedade de estratégias para o manejo, a prevenção e o enfrentamento de muitas situações relacionadas ao estresse e à ansiedade (WILSON e ROLAND, 2002). Entretanto, a par da vasta literatura sobre *performance*, ansiedade, distúrbios de ansiedade e ansiedade de desempenho desenvolvida pela psicologia, filosofia, psicanálise, psicoterapia, medicina e farmacoterapia, a ansiedade de desempenho musical ainda é considerada um campo novo que necessita do impulso advindo de aplicações, modificações, desenvolvimento, estabelecimento e teste de novas hipóteses (KENNY, 2011, p.299).

Após ampla revisão de literatura, Brugués (2009) concluiu que estudos sobre a ansiedade de desempenho musical tendem a abordar esse fenômeno em quatro categorias principais: estudos sobre aspectos conceituais (definição, aspectos psicológicos, estratégias de abordagem e outros), estudos sobre processos de intervenção (abordagens psicológicas, medicamentosas, mistas e outros tipos), estudos metodológicos (escalas de avaliação, estudos randomizados) e estudos epidemiológicos (incidência em crianças, adolescentes, músicos de orquestra, cantores, músicos populares, e comparações entre musicistas e não-musicistas e entre musicistas e atletas).

No Brasil, o interesse pelo assunto é crescente (RAY, 2014) e pesquisas consistentes vêm aumentando nos últimos anos, relacionadas tanto a aspectos gerais da ansiedade de performance musical (RAY, 2005, 2009; RAY *et al.* 2013) quanto a aspectos mais específicos relacionados a determinados instrumentos (SINICO *et al.*, 2013) e habilidades e estratégias de enfrentamento (FONSECA, 2007; MENDES, 2014).

No entanto, ainda existe uma carência significativa de estudos que abordem aspectos específicos da ansiedade de performance musical, especialmente em relação à performance subótima, como o conhecimento dos processos de déficits de

desempenho em musicistas, a influência da ansiedade-traço sobre os eventos de *choking* e sua relação com a ansiedade-estado (TABORSKY, 2007, p.18; WAN e HUON, 2005, p.166), o processo de interferência na memória de trabalho e a extensão da influência da ansiedade sobre os processos atencionais. Essa lacuna reflete-se na dificuldade de determinação, clareza e consenso em relação ao entendimento do processo de *choking* e mesmo de sua definição, na identificação do indivíduo que sofre e na certeza da identificação de um episódio inquestionável de *choking* e não de qualquer falha de execução (HILL *et al.*, 2009, p.204).

A ocorrência de um evento de *choking* é quase sempre um fato que motiva grande constrangimento, uma vez que a competitividade inerente ao meio musical e as expectativas de perfeição sempre crescentes são fatores geradores de angústia e ansiedade. Por isso, o sofrimento derivado dos processos de ansiedade e os eventos a eles relacionados são expostos ou admitidos com dificuldade e são ainda considerados por alguns musicistas como tabu. Assim, esse tipo de estudo que se debruça sobre um tema tão delicado torna-se uma necessidade e sua relevância reside nas possíveis contribuições tanto ao campo de estudo da ansiedade de performance quanto aos que se defrontam com essa condição, sejam os próprios musicistas, sejam os professores que os orientam.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos. Os capítulos dois e três (*Ansiedade e performance* e *Performance e prática consciente*) abordam a contextualização do fenômeno de ansiedade a partir da literatura e sua relação com a performance musical, como construtos teóricos que fundamentaram a análise dos dados obtidos. Apresento uma definição do fenômeno de déficits cognitivo-motores a partir dos modelos de ansiedade cognitivos de Barlow (2002) e Beck e Clark (2012) e das teorias de performance (BAUMEISTER, 1984; CARR, 2014), bem como a relevância da prática consciente (WILLIAMON, 2004; BARRY e HALAM, 2002; JØRGENSEN, 2006) como suporte teórico para aplicação do protocolo de Chaffin e colaboradores (2002, 2006, 2008). O quarto capítulo (*Metodologia*) delineia o processo de escolha dos instrumentos para coleta e levantamento de dados e o processo de seleção dos participantes. O quinto capítulo discute os resultados obtidos a partir dos dados levantados na descrição dos casos dos participantes e propõe a elaboração de modelo conceitual de ansiedade de performance musical. O capítulo final apresenta uma síntese das discussões desenvolvidas no trabalho e uma reflexão dos direcionamentos para refinamento e prosseguimento da pesquisa.

2 ANSIEDADE E PERFORMANCE

2.1 DEFINIÇÃO E CONCEITO DE ANSIEDADE

A ansiedade é um estado emocional vinculado ao medo e dele derivado. O medo é considerado, do ponto de vista da psicologia neoevolucionária, “uma emoção básica, fundamental e distinta, encontrada universalmente em todas as idades, culturas, raças e espécies” (BARLOW, 2002, p.41), ocorrendo como resposta adaptativa necessária e saudável a uma ameaça ou perigo percebidos como nocivos à segurança, integridade física ou sobrevivência do indivíduo e como alerta para a necessidade de uma ação defensiva (BECK e CLARK, 2012, p.16). Dessa definição emergem dois aspectos conceituais importantes: o estado neurofisiológico automático primitivo manifestado pelas reações físicas e comportamentais e a avaliação cognitiva da ameaça ou perigo iminente, real ou potencial (BELZUNG, 2010, p.16). Assim, o medo manifesta-se como experiência afetiva subjetiva calcada num tripé que envolve “um conjunto de comportamentos expressivos, uma resposta neurobiológica integrada e uma percepção ou avaliação cognitiva” (BARLOW, 2002, p.37).

Por outro lado, a ansiedade caracteriza-se como um conceito mais vago e impreciso e como um estado mais permanente de apreensão e aversividade, orientado por fatores condicionais e direcionados ao futuro, relacionados à incontrollabilidade, imprevisibilidade, incerteza, vulnerabilidade (desamparo) e frustração na obtenção de resultados (BARLOW, 2002, p.104; BECK e CLARK, 2012, p.17).

Embora imbricados, a diferenciação entre os conceitos de medo e ansiedade torna-se relevante em relação à construção de modelos teóricos e ao estabelecimento de estratégias terapêuticas (BARLOW, 2000, p.1249). Assim, o medo como avaliação automática básica de perigo é o processo central em todos os transtornos de ansiedade e a ansiedade é uma resposta emocional e um sentimento desagradável evocado quando o medo é estimulado (BECK e CLARK, 2012, p.17).

Não obstante uma ferramenta biológica estabelecida e desenvolvida como mecanismo de defesa, alerta e proteção à integridade física e à sobrevivência do indivíduo, o medo pode se tornar uma reação mal adaptativa quando eliciado a partir de uma situação não ameaçadora ou neutra interpretada erroneamente como

representando perigo ou ameaça potencial (BECK e CLARK, 2012, p.16). Esse processo envolve, portanto, “a interação de um sistema de alarme ancestral – crucial para a sobrevivência – com um aprendizado inapropriado e mal-adaptativo e subsequentes complicações afetivas e cognitivas” (BARLOW, 2000, p.1251).

Assim, na ansiedade de desempenho, as reações de medo e de ansiedade geralmente são evocadas a partir de avaliações cognitivas errôneas ou exageradas da situação de exposição, uma vez que não existe a presença de qualquer ameaça ou perigo efetivos envolvidos. Suas manifestações inserem-se num amplo espectro que abrange uma variedade de situações envolvendo elevado investimento pessoal e intimidação ou pressão avaliativa, em um ambiente de exposição (falar em público, entrevistas e audições, desempenho escolar, esportes, teatro, dança, música) (KENNY e OSBORNE, 2006, p.103; KENNY, 2011, p.47). Tais manifestações relacionam-se à possibilidade de avaliação negativa por outros, à antecipação catastrófica de resultados negativos (*catastrophizing*) ou à demanda de responsabilidade inerente a determinadas situações em que exista a possibilidade de algum tipo de perda ou dano, como no caso de audições, em que uma carreira ou emprego podem ser prejudicados (WILSON e ROLAND, 2002, p.51; GABRIELSSON, 1999, p.571).

Alguns fatores são reputados como intensos desencadeadores de processos ansiosos, desde traços de personalidade e conflitos inconscientes até vulnerabilidade física após lesões, passando por questões relacionadas ao aumento da exigência de perfeição na performance ou expectativas de outros, como pais, professores, colegas, críticos e público (GABRIELSSON, 1999, p.571).

A ansiedade estabelece-se, portanto, como uma relação estímulo-resposta representada por um evento que desencadeia um comportamento, como mostra o modelo cognitivo-comportamental básico (Figura 01). No entanto, essa relação estímulo-resposta é mediada por um processo de avaliação cognitiva que desencadeia uma reação emocional (WRIGHT *et al.*, 2008, p.17; BECK e CLARK, 2012, p.42). Esse caminho entre o estímulo e a resposta pode durar apenas frações de segundo, mas é intenso o suficiente para determinar uma situação que pode se instalar na memória e afetar futuros eventos semelhantes.

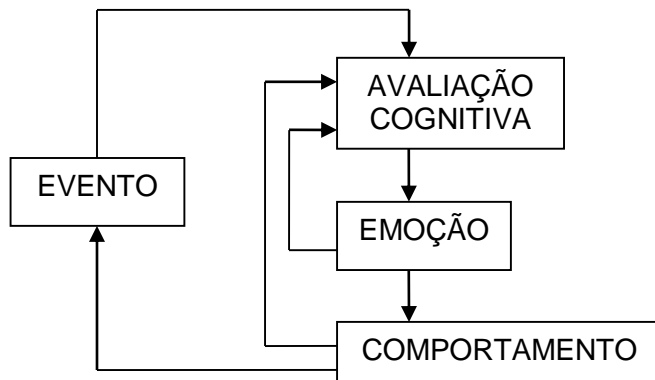


FIGURA 01 – MODELO COGNITIVO-COMPORTAMENTAL BÁSICO

FONTE – WRIGHT *et al.* (2008, p.17)

No caso da ansiedade de performance musical, por exemplo, o musicista frente a um evento estressor de exposição pública pode superestimar ou supervalorizar a situação, ou ainda subestimar sua capacidade de utilização de recursos de enfrentamento (avaliações cognitivas), desencadeando um sentimento de medo ou impotência (emoção) que resulta numa falha, bloqueio ou performance insatisfatória (comportamento). Dessa maneira, a emoção eliciada (medo, impotência, vulnerabilidade) e o comportamento apresentado (bloqueio, falhas, mau desempenho) poderão influenciar as avaliações cognitivas subsequentes em situações semelhantes, perpetuando tal comportamento, num processo de retroalimentação positiva que gera cada vez mais sofrimento.

Assim, o nível de intensidade da ansiedade experimentada depende em grande parte do equilíbrio entre a avaliação inicial da situação e a avaliação secundária da capacidade de enfrentamento e segurança (Figura 02), e a cognição desempenha nesse processo uma função mediadora importante entre o evento e o afeto (BECK e CLARK, 2012, p.44).

Nível de ansiedade	Baixa	Moderada	Elevada
Avaliação da situação (Probabilidade/gravidade da ameaça)	↓	↔	↑
Enfrentamento/segurança	↑	↔	↓

FIGURA 02 – RELAÇÃO ENTRE NÍVEL DE ANSIEDADE E AVALIAÇÕES COGNITIVAS

FONTE – BECK e CLARK (2012, p.44)

A partir do princípio fundamental da teoria cognitiva e dos processos terapêuticos dos transtornos emocionais de que a forma de pensar afeta a forma de sentir (BECK e CLARK, 2012, p.42), e como esse processo é válido igualmente para situações prazerosas e agradáveis, esse modelo básico será ponto de partida, neste estudo, para as discussões dos modelos cognitivos de ansiedade.

2.2 MECANISMOS E MODELOS CONCEITUAIS DA ANSIEDADE

Uma vez apresentados e compreendidos os diversos elementos que participam das manifestações do processo de ansiedade, o questionamento volta-se então para a tentativa de delineamento das bases teóricas que sustentam e unificam a imensa variedade e riqueza do espectro da ansiedade. A construção de um modelo teórico justifica-se em parte pela diversidade de dimensões envolvidas nas manifestações ansiosas, em parte pela necessidade de uma orientação do pensamento, seja em relação à formação de uma estrutura consistente e coerente, seja em busca de uma condução lógica dos diversos achados em pesquisas e relatos.

Em relação à diversidade de manifestações dos estados ansiosos, duas correntes de pensamento dividem os teóricos. Lehrer (1987), por exemplo, já apontava para a existência de dimensões independentes nas manifestações da ansiedade de desempenho, sugerindo a necessidade de se explorar a diferenciação dessas dimensões como diferentes tipos ou subtipos de ansiedade, uma vez que manifestações fisiológicas, cognitivas e comportamentais da ansiedade não se correlacionam intimamente entre si, ou seja, sintomas fisiológicos, cognitivos ou comportamentais podem ocorrer independentemente uns dos outros, sem implicações causais ou de concomitância (LEHRER, 1987, p.144).

Por outro lado, de Gelder (2010) levanta o questionamento da diferenciação das emoções envolvidas nos processos comportamentais não estar relacionada a categorias tipológicas distintas, mas estruturadas como um sistema de emoções básicas ou estendidas, diferenciadas apenas por sua intensidade (*arousal*) ou valência (positiva ou negativa, agradável ou desagradável).

Essas considerações levantam, a partir da experiência clínica, uma ampla discussão quanto à abrangência e ao enfoque das conceituações dos distúrbios de ansiedade. Assim, alguns autores compreendem o processo ansioso como ocorrendo num *continuum* de severidade que se estende dos aspectos mais amenos e saudáveis

das reações ao estresse intrínseco à normalidade até os debilitantes sintomas patológicos de pânico (BRODSKY, 1996; MATOS *et al.*, 2005, p.315; BROWN e BARLOW, 2009). Outros autores (KENNY, 2011, p.50; LEHRER, 1987, p.144), e o próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), em suas últimas edições, consideram a possibilidade da conceituação do processo ansioso pelo viés categorial ou tipológico, em que as várias manifestações do processo se agrupam numa série de subtipos. Embora ambas as abordagens aguardem verificação e evidenciação empíricas, é possível que não sejam mutuamente excludentes (KENNY, 2011, p.51).

Os principais modelos teóricos desenvolvidos até o momento, além disso, distribuem-se em duas categorias principais, dependendo da abordagem e do viés pelo qual as manifestações do processo ansioso são compreendidas, diferenciando-se não só por uma filiação a uma abordagem que ressalte uma importância maior aos aspectos mais fisiológicos ou mais psicológicos, mas também por levantarem uma discussão ampla quanto ao que é considerado causa ou efeito dentro do processo. Assim, enquanto alguns autores consideram pensamentos, crenças e erros de processamento ansiosos como apenas consequência do medo (ÖHMAN e MINEKA, 2001) ou ocorrendo de maneira inconsciente e independente de sistemas de conhecimento declarativo (BARLOW, 2002), outros autores entendem a cognição crítica consciente envolvida diretamente na patogênese do medo (BECK e CLARK, 2012, p.38).

Não obstante as diferenças de concepção, todas as teorias buscam responder à questão fundamental e crucial do fenômeno da ansiedade: “O que explica a natureza altamente seletiva e circunstancialmente específica da ansiedade?” (BECK e CLARK, 2012, p.42)

As primeiras tentativas de sistematização do tema da ansiedade surgiram no final do séc. XIX, quando Freud descrevia, em 1895, uma síndrome que denominou neurose de angústia, a partir dos estudos sobre a neurastenia e da classificação pioneira dos transtornos mentais iniciada por Bleuler, seu mestre (MATOS *et al.*, 2005, p.312).

As contribuições de Freud para o tema da ansiedade (1976; orig. 1926) podem ser divididas em duas grandes abordagens principais. Em primeiro lugar, a ansiedade é concebida como um sinal ou resposta afetiva e como motivação para defesa psicológica em resposta a um perigo ou ameaça percebidos. Freud propôs quatro

situações básicas de perigo: a perda do objeto amado; a perda do amor do objeto amado; a perda da integridade física e a perda da integridade psíquica (angústia moral). Freud ainda distinguia a ansiedade primária, um estado de desamparo psicológico frente a um afeto extremamente doloroso, como o trauma do sentimento de abandono ou o medo de um ataque, da ansiedade secundária, uma forma de angústia antecipatória que alerta sobre a ameaça da experiência renovada do estado traumático original, mesmo que este se manifeste de forma atenuada.

As abordagens psicanalíticas basearam-se, então, no princípio de que a vida mental se organiza de maneira dinâmica e regular, orientada por mecanismos de autorregulação em parte conscientes, em parte inconscientes, que determinam de maneira marcante os pensamentos, os sentimentos e o comportamento do indivíduo.

O conceito de neurose predominou durante quase todo o séc. XX, quando, em 1980, a terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) revolucionou a psiquiatria, criando novas categorias diagnósticas e reestruturando questões semânticas e nosológicas. Em 1994, foi alterado e renovado com a quarta edição (DSM-IV), que criou o conceito de comorbidade e a estruturação de cinco eixos principais, agrupando dezesseis classes diagnósticas, entre elas os transtornos de ansiedade (MATOS *et al.*, 2005, p.313). Uma revisão foi feita no texto, no ano de 2000 (DSM-IV-TR – *text revision*), e a quinta edição foi aprovada em dezembro de 2012 e lançada em maio de 2013.

Apesar das intensas críticas levantadas, a importância do DSM-IV caracteriza-se por uma tentativa de definir diretrizes diagnósticas precisas através da listagem de sintomas que configuram os respectivos critérios diagnósticos, buscando uma descrição das patologias, dos aspectos associados, dos padrões de distribuição familiar, da prevalência na população geral, do seu curso e evolução, do diagnóstico diferencial e das complicações e prejuízos psicossociais decorrentes. Apesar de fundamentar-se num modelo de proposta não teórica, sem preocupação com aspectos etiológicos dos transtornos, existe a preocupação com a busca de uma linguagem comum, para uma comunicação adequada entre os profissionais da área de saúde mental (MATOS *et al.*, 2005, p.313).

A análise dos critérios diagnósticos dos distúrbios de ansiedade no DSM-IV-TR (2002) indica que a ansiedade de desempenho musical pode estar relacionada em parte, por seus sintomas, ao Distúrbio de Ansiedade Generalizada, ao Distúrbio de Ansiedade Social (fobia social) e à Fobia Específica, podendo mesmo se manifestar

algumas vezes como ataques de pânico. Kenny (2011, p.64) propõe três subtipos possíveis de inserção da ansiedade de desempenho musical no universo diagnóstico: (a) como distúrbio de ansiedade focal/específica resultante de experiências condicionantes; (b) como manifestação ou comorbidade da ansiedade social; (c) como um subtipo de ansiedade de desempenho mais sério que pode vir acompanhado de depressão e/ou pânico, resultante de problemas com o senso de *self* e de autoestima.

Entretanto, como mencionado, devido à condição de universalidade da emoção ansiedade, torna-se difícil distinguir o ponto em que a ansiedade normal ou saudável deixa de ser adaptativa e se torna patológica, caracterizando-se como distúrbio (KENNY, 2011, p.33). Da mesma maneira, devido à alta incidência da ansiedade de desempenho musical, ou mesmo de sua universalidade, em diversos níveis e graus de manifestação, a compreensão de sua extensão fica prejudicada tanto do ponto de vista clínico como do da abordagem teórica, pela dificuldade em situá-la em qualquer categoria sem algum prejuízo.

A seguir, serão apresentados os modelos teóricos atualmente mais importantes, de orientação afetiva e cognitiva, com o fim de comparação e busca de uma síntese conceitual que possa ser aplicada à ansiedade de desempenho musical, se não do ponto de vista nosológico, pelo menos sob o viés processual, o que pode contribuir como modelo de abordagem do estudo da performance musical, com consequências para a educação, formação e avaliação do intérprete e como fonte e oportunidade de aprofundamento de autoconhecimento, visando a seu bem-estar.

A escolha desses dois modelos, em detrimento de outras teorias (psicanalíticas/psicodinâmicas, relacionais, comportamentais, psicofisiológicas e neuroquímicas), deve-se a algumas condições básicas relacionadas à abordagem mais próxima do processo ansioso na performance sem a intenção de levantamento de aspectos etiológicos pregressos muito afastados (genéticos ou ligados à primeira infância, por exemplo) ou da necessidade de aprofundamento em fisiologia celular ou neuroquímica, que fugiria ao escopo deste trabalho.

2.2.1 Modelo de ansiedade baseado na teoria da emoção, de Barlow

A teoria desenvolvida por Barlow (2000, 2002) fundamenta-se num conjunto integrado de vulnerabilidades que constituem um tripé básico para o entendimento da instalação e desenvolvimento do processo de ansiedade, dos distúrbios de ansiedade

e dos distúrbios emocionais a ela relacionados. Essas vulnerabilidades representam (a) aspectos herdados e fatores genéticos predisponentes que constituem uma *vulnerabilidade biológica geral*; (b) eventos e experiências específicos que ocorrem na infância, sob determinadas condições e que propiciam uma *vulnerabilidade psicológica geral*; e (c) experiências pregressas na infância que tendem a focar a ansiedade em determinadas circunstâncias da vida (externas envolvendo avaliações sociais ou sensações somáticas internas), tornando-se imbuídas de um senso aumentado de ameaça ou perigo e desenvolvendo uma *vulnerabilidade psicológica específica*.

Esse modelo serviu de base para a elaboração do questionário desenvolvido por Kenny, o *Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) – Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical* – (KENNY, 2011; KENNY *et al.*, 2004; KENNY e OSBORNE, 2006; KENNY, 2009), que procurou abranger os aspectos principais da teoria de Barlow. Para o propósito principal deste trabalho, no entanto, o aspecto mais proeminente dessa teoria é sua concepção do processo de apreensão ansiosa, ponto de partida do modelo de desenvolvimento da ansiedade.

Barlow compreende a ansiedade como “uma estrutura cognitivo-afetiva única e coerente dentro do nosso sistema defensivo-motivacional”, caracterizada por uma conjunção de fatores fisiológicos ou somáticos relacionados a um estado afetivo negativo, constituído por um senso de incontrolabilidade e desamparo direcionado a possíveis ameaças ou eventos potencialmente negativos futuros e permeado por uma inabilidade de predição, controle ou obtenção de resultados desejados (BARLOW, 2000, p.1249). Além disso, a hipervigilância é uma característica que se soma ao substrato fisiológico de prontidão, representado pela ativação de circuitos cerebrais específicos e moldado para enfrentar esse estado afetivo negativo, na tentativa de lidar com eventos potencialmente ameaçadores.

O modelo teórico da apreensão ansiosa está representado na Figura 03 e embora seja em grande parte autoexplicativo, alguns pontos necessitam de esclarecimentos. O que Barlow chama de *evocação de proposições ansiosas* refere-se à ativação do processo ansioso a partir de pistas ou indicações, sutis ou evidentes, conscientes ou não, de quaisquer sinais de ameaça. Isso desencadeia automaticamente o estado de apreensão ansiosa associado ao aumento de excitação e tensão e à valência negativa, ativando os circuitos cerebrais responsáveis pelos sintomas e sinais corporais fisiológicos da ativação do Sistema Nervoso Autônomo.

