



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

*FATORES PROMOTORES DE ANSIEDADE NA ATIVIDADE DO MÚSICO
ENQUANTO DOCENTE E INSTRUMENTISTA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Marisa de Brito Taveira

Porto, outubro 2015



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*FATORES PROMOTORES DE ANSIEDADE NA ATIVIDADE DO MÚSICO
ENQUANTO DOCENTE E INSTRUMENTISTA*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Marisa de Brito Taveira

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Daniela Coimbra

Porto, outubro 2015

A orientanda:

Marisa de Brito Taveira

A orientadora:

Daniela da Costa Coimbra

À Minha Mãe

Agradecimentos:

À minha orientadora, a Professora Doutora Daniela Coimbra,
pelo seu sorriso encorajador, pela sua força, empenho e dedicação.

Ao Professor Jorge Alves pelos conselhos, pelo apoio e pela paciência.

A todos os que aceitaram participar neste meu estudo, contribuindo com as suas palavras de
experiência.

A todos aqueles que, ao longo da minha vida,
me ajudaram a construir o saber, permitindo-me chegar a este momento.

À minha família... em especial à minha Mãe.

Ao Mickaël, pelo apoio e por toda a paciência.

A mim, por toda a força e coragem...
e por nunca desistir de lutar pelos meus sonhos!

Resumo

O objetivo do presente estudo foi o de investigar quais os fatores promotores de ansiedade na performance em músicos profissionais, analisando duas perspetivas da sua atividade: a carreira de instrumentista e a carreira de docente. Pretendeu-se ainda conhecer as estratégias utilizadas para lidar com a ansiedade no âmbito das vertentes profissionais.

Foram selecionados vinte e sete pianistas/docentes de várias escolas do Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 23 e os 67 anos de idade, sendo 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com formação académica elevada.

Para a obtenção dos dados, foi aplicado um inquérito por questionário desenhado para o efeito deste estudo.

Os resultados indicaram que cerca de vinte participantes (74%) reportou sentir ansiedade, mas apenas quatro, sentem que a ansiedade na performance afetava negativamente o seu rendimento. Os principais fatores despoletadores de ansiedade referidos pelos participantes foram a preparação inadequada das obras, a possibilidade de falhar ou o medo falhas de memória, sendo os concertos a solo e os concursos, as atividades que mais causam ansiedade nos participantes. Quanto à estratégia principal utilizada pelos participantes, os resultados indicam levar a cabo uma profunda e diversificada preparação da performance.

Relativamente à ansiedade que os professores sentem pelas performances dos seus alunos, vinte e quatro responderam sentir ansiedade (89%), sendo que os fatores principais apontados pelos docentes como despoletadores de ansiedade na performance foram uma inadequada preparação, a preocupação com as eventuais falhas de memória ou de concentração por parte dos alunos e a avaliação por parte do público e dos seus encarregados de educação.

Quanto às estratégias para lidar com a ansiedade na performance dos alunos, os professores focam-se num elevado nível de preparação, na simulação da performance, na gravação em áudio e em vídeo e em técnicas de relaxamento, utilizando estratégias muito semelhantes às que usam para lidar com a sua própria ansiedade. Acresce no entanto, que há uma elevada preocupação com o bem-estar do aluno e a sua a motivação que é feita principalmente através de discursos positivos.

Palavras- chave: ansiedade, performance musical, docente, instrumentista.

Abstract

The goal of this study was to investigate which factors promote anxiety in professional musicians, analyzing two perspectives of their activity: a career in teaching and a career in performance. An additional aim was to understand the strategies used to cope with anxiety in both professional careers.

Twenty seven pianists/teachers from different schools in the North of Portugal were selected, with ages spanning from 23 to 67 years, being 14 female and 13 male, with university diplomas. For data gathering, a questionnaire designed for this study and was applied.

Results indicated that twenty participants (74%) reported anxiety, but only four of them indicated that anxiety had a negative effect over their output. The main causes for anxiety mentioned by the participants were an inadequate preparation of the pieces, the possibility of failure and the lack of concentration and memory gaps, with solo concerts and competitions being the activities which caused more stress in the participants. The main strategy used by the participants to cope and deal with the anxiety was a thorough and diversified preparation of the performance.

Regarding the anxiety experienced by teachers concerning the performances of their students, twenty-four (89%) reported feeling anxious, and the main reasons identified by the teachers as the ones that triggered anxiety were an insufficient preparation of the students, the concern for memory or concentration gaps and the evaluation from both the public and their parents or guardians.

The strategies used by the teachers to deal with the anxiety of the students included a high level of preparation of the student, the simulation of the performance, recording of performances in audio and video and the use of relaxation techniques, using strategies very similar to the ones they use themselves. In addition, there is a deep concern for the well-being of the student and his/her motivation, which is stimulated with positive speeches.

Keywords: anxiety, musical performance, teacher, instrumentalist.

Índice

Resumo7

Abstract	8
Índice de Figuras	11
Introdução	12
I -Revisão de Literatura.....	15
1.1. A Ansiedade	16
1.1.1. A Definição de Ansiedade.....	16
1.1.2.O que se entende por ansiedade na performance, ansiedade na performance musical e medo do palco	18
1.1.3. A relação entre ansiedade e rendimento.....	20
1.1.4. As causas da ansiedade nos músicos	22
1.1.5. Os sintomas	28
1.1.6. As estratégias	31
1.2.O Professor de Instrumento e a sua repercussão na vida do aluno.....	34
1.3 A relação Professor/Aluno	38
II - Abordagem experimental	40
2.1. Metodologia	41
2.1.1. Objetivo.....	41
2.2. Seleção da População amostral	41
2.2.1.Caracterização da população amostral	42
2.2.2. Distribuição por idade e sexo dos participantes	43
2.2.3. Formação académica dos participantes	45
2.2.4. Experiência Docente	46
2.2.5. Disciplinas Lecionadas.....	47
2.2.6. Número de Alunos	48
2.3. Material	50
2.3.1 O Inquérito por Questionário	50

2.4.Procedimento	51
2.5. A Análise dos Resultados.....	51
3.1. Introdução	53
3.2. Análise dos Resultados – PARTE II.....	55
3.3. Análise dos Resultados – PARTE III.....	74
Conclusão.....	83
Bibliografia:	90
Webgrafia:.....	96
ANEXOS	98
ANEXO I – Inquérito por questionário distribuído aos participantes.....	99
ANEXO II – Tabelas elaboradas a partir dos dados recolhidos dos inquéritos por questionário dos vinte e sete participantes, utilizada nesta investigação	105

Índice de Figuras

Figura 1 – Relação entre os vários níveis de excitação e performance através da representação do U invertido, <i>Lei de Yerkes-Dodson</i> (adaptado de Rodrigues, 2009, p.40).....	21
Gráfico 2 – Percentagem do número de participantes.....	42
Gráfico3 – Número de participantes por idade.	44
Gráfico 4 – Percentagem da média das idades dos participantes.	44
Gráfico 5 – Anos de experiência docente apontados pelos participantes.....	46
Gráfico 6 – Percentagem da média, em anos, da experiência docente dos participantes.....	47
Gráfico 7 – Outras disciplinas lecionadas pelos participantes.	48
Figura 8 – Tabela 1. Número de alunos, por participante, na disciplina de Instrumento e outras disciplinas.....	49
Figura 9 – Tabela 2. Organização dos participantes de acordo com o número atribuído em função da sua idade, verificando-se também o seu género e anos de experiência docente.....	54
Gráfico 10 – Dados apurados relativos à questão 1, ordenadas de acordo com o género e média de idade dos participantes.....	56
Gráfico 11 – Os fatores impulsionadores de ansiedade mais referidos pelos participantes.....	57
Gráfico 12 – Os fatores impulsionadores de ansiedade menos referidos pelos participantes.	59
Gráfico13 – Dados apurados na questão 3, organizados de acordo com o género e média de idades. ...	61
Figura 14 – Tabela 3. Sintomas referidos pelos participantes na questão 3.1.....	64
Gráfico 15 – Estratégias de preparação da performance.....	65
Gráfico 16 – Estratégias utilizadas na véspera de entrar em palco.	66
Gráfico 17 – Formatos de atividade de performance ordenados de acordo com os níveis de ansiedade que causam no músico.	68
Gráfico 18 – Fatores que despoletam ansiedade no professor referidos no inquérito por questionário..	76
Figura 19 – Tabela 4. Estratégias mencionadas pelos professores com vista na preparação da performance dos seus alunos.....	82

Introdução

Ao lecionar na Academia de Música de Viana do Castelo, senti a necessidade de aprofundar os conhecimentos no âmbito do ensino da música. Deste modo, esta dissertação, inserida no Mestrado em Ensino da Música, da Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto, vem concluir um ciclo de estudos e iniciar uma nova perspetiva sobre o ensino.

Após várias tentativas experimentais de escolhas de temas e após várias reflexões, tendo por base o ensino da música, o gosto e o enriquecimento pessoal e o interesse dos alunos e professores de música, resolvi aprofundar o tema: “Fatores promotores de ansiedade na atividade do músico enquanto docente e instrumentista”. Procurei assim ir ao encontro de um gosto e de uma necessidade pessoal, já que a questão da ansiedade afeta músicos quer na sua atividade de docente quer na de instrumentista. A ansiedade na performance tem uma grande prevalência nos músicos como se pode constatar nos estudos de Sinico & Winter (2012) ou Wilson (1999). Mas, neste contexto, os músicos são também professores e nesse sentido são responsáveis pelo bom desenvolvimento técnico e artístico dos seus alunos. Questiono-me como ensinarão os seus alunos a lidar com esta situação, quais as estratégias que utilizam e porquê?

Espero, então, desta forma, conseguir encontrar as respostas para muitas das questões que se vão levantando para mim mesma, sentindo eu a responsabilidade de, como docente, ajudar os alunos nas suas dúvidas e preocupações, fazendo-os crescer musicalmente, de modo a que encarem a performance como um momento de sentimentos bons para um músico e onde se pode mostrar aquilo que de mais belo se vai fazendo ao longo das aulas que é aprender um instrumento e poder comunicar com o público através dele.

Desde que comecei a lecionar, há cerca de quatro anos, tenho tido alunos com idades entre os seis e os doze anos e se para alguns deles ter de tocar em público nunca foi um problema, talvez por ainda serem muito pequenos e não terem a noção do erro ou da responsabilidade, para outros bastou acontecer uma pequena falha para que tocar em público se tornasse uma situação preocupante, a qual exigiu várias conversas sobre o sucedido e desdramatização do momento para que fosse ultrapassada.

Deste modo estabeleceu-se o objetivo do presente estudo. Investigar quais os fatores promotores de ansiedade em músicos profissionais, analisando duas perspetivas da sua atividade: a carreira de docente e a carreira de instrumentista.

Para além de se pretender entender quais as causas que despoletam sentimentos de ansiedade, pretende-se entender, em ambas as perspetivas profissionais, quais as estratégias utilizadas para lidar com a ansiedade na performance. Questões mais específicas a explorar incluem aferir se as idades dos participantes e o seu grau de experiência como *performer* ou docente condicionam a sua perspetiva e ação sobre o assunto.

Primeiramente, para a resposta a estas questões, consideraram-se vários músicos/docentes de diferentes instrumentos para participar neste estudo, mas o desenrolar da pesquisa e o facto de neste momento eu me encontrar a lecionar piano e centrar a minha atenção neste instrumento, fez-me optar por selecionar vinte e sete pianistas/docentes de várias escolas do Norte de Portugal, com idades compreendidas entre os 23 e os 67 anos, sendo 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino. Aplicou-se então um inquérito por questionário desenhado para o efeito deste estudo, escolhido por não exigir contacto direto entre quem investiga e quem responde (o que permite alargar a população amostral), por permitir incluir respostas abertas, deixando o participante livre no seu discurso, bem como por permitir incluir respostas fechadas, apresentando já ao participante opções de escolha, de modo a focar a sua resposta (Amaro, Macedo & Póvoa, 2005). Procedeu-se a uma análise de conteúdo das respostas dos participantes, em linha com Dawson (2002).

Após este processo, organizou-se o estudo em três partes, refletidas na ordenação dos três capítulos da dissertação.

O primeiro capítulo inclui uma revisão da literatura sobre as diferentes perspetivas do conceito de ansiedade, das suas causas e sintomas e ainda o papel do professor de instrumento, nomeadamente da relação professor-aluno, no contexto do ensino especializado de música em Portugal. O objetivo deste capítulo foi o de explorar o campo de conhecimento, e demonstrar a fundamentação e pertinência do estudo, abrindo caminho para o desenvolvimento dos capítulos seguintes.

No segundo capítulo será apresentada a abordagem experimental deste estudo apresentando os objetivos, os participantes, o material usado (inquérito por

questionário) e os procedimentos tidos em conta na aplicação dos inquéritos e análise dos seus resultados.

No terceiro e último capítulo será feita uma análise detalhada dos resultados, seguindo a ordem das questões definidas no inquérito por questionário, bem como apresentada a discussão de acordo com cada questão, articulando os resultados com o seu confronto com a literatura analisada.

Finalmente serão apresentadas as principais conclusões do estudo.

I -Revisão de Literatura

1.1. A Ansiedade

1.1.1. A Definição de Ansiedade

O termo ansiedade tem múltiplas definições, as quais resultam do facto de ser um fenómeno multifacetado. No entanto, as definições do termo incluem frequentemente o sentimento de tensão, apreensão e preocupação, tal como referiu Spielberger (1979).

Por exemplo, para Lark (1993), a ansiedade pode ser entendida como um sintoma emocional que despoleta uma variada sucessão de desequilíbrios emocionais, sociais, químicos e físicos e, de acordo com o autor, o termo ansiedade pode ser definido como “um estado inquieto, apreensivo ou preocupado a respeito do que possa vir a acontecer”, podendo ser ainda visto como uma “sensação de ser impotente e incapaz de enfrentar acontecimentos ameaçadores... [caracterizados] sobretudo por tensão física” (Lark, 1993, p.13). Coimbra, Pais Clemente, Esteves, Azevedo e Leite (2015), corroboram o fator de incerteza como despoletador principal de ansiedade, a qual se resume a uma preocupação constante, derivada de um acontecimento incerto, em suspenso, ou ainda de uma preocupação com o futuro ou bem-estar.

Segundo Mesquita & Duarte (1996) o estado de ansiedade é caracterizado por uma angústia e preocupação exageradas (neste caso refere-se neurose de ansiedade) geralmente sem objeto definido, ao contrário de fobia, a qual tem um objeto definido. Os autores apresentam assim a distinção entre neurose de ansiedade (sem causas definidas) e ansiedade objetiva, a qual tem lugar sempre que existem causas reais, objetivas para a mesma.

Os autores Dryden & Gordon (1993) salientam o fator avaliação social na sua definição de ansiedade, definindo ansiedade como uma *sobrepreocupação* indevida acerca da ocorrência de algum acontecimento indesejável, sobre o qual o indivíduo não poderá exercer controlo sobre ele e que se vier efetivamente a acontecer, será avaliado por si como algo «*terrível*» que o destroçará em frente das outras pessoas. Os autores referem ainda que a ansiedade pode ser sentida pelo indivíduo como uma ameaça que ao início não é perceptível, mas que quando se torna nítida pode ter proporções demasiado fortes para a pessoa envolvida, a qual se sente incompetente perante os outros. Esta descrição de ansiedade é mais frequente em situações que envolvem atos ou avaliações sociais.

Dryden & Gordon (1993, p.35) explicam-nos o seguinte: (...) não é a situação que gera a ansiedade, mas sim as coisas que diz de si para si sobre a situação”. (...) cada vez que experimentar este tipo de «ansiedade social» estará a pensar «E se...» e «Não seria terrível se tal e tal acontecesse e as pessoas pensassem mal de mim?»).

Como veremos na secção da relação entre ansiedade e rendimento, um nível ótimo de ansiedade pode ser benéfico para o rendimento ou desempenho em qualquer tarefa de execução. Por essa razão, a ansiedade só passa a ser considerada patológica quando o indivíduo sem razão aparente, sente uma emoção desagradável e incómoda e a sua intensidade, duração e frequência vão aumentando, prejudicando a atividade social e profissional (Cordioli & Manfro, 2004, cit. in Sinico & Winter, 2012, p.41), ou seja, passa a estar incluída dentro da Fobia Social.

A fobia social é, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – (*American Psychiatric Association, 1994*), um medo irracional, persistente e intenso de situações que impliquem o contacto com pessoas fora do contexto familiar e que obrigue a uma observação direta por elas. O indivíduo ao antecipar tais situações está a gerar ansiedade, pois tem medo de, ao agir, ser ridicularizado e humilhado pelos outros, deste modo, as situações sociais passam a ser evitadas. Desta forma, os indivíduos que apresentam o distúrbio de fobia social evitam situações sociais como conhecer pessoas novas, ser o centro das atenções, ser chamado na sala de aula, fazer exames, atuar em palco, ser criticado, falar numa reunião ou até fazer chamadas telefónicas.

Rodrigues (2009) faz também referência a esta questão, reforçando a temática, pois segundo a *DSM-IV* (*American Psychiatric Association, 2000*), as fobias sociais são descritas resumidamente pelas seguintes características: medo de situações que possam humilhar em público a pessoa que a ela se expõe; a antecipação do acontecimento real que provoca ansiedade; o indivíduo ansioso identifica o seu medo exagerado; a situação de desconforto é evitada ou é suportada com grande esforço.

Luciani faz também referência às fobias sociais quando fala da ansiedade destrutiva e caracteriza-as pelo medo persistente e excessivo que não é racional e está relacionado com as antecipações de um objeto, situação ou experiência específicas (Luciani, 2002, p. 58).

Este facto é referido na literatura sobre ansiedade na performance musical, uma vez que o indivíduo tem de se expor perante o público, e como tal alguns autores consideram que deve ser considerado numa avaliação sobre ansiedade na performance. Como a ansiedade na performance musical pode ser originada por uma causa em particular ou por um grupo de causas, entre elas o medo da exposição pública e avaliação, autores como Ely (1991) consideram que a ansiedade na performance musical possa ser incluída na categoria das fobias sociais.

1.1.2.O que se entende por ansiedade na performance, ansiedade na performance musical e medo do palco

A ansiedade na performance é um fenómeno que se manifesta nos indivíduos que se têm de expor a uma determinada situação como por exemplo na concretização de provas ou testes (Elliot & McGregor, 1999), no desempenho matemático (Ashcraft & Faust, 1994), no discurso público (Merrit, Richards & Davis, 2001), no desporto (Hall & Kerr, 1998, Hanton, Mellalieu & Hall, 2002) e nas artes performativas, nomeadamente na dança (Tamborrino, 2001), na representação (Wilson, 2002) ou na música (Deen, 2000; Ryan, 2003) (cit. in Kenny, Davis & Oates, 2004, p.758).

Em música, vários estudos se debruçaram sobre a prevalência de ansiedade na performance. Por exemplo, Wesner, Noyes & Davies (1990) concluíram que dos 301 sujeitos analisados, 21% sentiam ansiedade durante a performance, 16% sentiam que esse sentimento era prejudicial à sua carreira e 30% sentiram que diminuía a qualidade da sua performance. No estudo de grande escala (1639 sujeitos) levado a cabo pela *Fédération Internationale des Musiciens* (1997) em 56 orquestras profissionais mundiais, 17% reportaram sentir ansiedade antes da performance e 16% sentiam que afetava negativamente a sua qualidade. Estes resultados estavam em linha com o estudo anterior de Fishbein, Middlestadt, Attati, Strauss & Ellis realizado em 1988, em 48 orquestras americanas, também com um elevado número de sujeitos (2200), cujos resultados apontam para 14% dos músicos reportarem sentir ansiedade como um problema severo.

Relativamente às diferenças de género, os indivíduos do género feminino têm cerca de três vezes mais pretensão para a ansiedade do que os indivíduos do género masculino (Huston, 2001; Osborne & Franklin, 2002; Sinden, 1999). As crianças também são afetadas por este fenómeno, nomeadamente quando em comparação, encontra-se uma maior prevalência de ansiedade na performance em crianças do sexo feminino (Kenny, *et al.*, 2004).

Segundo Wilson (1999) e Ryan (2005) a ansiedade na performance dos músicos está relacionada com o medo do palco uma vez que se associa a um medo exagerado que incapacita o músico de tocar publicamente ou a uma experiência angustiante relacionada com um caso de insucesso ou fracasso na realização de tarefas públicas que aconteceram no passado e que foram desproporcionais às capacidades, formação e tempo de preparação do músico.

Segundo Sousa, Moreira, Coimbra, Machado & Greten (2015) o medo do palco traduz-se num sentimento de angústia ao pensar no público e ocorre antes ou durante o momento da performance, podendo afetar a capacidade de execução do intérprete e a qualidade da performance. Senyshyn salienta também a relação entre ansiedade e rendimento referindo que o medo do palco é “o medo súbito e intenso ou o pavor sentido no palco que está suscetível a conduzir à degradação da performance (Senyshyn, 1999). Goode (2003) corrobora esta sugestão, referindo o medo do palco como uma condição psicológica e fisiológica em que o funcionamento apropriado, normalmente necessário a uma realização bem-sucedida, é prejudicado.

Por outro lado, o pânico de palco não está apenas associado ao contexto musical, mas a todas as profissões que utilizam o palco como forma de expressão. Steptoe (2004, p. 295) faz a seguinte distinção:

“Primeiramente, ansiedade na performance musical refere-se especificamente aos sentimentos experienciados pelos músicos. Em segundo lugar, a ansiedade na performance musical ocorre em muitos contextos e não somente no palco. (...) Em terceiro lugar, o termo ‘pânico [de palco]’ implica em um medo súbito ou pavor, enquanto a ansiedade na performance musical pode ser bastante previsível e se desenvolver gradualmente ao longo dos dias que antecedem a uma ocasião importante. E, por fim, o termo tem implicações pela maneira pela qual a música é tocada e não somente o medo que o executante experiencia.”

Como podemos constatar, Steptoe, com a sua definição de pânico de palco, vai de encontro à sugestão prévia de Senyshyn. A definição de ansiedade na performance contempla todo o processo desde a preparação até e durante o momento de execução, enquanto que o medo ou pânico de palco poderá surgir, aparentemente, só no momento da apresentação ao público.

1.1.3. A relação entre ansiedade e rendimento

Gall (1978, p.45) chama a atenção para o facto de que a ansiedade nem sempre deverá ser vista como um fator negativo, independentemente dos casos, e pode mesmo ser bastante positiva e encorajar a um melhor desempenho:

“(...) algumas ansiedades contêm em si os recursos afectivos e as potências intelectuais do eu no apogeu da sua eficácia. As ambivalências da ansiedade revelam-se na ansiedade do exame ou do concurso que se resolve, para alguns, numa atitude de vigilância e de ataque e, para outros, num comportamento de fuga, de submissão, ou de abandono.”

Ao falarmos de ansiedade positiva referimo-nos à excitação da qual, segundo Wilson (2002), depende a qualidade da performance, por isso quanto mais baixa for a excitação mais desagradável poderá ser a execução musical, quando mais elevada for a excitação poderá resultar numa ameaça para a performance pois poderá haver perda de concentração, falhas de memória ou instabilidade corporal e instrumental.

Em Wilson & Roland (2002, cit. in Coimbra *et al.*, 2015) pode concluir-se que um certo grau de ansiedade é saudável para os músicos no momento da atuação. A performance musical, pelo facto de se exercer fora do contexto da aula, pode ser entendida como uma ameaça, pelo que se torna necessário o músico aprender a lidar com ela, preparando-se e adotando estratégias cognitivas e comportamentais para reduzir, minimizar, controlar ou tolerar os sintomas que possam surgir nesse momento. Na mesma linha, Graziani (2005) considera que a ansiedade positiva desenvolve um papel motivador e protetor pois facilita a adaptação, mobilizando recursos físicos e psicológicos para a defesa ou confronto da ameaça.