Esse estado, então, motiva uma alteração imediata do foco de atenção de um contexto potencialmente ameaçador externo para conteúdos internos autoavaliativos que julgam a capacidade ou incapacidade do indivíduo de lidar com a ameaça. Esse estado de foco atencional autocentrado aumenta ainda mais a ativação (*arousal*) e o afeto negativo, criando um ciclo de autosegurança positivo, representado à direita na Figura 03. A atenção então se estreita em direção às fontes de ameaça ou perigo, “preparando o campo para distorções no processamento de informações, através de vieses atencionais ou interpretativos, refletindo esquemas cognitivos hipervalentes preexistentes regidos pela memorização prévia de experiências passadas” (p.1250). Suficientemente intenso, esse processo resulta na perturbação da concentração e do desempenho.

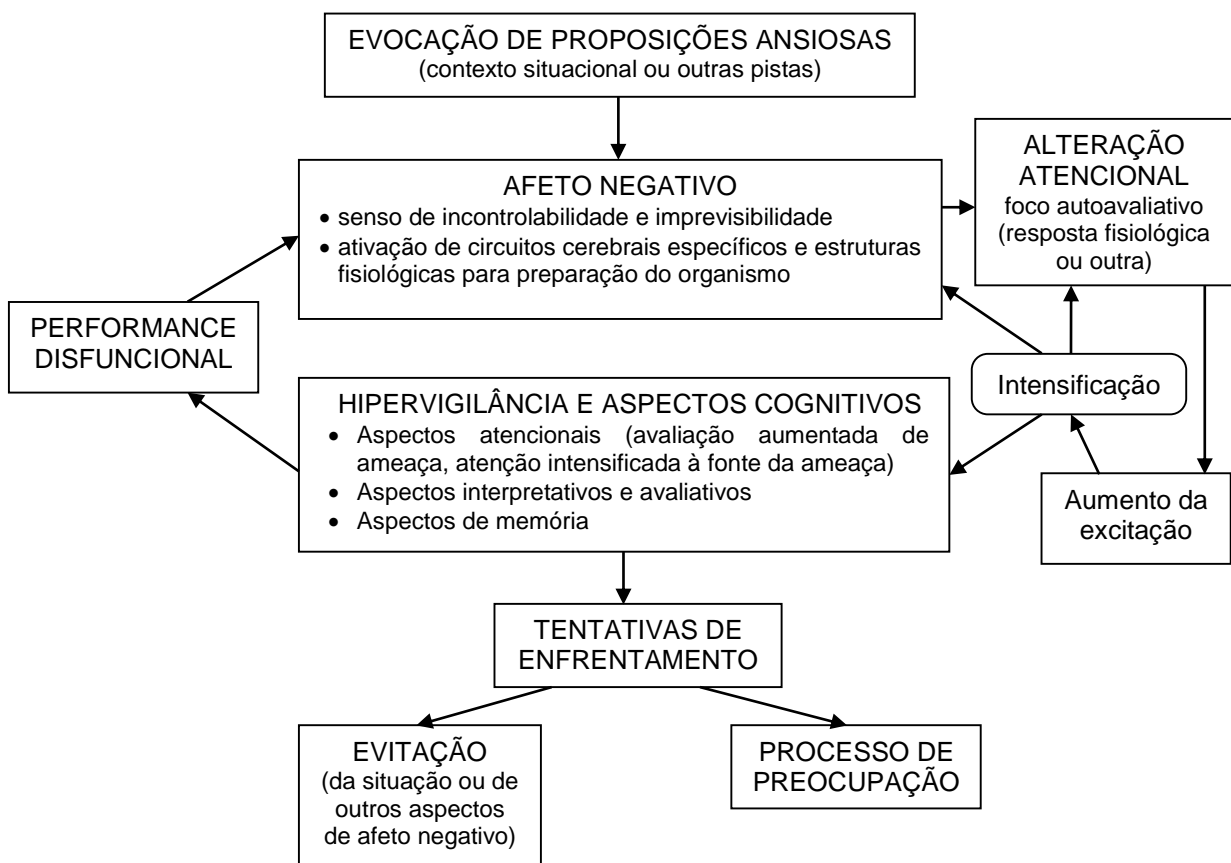


FIGURA 03 – PROCESSO DE APREENSÃO ANSIOSA

FONTES – BARLOW (2000, p.1250)

NOTA – Adaptado e modificado pelo autor

As tentativas de enfrentamento, na parte inferior do esquema, referem-se às consequências da cronificação do processo e possuem o intuito de lidar com o afeto

negativo e seus desencadeadores. A tendência a evitar o estado ansioso, sempre presente, tende a se tornar mais pronunciada e observável conforme a gravidade ou intensidade desse estado e a especificidade das pistas contextuais que desencadeiam o processo. A preocupação ou inquietação a respeito de eventos futuros é um processo adaptativo e não problemático se não se tornar intenso e incontrolável.

O aspecto mais importante desse modelo, determinante na sua adaptação e aplicabilidade ao processo de performance musical, é a relação que se estabelece entre os eventos desencadeadores e os processos afetivos e cognitivos relacionados à avaliação dos sinais de ameaça e à autoavaliação dos recursos de enfrentamento da situação e suas consequências na performance e na avaliação posterior de todo o processo.

Como a vulnerabilidade – o sentimento de desamparo e incontrolabilidade que constitui o afeto negativo primordial da ansiedade – é um conceito central na compreensão do processo ansioso e as alterações atencionais que levam à hipervigilância envolvem processos cognitivos avaliativos que afetam diretamente a performance, apresenta-se a seguir o modelo cognitivo de ansiedade, com o intuito de comparação entre as semelhanças e diferenças entre os modelos, a fim de se construir uma síntese conceitual da ansiedade de desempenho musical.

2.2.2 Modelo cognitivo de ansiedade, de Beck e Clark

O conceito de vulnerabilidade, portanto, é central também no modelo cognitivo da ansiedade e é considerado como uma perspectiva errônea de superestimação da probabilidade de ocorrência e da gravidade percebida do dano, constituindo uma *avaliação primária da ameaça*. Esse processo é uma produção automática rápida de uma resposta ao medo, envolvendo uma avaliação da excitação autonômica aumentada através da detecção de possível informação emocional negativa relevante à ameaça. Complementarmente, há uma tendência à subestimação da capacidade de enfrentamento e uma dificuldade de percepção dos aspectos de segurança das situações avaliadas como ameaçadoras, que ocorre como *reavaliação elaborada secundária*, acontecendo imediatamente como resultado da avaliação primária da ameaça e amplificando essa percepção inicial (BECK e CLARK, 2012, p.43).

Assim, apesar da importância da ativação fisiológica e das respostas imediatas de mobilização comportamental, é o processo cognitivo de avaliação (avaliação

primária de ameaça associada à avaliação secundária) o principal responsável pela intensidade e severidade do processo ansioso. O modelo cognitivo está, pois, “estabelecido dentro de uma perspectiva de processamento de informação, na qual ocorre um distúrbio emocional devido a um excesso de funcionamento deficiente do mecanismo cognitivo” (BECK e CLARK, 2012, p.44).

Do modelo apresentado na Figura 04, alguns aspectos devem ser ressaltados. Em primeiro lugar, “todas as estruturas e processos envolvidos na ansiedade são ativados quase simultaneamente, e todos estão tão inter-relacionados que circuitos de pré-alimentação e realimentação são claramente evidentes durante todo o programa de ansiedade” (BECK e CLARK, 2012, p.44). Em seguida, o conceito de *modo de orientação* pode ser explicado como um conjunto de esquemas e um processo de registro orientado por estímulo rápido, involuntário, automático e pré-consciente que fornece uma percepção inicial da situação ou estímulo, podendo estar excessivamente sintonizado à detecção de informação emocional negativa, que passa a ser, assim, interpretada como ameaçadora (BECK e CLARK, 2012, p.54).

O processo de *elaboração e reavaliação secundárias* é compensatório e envolve processamento de informação mais lento e elaborado, ocorre num nível mais consciente e controlado e constitui um pensamento mais construtivo, reflexivo e equilibrado, podendo atuar tanto como atenuador do processo ansioso, a partir da desvalorização de probabilidade e gravidade de ameaça e do reconhecimento de sinais de segurança no ambiente, quanto como responsável pela manutenção da ansiedade, quando reforça o senso de vulnerabilidade e é apoiado pela preocupação e pela ruminação ansiosa (BECK e CLARK, 2012, p.60).



FIGURA 04 – MODELO COGNITIVO DE ANSIEDADE

FONTE – BECK e CLARK (2012, p.43)

2.2.3 Processamentos cognitivos na ansiedade normal e na ansiedade social

Todos os elementos presentes nos modelos precedentes, desde a maneira como se avaliam e se julgam os sinais de eventos como ameaçadores até a maneira como se pode lidar com essa avaliação e as consequências desse processo, possuem capital importância na compreensão da maneira como o musicista manifesta os sintomas, como se comporta e interage com todas as variáveis envolvidas e como essa inter-relação produz consequências em sua vida. Assim, é necessário discutir os modelos da ansiedade desenvolvidos e aplicados ao processo de performance musical.

A definição de ansiedade de desempenho musical envolve tanto os aspectos neurofisiológicos manifestados pelas reações físicas e comportamentais como os

aspectos afetivos e cognitivos exteriorizados nas relações interpessoais que ocorrem entre o intérprete e o público, compreendidos e interpretados a partir da introjeção prévia de crenças, opiniões e críticas (KENNY, 2011, p.18).

Portanto, é necessário compreendermos, a partir dos modelos apresentados, o processo de ansiedade normal e as manifestações de ansiedade nas situações de interação social, uma vez que a ansiedade de desempenho musical está intimamente relacionada aos aspectos de exposição pública em contexto avaliativo e a intensidade de demanda cognitiva, afetiva e emocional dessa exposição justifica a universalidade da ansiedade entre os musicistas.

As principais características envolvidas no processo de ansiedade social estão relacionadas a situações de interação social e de desempenho, originando-se num medo excessivo de escrutínio e avaliação negativa por outros, o que pode levar a sentimentos de constrangimento, humilhação e vergonha, resultando num indivíduo altamente inibido e autocrítico que exhibe comportamentos inibitórios involuntários de tensão e rigidez (BECK e CLARK, 2012, p.336).

O elemento central, portanto, e o mais importante na ansiedade social é o medo de avaliação negativa por outros, que leva à manutenção de padrões de desempenho social excessivamente altos e a uma disposição perfeccionista que envolve o desejo de causar uma determinada impressão sobre os outros, mas com a dúvida de ser bem-sucedido (SCHLENKER e LEARY, 1982). A presença de ambas as condições – a necessidade de causar uma impressão particular e a apreensão sobre a capacidade de realizá-la – é o pressuposto necessário para a emergência da ansiedade em situações de interação social, segundo o modelo de autoapresentação (SCHLENKER e LEARY, 1982; LEARY e KOWALSKI, 1990). A partir dessas condições, esse modelo propõe diversas razões para o desencadeamento da ansiedade e identifica áreas importantes centradas nas diferenças individuais das manifestações ansiosas. Pode haver, por um lado, uma excessiva motivação para causar determinada impressão devido a uma elevada necessidade de aprovação; de outro lado, vários fatores podem afetar as expectativas de alcance dos objetivos e do manejo da impressão, como baixa autoestima ou deficiências percebidas em habilidades sociais.

É importante ressaltar, entretanto, dada a importância da ansiedade social como modelo para a ansiedade de performance que, embora alguns autores defendam a relação entre ansiedade de performance musical e ansiedade ou fobia social, pelo compartilhamento de respostas fisiológicas, afetivas e comportamentais e

mesmo de abordagens terapêuticas (GORGES et al., 2007; COX e KENARDY, 1993), ainda não existem evidências claras que sustentem tal relação. A ansiedade de performance pode estar relacionada mais ao medo de potenciais falhas e erros do que a evidências objetivas de competência relacionada a avaliação de outros, configurando-se num problema mais de autoavaliação que de avaliação social (FOGLE, 1982)

Paralelamente, uma vez que as respostas ao medo são imediatas e de natureza automática e involuntária, a compreensão da natureza do processamento cognitivo normal da ansiedade e sua diferenciação de processos patológicos é de fundamental importância (BECK e CLARK, 2012, p.61).

Em relação ao modelo cognitivo apresentado na Figura 04, na ansiedade normal, como o modo de orientação não é tão condicionado para a detecção de estímulos autorreferentes negativos, o programa de ansiedade é menos frequentemente ativado e, quando ativado, apresenta diferenças qualitativas no desencadeamento do modo primitivo de ameaça em relação a indivíduos ansiosos. Assim, indivíduos não clínicos têm menor probabilidade de exibir um viés atencional pré-consciente para ameaça e suas avaliações iniciais da ameaça são, portanto, menos exageradas e mais adequadas à situação prestes a acontecer. Além disso, a excitação autonômica será percebida como desconfortável, mas não perigosa, e os processos atencionais tanto automáticos como estratégicos, por não estarem tão focados na ameaça, viabilizam menos erros cognitivos durante o processo avaliativo da situação (BECK e CLARK, 2012, p.62).

Outra diferença significativa é que, na fase de reavaliação secundária elaborada, indivíduos não clínicos possuem um entendimento mais equilibrado de suas capacidades pessoais e recursos de enfrentamento enquanto indivíduos ansiosos tendem a focalizar suas fraquezas e deficiências, intensificando o senso de vulnerabilidade pessoal e impotência. Além disso, comportamentos inibitórios reflexivos automáticos visando à autoproteção (pânico, *freezing*, fuga ou evasão), tão predominantes nos transtornos de ansiedade, tendem a ser adiados em indivíduos não clínicos, permitindo uma resposta mais adaptativa e controlada a partir da reconsideração da situação através dos processos cognitivos mais elaborativos e estratégicos (BECK e CLARK, 2012, p.63).

Alguns estudos (KOKOTSAKI e DAVIDSON, 2003; BUMA *et al.*, 2014) indicam que musicistas, estudantes ou profissionais, que gerenciam com sucesso a ansiedade

durante a performance conseguem manipular conscientemente aspectos físicos (controle de respiração e de tensão e relaxamento muscular), mantêm pensamentos positivos acerca de si mesmos e focalizam sua atenção conscientemente nos aspectos musicais e de produção sonora (BUMA *et al.*, 2014, p.9). Essas habilidades dizem respeito a processos de gerenciamento e controle eficazes e relacionam-se aos principais fatores motores, cognitivos e emocionais inerentes à performance musical.

Por outro lado, em relação à ansiedade de desempenho musical, Steptoe (2001, p.295) considera quatro componentes básicos como constituintes fundamentais de sua definição: o afetivo (sentimentos de desamparo, incontrolabilidade, vergonha, apreensão), o cognitivo (dificuldade de concentração, falhas de memória, predisposição a erros de leitura, preocupação e pensamentos intrusivos), o comportamental (falhas e erros técnicos, tensão e desajuste postural, agitação) e o fisiológico (reações do sistema nervoso autonômico: respiração rápida e superficial, taquicardia, palpitações, sudorese, tremor, alterações hormonais relacionadas à adrenalina e ao cortisol).

O Quadro 01 mostra a relação entre o processo saudável de gerenciamento da situação de estresse e as manifestações e sintomas ansiosos disfuncionais.

Aspectos envolvidos	Processos de controle e gerenciamento saudáveis	Ansiedade de desempenho musical
Afetivos	Pensamentos positivos sobre si mesmo	Sentimento de desamparo, incontrolabilidade, vergonha, apreensão excessiva
Comportamentais	Controle consciente de respiração, tensão e relaxamento muscular	Falhas e erros técnicos, tensão e desajuste corporal, agitação, congelamento
Cognitivos	Atenção focada nos aspectos musicais e de produção sonora	Dificuldade de concentração e raciocínio, falhas de memória, predisposição a erros de leitura, preocupação excessiva, distração, pensamentos intrusivos, medo de perder o controle, percepções de irrealidade ou afastamento, estreitamento atencional
Fisiológicos	Aumento do tônus muscular, excitação leve a moderada (<i>arousal</i>)	Taquicardia, taquipneia, sudorese, tremor, boca seca

QUADRO 01 – COMPARAÇÃO ENTRE PROCESSAMENTOS SAUDÁVEIS E DISFUNCIONAIS NA ANSIEDADE DE DESEMPENHO MUSICAL

FONTE - KOKOTSAKI e DAVIDSON, 2003; BUMA *et al.* (2014, p.9); STEPTOE (2001, p.295)

Pode-se supor inicialmente que a sensação de vulnerabilidade psicológica é ativada quando os processos de controle e gerenciamento saudáveis dos aspectos motores, afetivos e cognitivos da performance não podem ser acessados devido à ativação excessiva ou mal-adaptada de processos fisiológicos do sistema de alerta.

2.3 ANSIEDADE E PREJUÍZO DA PERFORMANCE

Como alguns indivíduos não conseguem estabelecer uma relação saudável entre os processos automáticos de ativação dos sistemas fisiológicos de alerta e os processos cognitivos de elaboração e avaliação das situações de estresse, as situações de exposição relacionadas à performance podem tornar-se desagradáveis e acabam por gerar desconforto e sofrimento, com detrimento do desempenho e da satisfação pessoal.

Segundo Carr (2014, p.8), o impacto positivo ou negativo da pressão sobre a performance poderá variar dependendo da interação de três fatores: a) arquiteturas funcionais e cognitivas da habilidade (se essa habilidade depende de fatores sensorio-motores ou está relacionada à memória de trabalho); b) montante de conhecimento, prática e experiência do performer (níveis de expertise); c) facilidade do performer com controle atencional e regulação emocional (montante de experiência em condições particulares de performance sob pressão, diferentes graus de ansiedade de performance e diferentes orientações motivacionais).

Embora Kenny considere tais prejuízos como formas extremas de ansiedade de performance, ocorrendo raramente e parecendo envolver apenas problemas de grande dificuldade que exijam grande demanda de memória de trabalho e que não tenham sido intensamente praticados (KENNY, 2011, p.151), os déficits durante performance sob pressão podem ocorrer independentemente da suficiência de recursos disponíveis, da habilidade do indivíduo ou de seu preparo, e podem apresentar-se em diferentes níveis de intensidade, dos mais sutis aos mais catastróficos. Assim, a performance sob pressão é caracterizada como qualquer “fator ou combinação de fatores que exacerbam a importância de um desempenho ótimo em uma ocasião particular” (BAUMEISTER, 1984, p.610). Esses fatores estão condicionados a aspectos situacionais e individuais que desempenham um papel de mediação ou intensificação da ocorrência de *choking*: contingências de recompensa, contingências punitivas, relevância para o ego, complexidade da tarefa, presença de

audiência, expectativas de eficácia, níveis de ansiedade, autoconsciência, nível de habilidade e autoestima (BAUMEISTER e SHOWERS, 1986, p.369).

2.3.1 Ansiedade e déficits cognitivo-motores durante performance sob pressão

Duas teorias são propostas para explicar o fenômeno de déficit cognitivo-motor durante performance sob pressão. A teoria da distração propõe que a falha induzida por pressão ocorre porque a atenção requerida para execução da tarefa é cooptada por pensamentos e preocupações irrelevantes que afetam a memória de trabalho por competirem com as operações que controlam e governam a tarefa em execução, prejudicando o processamento dessas informações e conseqüentemente diminuindo a eficácia da performance. A teoria da monitoração explícita afirma, por outro lado, que a pressão intensifica respostas fisiológicas ansiosas, aumentando a autopercepção e a consciência cognitiva da importância de que o comportamento seja executado corretamente, o que leva o indivíduo a acompanhar, monitorar e tentar controlar conscientemente procedimentos automatizados, conduzindo à disrupção da performance por interrupção ou inibição de processos motores automatizados (BAUMEISTER, 1984; BEILock e CARR, 2001; AGRILLO, 2009; DeCARO *et al.*, 2011).

Em geral, situações avaliadas como ameaçadoras levam à ativação do sistema de medo. A ativação do medo envolve uma resposta defensiva automática que visa à redução ou evitação imediata do medo e ao restabelecimento da segurança. Dois tipos de resposta automática podem ser desencadeados quando o modo de ameaça é ativado: (a) uma resposta comportamental automática, manifestada por evitação, fuga ou imobilidade; (b) uma resposta cognitiva automática, manifestada por evitação atencional, distração ou supressão do pensamento. Essas respostas automáticas estão relacionadas a dois sistemas defensivos comportamentais também automáticos: (1) um sistema ativo, enérgico, que envolve mobilização (luta ou fuga) em resposta ao perigo; (2) um sistema mais passivo, anérgico, que envolve resposta de imobilidade estereotípica (desmaio, congelamento) (BECK e CLARK, 2012, p.91).

Tanto a teoria da distração quanto a do monitoramento explícito estão relacionadas a esses dois sistemas e suas respostas automáticas. De qualquer maneira, é importante ressaltar que “seja qual for o foco real, é o estado de estar

ansioso que é considerado ameaçador e intolerável para a pessoa” (BECK e CLARK, 2012, p.84).

As teorias do autofoco (monitoração explícita) e da distração são consideradas como proposições completamente opostas e seus mecanismos são direcionados para domínios diferentes de aplicação: a teoria da distração aplica-se a habilidades que dependem intensamente da memória de trabalho, envolvendo múltiplas opções simultâneas e atualização de informações em tempo real (estratégia, solução de problemas, tomada de decisões) e a teoria do autofoco ou monitoração explícita aplica-se a habilidades cujas estruturas de controle operam de maneira independente da memória de trabalho, atuando sobre processos motores automatizados (BEILOCK e CARR, 2001, p.701; BEILOCK e GRAY, 2007, p.434).

No entanto, essas teorias não são excludentes e podem ser complementares, pois tanto a distração quanto o monitoramento explícito podem afetar o desempenho de um mesmo indivíduo em situações diversas durante a performance, dependendo do tipo de habilidade requerida em determinado momento, seja relativa à memória de trabalho ou que exija maior ou menor controle atencional relacionado a processos motores (AGRILLO, 2009, p. 324; DeCARO *et al.*, 2011).

Além disso, revisões recentes advogam a necessidade do desenvolvimento de experimentos bem projetados que requerem uma teoria mais elaborada que integre e transcenda as abordagens de autofoco e de distração, incorporando uma gama maior de questões com o intuito de obter níveis mais elevados de adequação explanatória e preditiva (CHRISTENSEN *et al.*, 2014, p.27).

Teorias clássicas de aprendizagem (FITTS e POSNER, 1967; SCHMIDT e WRISBERG, 2010) descrevem uma progressão durante a aquisição de uma habilidade representada pela transição do controle cognitivo-dependente para uma resposta intuitiva não mediada por cognição. No entanto, embora ajustes precisos a uma situação complexa dependam em grande parte de automatização na percepção, julgamento e controle de ação, níveis mais elevados de performance necessitam da integração de processos cognitivos e automáticos, envolvendo uma divisão de responsabilidades mais ampla, o controle cognitivo focando sobre aspectos estratégicos da performance e os processos automáticos voltados para a implementação do processo. Assim, o papel do controle cognitivo deve tornar-se proporcionalmente mais relevante conforme a dificuldade da performance aumenta (CHRISTENSEN *et al.*, 2014, p.28).

Dessa maneira, a atenção do expert pode vaguear com flexibilidade, de acordo com as necessidades estratégicas e focar sobre aspectos relativamente específicos de implementação. Essa alocação flexível cambiante da atenção consciente é uma habilidade em si que pode ser desenvolvida e refinada com a experiência (GEEVES *et al.*, 2014). Assim, durante a performance, na vigência de uma tarefa secundária não significativa emocionalmente, um esforço compensatório pode ser utilizado para reorganizar processos cognitivos, a fim de aumentar a eficácia da performance e reduzir a interferência entre as tarefas (CHRISTENSEN *et al.*, 2014, p.15).

3 PERFORMANCE E PRÁTICA CONSCIENTE

Durante o processo de preparação da performance, a prática consciente é um elemento indispensável como fundamento sólido de uma performance estável e controlada. Assim, uma prática consciente e planejada, orientada a objetivos claros e bem definidos e sustentada por um conjunto de conhecimentos abrangentes sobre a obra estudada e sobre o executante permite um controle mais acurado e efetivo sobre a memória e também sobre o comportamento emocional, diminuindo a sensação de vulnerabilidade que gera ansiedade.

Desempenho, num sentido amplo, pode ser definido como uma ação que envolve um comportamento que gera um resultado num contexto específico (SONNENTAG e FRESE, 2002, p.5). Do ponto de vista da *performance* musical, essa ação é o produto da interação de elementos afetivos, cognitivos e motores que geram um comportamento que visa à qualidade ótima de produção sonora.

Esses dois níveis, o comportamento que desencadeia a ação e a resultante desse processo, são inseparáveis, e a qualidade do primeiro determina o sucesso do segundo (WILLIAMON e VALENTINE, 2000; SCHMIDT e WRISBERG, 2010). A qualidade do comportamento envolve a proficiência, que representa a capacidade de atingir o resultado final com o máximo de certeza e o mínimo dispêndio de tempo e energia (GUTHRIE, 1959, p.130), e a capacidade de análise das informações do ambiente para tomada de boas decisões e produção de movimentos eficientes (SCHMIDT e WRISBERG, 2010). O processo depende, pois, de habilidade, de estratégia e do conhecimento adquirido durante o período de formação e a partir da experiência do indivíduo.

As perspectivas mais comuns utilizadas no estudo da performance abordam:

- a) uma perspectiva de diferenças individuais, que busca características individuais (habilidade, personalidade) como fonte de variações na performance;
- b) uma perspectiva situacional, que foca em aspectos ambientais como facilitadores ou bloqueadores da performance;
- c) uma perspectiva de regulação da performance, que descreve o processo da performance (SONNENTAG e FRESE, 2002, p.8). Os enfoques dirigem-se, portanto, às características relacionadas ao indivíduo que executa a ação, aos aspectos intrínsecos que definem o processo da tarefa a ser

executada e às características do ambiente no qual a ação se desenrola e que podem afetar o processo e o resultado da performance (SCHMIDT e WRISBERG, 2010).

No contexto da performance musical, esse tripé formado pelo executante, pela obra que ele executa e pelo palco, ambiente de exposição consagrado pela prática, estabelece uma relação complexa em que se ressalta a “dificuldade em conciliar a pressão da performance impecável e o relaxamento necessário para expressar o frescor e a espontaneidade valorizados pela audiência” (CHAFFIN e LOGAN, 2006, p.113) e o gerenciamento desse equilíbrio torna-se em si um fator altamente ansiogênico.

A fim de poder controlar a intensidade dos sintomas ansiosos e não sucumbir ao descontrole dessas reações, o musicista necessita dispor de ferramentas que assegurem uma sensação de domínio da situação de performance. Esse domínio está relacionado à quantidade e principalmente à qualidade da prática durante a preparação da performance (BARRY e HALLAM, 2002, p.157; RAY, 2009, p.171).

Dessa maneira, frente a um repertório a ser estudado e aprendido, o musicista enfrenta uma série de desafios cognitivos e motores que precisa vencer para atingir seus objetivos. A obra musical apresenta uma quantidade significativa de informações implícitas que necessitam de um trabalho intenso não só do ponto de vista das dificuldades técnicas a serem superadas, mas também do ponto de vista estético e expressivo. Para atingir seus objetivos, o musicista necessita de uma clara visão dos elementos que constituem o processo de trabalho a ser desenvolvido e tem de organizá-los a fim de otimizar os resultados.

Se a prática individual é essencial ao aprendizado, à aquisição e à manutenção de habilidades musicais e proficiência motora e técnica (BARRY e HALLAM, 2002, p.152), a prática estruturada por um suporte sólido e sistematizado produz resultados mais eficaz e efetivamente (BARRY e HALLAM, 2002, p.160; HALLAM, 2001, p.27).

Portanto, o musicista, estudante ou profissional, tem de lançar mão de estratégias para organizar o processo e as tarefas a serem cumpridas, que podem ser definidas como auxiliares e estruturadoras da prática ou do estudo, sendo um conjunto de “aspectos cognitivos (pensamentos) e comportamentais (atitudes) que influenciam o estado motivacional e afetivo do indivíduo e a maneira pela qual são selecionados, organizados, integrados e desenvolvidos novos conhecimentos e habilidades” (JØRGENSEN, 2006, p.85).

Segundo Chaffin (CHAFFIN e LOGAN, 2006, p.114), o conhecimento de seu domínio de *expertise* permite ao *expert* codificar novas informações em termos de agrupamentos previamente estabelecidos e armazenados na memória que constituem elementos relevantes a serem acessados rapidamente por disparadores disponíveis. A esses agrupamentos, Chaffin denomina de *memória de conteúdos endereçáveis* (*content addressable memory*) e os disparadores utilizados para seu acesso de *guias de execução* (*performance cues*) (CHAFFIN e LISBOA, 2008, p.117).

Tais agrupamentos constituem-se de elementos musicais que formam o discurso musical e seu processamento durante performance e são divididos em quatro categorias: elementos técnicos (*basic cues*), elementos estruturais (*structural cues*), elementos interpretativos (*interpretive cues*) e elementos expressivos (*expressive cues*) (CHAFFIN e IMREH, 2002, p.342; CHAFFIN e LOGAN, 2006, p.116)

Os elementos técnicos configuram-se como comportamentos motores relacionados a aspectos básicos e fundamentais à técnica do instrumento, como escalas, acordes e harpejos e referem-se à microestrutura da obra musical. A estrutura formal contribui para a compreensão do sentido da obra ao fornecer uma visão geral da organização hierárquica de acesso imediato que funciona como um esquema de recuperação dos blocos de informação da memória de longo prazo. Os elementos estruturais dizem respeito à macroestrutura da obra e representam semifrases, frases e períodos ou seções musicais (CHAFFIN e LOGAN, 2006, p.116).

Os elementos interpretativos estão ligados à aplicação de elementos técnicos em pontos estruturais significativos, reforçando ou destacando a relação entre diferentes blocos estruturais ou entre elementos de um mesmo bloco, como mudanças de tempo ou dinâmica. Por fim, a expressividade musical é o resultado de um processo complexo que não é a mera soma de todos os elementos técnicos, estruturais e interpretativos, mas uma resultante transcendente da interação entre estes elementos. Mais que isso, pode-se dizer que todos esses elementos estão subordinados à expressão estética e somente existem em função da concretização dessa expressão.

Por sua sutileza e dificuldade de apreensão, a expressividade resultante tende a ser representada por imagens visuais e cinestésicas, com predominância de uma ou outra, ou ainda uma combinação de ambas, estruturadas ou não por elementos narrativos. Assim, a imaginação e a poesia, bem como a metáfora narrativa constituem ferramentas importantes para a materialização dos elementos expressivos.

O aprendizado, portanto, é um processo no qual o indivíduo deliberadamente constrói um caminho baseado em intuições aceitas das decisões tomadas durante esse processo. No caso da proposta de Chaffin, a memorização desenvolve-se como consequência de uma série de comportamentos emitidos deliberadamente que facilitam esse processo. Paralelamente, a segurança desenvolvida no processo de trabalho cognitivo traz consequências também para os aspectos emocionais e afetivos. Assim, como a proposta de Chaffin é a utilização de um mínimo de informações (*cues*) para a recuperação de um máximo de elementos, a memória de trabalho não se torna sobrecarregada e os processos mentais do performer podem transitar mais livremente entre os aspectos que demandem mais memória de trabalho ou foco atencional nos processos motores e sensitivos.

Portanto, numa perspectiva tríplice em que indivíduo, tarefa e ambiente constituem uma unidade, o preparo da performance visando à maximização de resultados em relação à tarefa e ao ambiente a que ela se destina terá, como consequência, um indivíduo mais fortalecido, tranquilo e confiante.

4 METODOLOGIA

O método adotado neste trabalho foi o estudo de caso múltiplo com três estudantes do curso de graduação em instrumento, com análise qualitativa das estratégias cognitivas utilizadas pelos participantes durante a pesquisa, envolvendo a prática consciente aplicada a uma obra musical escolhida por eles e sua relação com a diminuição e/ou prevenção da ocorrência de eventos de *choking*. Como suporte para a prática e para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, foram utilizados os Guias de Execução (*performance cues*) propostos por Chaffin e colaboradores (2002, 2006, 2008)

Embora desenvolvido a partir de pesquisas relacionadas à memória e ao processo de memorização e de sua recuperação, o protocolo de Chaffin e colaboradores foi escolhido por sua importância como ferramenta de planejamento e otimização do estudo, ao organizar as decisões técnicas e interpretativas a partir de parâmetros simples e objetivos. De acordo com a hipótese inicialmente estabelecida, habilidades relacionadas ao planejamento, monitoração e avaliação da prática instrumental podem contribuir para a melhoria e prevenção de eventos de déficits cognitivo-motores durante a performance ao estabelecer uma possibilidade de acesso ao processo de avaliação cognitiva, conforme o modelo cognitivo básico (Figura 01, p.9). Pressupôs-se que o domínio dos conteúdos cognitivos pudesse permitir um aumento de confiança na utilização de recursos de enfrentamento, resultando numa avaliação cognitiva menos exacerbada do evento estressor e, conseqüentemente, numa diminuição da ansiedade e do sentimento de vulnerabilidade.

A pesquisa foi delineada em duas fases, cada qual com duas etapas, cuja seqüência é mostrada no Quadro 02.

	FASE 1 (seleção da amostra)
Etapa 1	Questionário preliminar (96 enviados, 40 respondidos, 8 selecionados)
Etapa 2	Entrevista 1/Instrumentos (SAS, K-MPAI) (6 respondidos, 3 selecionados)
	FASE 2 (investigação)
Etapa 1	Escolha da obra A plicação do Protocolo Chaffin
Etapa 2	Apresentação pública Entrevista 2

QUADRO 02 – DELINEAMENTO DAS FASES DA PESQUISA

FONTE – O autor (2015)

A primeira fase, seleção da amostra, consistiu de duas etapas, na seguinte ordem: 1) oito alunos foram selecionados de uma população de 40 alunos que responderam a um questionário preliminar enviados a 96 alunos do curso de graduação em instrumento, na Escola de Música e Belas Artes, em Curitiba; 2) em seguida, seis alunos dos oito selecionados responderam a uma entrevista semiestruturada e a dois instrumentos de medida psicológicos (*Escala de Ansiedade no Esporte e Inventário de Ansiedade de Performance Musical*), resultando em três alunos selecionados para a fase seguinte.

A segunda fase consistiu igualmente de duas etapas: 1) os três alunos selecionados realizaram trabalho sobre uma obra musical escolhida seguindo o protocolo de Chaffin; 2) esses três alunos foram submetidos a apresentação pública da obra escolhida, seguida de entrevista semiestruturada.

4.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA

4.1.1 Seleção preliminar

Inicialmente, foi aplicado um questionário para identificação de eventos de *choking*, constando de três questões sobre sua ocorrência, intensidade e frequência (ANEXO 02). Foram enviados 96 questionários aos alunos de graduação do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Campus I – UNESPAR), em Curitiba. Destes, 40 questionários foram respondidos (7 do sexo

feminino e 33 do sexo masculino). No Quadro 03 está relacionada a quantidade de alunos que responderam ao Questionário 01.

Instrumento	Quantidade
Clarinete	2
Contrabaixo	1
Fagote	1
Flauta	5
Oboé	1
Piano	6
Saxofone	2
Trombone	4
Trompa	1
Trompete	3
Viola	1
Violão	7
Violino	3
Violoncelo	3
Total	40

QUADRO 03 – NÚMERO DE ALUNOS POR INSTRUMENTO QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO 01

FONTE – O autor

Com relação à primeira questão, “*Você já teve a experiência de uma performance pública (apresentação, concerto, audição, prova, concurso, masterclass, aula) prejudicada (queda de eficiência, bloqueios ou falhas de memória ou de movimentos, perda de controle físico ou emocional, não conseguir realizar o que estudou)?*” 36 alunos (90%) responderam afirmativamente.

Na segunda questão “*Como você classificaria a frequência com que esses eventos ocorrem?*”, dos 36 que responderam a primeira questão afirmativamente, 7 alunos (19,44%) responderam que os eventos de prejuízo são frequentes e que podem ocorrer mesmo em situações de baixo nível de estresse, 7 (19,44%) responderam que os eventos são raros e não incomodam e 22 (61,1%) responderam que os eventos são eventuais e dependem do grau de exigência da situação.

Na terceira questão “*Como você classificaria a intensidade desses eventos?*”, 8 alunos (22,22%) responderam que esses eventos são intensos, muito prejudiciais e chegam a afetar a autoconfiança e a autoestima, 6 (16,6%) responderam que os eventos são leves e não prejudiciais e 22 (61,1%) responderam que os eventos são moderados, gerando preocupação e ansiedade antes da performance.

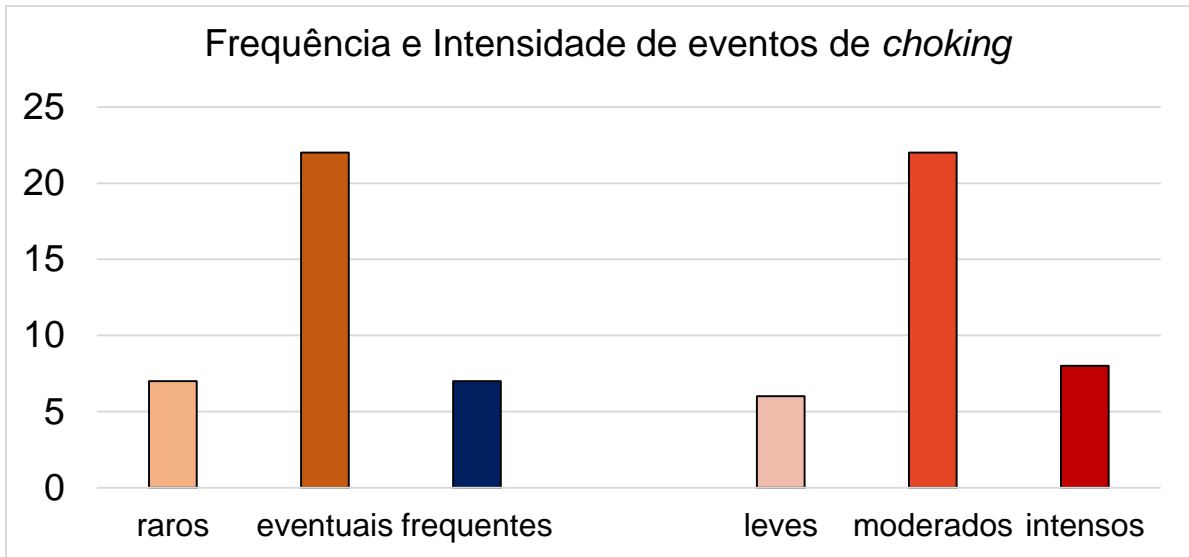


FIGURA 05 – GRÁFICO DE FREQUÊNCIA E INTENSIDADE DE EVENTOS DE *CHOKING*

FONTE – O autor (2015)

A Figura 05 mostra uma distribuição das respostas em uma curva normal, onde eventos raros e leves distribuem-se de um lado da curva (16,6% e 19,44%, respectivamente) e eventos frequentes e intensos situam-se do outro lado (19,44% e 22,22%, respectivamente). Situações eventuais e moderadas constituem a maioria das respostas (61,1%). Essa distribuição é esperada numa população e como os elementos considerados mais importantes para a seleção dos participantes da primeira etapa foram a frequência e principalmente a intensidade dos eventos, os oito alunos que responderam que os eventos são frequentes e intensos, ocorrem mesmo em situações de baixo nível de estresse e são prejudiciais à autoconfiança e à autoestima, foram posteriormente contatados e convidados a participar das etapas seguintes. Destes, seis participaram da entrevista inicial e somente três aceitaram continuar a participar da pesquisa.

4.1.2 Caracterização dos perfis selecionados

Como a ansiedade é um fenômeno que se manifesta de maneira distinta em graus de intensidade e qualidade para cada pessoa, surgiu a necessidade de conhecer melhor cada participante, investigando a maneira como reagiam frente a estímulos ansiogênicos, como se comportavam em situações de pressão e quais sintomas manifestavam.

Os instrumentos utilizados constaram de entrevistas semiestruturadas e de dois instrumentos de medida psicológicos. O objetivo das entrevistas foi o levantamento de sentimentos, opiniões e crenças e de outros aspectos subjetivos relacionados à descrição das manifestações e comportamentos apresentados em situações de performance sob pressão. Em contrapartida, os instrumentos de medida psicológicos escolhidos buscaram levantar aspectos mais objetivos e mais direcionados, envolvendo elementos específicos de manifestações ansiosas e de traços de personalidade, na tentativa de cobrir aspectos que não foram mencionados espontaneamente.

Para a caracterização do perfil de cada participante, foram utilizados três instrumentos, aplicados na seguinte ordem:

(1) Entrevista semiestruturada baseada em roteiro (ANEXO 03) constando de perguntas relacionadas a sensações, sentimentos e comportamentos antes, durante e após performance sob pressão. As perguntas buscaram levantar nessas situações elementos de expectativas, medos, preocupações, reações fisiológicas, estratégias de preparo e gerenciamento de erros e falhas, bem como viés autoavaliativo e ruminação.

(2) *Sport Anxiety Scale (SAS) – Escala de Ansiedade no Esporte* – (SMITH, SMOLL e SCHULTZ, 1990), instrumento de avaliação de ansiedade em situações de exposição competitiva, constando de vinte e uma questões relacionadas à ansiedade somática (questões 1, 4, 8, 11, 12, 15, 17, 19, 21; escore de 9 a 36) e a duas dimensões de ansiedade cognitiva: preocupação (questões 3, 5, 10, 13, 16, 18, 20; escore de 7 a 28) e perturbação da concentração (questões 2, 6, 7, 9, 14; escore de 5 a 20) (ANEXO 04). A pontuação é realizada a partir de respostas em Escala de Likert de 1 a 4 (1 – nem um pouco; 4 – muito) e o escore é distribuído nas faixas de 21 a 42 (ansiedade baixa), 42 a 63 (ansiedade moderada) e 63 a 84 (ansiedade elevada).

Embora uma escala aplicada a situações de pressão e competitividade esportiva, a *Escala de Ansiedade no Esporte* adapta-se bem a situações de performance musical, devido a semelhanças entre a pressão avaliativa e a exigência de resultados e de performance ótimos, avaliando as sensações e sentimentos concernentes à performance com boa margem de abrangência.

(3) *Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) – Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical* – (KENNY *et al.*, 2004; KENNY e OSBORNE, 2006; KENNY, 2009), questionário com quarenta questões que abordam fatores de

caracterização da ansiedade (incontrolabilidade, imprevisibilidade, afetos negativos, pistas situacionais); mudanças no nível de atenção em relação a tarefas ou autoavaliação, medos ou avaliação negativa; alterações psicológicas e da memória. Atualizado, traduzido, adaptado e validado no Brasil por Rocha (ROCHA *et al.*, 2011; ROCHA, 2012). A pontuação é realizada a partir de respostas em Escala de Likert de 0 a 6 (0 – Discordo plenamente; 6 – Concordo plenamente) e o escore vai de 0 a 240, indicando ansiedade crescente proporcional. As quarenta questões constituem 12 fatores, pontuados separadamente, que exploram; (1) vulnerabilidade psicológica (depressão, desespero; questões 2, 3, 4, 6, 13, 18, 19, 21 e 31; escore de 0 a 54); (2) cognições negativas (preocupação, medo; questões 7, 14, 15, 17, 26 e 28; escore de 0 a 36); (3) ansiedade somática proximal (questões 10, 12, 16, 22, 30, 36 e 40; escore de 0 a 36); (4) empatia dos pais (questões 9, 23 e 33; escore de 0 a 18); (5) memória (questões 35 e 37; escore de 0 a 12); (6) ruminação pré e pós evento (questões 32 e 34; escore de 0 a 12); (7) transmissão geracional da ansiedade (questões 5, 27 e 29; escore de 0 a 18); (8) escrutínio (auto-orientado e orientado a outros; questões 25, 38 e 39; escore de 0 a 18); (9) controlabilidade (questões 1 e 11; escore de 0 a 12); (10) custos de oportunidade (questão 24; escore de 0 a 6); (11) confiança (questão 8; escore de 0 a 6) e (12) ansiedade pervasiva (questão 20; escore de 0 a 6), agrupados em três grandes grupos: (I) contexto relacional inicial (fatores 4 e 7; escore de 0 a 36), (II) vulnerabilidade psicológica (fatores 1, 9, 11 e 12; escore de 0 a 78) e (III) preocupação com performance próxima (fatores 2, 3, 5, 6, 8 e 10; escore de 0 a 126). (ANEXO 05).

Os resultados do *Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical de Kenny* (K-MPAI) são mais complexos devido à grande quantidade de fatores analisados. Em linhas gerais, como não existe valor de corte ou faixas limites, quanto maior o escore obtido mais intensos os elementos que influenciam e afetam a ansiedade. No entanto, a fim de estabelecer um parâmetro de comparação, utilizo a divisão em terços (0-80, ansiedade baixa; 80-160, ansiedade moderada; 180-240, ansiedade elevada), a exemplo da *Escala de Ansiedade no Esporte*.

A escolha dessas duas escalas foi motivada pela abrangência de suas questões. O *Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical de Kenny* (K-MPAI) é uma escala que explora questões psicológicas mais profundas relacionados à vulnerabilidade e à predisposição à manifestação de sintomas ansiosos. Embora desenvolvida especificamente para avaliação de musicistas, esse inventário explora

questões clínicas complexas que podem dificultar sua avaliação. A *Escala de Ansiedade no Esporte* (SAS) abrange aspectos cognitivos (preocupação e concentração) e somáticos mais específicos relacionados principalmente à performance competitiva, que envolve um grau de pressão significativo.

O objetivo, então, da utilização dessas duas escalas foi a complementação que uma confere à outra, permitindo o estabelecimento de um parâmetro de comparação entre aspectos diversos, tanto gerais como específicos. Essa relação de complementaridade também reflete a perspectiva teórica adotada, fundamentada na Psicologia Cognitiva: a partir do modelo cognitivo básico (Figura 01, p.9), a relação estímulo-resposta mediada por fatores cognitivos e emocionais é abordada pela exploração dos elementos envolvidos na performance e na reação à manifestação dos sintomas ansiosos eliciados.