O princípio que subjaz aos estudos atrás referido é o da aquisição de um equilíbrio entre a ansiedade e o rendimento. Os psicólogos Robert M. Yerkes e John Dillingham Dodson postularam este equilíbrio através da *Lei Yerkes-Dodson* (1908), representada graficamente por um “U” invertido. Segundo os autores, em qualquer tarefa, o nível óptimo de execução é atingido num nível intermédio de excitação. O rendimento é prejudicado por níveis demasiado baixos ou demasiado elevados de ansiedade e facilitado por níveis moderados.

Assim sendo, uma elevada preocupação cognitiva, impulsionada pelo *stress* fisiológico é um dos fatores determinantes para prejudicar a qualidade da performance. Deste modo, o intérprete deve estar atento às suas debilidades e tentar arranjar estratégias que lhe permitam controlar o sistema cognitivo e fisiológico para que o desempenho da sua performance possa ser otimizado. A Figura 1 ilustra uma representação gráfica da *Lei de Yerkes-Dodson* ou U invertido.

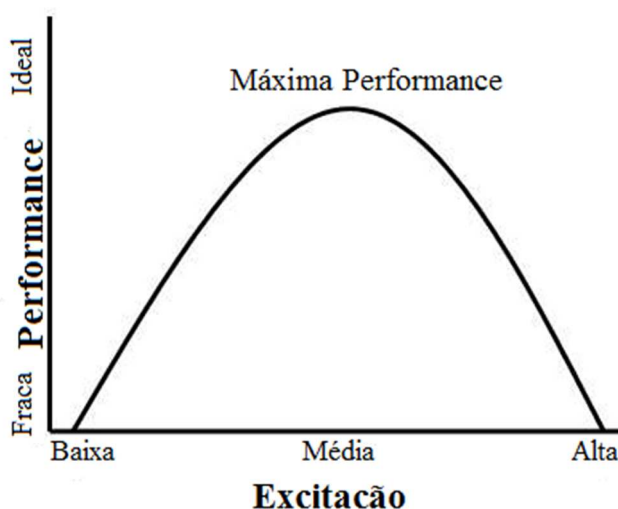


Figura 1 – Relação entre os vários níveis de excitação e performance através da representação do U invertido, *Lei de Yerkes-Dodson* (adaptado de Rodrigues, 2009, p.40).

Posteriormente, Hardy & Parfitt (1991) apresentam o seu postulado sobre a relação entre ansiedade e rendimento, introduzindo a variável de apreciação cognitiva. Na sua *teoria da catástrofe*, os autores referem que a ansiedade cognitiva atua como fator separador que determina o grau dos efeitos provocados pela excitação fisiológica (fator normal). Pequenos e suaves, grandes e catastróficos, ou algures entre estes dois extremos.

Em 1994, Glenn Wilson, no seu livro *Psychology of performing artists: butterflies and bouquets*, explica detalhadamente o seu modelo tridimensional, no qual interagem três fatores principais na relação entre a ansiedade e o rendimento. A ansiedade característica do performer, o grau adquirido de eficiência na tarefa e o grau de *stress*situacional (tipo de público e concerto). Segundo o autor, a interação entre estas variáveis determina se a ansiedade irá beneficiar ou prejudicar a performance. Desta forma, se a tarefa estiver bem aprendida, a probabilidade de sucesso aumenta, e Wilson (1994) refere mesmo que a previsão do sucesso no desempenho da tarefa seja proporcional ao tempo da sua preparação. Por outro lado, quanto maior for o sentido de exposição de um músico, nomeadamente pela sua perceção de avaliação social (*stress* situacional) maiores serão os seus níveis de ansiedade. Finalmente, Wilson (1994) refere que seria útil para os *performers* a consciência destes três fatores e dos efeitos da sua interação.

1.1.4. As causas da ansiedade nos músicos

1.1.4.1. Fatores internos: a Personalidade

Para que aconteça a *performance* musical, o músico leva a cabo uma preparação exaustiva que nem sempre é do conhecimento do público mas que tem de existir para que a sua atuação tenha sucesso. Tal preparação é necessária porque, como explica Kenny *et al.* (2004) a performance necessita de inúmeras competências tais como destreza motora fina, coordenação, concentração e memorização, estética ou habilidades interpretativas. Segundo a autora, a necessária preparação exaustiva, próxima da perfeição, pode deixar os músicos mais propensos a sofrer de ansiedade no momento da execução musical em público.

Também segundo Kemp (1999, p.25) os “músicos dedicam-se a habilidades e processos cognitivos complexos”. No entanto, o autor salienta a importância dos fatores pessoais, referindo que “ o desenvolvimento destes é dependente da existência ou aquisição de combinações únicas de fatores pessoais”. Desta forma, o autor sugere que:

“[...]os músicos tendem a apresentar uma personalidade introvertida pelas características formativas e profissionais (através da prática individual deliberada, isto é, o estudo individual diário do instrumento) e esse tipo de atividade poderia aumentar os traços tanto de autossuficiência quanto de isolamento social (p.27).”

Rodrigues (2009) refere que existem vários fatores internos que interferem na performance. As particularidades internas do indivíduo despontam os níveis de ansiedade que se vão moldando à sua personalidade. Deste modo dentro dos fatores internos, Rodrigues (2009) destaca a personalidade, o perfeccionismo, o locus de controlo, a motivação, a autoconfiança, as falhas de memória, a importância da preparação, a experiência, o cansaço e as diferenças entre género. Também Ryan (2005) tinha referido o perfeccionismo, a baixa autoestima, o locus de controlo externo ou ainda a incapacidade de lidar com o *stress*, como fatores pessoais de ansiedade.

Para Deary, Smith & Mitchell (1993), o comportamento individual está dependente da relação entre as qualidades da pessoa e as qualidades do ambiente físico e social em que se encontra, e, deste modo, o comportamento do indivíduo pode resultar das várias interações pessoais, físicas e sociais.

Sinico & Winter (2012) referem que dentro da pessoa deverão ser explorados ainda o tipo de personalidade individual, o género, o traço e o estado de ansiedade bem como os seus graus de independência e de sensibilidade. Segundo os autores, cada pessoa é única e reage consoante as suas características. Por exemplo, algumas pessoas são mais introvertidas, outras extrovertidas, outras independentes e outras dependentes e todas estas faces da personalidade podem condicionar e variar de pessoa para pessoa, na forma como a ansiedade se manifesta e como interfere na ansiedade musical.

Por fim, segundo Luciani (2002), o perfeccionismo, que alguns autores como Barlow (2000) referem ser uma característica comum nos músicos, pode conduzir a estados de ansiedade, de incontabilidade e de ser incapaz de obter os resultados desejados. Por essa razão, Luciani (2002) refere que ao afirmarmos: “devo ser um músico melhor” ou “devo tocar melhor esta obra”, o músico estará a inculcar em si próprio sentimentos de culpa e de fracasso que refletem o negativismo da personalidade insatisfeita. Desta forma, segundo o autor, estas afirmações devem ser substituídas por outras mais positivas e encorajadoras como: “seria boa ideia tornar-me musicalmente mais culto” ou “vou empenhar-me mais no estudo desta obra” de forma a, desde cedo, incentivar o crescimento do potencial de cada um de uma forma positiva.

1.1.4.2. Fatores internos: o Género

Vários têm sido os autores que têm explorado a importância das diferenças entre os géneros masculino e feminino nos diferentes contextos musicais e a forma como estas interferem nos níveis de ansiedade (Sutton-Smith & Rosenberg, 1960; Ryan, 2004 e 2005). Na maior parte dos estudos, podemos concluir que o género feminino é aquele que está mais predisposto à ansiedade. Kenny *et al.* (2004) analisaram os estudos realizados pela Associação Americana de Psicologia (APA) sobre a ansiedade na performance musical e relatam que os mesmos determinam que “as mulheres são dois terços mais propensas a sofrer de ansiedade que homens”.

Noutra leitura, observamos que Kinrys & Wygant (2005) fazem referência às mulheres como o grupo mais suscetível a níveis de ansiedade mais elevados ao longo da sua vida quando comparadas com o grupo masculino. As causas são ainda desconhecidas mas supõem que os fatores genéticos e reprodutivos do grupo feminino estejam em causa para este aumento dos níveis de ansiedade ao longo da vida.

Lewinsohn, Gotlib, M. Lewinsohn, Seeley & Allen (1998) realizaram um estudo com adolescentes de três grupos: o primeiro englobava jovens que nunca sofreram de qualquer transtorno de ansiedade; o segundo incluía jovens que tinham ultrapassado uma situação de ansiedade e a terceiro que possuía jovens que no momento do estudo, estavam a passar por uma situação de ansiedade. Após serem sujeitos a vários testes psicossociais, concluiu-se que no grupo feminino eram predominantes os transtornos de ansiedade nos casos das duas primeiras categorias. Na terceira categoria, os autores

concluíram que os transtornos desapareceram logo em seguida sem deixar sequelas. Deste modo, os autores chegaram à conclusão de que a ansiedade no sexo feminino ocorre mais cedo, por volta dos seis anos de idade e que têm duas vezes mais pretensão para sofrer de perturbações de ansiedade do que o grupo masculino.

Assim vários autores, entre eles, Sinden (1999) e Huston (2001) afirmam que o sexo feminino desenvolve níveis mais elevados de ansiedade na performance do que o sexo masculino.

No entanto, os resultados apesar de apresentarem uma tendência para o facto de as mulheres serem mais propensas a sentir níveis de ansiedade mais elevados, não são todos comuns. Por exemplo, os investigadores Abel & Larkin (1990) tinham anteriormente realizado um estudo com estudantes de música do ensino superior (catorze raparigas e oito rapazes) analisando a preparação dos músicos para uma performance aparentemente tranquila e a preparação para uma performance com júri e concluíram que os rapazes registaram um aumento significativo da pressão sanguínea enquanto que as raparigas apresentaram maior alteração a nível de sentimentos de ansiedade, fazendo então com que algumas das associações aos dois géneros nem sempre correspondam à realidade e apontando para diferentes tipos de sintomas de ansiedade nos dois géneros.

O estudo realizado por Ryan (2004) a jovens do sexo masculino e feminino que frequentavam o sexto ano demonstrou que as raparigas tiveram um aumento da frequência cardíaca antes e durante a performance, enquanto que os rapazes apenas demonstraram sintomas fisiológicos no momento da atuação. Posteriormente, Ryan (2005) sugeriu que o género masculino e o género feminino devem ser estudados de acordo com as suas características e não analisando-os da mesma forma, pois só assim será permitido criar estratégias de preparação adequadas a cada *performer* e a cada performance.

1.1.4.3. Fatores externos: a Tarefa

Focando-nos agora nos fatores externos, o tipo de tarefa a desempenhar emerge um fator que despoleta ansiedade. O domínio sobre o conteúdo é extremamente importante a começar pela fase da preparação, pois as falhas ocorridas nesta etapa podem levar a um conjunto de fatores desorganizados e impulsionadores da ansiedade negativa no instrumentista no momento da sua performance musical.

De acordo com Sinico & Winter (2012), a dificuldade da obra interfere diretamente no estado de ansiedade do indivíduo, como referem “(...) quanto mais difícil é a tarefa, maior a ansiedade”.

Outro fator condicionante na realização da tarefa é a probabilidade de errar, o executante ao não dominar a obra ou a não ter capacidades técnicas suficientes para a executar, estará a aumentar em si os níveis de ansiedade na performance (Wilson, 2002; Fehm & Schmidt, 2005).

Dentro das exigências da tarefa inclui-se naturalmente a questão do repertório, a sua interpretação ou o facto de o ter de tocar de memória. Deste modo, um indivíduo ansioso e que tenha de se apresentar publicamente em provas de elevada importância deve começar por escolher um repertório acessível às suas capacidades e principalmente que esteja relacionado com o seu conhecimento sobre as obras para que o instrumentista se sinta seguro e confiante (Wilson, 1999).

Segundo Ray (2009) uma má escolha do repertório pode causar no executante uma fragilização e conseqüentemente resultar em elementos de ansiedade no momento da preparação e no ato da performance. O programa deverá assim ser escolhido de forma a causar prazer e bem-estar ao intérprete antes e durante a atuação e não com o pensamento de que não irá conseguir tocar bem. É importante ainda que o intérprete faça um plano cuidado com todos os procedimentos nomeadamente, a ordem do programa, duração e procedimentos no palco para que não seja apanhado desprevenido e acumule ainda mais ansiedade.

A par da escolha do repertório estão a interpretação e a memorização, pois quanto melhor o intérprete dominar a linguagem musical e a sua expressão, mais seguro se irá sentir, bem como os seus níveis de ansiedade irão decrescer.

Relativamente à necessidade de memorização aliada à interpretação, este é um fator sobre o qual as opiniões divergem. Como refere Coimbra (1998), se por um lado há autores que referem que a memorização pode ter um efeito negativo na performance se o músico se sentir inseguro e com medo de errar, aumentando os níveis de ansiedade até ao momento da performance, por outro lado, há autores que consideram a memorização bastante positiva, pelo facto de dar maior liberdade de expressão ao intérprete quando desprovido de partitura. Ginsborg (2004, cit. in Williamon, 2004) corrobora esta ideia, pois segundo a autora, tocar de memória incentiva a musicalidade e ajuda a comunicação musical, ficando de fora a necessidade de virar páginas ou da utilização de alguém que o faça, deixando o intérprete mais focado noutros aspetos essenciais da performance em si.

1.1.4.4. Fatores externos: a Situação

Quando falamos em situação referimo-nos ao momento da performance, o qual, de acordo com Valentine (2004) é um momento criador de ansiedade por comportar em si as expectativas e pretensões do executante, bem como as expectativas do público.

Para Ryan (2005), à semelhança de Wilson (1999) são considerados fatores ambientais ou situacionais que contribuem para o desencadear da ansiedade, o tamanho da sala e o estatuto do público,

De acordo com os resultados obtidos por Sinico & Winter (2012, p.53), a presença do público parece ser mais determinante do que o tipo de performance no desencadear da ansiedade. Os autores realizaram um estudo com 142 flautistas de modo a perceberem qual era para eles a situação que causava maior ansiedade, mas entre *masterclasses*, recitais e concursos, não conseguiram apurar diferenças significativas nos sintomas ansiosos entre as várias modalidades.

Mas para Hamann (1982, cit. in Sinico & Winter, 2012, p.54) que estudou situações opostas de “apresentação a solo *versus* apresentação em grupo, apresentação pública *versus* estudo, concurso *versus* apresentação por prazer, apresentação de obras difíceis ou mal preparadas *versus* aquelas que são fáceis, familiares ou bem aprendidas”. Dentro de cada grupo, a primeira situação é aquela que acaba por deixar os executantes mais ansiosos pelo facto de se terem de expor mais ao público. Ou seja, os fatores situacionais de ansiedade serão a apresentação pública a solo (sentimento de maior exposição), concursos (competição) e má preparação. Finalmente, Sinico & Winter (2012, p.53) salientam os resultados do estudo de Brotons (1994) nos quais a presença do júri (de um fator de competição) é por si só um fator externo de ansiedade. No seu estudo Brotons não encontrou diferenças na ansiedade dos músicos quando confrontados em provas com um júri visível ou com o júri tapado por uma cortina.

1.1.5. Os sintomas

No que diz respeito à ansiedade na performance musical, a reação corporal manifesta-se do mesmo modo que noutra situação, uma vez que o corpo não distingue os diferentes tipos de ansiedade. Os sintomas de excitação fisiológica tais como transpiração, aceleração do batimento cardíaco ou tensão muscular são os mesmos sentidos quer para a execução de uma obra em público, quer em momentos de conflito, desejo, medo ou raiva.

O despoletar do sentimento de ansiedade tem um alcance em quatro tipos principais de sintomas interligados: fisiológicos, cognitivos, emocionais e comportamentais. O organismo que se sente ameaçado ativa em si uma reação de “luta ou fuga” (Lark, 1993), entendida como um forte mecanismo de proteção que faz com que a energia seja rapidamente movimentada permitindo atuar na escolha de uma, das duas opções possíveis: fugir ou enfrentar a situação ameaçadora. Esta atividade inicia-se no sistema nervoso, constituído pelo cérebro, medula espinal e nervos periféricos que se divide em sistema nervoso voluntário (ou central) e sistema nervoso involuntário (ou autónomo). O sistema nervoso voluntário regula as atividades entendidas pelo ser humano de forma consciente, como por exemplo, retirar imediatamente a mão de um

local quente, pois tem consciência de que se poderá queimar. O sistema nervoso involuntário, ou autónomo, regula aspetos que normalmente o ser humano nem se apercebe como a tensão muscular, a pulsação, a respiração, a função glandular ou a circulação sanguínea. Este sistema divide-se também em duas partes que apesar de distintas se complementam uma à outra: sistema nervoso simpático e parassimpático.

Sempre que se dá uma reação *fuga ou confronto*, é estimulado o sistema nervoso simpático que propicia diferentes reações físicas. Segundo Lark (1993, p.14):

“As nossas glândulas supra-renais aumentam sua produção de adrenalina e cortisona quando a química do corpo se ajusta para enfrentar a crise. (...) causa a aceleração dos batimentos cardíacos e das pulsações, a respiração torna-se pouco profunda e rápida, mãos e pés ficam gelados. (...) os músculos (...) ficam tensos e contraídos. O sistema nervoso simpático também deflagra a liberação de açúcar armazenado no fígado, um aumento na taxa metabólica do corpo, inibição da ingestão da digestão e uma excessiva secreção de ácido no estômago.”

Os sintomas fisiológicos e comportamentais que conferem o carácter desagradável da ansiedade incluem “palpitações cardíacas, perturbações respiratórias, transpiração, inquietação, tremor e estremeçamento, náusea e vertigem” (Spielberger, 1979, p.53).

Para Luciani (2002), a ansiedade provoca efeitos profundos no corpo como por exemplo: elevação do açúcar do sangue; tensão muscular; boca seca; ritmo cardíaco acelerado; dores de cabeça; fadiga; impotência; espasmos do cólon; diarreia ou obstipação; insónias; dificuldades de concentração; sentimento geral de apreensão e de receio. Luciani (2002, p.53) frisa também a capacidade de resposta de *fuga ou confronto* (*fight-or-flight*).

“A resposta de fuga ou confronto é uma estratégia protetora que rapidamente bombeia energia para o corpo libertando hormonas e outros elementos químicos. Assim fortificados estamos em muito melhor posição para combater o perigo ou para fugir dele. De qualquer forma o nosso corpo animado está preparado. Os seus genes não se preocupam com o facto de ser covarde ou herói, apenas com a sua sobrevivência.”

Ou seja, do ponto de vista fisiológico, liberta-se adrenalina no corpo, e é ativado o sistema nervoso simpático que antecede e compõe o grupo de respostas fuga ou confronto (*fight or flight*). Outros sintomas físicos decorrentes da libertação da adrenalina incluem transpiração excessiva, tremuras, necessidade de idas frequentes à casa de banho, boca seca, náuseas ou ritmo cardíaco acelerado. Todos estes exemplos são fundamentados por Wilson (2002), que explicita uma causa e uma consequência para cada um: o bater acelerado do coração está relacionado com o fornecimento de energia aos músculos, originando palpitações; as descargas de energia contida no fígado dão origem à sensação de nervosismo; a enérgica atividade dos pulmões e a dilatação das vias respiratórias instigam falta de ar; a diminuição de energia no estômago e nos intestinos provocada pelo desvio desta para os músculos, causa impressão de borboletas no estômago e náuseas; o transporte de fluidos corporais para o sangue, como é o caso da saliva, fazem com que haja uma diminuição de saliva na boca e cause dificuldade em engolir; suores frios, sobretudo mãos e testa transpiradas; visão afunilada; jatos de cálcio dos músculos rígidos que causam a sensação de picadas e agulhas a espetar no corpo.

Deste modo, podemos atribuir à ansiedade o aumento do fluxo sanguíneo, a aceleração do pensamento, a ativação da força muscular e uma maior capacidade de alerta e reação, necessários para suportar as situações imprevisíveis e desconfortantes que vão surgindo ao longo do dia-a-dia.

Ao nível cognitivo são sintomas principais a distração, a perda de concentração, o dispersar da atenção (por exemplo focar-se em aspetos irrelevantes para a tarefa a desempenhar), falhas de memória ou pensamentos intrusivos como questionar a capacidade como performer.

Segundo Dryden & Gordon (1993) os pensamentos intrusivos e a perceção exagerada de ameaça devem ser considerados seriamente desde cedo, para evitar a sobreposição de sintomas que podem gerar um círculo vicioso em que quem se sentiu uma vez ansioso, pode assumir uma nova atitude ansiosa só pelo facto de alimentar a perspectiva de ficar novamente ansioso. Ou seja, ao reparar que está ansioso (quer pela tomada de consciência dos sintomas fisiológicos quer dos pensamento intrusivos), o indivíduo pensa nesta situação como algo terrível, fazendo com que se dê um aumento

de ansiedade, intensificando ainda mais os seus sintomas. Pode então iniciar-se um comportamento de evitamento da situação, ou como refere Wilson (1998) de medo do medo. Ou podem surgir pensamentos do género: “«Oh, estou a perder o controlo. E se agora desmaiasse (...) Não seria isso terrível?»” (Dryden & Gordon, 1993, p.42). No limite pode entrar-se em hiperventilação, o que pode causar desmaios, vertigens ou palpitações, alimentando assim a ansiedade e o círculo vicioso. Segundo os autores, os níveis de ansiedade podem ser reduzidos se nos forcarmos a enfrentar situações difíceis e desconfortáveis mas ainda tolerantes de modo a não entrar em pânico e assim os ir reduzindo aos poucos.

1.1.6. As estratégias

De forma a controlar os níveis de ansiedade antes e durante a performance, os músicos adotam uma série de estratégias (físicas e mentais) que permitem diminuir ou controlar os sintomas de ansiedade e assim aumentar o rendimento. As estratégias normalmente mais utilizadas são: a respiração profunda, a meditação, o relaxamento muscular, a leitura, ou ainda a tentativa de distração do momento. Juslin & Sloboda (2001) referem que a preparação, a prática e a verificação de todos os elementos que compõem o local da performance, são tidos ainda como outras estratégias a seguir.

Para Jorgensen (2004) os músicos devem utilizar as estratégias de forma consciente, para que, com a sua prática deliberada, estas passem a tornar-se automáticas. O autor diz-nos ainda que independentemente do nível em que o músico se encontra, desde estudante a profissional, deve apresentar um elevado conhecimento do seu leque de estratégias, sentindo-se à vontade para as controlar, regular e explorar.

Dansereau (1985) define quatro categorias de estratégias para lidar com ansiedade: 1) estratégias de planeamento e preparação; 2) estratégias executivas; 3) estratégias de avaliação; 4) metaestratégias.

- 1) Nas estratégias de planeamento e preparação é feita uma organização do que deve ser estudado, criando uma rotina atendendo às necessidades do músico e do repertório em questão, sem esquecer a gestão do tempo de estudo;

- 2) Nas estratégias executivas, o músico atribui à partitura uma “fonte de informações cognitivas” que ajudarão na sua interpretação, entendendo assim as diferentes seções como um todo, ajudando parte por parte para que a dificuldade seja eliminada, independentemente do andamento a que forem executadas essas partes;
- 3) As estratégias de avaliação possibilitam que o músico avalie a sua interpretação, podendo recorrer a vários recursos como por exemplo a gravação. O músico, consciente da sua atividade, faz um estudo rigoroso de modo a conseguir encontrar os pontos de maior dificuldade e assim corrigir os erros existentes, podendo recorrer ainda a pensamentos positivos e de encorajamento para si próprio enquanto estuda;
- 4) Nas metaestratégias encontram-se associadas as estratégias de controlo e de regulação que necessitam do conhecimento e classificação das estratégias. As estratégias metacognitivas compreendem:
 - o conhecimento específico: onde se encontram as estratégias que realmente o músico conhece;
 - o conhecimento relacional: onde a compreensão de como diferentes estratégias ajudam na satisfação de diferentes tarefas e metas;
 - o conhecimento geral: onde o músico reconhece a quantidade de esforço necessário para as estratégias de prática.

Quando os níveis de ansiedade são realmente bastante altos na performance musical e no que a ela está associado e as estratégias se revelarem inúteis perante a situação, pode ser necessário recorrer a tratamentos médicos e/ou farmacológicos que visem diminuir esses sintomas e assim melhor significativamente o desempenho do músico na performance.

Quanto aos tratamentos, estes podem incluir terapia cognitiva, comportamental ou cognitivo - comportamental. A terapia cognitiva consiste em “mudar os modelos de pensamentos negativos que levam a comportamentos inadequados” (Kenny, 2005, p.185).

A terapia comportamental tem por objetivo substituir os comportamentos disfuncionais, pela aprendizagem de novos comportamentos, adaptados à situação. Wilson (1999, p.239) refere que uma das funções da terapia comportamental “é a dessensibilização sistemática que enfatiza a necessidade pela exposição progressiva ao objeto de medo ao mesmo tempo mantendo um estado relaxado”.

Para Kenny (2005, p.185), a terapia cognitivo - comportamental é:

“Uma combinação de intervenções educativas e psicológicas que se baseiam na ideia de que a mudança dos padrões de pensamento negativo e dos comportamentos pode ter efeito poderoso sobre as emoções de uma pessoa, que por sua vez, pode alterar o comportamento das pessoas em situações em que as emoções negativas surjam.”

São ainda utilizados outros métodos para controlar a ansiedade no momento da performance musical, tais como a *Técnica de Alexander*, *biofeedback*, hipnoterapia, além da já referida farmacoterapia que inclui sobretudo drogas ansiolíticas que “operam no centro emocional do cérebro reduzindo a aquisição e expressão das respostas emocionais condicionadas” (Wilson, 1999, p.238) ou uso de betabloqueadores.

Assim, de acordo com Sinico & Winter (2012), o músico deve decidir de forma consciente quais as estratégias a utilizar, uma vez que as estratégias bem aplicadas podem diminuir o risco de aspetos negativos na performance, e que níveis moderados de ansiedade podem contribuir para uma performance mais verdadeira e eficaz.

1.2.O Professor de Instrumento e a sua repercussão na vida do aluno

Quando falamos em ensino, falamos num sistema bidirecional que necessita de alguém que ensina e de outro alguém que aprende, ou seja professor e aluno. Com a performance musical, o aluno dá a conhecer todo o trabalho desenvolvido ao longo das aulas, mostrando as suas capacidades, trabalho este que foi sendo construído ao longo do tempo com o seu professor, o qual depositou em si o seu conhecimento e a sua experiência adquirida. Deste modo, “ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê” (Roldão, 2009, p. 42). Segundo o Programa Europeu PETRA II, ACÇÃO II (1995), para que tal aconteça, o professor é responsável por criar ambientes de aprendizagem eficazes, por fazer aprender, por ser criativo e comunicativo, por saber fazer, ser e estar nas diferentes situações, por ser o exemplo para os demais, facilitar o conhecimento e os meios à informação, por interagir facilmente com os alunos e permitir que, de forma autónoma, desenvolvam competências para as diferentes situações com que se possam deparar.

Nos estudos levados a cabo por Araújo, Cruz e Almeida (2007) podemos reter que o nível de excelência alcançado pelo aluno se deve ao papel decisivo dos professores e de todos aqueles que têm como função ensinar ou treinar, investindo no aluno tempo, persistência e motivação na realização de uma atividade. Para que este trabalho seja possível, é necessário criar programas educativos que permitam desenvolver talentos, fazendo chegar aos alunos, através de várias atividades com programas extra curriculares ou de verão, professores brilhantes nas diferentes áreas (Renzulli & Fleith, 2002). O professor tem ainda uma importante função ao nível da autoestima e escolhas futuras do aluno. Kaufmann, Harrel, Milan, Woolverton & Miller (1986) recordam-nos que, ao longo da trajetória de pessoas de excelência os professores ou mentores têm três funções principais. São elas: a função de modelo desempenhada por professores que são tidos como exemplo a seguir, estimulam os alunos e lhes transmitem atitudes e valores; a função de suporte e encorajamento, quando o professor demonstra interesse e preocupação pelas necessidades dos alunos; a função de socialização e suporte profissional em que o professor disponibiliza momentos de destaque social ou apoio da carreira a seguir.

Em Berliner (1994) (cit. in Araújo *et al.*, 2007, p. 206) pode ler-se o seguinte a propósito dos professores excelentes:

“Deste modo, aponta oito proposições sobre a perícia pedagógica, resultado da consistência dos estudos realizados até então junto de professores com um ‘rendimento exemplar’. De um modo geral, os professores excelentes actuam num determinado domínio e contexto particular (salientando a importância da experiência e do “conhecimento” dos estudantes); adquirem e desenvolvem progressiva automaticidade necessária ao cumprimento dos seus objetivos, por exemplo (por exemplo, rotinas e ‘práticas bem treinadas’ com os alunos); são mais sensíveis às exigências das tarefas e à situação social (‘lêem-se’ e conhecem melhor os seus alunos e procuram responder às suas necessidades e interesses, adequando estratégias); são mais flexíveis, adaptáveis e com um notável -sentido de oportunidade- a ensinar, tomando partido da imprevisibilidade das situações (são -performers improvisadores-); representam os problemas de forma qualitativamente diferente dos inexperientes; têm padrões mais rápidos e precisos (na interpretação e na ‘leitura’ que fazem) de reconhecimento das capacidades dos alunos, das situações e ‘fenómenos’ que ocorrem da sala de aula; percebem mais rapidamente padrões significativos relacionados com o seu domínio (a informação que é importante é aquela que tem significado e valor instrucional, para além das suas preocupações afectivas com os estudantes); e, por fim, embora tendam a demorar mais tempo a resolver problemas, isso deve-se à riqueza e natureza pessoal de fontes de informação a que recorrem, tornando as resoluções de problemas mais completas e aprofundadas (recorrendo frequentemente à ‘memória de casos pessoais’).”

Seguindo a estrutura do ensino da música instrumental ocidental num contexto de aula individual de instrumento (bem como de canto ou composição) existe uma estrutura de mestre e discípulo, sendo que o mestre (professor) deve, através do seu conhecimento adquirido, encontrar formas para fazer aprender o seu discípulo (aluno), mostrando como se deve fazer e como deve resultar o trabalho final.

Normalmente, por aspirarem a obter resultados artísticos com os quais se identificam ou que admiram, os alunos de música escolhem os professores de acordo com as suas características musicais, escola ou prémios, acreditando-se que quanto melhor músico for o professor, melhor irão ser os seus alunos, como referem Arrais e Rodrigues (2011, p.7). De acordo com os autores, “(...) partindo do princípio de confiança de que a eficácia do professor de instrumento é proporcional às suas competências como instrumentista. (...) os lugares de professor de instrumento são muitas vezes atribuídos ao mais bem sucedidos enquanto instrumentistas”, sendo mais valorizado o seu currículo artístico do que propriamente a sua formação ou experiência pedagógica.

No entanto, os autores chamam a atenção para o facto das competências para se ser instrumentista não serem necessariamente as mesmas que as utilizadas pelo professor de instrumento.

Também Lehmann *et al.* (2007, cit. in Arrais & Rodrigues, 2009) salientam este facto, referindo que as características do professor de instrumento assentam em princípios diferentes das do instrumentista. Segundo os autores, o professor de instrumento constrói-se de acordo com o tempo que dedica ao ensino, a sua capacidade de comunicação verbal e não-verbal, as atividades que desempenha com os alunos e a sua busca constante pela informação de modo a desenvolver as suas competências para lecionar.

Segundo Arrais & Rodrigues (2011, p.10) o professor tem igualmente que abordar os seguintes assuntos:

1. Da percepção e representação mental do som, das estruturas musicais e do cenário auditivo;
2. Dos componentes e processos cerebrais utilizados na atividade performativa (i.e. os envolvidos na percepção visual e auditiva, controlo motor, emoção, cognição e memória);
3. Da importância do potencial inato para a aprendizagem da música e da influência ambiental no processo de desenvolvimento e desempenho musical; Do reconhecimento de estádios de desenvolvimento musical;
4. Das estruturas de relacionamento interpessoal presentes no processo de aprendizagem musical como por ex., a relação família-aluno-professor ou a relação entre pares; Da motivação para a aprendizagem;
5. Do estudo e preparação para a performance; Do desenvolvimento de estratégias de auto-eficácia e controlo da ansiedade; Dos modelos de avaliação da performance;
6. Da comunicação emocional através da música; Das preferências musicais; Da criatividade e da improvisação.

É igualmente importante, segundo os autores, destacar a relação do professor com o aluno, pois quanto melhor for a relação entre eles, melhores serão os resultados obtidos no final, pois “o entendimento mútuo, facilita a troca construtiva de ideias, a análise de modelos de referência e o feedback sobre a performance do aluno, proporcionando a construção de hábitos de auto-regulação e desenvolvimento de estratégias metacognitivas essenciais à aprendizagem efectiva” (Arrais & Rodrigues, 2011, p.9).

Os autores concluem que assim como um músico pode desenvolver a sua atividade sem grande conhecimento da conduta psicológica aliada à execução musical, também o professor de instrumento pode exercer a sua profissão sem que tenha conhecimento das estruturas psicológicas que são o suporte para a obtenção de competências musicais pelos alunos, ficando o ensino a cargo do instinto e das experiências pessoais de cada professor.

No entanto, pelo acima exposto, torna-se claro que é indispensável para os músicos, o seu acompanhamento por parte de professores não só talentosos mas exigentes, que contribuam para um maior sucesso musical através do acompanhamento informado, intencional e regular do trabalho do músico, ao exemplo do que o treinador faz com os seus atletas.

Hallam (2006) contribui para esta discussão com o fato de considerar diferentes características de professores de música, de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. A procura por professores excelentes é, para Hallam (2006), mais necessária quanto mais avançados os alunos se encontram no processo de aprendizagem. Sloboda (2000), por outro lado, indicou a pertinência de professores comunicativos e afetuosos nos anos iniciais de contacto com a música para que os alunos não desistam de estudá-la e a encarem como uma tarefa agradável e desafiante. Este assunto primordial, o do tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno de música, será abordado na secção seguinte.

1.3 A relação Professor/Aluno

Segundo Santos (2001, p.70), “o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor que vem do seu amor à ciência e aos alunos”. Deste modo, para a autora, é também da inteira responsabilidade das instituições “formar seu corpo docente com professores que tenham uma autêntica vocação para ensinar, e dar-lhes todo apoio às iniciativas para que o façam com liberdade e tranquilidade”. Quanto à relação professor e aluno, os dois têm de ser capazes de a gerirem entre si, sabendo que a interação entre os dois vai conduzir todo o processo educativo. Finalmente, Santos relembra que através da investigação psicologia da música foi dado a conhecer que são as ações do professor na sala de aula e não a características da sua personalidade que são mais determinantes na aprendizagem dos alunos.

Também no estudo de Tassoni (2000) se sugere que a forma como o professor conduz a aula e exprime as suas atitudes, valores, crenças e sentimentos, influência de forma determinante o processo de ensino aprendizagem, bem como mais diretamente a própria relação entre professor e aluno. Através da comunicação afetiva, o professor adequa as tarefas às capacidades do aluno, depositando atenção e confiança no trabalho que ele vai realizando e aumentando os laços de cumplicidade entre ambos. A autora refere ainda que para a boa relação entre professor e aluno torna-se indispensável “o respeito, a colaboração, a valorização de cada um e o desejo de compreender o outro” (Tassoni, 2000, p. 14).

Uma vez que as aulas de instrumento no ensino especializado da música em Portugal são lecionadas individualmente ou em pequenos grupos de alunos, a complexidade da relação entre professor e aluno aumenta. Os professores têm de partilhar, desenvolver e gerir as suas expectativas artísticas, oferecendo a sua elevada capacidade para o aluno desenvolver a sua individualidade artística. Como consequência, a qualidade do relacionamento entre ambos pode beneficiar o aluno na gestão das suas expectativas e nas do professor mas também impossibilitar o aluno de se manifestar e assim prejudicar o seu bem-estar (Coimbra *et al.*, 2015). Os estudantes de música são altamente dependentes dos seus professores, não só técnica e artisticamente, como também na aquisição das capacidades mentais (como o controlo da ansiedade)

necessárias à performance e na procura de conselhos sobre as suas carreiras (Creech & Hallam, 2011; Serra-Dawa, 2014).

Também segundo Araújo *et al.* (2007) a qualidade de relação entre professor e aluno emerge como um fator indispensável para o seu bem-estar emocional e os autores mencionam o papel significativo dos professores na aquisição de competências e saberes, através do efeito positivo de interação professor-aluno. Num outro estudo de Creech & Hallam (2011) as autoras referem mesmo que os professores de música devem trabalhar sempre esse aspeto nas aulas de modo a tornarem mais eficaz e positivo o desenvolvimento dos seus alunos. Como consequência, é de esperar que dado tal investimento por parte do professor, o mesmo tenha também alguma dependência do aluno para o seu bem-estar, que advém do reconhecimento das suas características pessoal mas também técnicas e artísticas. Quer por parte dos alunos, quer por parte dos seus pares.

II - Abordagem experimental

2.1. Metodologia

2.1.1. Objetivo

Esta monografia tem como objetivo investigar quais os fatores promotores de ansiedade em músicos profissionais, analisando duas perspectivas da sua atividade: a carreira de docente e a carreira de instrumentista.

Para além de se pretender entender quais as causas que despoletam sentimentos de ansiedade, pretende-se entender, em ambas as perspectivas profissionais, quais as estratégias utilizadas para lidar com a ansiedade na performance.

Foi desenhado um inquérito por questionário para o efeito desta investigação e foram considerados fatores de comparação como a idade, o género e a experiência docente dos participantes.

2.2. Seleção da População amostral

Para a população amostral foram tidos em conta os seguintes critérios:

1. Serem pianistas com a licenciatura concluída;
2. Desempenharem regularmente atividades musicais;
3. Lecionarem em escolas com paralelismo pedagógico até ao ensino secundário de música.

Dentro do cumprimento simultâneo destes três critérios a população amostral foi selecionada através de um processo de amostragem por conveniência. Em linha com a descrição de Carmo e Ferreira (2008), também se utilizou um grupo de indivíduos que se mostrou disponível, e, embora os resultados da análise dos seus questionários não possam ser generalizados e devam ser interpretados com a devida reserva, sem dúvida que permitiram obter informações preciosas para uma melhor compreensão do assunto em questão. O processo de amostragem decorreu também num efeito bola de neve, onde, também em linha com os autores “a partir de elementos da população já conhecida se identificam outros elementos da mesma população. Os primeiros indicam

os seguintes e assim sucessivamente. A amostra cresce como uma bola de neve [...] e é frequentemente utilizada quando se torna impossível obter uma lista completa dos elementos que se quer estudar” (Carmo e Ferreira, 2008, p.216).

Segue o Gráfico 2, que descreve a percentagem do número de participantes inquiridos.

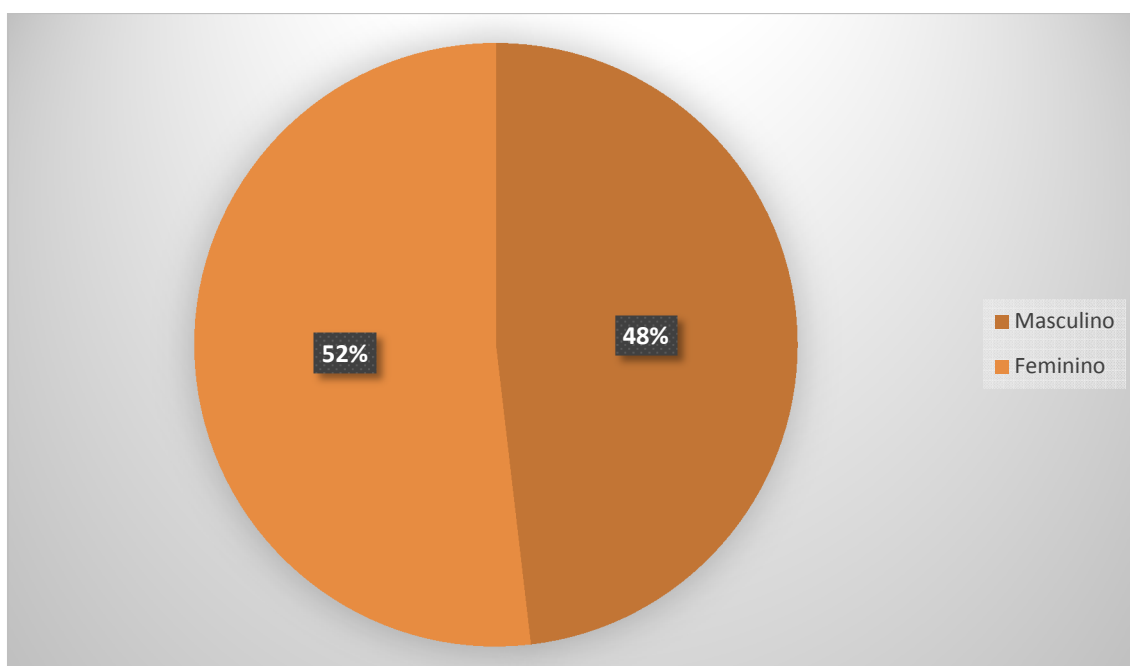


Gráfico 2 – Percentagem do número de participantes.

2.2.1. Caracterização da população amostral

Dos vinte e sete participantes, apenas um leciona numa escola sem paralelismo pedagógico, nomeadamente a Escola de Música a Pauta, pesou na decisão de incluir este participante, o facto de se tratar de um pianista com uma intensa carreira profissional e de docência, pelo que se considerou pertinente o seu contributo para este estudo.

Seguem-se quatro participantes que lecionam na Academia de Música de Viana do Castelo e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo, três lecionam na Academia de Música de Viana do Castelo, um leciona na Academia de Música de Viana

do Castelo e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo e Instituto Politécnico de Castelo Branco, um leciona no Instituto Politécnico de Castelo Branco, um leciona na Academia de Música Fernandes Fão e Conservatório Municipal da Ribeira, um leciona na Academia de Música Fernandes Fão, um leciona na Academia Sons da Arte e Maiorff, um leciona no Conservatório de Música de Barcelos e Conservatório de Música da Jobra, um leciona no Conservatório de Música do Porto, um leciona na Academia de Música Costa Cabral (Porto), um leciona na Escola de Música Guilhermina Suggia (Porto) e Escola Paroquial de Música de Gondomar, um leciona no Conservatório do Vale do Sousa (da Associação de Cultura Musical de Lousada) e Colégio de Nossa Senhora do Rosário (Porto), um leciona na Escola de Música Valentim de Carvalho (Porto), um leciona na Escola de Música Valentim de Carvalho (Porto) e ArtEduca, um leciona na Escola de Música da Póvoa de Varzim e Escola da Música da Paróquia do Bonfim (Porto), um leciona no Conservatório Regional de Gaia, um leciona no Conservatório Regional de Gaia e no Conservatório Superior de Música de Gaia, um leciona na Escola de Música de Perosinho, um leciona no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (Aveiro) e Escola de Artes da Bairrada, um leciona no Conservatório de Música de Ourém, e um leciona na Academia de Música, Teatro e Artes Plásticas de *Chinisau* (Moldávia). Ou seja, a população amostral é uma população com uma atividade profissional caracterizada pela sua diversidade em termos de escolas e níveis de ensino, bem como pela prática de uma intensa atividade profissional, pois os docentes lecionam na sua maioria em mais do que uma ao mesmo tempo.

2.2.2. Distribuição por idade e sexo dos participantes

Participaram neste estudo vinte e sete pianistas/docentes de várias escolas do país, com especial incidência no Norte, entre os 23 e os 67 anos de idade.

14 participantes do sexo feminino e 13 participantes do sexo masculino.

Abaixo, encontra-se o Gráfico 3 com a descrição do número de participantes por idade.

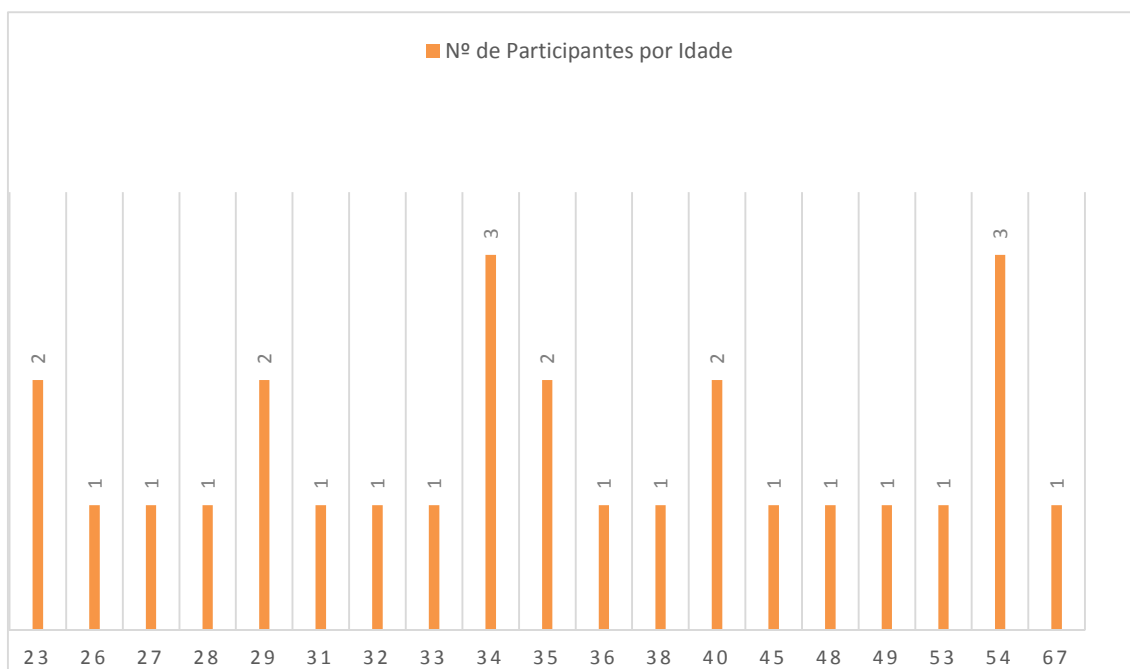


Gráfico3 – Número de participantes por idade.

Segue-se o Gráfico 4, que ilustra a distribuição da média das idades dos participantes em percentagem.