4.2 APLICAÇÃO DO PROTOCOLO DE CHAFFIN

Após os procedimentos iniciais de entrevista e aplicação das escalas, os participantes receberam, individualmente, o protocolo de Chaffin (ANEXO 06). Os procedimentos constantes no protocolo de Chaffin foram entregues aos participantes e explicados pessoalmente e foram apresentadas as seguintes instruções: escolher uma peça de seu repertório, desenvolver um diário de estudo e realizar anotações dos Guias de Execução nas partituras, a partir das decisões tomadas. Também foi solicitado que durante as sessões de prática, os participantes procurassem manter um nível elevado de concentração focada e que o surgimento de qualquer pensamento ou sentimento negativo, intrusivo ou alheio à tarefa fosse motivo de interrupção imediata, seguida de relaxamento e retorno à concentração.

Na sequência, a primeira performance pública de cada participante foi gravada em vídeo para fins de registro de possíveis episódios de *choking*, e em seguida foi realizada uma nova entrevista semiestruturada (ANEXO 07) para coletar informações sobre impressões pessoais a respeito da performance e da utilização do protocolo de Chaffin.

Os participantes elegeram as peças para trabalhar com o protocolo de Chaffin e dispuseram de cerca de três meses para estudo e prática. O Participante 01 (P1) escolheu *Fortune*, de John Dowland, o Participante 02 (P2) escolheu o primeiro

movimento do *Concerto em sol maior*, Hob. VIIa:4, de Joseph Haydn e a Participante 3 (P3) escolheu o *Estudo*, Op.25, nº1, de Frédéric Chopin.

Após performance pública realizada durante bancas de prova semestral na Escola de Música e Belas Artes do Paraná – Campus I UNESPAR, os participantes responderam a entrevista semi-estruturada (ANEXO 07). Essa entrevista constou de quatro perguntas. As duas primeiras perguntas referem-se a uma descrição geral de sensações e sentimentos durante a performance da peça escolhida e ao grau e medida de auxílio dos Guias de Execução durante a performance. As outras duas questões exploraram quais Guias de Execução foram acessados com mais frequência durante a performance e àqueles acessados com mais dificuldade e o grau de sua influência na manifestação de sintomas ansiosos. Na verificação das gravações realizadas durante a performance das peças escolhidas, não se percebem falhas ou bloqueios de nenhum participante, fato confirmado na entrevista posterior.

5 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO DOS CASOS

5.1.1 Participante 01 (P1)

Sexo masculino, 25 anos, violonista, cursando o terceiro ano da graduação do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Estuda violão há dez anos. Na primeira entrevista, descreve as experiências de performance pública como um fator gerador de estresse intenso, relatando muita apreensão no período antecedente à exposição e medo intenso durante a performance. Descreve uma grande preocupação com o julgamento de pares e professores e relata um nível de perfeccionismo elevado e de autojulgamento bastante severo. Já vivenciou evento de interrupção da performance, na forma de bloqueio e congelamento.

Os resultados da *Escala de Ansiedade no Esporte (SAS)* indicam um nível de ansiedade elevada em relação a situações de pressão (score 75, do máximo de 84). Os fatores *ansiedade somática* (32, do total de 36), *preocupação* (25, do total de 28) e *perturbação da concentração* (18, do total de 20) indicam também um nível elevado de ansiedade, corroborando os relatos apresentados na primeira entrevista e denotando um elevado grau de sofrimento físico e emocional.

Os resultados do *Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical de Kenny (K-MPAI)* mostram igualmente um nível elevado de ansiedade geral (score total de 195, de 240), com elevados scores em todos os fatores: grupo I (contexto relacional inicial): score 27, de 36; grupo II (vulnerabilidade psicológica): score 60, de 78 e grupo III (preocupação com performance próxima): score 108, de 126.

As questões do grupo III, relacionadas aos fatores intrínsecos da performance, cognições negativas (fator 2: preocupação e medos), memória (fator 5), ansiedade somática (fator 3), escrutínio (fator 8) e ruminação (fator 6), são discutidas a seguir em seus aspectos mais relevantes.

Em relação à *Escala de Ansiedade no Esporte (SAS)*, os aspectos de ansiedade somática (fator 3) se complementam e são relacionados a reações fisiológicas antes e/ou durante a performance (Figuras 06 e 07).

10. Tenho sensações de pânico antes ou durante as apresentações.	5
12. Antes ou durante uma apresentação, sinto garganta e boca secarem.	6
16. Antes ou durante uma apresentação, sinto mal-estar estomacal ou vertigens	4
22. Antes ou durante uma apresentação, sinto aumento da frequência cardíaca como um pulsar forte no peito.	6
30. Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação.	6
36. Antes ou durante uma apresentação, sinto tremores no corpo.	5

FIGURA 06 – QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01

FONTE – O autor (2015)

1.	Sinto-me nervoso	4
4.	Sinto meu corpo tenso.	4
8.	Sinto-me tenso no estômago.	3
12.	Sinto meu estômago contraído, afundado.	3
15.	Às vezes sinto-me tremendo antes ou durante uma execução.	4
17.	Sinto meu corpo tenso, duro.	4
19.	Fico enjoado(a) antes ou durante uma performance.	3
21.	Sinto o coração apertado antes da performance.	3

FIGURA 07 – QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO SAS DO PARTICIPANTE 01

FONTE – O autor (2015)

No inventário de Kenny (K-MPAI) as respostas variam de 0 a 6 e na Escala de Ansiedade no Esporte (SAS) variam de 1 a 4. Pode-se notar que as pontuações são elevadas em praticamente todas as questões, indicando um elevado nível de ansiedade somática. O Participante ainda relata diarreia e dificuldade para se alimentar nos dias que antecedem à performance e a presença de extremidades frias, transpiração palmar e taquicardia intensa durante a performance. Somados à dificuldade de controle do tônus muscular, esses sintomas geram angústia, apreensão e intenso medo de cometer erros, levando a desajustes da postura corporal. O tônus muscular assim alterado é completamente diferente do habitual no período de estudo e torna-se um foco de alerta que sequestra a atenção.

A preocupação do Participante é um fator que gera intenso sentimento de aversividade, levando a pensamentos intrusivos e negativos que atrapalham o foco na execução (“*Dá vontade de acabar logo [...]*”), criando um *looping* ansioso em que a tentativa de controlar o erro gera mais ansiedade e conseqüentemente mais erros (Figura 08).

03.	Tenho dúvidas em relação a minha capacidade.	4
05.	Preocupo-me em não conseguir me sair tão bem na performance quanto poderia.	4
10.	Tenho medo de “travar” sob pressão.	4
13.	Tenho medo de um mau desempenho.	4
16.	Preocupo-me se alcançarei meu objetivo.	4
18.	Preocupo-me se os outros ficarão desapontados com minha performance.	2
20.	Tenho medo de não conseguir me concentrar.	3
02.	Durante a performance eu me pego pensando em outras coisas não relacionadas à performance.	3
06.	Minha mente divaga durante a performance.	3
07.	Durante a execução, muitas vezes não presto atenção ao que está acontecendo.	4
09.	Pensamentos de me sair mal interferem na minha concentração durante a performance.	4
14.	Tenho lapsos de concentração durante a performance devido ao nervosismo.	4

FIGURA 08 – QUESTÕES DOS FATORES PREOCUPAÇÃO E PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DO SAS DO PARTICIPANTE 01

FONTE – O autor (2015)

Podemos notar que uma pontuação mais baixa nas questões 02, 06, 18 e 20 (Figura 08) trazem informações relevantes do processo de performance. As questões 02, 06 e 20, por exemplo, indicam que o problema não está relacionado a uma dificuldade de concentração, nem que o pensamento seja invadido por divagações ou questões alheias à performance, mas é direcionado com muita intensidade ao medo gerado pela própria performance. A questão 18 mostra também que a preocupação não se dirige com tanta intensidade a fatores externos, mas internos, e reflete o elevado nível de autocrítica e autocobrança do participante. Isto indica que as sensações corporais decorrentes do estado ansioso são tão intensas que sequestram a atenção que deveria estar voltada à performance em si, ou seja, as sensações corporais são extremamente aversivas e o medo eliciado nesse estado leva o corpo a não responder às demandas momentâneas da performance (“*Tenho medo de que meu corpo não consiga realizar aquilo que eu estudei*”).

Conforme relato durante a primeira entrevista, o fato de tocar para familiares ou amigos não gera tanta ansiedade, mas a presença de pares e professores torna-se um fator de superestimação da performance e gerador de estresse e ansiedade. Essa avaliação cognitiva se reflete nas questões referentes a cognições negativas e escrutínio, mostradas no Quadro 08 e se confirma nas questões 15, 38 e 39.

07. Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais cometo erros graves.	5
14. Durante uma apresentação, começo a pensar se serei capaz de chegar até o fim da peça.	6
15. Pensar sobre como eu possa ser avaliado interfere em minha apresentação.	6
17. Mesmo nas apresentações mais estressantes, tenho confiança de que me sairei bem.	6
26. Minha preocupação e nervosismo sobre a interpretação interferem na minha concentração	6
28. Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre iminente, ou mau presságio.	4
35. Quando toco sem a partitura, considero minha memória confiável.	4
37. Sinto-me confiante tocando de memória.	5
25. Após uma apresentação, eu sempre me pergunto se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente	5
38. Preocupa-me ser “examinado” por outras pessoas.	6
39. Eu me preocupo com o meu próprio julgamento acerca de como será a minha <i>performance</i> .	6

FIGURA 09 – QUESTÕES DOS FATORES COGNIÇÕES NEGATIVAS, MEMÓRIA E ESCRUTÍNIO DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01

FONTE – O autor (2015)

As questões 14, 17, 35 e 37 (Figura 09) referem-se a avaliações de confiança e senso de segurança. As questões 35 e 37 referem-se a questões de confiança na memória. As avaliações cognitivas negativas reforçam o afeto negativo e o senso de vulnerabilidade, incerteza e impotência inerentes à ansiedade, contribuindo para a exacerbação dos sintomas ansiosos.

A questão 7 mostra que o grau de perfeccionismo almejado pode tornar-se fator de exacerbação da ansiedade, pois o excesso de estudo (“*Quanto mais me preparo...*”) intensifica o afeto negativo associado ao processo de estudo e torna-se um contrassenso, pois o sentimento de frustração decorrente (“*Puxa! Estudei tanto.... Dá até vontade de largar o instrumento...*”) produz então uma sensação intensa de mal-estar e ruminação que perdura por vários dias, levando mesmo a um cansaço físico e baixa de energia severos.

Algumas questões do grupo II, referentes à vulnerabilidade psicológica, refletem e corroboram esse estado, gerando sentimentos vagos de impotência, apreensão, tristeza e incerteza que podem se tornar crônicos e afetar performances subsequentes (Figura 10).

03. Às vezes me sinto deprimido sem saber por quê.	5
4. Acho difícil reunir forças para realizar tarefas.	5
13. Frequentemente, sinto que não tenho tanto valor enquanto indivíduo.	5
18. Frequentemente me preocupo com uma reação negativa da plateia.	5
19. Às vezes me sinto ansioso sem motivo aparente	6
11. Nunca posso prever se minha apresentação será um sucesso.	6
20. Desde o início de minha carreira musical, lembro-me de estar sempre nervoso em apresentações.	5

FIGURA 10 – QUESTÕES DOS FATORES DE VULNERABILIDADE PSICOLÓGICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01

FONTE – O autor (2015)

Aspectos relevantes do inventário dizem respeito à ruminação pré- e pós-evento e o comportamento de esquiva e evitação em relação a oportunidades de exposição devido à aversividade causada pela intensidade das manifestações ansiosas (Figura 11). A ruminação pré-evento se manifesta em geral não somente pela incerteza do futuro, mas principalmente pela lembrança de ocorrências anteriores e o medo de que se repitam e a ruminação pós-evento diz respeito mais aos pensamentos fixados nos erros e consequências dos sintomas ansiosos (*“Por que foi acontecer justo naquele trecho!” “Por que não consegui me controlar?”*).

34. Preocupo-me tanto antes de uma apresentação que não consigo dormir.	5
32. Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.	4
24. Eu desisto de boas oportunidades de apresentação em virtude da ansiedade.	5

FIGURA 11 – QUESTÕES DOS FATORES DE RUMINAÇÃO E CUSTOS DE OPORTUNIDADE DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 01

FONTE – O autor (2015)

O trabalho com os Guias de Execução gerou certa dificuldade inicial e houve necessidade de novo encontro para explicações. Conforme os registros de estudo, as decisões pelos GEs eram tomadas logo de início e ajudavam a estruturar o desenrolar da prática.

O Participante 01 relatou na segunda entrevista que logo antes da performance algumas decisões foram tomadas em relação a um trecho que suscitava mais apreensão (guia expressivo em forma de imagem mental que o ajudava a se soltar). As decisões relativas a guias básicos e estruturais foram as menos acessadas e os GEs interpretativos e expressivos foram os mais acessados (*“Acessei mais o guia expressivo. O guia expressivo me ajudou a não pensar nos trechos difíceis e isso me ajudou a relaxar nesses trechos”*).

A impressão geral do resultado do trabalho com os GEs foi de um incremento do senso de segurança disponibilizada por uma ferramenta de suporte para acesso imediato durante a performance.

Para mim os GEs contribuem no sentido de controlar a ansiedade por medo de errar e medo de que apareçam brancos. A insegurança com relação à memória traz uma ansiedade muito forte e inclusive a vontade de 'fugir' do local e desistir da apresentação. Com a memória segura, a apresentação se torna segura. Além disso, os GEs interpretativo e expressivo contribuem para uma performance mais relaxada, permitindo uma apresentação mais prazerosa.

Essa segurança proporcionada por uma ferramenta cognitiva permitiu que o surgimento dos sintomas ansiosos não se exacerbasse a ponto de desviar a atenção do processo da performance. A sensação depois da performance foi de grande satisfação, imbuída de um senso de conquista e superação. O grau de relaxamento alcançado durante a peça escolhida acabou por influenciar também a execução das outras peças (*"Foi uma das melhores vezes que toquei!"*).

5.1.2 Participante 02 (P2)

Sexo masculino, 24 anos, violinista, cursando o terceiro ano da graduação do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Estuda violino há treze anos. Relata dificuldade em manter o ritmo em situações de pressão, pois perde o controle de percepção temporal, o que gera uma sensação angustiante e frustrante de ter consciência do problema, mas não conseguir controlá-lo. O sintoma que mais o incomoda são os tremores e a dificuldade de controlar o tônus muscular. Relata uso de β -bloqueador mesmo antes de algumas aulas, chegando a tomar até 120 mg algumas horas antes do evento. Há preocupação com avaliação e pensamento do outro e um senso de autocrítica e autoexigência elevados. Considera-se excessivamente perfeccionista. Durante a performance sente-se desconfortável, os tremores sempre acontecem, mesmo em aula e luta com o surgimento de pensamentos intrusivos que atrapalham a concentração. Após a performance, é invadido por sentimento intenso de desânimo e frustração (*"Sinto vontade de largar o instrumento... Acho que não sirvo pra isso..."*) com pensamentos de ruminação sobre a avaliação dos outros. Os sintomas são menos intensos quando toca em orquestra.

Os resultados da *Escala de Ansiedade no Esporte (SAS)* indicam um nível de ansiedade moderada em relação a situações de pressão (escore 57, do total de 84). Os fatores *ansiedade somática* (25, do total de 36) *preocupação* (21, do total de 28) e *perturbação da concentração* (12, do total de 20) indicam também um nível moderado de ansiedade.

Os resultados do *Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical de Kenny (K-MPAI)* mostram um nível moderado de ansiedade geral (escore total de 141, de 240), com escores moderados em todos os fatores: grupo I (contexto relacional inicial): escore 18, de 36; grupo II (vulnerabilidade psicológica): escore 53, de 78 e grupo III (preocupação com performance próxima): escore 70, de 126. Como esses resultados não corroboram o relato da primeira entrevista, pode-se supor que esses índices moderados estejam relacionados ao uso de β -bloqueador. As Figuras 12 e 13 confirmam essa suposição, uma vez que baixos valores assinalados nas questões referentes a sintomas somáticos podem estar relacionados à inibição dos receptores que causam os sintomas. Conforme a primeira entrevista, no entanto, mesmo com o uso de β -bloqueadores, a vaga sensação de nervosismo (questão 1 do SAS) e as manifestações de tensão muscular (questões 04, 15 e 17 do SAS; questões 30 e 36 do K-MPAI) e de percepção de batimentos cardíacos (questão 21 do SAS e questão 22 do K-MPAI) apresentam valores maiores.

01.	Sinto-me nervoso	4
04.	Sinto meu corpo tenso.	3
08.	Sinto-me tenso no estômago.	1
12.	Sinto meu estômago contraído, afundado.	1
15.	Às vezes sinto-me tremendo antes ou durante uma execução.	4
17.	Sinto meu corpo tenso, duro.	3
19.	Fico enjoado(a) antes ou durante uma performance.	1
21.	Sinto o coração apertado antes da performance.	4

FIGURA 12 – QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO SAS DO PARTICIPANTE 02

FONTE – O autor (2015)

10.	Tenho sensações de pânico antes ou durante as apresentações.	1
12.	Antes ou durante uma apresentação, sinto garganta e boca secarem.	2
16.	Antes ou durante uma apresentação, sinto mal-estar estomacal ou vertigens	0
22.	Antes ou durante uma apresentação, sinto aumento da frequência cardíaca como um pulsar forte no peito.	6
30.	Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação.	5
36.	Antes ou durante uma apresentação, sinto tremores no corpo.	6

FIGURA 13 – QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02.

FONTE – O autor (2015)

Em relação aos fatores de preocupação e perturbação da concentração do SAS e cognições, memória e escrutínio do K-MPAI, as pontuações não são elevadas no geral, o que indica um bom nível de concentração e confiança na memória, mas as questões 9 e 13 do SAS chamam a atenção, se comparadas às questões 25, 26 e 39 do K-MPAI. Essas questões relacionam-se a uma apreensão em relação à percepção de autoeficácia no desempenho e denotam um grau de insegurança (Figuras 14 e 15).

03.	Tenho dúvidas em relação a minha capacidade.	2
05.	Preocupo-me em não conseguir me sair tão bem na performance quanto poderia.	3
10.	Tenho medo de “travar” sob pressão.	2
13.	Tenho medo de um mau desempenho.	4
16.	Preocupo-me se alcançarei meu objetivo.	3
18.	Preocupo-me se os outros ficarão desapontados com minha performance.	3
20.	Tenho medo de não conseguir me concentrar.	3
02.	Durante a performance eu me pego pensando em outras coisas não relacionadas à performance.	2
06.	Minha mente divaga durante a performance.	2
07.	Durante a execução, muitas vezes não presto atenção ao que está acontecendo.	1
09.	Pensamentos de me sair mal interferem na minha concentração durante a performance.	4
14.	Tenho lapsos de concentração durante a performance devido ao nervosismo.	3

FIGURA 14 – QUESTÕES DOS FATORES PREOCUPAÇÃO E PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DO SAS DO PARTICIPANTE 02

FONTE – O autor (2015)

07.	Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais cometo erros graves.	3
14.	Durante uma apresentação, começo a pensar se serei capaz de chegar até o fim da peça.	2
15.	Pensar sobre como eu possa ser avaliado interfere em minha apresentação.	3
17.	Mesmo nas apresentações mais estressantes, tenho confiança de que me sairei bem.	3
26.	Minha preocupação e nervosismo sobre a interpretação interferem na minha concentração	5
28.	Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre iminente, ou mau presságio.	4
35.	Quando toco sem a partitura, considero minha memória confiável.	2
37.	Sinto-me confiante tocando de memória.	3
25.	Após uma apresentação, eu sempre me pergunto se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente	5
38.	Preocupa-me se “examinado” por outras pessoas.	3
39.	Eu me preocupo com o meu próprio julgamento acerca de como será a minha <i>performance</i> .	5

FIGURA 15 – QUESTÕES DOS FATORES COGNIÇÕES NEGATIVAS, MEMÓRIA E ESCRUTÍNIO DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02

FONTE – O autor (2015)

Entretanto, o fator de vulnerabilidade psicológica do K-MPAI (Figura 16) indica valores mais elevados. As questões referentes ao fator de vulnerabilidade exploram sentimentos presentes na vida como um todo, relacionados principalmente a aspectos de depressão, autoestima, anergia e sentimentos de incerteza. Na primeira entrevista o Participante 02 relata dificuldades para dormir, mesmo na ausência de situações de estresse, e conta que a relação com seu primeiro professor de instrumento não foi saudável, trazendo dificuldades posteriores no estudo do instrumento e tristes lembranças. Provavelmente, este período exerceu forte influência condicionante, criando um sentimento de insegurança.

03. Às vezes me sinto deprimido sem saber por quê.	5
04. Acho difícil reunir forças para realizar tarefas.	3
13. Frequentemente, sinto que não tenho tanto valor enquanto indivíduo.	4
18. Frequentemente me preocupo com uma reação negativa da plateia.	4
19. Às vezes me sinto ansioso sem motivo aparente	6
11. Nunca posso prever se minha apresentação será um sucesso.	5
20. Desde o início de minha carreira musical, lembro-me de estar sempre nervoso em apresentações.	6

FIGURA 16 – QUESTÕES DOS FATORES DE VULNERABILIDADE PSICOLÓGICA DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02

FONTE – O autor (2015)

O fator de custos de oportunidade (Questão 24) está relacionado aos sintomas musculares que se manifestam como tremores e à dificuldade em manter o ritmo quando o sistema de alerta está ativado, o que o leva a um processo de evitação e dificuldade em aceitar e realizar cachês ou quando há necessidade de seleção para uma orquestra, por exemplo (Figura 17).

34. Preocupo-me tanto antes de uma apresentação que não consigo dormir.	3
32. Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.	3
24. Eu desisto de boas oportunidades de apresentação em virtude da ansiedade.	5

FIGURA 17 – QUESTÕES DOS FATORES DE RUMINAÇÃO E CUSTOS DE OPORTUNIDADE DO K-MPAI DO PARTICIPANTE 02

FONTE – O autor (2015)

O trabalho com os GEs mostrou-se uma ferramenta importante de estruturação do conteúdo musical (*“Fiquei mais confiante com a peça, pois ela está mais estruturada na minha mente”*) e trouxe mesmo um aspecto lúdico ao estudo e à prática, pois o Participante 02 relata ter se divertido ao criar imagens e associações, imaginando, por exemplo, tocar a cadência do concerto em plena praia, num dia ensolarado, conforme assinala na partitura (Figura 18).



FIGURA 18 – GE EXPRESSIVO ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 02, COMPASSOS 111 E SEGUINTE

FONTE – O autor (2015)

A ludicidade é um fator importante no estabelecimento da segurança, pois parece ajudar a criar um clima de intimidade com a obra e conseqüentemente mais segurança e relaxamento no processo de estudo e de execução (“[...] creio que o simples fato de associar um trecho difícil com alguma imagem ou com uma sensação me fez não pensar no trecho e relaxar mais”). As indicações das decisões interpretativas foram marcadas num estágio bem avançado de leitura da peça, num processo de distanciamento para visualizar o todo da obra, e funcionaram como elemento condutor do amadurecimento da prática.

A execução transcorreu sem prejuízos e o P2 relata que durante o período de estudo dispôs-se à retirada do uso do β -bloqueador, não o utilizando desde então.