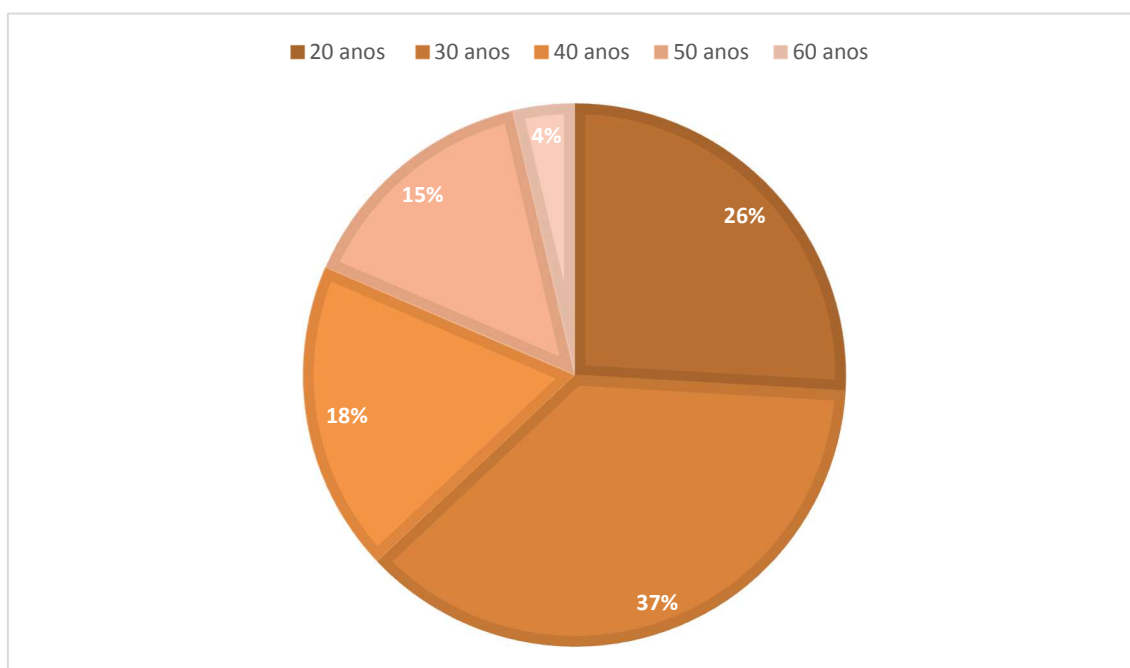


Gráfico 4 – Percentagem da média das idades dos participantes.

2.2.3. Formação académica dos participantes

Dos vinte e sete pianistas inquiridos, doze concluíram a Licenciatura em Música, Variante Instrumento – Ramo Piano e Teclas, na Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo (ESMAE), dois na Universidade Católica Portuguesa (Católica Porto), dois na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), um na Universidade do Minho (UM), um na Universidade de Aveiro (UA), no um Conservatório Superior de Música de Vigo, um no Conservatório Superior de Música de *Kazã* (Rússia), um na Universidade de África de Sul e na Universidade da Cidade do Cabo, um na *Hochschule für Musik und Theater Hannover* – Alemanha), um na Hartt School of Music (E.U.A), um no Conservatório Superior de Música *Gorki* de *Nizhny Novgorod* (Rússia), um na Academia de Música e Artes Dramáticas de *Vilmüs (Lithuania)*, um no Conservatório Nacional Superior *Tchaikovsky* de Moscovo e um na Academia de Música, Teatro e Artes Plásticas de *Chinisau* (Moldávia).

Para além da conclusão da Licenciatura nas escolas acima referidas, catorze dos vinte e sete pianistas prosseguiram os seus estudos pianísticos resultando em várias formações pós graduadas. Um na ESMAE (a decorrer), um na Universidade do Minho e um na Academia de Música e Artes Dramáticas de *Vilmüs (Lithuania)*; Dez cursos de Mestrado: dois na Católica Porto, dois na ESMAE, um na UM, um na Universidade de Santiago de Compostela, um na Universidade de Pretória, um no Conservatório Superior de Música *Gorki* de *Nizhny Novgorod* (Rússia), um no Conservatório Nacional Superior *Tchaikovsky* de Moscovo e um no *Peabody Institute-Baltimore*; três Doutoramentos: um na UM, um na Universidade de Évora e um no Conservatório Estatal *Rimsky-Korsakov* de *S. Petersburgo* (Rússia).

Cinco participantes assinalaram ainda no seu percurso académico as seguintes Instituições, em formações de Pós Graduação não especificadas: Instituto Piaget de Almada, Universidade de São Paulo, *Indiana University-Bloomington*, *Lemmens Instituut* (Bélgica) e *New England Conservatory* (E.U.A).

2.2.4. Experiência Docente

Todos os participantes indicaram também no inquérito por questionário a sua experiência profissional nomeadamente no campo da docência, como se pode constatar no gráfico representativo abaixo indicado. A experiência docente varia entre os 3 e os 45 anos letivos de docência.

Abaixo, o Gráfico 5 representa os anos de experiência docente apontados pelos participantes.

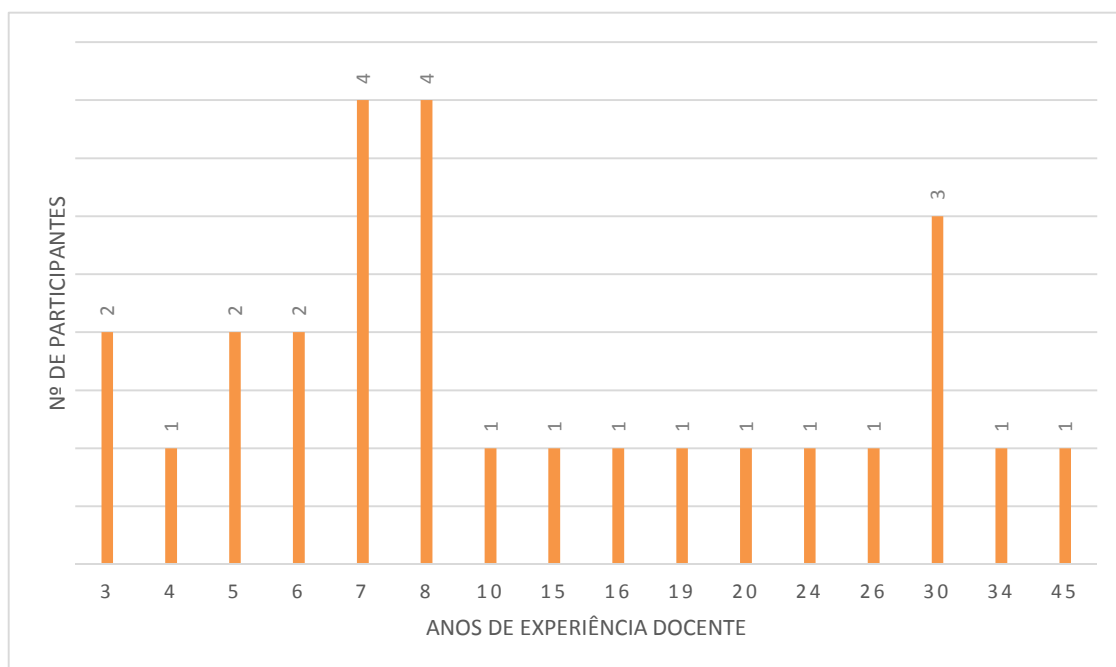


Gráfico 5 – Anos de experiência docente apontados pelos participantes.

Segue-se o Gráfico 6, onde se pode observar a média, em anos, da experiência docente mencionada pelos participantes.

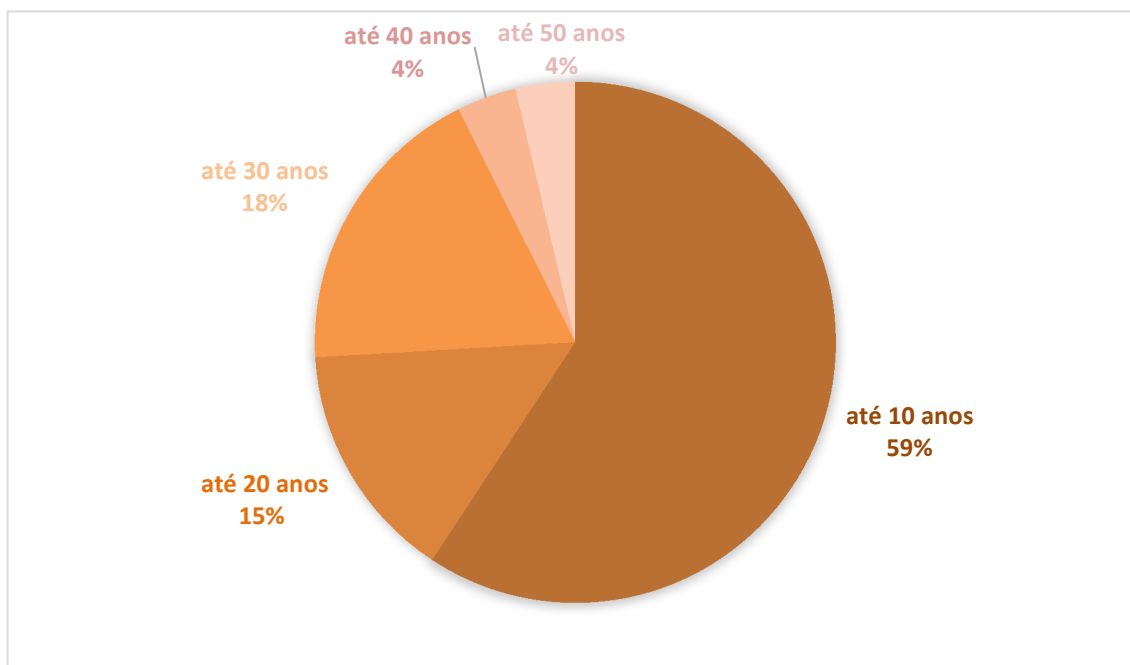


Gráfico 6 – Percentagem da média, em anos, da experiência docente dos participantes.

2.2.5. Disciplinas Lecionadas

Foi ainda pedido aos participantes para indicarem se para além da disciplina de Instrumento, lecionam outras disciplinas. Dos vinte e sete participantes, dezasseis responderam lecionar outras disciplinas e onze responderam não lecionar mais nenhuma disciplina para além de Instrumento. Obtiveram-se os seguintes resultados representados no Gráfico 7.

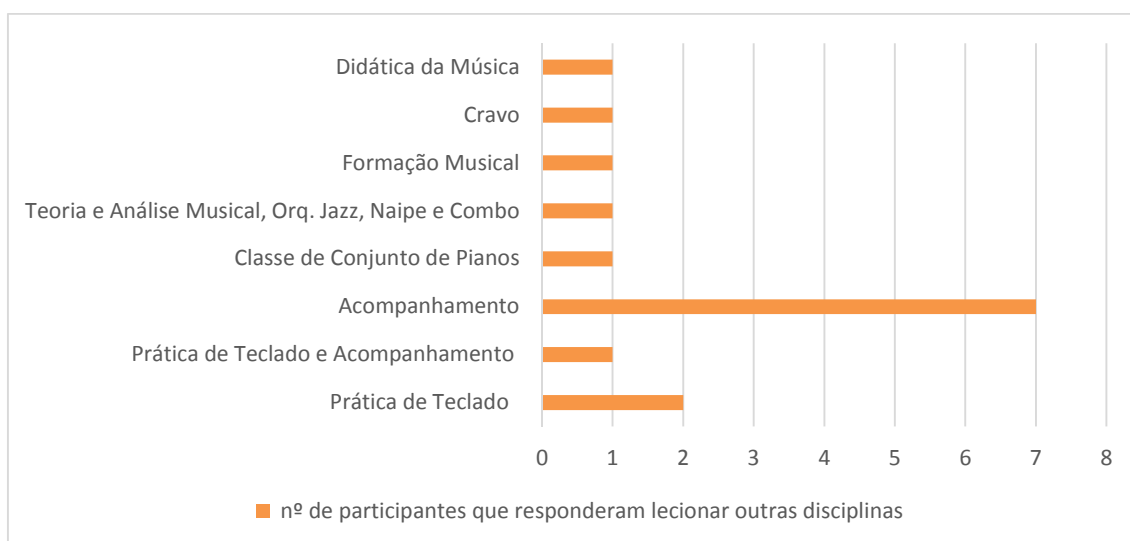


Gráfico 7 – Outras disciplinas lecionadas pelos participantes.

2.2.6. Número de Alunos

Quanto ao número de alunos, dois dos vinte e sete participantes não referiram quantos alunos têm atualmente na disciplina de Instrumento e seis dos vinte e sete participantes não referiram quantos alunos têm atualmente nas outras disciplinas indicadas no inquérito por questionário.

A Tabela 1 ilustra o número de alunos indicados, pelos participantes, na disciplina de Instrumento e outras disciplinas.

Tabela 1

Participante n°	N° de alunos	
	Instrumento	Outras Disciplinas
1	4	0
2	10	0
3	20	36
4	32	12
5	17	28
6	15	0
7	2	-
8	30	0
9	6	180
10	36	20
11	30	-
12	14	28
13	23	0
14	43	0
15	30	0
16	37	0
17	14	0
18	33	-
19	18	18
20	-	-
21	42	-
22	-	0
23	16	45
24	20	-
25	10	60
26	1	2
27	7	0

Figura 8 – Tabela 1. Número de alunos, por participante, na disciplina de Instrumento e outras disciplinas.

2.3. Material

2.3.1 O Inquérito por Questionário

Para a recolha de dados o método escolhido foi o inquérito por questionário por ser aquele que de forma anónima e focada melhor possibilitou apurar as respostas dos inquiridos. Este método, que se insere num âmbito qualitativo de investigação, foi considerado o mais adequado ao prosseguimento dos objetivos do presente estudo, em linha com Almeida & Freire (1997, pp.95-96) que sugerem que na metodologia qualitativa há três princípios que reforçam a pertinência de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais:

- “(i) a primazia da experiência subjectiva como fonte de conhecimento;
- (ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência;
- (iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.”

Na elaboração do inquérito por questionário optei por seguir as minhas linhas de interesse, e por criar uma estrutura que fosse simples, mas clara e objetiva. O questionário foi dividido em três partes: na primeira estavam incluídas questões demográficas como o sexo, a idade, as instituições onde estudaram, a experiência profissional relativa à docência, a escola em que leciona e as disciplinas, bem como o número de alunos que tem; na segunda parte, foi pedido aos inquiridos para indicarem a ansiedade relativa à sua performance e entre outras questões, para indicarem os fatores que despoletam a ansiedade bem como as estratégias que utilizam para lidar com ela; na terceira e última parte pretendeu-se que o inquirido falasse da ansiedade relativa à atividade docente, se sente ansiedade pelos seus alunos e quais as causas e as estratégias que utiliza para lidar com este fenómeno nos seus alunos.

Desta forma, foi pretendido formar um percurso no questionário, desde o sentimento às estratégias, tentando evitar-se a limitação ou influência das respostas, não sendo dadas indicações ou exemplos de respostas, a fim de que os inquiridos se pudessem expressar de forma livre e pessoal.

A parte II e III do inquérito por questionário obedecem a uma estrutura semelhante de modo a não complicar nem confundir o inquirido e obter assim uma estrutura de respostas semelhantes. No ANEXO I poderá ser observado o inquérito por questionário utilizado na recolha de dados.

2.4.Procedimento

Primeiramente, foram selecionados todos os pianistas de maior proximidade e contactados via *e-mail* com as respetivas informações de modo a perceber se estavam interessados em participar neste estudo e nos seus objetivos. Foi garantido o anonimato e explicado que os resultados seriam usados apenas para fins de investigação.

Obtidas as respostas positivas, foi anexado o devido inquérito por questionário e enviado logo em seguida a todos aqueles que se disponibilizaram. Aqueles com quem me foi possibilitado o contacto pessoal, entreguei diretamente o inquérito por questionário sendo mais rápido o apuramento das respostas. De todos os contactados inicialmente que disseram aceitar participar, apenas três ignoraram os pedidos de resposta (27 respostas em 30 contactos). Em todos os contactos se estabeleceu um clima de cordialidade entre mim e os participantes.

A recolha dos inquéritos por questionário foi feita num prazo de quinze dias, entre 18 de Fevereiro e 04 de Março de 2015.

2.5. A Análise dos Resultados

Para analisar os resultados serão laborados gráficos comparativos de dados de modo a organizarem melhor a informação e permitirem chegar a uma descrição mais clara dos mesmos. Foram transcritas todas as respostas dadas pelos inquiridos, e procedeu-se a uma análise de conteúdo (Dawson, 2002). Procedeu-se a um forma sistemática de análise das transcrições, estabeleceram-se primeiramente palavras-chave emergentes, criando categorias de conteúdo e tentando organizar essas categorias numa estrutura coerente.

Na secção seguinte serão descritos e discutidos os resultados da análise dos dados recolhidos no inquérito.

III - Análise dos Resultados e Discussão

3.1. Introdução

Chegado o momento crucial para a obtenção dos resultados obtidos nos inquéritos por questionário, foi elaborada uma análise detalhada dos mesmos, de forma a chegar-se a uma conclusão estruturada e ficar-se então a conhecer mais profundamente de que forma a ansiedade influencia a vida musical dos participantes em questão.

A descrição dos resultados será apresentada de acordo com a ordem das questões realizadas no inquérito por questionário.

A parte I, descrita no ponto anterior, tratou-se de uma apresentação detalhada dos dados demográficos dos participantes, na parte II, pretendeu-se que os participantes descrevessem os seus níveis de ansiedade enquanto performers e na parte III, foi pedido para avaliarem os seus níveis de ansiedade enquanto docentes, tentando assim perceber se essa ansiedade é transversal às duas funções.

Abaixo, na Tabela 2, encontram-se os participantes organizados de acordo com o número atribuído em função da sua idade, pelo que o número 1 foi atribuído ao participante mais novo e o número 27 foi atribuído ao participante mais velho idade.

Pode ainda observar-se a que género pertence e há quantos anos leciona.

Tabela 2

Participante nº	Género	Idade	Experiência Docente em anos
1	Feminino	23	8
2	Masculino	23	3
3	Feminino	26	8
4	Feminino	27	7
5	Feminino	28	6
6	Masculino	29	5
7	Masculino	29	7
8	Feminino	31	5
9	Masculino	32	10
10	Masculino	33	7
11	Feminino	34	4
12	Feminino	34	6
13	Feminino	34	15
14	Feminino	35	19
15	Masculino	35	8
16	Masculino	36	7
17	Masculino	38	3
18	Feminino	40	8
19	Masculino	40	16
20	Feminino	45	24
21	Masculino	48	30
22	Feminino	49	20
23	Feminino	53	34
24	Feminino	54	30
25	Masculino	54	30
26	Masculino	54	26
27	Masculino	67	45

Figura 9 – Tabela 2. Organização dos participantes de acordo com o número atribuído em função da sua idade, verificando-se também o seu género e anos de experiência docente.

3.2. Análise dos Resultados – PARTE II

1. Na sua atividade como instrumentista, sente ansiedade na performance?

Dos vinte e sete participantes, vinte, afirmaram sentir ansiedade na performance (nº1, nº2, nº3, nº4, nº5, nº6, nº7, nº8, nº9, nº10, nº12, nº13, nº14, nº16, nº20, nº21, nº22, nº23, nº24, nº27), três, indicaram sentir “por vezes” (nº11, nº17, nº18), um, sentir “raramente” (nº15), um, sentir “muito raramente” (nº19) e dois mencionaram “não” sentir ansiedade na performance musical (nº25, nº26). Duas participantes (nº11, nº12) referiram que a ansiedade que sentem, quando controlada, “transforma-se em energia positiva dando mais força e energia à performance”.

Os resultados indicam assim que a ansiedade na performance se manifesta numa elevada percentagem dos participantes inquiridos. Dada a literatura sobre o assunto, este resultado era de alguma forma esperado, em linha com o Sinico & Winter (2012) e Wilson (1999) o qual refere que os instrumentistas (47%) são o grupo que detém maior índice de ansiedade quando comparados com outros grupos de igual exposição pública como por exemplo cantores (38%), bailarinos (35%) ou atores (33%). Os participantes com mais idade reportaram sentir menos ansiedade.

Quanto aos participantes que indicaram sentir ansiedade na performance, doze são do sexo feminino e oito do sexo masculino, indo de encontro à literatura existente, sobretudo de autores como Kenny *et al.* (2004), Ryan (2004) ou Kinrys & Wygant (2005) que sugerem que o género feminino tem propensão para sofrer até três vezes mais de ansiedade do que o género masculino.

Abaixo, encontra-se o Gráfico 10 onde se pode observar as respostas dadas pelos participantes, organizadas por média de idade e por género. É ainda de referir que os participantes com mais idade reportaram sentir menos vezes ansiedade, talvez devido à experiência acumulada com a situação de exposição pública.

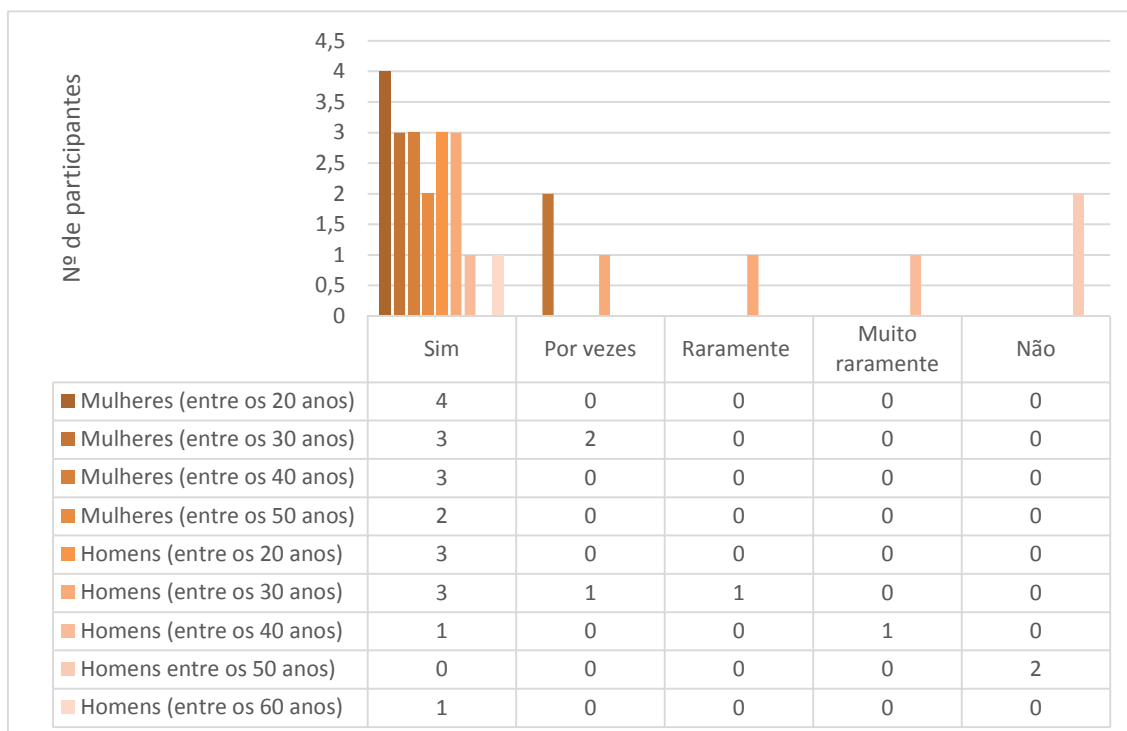


Gráfico 10 – Dados apurados relativos à questão 1, ordenadas de acordo com o gênero e média de idade dos participantes.

2. Se sim, enumere os principais fatores que despoletam ansiedade.

De entre os principais fatores que despoletam ansiedade nos participantes, a possibilidade de errar/falhar durante a performance, foi apontada de forma direta por oito participantes (nº4, nº6, nº8, nº9, nº10, nº11, nº18, nº22) pelo que não se encontrou discrepância de resultados quando comparação entre gênero feminino e masculino. O participante nº9 ilustra a situação acima descrita com o seguinte comentário: “a possibilidade de, por alguma razão, falhar; a responsabilidade relacionada com o acontecimento”. Ao encontro do comentário anterior, vai também a resposta da participante nº11 que aponta: “medo de falhar ou medo da crítica” como um fator que despoleta ansiedade na performance. A participante nº18 diz o seguinte: “(...) o medo da falha, tive uma escola pianística muito rigorosa”.

Segue-se uma preparação inadequada das obras mencionada por cinco participantes (nº7, nº11, nº13, nº20, nº23). A probabilidade de falha aumenta se a obra

não estiver bem preparada, pelo que estes dois fatores se interligam. O comentário da participante nº13 procura ilustrar essa situação: “o estado de preparação das obras”, bem como o comentário da participante nº11 que diz: “sentimento de má preparação ou má preparação efetiva”.

Igualmente indicada por cinco participantes (nº6, nº11, nº12, nº21, nº22) encontra-se a exposição pública, o medo de ter de enfrentar um público que poderá criticar positiva ou negativamente e influenciar a carreira artística do músico. Nas respostas obtidas no inquérito por questionário verificou-se uma preocupação mais acentuada no género masculino. A participante nº12 refere: “medo de atuar em público” que vai ao encontro do comentário da participante nº22 que diz: “o facto de ter que enfrentar o público”.

O perfeccionismo e o desejo de sucesso durante a performance foram exprimidos por cinco participantes (nº1, nº2, nº12, nº16, nº27), como ilustra o participante nº2: “receio de ficar aquém das minhas expectativas e também do público”, a participante nº12 diz: “medo de não poder apresentar a obra melhor possível” e o participante nº16 refere o seguinte: “tendência à perfeição”.

Segue, o Gráfico 11 com os fatores impulsionadores de ansiedade mais referidos pelos participantes, organizados de acordo com o género e média de idades.

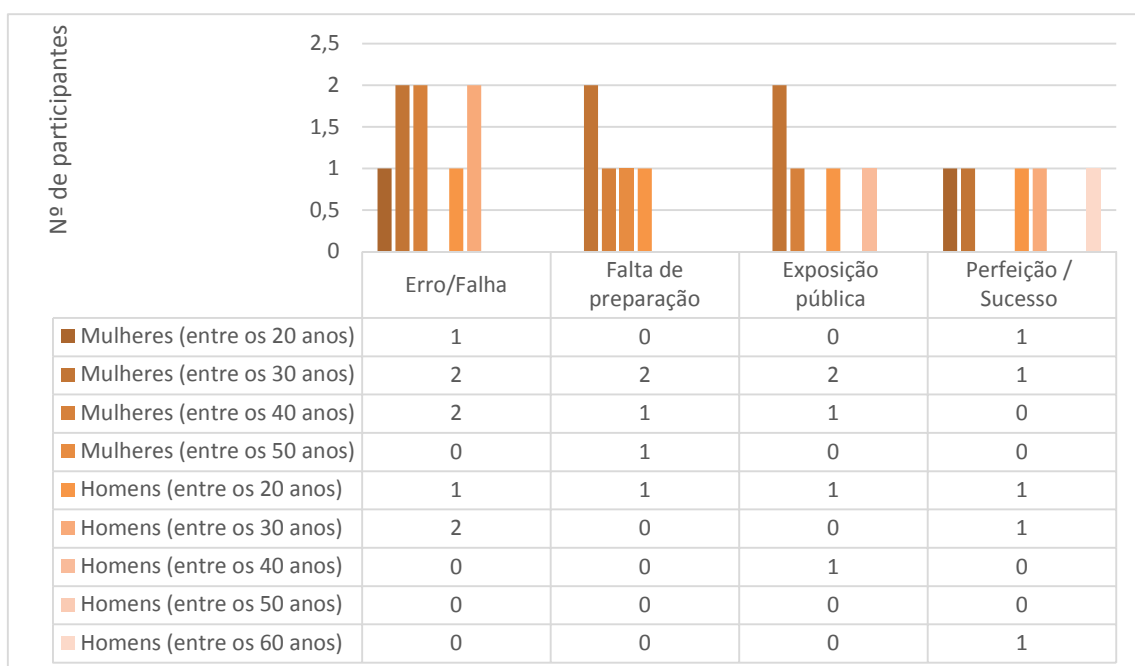


Gráfico 11 – Os fatores impulsionadores de ansiedade mais referidos pelos participantes.

Com menor número de alusões, mas dentro dos mesmos parâmetros, seguem-se outros dos fatores que também originam ansiedade na performance de um pianista, como é o caso de terem de tocar, na maioria das vezes, num piano desconhecido, bem como o seu espaço envolvente, a dimensão da sala e a colocação das luzes, fator este, apontado por quatro participantes do sexo feminino (nº1, nº13, nº20, nº23) pelo que foi sugerido tocar no local da performance com a roupa e os sapatos a utilizar no momento, evitando assim surpresas desagradáveis que na hora da apresentação pública podem ajudar a causar maior ansiedade. A participante nº20 comentou o seguinte: “(...) as diferenças entre os instrumentos que se encontram nas salas de apresentação das escolas/auditórios”. A participante nº13 referiu: “a incerteza das condições do momento a vários níveis – desde externas (como o próprio piano, a sua posição no palco, luzes...) até às internas de foro fisiológico”.

Também a questão da responsabilidade foi indicada por quatro participantes (nº9, nº10, nº13, nº14), pelo que o participante nº9 refere: “a responsabilidade relacionada com o acontecimento”, a participante nº13 descreve: “o sentido de responsabilidade para com a Música e a vontade de a querer respeitar acima de tudo” e a participante nº14 que não descuidada: “a responsabilidade para com a música e o público”.

Seguem-se as falhas de memória, mencionadas por três participantes (nº1, nº5, nº27), sendo que a participante nº1, refere o seguinte: “falhas de memória das passagens que ainda não toquei mas que se seguirão”.

Em último lugar, mas não com menor importância encontra-se o desconforto do foro fisiológico (tremor), indicado por duas participantes (nº1, nº13). O comentário acima referido, pela participante nº13, acerca das condições externas (palco) e internas (fisiológicas) ilustra já essa situação, bem como o da participante nº1, que mencionou: “desconforto pela forma como tremo”.

O Gráfico 12, abaixo, ilustra a distribuição destes fatores por género e idade dos participantes.



Gráfico 12 – Os fatores impulsionadores de ansiedade menos referidos pelos participantes.

No que diz respeito à ansiedade tida como fator de melhoria de desempenho na performance musical, apenas duas participantes (nº12, nº19) referiram que a ansiedade pode contribuir para um melhor rendimento, considerando que há uma “ansiedade boa”, como exemplificam as respostas da participante nº12: “(...) se se consegue controlar a ansiedade, ela transforma-se na energia positiva que dá à performance brilho e mais força” e a resposta da participante nº19: “(...) talvez um sentimento bom e de alegria e do qual faz parte um pouquinho de ansiedade mas acho que de forma muito positiva”.

Relativamente aos principais fatores que despoletam ansiedade, os mais indicados pelos participantes foram o medo do erro/falha (oito), a falta de preparação (cinco), a exposição pública (cinco) e a sede de sucesso e/ou perfeição (cinco). Com menor número de referências encontram-se a falta de domínio do piano e do espaço (quatro), a responsabilidade para com a música e o público (quatro), as falhas de memória (três) e o desconforto fisiológico (dois). Os resultados obtidos estão em concordância com Ryan (2005), segundo o qual a ansiedade na performance pode estar relacionada com uma experiência angustiante relacionada com um caso de insucesso ou fracasso na realização de tarefas públicas que aconteceram no passado e que foram

desproporcionais às capacidades, formação ou tempo de preparação do músico. Quando os participantes se referem à falta de preparação da performance vemos que estes resultados entram em concordância com os de Coimbra (2007) que sugerem que a performance musical exige dos músicos um alto nível de preparação física e mental, e que estar em palco exige altas habilidades motoras, de concentração ou de memória que podem deixar os músicos mais propensos a sofrer de ansiedade e com os de Wilson (2002) que sugere que a probabilidade de errar acresce se o músico não dominar a obra ou não tiver capacidades técnicas suficientes para a executar, aumentando os seus níveis de ansiedade na performance.

Já a ansiedade causada pelo facto de o músico ter de se expor a um público foi anteriormente frisada por Lehmann *et al.* (2007) que argumentaram que ter de enfrentar o público pode resultar na situação mais considerável de toda a performance. Ou seja, aos já referidos fatores que despoletam ansiedade como a possibilidade de falhar, a falta de preparação, o desconforto físico, e o perfeccionismo, junta-se a estes a exposição pública e o tocar de acordo com as expectativas próprias e do público. Estes resultados evidenciam, tal como em muitos outros estudos anteriores, o carácter multifatorial da ansiedade na performance (Ryan, 2005). Foi possível verificar que os diversos fatores se manifestam com diferentes graus de intensidade e diferentes combinações nos participantes inquiridos, talvez por isso seja impossível apontar uma única solução para o problema.

Finalmente, necessidade de perfeição e de sucesso durante a performance reportada pelos participantes está em concordância, novamente, com Ryan (2005) e também com os resultados de Rodrigues (2009) que relacionam o perfeccionismo como um dos fatores pessoais de ansiedade. No caso de Rodrigues (2009) esta concordância era ainda mais expectável, pois o seu estudo analisou a perspetiva de dez pianistas profissionais portugueses sobre a ansiedade na performance.

3. Sente que esses fatores prejudicam o seu desempenho na performance?

Quando questionados se sentiam que estes fatores prejudicavam o seu desempenho na performance, doze participantes responderam que “não” (nº2, nº5, nº8, nº9, nº14, nº15, nº17, nº18, nº19, nº20, nº25, nº26), onze responderam que “por vezes” (nº4, nº6, nº7, nº10, nº11, nº12, nº13, nº16, nº21, nº23, nº27) e quatro responderam que “sim” (nº1, nº3, nº22, nº24). Dos onze participantes que responderam que “não”, sete são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. Dos onze participantes que responderam “por vezes”, seis são do sexo masculino e cinco são do sexo feminino. Quanto aos quatro participantes que disseram que “sim”, são todos do sexo feminino. Ou seja, apesar da maioria dos participantes (vinte) ter reportado ansiedade, esta parece não influenciar negativamente o rendimento da maioria dos participantes.

Os dados podem ser consultados no Gráfico 13.

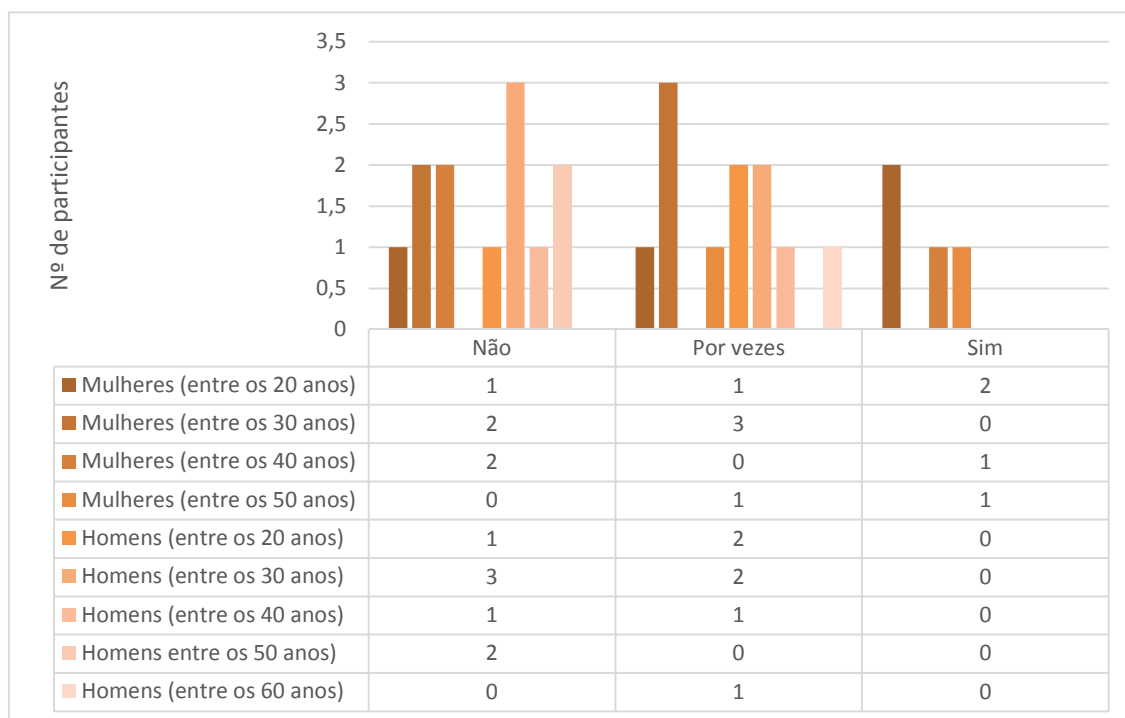


Gráfico13 – Dados apurados na questão 3, organizados de acordo com o género e média de idades.

Será pertinente referir que são os participantes que mencionam que por vezes o seu desempenho é afetado que indicam simultaneamente um maior número de fatores que despoletam ansiedade. Este facto pode sugerir que se há mais fatores que despoletam ansiedade num determinado indivíduo, a probabilidade de se sentir ansioso aumenta e conseqüentemente terá também que desenvolver estratégias de confronto com a situação mais diversificadas.

Quatro participantes reportaram que os fatores que despoletam ansiedade têm um impacto negativo no seu desempenho. Este foi um fator algo surpreendente pois vários estudos atribuem à ansiedade na performance uma componente positiva, adaptativa (Wilson & Roland, 2002; Graziani, 2005). Talvez com o decorrer da profissão estes músicos/professores tendam a focar-se nos aspetos mais negativos da ansiedade por serem talvez aqueles que querem maioritariamente controlar.

3.1 Se respondeu “sim” ou “por vezes”, de que forma?

Relativamente ao efeito que a ansiedade tem sobre o desempenho, ou seja à forma como a ansiedade pode prejudicar a performance, emergem os seguintes fatores: dos participantes que referiram que “sim” (nº1, nº3, nº22 e nº24) a ansiedade pode prejudicar o seu desempenho destacam-se tremuras e tensão ao nível fisiológico, cansaço ou dificuldades de concentração, como refere a participante nº1: “(...) sinto que o início da performance fica sempre limitado pois fico mais tensa, menos musical e mais concentrada em pormenores, com tremuras (durante sete minutos no máximo) (...)”. Do ponto de vista artístico é mencionado pela participante nº22 que a “interpretação é mais afetada, quer na sua vertente técnica quer expressiva”.

Quanto aos participantes que mencionaram “por vezes”, quatro deles (nº4, nº7, nº13, nº23) apontam a perda de concentração como um fator prejudicial para a performance, levando à ocorrência de erros em locais inesperados, falhas técnicas e expressivas, falhas de memória e diminuição da capacidade de reação. Foi ainda apontado pelo participante nº27 que os fatores de ansiedade que sente quando se apresenta em palco, o impossibilitam de realizar mais concertos, verificando-se que apesar de ter já uma elevada experiência de palco, a preocupação em obter uma correta

interpretação da obra e o medo das falhas de memória o inibem de se apresentar mais vezes em público. Resta saber, neste caso, se o fator idade e diminuição consequente das capacidades de memorização estão aqui em causa ou se o participante toca menos em público do que no início da sua carreira.

No que diz respeito aos sintomas fisiológicos, foram mencionados a falta de precisão e superficialidade do toque nos primeiros minutos de música em palco, a perda de controlo e de destreza dos movimentos e que o aumento de tensão muscular pode levar a um resultado final menos agradável: “a forma como estes fatores prejudicam é muito óbvia. Passa quase sempre por não permitir a concentração e a destreza necessárias à execução das obras resultando numa performance de pior qualidade” (participante nº13) e ainda: “provoca falta de precisão ao tocar, sobretudo nos primeiros minutos da atuação e falha a capacidade de reação” (participante nº10).

Foi ainda referido pela participante nº11 que essa ansiedade pode levar a um adiamento do estudo, mas quando em palco se pode transformar em ansiedade boa e ajudar a atingir bons resultados: “(...) a ansiedade prejudica o meu desempenho quando permito que ela adie o meu estudo (procrastinação)” e ainda: (...) muitas vezes essa ansiedade leva-me a transcender-me na hora da performance, fazendo coisas que nunca tinha feito anteriormente, ou conseguindo tocar uma passagem que nunca tinha tocado bem”.

Os participantes que responderam não sentir que os fatores anteriormente referidos prejudicam o seu desempenho na performance estavam livres de responder a esta questão, de modo que não foram apurados quaisquer resultados.

Abaixo, na Tabela 3, podem consultar-se, organizadamente, os sintomas enunciados pelos participantes, os quais foram agrupados segundo os grupos de sintomas obtidos na literatura estudada (Lark, 1993; Dryden & Gordon, 1993; Luciani, 2002; Wilson, 2002; Sousa *et al.*, 2015).

Tabela 3

Sintomas fisiológicos	Sintomas cognitivos	Sintomas emocionais
Tremuras	Falta de concentração	Impossibilita a realização de maior número de performances
Tensão muscular	Baixa capacidade de reação	Adiamento do estudo (procrastinação)
Perda do controlo dos movimentos	Falhas técnicas (e em locais inesperados)	Condiciona a satisfação pessoal e os resultados qualitativos
Falta de destreza	Falhas de memória	
Superficialidade do toque		
Falta de precisão do toque nos primeiros minutos		

Figura 14 – Tabela 3. Sintomas referidos pelos participantes na questão 3.1.

4. Estratégias para lidar com ansiedade na performance?

Quanto às estratégias que os participantes indicaram para controlar e reduzir os efeitos negativos da ansiedade na performance salientam-se as seguintes:

O estudo ou a preparação emerge como a principal estratégia identificada por onze participantes (nº1, nº2, nº6, nº8, nº9, nº13, nº14, nº17, nº21, nº23, nº24). Esta não é uma novidade, uma vez que estudar é algo que pianistas profissionais sabem que é necessário e inevitável e é a estratégia que permite maior controlo da situação e que conseqüentemente diminui a probabilidade de falhar. Os participantes referiram que o estudo deveria ser consistente, intensivo, afincado, sólido, rigoroso, disciplinado, metódico e estruturado. Relacionado com o aspeto da preparação, referiram ainda que é importante trabalhar a memorização (participante nº5), ganhar experiência de palco, realizando várias apresentações e tocando para familiares e amigos (participantes nº1, nº6, nº21, 23) e realizar gravações (participantes nº1, nº9, nº23). Seguem-se alguns

exemplos que ilustram este panorama: “toco para familiares a quem quero tendencialmente demonstrar sucesso e evolução, gravo a obra corrida” (participante nº1), “a principal e fundamental (estratégia) sempre é trabalhar afincadamente e atempadamente o repertório (...) tento ter tudo previsto empiricamente (...) evitando surpresas para o momento” (participante nº13), “preparação – estudo do repertório. Se sentir que domino o que toco raramente tenho ansiedade. Gravar-me e ver/ouvir as minhas gravações” (participante nº9).

Abaixo, podem consultar-se no Gráfico 15, as estratégias de preparação da performance.

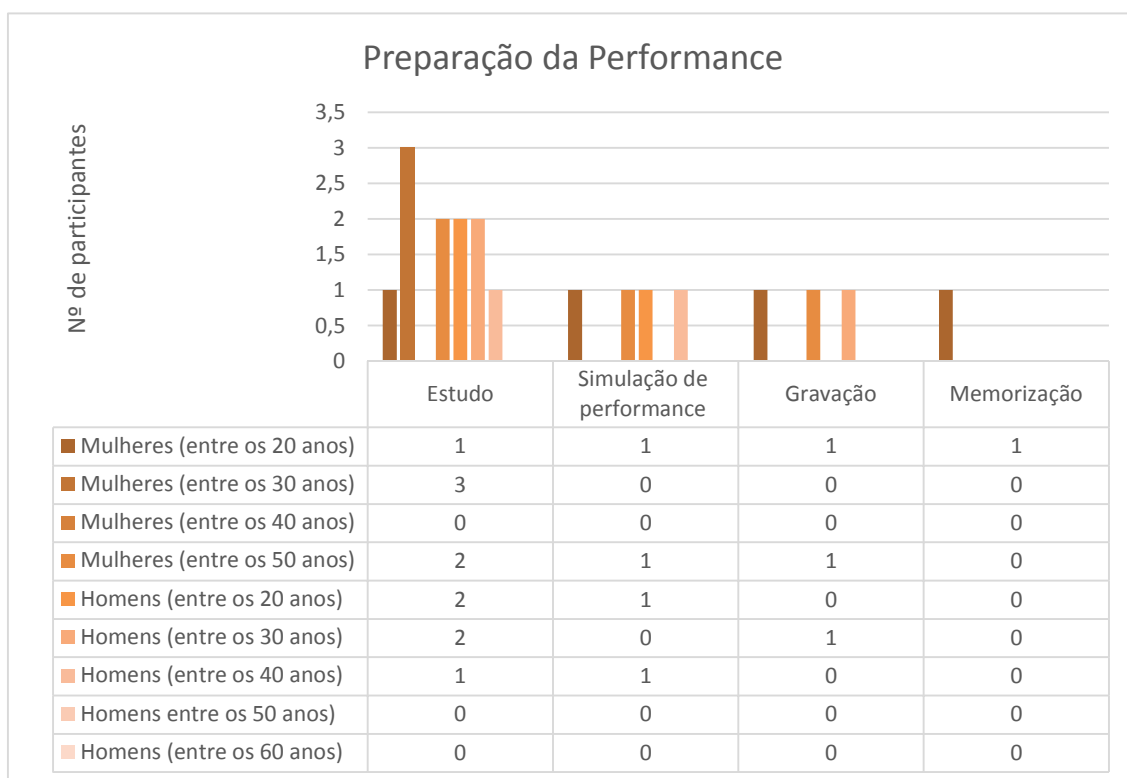


Gráfico 15 – Estratégias de preparação da performance.

Relativamente à preparação mental, são referidas técnicas como mentalização (participantes nº19 e nº22), concentração e pensamento positivo (participante nº12), visualização, afirmações positivas, meditação e *reiki* (participante nº11). O participante nº17 salienta a importância de desdramatizar a situação ou o recurso ao humor: “tentativa de desdramatização da situação de performance por humor ou técnicas de relaxamento (inspirados em movimentos de *yoga*, *pilates*, alongamentos)”. O participante nº2 afirma: “relativizar e diminuir a importância da performance”.

Mais perto do momento da performance, podendo até dizer-se, véspera de entrar em palco, os participantes nº1, nº10, nº12, nº22, nº24 utilizam estratégias de relaxamento e descanso, sendo que ao nível físico a estratégia mais utilizada é a dos exercícios de controlo da respiração. Outras estratégias como o uso de rituais ou rotinas (nº1, nº10), tentar evitar surpresas ou situações stressantes (nº2, nº3, nº5, nº13), dominar bem as primeiras peças, os primeiros compassos ou até abstrair-se da situação (nº16) foram mencionadas, ainda que num número reduzido de vezes. A propósito dos rituais, a participante nº1 comentou o seguinte: “(...) crio rituais (como o chocolate e a banana)”.

Abaixo, no Gráfico 16, podem verificar-se estas estratégias mencionadas pelos participantes de acordo com o seu género e média de idades.