5.1.3 Participante 03 (P3)

Sexo feminino, 18 anos, pianista, cursando o segundo ano da graduação do Curso Superior de Instrumento da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Estuda piano há sete anos. Declara-se tímida e seu comportamento durante a entrevista é de acanhamento. Relata que não se sente ansiosa com muita antecedência antes de performance, somente no momento de tocar. Os sintomas que mais incomodam no momento da execução são o tremor, a taquicardia e as extremidades frias e suadas. Durante a execução, procura manter a atenção no que está executando e na respiração, que traz uma sensação de relaxamento. Curiosamente, sente-se mais confortável e segura para tocar frente a uma banca do que para uma plateia, pois considera que os professores que a avaliam almejam seu progresso e considera as críticas positivas. Evita estudar no dia da performance e não consegue comer, pois sente-se muito enjoada. Não gosta de tocar ‘de surpresa’, tem que se sentir muito

bem preparada. Geralmente, após uma performance sente-se aliviada e estimulada para a próxima. Possui um senso forte de autoconfiança. Entretanto, durante uma prova, no início do curso de graduação, sofreu um episódio de *choking* intenso, em forma de bloqueio, que a traumatizou, principalmente pela reação dos colegas (“As pessoas falam pelos corredores: Ah! Essa é a garota que travou...”), sentindo-se machucada e excluída.

Os resultados da *Escala de Ansiedade no Esporte (SAS)* indicam um nível de ansiedade elevada em relação a situações de pressão (score 64, do máximo de 84). O fator *ansiedade somática* mostra um nível elevado de ansiedade (32, do total de 36), mas os fatores *preocupação* (20, do total de 28) e *perturbação da concentração* (11, do total de 20) indicam um nível moderado de ansiedade.

Os resultados do *Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical de Kenny (K-MPAI)* mostram um nível moderado de ansiedade geral (score total de 118, de 240), com escores moderados em todos os fatores: grupo I (contexto relacional inicial): score 15, de 36; grupo II (vulnerabilidade psicológica): score 36, de 78 e grupo III (preocupação com performance próxima): score 69, de 126.

As questões referentes à ansiedade somática mostram valores mais elevados, denotando sofrimento físico antes e durante apresentação (Figuras 19 e 20).

10. Tenho sensações de pânico antes ou durante as apresentações.	4
12. Antes ou durante uma apresentação, sinto garganta e boca secarem.	5
16. Antes ou durante uma apresentação, sinto mal-estar estomacal ou vertigens	4
22. Antes ou durante uma apresentação, sinto aumento da frequência cardíaca como um pulsar forte no peito.	6
30. Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação.	5
36. Antes ou durante uma apresentação, sinto tremores no corpo.	6

FIGURA 19 – QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03

FONTE – O autor (2015)

01.	Sinto-me nervoso	4
04.	Sinto meu corpo tenso.	4
08.	Sinto-me tenso no estômago.	3
12.	Sinto meu estômago contraído, afundado.	2
15.	Às vezes sinto-me tremendo antes ou durante uma execução.	3
17.	Sinto meu corpo tenso, duro.	4
19.	Fico enjoado(a) antes ou durante uma performance.	4
21.	Sinto o coração apertado antes da performance.	4

FIGURA 20 – QUESTÕES DE ANSIEDADE SOMÁTICA DO SAS DA PARTICIPANTE 03

FONTE – O autor (2015)

Os fatores de preocupação e perturbação da concentração do SAS (Figura 21) mostram respostas mais elevadas nas questões envolvendo preocupação e apreensão (03, 05, 09 e 10; 13, 14, 16 e 20), mas a concentração não é afetada (questões 02, 06 e 07).

03.	Tenho dúvidas em relação a minha capacidade.	4
05.	Preocupo-me em não conseguir me sair tão bem na performance quanto poderia.	4
10.	Tenho medo de “travar” sob pressão.	4
13.	Tenho medo de um mau desempenho.	3
16.	Preocupo-me se alcançarei meu objetivo.	3
18.	Preocupo-me se os outros ficarão desapontados com minha performance.	2
20.	Tenho medo de não conseguir me concentrar.	3
02.	Durante a performance eu me pego pensando em outras coisas não relacionadas à performance.	1
06.	Minha mente divaga durante a performance.	2
07.	Durante a execução, muitas vezes não presto atenção ao que está acontecendo.	1
09.	Pensamentos de me sair mal interferem na minha concentração durante a performance.	4
14.	Tenho lapsos de concentração durante a performance devido ao nervosismo.	3

FIGURA 21 – QUESTÕES DOS FATORES PREOCUPAÇÃO E PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO DO SAS DA PARTICIPANTE 03

FONTE – O autor (2015)

As questões referentes a cognições negativas, memória e escrutínio do K-MPAI (Figura 22) indicam um senso de segurança sólido, mesmo em relação à memória (questões 7, 28, 35 e 37), mas essa segurança pode ser afetada por apreensão e preocupação (questões 14, 17 e 26), principalmente em relação ao escrutínio auto-orientado (questões 25, 38 e 39).

7.	Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais cometo erros graves.	1
14.	Durante uma apresentação, começo a pensar se serei capaz de chegar até o fim da peça.	3
15.	Pensar sobre como eu possa ser avaliado interfere em minha apresentação.	5
17.	Mesmo nas apresentações mais estressantes, tenho confiança de que me sairei bem.	6
26.	Minha preocupação e nervosismo sobre a interpretação interferem na minha concentração	4
28.	Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre iminente, ou mau presságio.	1
35.	Quando toco sem a partitura, considero minha memória confiável.	1
37.	Sinto-me confiante tocando de memória.	1
25.	Após uma apresentação, eu sempre me pergunto se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente	6
38.	Preocupa-me se “examinado” por outras pessoas.	4
39.	Eu me preocupo com o meu próprio julgamento acerca de como será a minha <i>performance</i> .	4

FIGURA 22 – QUESTÕES DOS FATORES COGNIÇÕES NEGATIVAS, MEMÓRIA E ESCRUTÍNIO DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03

FONTE – O autor (2015)

Os aspectos relacionados à vulnerabilidade psicológica do K-MPAI (Figura 23) indicam um baixo índice de valores, denotando uma segurança interna bastante sólida e estabelecida, e mesmo as questões 11 e 20 podem ser questionadas em relação à vulnerabilidade e podem estar relacionadas à apreensão e a uma condição normais relacionadas à idade muito jovem e à falta de experiência em exposições públicas.

03. Às vezes me sinto deprimido sem saber por quê.	3
04. Acho difícil reunir forças para realizar tarefas.	2
13. Frequentemente, sinto que não tenho tanto valor enquanto indivíduo.	0
18. Frequentemente me preocupo com uma reação negativa da plateia.	1
19. Às vezes me sinto ansioso sem motivo aparente	1
11. Nunca posso prever se minha apresentação será um sucesso.	4
20. Desde o início de minha carreira musical, lembro-me de estar sempre nervoso em apresentações.	6

FIGURA 23 – QUESTÕES DOS FATORES DE VULNERABILIDADE PSICOLÓGICA DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03

FONTE – O autor (2015)

Como corroboração e consequência dessa solidez e segurança, as questões de ruminação e custos de oportunidade (Figura 24) mostram valores baixos.

34. Preocupo-me tanto antes de uma apresentação que não consigo dormir.	1
32. Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.	1
24. Eu desisto de boas oportunidades de apresentação em virtude da ansiedade.	3

FIGURA 24 – QUESTÕES DOS FATORES DE RUMINAÇÃO E CUSTOS DE OPORTUNIDADE DO K-MPAI DA PARTICIPANTE 03

FONTE – O autor (2015)

O trabalho como os GEs mostrou uma aluna dedicada, focada e muito atenta a detalhes. Durante a apresentação, a P3 sentiu-se muito à vontade e a tranquilidade que sentia era tão efetiva que a performance da obra escolhida e das outras do seu repertório trouxeram grande prazer:

“Durante a apresentação me senti em sintonia com o piano, como se não houvessem problemas de domínio sobre o instrumento. A todo momento eu percebia que sabia exatamente o que estava tocando e lembrava o que vinha a seguir”.

A segurança proporcionada pelo trabalho durante a prática permitiu que sua atenção pudesse se focar nos aspectos relevantes da execução e não ser desviada por sensações somáticas de ansiedade:

“A ansiedade estava bastante controlada, consegui me concentrar principalmente na respiração e nas obras que estava executando. Sempre que percebia que a ansiedade estava aumentando e havia sinais de que minhas mãos começariam a tremer ou a suar, e a atenção se voltava para os ruídos que vinham do público, eu voltava a atenção à respiração, o que me ajudou muito. Somente nos momentos de maior ansiedade experimentei um pouco de insegurança, que passava com a respiração. A ansiedade aparecia com maior intensidade nos trechos que considerava mais difíceis e tinha receio de errar, mas com o foco nisso foi controlável”).

O trabalho com os GEs proporcionou segurança cognitiva em relação à memória e ao domínio do repertório:

“[Os GEs] Influenciaram principalmente com relação à atenção que consegui manter nas peças, do início ao fim. Não houve grandes medos de errar ou medo de que aparecessem “brancos”. A memória foi bastante eficiente e com o desenrolar da peça os trechos e estruturas seguintes apareciam como um filme”).

O nível de domínio que conseguiu alcançar também se reflete na compreensão do protocolo e na tranquilidade proporcionada:

O GE mais importante para mim na memorização de uma peça é o estrutural, pois ele me guia pelos trechos e me deixa atenta aos switches. Quando prendo a atenção ao GE estrutural não há falhas de memória, se, ao contrário, me distraio e continuo tocando mecanicamente, ao voltar a atenção sinto-me perdida a que trecho estou. Outro GE que foi bastante importante é o interpretativo, que guia o fraseado e me leva aos pontos culminantes, procurando sempre fazer o melhor com relação à dinâmica.

O guia expressivo trouxe mais dificuldade provavelmente por características individuais relacionadas a uma habilidade ou facilidade com os aspectos cognitivos ou mesmo por ser um aspecto novo, ainda não introjetado.

O GE que tive mais dificuldade em acessar foi o expressivo, por falta de prática. Até então não achava natural criar uma imagem, sensação ou história para uma música, e por mais que tivesse escrito na partitura algumas sensações ou imagens, não os senti.

No momento da apresentação os GEs não aparecem como forma de memória fotográfica ou visual das cores na partitura, mas sim como a técnica, a estrutura e a sensação que foram automatizadas a cada minuto de estudo, como se todos os fatores e GEs estivessem intrínsecos na memória.

5.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira entrevista e a análise das escalas de medida aplicadas (SAS e K-KPAI) mostram indivíduos com características completamente diferentes unidos pelo sofrimento causado pelos sintomas ansiosos. O valor da aplicação das escalas mostra-se na diferenciação dessas características ao permitir a avaliação de outros aspectos envolvidos no sofrimento, além da manifestação dos sintomas somáticos. Essa diferenciação é necessária não somente para individualizar as características dos sintomas apresentados como um todo, mas também para apontar prováveis relações entre fatores etiológicos, predisposições ou vulnerabilidades, entre outros.

A Escala de Ansiedade no Esporte (SAS) avalia fatores de ansiedade somática e aspectos cognitivos relacionados a preocupação e prejuízos da concentração em situações de pressão, complementando alguns aspectos do Inventário de Ansiedade de Performance Musical de Kenny (K-MPAI).

O SAS (Figuras 25 e 26) mostra um indivíduo com elevado índice de ansiedade (P1) e dois indivíduos moderadamente ansiosos (P2 e P3), o que não minimiza o sofrimento de todos eles. É necessário descobrir o que se encontra por trás desse sofrimento e as alternativas que possam diminuir suas consequências. Provavelmente, os níveis moderados de P2 devam-se ao uso de β - bloqueador, que amenizam as manifestações dos sintomas somáticos. P3 apresenta como resultado geral um nível elevado de ansiedade porque o fator de ansiedade somática é elevado.

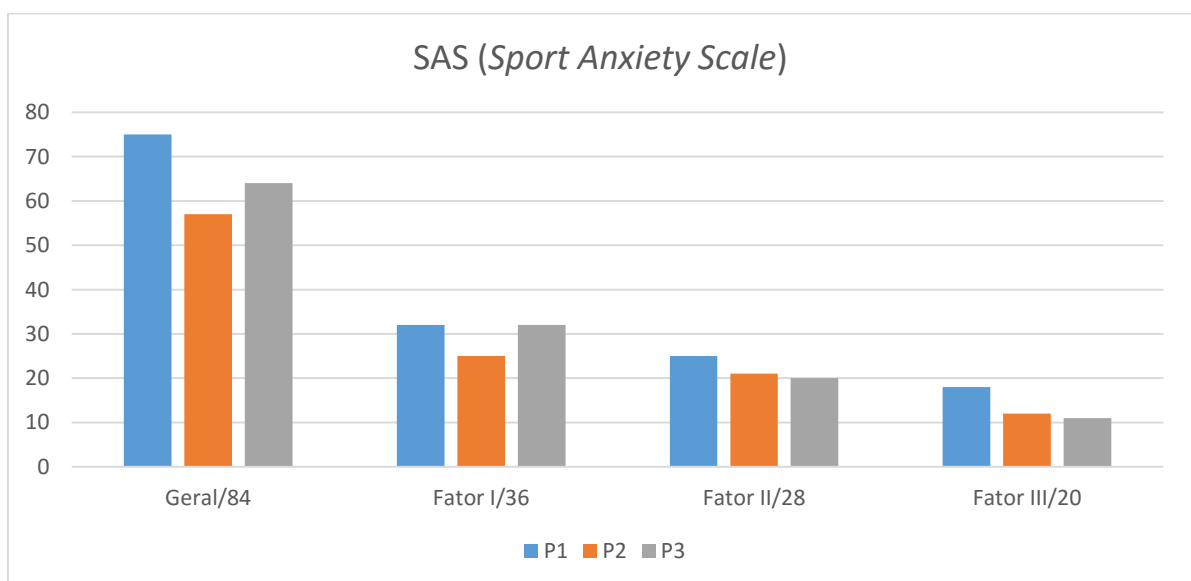


FIGURA 25 - GRÁFICO DOS RESULTADOS DO SAS DOS PARTICIPANTES

FONTE – O autor (2015)

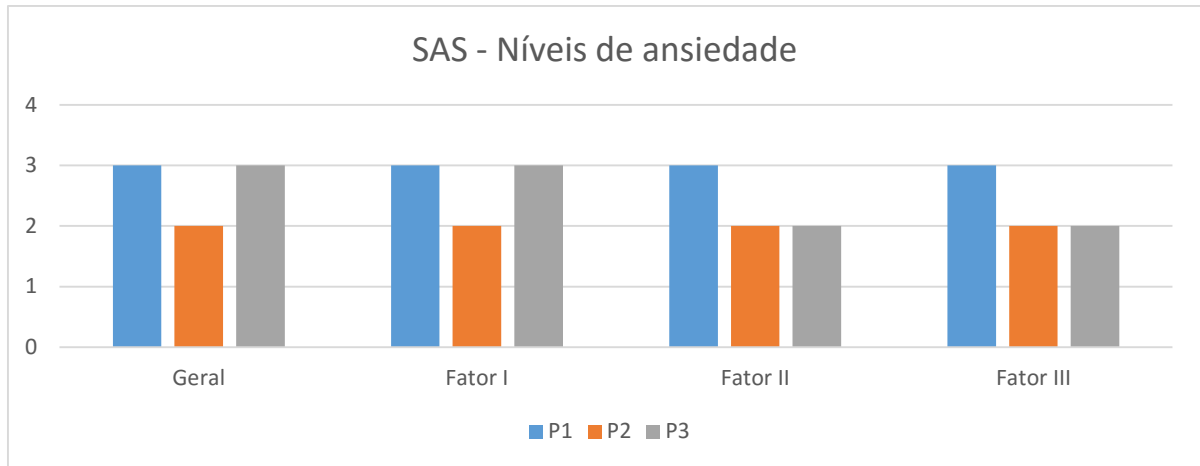


FIGURA 26 – GRÁFICO DOS NÍVEIS DE ANSIEDADE DO SAS DOS PARTICIPANTES²

FONTE – O autor (2015)

Nas Figuras 27 (Fator I – ansiedade somática), 28 (Fator II – preocupação) e 29 (Fator III – perturbação da concentração) são mostradas as respostas dos participantes e a pontuação do nível de ansiedade em relação a cada fator. Algumas respostas que se aproximam nos valores e são comuns entre os participantes são das questões referentes a ansiedade somática (questões 01, 04, 11, 15, 17 e 21), que dizem respeito a ansiedade geral (questões 01 e 05), tensão muscular e dificuldade de relaxamento (questões 04, 15 e 17) e manifestações da percepção dos batimentos cardíacos (questões 11 e 21), preocupação referente ao medo de um desempenho prejudicado (questões 13, 16 e 20), e prejuízo da concentração por pensamentos intrusivos derivados do medo (questões 09 e 14).

FATOR 1 ANSIEDADE SOMÁTICA (9-36)	P1	P2	P3
1. Sinto-me nervoso	4	4	4
4. Sinto meu corpo tenso.	4	3	4
8. Sinto-me tenso no estômago.	3	1	3
11. Meu coração dispara.	4	4	4
12. Sinto meu estômago contraído, afundado.	3	1	2
15. Às vezes sinto-me tremendo antes ou durante uma execução.	4	4	3
17. Sinto meu corpo tenso, duro.	4	3	4
19. Fico enjoado(a) antes ou durante uma performance.	3	1	4
21. Sinto o coração apertado antes da performance.	3	4	4
Total	32	25	32
Nível de ansiedade	Elevado	Moderado	Elevado

FIGURA 27 – QUESTÕES DO FATOR I (ANSIEDADE SOMÁTICA) DO SAS DOS PARTICIPANTES

FONTE – O autor (2015)

² Os níveis de ansiedade são representados por: 1 – ansiedade baixa; 2 – ansiedade moderada; 3 – ansiedade elevada

FATOR 2 PREOCUPAÇÃO (7-28)	01	02	03
3. Tenho dúvidas em relação a minha capacidade.	4	2	2
5. Preocupo-me em não conseguir me sair tão bem na performance quanto poderia.	4	3	4
10. Tenho medo de “travar” sob pressão.	4	2	3
13. Tenho medo de um mau desempenho.	4	4	3
16. Preocupo-me se alcançarei meu objetivo.	4	4	3
18. Preocupo-me se os outros ficarão desapontados com minha performance.	2	3	2
20. Tenho medo de não conseguir me concentrar.	3	3	3
Total	25	21	20
Nível de ansiedade	Elevado	Moderado	Moderado

FIGURA 28 – QUESTÕES DO FATOR II (PREOCUPAÇÃO) DO SAS DOS PARTICIPANTES

FONTE – O autor (2015)

FATOR 3 PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO (5-20)	01	02	03
02. Durante a performance eu me pego pensando em outras coisas não relacionadas à performance.	3	3	1
06. Minha mente divaga durante a performance.	3	2	2
07. Durante a execução, muitas vezes não presto atenção ao que está acontecendo.	4	1	1
09. Pensamentos de me sair mal interferem na minha concentração durante a performance.	4	4	4
14. Tenho lapsos de concentração durante a performance devido ao nervosismo.	4	3	3
Total	18	12	11
Nível de ansiedade	Elevado	Moderado	Moderado

FIGURA 29 – QUESTÕES DO FATOR III (PERTURBAÇÃO DA CONCENTRAÇÃO) DO SAS DOS PARTICIPANTES

FONTE – O autor (2015)

O K-MPAI corrobora esses resultados e evidencia com mais clareza os aspectos individuais de cada participante, indicando que a causa da ansiedade de cada um é diferente e possui origens distintas. O resultado final do processo emocional manifestado nos sintomas ansiosos torna-se um fator comum, bem como o sofrimento experimentado, mas os processos psíquicos internos é que traduzem a riqueza e a sutileza das experiências vividas. Esses processos estão relacionados à história individual, ao montante de experiência acumulada, ao ambiente de desenvolvimento psíquico, bem como a traços individuais de estrutura de *self*, como autoimagem, nível de autoestima e características próprias de reação aos estímulos externos.

O K-MPAI está estruturado em três grandes grupos, apresentados esquematicamente no Quadro 04. Cada grupo engloba vários fatores e cada fator um

conjunto de questões. A Figura 30 mostra o panorama geral do inventário de Kenny (K-MPAI) apresentando os escores dos participantes em todos os fatores.

GRUPO	FATORES	QUESTÕES
I – Contexto Relacional Inicial	04 – Empatia dos pais	09, 23, 33
	07 – Transmissão Geracional da Ansiedade	05, 27, 29
II – Vulnerabilidade Psicológica	01 – Depressão/Desespero	02, 03, 04, 06, 13, 18, 19, 21, 31
	09 – Controlabilidade	01, 11
	11 – Confiança	08
	12 – Ansiedade Pervasiva	20
III – Preocupação com Performance Próxima	03 – Ansiedade Somática Proximal	10, 12, 16, 22, 30, 36, 40
	02 – Cognitiones Negativas (preocupação, medo)	07, 14, 15, 17, 26, 28
	06 – Ruminação pré- e pós-evento	32, 34
	08 – Escrutínio (auto- e alo-orientado)	25, 38, 39
	10 – Custos de Oportunidade	24
	05 - Memória	35, 37

QUADRO 04 – DISTRIBUIÇÃO DE QUESTÕES NOS FATORES E GRUPOS DO K-MPAI

FONTE – O autor (2015)

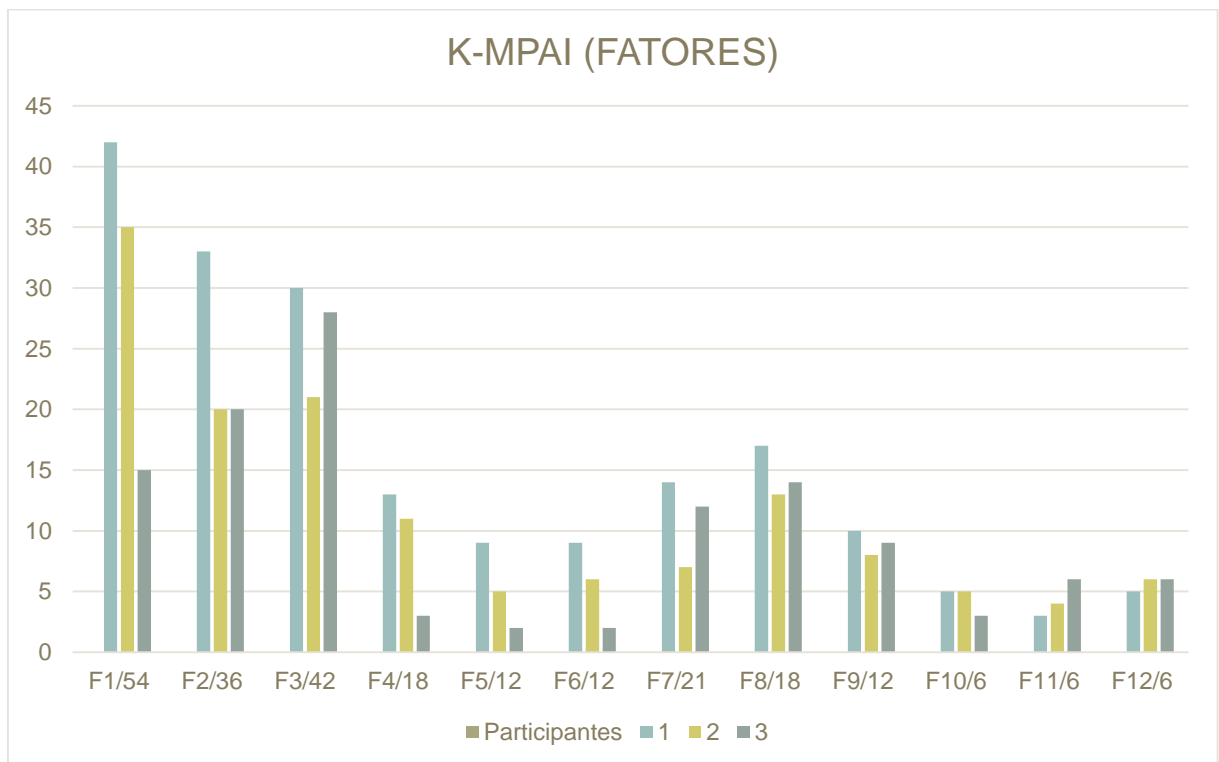


FIGURA 30 - GRÁFICO DOS ESCORES DOS PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS POR FATORES NO K-MPAI

FONTE – O autor (2015)

O Grupo I (Contexto Relacional Inicial) aborda questões de ambiente familiar e condições de desenvolvimento em ambiente ansioso, tratando principalmente das relações parentais de segurança (Figura 31). Pressupõe-se que um ambiente ansioso, hostil, pouco compreensivo e não atencioso predispõe o desenvolvimento de um indivíduo ansioso e vulnerável.