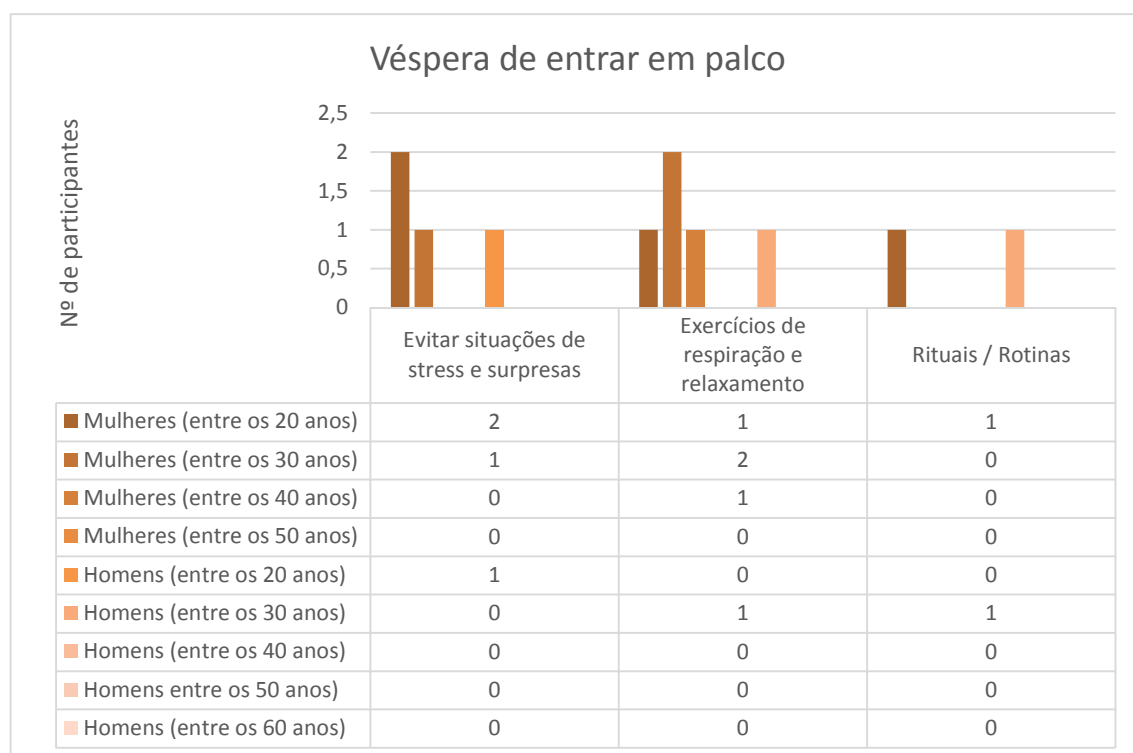


Gráfico 16 – Estratégias utilizadas na véspera de entrar em palco.

Apenas duas participantes referiram utilizar como estratégia de controlo da ansiedade “disfrutar da música” ou “saborear a música” (nº4 e nº14, respetivamente na faixa etária dos vinte e dos trinta anos de idade), a participante nº4 mencionou: “concentrar e aproveitar ao máximo o momento e a música” e a participante nº14 referiu: “procuro preparar-me o melhor possível e saborear a música durante a atuação”, sendo possível verificar uma menor referência ao foco em aspetos positivos da ansiedade, sobretudo tendo em conta que estes profissionais escolheram a música como atividade profissional. Podemos especular, claro está, que isto acontece porque é um dado adquirido.

Segundo Kenny *et al.* (2004) de Sinico & Winter (2012) a estratégia mais eficaz para lidar com a ansiedade na performance reside numa adequada preparação. Os professores aqui inquiridos também apontam como principal estratégia o estudo consistente, disciplinado para lidar com este assunto, à semelhança do que foi referido pelos pianistas profissionais do estudo de Rodrigues (2009).

O estudo é assim o fator mais controlável (Kenny *et al.*, 2004), mas também o são, embora em menor grau, o controlo dos efeitos fisiológicos maioritariamente focado no controlo da respiração ou uma adequada preparação mental focada na concentração e focalização da tarefa. O uso destas estratégias está em linha com a sugestão de Wilson & Roland (2002). No entanto, o presente estudo salientou uma ordem temporal na adoção de estratégias de controlo de ansiedade, do início do estudo aos momentos antes de entrar em palco. Esta linha temporal de uso de estratégias do estudo da preparação mental e de tentativa de controlo dos efeitos fisiológicos, terá também a ver com o facto de ser antes da entrada do palco que os sintomas fisiológicos mais fortemente se manifestam mesmo que ainda possam sentir-se durante tarefa.

5. Ordene (de 1 para menos ansioso a 5 para mais ansioso) os formatos de atividade de performance que lhe causam maior ansiedade.

Nesta questão foram apresentados aos participantes os formatos de performance nos quais poderiam participar como pianistas: solo (recital de piano ou solista com orquestra), música de câmara, orquestra (acompanhamento de piano ou celesta), solo de orquestra (dentro da categoria anterior assumir um papel mais concertante, à semelhança de outros instrumentos da orquestra) e concurso. Foi pedido que os numerassem numa escala de um a cinco, o grau de *stress* situacional que cada condição despoleta, sendo que um designaria uma situação de baixa ansiedade e cinco designaria uma situação de elevada ansiedade para o intérprete.

Obtiveram-se os seguintes resultados representados através do Gráfico 17.

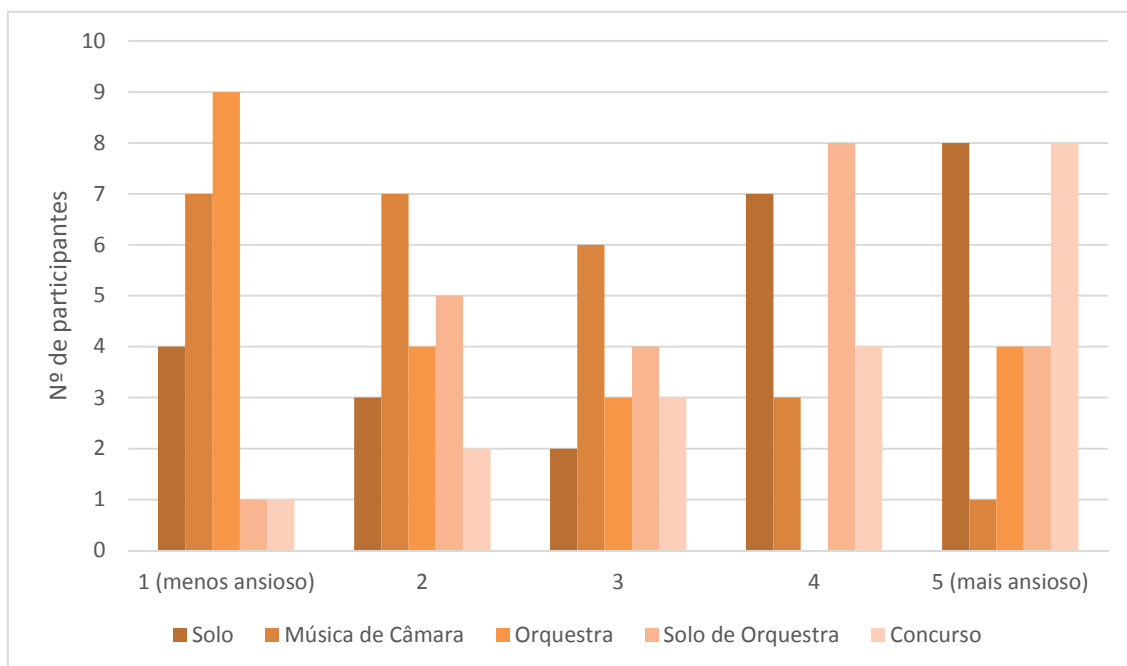


Gráfico 17 – Formatos de atividade de performance ordenados de acordo com os níveis de ansiedade que causam no músico.

➤ **Nível 1**

A análise da figura 9, acima representada indica que o fator que menos despoleta ansiedade é o da performance em conjunto com orquestra mencionada por nove participantes, sendo que desses nove, cinco são do sexo feminino (nº1, nº4, nº8, nº12, nº13) e quatro são do sexo masculino (nº2, nº6, nº7, nº21). Segue-se a performance de música de câmara, mencionada por sete participantes, dos quais três do sexo feminino (nº5, nº14, nº18) e quatro são do sexo masculino (nº16, nº19, nº26, nº27).

Com quatro referências segue-se a vertente a solo (recital de piano ou solista com orquestra), mencionada por três participantes do sexo masculino (nº7, nº15, nº25) e por uma participante do sexo feminino (nº23). Consta-se que todos os participantes situados no grupo dos cinquenta anos de idade referiram “um” para a ansiedade a solo, com a exceção de uma participante do sexo feminino e com cinquenta e quatro anos que não se limitou a numerar as opções apresentadas e preferiu indicar que o nível de ansiedade dependia do repertório a executar, sentindo mais ansiedade quando tinha de executar obras novas, nunca antes tocadas por si em público, por ainda não conhecer os eventuais pontos críticos da obra em palco. Por último e apenas com uma referência cada, estão a execução de solos de orquestra, mencionado por uma participante do sexo feminino (nº20) e a participação em concursos, mencionado por um participante do sexo masculino (nº9).

➤ **Nível 2**

Quanto à categoria “dois” (ainda enquadrada no “menos ansioso”), a modalidade mais enumerada, (sete vezes) foi a de música de câmara, por quatro participantes do sexo feminino (nº4, nº8, nº11, nº13) e por três participantes do sexo masculino (nº2, nº6, nº10), onde se pode observar predominância de uma faixa etária mais jovem. Com cinco referências, segue-se o solo de orquestra, mencionado por três participantes do sexo masculino (nº15, nº21, nº26) e por duas participantes do sexo feminino (nº1, nº5) pelo que quando comparados estes dois grupos, repara-se que o grupo feminino situa-se numa faixa etária mais jovem que o grupo masculino. Logo a seguir, com quatro referências está a participação dos pianistas em orquestra, mencionada por três

participantes do sexo masculino (nº10, nº16, nº26) e por uma participante do sexo feminino (nº18).

Com três referências encontra-se a modalidade a solo (recital de piano ou solista com orquestra), mencionada por dois participantes do sexo masculino (nº9, nº19). Com apenas duas referências resultou a modalidade de concurso, mencionada por um participante do sexo masculino (nº25) e por uma participante do sexo feminino (nº23).

➤ **Nível 3**

Segue-se a categoria “três”, patamar onde a ansiedade começa a acentuar-se um pouco mais no participante. A modalidade que apresenta seis referências é a de música de câmara, sendo mencionada por quatro participantes do sexo masculino (nº7, nº17, nº21, nº25) e duas participantes do sexo feminino (nº12, nº23). Um pouco mais a baixo, com quatro referências encontra-se o solo de orquestra, mencionado por dois participantes do sexo masculino (nº6, nº9). Com o mesmo número de referências, três, encontram-se as modalidades de orquestra e de concurso, onde a primeira, foi mencionada por duas participantes do sexo feminino (nº5, nº14) e por um participante do sexo masculino (nº17) e a segunda, foi mencionada por dois participantes do sexo masculino (nº15, nº16) e por uma participante do sexo feminino (nº18). Por último com apenas duas referências encontra-se a categoria a solo, sendo mencionada por um participante do sexo masculino (nº2) e por uma participante do sexo feminino (nº4).

➤ **Nível 4**

Na categoria “quatro”, a modalidade solo de orquestra foi referida, oito vezes pelos participantes, sendo apontada por quatro participantes do sexo feminino (nº4, nº12, nº18, nº23) e por quatro participantes do sexo masculino (nº2, nº10, nº16, nº25). Com sete referências encontra-se a categoria a solo, mencionada por quatro participantes do sexo feminino (nº1, nº8, nº11, nº13) e por três participantes do sexo masculino (nº6, nº10, nº21). Um pouco mais a baixo encontra-se a modalidade de concurso, quatro vezes indicada por três participantes do sexo feminino (nº1, nº5, nº14) e por um participante do sexo masculino (nº17). Logo em seguida está a modalidade de música de câmara, três vezes indicada por três participantes, dois do sexo masculino

(nº9, nº15) e uma participante do sexo feminino (nº22). Quanto à modalidade de orquestra, não houve qualquer referência encontrada para este ponto.

➤ **Nível 5**

Por último, a categoria “cinco” é aquela que supostamente dá a conhecer quais das modalidades representa maior ansiedade para os participantes, sendo que foram apurados os seguintes resultados: com oito referências cada encontram-se as modalidades solo e concurso, apresentando uma faixa etária bastante variada, pelo que a modalidade solo foi referida por cinco participantes do sexo feminino (nº3, nº5, nº12, nº18, nº22) e por três participantes do sexo masculino (nº7, nº17, nº27) e a modalidade concurso foi mencionada por quatro participantes do sexo feminino (nº3, nº4, nº8, nº13) e por quatro participantes do sexo masculino (nº2, nº6, nº10, nº21). Também com igual número de referências estão as modalidades de orquestra e de solo de orquestra, onde a primeira foi referida por duas participantes do sexo feminino (nº3, nº23) e por dois participantes do sexo masculino (nº9, nº25) e a segunda modalidade foi mencionada por três participantes do sexo feminino (nº3, nº11, nº14) e por um participante do sexo masculino (nº17). Apenas a modalidade de música de câmara foi referida por uma participante do sexo feminino (nº3).

Ou seja, a condição de performance que mais despoleta ansiedade nos participantes do presente estudo é a condição *Solo e Concurso*. Também Hamann (1982, citado em Sinico & Winter, 2012) referiu que a condição *solo* é a que despoleta mais ansiedade pelo maior grau de exposição e avaliação que implica. De igual modo, os concursos de música são situações de grandes expectativas, exposição e competição, pelo que o grau de *stress* situacional destas duas condições é muito elevado. A responsabilidade em qualquer outra das condições apresentadas é distribuída pelo que se verifica uma ligação inversa entre o grau de exposição e responsabilidade e o despoletar de ansiedade.

6. Indique em que altura sente mais ansiedade, na perspectiva realização de uma performance.

Durante o preenchimento do inquérito por questionário, os participantes foram confrontados com esta última questão fechada, onde apenas tinham de assinalar com um “X” a opção ou as opções dadas: quando inicia o estudo; durante o estudo; sempre que pensa no momento, momentos antes de entrar em palco; durante a atuação; após a atuação ou então através da opção “outros”, indicando outros momentos onde se reflete a ansiedade.

A opção “momentos antes de entrar em palco” foi a mais escolhida, sendo apontada dezoito vezes (70%) pelos participantes que se identificaram com esta situação, entre os quais dez pertencem ao sexo feminino (nº1, nº3, nº4, nº5, nº12, nº13, nº14, nº18, nº22, nº23) e oito pertencem ao sexo masculino (nº2, nº9, nº10, nº15, nº16, nº19, nº26, nº27). Verificou-se ainda que não há discrepância entre as diferentes faixas etárias, pois estão presentes as várias idades compreendidas ao longo do número total de participantes.

A segunda opção mais assinalada pelos participantes foi “sempre que pensa no momento” com seis respostas (22%), três mencionadas pelo sexo feminino (nº8, nº12, nº22) e três mencionadas pelo sexo masculino (nº9, nº17, nº21). Segue-se a resposta “durante a atuação” assinalada cinco vezes (19%), três delas pelo sexo feminino (nº5, nº20, nº22) e por dois participantes do sexo masculino (nº7, nº19). A opção “quando inicia o estudo” obteve apenas duas respostas (7%) pelo sexo feminino (nº11, nº20). Com apenas uma resposta obtida (3%) encontram-se as opções “durante o estudo”, referida por um participante do sexo masculino (nº6), “após a atuação”, referida por uma participante do sexo feminino (nº1) e ainda indicada como “outros”: a “semana que antecede o concerto”, indicada por uma participante do sexo feminino (nº11).

Note-se que no geral, os participantes, mesmo os de idade mais elevada e de maior experiência, apontam sentir mais ansiedade nos momentos antes de entrar em palco, sendo que as opções apontadas imediatamente a seguir já não incluem participantes das faixas etárias entre os cinquenta e os sessenta anos de idade, especulando-se assim que todas as outras opções dadas já estejam mais assimiladas e controladas pelos participantes de maior idade e experiência.

Vários estudos como o de Wilson & Roland (2002), Valentine (2002), Ray (2009) ou Sinico & Winter (2012), apontam para o facto do pico de ansiedade variar conforme o nível de desempenho que o *performer* adquiriu, ou seja, os performers mais capazes e experientes conseguem direcionar o pico de ansiedade para momentos antes de entrar em palco e têm as estratégias de concentração e focalização que lhes permite focar-se na tarefa e na música durante a sua atuação. Um número mais reduzido de performers relata ainda sentir ansiedade depois da performance, mas no contexto profissional poucos são os que sentem durante, o que pode significar que os participantes deste estudo são profissionais experientes, com recursos internos que lhes permitiu desenvolver estratégias de confronto com a situação e será de esperar, em linha com Wilson & Roland (2002) que referem que a ansiedade não afetará o seu rendimento. Por essa razão, Lewinsohn *et al.* (1998) sugere que apesar dos músicos terem muitas situações de ansiedade na performance, o facto de terem singrado na profissão significa que, na sua maioria, aprenderam a lidar com a situação.

3.3. Análise dos Resultados – PARTE III

1. Na sua atividade como professor, sente ansiedade relativamente à performance dos seus alunos?

Face a esta primeira questão, dois dos vinte e sete participantes (nº2, nº25), responderam “não” sentir ansiedade relativamente à performance dos seus alunos e um dos participantes (nº26) respondeu “raramente” sentir ansiedade relativamente à performance dos seus alunos.

Vinte e quatro participantes responderam que “sim” (89%), catorze pertencem ao sexo feminino (nº1, nº3, nº4, nº5, nº8, nº11, nº12, nº13, nº14, nº18, nº20, nº22, nº23, nº24) e dez do sexo masculino (nº6, nº7, nº9, nº10, nº15, nº16, nº17, nº19, nº21, nº27) sentem ansiedade relativamente à performance dos seus alunos, tendo ainda uma das participantes (nº12) referido que ficava “muito nervosa” e outra (nº13) dito que “dependia do aluno”.

Apurados os resultados, 89% referiram sentir ansiedade pelos seus alunos quando estão em palco. Dada a alta prevalência deste sentimento é natural que não tenham emergido diferenças entre o sexo e a idade dos professores, uma vez que o professor não está em palco a tocar, podemos inferir que se tratará de um processo de identificação entre o professor e aluno. Será importante relembrar que os participantes desta amostra são professores do ensino especializado da música e que lecionam individualmente ou em grupo de dois alunos. Consequentemente, o relacionamento próximo que se desenvolve nestas aulas é inevitável. Como referiram Creech & Hallam (2011) e Serra-Dawa (2014) professores e alunos partilham saberes mas também expectativas e está documentado que o tipo de relação destes professores significantes afetam o rendimento e a autoestima do aluno. O que se verificou no presente estudo é que esta é uma relação biunívoca na qual a performance do aluno parece também afetar o professor. De facto, como veremos na secção seguinte, o professor sente-se exposto quando o seu aluno toca e sente-se ainda responsável pelo seu sucesso.

2. Se sim, enumere os principais fatores que despoletam esse sentimento.

Os vinte e quatro participantes que responderam sentir ansiedade relativamente à performance dos seus alunos, indicaram os seguintes fatores para justificarem a sua resposta:

Relativamente às consequências da ansiedade na performance do aluno há três momentos a considerar: 1) o que se passa antes e pode afetar ou ser afetado pela performance, 2) o que se passa na própria performance, 3) o que pode acontecer depois da performance.

1) Neste primeiro momento e com maior número de vezes, apontada por oito participantes (nº3, nº9, nº11, nº17, nº18, nº22, nº23, nº26), está a falta de preparação: como o trabalho realizado atempadamente tanto na aula como em casa, a falta de uma adequada preparação para a audição ou prova conduzem a uma maior insegurança no momento de atuar. Com apenas uma referência (participante nº1) encontra-se a idealização pelo professor e pelo aluno da performance ideal durante a aula, em que uma má performance pode pôr em causa as muitas horas de trabalho comum.

2) Neste segundo momento, também referenciada por oito participantes (nº1, nº4, nº6, nº7, nº12, nº13, nº14, nº22) encontra-se a preocupação dos professores para que os alunos tenham uma boa performance, se sintam bem e assim representem da melhor forma o trabalho realizado também pelo professor, uma vez que também estão a ser avaliados pelo público, pais dos alunos e colegas docentes. Com três referências (participantes nº8, nº9, nº17) segue-se o medo pelas falhas dos alunos, como falha de memória, falta de concentração, paragens e falta de brio pelo que estão executar e a presença do público. Ainda com três referências (participantes nº9, nº11, nº21), foi apontado o nervosismo dos alunos, a sua reação perante o público, incapaz de ser controlada pelo professor, bem como a possibilidade de terem de enfrentar as suas próprias fragilidades, sendo que para aqueles que são mais tímidos ou mais frágeis emocionalmente deixam o professor mais apreensivo.

3) Neste terceiro momento encontram-se com três referências a preocupação pela motivação dos alunos (participantes nº1, nº4, nº20). Foram ainda salientados, mesmo que em menor número de vezes, o elevado nível de exigência para com os alunos (participante nº15), a avaliação da evolução do aluno (participante nº1) e a preocupação pelo estado emocional do aluno após a performance se esta correr mal (participante nº19). Voltou a ser salientada a avaliação do trabalho do professor por parte dos pais e encarregados de educação (participante nº20).

O Gráfico 18 ilustra a representação destes resultados.

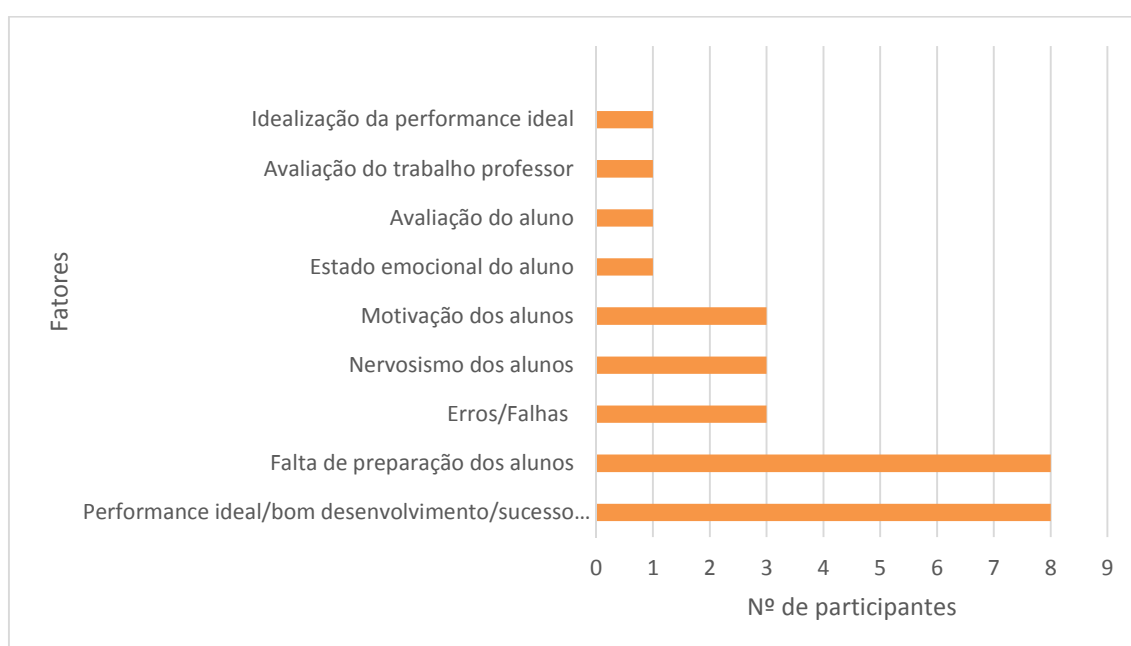


Gráfico 18 – Fatores que despoletam ansiedade no professor referidos no inquérito por questionário.

Como podemos verificar, estes fatores quando comparados com os fatores da parte II (ansiedade na performance do instrumentista) apresentam uma componente transversal, no qual se pode verificar que há um processo de identificação entre professor e aluno, onde o professor parece rever-se na performance do aluno e cria uma empatia para com ele e deseja o seu sucesso, assumindo que, cada vez que o aluno pisa o palco é também o professor que o está a fazer. Araújo *et al.* (2007), Arrais e Rodrigues (2011) e Serra-Dawa (2014), referiram a importância da relação entre professor e aluno, bem como a função modelo que o professor deve desempenhar para

garantir o bem-estar entre aluno e professor, bem como melhores resultados por parte do aluno, e os presentes resultados corroboram esta sugestão.

3. Aborda o assunto da ansiedade na performance com os seus alunos?

Dos vinte e sete participantes, dezasseis (59%), pertencendo nove ao sexo feminino (nº1, nº3, nº4, nº11, nº12, nº18, nº20, nº22, nº24) e sete ao sexo masculino (nº2, nº6, nº7, nº9, nº10, nº16, nº19) responderam “sim” abordam o assunto da ansiedade na performance com os seus alunos, oito (30%), sendo cinco participantes do sexo masculino (nº15, nº17, nº21, nº26, nº27) e três do sexo feminino (nº8, nº13, nº23) responderam abordar o assunto da ansiedade na performance com os seus alunos apenas “por vezes” e três participantes (11%), dois do sexo feminino (nº5, nº14) e um do sexo masculino (nº25) responderam “não” abordar o assunto da ansiedade na performance com os seus alunos. Ou seja, 89% dos professores aborda este assunto, ainda que 30% apenas “por vezes”.

3.1. Porquê?

Os participantes referiram ainda as razões para abordarem o assunto *ansiedade na performance* com os seus alunos, as quais podem ser agrupadas em três categorias:

1) é um assunto da competência do professor que deve assim abordar o assunto da ansiedade ajudando o aluno a compreender, controlar e ultrapassar os seus efeitos negativos;

2) o aluno deve tomar consciência da ansiedade e das suas consequências;

3) a ansiedade é inerente às artes performativas, deve aceitar-se, e precisa de tempo e prática para ser ultrapassada.

Relativamente ao ponto 1) *é um assunto da competência do professor*: os participantes referiram que o professor, durante as aulas deve abordar o assunto da ansiedade ajudando o aluno a compreender e ultrapassar esses momentos (nº1, nº2, nº4, nº6, nº8, nº12, nº13, nº18, nº20, nº22, nº24, nº27). Ressalvam, nomeadamente, ser da

competência do professor auxiliar os alunos a superar momentos de tensão, permitindo assim uma maior abertura ao diálogo entre eles. Salientam ainda que ao valorizar a questão da ansiedade na performance, o professor ajuda o aluno a confiar em si próprio, aumentando a sua autoconfiança, e conseqüentemente dando-lhe maior segurança para enfrentar o público. Foi ainda indicado pela participante nº11 que são os alunos a pedirem conselhos acerca da ansiedade, sendo ainda salientado pelo participante nº19 o facto de dar elevada importância à parte psicológica do aluno no contexto de aula individual. A participante nº8 acrescentou que é importante que os alunos oiçam pessoas mais experientes e partilhem com elas os seus sentimentos.

Relativamente ao ponto 2), *O aluno deve tomar consciência da ansiedade e das suas conseqüências*: três participantes (nº7, nº8, nº16) indicaram que o excesso de ansiedade influencia a qualidade da performance, bem como a sua carga excessiva, pode causar descontrolo no aluno e resultar numa má prestação em palco. Quatro participantes (nº1, nº13, nº26, nº27) indicaram ainda que abordam o assunto da ansiedade com os alunos porque eles devem tomar consciência de si próprios no momento da performance, bem como devem aprender a lidar com a ansiedade de modo a assim conseguirem atingir o seu objetivo, ganhando maior autoconfiança, convicção e segurança na hora a performance, o aluno deve ainda perceber a situação, as condições e as sensações que ocorrem antes, durante e após a performance.

Relativamente ao ponto 3) *a ansiedade é inerente à atividade musical*: quatro participantes (nº4, nº6, nº8, nº10) referiram ser essencial para os alunos perceberem que os músicos profissionais também passam por esse sentimento que pode ser controlado e ultrapassado com a experiência de palco. Segundo estes participantes, os alunos devem aprender que como a música é uma arte performativa, implica a exposição frequente do seu trabalho em público. Lidar com a ansiedade na performance passa assim a ser algo inevitável de modo que os alunos precisam de aprender a conviver e a controlá-la para seu próprio benefício.

Como podemos constatar, a maioria dos participantes (59%) reportaram abordar o assunto da ansiedade com os seus alunos porque acham ser obrigação do professor informar e ajudar os alunos a ultrapassar esses sintomas para que quando na hora da performance eles saibam o que fazer, evitando assim um mau desempenho e um mau resultado final. A importância da preparação é, como na parte II do questionário, novamente indicada pelos participantes, podendo afirmar-se que o segredo para uma alcançar um bom desempenho na performance está na devida e antecipada preparação, em linha com Kenny *et al.* (2004) e Sinico & Winter (2012).

3.2. Se respondeu “sim” ou “por vezes” de que forma aborda o assunto?

No total, dos vinte e quatro participantes que responderam a esta questão, doze referiram a palavra “diálogo” como a que mais se adequa à forma de abordagem do assunto, pelo que, onze dos participantes (nº1, nº3, nº7, nº8, nº11, nº17, nº20, nº21, nº22, nº24, nº27) dialogam com o aluno e um dos participantes (nº19) dialoga com o aluno e com os pais. Dos vinte e quatro participantes apenas um (nº10) referiu seguir rituais antes da performance com os seus alunos (como comer chocolate ou banana) e usar técnicas de relaxamento. Outro dos participantes (nº3) referiu também a simulação de performance em contexto privado, como por exemplo na sala de aula, como forma de abordagem e exploração do assunto da ansiedade. Quatro participantes (nº1, nº8, nº21, nº24) referiram falar da sua experiência profissional, bem como da dos seus colegas músicos profissionais ou ainda da experiência de músicos famosos e talentosos. Dois participantes (nº16, nº17) indicaram abordar o assunto através do apelo e da preparação psicológica adequada a cada aluno. Como respostas isoladas resultaram a comparação do músico com um ator, sendo valorizado o todo que compõe o ato da performance e não pequenas partes separadas (participante nº1), a importância na correta memorização das obras para uma maior segurança (participante nº10), a abordagem do assunto indiretamente ressaltando que a performance faz parte da aprendizagem de um instrumento (participante nº13), a transmissão de confiança e relaxamento (participante nº8), a abordagem do assunto em contexto de sala de aula (participante nº15) e ainda a desdramatização do assunto, falando do tema sob forma de brincadeira, à qual não se lhe é retirado o fator da responsabilidade (participante nº18).

4. Quais as estratégias que utiliza para lidar com a ansiedade na performance dos seus alunos?

A consulta da Tabela 4 indica que o conceito-chave para lidar com a ansiedade na performance dos alunos passa pela elevada importância do nível de preparação para o efeito. Deste modo relativamente às estratégias de estudo adaptadas pelos participantes nas suas aulas nota-se que a utilização das diferentes memórias musicais e pianísticas foram apontadas por três participantes (nº1, nº2, nº4) de modo a focar os pontos mais críticos das obras e assim diminuir o risco de erros e falhas durante a performance, seguidas por ter como objetivo do estudo não falhar (participante nº9) e pela estruturação do estudo (participante nº8), pela visualização da performance para um público numeroso (participantes nº8, nº9), por dominar bastante bem os primeiros compassos sobretudo os da primeira obra a apresentar (participante nº16), por estudar de forma consciente, saber as partes das obras e começar a estudar por partes diferentes. Incluem-se ainda a exigência no estudo em casa e dedicação no trabalho da aula, apelo à concentração e rigor (participante nº17), a indução de ansiedade saudável a partir do estudo de forma a que, com o estudo o aluno possa antecipar e reduzir qualquer dificuldade da obra, por explicar aos alunos o que acontece com o corpo quando se fica ansioso como bocejar, falta de ar antes de tocar, vontade de ir à casa de banho, comer muito açúcar e chocolate antes da performance (participante nº24).

Mais perto do momento da performance, a estratégia mais vezes referenciada e utilizada pelos participantes foi a “simulação” de performance, quer em contexto de sala de aula ou familiar, como forma de ajudar o aluno a melhor se preparar para a apresentação em público, sendo mencionada quinze vezes pelos participantes (nº1, nº2, nº4, nº5, nº6, nº8, nº9, nº10, nº12, nº13, nº16, nº18, nº19, nº21, nº24). Como escolha de público para estas simulações foram tidos em consideração os colegas, os funcionários das instituições, outros professores e ainda a família ou amigos do aluno.

A gravação tanto em áudio como em vídeo (participantes nº4, nº9, nº12, nº13, nº24) e a utilização de técnicas de respiração e de relaxamento (nº5, nº10, nº11, nº12, nº15) foram as estratégias indicadas em segundo lugar pelos participantes, aparecendo cinco vezes cada nos inquéritos por questionário. Sobressaiu a implementação de

técnicas de *reiki* na aula apenas por uma participante (nº11) por ser uma técnica não convencional nem usual no contexto estudado.

Passando para o plano mais afetivo, os participantes demonstram uma preocupação pelo bem-estar do aluno sendo criadas estratégias para o animar e motivar, passando pela escolha de novas peças a seu gosto (participantes nº1, nº40), o discurso positivo, incentivando a auto confiança (participante nº 2, nº20, nº26), reforço positivo sobretudo após a performance (participante nº12), a consciencialização daquilo que os alunos são capazes de fazer (participante nº3) e do seu objetivo como músico (participante nº16), transmissão de bastante motivação, confiança e felicidade para que os alunos toquem no máximo das suas capacidades e comuniquem com o público através do seu instrumento (participantes nº6, nº9, nº14, nº20), a minimização da ansiedade com humor e desdramatização (participante nº17) e ainda a abordagem da ansiedade de forma espontânea e positiva (participante nº19).

Na Tabela 4, podem verificar-se, de forma organizada, as estratégias mencionadas pelos participantes.

Tabela 4

ESTRATÉGIAS	
Estudo/Preparação	Bem-estar dos alunos
Diferentes memórias musicais e pianísticas	Animar e motivar os alunos
Estruturação do estudo	Aluno escolhe as peças para estudar na aula e aquelas que quer tocar nas apresentações públicas
Ao estudar, pensar que está a tocar para um grande público	Discurso positivo por parte do professor, incentivando a auto confiança no aluno
Focar os pontos mais críticos da obra	Diminuição da importância da performance
Dominar bem os primeiros compassos	Reforço positivo no final da performance
Ter por objetivo não falhar	Transmissão de confiança, motivação e felicidade ao aluno
Indução de ansiedade saudável a partir do estudo	Minimização da ansiedade com humor e desdramatização
Criatividade no estudo, criando uma ligação afetiva entre o aluno e a estratégia de estudo	Abordagem da ansiedade de forma espontânea e positiva

Na aula, explicar aos alunos as alterações que a ansiedade provoca no organismo: bocejos, falta de ar antes de tocar, idas frequentes à casa de banho, cansaço (sendo por isso importante comer muito açúcar e chocolate antes da performance)	
Simulação de performance: gravação vídeo e áudio; tocar para familiares, amigos, professores, funcionários	
<i>Reiki</i>	

Figura 19 – Tabela 4. Estratégias mencionadas pelos professores com vista na preparação da performance dos seus alunos.

Ao contrário dos estudos de Abel & Larkin (1990), Lewinsohn *et al.* (1998), Kenny *et al.* (2004) e Ryan (2004 e 2005) não se encontram discrepâncias significativas entre os participantes do sexo masculino e feminino. Ressalta-se que a amostra não é suficientemente grande, mas talvez o facto de serem professores com um grau aproximado de experiência (maioritariamente dez anos) na profissão seja mais determinante do que possíveis diferenças entre géneros. No entanto, este é um fator onde claramente será necessária a verificação num estudo futuro.

Verifica-se também que os resultados estão também em concordância com os autores Juslin & Sloboda (2001) quando dizem que a preparação, a prática e a verificação de todos os elementos que compõem o local da performance. Verifica-se também que o leque de estratégias vai ao encontro do que anteriormente já tinha sido referido pelo autor Dansereau (1985), no que diz respeito às estratégias de planeamento e preparação, estratégias executivas, estratégias de avaliação e metaestratégias. Quanto ao carácter positivo dado à performance, bem como a utilização, por parte do professor, de palavras de encorajamento aos seus alunos vai ao encontro do já antes referido por Kenny (2005) onde se pode observar a importância da reestruturação cognitiva, com afirmações e pensamentos positivos. Tendo analisado os resultados obtidos e procedido à sua discussão e situação devida no enquadramento teórico, na secção seguinte serão apresentadas as principais conclusões que os mesmos nos apontam.

Conclusão

O objetivo do presente estudo foi o de investigar quais os fatores promotores de ansiedade em músicos profissionais, analisando duas perspetivas da sua atividade: a carreira de docente e a carreira de instrumentista. Pretendeu-se ainda aprofundar o conhecimento sobre quais as estratégias utilizadas para lidar com a ansiedade na performance em ambas as perspetivas profissionais e aferir se as idades dos participantes e o seu grau de experiência como *performer* ou docente condicionam a sua perspetiva e ação sobre o assunto. Para tal iniciou-se o presente estudo com uma revisão da literatura sobre as diferentes perspetivas do conceito de ansiedade, das suas causas e sintomas e ainda o papel do professor de instrumento, nomeadamente da relação professor-aluno, no contexto do ensino especializado de música em Portugal.

Assim, foi possível concluir no Capítulo I que a ansiedade na performance é caracterizada por um estado inquieto, apreensivo ou preocupado a respeito do que possa vir a acontecer (Lark, 1993) ou a uma preocupação constante, derivada de uma preocupação com o futuro ou bem-estar do indivíduo (Coimbra *et al.*, 2015). Salienta-se para o presente estudo a contribuição de Dryden & Gordon (1993) de incluírem o fator avaliação social na sua definição de ansiedade, definindo ansiedade como uma *sobrepreocupação* indevida acerca da ocorrência de algum acontecimento indesejável, sobre o qual o indivíduo não poderá exercer controlo sobre ele e que se vier efetivamente a acontecer, será avaliado por si como algo «*terrível*» que o destroçará em frente das outras pessoas. Este fator é crítico na ansiedade na performance musical, que se materializa na presença de um público (no contexto do presente estudo). Um aspeto importante a destacar na Parte I foi que apesar de os *performers* sentirem muitos dos efeitos da ansiedade como negativos, um nível ótimo de ansiedade pode ser benéfico para o rendimento ou desempenho, e que tal acontece em qualquer tarefa de execução. Desta forma, o sentimento de ansiedade desempenha um papel positivo, uma vez que assume um papel motivador e protetor facilitando a adaptação e mobilizando recursos físicos e psicológicos para a defesa ou confronto da ameaça (Graziani, 2005).

Uma importante distinção emerge na literatura sobre ansiedade na performance musical. A distinção entre ansiedade na performance e medo do palco. Segundo Wilson (1999) e Ryan (2005) os dois conceitos estão intimamente relacionados, mas se por um lado a definição de ansiedade na performance contempla todo o processo desde a preparação até e durante o momento de execução, o medo ou pânico de palco poderá surgir, aparentemente, só no momento da apresentação ao público (Goode, 2003; Steptoe, 2004).

Relativamente aos sintomas de ansiedade, foi possível compreender que a ansiedade se pode manifestar através de quatro grupos de fatores: fisiológico, cognitivo, emocional ou comportamental. Salientam-se os sintomas fisiológicos que advêm dos efeitos da libertação de adrenalina como aceleração do batimento cardíaco ou transpiração, sintomas cognitivos como uma perceção exagerada da ameaça da situação ou o despoletar de pensamentos intrusivos, dispersar da atenção e falta de concentração. Salientam-se ainda ao nível emocional o medo de estar em palco, a dificuldade de desfrutar da comunicação com o público e ao nível comportamental uma maior irritabilidade ou inquietação (Dryden & Gordon, 1993; Lark, 1993).

Quanto aos fatores que despoletam ansiedade, salienta-se o modelo tridimensional de Wilson (1994) pela sua abrangência: ansiedade característica do *performer*, o grau adquirido de eficiência na tarefa e o grau de *stress* situacional (tipo de público e concerto). Segundo o autor, a interação entre estas variáveis determina se a ansiedade irá beneficiar ou prejudicar a performance.

O nível de excelência de desempenho (grau de eficiência na tarefa) alcançado pelo aluno deve-se ao papel decisivo dos professores e de todos aqueles que têm como função ensinar ou treinar, investindo no aluno tempo, persistência e motivação na realização da sua atividade. O professor tem ainda três funções importantes a desempenhar para com os seus alunos: a função de modelo, a função de suporte e encorajamento e a função de socialização e suporte profissional (Araújo *et al.*, 2007). Neste processo, a qualidade de relação entre professor e aluno aparece como um fator indispensável para o bem-estar emocional dos alunos e Serra-Dawa (2014) realça o papel significativo dos professores na aquisição de competências e saberes, através do

efeito positivo de interação professor-aluno. É ao professor que cabe guiar o aluno nas estratégias para lidar com ansiedade.

Tal como os diferentes tipos de sintomas se enquadram num quadro fisiológico, cognitivo, emocional ou comportamental, as estratégias utilizadas por músicos profissionais situam-se em categorias idênticas. Por exemplo é feito um grande esforço por controlar os efeitos fisiológicos decorrentes da libertação de adrenalina, sobretudo através do controlo da respiração (estratégia física) ou da relativização da perceção de ameaça na situação de palco (estratégia cognitiva). Os músicos utilizam ainda estratégias cognitivas como uma preparação adequada do repertório e tentativas de focalização na tarefa ou emocionais como visualização positiva, controlo do medo, foco no prazer da tarefa e na comunicação com o público, na tentativa de expressão das suas emoções através da música. Ou seja, como referem Sinico & Winter (2012), o aluno deve tomar consciência das suas características pessoais, dos fatores envolvidos na tarefa e nos diferentes fatores de *stress* situacional.

Finalmente, foi possível concluir que vários estudos apontaram para uma maior prevalência da ansiedade nos indivíduos do sexo feminino, quer em adultos (Huston, 2001; Osborne & Franklin, 2002) quer em crianças (Kenny, *et al.*, 2004) o que levou a que autores como Ryan (2005) considerem mesmo que o género masculino e o género feminino devam ser estudados de acordo com as suas características e analisados de forma diferente, pois só assim será permitido criar estratégias de preparação adequadas a cada *performer* e a cada performance.

No Capítulo II procedeu-se à metodologia do estudo: participaram vinte e sete pianistas docentes e instrumentistas, com idades compreendidas entre os vinte e três anos e os sessenta e sete anos de idade, sendo catorze do sexo feminino e treze do sexo masculino e que lecionam na zona norte do país. Realizou-se um processo de amostragem por conveniência com efeito bola de neve. A população amostral caracteriza-se como uma população bastante escolarizada, com um grande investimento na sua área de formação.

No Capítulo III procedeu-se à análise e discussão dos resultados.

Verificou-se que a ansiedade na performance tem grande prevalência na população estudada, uma vez que cerca de vinte participantes (74%) reportou sentir ansiedade. No entanto, apenas quatro participantes reportaram sentir que a ansiedade na performance afetava negativamente o seu rendimento. Talvez se possa remeter para a larga experiência e formação da população amostral, que terá aprendido a lidar com o fenómeno ao longo do seu percurso profissional.

Não houve neste aspeto discrepância entre os indivíduos do género masculino ou feminino. Talvez o tamanho da amostra não tenha permitido aferir possíveis diferenças entre os géneros, ou entre as faixas etárias, ou talvez neste tipo de população o género ou a idade não sejam um fator significativo. De qualquer forma, os resultados da literatura encontram frequentemente uma maior prevalência de ansiedade no género feminino pelo que este seria um assunto a explorar em futuras investigações. Ainda assim, é de salientar que os quatro participantes que responderam ser afetados negativamente pela ansiedade na performance são do sexo feminino.

Não se verificaram diferenças significativas relativamente à idade dos participantes, podendo-se especular que o fator experiência profissional seja mais relevante do que a idade. Como foi referido a população amostral tem uma formação muito elevada, o que pressupõe também uma experiência elevada e semelhante entre os participantes, o que talvez possa explicar a ausência de diferenças em relação à idade.

Foi também possível verificar que apenas três participantes se referiram à ansiedade na performance como um fenómeno positivo ou adaptativo. Ou seja, o termo ansiedade está quase sempre associado a um sentimento que deixa os participantes desconfortáveis, com uma conotação maioritariamente negativa. Seria interessante averiguar se os participantes têm conhecimento explícito sobre a ligação entre ansiedade e rendimento, sobretudo dada a intensidade da sua formação.

Relativamente ao *timing* da ansiedade, a altura em que os participantes sentem mais ansiedade (*timing* da ansiedade), as três opções mais assinaladas foram: “momentos antes de entrar em palco” (dezoito vezes), seguindo-se “sempre que pensa no momento” (seis vezes) e “durante a atuação” (cinco vezes). Estes resultados eram de certa forma esperados, dada a experiência dos participantes, os quais aprenderam a dirigir a ansiedade para “fora” do palco.

Quanto aos principais fatores despoletadores de ansiedade apontados pelos participantes, encontram-se a preparação inadequada das obras, a possibilidade de falhar, a falta de concentração e ainda as falhas de memória, tocar num instrumento e em contextos desconhecidos, a presença do público e ainda o desconforto fisiológico, nomeadamente sentindo tremuras, superficialidade e falta de precisão do toque nos momentos iniciais da performance. Relacionado com o assunto dos fatores despoletadores de ansiedade, foi possível concluir que as atividades que causam maior ansiedade nos participantes são, por ordem decrescente, concertos a solo e concursos, com oito referências cada, seguidos de participação em concertos de música de câmara.

O estudo ou a preparação foi a estratégia mais indicada pelos participantes. De acordo com a sua opinião, o estudo deve ser consistente, intensivo, afinado, sólido, rigoroso, disciplinado, metódico e estruturado. Foi ainda mencionada a importância da simulação da performance e da gravação em suporte áudio ou visual. No que toca à preparação mental foram referidas técnicas como mentalização, visualização, concentração e outras técnicas como pensamento positivo, meditação, *yoga*, método *pilates* ou até *reiki*. Na véspera da performance foi ainda indicada a importância do descanso, do relaxamento e sobretudo de exercícios de respiração, entre outras estratégias como tentar evitar surpresas ou situações stressantes. Novamente o foco em fatores positivos foi menor. Apenas dois participantes do sexo feminino referiram usar como estratégia o “desfrutar da música” ou “saborear a música durante a atuação”.

Relativamente à ansiedade dos professores pelas performances dos seus alunos, dos vinte e sete participantes, vinte e quatro responderam sentir ansiedade (89%), uma prevalência que parece indicar fortemente um fator de identificação entre o professor e o aluno. Talvez a explicação para este facto possa residir no grande investimento

profissional e pessoal por parte do professor do ensino artístico especializado no desenvolvimento dos seus alunos e na especificidade de este ser feito em aulas individuais ou em grupo. Acresce que as apresentações públicas dos alunos refletem não só as características dos alunos, mas também o tipo de ensino do professor, as suas características técnicas e artísticas. Ou seja a exposição de um aluno pressupõe uma avaliação por parte dos seus pares e dos encarregados de educação.

Os fatores apontados pelos docentes como despoletadores de ansiedade na performance quando esta é realizada pelos seus alunos foram agrupados em três momentos: 1) o que se passa antes da performance e pode afetar ou ser afetado pela performance – essencialmente a falta de preparação dos alunos; 2) o que se passa na própria performance – a preocupação para que seja uma boa performance, as falhas de memória e concentração e a avaliação por parte do público e dos pais e 3) o que pode acontecer depois da performance – motivação dos alunos, estado emocional dos alunos e avaliação por parte dos pais.