	P1	P2	P3
09. Meus pais frequentemente eram compreensíveis e atenciosos com relação às minhas demandas.	4	6	0
23. Quase sempre fui ouvido por meus pais.	4	4	0
33. Meus pais me estimularam a tentar coisas novas.	5	1	3
05. Preocupação excessiva é característica comum em minha família.	4	2	4
27. Quando criança, frequentemente me sentia triste.	4	1	2
29. Um de meus pais ou ambos eram muito ansiosos.	6	4	6
TOTAL (máximo 36)	27	18	15

FIGURA 31 – RESPOSTAS DO GRUPO I DO K-MPAI³

FONTE – O autor (2015)

O Grupo II (Vulnerabilidade Psicológica) (Figura 32) engloba questões referentes a segurança psíquica e emocional (questões 01, 02, 08, 13 e 20), bem como a percepção ou visão da vida, envolvendo traços de anergia (questões 03 e 04), medo (questões 11, 18, 19 e 21) e depressão (questões 03, 04, 06 e 31). A vulnerabilidade manifesta-se como um sentimento de impotência perante a vida, ocorrendo uma tendência para a superestimação dos eventos desafiadores e/ou uma subestimação dos recursos internos de enfrentamento. Esse sentimento predispõe a erros cognitivos de avaliação das situações ameaçadoras.

	P1	P2	P3
02. Confio facilmente em outras pessoas	2	3	6
03. Às vezes me sinto deprimido sem saber por quê.	5	5	3
04. Acho difícil reunir forças para realizar tarefas.	5	3	2
06. Frequentemente, sinto que a vida não tem muito a me oferecer.	4	4	2
13. Frequentemente, sinto que não tenho tanto valor enquanto indivíduo.	5	4	0
18. Frequentemente me preocupo com uma reação negativa da plateia.	5	4	1
19. Às vezes me sinto ansioso sem motivo aparente	6	6	1
21. Preocupo-me que uma má apresentação possa arruinar minha carreira.	5	5	0
31. Frequentemente, sinto que o futuro não me trará alegrias	5	1	0
01. Geralmente sinto que tenho minha vida sob controle	4	3	5
11. Nunca posso prever se minha apresentação será um sucesso.	6	5	4
08. Sinto dificuldades em depender de outras pessoas.	3	4	6
20. Desde o início de minha carreira musical, lembro-me de estar sempre nervoso em apresentações.	5	6	6
TOTAL (máximo 78)	60	53	36

FIGURA 32 – RESPOSTAS DO GRUPO II DO K-MPAI

FONTE – O autor (2015)

³ Os valores e questões em negrito são invertidos.

O Grupo III (Preocupação com Performance Próxima) traz questões relacionadas às manifestações da vulnerabilidade psicológica, envolvendo os fatores de cognições negativas, preocupação, medo, sintomas de ansiedade somática, escrutínio, ruminação e memória (Figura 33).

	P1	P2	P3
07. Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais cometo erros graves.	5	3	1
14. Durante uma apresentação, começo a pensar se serei capaz de chegar até o fim da peça.	6	2	3
15. Pensar sobre como eu possa ser avaliado interfere em minha apresentação.	6	3	5
17. Mesmo nas apresentações mais estressantes, tenho confiança de que me sairei bem.	6	3	6
26. Minha preocupação e nervosismo sobre a interpretação interferem na minha concentração	6	5	4
28. Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre iminente, ou mau presságio.	4	4	1
10. Tenho sensações de pânico antes ou durante as apresentações.	5	1	4
12. Antes ou durante uma apresentação, sinto garganta e boca secarem.	6	2	5
16. Antes ou durante uma apresentação, sinto mal-estar estomacal ou vertigens	4	0	4
22. Antes ou durante uma apresentação, sinto aumento da frequência cardíaca como um pulsar forte no peito.	6	6	6
30. Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação.	6	5	5
36. Antes ou durante uma apresentação, sinto tremores no corpo.	5	6	4
40. Permaneço engajado com as apresentações, mesmo me causando grande ansiedade.	3	1	0
32. Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.	4	3	1
34. Preocupo-me tanto antes de uma apresentação que não consigo dormir.	5	3	1
25. Após uma apresentação, eu sempre me pergunto se minha <i>performance</i> foi boa o suficiente	5	5	6
38. Preocupa-me ser “examinado” por outras pessoas.	6	3	4
39. Eu me preocupo com o meu próprio julgamento acerca de como será a minha <i>performance</i>	6	5	4
24. Eu desisto de boas oportunidades de apresentação em virtude da ansiedade.	5	5	3
35. Quando toco sem a partitura, considero minha memória confiável.	4	2	1
37. Sinto-me confiante tocando de memória.	5	3	1
TOTAL (máximo 126)	108	70	69

FIGURA 33 – RESPOSTAS DO GRUPO III DO K-MPAI

FONTE – O autor (2015)

A Figura 34 mostra os níveis de ansiedade a partir dos escores de cada fator do K-MPAI e apresenta uma visão geral dos participantes.

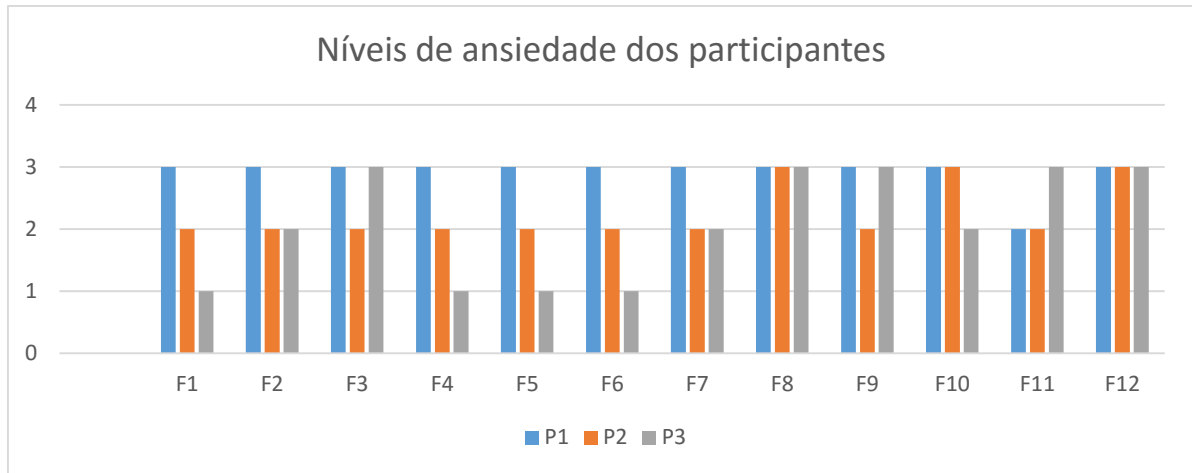


FIGURA 34 – GRÁFICO DOS NÍVEIS DE ANSIEDADE DOS PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS POR FATORES NO K-MPAI⁴

FONTE – O autor (2015)

Pode-se perceber que esta distribuição corrobora os dados obtidos na primeira entrevista e no SAS e indica o panorama geral da ansiedade de cada participante com as nuances de variação em cada fator. O P1, por exemplo, apresenta níveis elevados em quase todos os fatores, com exceção do fator 11 (confiança), que pode estar relacionado provavelmente a seu grau de maturidade e experiência. O P2 apresenta níveis moderados de ansiedade na maioria dos fatores, mas apresenta índices mais elevados nos fatores 8 (escrutínio), 10 (custos de oportunidade) e 12 (ansiedade pervasiva), corroborando os dados iniciais da primeira entrevista. A P3 apresenta níveis elevados nos fatores 3 (ansiedade somática proximal), 8 (escrutínio), 9 (controlabilidade), 11 (confiança) e 12 (ansiedade pervasiva), mas apresenta níveis moderados nos fatores 2 (cognições negativas) e 7 (transmissão geracional da ansiedade) e níveis baixos nos fatores 1 (vulnerabilidade psicológica), 4 (empatia dos pais), 5 (memória) e 6 (ruminação). Esses dados indicam que P1 é um indivíduo com níveis elevados de ansiedade, P2 mostra mais características de insegurança e P3 talvez necessite de mais exposições a situações de pressão. Essa configuração também está representada pelos escores gerais distribuídos por grupos (Figura 35).

⁴ Os níveis de ansiedade são representados por: 1 – ansiedade baixa; 2 – ansiedade moderada; 3 – ansiedade elevada

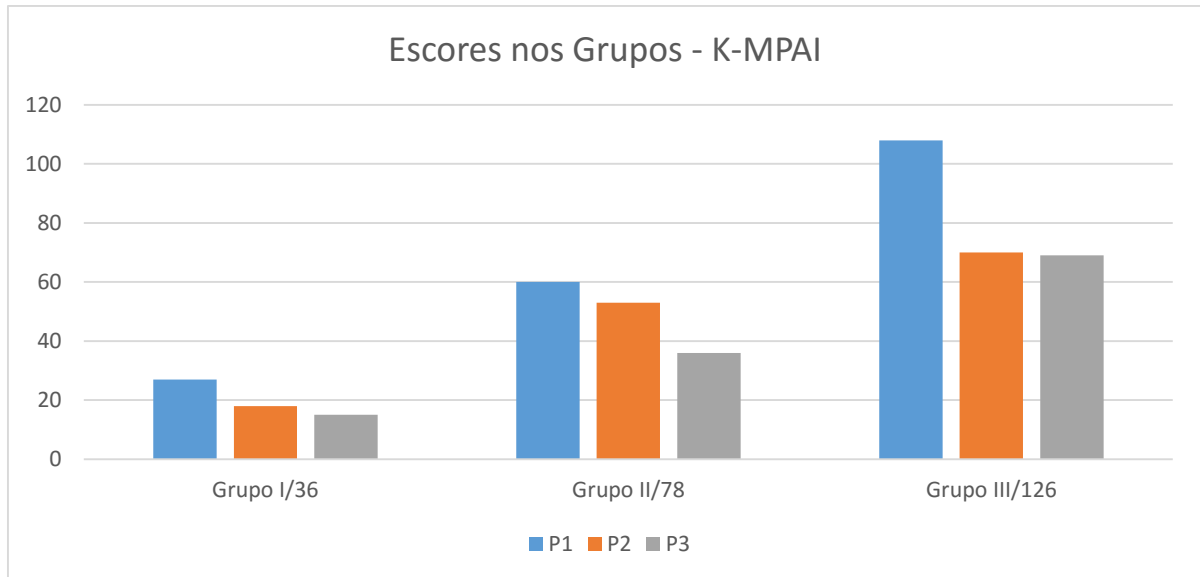


FIGURA 35 – GRÁFICO DOS ESCORES GERAIS DE ANSIEDADE DOS PARTICIPANTES DISTRIBUÍDOS POR GRUPOS NO K-MPAI

FONTE – O autor (2015)

As respostas apresentadas na segunda entrevista indicam um resultado benéfico do trabalho com o protocolo Chaffin, com sinais de aumento de confiança e segurança não somente cognitiva, mas também emocional. As apresentações transcorreram sem qualquer sinal de prejuízo e o índice de satisfação e senso de conquista e realização foram evidentes.

Pode-se perceber também que a segurança e confiança obtidas não permitem que sintomas ansiosos estabeleçam competição com processos cognitivos, e proporcionam ao foco atencional a tranquilidade necessária para utilização da memória de trabalho, permitindo que o executante possa se concentrar no processo da performance. Essa tranquilidade tornou-se tão efetiva que a Participante 3 experimentou momentos de *fluxo (flow)*, mostrando sinais de grande prazer com a performance.

McPherson e Davidson (2006) afirmam que a qualidade de execução musical está diretamente relacionada à qualidade dos pensamentos dos instrumentistas enquanto tocam (McPHERSON e DAVIDSON, 2006, p.339). Embora seu estudo esteja direcionado à criança em seu desenvolvimento musical, podemos supor que isto possa se aplicar também ao adulto, tanto o estudante quanto o profissional. Na primeira entrevista, os participantes mostraram uma preocupação maior, durante a performance, com os aspectos técnicos e as dificuldades de trechos ou passagens

mais complicadas, o que tendia a gerar um ponto focal ansiogênico, predispondo a um estreitamento perceptivo e ao aumento de possibilidade de falhas.

Além do sofrimento causado, sensações corporais intensas prejudicam o processo da performance porque na ativação do circuito de alerta, o indivíduo fica sob controle dessas sensações e tem o foco de sua atenção desviada da tarefa para os sinais de ameaça iminentes (BARLOW, 2000; BECK e CLARK, 2012). Isto prejudica o direcionamento do foco de atenção aos aspectos mais importantes da execução (fraseado e dinâmica, por exemplo), porque o medo de errar ou o julgamento advindo do deslize cometido ocupam a mente do executante e se tornam sinais de ameaça que atrapalham e impedem o desenrolar do processo de performance.

Pode-se perceber que o acesso a guias de abrangência mais ampla, como os interpretativos, os estruturais e principalmente os expressivos, permite a concentração mais direcionada a aspectos de performance que geram mais fluência e conseqüentemente menos ansiedade. Assim, os GEs básicos e estruturais parecem direcionar a concentração para pontos específicos da obra, contribuindo para evitar que a mente seja ocupada por pensamentos intrusivos e alheios à performance. Por outro lado, os GEs interpretativos e principalmente os expressivos ajudam a direcionar a sensação corporal para o momento da performance ao relacionar imagens, sentimentos e sensações a trechos musicais, evitando que sensações corporais advindas do processo ansioso assumam o controle.

O Participante 01, por exemplo, assinala já no primeiro compasso *entrada de um Rei* (Figura 36), relatando que a figura imponente de um rei adentrando um recinto é uma imagem forte que impede a manifestação de um sentimento de vergonha e um comportamento de retração. A mesma estratégia é utilizada no compasso 9 (Figura 36), *sentir-se como um bêbado*, imagem que evoca uma sensação de relaxamento e soltura.

Andantino $\text{♩} = 69$ (Aproximado)
(Tempo sugerido)

③ = Fa#

* (sentir a alma de um Rei)

* (lembrar uma arpa)

* (sentir-se com um príncipe)

FIGURA 36 – GEs EXPRESSIVOS ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 01, COMPASSOS 1-12

FONTE – O autor (2015)

Estratégias semelhantes são utilizadas pelos outros participantes. Expressões que indicam sentimentos positivos como *carinhoso*, *feliz*, *eufórico*, assinalados pelo Participante 02 (Figura 37), por exemplo, denotam uma busca por sensações positivas opostas às evocadas pelo estado ansioso.

cresc.

ritard.

espress.

p

f

cresc.

piacere

Tutti

VIRTUOSISMO

FELIZ

ROMANTICO

FIGURA 37 – GEs EXPRESSIVOS ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 02, FINAL DA CADENZA

FONTE – O autor (2015)

A evocação de imagens relacionadas a sensações positivas procura eliciar o mesmo sentimento de segurança e proteção. A Participante 03, por exemplo, assinala nos primeiros compassos de sua obra uma imagem de caminhar sobre o cascalho

fino e delicado de um riacho tranquilo para evocar uma sensação de fluidez e tranquilidade (Figura 38). Imagens semelhantes surgem nos compassos 22 e seguintes (*abraço carinhoso*) e a sensação de soltura do vai-e-vem de um *balanço* (compassos 40 até o final).



FIGURA 38 – GEs EXPRESSIVOS ASSINALADOS NA OBRA DO PARTICIPANTE 03, COMPASSOS INICIAIS

FONTE – O autor (2015)

Assim, o protocolo de Chaffin não foi aplicado com o intuito de trabalhar somente aspectos relacionados à memória, seu propósito original, mas como ferramenta auxiliar na consolidação de informações que permitissem o direcionamento da atenção, das sensações e dos sentimentos dos executantes para locais da partitura que representavam momentos da performance por eles identificados como cruciais. Como esses momentos poderiam se tornar focos ansiogênicos, o direcionamento da atenção para imagens escolhidas e assinaladas durante o processo de aprendizagem da obra permitiu o afloramento de uma maior confiança e um sentimento de segurança, contribuindo para a diminuição da ansiedade e das falhas e deslizes.

Nesse sentido, corroborando a importância dessa liberdade e flexibilidade dos processos mentais funcionarem a partir de estruturas mais amplas, Chaffin afirma que

“Idealmente, o pianista toca com os guias expressivos no centro da atenção, sobre um fundo de guias de performance básicos e interpretativos e conhecimento estrutural. Quando isso acontece, o executante experiencia *flow* [...] (CHAFFIN e IMREH, 2002, p.348).

Assim, esses resultados são animadores e abrem perspectivas para reflexões e futuros direcionamentos, pois se compararmos os resultados obtidos nas escalas, veremos que o Participante 01 obteve os maiores escores em todas as escalas, mostrando níveis elevados de ansiedade em todos os fatores analisados (ansiedade somática, preocupação, susceptibilidade e vulnerabilidade psicológicas). Suas

respostas após o trabalho com o protocolo Chaffin mostram que essa abordagem proporciona uma segurança efetiva em relação à memória, mas também constitui uma ferramenta eficaz no enfrentamento de situações ansiogênicas. O Participante 02 apresentou escores indicando níveis moderados de ansiedade em todos os fatores, provavelmente devido ao uso de β -bloqueador. No entanto, não sente mais necessidade de sua utilização e não os utilizou durante a última coleta de dados. Isso pode ser reflexo também de um aumento de segurança emocional proporcionado por um domínio mais efetivo dos aspectos cognitivos do repertório. Por fim, a Participante 03 apresentou escores gerais moderados, apresentando níveis mais elevados apenas em relação à ansiedade somática. O fato de ter experimentado momentos de *fluxo* (*flow*) indica que o trabalho cognitivo sólido com os GEs permitiu uma liberdade muito maior em relação à possibilidade de expressão criativa.

5.3 ELABORAÇÃO DE UM MODELO CONCEITUAL DE ANSIEDADE DE PERFORMANCE MUSICAL

Os resultados desta pesquisa indicam que o trabalho com os GEs desempenha um papel importante como fonte de recursos disponíveis no enfrentamento da ansiedade, atuando como elemento reforçador dos processos de controle, no gerenciamento dos processos da ansiedade e da performance e na consequente segurança adquirida.

Muitas explicações foram desenvolvidas na tentativa de esclarecer o fenômeno da ansiedade de desempenho musical e embora não possam ser considerados propriamente modelos teóricos, mas arcabouços conceituais (KENNY, 2011, p.155), são ferramentas importantes para auxiliar na compreensão das manifestações e no desenvolvimento de estratégias e manejo dos recursos disponíveis para a abordagem pedagógica ou terapêutica de seus sintomas.

A quase totalidade dos estudos debruça-se no arrolamento de variáveis desencadeantes ou influenciadoras do processo ansioso, em geral baseados num tripé dimensional que abrange aspectos relacionados ao indivíduo, à tarefa e à situação ou ambiente em que se desenvolve a performance. Esses aspectos dizem respeito à ansiedade-traço do indivíduo ou à susceptibilidade do indivíduo à ansiedade de performance, ao nível de maestria alcançado ou grau de eficácia atingido em relação ao domínio do repertório a ser executado e ao grau de estresse vinculado à

performance, derivado dos fatores ambientais que a circundam (WILSON, 2002; PAPAGEORGI, HALLAM E WELCH, 2007; SCHMIDT e WRISBERG, 2010; VALENTINE, 2004; LeBLANC, 1994; SONNENTAG e FRESE, 2002, p.8).

O modelo de Kenny, atualmente o mais específico neste campo, foi desenvolvido a partir do modelo de desenvolvimento da fobia social, de Barlow, e procura explicar a etiologia e a manutenção de respostas severas e intensas de ansiedade de performance musical em contexto avaliativo, tanto em indivíduos que nunca experimentaram qualquer tipo de prejuízo na performance apesar dos sintomas ansiosos quanto aqueles que têm a performance afetada pelos sintomas da ansiedade ou por pensamentos intrusivos dela decorrente (KENNY, 2011, p.162). No entanto, esse modelo e o inventário que o acompanha foram construídos e desenvolvidos para abordar aspectos psicológicos específicos relacionados à psicopatologia e a abordagens terapêuticas, e sua utilização por profissionais não vinculados à área de saúde pode trazer dificuldades.

Portanto, a partir da compreensão dos elementos envolvidos no processo ansioso, e dos resultados deste trabalho com a abordagem metodológica de Chaffin, proponho a seguir um modelo conceitual de performance musical afetada pela ansiedade centrado nos processos de controle e gerenciamento da informação durante a performance musical (Figura 39).

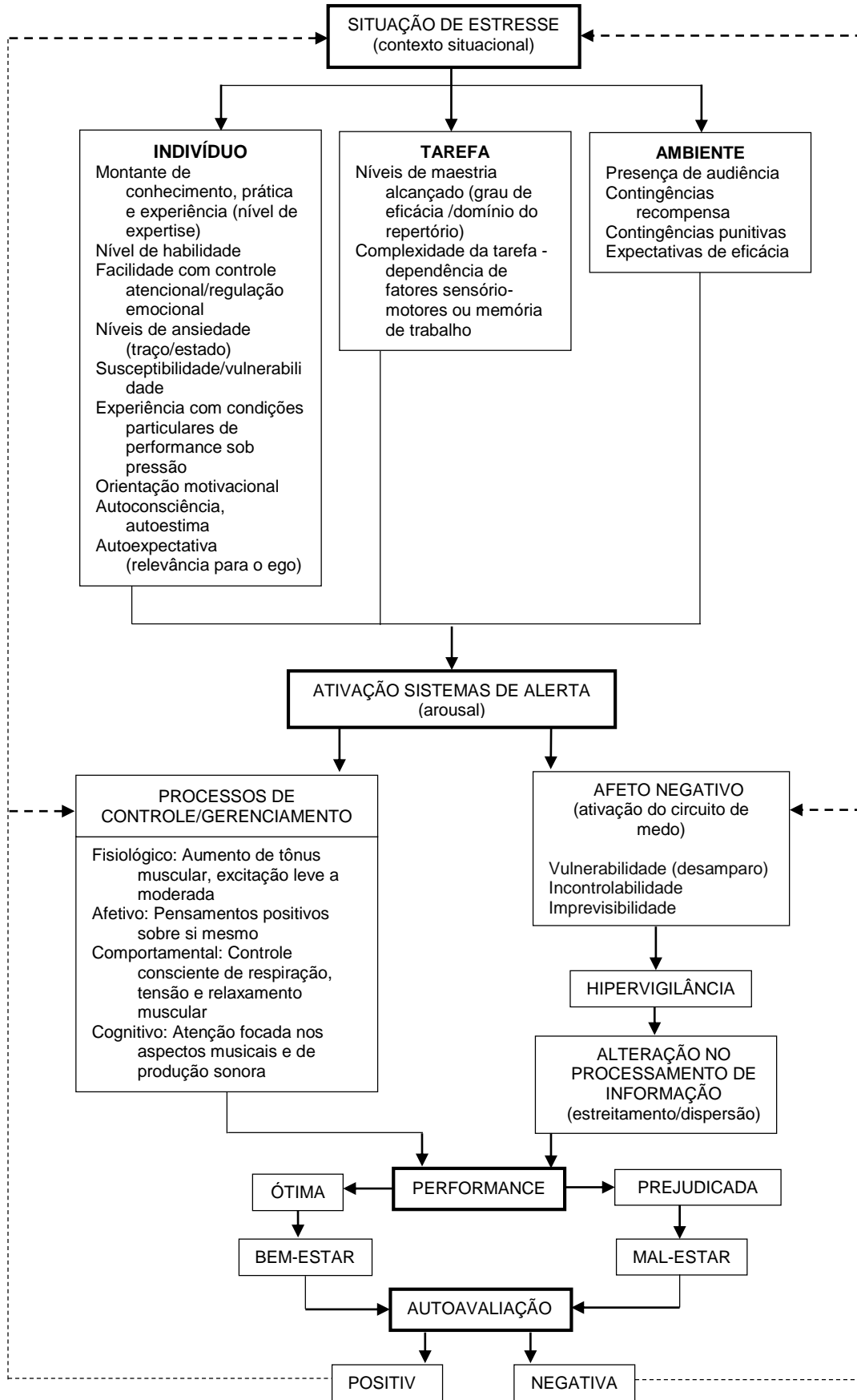


FIGURA 39 – MODELO DE ANSIEDADE NORMAL E DISFUNCIONAL DURANTE PERFORMANCE MUSICAL
 FONTE – O autor (2015)

O modelo é dividido em duas partes. A parte direita do modelo demonstra o processo disruptivo ocasionado pela ansiedade exacerbada ou mal-adaptada desencadeando uma performance prejudicada. Pode-se supor que o estímulo de ativação dos sistemas de alerta na ansiedade disfuncional desencadeia, através do surgimento de afeto negativo, o circuito de hipervigilância, o que leva à alteração do processamento de informação, seja através da via de distração, seja através de monitoração explícita, e, conseqüentemente, a uma performance prejudicada ou à sua interrupção.

A parte esquerda do modelo mostra o desenrolar de um processo de performance em que a ansiedade desempenha um papel principalmente de ativação e alerta benéficos dentro do processo, não interferindo negativamente no resultado final, mas, ao contrário, estabelecendo um processo de retroalimentação positiva de reforço das capacidades e recursos de enfrentamento. A ansiedade permanece em níveis moderados e os processos de gerenciamento e controle são saudáveis.

Como os processos de gerenciamento das situações de pressão são mais saudavelmente orientados para as capacidades pessoais e recursos de enfrentamento, a ativação dos sistemas fisiológicos de alerta não resulta em respostas inibitórias autoprotetivas, mas transforma-se em estímulo de incentivo, pois ajuda a concentração dos esforços na tarefa a ser realizada. Ocorre uma mudança significativa de foco de atenção dos estímulos potencialmente nocivos para os recursos disponíveis de enfrentamento. Assim, essa relação positiva que se estabelece resulta numa performance satisfatória, predispondo a um bem-estar intenso durante e após a realização da tarefa, constituindo-se como suporte mais solidificado para futuras situações de exposição, em que tanto a ativação dos sistemas neurológicos será menos intensa, quanto os recursos de gerenciamento mostrar-se-ão mais eficazes.

Além disso, alguns aspectos importantes que surgem nesse modelo relacionam-se tanto ao processo de desencadeamento da performance prejudicada quanto às possibilidades de alocação de estabelecimento de estratégias para evitar ou romper o ciclo de prejuízo.

Entre os muitos aspectos que podem interferir no processo de performance, dois fatores devem ser enfatizados. Em primeiro lugar, o repertório deve estar bem preparado e sob o domínio técnico e musical do musicista e dentro dos limites de sua

capacidade de execução, devendo haver, portanto, um equilíbrio entre o desafio que estimula e a capacidade de realização confortável (BARRY e HALLAM, 2002).

Em seguida, existe o desenvolvimento de uma habilidade de alternância entre os estados de concentração focada e o relaxamento da entrega ao processo criativo (KIRCHNER, 2011). Esse estado é também chamado de gerenciamento absorto (*absorbed coping*) (CARR *et al.*, 2014, p.6).

“[...] é um estado de espírito e um tipo de performance que pode ser acessado quando (1) a equiparação entre as habilidades individuais e as demandas situacionais seja ideal e (2) o performer esteja apto a abrir mão de reflexão o suficiente para permitir que essa equiparação possa produzir uma fusão efetiva entre rotinas automáticas e criatividade enativa.” (CARR *et al.*, 2014, p.22)

Assim, essa *criatividade enativa* refere-se a um ideal relacionado não apenas a aspectos automatizados de habilidades sensoriomotoras intensivamente praticadas, mas a uma habilidade do performer expert de ir além do que comumente é visto como rotina e automatização para se engajar com desafios incomuns fornecidos por situações de performance raramente encontradas na prática diária (CARR *et al.*, 2014, p.6).

Portanto, num estado de ansiedade que se pode considerar benéfico ou normal, a capacidade de gerenciamento do estado ansioso está relacionada a uma flexibilidade no processo atencional, que permite o direcionamento da atenção concentrada para os diversos elementos que constituem o universo da performance no momento em que ela acontece. Essa flexibilidade permite o estabelecimento de condições para que o performer possa se adaptar às necessidades de cada momento e assim estabelecer os ajustes necessários à demanda de cada situação, como afinação, pedalização, projeção sonora e outros que surjam em resposta ao ambiente e ao processo no desenrolar da performance e mesmo em relação aos aspectos internos de adaptação e controle muscular, respiratório ou outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com indivíduos ansiosos a partir da abordagem metodológica de relato de estudo e Guias de Execução de Roger Chaffin e colaboradores (CHAFFIN e IMREH, 2002; CHAFFIN e LOGAN, 2006; CHAFFIN e LISBOA, 2008), apoiada por entrevistas, gravações de vídeos e aplicação de dois instrumentos de medida psicológicos (a Escala de Ansiedade no Esporte – SAS e o Inventário de Ansiedade de Performance Musical – K-MPAI) demonstrou eficácia no estudo sobre ansiedade pelos resultados alcançados.

As trajetórias e experiências dos participantes, a partir de dinâmicas distintas e problemas diferenciados, mostraram indícios que apontam para perspectivas que revelam a importância da prática estruturada sustentada por um trabalho consciente orientado para as dificuldades geradas pelo estado ansioso. O suporte cognitivo fornecido pelo trabalho com os guias de execução pareceu proporcionar segurança emocional suficiente para o enfrentamento das situações de estresse de exposição e principalmente de avaliação e autoavaliação, mostrando-se uma ferramenta potencial na redução da ansiedade de performance.

O modelo conceitual proposto como complementação e resultado da revisão da literatura e do trabalho com os participantes permite explorar a presença e manutenção de afetos e pensamentos negativos durante a prática instrumental individual e sua relação com a ocorrência de eventos de *choking*. Relaciona-se também à hipótese inicial levantada nos estágios de elaboração da pesquisa, de que o desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas ao planejamento, monitoração e avaliação da prática instrumental possa reforçar os processos de controle e gerenciamento do estado ansioso, ao permitir um suporte cognitivo que minimize o sentimento de vulnerabilidade, incontrolabilidade e imprevisibilidade inerentes ao estado ansioso, contribuindo, assim, para a melhoria e prevenção de eventos de déficits cognitivo-motores em performance sob pressão.

Além disso, a proposta de realização deste trabalho, ao conjugar o desenvolvimento de habilidades cognitivas para sua aplicação nas manifestações do processo ansioso, resultando na elaboração de um modelo conceitual, vem corroborar minha convicção da necessidade e da relevância de ressaltar alguns aspectos que

considero como fundamentais ao estudo da performance e das manifestações dos processos ansiosos relacionados à performance musical.

Em primeiro lugar, considero a necessidade de aprofundamento e definição da delimitação do campo de estudo da ansiedade de performance musical como talvez a questão epistemológica mais delicada que devemos enfrentar, devido aos aspectos multifacetados e multidisciplinares envolvidos neste complexo tema. A compreensão dos elementos fundamentais subjacentes ao processo ansioso ainda demanda um esforço considerável em termos de preenchimentos de lacunas e construção de um conhecimento sólido e baseado em evidências empíricas bem constituídas. A definição e abrangência de conceitos e processos fundamentais bem como as relações constituídas entre suas interfaces também necessitam de atenção. O conhecimento e o reconhecimento da diferença dos papéis exercidos por aspectos como ansiedade normal e ansiedade patológica, ansiedade traço e ansiedade estado bem como os mecanismos de investigação, medida, abordagem e intervenção ainda necessitam de desenvolvimento, adaptação, tradução e validação para a realidade do performer brasileiro e de sua formação.

Em segundo lugar, o trabalho cognitivo vincula-se a um aspecto fundamental relacionado à performance e sua preparação, fornecendo um reforço significativo para os recursos de enfrentamento e como ferramenta que ajuda a aliviar as manifestações dos sintomas ansiosos. Dessa constatação depreende-se a importância de um preparo consciente em que fatores cognitivos, afetivos e emocionais devam ser trabalhados concomitantemente numa unidade indissociável. Assim, perspectivas se abrem na possibilidade de criação e desenvolvimento de programas que visam à proteção emocional e ao gerenciamento saudável do pensamento do performer, a partir do reconhecimento do indivíduo que sofre, da aceitação de seu sofrimento e da possibilidade de uma proposta de alívio para esse sofrimento.

Entende-se que alguns aspectos são incipientes e limitantes no que dizem respeito ao trabalho exclusivo com autorrelatos, que necessitariam e mesmo exigiriam aporte científico oriundo de abordagens laboratoriais e metodologias mais acuradas (CHAFFIN e IMREH, 2001), a fim de aprofundar o conhecimento teórico nesse campo através de testes de hipóteses e soma e acréscimo de dados empíricos. Entretanto, o protocolo de Chaffin permitiu um suporte para as práticas cognitivas e promoveu o aumento de confiança e segurança não somente cognitiva, mas também emocional.

Sabemos que esse tema e os aspectos dele derivados ainda constituem questões delicadas e de difícil acesso, envolvendo elementos de autoimagem, autoavaliação e vergonha, sendo ainda considerados tabus por alguns no meio musical. Essa pesquisa, portanto, contribui com uma temática relevante para o meio musical e necessita de contínuo desdobramento para que possa auxiliar uma população significativa de músicos que sofre com a ansiedade.

REFERÊNCIAS

- AGRILLO, Christian. Il ruolo della direzione dell'attenzione nel fenomeno *choking under pressure*: lo stato dell'arte. **Giornale de Psicologia**, vol.3, n.3, p.319-326, 2009.
- ANDRADE, Laura Helena S. G.; GORENSTEIN, Clarice. Aspectos gerais das escalas de avaliação de ansiedade. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 25, n. 6, p. 285-290, 1998.
- BARLOW, David H. Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. **American Psychologist**, p.1247-1263, 2000.
- BARLOW, David H. **Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic**. 2nd Ed. New York: Guilford Press, 2002.
- BARRY, Nancy H.; HALLAM, Susan. *Practice*. In: PARNCUTT, Richard; MacPHERSON, Gary (Eds.). **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, p.151-165.
- BAUMEISTER, Roy F. Choking under pressure: self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol.46, n.3, 610-620, 1984.
- BAUMEISTER, Roy F.; SHOWERS, Carolin J. A review of paradoxical performance effects: choking under pressure in sports and mental tests. **European Journal of Social Psychology**, v. 16, n. 4, p. 361-383, 1986.
- BAUMEISTER, Roy F.; SCHER, Steven J. *Self-defeating behavior patterns among normal individuals: review and analysis of common self-destructive tendencies*. **Psychological Bulletin**, Vol. 104 (1), p.3-22, 1988.
- BECK, A. T.; CLARK, D. A. **Terapia cognitiva para os estados de ansiedade: ciência e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- BEILOCK, Sian L.; CARR, Thomas H. On the fragility of skilled performance: what governs choking under pressure? **Journal of Experimental Psychology**, vol.130, n.4, 701-725, 2001.
- BEILOCK, Sian L.; GRAY, Rob. Why do athletes choke under pressure? In: TENENBAUM, Gershon; EKLUND, Robert C. (Eds.). **Handbook of sport psychology** 3rd Ed. pp. 425-444. Hoboken, NJ: John Wiley, 937 págs. 2007.
- BELZUNG, Catherine. **Biologia das emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.
- BRODSKY, W. Music performance anxiety reconceptualized: a critical of current research practice and findings. **Medical Problems of Performing Artists**, vol.11, n.3, 88-98, 1996.
- BROWN, Timothy A.; BARLOW, David H. A proposal for a dimensional classification system based on the shared features of the DSM-IV anxiety and mood disorders: implications for assessment and treatment. **Psychological assessment**, v. 21, n. 3, p. 256, 2009.
- BRUGUÉS, Ariadna Ortiz. **Music performance anxiety: a review of the literature**. Tese (doutorado). Faculdade de Medicina da Universidade Albert Ludwig, Freiburg, 2009.

- BUMA, Lori; BAKKER, Frank C; OUDEJANS, Raoul R. D. Exploring the thought and focus of attention of elite musicians under pressure. **Psychology of Music**. Vol.XX(X), p.1-14, 2014.
- CARR, T.H. Strengths and weaknesses of reflection as a guide to action: pressure assails performance in multiple ways. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, p.1-26,2014.
- CHAFFIN, Roger, IMREH, Gabriela. *A comparison of practice and self-report as sources of information about the goals of expert practice*. **Psychology of music**, n.29, 2001, p.36-69.
- CHAFFIN, Roger; IMREH, Gabriela. *Practicing perfection: piano performance as expert memory*. **Psychological Science**, vol.13, n.4, jul.2002, p.342-349.
- CHAFFIN, Roger; LOGAN, Topher. *Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance*. **Advances in Cognitive Psychology**, 2006, vol.2, n.2-3, p.113-130.
- CHAFFIN, Roger; LISBOA, Tania. *Practicing perfection: how concert soloists prepare for performance*. **Ictus**, **9**, p.115-142, 2008.
- CHRISTENSEN, Wayne; SUTTON, John; MCILWAIN, Doris. Putting pressure on theories of choking: towards an expanded perspective on breakdown in skilled performance. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, p. 1-41, 2014.
- COELHO, Nilzabeth Leite; TOURINHO, Emmanuel Zagury. O conceito de ansiedade na análise do comportamento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Vol.21, n.2, 171-178, 2008.
- COX, Wendy J.; KENARDY, Justin. Performance Anxiety, Social Phobia, and Setting Effects in Instrumental Music Students. **Journal of Anxiety Disorders**, Vol. 7, p.49-60. 1993
- DeCARO, Marci S.; THOMAS, Robin D.; ALBERT, Neil B.; BEILLOCK, Sian L. Choking under pressure: multiple routes to skill failure. **Journal of Experimental Psychology**, vol.140, n.3, 390-406, 2011.
- DeGELDER, Beatrice. The grand challenge for frontiers in emotion Science. **Frontiers in Psychology**, vol.1, article 187, p.1-4, 2010.
- FEHM, Lydia; SCHMIDT, Katja. Performance anxiety in gifted adolescent musicians. **Anxiety Disorders**, vol.20, 98-109, 2006.
- FITTS, Paul M.; POSNER, Michael I. **Human performance**. Oxford: Brooks/Cole, 1967.
- FOGLE, Dale O. Toward effective treatment for music performance anxiety. **Psychotherapy: theory, research and practice**. Vol.19, n.3, 1982.
- FONSECA, Carlos M. da. *Ansiedade de Performance em Música: causas, sintomas e estratégias de enfrentamento*. In: **Anais do Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional**, n.3. Salvador: EDUFBA, 2007, p.242-249.
- FREDRIKSON, M.; GUNNARSSON, R. Psychobiology of stage fright: the effect of public performance on neuroendocrine, cardiovascular and subjective reactions. **Biological Psychology**, vol.33, 51-61, 1992.
- FREUD, Sigmund. **The problem of anxiety**. New York: Norton, 1936.

- GABRIELSSON, Alf. *Performance anxiety*. In: **The psychology of music**. 2nd Ed. Diana Deutsch. California: Academic Press (Elsevier), 569-577, 1999.
- GABRIELSSON, Alf. *The performance of music*. In: DEUTSCH, Diana. **The psychology of music**. Second edition. California: Academic Press (Elsevier), 1999. p.501-602.
- GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol.22, n.2, 169-174, 2006.
- GEEVES, Andrew; McILWAN, Doris J. F.; SUTTON, John; CHRISTENSEN, Wayne. To think or not to think: the apparent paradox of expert skill in music performance. **Educational Philosophy and Theory**, vol.46, n.6, p.674-691, 2014.
- GORGES, Susanne; ALPERS, Georg W.; PAULI, Paul. Musical performance anxiety as a form of social anxiety? *Annals of the International Symposium on Performance Science*, 2007. p.67-72. Acesso: www.performancescience.org
- GUCCIARDI, Daniel F.; DIMMOCK, James A. Choking under pressure in sensorimotor skills: conscious processing or depleted attentional resources? **Psychology of Sport and Exercise**, vol.9, 45-59, 2008.
- GUTHRIE, Edwin R. **The psychology of learning**. New York: Harper/Row, 1952.
- HAMBRICK, David Z.; OSWALD, Frederick L.; ALTMANN, Erik M.; MEINZ, Fernand G.; CAMPITELLI, Guilermo. Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert?. **Intelligence**, v. 45, p. 34-45, 2014.
- HILL, Denise M.; HANTON, Sheldon; FLEMING, Scott; MATTHEWS, Nic. A re-examination of choking in sport. **European Journal of Sport Science**, July, vol. 9, n.4, 203-212, 2009.
- JACKSON, Susan A. Joy, fun and flow state in sport. In: HANIN, Yuri L. (Ed.) **Emotions in sport**. Illinois: Human Kinetics, 2000. p.135-155.
- JACKSON, Robin C.; ASHFORD, Kelly J.; NORSWORTHY, Glen. Attentional focus, dispositional reinvestment, and skilled motor performance under pressure. **Journal of sport & exercise psychology**, vol.28, 49-68, 2006.
- JØRGENSEN, Harald. *Strategies for individual practice*. In: **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance**. WILLIAMON, Aaron (Ed.) New York: Oxford University Press: 2006. p.85-103.
- KENNY, Dianna; DAVIS, Pamela; OATES, Jenni. Music performance anxiety and occupational stress among opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. **Journal of Anxiety Disorders**, Vol.18, p.757-777, 2004.
- KENNY, Dianna T.; OSBORNE, Margaret S. Music performance anxiety: New insights from young musicians. **Advances in Cognitive Psychology**, vol.2, n.2-3, 103-112, 2006.
- KENNY, Dianna. The factor structure of the revised Kenny Music Performance Anxiety Inventory. *International Symposium on Performance Science*, p.37-41, 2009.
- KENNY, D.T. **The psychology of music performance anxiety**. New York: Oxford University Press, 2011.

- KENNY, Dianna; ARTHEY, Stephen; ABBASS, Allan. Intensive short-term dynamic therapy for severe music performance anxiety: assessment, process and outcome of psychotherapy with a professional orchestral musician. **Medical Problems of Performing Artists**, March, 2014, p.3-7.
- KIRCHNER, J. M. Incorporating flow into practice and performance. **Work**, n.40, p.289–296, 2011.
- KOKOTSAKI, D.; DAVIDSON, J. W. Investigating musical performance anxiety among music college singing students: A quantitative analysis. **Music Education Research**, 5, 45–59. 2003
- LEARY, Mark; KOWALSKI, Robin M. Impression management: a literature review and two-component model. **Psychological Bulletin**, vol.107, n.1, p.34-47, 1990.
- LeBLANC, Albert. A theory of music performance anxiety. **The Quarterly**, vol.5, n.4, p.60-68, 1994.
- LEHMANN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. Managing performance anxiety. In: **Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills**. New York: Oxford University Press, p.145-162, 2007.
- LEHRER, Paul M. A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. **Journal of /research in Music Education**, vol.35, n.3, p.143-153, 1987.
- MATOS, Evandro G.; MATOS, Thania M. G.; MATOS, Gustavo M. G. A importância e as limitações do uso do DSM-IV na prática clínica. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. Set/dez 2005;27(3):312-318.
- McPHERSON, G. E.; DAVIDSON, J. *Playing an instrument*. In: McPherson, G. E. (Ed.) **The child as musician: a handbook of musical development**. Oxford: Oxford University Press, 2006, p.331-351.
- MENDES, Dayse Gomes. *Habilidades e estratégias para gerir ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais*. **Música em Perspectiva**. Vol.7, n.1, jun. p.81-109, 2014.
- MESAGNO, Christopher; HARVEY, Jack T.; JANELLE, Christoher M. Self-presentation origins of choking: evidence from separate pressure manipulations. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, vol.33, p.441-459, 2011.
- MORAGUÈS, José Luis. **Psicologia do desempenho: corpo pulsional e corpo mocional**. São Paulo: Escuta, 2003.
- ÖHMAN, Arne; MINEKA, Susan. Fears, phobias and preparedness: toward an evolved module of fear and fear learning. **Psychological Review**, vol.108, n.3, p.483-522, 2001.
- PAPAGEORGI, Ioulia; HALLAM, Susan; WELCH, Graham F. *A conceptual framework for understanding musical performance anxiety*. **Research Studies in Music Education** 2007 28(1): 83-107.
- RAY, Sonia. Os conceitos EPM, Potencial e Interferência inseridos numa proposta de mapeamento de Estudos sobre Performance Musical. In S. Ray (ed.), *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia, Brazil: Vieira/Irokun. p.39-65. 2005.

- RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: *Mentes em Música*. Ilari, B. e Araujo, R.C. (Orgs). Curitiba: Deartes, 2009. Pgs. 158-178.
- RAY, Sonia; KAMINSKI, Leonardo; FONSECA, Carlos; DUETI, Rodrigo; ROCHA, Sérgio; SANTOS, Paulo. Performance psychology information impact on stress and anxiety level of Brazilian music performers. In *Proceedings of the International Symposium on Performance Science*, Vol. 2, p.311-316, 2013
- RAY, Sonia. *Fatores de estresse e ansiedade na performance musical: histórico e perspectivas após 10 anos de Simcam*. **Percepta**, vol.1, n.2, p.115-126, 2014.
- ROCHA, Sérgio; DIAS-NETO, Emanuel; GATTAZ, Wagner F. Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa. **Revista de Psiquiatria Clínica**, Vol.38, n.6, p.217-221, 2011
- ROCHA, Sérgio de F. Ansiedade na performance musical: estudo molecular de associação e validação da escala K-MPAI. Tese de doutorado. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Programa de Psiquiatria. 2012.
- SALMON, P. G. A psychological perspective on musical performance anxiety: a review of the literature. **Medical Problems of Performing Artists**, vol.5, 2–11, 1990.
- SCHLENKER, Barry; LEARY, Mark. Social anxiety and self-presentation: a conceptualization and model. **Psychological Bulletin**, vol.92, n.3, p.641-669, 1982.
- SCHMIDT, Richard; WRISBERG, Craig A. **Aprendizagem e performance motora**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SINICO, Andre; GUALDA, Fernando; WINTER, Leonardo Loureiro. Ansiedade na performance musical: Um estudo sobre flautistas. In: **SIMCAM 9-Sistema de Submissões**. 2013.
- SMITH, Ronald E.; SMOLL, Frank L.; SCHUTZ, Robert W. Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The Sport Anxiety Scale. **Anxiety research**, v. 2, n. 4, p. 263-280, 1990.
- SONNENTAG, Sabine; FRESE, Michael. *Performance Concepts and Performance Theory*. In: Sabine Sonnentag (Ed.) **Psychological Management of Individual Performance**. John Wiley & Sons, 2002, p.4-25.
- STEPTOE, A. Negative emotions in music making: the problem of performance anxiety. In: JUSLIN, P. N.; SLOBODA (Eds.), **Music and emotion; theory and research**. p.291-307. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- TABORSKY, Christopher. Musical Performance Anxiety: A Review of Literature. **Update: Applications of Research in Music Education**, vol.26, 15-25, 2007.
- VALENTINE, Elizabeth. The Fear of Performance. In: RINK, J. (Org.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 168-182.
- WAN, Catherine Y.; HUON, Gail F. Performance degradation under pressure in music: an examination of attentional processes. **Psychology of Music**, vol.33, n.2, 155-172, 2005.

- WILLIAMON, Aaron; VALENTINE, Elizabeth. *Quantity and quality of musical practice as predictors of performance quality*. **British Journal of Psychology**, 2000, n.91, p.353-376.
- WILLIAMON, A. **Musical excellence: strategies and techniques to enhance performance**. New York: Oxford University Press, 2004.
- WILSON, Glenn D. **Psychology for performing artists** (2nd ed.) Philadelphia, PA, US: Whurr, 2002. viii 276 pp.
- WILSON, Glenn; ROLAND, David. Performance anxiety. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary (Eds.) **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p.47-61.
- WRIGHT, Jesse H.; BASCO, Monica R.; THASE, Michael E. **Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: um guia ilustrado**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.17.

ANEXOS

ANEXO 01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁵

Eu, (*nome, idade, RG, profissão, endereço*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **DEFICITS COGNITIVO-MOTORES DURANTE PERFORMANCE MUSICAL SOB PRESSÃO: INVESTIGAÇÃO DE FATORES PROCESSUAIS E ETIOLÓGICOS**, que está sendo conduzido por CARLOS ALBERTO ASSIS, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo dessa pesquisa é o de descrever e explorar as experiências do processo de prejuízo da performance musical em condições de pressão (*choking*) e investigar os aspectos envolvidos e os fatores que influenciam e determinam seu desencadeamento. Para realizar a pesquisa serão realizados levantamentos de dados através de entrevistas, questionários, gravações em áudio e filmagens em vídeo.

A minha participação neste estudo será no sentido de responder a questionários e entrevistas sobre sentimentos, sensações e sintomas que ocorrem antes, durante e após performance musical e participar de gravações que servirão para registro de dados e informações sobre performance.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.

Fui avisado de que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Sei, também, que partes desse trabalho poderão ser apresentadas em salas de aula, congressos e outros encontros científicos, ou seja, os resultados da pesquisa poderão ser comunicados em ambientes de estudo como forma de contribuição para a construção de conhecimentos sobre o assunto que foi estudado.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação.

⁵ Este Termo de Consentimento Livre e esclarecido segue as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos estabelecidos pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde

Aceito participar de entrevistas SIM () NÃO ()
Concordo em ser gravado SIM () NÃO ()
Concordo em ser filmado SIM () NÃO ()

Contatos para informações:

Carlos Alberto Assis
carlos.assis@terra.com.br
(41) 9626-7762

Curitiba, ____ de _____ de 2013.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Carlos Alberto Assis _____

Nome e assinatura do pesquisador responsável

ANEXO 02

QUESTIONÁRIO 01

Nome completo: _____

Idade: _____ Instrumento: _____ Telefone para contato: _____

e-mail: _____

1. Você já teve a experiência de uma performance pública (apresentação, concerto, audição, prova, concurso, masterclass, aula) prejudicada (queda de eficiência, bloqueios ou falhas de memória ou de movimentos, perda de controle físico ou emocional, não conseguir realizar o que estudou)?

Sim Não

2. Como você classificaria a frequência com que esses eventos ocorrem?

Raros, não chegam a incomodar.

Eventuais, dependem do grau de exigência da situação.

Frequentes e podem ocorrer mesmo em situações de baixo nível de estresse (durante aulas, p. ex.)

3. Como você classificaria a intensidade desses eventos?

Leves, não chegam a prejudicar o resultado geral da performance.

Moderados, são geradores de preocupação e ansiedade antes da performance.

Intensos, prejudicam muito a performance e afetam minha autoconfiança e autoestima.

ANEXO 03

ENTREVISTA 01

1) Pré-evento

- ✓ expectativas
- ✓ medos (julgamento examinadores/audiência; preocupação com performance ruim)
- ✓ estado fisiológico e psicológico
- ✓ tipo de preparo

2) Evento

- ✓ pensamentos/preocupações durante performance
- ✓ estado fisiológico/mental
- ✓ sensibilidade a estímulos internos/externos
- ✓ percepção julgadores/público
- ✓ coping: como lida com as situações? (erros, lapsos, input – sonoro, teclas, frio...)

3) Pós-evento

- ✓ viés autoavaliativo
- ✓ ruminação
- ✓ como se sente em relação ao comportamento exibido durante performance?

ANEXO 04

Sport Anxiety Scale (SAS) – Escala de Ansiedade no Esporte – (SMITH, SMOLL e SCHULTZ, 1990)

Abaixo estão listadas algumas afirmações utilizadas para descrever pensamentos e sensações antes ou durante performances. Leia cada frase e circule o número apropriado que indica como você usualmente se sente antes ou durante uma performance.

		Nem um pouco	Um pouco	Moderadamente	Muito
1.	Sinto-me nervoso	1	2	3	4
2.	Durante a performance eu me pego pensando em outras coisas não relacionadas à performance.	1	2	3	4
3.	Tenho dúvidas em relação a minha capacidade.	1	2	3	4
4.	Sinto meu corpo tenso.	1	2	3	4
5.	Preocupo-me em não conseguir me sair tão bem na performance quanto poderia.	1	2	3	4
6.	Minha mente divaga durante a performance.	1	2	3	4
7.	Durante a execução, muitas vezes não presto atenção ao que está acontecendo.	1	2	3	4
8.	Sinto-me tenso no estômago.	1	2	3	4
9.	Pensamentos de me sair mal intergerem na minha concentração durante a performance.	1	2	3	4
10.	Tenho medo de “travar” sob pressão.	1	2	3	4
11.	Meu coração dispara.	1	2	3	4
12.	Sinto meu estômago contraído, afundado.	1	2	3	4
13.	Tenho medo de um mau desempenho.	1	2	3	4
14.	Tenho lapsos de concentração durante a performance devido ao nervosismo.	1	2	3	4
15.	Às vezes sinto-me tremendo antes ou durante uma execução.	1	2	3	4
16.	Preocupo-me se alcançarei meu objetivo.	1	2	3	4
17.	Sinto meu corpo tenso, duro.	1	2	3	4
18.	Preocupo-me se os outros ficarão desapontados com minha performance.	1	2	3	4
19.	Fico enjoado(a) antes ou durante uma performance.	1	2	3	4
20.	Tenho medo de não conseguir me concentrar.	1	2	3	4
21.	Sinto o coração apertado antes da performance.	1	2	3	4

ANEXO 05

Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) – Inventário de Ansiedade de Desempenho Musical – (KENNY, 2011; KENNY et al., 2004; KENNY e OSBORNE, 2006; KENNY, 2009)

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. Confio 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 <i>performance</i> 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 <i>performance</i> .	0	1	2	3	4	5	6
40. Permaneço engajado com as apresentações, mesmo me causando grande ansiedade.	0	1	2	3	4	5	6

ANEXO 06

PROTOCOLO CHAFFIN

(Tradução - Dr^a Cristina C. Gerling)

Na aprendizagem de uma obra musical, você pode pensar em muitos aspectos diferentes e com isto você toma muitas decisões enquanto estuda e prepara. Por outro lado, uma vez que você está realizando uma execução ao vivo, você talvez ignore a maioria destes pensamentos. Isto ocorre porque pensamentos desta natureza tendem a se tornar automáticos e passam a integrar a sua cadeia de comandos na execução. Se a peça é muito bem aprendida, você pode até mesmo ser capaz de reproduzi-la do começo ao fim sem nunca pensar em um só elemento. Mas isto seria perigoso em uma execução. Ao invés disso, você provavelmente irá levar em consideração marcos estabelecidos na música - lugares que são importantes para deixar mais claro sua imagem da obra e que permitem que você se localize durante o desenrolar da sua performance. Estes marcos são denominados guias de execução (GEs), pois funcionam como pontos nos quais você pode se apoiar para ter um bom desempenho. Guias de Execução são aspectos/ pontos chaves, marcos, deixas, dicas, tudo que você pensa e delibera enquanto estuda. Uma vez no palco, você também vai decidir do que precisa lembrar.

Características dos Guia de Execução (GE)

Os Guias de Execução ou GEs podem indicar ou representar vários aspectos da música. Algumas pessoas preferem lidar com a estrutura musical, outros com a técnica, outros ainda com a interpretação e com a expressão musical. Cada músico tende a escolher determinados tipos de lembretes ou artifícios para avivar a memória no momento da performance. Você pode escolher quais e quantos GEs você quer ou precisa utilizar. Ou, se você decidiu tocar quase que de maneira automática, sem pensar em pontos específicos, você pode ter apenas um, dois GEs, um no início e outro no fim. Para algumas obras você pode ter uma porção de GEs dos tipos mais variados, enquanto que para outras pode ter poucos ou quase nenhum. Guias de Execução são elementos muito pessoais e só você pode decidir quais os GEs que você vai usar.

É provável que alguns (ou todos) os seus GEs venham a corresponder com os locais de partida ou chegada que você já vem organizando no seu estudo. No entanto, eles não são necessariamente os mesmos, porque você aprimora a sua identificação, até mesmo nos mesmos lugares da música.

Os GEs são locais especiais onde você deseja ter uma consciência mais aguçada durante sua execução. Muitos músicos simplesmente tocam e repetem até que sentem que já sabem a obra de cor sendo que a partir deste momento não pensam mais no assunto e não precisam ter consciência de algum ponto em particular. Por outro lado, existem lugares nos quais você precisa pensar com muita acuidade durante sua execução, para estes pontos você pode deliberar sobre o benefício dos GEs ou seja, pontos nos quais você não pode confiar inteiramente em sua memória e nos processos de automação. Há uma variedade de razões para a criação de marcos e guias para a memorização. Os GEs proporcionam um tipo de controle importante e permitem verificar se o que foi memorizado está indo conforme o planejado. Os GEs permitem que pensemos na música enquanto tocamos com um propósito, por exemplo, um determinado efeito musical que imaginamos ou um determinado efeito que desejamos.

Toda execução é ímpar, ou seja, diferente, mas os pontos de deliberação permanecem válidos para várias execuções. Por outro lado, você pode tocar e ter um novo pensamento durante esta execução, este pensamento deve ser registrado com muita fidelidade no ponto

em que ocorreu (compasso, etc.) Em algumas apresentações você pode pensar em muitos GEs, mas não em outras. Como músicos, podemos ter pensamentos aleatórios, como não somos robôs, estes pensamentos também mudam de uma apresentação para outra. O pensamento é dinâmico, não para nem por um instante, GEs refletem pensamentos significativos antes, durante e após uma execução. Sabemos que uma prática estruturada e deliberada produz resultados mais duradouros e mais confiáveis. Por exemplo, durante seu estudo você não fica repetindo a mesma nota errada, mas procura descobrir a causa deste problema e consertar o acidente de percurso o mais rápido possível. Possivelmente, quando você acha uma solução, este ponto passa a ser, pelo menos temporariamente, um marco ou guia. Até agora, você talvez não tenha pensado tanto em COMO você estuda, então estamos pedindo sua colaboração para descobrir o que funciona melhor para você e como você pode aprender com mais eficiência. Sabemos que cada pessoa forma uma ideia musical ou uma representação mental do que está estudando, mas você talvez não tenha o costume de isolar eventos, de marcar pontos na partitura, talvez isto seja uma novidade. Além disso, existem pontos que surgem de deliberações durante a sessão de estudo e outros que ocorrem durante uma execução pública. O objetivo dos GEs é fornecer pontos de apoio, caso haja falhas, você sabe como sair da enrascada o mais rápido possível.

Os GEs são o seu plano de recuperação e talvez já dê para perceber o quanto Isso é diferente de repetir monotonamente uma passagem até que a dificuldade seja vencida. Na vida real isto raramente acontece. Se você está confiando no automatismo, então você está esperando que durante a execução você vai tocar melhor do que jamais tocou. Pode ser, mas é pouco provável. Se as coisas derem erradas, você terá que improvisar, parar, voltar, as alternativas não são nada boas. Por outro lado, se você tiver um plano de ação para o caso de apuro e lapsos de memória, então você pode se safar com elegância. Os Ges refletem seu entendimento e seu grau de consciência da obra estudada. Se você se preparou para lidar com um determinado aspecto durante a execução, então você tem um GE.

A seguir, descrevo alguns dos principais aspectos na aplicação do procedimento. A lista destina-se a ajudá-lo a identificar os GEs que você vai escolher e usar. É sempre bom lembrar que GEs são muito pessoais e dependem das particularidades da partitura. Só você pode dizer quais foram os pontos assinalados com GEs e a razão destas escolhas. As descrições que se seguem têm por objetivo melhorar o seu entendimento dos GEs e suas características.

1.1. GE básico para a técnica.

Os GEs básicos estão relacionados com a resolução de problemas na execução da partitura, por exemplo, o dedilhado, o salto, a sequência de terças, passagens em oitavas, quaisquer passagens que demandam um pensamento de resolução de elementos da mecânica instrumental. A maioria dessas decisões poderá ficar automatizada como resultado do estudo. Mas você pode ter decidido acompanhar algum detalhe mais crítico, por exemplo, um dedilhado que define a mão para o que vem a seguir, um grande salto que você precisa planejar com cuidado antes de mudar de registro, ou qualquer decisão que você precisa tomar para ter fluência na execução. Se você percebe que está pensando sobre este detalhe durante a execução, então você provavelmente estabeleceu um GE básico.

1.2. GE para a estrutura.

Você já marcou os limites estruturais e os períodos, frases e cadências na exposição da sonata que você escolheu. Às vezes, estes limites (fim de frase, cadência, barra dupla, etc.) são GEs e, às vezes não são. Depende de você e da obra. Se você utilizar estes pontos ao tocar é porque de fato são GEs. Neste caso, informe qual a seção ou subseção que normalmente pensaria durante a execução. Muitas vezes, a estrutura musical é tão bem aprendida e entendida que você não precisa pensar nisso. Neste caso, a seção/subseção não são GEs e você não precisa relatá-los. Para a maioria das pessoas, naturalmente, o início e o fim de trechos são GEs estruturais. Se, começo e fim são importantes na sua execução, é

isto que você terá que relatar. Relate os pontos que de fato constituíram marcos significativos para você, por exemplo, uma frase, um segmento de frase, etc.

1.3. GE interpretativo.

As decisões sobre a forma de interpretação musical são estabelecidas através do fraseado, da dinâmica, do ritmo, da articulação, do timbre e da entonação. Outra vez, você talvez execute a maioria desses elementos automaticamente. Mas você pode ter decidido que o melhor é prestar atenção a algumas dessas nuances, a fim de realizar seus objetivos para um desempenho com qualidade, como por exemplo, segurando o aumento do volume em um crescendo a fim de se preparar para um grande crescendo que se segue. Neste caso, dinâmica e encaminhamento relacionam-se com os GEs interpretativos.

1.4. GE para a expressão.

A expressão musical envolve os sentimentos que você deseja criar, por exemplo, "surpresa", "excitação", "majestade", "dançante". Alguns desses sentimentos são reações automáticas e resultam da sua própria execução. Esses não são GEs. Por outro lado, você pode, a deliberar sobre uma maneira específica que vai ajudá-lo a tocar de uma maneira bem especial. Estes são os GEs. Por exemplo, se você pensa em algo triste antes de você começar a tocar uma passagem para evocar esta sensação na obra executada, então você está usando um GE expressivo. Nesse exemplo, nós temos que usar a palavra "triste" para se comunicar. Em seu próprio pensamento, você provavelmente não usa esta palavra. Você pode pensar em um sentimento, ou um lugar, ou uma pessoa, algo que mexe com suas lembranças afetivas. Esse pensamento é um GE. Observe que você não precisa ficar triste, você está apenas evocando o sentimento de estar triste.

Os GEs expressivos podem ultrapassar o verbal, mas são distintos e estes pensamentos podem ser estudados, como todos GEs. É assim que você pode distinguir um GE expressivo que vai além do que ocorre automaticamente. Caso sua execução produza uma sensação musical sem a necessidade de pensar em pontos ou efeitos específicos, então não é o caso de estabelecer GEs para esta passagem. Por outro lado, se você pensar em algo que molda o trecho, então é um GE. Novamente, os GEs são pensamentos que você tem experimentado e aprendido a usar para criar resultados que você deseja. Se você não configurá-los de antemão, então não se caracterizam como GEs.

Um ponto importante na execução ocorre com repetições ou variações, estes pontos de troca podem provocar grandes confusões em uma execução. No entanto, a repetição é uma técnica composicional extremamente comum ainda que possa ser uma fonte de confusão/troca para o executante. Uma boa opção é marcar o ponto no qual repetições começam a divergir. Novamente, não existem respostas certas ou erradas. Se você sente que não há qualquer risco de confusão entre duas passagens semelhantes, então deixe os pontos de troca sem assinalar. Mas se você pensa que os pontos de troca podem se transformar em um problema de memória, marque-os.

Procedimento de estudo

Você deverá selecionar a exposição de um movimento de sonata atualmente no seu repertório para investigar como você vai aplicar os Guias de Execução na memorização do trecho escolhido. É muito importante que você aprenda este trecho dando o melhor de si, ou seja, seu nível de desempenho deve estar a altura de uma execução pública. Por outro lado, não esperamos que você tenha respostas certas, não existem respostas certas ou erradas. Estamos interessados em saber como você pensa e processa o seu estudo de memorização da obra escolhida.

Para isso, contamos com seus relatórios para cada sessão de estudo (diário e na partitura) É muito provável que você não esteja plenamente consciente de todos os GEs que você usa. Você pode precisar executar a peça novamente para organizar e analisar seu raciocínio antes de concluir seu relatório. Não há problema em fazer isso sempre que você sentir que é

necessário. Você pode querer tocar passagens isoladas ou toda a peça, uma ou muitas vezes. Faça tudo o que o for necessário para que seu relatório de estudo seja o mais preciso possível.

Como relatar suas partituras: Marque a localização de cada GE na partitura com uma seta vertical. A seta vertical deve incidir em um determinado ponto. Você pode assinalar os diversos GEs com cores pré-determinadas para cada categoria. Desde que você use cores pré-determinadas para cada categoria, faça todas as anotações de uma mesma seção de estudo na mesma partitura. Antes de iniciar, numere cuidadosamente os compassos e faça uma legenda de cores usando os marcadores coloridos e escreva um sistema de codificação de cores na parte superior da partitura. Por favor, coloque as seguintes informações na parte superior da primeira página de cada cópia com os compassos numerados:

1. Nome.
2. Data.
3. Legenda de cores

Você pode ter mais de um tipo de GE no mesmo local. Por exemplo, se você é um pianista e você pensa em um lugar especial (em um dedo, *f*, ponto culminante), então você está pensando em três aspectos distintos da música, ao mesmo tempo: técnica (dedilhado/GE básico), interpretação (forte/GE interpretativo) e expressão (ponto culminante/GE expressivo). Marque-as em cores contrastantes na mesma partitura. Por outro lado, se você só pensar "ponto culminante", é só marcar um GE expressivo. Se você às vezes pensa no "clímax", em seguida, marca expressiva é GE. Se você às vezes pensa "forte", então você deve marcar como um GE interpretativo. Se você às vezes pensa "dedo 3", então marque GE básico. A variedade de GEs lhe permite enfrentar dias ruins, quando você tem que lutar para manter a execução nos trilhos, ao mesmo tempo em que lhe permite aproveitar ao máximo os bons dias, quando a música flui.

Se você marcar as opções sobre a mesma cópia da partitura como as seções, não se esqueça de usar diferentes cores ou símbolos de seções, subseções e mudanças. Coloque uma seta marcando cada mudança no lugar onde as duas passagens começam a divergir. Mudanças vêm em pares e devem ser marcados em pelo menos dois locais - na primeira repetição da passagem e, em seguida, novamente na segunda repetição de uma passagem semelhante.

Decisões sobre a prática. Sugerimos que antes do estudo você marque em uma ou mais cópias da partitura, as decisões que você fez sobre a peça durante a prática. Este relatório não é estritamente necessário, e você pode optar por omitir. Mas a maioria dos músicos acha mais fácil fazer os relatórios dos GEs após a execução. Marque todas as características musicais da peça que você tem pensado "sobre" durante a prática. Marcar todos os lugares onde você se lembrar de tomar uma decisão sobre algum aspecto da técnica/mecanismo, interpretação ou expressão. Isso pode levar um longo tempo e necessitam de várias cópias da partitura. Isso fará com que a tarefa de relatar como você executa, estabeleça pistas que irão favorecer o seu desempenho artístico. Então por favor, faça o seu relatório o mais rapidamente possível após a apresentação, enquanto ele ainda está fresco em sua memória, no mesmo dia ou no próximo.

Agradecemos muitíssimo sua disponibilidade para realizar esta tarefa e participar deste estudo. Desejamos que, ao final, nós tenhamos contribuído para que você entenda melhor como você aprende. Acreditamos que o planejamento do estudo contribui de fato para um aprendizado mais seguro e prazeroso, pois é sempre melhor ter compreensão do que você faz quando estuda e toca. Esperamos também que os dados fornecidos, no futuro, ajudem outros músicos, proporcionando uma melhor compreensão dos processos envolvidos e na preparação de uma nova obra.

ANEXO 07

ENTREVISTA 02

- 1) Descreva como você se sentiu durante a performance da peça escolhida.
- 2) Em que medida os Guias de Execução (GE) o/a auxiliaram durante a performance?
- 3) Qual (is) dos GE você utilizou com mais frequência durante a performance? Qual (is) você teve mais dificuldade em acessar durante a performance? Por quê?
- 4) Você considera que os GE contribuíram para uma performance mais tranquila, menos ansioso (a)? Você utilizou em algum momento durante a performance algum dos GE para se sentir mais tranquilo (a) ou mais relaxado (a)?