Questionados se abordam o assunto da ansiedade com os seus alunos, dezasseis responderam que “sim”, oito responderam “por vezes” e três responderam “não” abordar o assunto. Os participantes abordam o assunto da ansiedade com os seus alunos porque acreditam que é um assunto da competência do professor que deve ajudar o aluno a compreender, controlar e ultrapassar os seus efeitos negativos, o aluno deve tomar consciência da ansiedade e das suas consequências e que a ansiedade é inerente às artes performativas, deve aceitar-se, e precisa de tempo e prática para ser ultrapassada.

Para lidar com a ansiedade dos seus alunos os professores utilizam estratégias muito semelhantes às que usam para lidar com a sua própria ansiedade. Focam-se num elevado nível de preparação, na simulação da performance para outros professores, funcionários, família e amigos, na gravação em áudio e em vídeo, nas técnicas de relaxamento e respiração. Uma diferença é a referência ao nível afetivo, onde é tido em conta o bem-estar do aluno, a motivação e principalmente o uso de discursos positivos. No geral, parece haver relativamente aos alunos um foco mais positivo sobre o fenómeno da ansiedade na performance.

Como pode verificar-se nas conclusões dos resultados do presente estudo, o mesmo tem limitações que necessitam de ser tidas em conta e que apelam para uma interpretação cuidada. É um estudo descritivo pelo que não se pode inferir com certeza causalidade ou generalizações. A população amostral foi reduzida, pelo que para se poderem obter conclusões mais significativas seria necessário alargar a amostra, e torná-la mais representativa da população de professores de piano em escolas de ensino especializado, quer em termos de distribuição geográfica no país, quer em termos do género, idade e experiência dos participantes. Só assim se poderia verificar se realmente se encontram diferenças significativas entre as repostas dadas pelos participantes relativamente à idade ou ao género, por exemplo.

Outra das dificuldades residiu no facto de alguns participantes não responderem a todas as questões apresentadas pelo que nestes casos não foi possível controlar se os participantes não entenderam as questões, se não as acharam pertinentes ou se apenas não quiseram responder. Este é um dos riscos de quem aplica um inquérito, mas decidiu-se não interferir com o processo de resposta dos participantes, sobretudo porque aquando da aplicação dos inquéritos, quer presencialmente, quer por via *e-mail*, esclareceu-se com os participantes que a investigadora estaria disponível para esclarecer qualquer dúvida que surgisse.

No entanto, apesar das limitações apresentadas, foi possível conhecer e descrever a perspetiva dos professores de piano do ensino artístico especializado acerca do fenómeno da ansiedade na performance, quer na perspetiva de instrumentistas, quer na perspetiva de docentes. Foi possível conhecer em profundidade quais os principais fatores que despoletam ansiedade em pianistas profissionais que são simultaneamente docentes e quais as estratégias que utilizam para lidar com este fenómeno, intrínseco às duas vertentes da sua profissão. Tal conhecimento contribuiu para que eu própria entendesse melhor o fenómeno da ansiedade e como lidar com ela num momento de performance, quer como instrumentista quer como professora, pelo que a realização deste estudo apresenta também uma contribuição efetiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Bibliografia:

- ABEL, J. & LARKIN, K. (1990). Anticipation of performance among musicians: Psychological arousal, confidence, and state-anxiety. *Psychology of Music*, 18, pp.171-182.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (1997). Metodologia da investigação em psicologia e educação. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- ARAÚJO, L., CRUZ, J., & ALMEIDA, L. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI, pp.197-221.
- BARLOW, D. (2000). Unravelling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55 (11), pp.1247-1263.
- BROTONS, M. (1994). Effect of performing conditions on music performance anxiety, and performance quality. *Journal of Music Therapy*, 31, pp.63-81.
- CARMO, H., & FERREIRA, M. (2008). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- COIMBRA, D. (1998). *An Investigation into the Contribution of Memorised or Nonmemorised Music, for the Enhancement of Live Piano Performance*. Master Dissertation. Sheffield: University of Sheffield.

- COIMBRA, D. (2007). A Personalidade dos Músicos. *Interpretação Musical: Teoria e Prática. Vol.3*, pp. 153-166. (Coleção: Ensaios Musicológicos). Lisboa: Edições Colibri.
- COIMBRA, D., CLEMENTE, E., ESTEVES, AZEVEDO, J. & LEITE, S. (2015). In Cali, D. (2015). *Proceedings of Simpozion International. Metode moderne de educatie muzicala vocala si instrumentala*. Bucareste. Universitatea Nationala de Muzica Bucuresti. In Press.
- CREECH, A. & HALLAM, S. (2011). Learning a musical instrument: the influence of interpersonal interaction on outcomes for school-aged pupils. *Psychology of Music*, 39 (1), pp.102-122.
- DAWSON, C. (2002). *Practical research methods*. Oxford: How to books.
- DEARY, I., SMITH, R. & MITCHELL, C. (1993). Geriatric medicine: does teaching alter medical student's attitudes to elderly people?. *Medical Education*, 27, pp.399-405.
- DRYDEN, W. & GORDON, J. (1993). *A Realização Pessoal*. Lisboa: Editorial Presença.
- EQUIPA INTERNACIONAL DE PAÍSES PARTICIPANTES DO PROGRAMA PETRA II, Acção II (1995). *O Professor Aprendiz - criar o futuro*. Porto: DES.
- ELY, M. (1991). Stop Performance Anxiety! *Music Educations Journal*, Vol.78, nº2, pp.35-39.
- FEHM, L. & SCHMIDT, K. (2005). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*. In Press.

- FISHBEIN, M., MIDDLESTADT, S., ATTATI, V., STRAUSS, S. & ELLIS, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians; overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3, pp.1-8.
- GALL, A. (1978). *A Ansiedade e a Angústia*. Lisboa: Editorial Estampa. Biblioteca de Ciências Pedagógicas.
- GOODE, M. (2003). *Stage fright in music performance and its relationship to the unconscious*. Oak Park, Illinois: Trumpetworks Press.
- GRAZIANI, P. (2005). *Ansiedade de perturbações de ansiedade*. Lisboa: Climepsi Editores.
- HALLAM, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers.
- HARDY, L. & PARFITT, G. (1991). A catastrophe model of anxiety and performance. *British Journal of Psychology*, 82 (2), pp.163-178.
- HUSTON, J. (2001). *Familiar antecedentes of musical performance anxiety: A comparison with social anxiety*. Dissertation Abstracts Internacional: Section B: The Sciences e Engineering, 62.
- JUSTIN, P. & SLOBODA, J. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. New York: Oxford University Press.
- KAUFMANN, F., HARREL, G., MILAN, C., WOOLVERTON, N. & MILLER, J. (1986). The nature, role and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counseling and Development*, 64, pp.576-578.

- KEMP, A. (1999). Individual Differences in Musical Behaviour. In: HARGREAVES, D. & NORTH, A. (Eds.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford: University Press, pp.25-45.
- KENNY, D. (2005). A systematic review of treatments for Music Performance Anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 18 (3), pp.183-208.
- KINRYS, G. & WYGANT, L. (2005). Transtornos de ansiedade em mulheres: gênero influencia o tratamento? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27, (supl. II), pp.43-50.
- LARK, S. (1993). *Ansiedade e Stress*. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix Ltda.
- LEWINSOHN, P., GOTLIB, I., LEWINSOHN, M., SEELEY, J., & ALLEN, N. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, pp.109-117.
- LUCIANI, J. (2002). *Como Vencer a Ansiedade e a Depressão – Auto Treino*. Lisboa: MONITOR – Projetos e Edições, Lda.
- MESQUITA, R. & DUARTE, F. (1996). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Edições Plátano.
- OSBORNE, M. & FRANKLIN, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology*, 54 (2), pp.86-93.
- RAY, S. (2009). Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: ILARI, B. & ARAÚJO, R. (Eds.). *Mentes em Música*. Curitiba: DeArtes – UFPR, pp.158-178.

- RENZULLI, J. & FLEITH, D. (2002). O Modelo do Enriquecimento Escolar. *Sobredotação*, 3 (2), pp.7-41.
- RODRIGUES, S. (2009). *A Ansiedade na Performance Musical: A Perspectiva de Pianistas Profissionais*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música não publicada, Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- RYAN, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical anxiety. *Psychology of Music*, Vol.32 (1), pp.89-103.
- RYAN, C. (2005). Experience of Musical Performance Anxiety in Elementary School Children. *International Journal of Stress Management*, Vol.12, nº4, pp.331-342.
- SENYSHYN, Y. (1999). Perspectives on Performance and Anxiety and their Implications for Creative Teaching. *The Canadian Journal of Education*, 24 (1), pp.30-41.
- SERRA-DAWA, S. (2014). Teaching Singing in the 21st Century. In Jessica O'Bryan and Scott D. Harrison (Eds.). *Teaching Singing in the 21st Century*, pp.201-220. Dordrecht: Springer Netherlands.
- SINDEN, L. (1999). *Music performance anxiety: Contributions of perfectionism, coping style, self-efficacy, and self-esteem*. Dissertation Abstracts International, 60, 590.
- SUTTON-SMITH, B. & ROSENBERG, B. (1960). *Manifest Anxiety and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press.

- SPIELBERGER, C. (1979). *Tensão e Ansiedade*. Lisboa: Casa do Livro Editora, Lda. Coleção: A Psicologia e Você.
- VALENTINE, E. (2004). *The fear of performance*. In *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.168-182.
- WESNER, R., NOYES, R. & DAVIS, T. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders*, 18 (3), pp.177-185.
- WILLIAMON, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: University Press.
- WILSON, G. (1994). *Psychology for performing artists: butterflies and bouquets*. London Philadelphia: J. Kingsley Publishers.
- WILSON, G. (1999). Performance anxiety. In HARGREAVES, D. & NORTH, A. (Eds.) *The Social Psychology of Music*. Oxford: University Press, pp.229-245.
- WILSON, G. (2002). *Psychology for Performance Artists*. 2nd ed. London: Whurr Publishers.
- YERKES, R. M. & DODSON, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, pp.459-482.

Webgrafia:

- AMARO, A., MACEDO, L. & PÓVOA, A. (2005). A arte de fazer questionários. [Em linha]. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_arte_de_fazer_questionario.pdf [Consultado em: 15/05/2015].

- ARRAIS, N. & RODRIGUES, H. (2011). Contributos da Psicologia da Música para a Formação de Professores do Ensino Vocacional da Música. [Em linha]. Disponível em: <http://lamci.fcsh.unl.pt/downloads/realizacoes/32.pdf> [Consultado em 20/02/2015]

- Como combater a fobia social [em linha]. Disponível em: <http://www.escolapsicologia.com/como-combater-a-fobia-social/> [Consultado em: 30/11/2014].

- SANTOS, S. (2001). O Processo de Ensino - Aprendizagem e a Relação Professor – Aluno: Aplicação dos “Sete Princípios para a Boa Prática na Educação de Ensino Superior. *Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo*, v. 05, nº 1. Disponível em: <http://www.regeusp.com.br/arquivos/v08-1art07.pdf> [Consultado em: 03/04/2015].

- SINICO, A. & WINTER, L. (2012). Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPPel, Pelotas, n°5*, pp. 36-64. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/viewFile/2478/2314> [Consultado em 13/12/2014].

- SOUSA, C., MOREIRA L., COIMBRA, D., MACHADO, P. & GRETEN, H. (2015). Immediate effects of Tuina techniques on working related musculoskeletal disorders of professional orchestra musicians. *Journal of Chinese Integrative Medicine* (electronic edition, ahead of printing). Disponível em: www.jcimjournal.com/jim&www.elsevier.com/locate/issn/20954964 [Consultado em:25/09/2015].

- TASSONI, E. (2000). Afetividade e Aprendizagem: A relação Professor-Aluno. [Em linha]. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF> [Consultado em: 03/04/2015].

- KENNY, D., DAVIS, P. & OATES, J. (2004). Music Performance Anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, 18, pp.757-777. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/8240725_Music_performance_anxiety_and_occupational_stress_amongst_opera_chorus_artists_and_their_relationship_with_state_and_trait_anxiety_and_perfectionism [Consultado em:15/05/2015].

ANEXOS

ANEXO I – Inquérito por questionário distribuído aos participantes



CATÓLICA PORTO

Escola das Artes

Mestrado em Ensino da Música

Ano letivo 2014/2015

Inquérito - questionário sobre “Fatores promotores de ansiedade na atividade do músico enquanto docente e instrumentista”

No âmbito da Dissertação de Mestrado: “Fatores promotores de ansiedade na atividade do músico enquanto docente e instrumentista” venho deste modo solicitar a sua colaboração no preenchimento deste questionário. Peço-lhe sinceridade e clareza nas suas respostas. Os resultados são anónimos e serão usados apenas para efeitos da presente investigação. Muito obrigada pela sua colaboração.

PARTE I

1. Dados demográficos:

Sexo: Feminino _____ **Idade:** _____
Masculino _____

Habilitações Literárias: (assinale com um X)

Licenciatura _____
Pós Graduação _____
Mestrado _____
Doutoramento _____

Por favor, indique a Instituição (ou Instituições) onde realizou os seus estudos:



CATÓLICA PORTO

Por favor, indique o Instrumento Musical em que se formou:

2. Experiência profissional:

2.1. Há quantos anos é Professor de Instrumento? _____

2.2. Atualmente, em que Escola (s) leciona?

2.3. Para além de lecionar a disciplina de Instrumento, leciona mais disciplinas?

Sim _____ Não _____

2.3.4 Se respondeu sim, indique quais:

3. Quantos alunos tem atualmente na disciplina de:

Instrumento _____ Outra/s disciplina/s _____

PARTE II

1. Na sua atividade como instrumentista, sente ansiedade na performance?

1.1. Se sim, enumere os principais fatores que despoletam esse sentimento.



CATÓLICA PORTO

2. Sente que estes motivos prejudicam o seu desempenho profissional?

Sim _____ Não _____ Por vezes _____

2.1. Se respondeu “sim” ou “por vezes”, de que forma?

3. Quais as estratégias que utiliza para lidar com este assunto?

4. Ordene (de 1 para menos ansioso a 5 para mais ansioso) os formatos de atividade de concerto que lhe causam mais ansiedade.

_____ Solo (Recital de Piano ou Solista com Orquestra)

_____ Música de câmara

_____ Orquestra

_____ Solo de orquestra

_____ Concurso



CATÓLICA PORTO

5. Indique em que altura sente mais ansiedade, na perspetiva de realização de um concerto. (assinale com um X)

Quando inicia o estudo _____ Durante o estudo _____
Sempre que pensa no momento _____ Momentos antes de entrar em palco _____
Durante a atuação _____ Após a atuação _____
Outros _____

PARTE III

1. Na sua atividade como professor, sente ansiedade relativamente à performance dos seus alunos?

2. Se sim, enumere os principais fatores que despoletam esse sentimento.

3. Aborda o assunto da ansiedade na performance com os seus alunos?

Sim _____ Não _____ Por vezes _____



CATÓLICA PORTO

3.1. Porquê?

3.2. Se respondeu “sim” ou “por vezes” de que forma aborda o assunto?

4. Quais as estratégias que utiliza para lidar com a ansiedade na performance dos seus alunos?

Muito obrigada pela colaboração!

Marisa Taveira.

**ANEXO II – Tabelas elaboradas a partir dos dados
recolhidos dos inquéritos por questionário dos vinte e
sete participantes, utilizada nesta investigação**

PARTE I

SEXO	IDADE	HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	INSTITUIÇÕES ONDE REALIZOU OS ESTUDOS	HÁ QUANTOS ANOS LECIONA	ONDE LECIONA	+ DISCIPLINAS	QUANTOS ALUNOS	
							PIANO	OUTRAS
P.1 Feminino	23	Licenciatura	ESMAE e USP	8	Aulas particulares	Não	4	0
P.2 Masculino	23	Licenciatura	ESMAE	3	Academia Sons da Arte e Maiorff	Não	10	0
P.3 Feminino	26	Pós Graduação	ESMAE	8	Academia de Música de Viana do Castelo e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	Prática de Teclado	20	36
P.4 Feminino	27	Mestrado	UCP	7	Escola de Música Guilhermina Suggia e Escola Paroquial de Música de Gondomar	Classe de Conjunto de Pianos	32	12
P.5 Feminino	28	Mestrado	ESMAE e UM	6	Academia de Música de Viana do Castelo e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	Piano acompanhamento e Prática de Teclado	17	28
P.6 Masculino	29	Licenciatura	ESMAE	5	Conservatório de Música de Barcelos e Conservatório de Música da Jobra	Não	15	0

P.7 Masculino	29	Licenciatura	ESMAE e LEMMENS INSTITUIT (Bélgica)	7	-	Teoria e Análise Musical; Orquestra Jazz e naipe; Combo	2	-
P.8 Feminino	31	Mestrado	UCP	5	Conservatório de Música de Ourém	Não	30	0
P.9 Masculino	32	Mestrado	ESMAE	10	Valentim de Carvalho e ArtEduca	Pianista acompanhador	6	180
P.10 Masculino	33	Mestrado	Conservatório Superior de Música de Vigo e Universidade de Santiago de Compostela	7	Academia de Música Fernandes Fão e Conservatório Municipal da Ribeira	Formação Musical	36	20
P.11 Feminino	34	Licenciatura	ESMAE	4	Escola de Música de Perosinho	Acompanhamento	30	-
P.12 Feminino	34	Licenciatura	Conservatório Superior de Música de Kazã (Rússia)	6	Academia de Música de Viana do Castelo e Escola Profissional de Música de Viana do Castelo	Acompanhamento	14	28
P.13 Feminino	34	Licenciatura	ESML	15	Conservatório do Vale do Sousa (da Associação de Cultura Musical de Lousada) e Colégio de Nossa Senhora do Rosário - Porto	Não	23	0
P.14 Feminino	35	Mestrado	Universidade de África do Sul, Universidade da Cidade do Cabo, Universidade de	19	Academia de Música Costa Cabral - Porto	Não	43	0

			Pretória					
P.15 Masculino	35	Licenciatura	Universidade de Aveiro	8	Academia de Música de Viana do Castelo	Não	30	0
P.16 Masculino	36	Pós Graduação	Universidade do Minho	7	Academia de Música Fernandes Fão	Não	37	0
P.17 Masculino	38	Licenciatura	ESML	3	Academia de Música de Viana do Castelo	Não	14	0
P.18 Feminino	40	Licenciatura	ESMAE	8	Escola de Música da Póvoa de Varzim e Escola de Música da Paróquia do Bonfim	Cravo	33	-
P.19 Masculino	40	Mestrado (Doutoramento)	Hochschule für Musik und Theater (Hannover – Alemanha), Universidade de Aveiro, Universidade de Évora	16	Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Aveiro e Escola de Artes da Bairrada	Didática da Música (Católica-Porto)	18	18
P.20 Feminino	45	Mestrado	ESMAE, Indiana University-Bloomington, Piaget de Almada, Peabody Institute-Baltimore	24	Academia de Música de Viana do Castelo	Prática de Teclado	-	-
P.21 Masculino	48	Doutoramento	Hartt School of Music (E.U.A), New England Conservatory (E.U.A), Universidade do Minho	30	Conservatório Regional de Gaia e Conservatório Superior de Música de Gaia	Prática de Teclado	42	-

P.22 Feminino	49	Licenciatura	ESMAE	20	Conservatório Regional de Gaia	Não	-	0
P.23 Feminino	53	Mestrado	Conservatório Superior de Música Gorki de Nizhny Novgorod - Rússia	34	Academia de Música de Viana do Castelo, Escola Profissional de Música de Viana do Castelo e IPCB	Acompanhamento	16	45
P.24 Feminino	54	Pós Graduação	Academia de Música e Artes Dramáticas de Vilmüs - Lithuania	30	Academia de Música de Viana do Castelo, Escola Profissional de Música de Viana do Castelo e	Acompanhamento	20	-
P.25 Masculino	54	Mestrado	Conservatório Nacional Superior Tchaikovsky de Moscovo	30	-	Acompanhamento	10	60
P.26 Masculino	54	Mestrado	ESMAE	26	Conservatório de Música do Porto	Improvisação	1	2
P.27 Masculino	67	Doutoramento	Academia de Música, Teatro e Artes Plásticas de Chinisau – Moldávia e Conservatório Estatal Rimsky-Korsakov de S. Petersburgo (Rússia)	45	Academia de Música, Teatro e Artes Plásticas de Chinisau – Moldávia	Não	7	0

**PARTE II
INTRUMENTISTA/ANSIEDADE/PERFORMANCE**

SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.1 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → falta de confiança; → medo de perder oportunidade futuras; → desconforto pela forma como treme; → falhas de memória das passagens que ainda não tocou mas que se seguirão; → sede de sucesso; → perfeccionismo; → falta de domínio do piano do concerto comparativamente com o dele. 	Sim	<p>O início da performance fica limitado porque:</p> <ul style="list-style-type: none"> → fica mais tenso; → menos musical; → mais concentrado nos pormenores; → com tremuras (durante 7 min. no máximo); → limita os pontos críticos do estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> → estudo consistente; → tocar para familiares a quem pretende mostrar o seu sucesso e evolução; → gravar a obra seguida (deixa o instrumentista muito ansioso); → exercícios de respiração antes de entrar em palco; → criação de rituais: comer chocolate ou banana. 	<p>1 – Orquestra 2- Solo de orquestra 3 – Música de câmara 4 – Concurso 4 – Solo</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Momentos antes de entrar em palco → Após a atuação
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.2 Sim	→ receio de ficar aquém das minhas expectativas e	Não		<ul style="list-style-type: none"> → relativizar e diminuir a importância da performance; → preparar o melhor possível o 	<p>1 – Orquestra 2- Música de câmara</p>	→ Momentos antes de entrar em palco

	também do público.			concerto; → evitar situações stressantes antes do concerto.	3 – Solo 4 – Solo de orquestra 5 - Concurso	
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.3 Sim	→ sobrecarga de trabalho; → poucos locais calmos para intervalo; → falta de pianos disponíveis	Sim	→ falta de concentração; → cansaço.	→ procura de locais calmos e isolados para descansar.	5 – Orquestra 5- Música de câmara 5 – Solo 5 – Solo de orquestra 5 - Concurso	→ Momentos antes de entrar em palco
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.4 Sim	→ possibilidade de errar.	Por vezes	→ não conseguindo concentrar ao máximo, a possibilidade de errar pode acontecer.	→ concentrar e aproveitar ao máximo o momento e a música.	1 – Orquestra 2- Música de câmara 3 – Solo 4 – Solo de orquestra 5 - Concurso	→ Momentos antes de entrar em palco
SENTE ANSIEDADE NA	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5	EM QUE ALTURA SENTE MAIS

SUA PERFORMANCE ?		SUA PERFORMANCE?			PARA MAIS ANSIOSO	ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.5 Sim	→ tocar de memória	Não		→ evitar situações de stress; → fazer trabalho de memorização.	1 – Música de câmara 2- Solo de orquestra 3 – Orquestra 4 – Concurso 5 - Solo	→ Momentos antes de entrar em palco; → Durante a atuação.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.6 Sim	→ exposição pública; → medo de “falhas” durante a performance.	Por vezes	→ nível de qualidade da performance.	→ estudo intensivo; → várias apresentações em público.	1 – Orquestra 2 – Música de câmara 3 – Solo de orquestra 4 – Solo 5 - Concurso	→ Durante o estudo.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.7 Sim (pouca)	→ depende do grau de preparação.	Por vezes	→ perda de concentração.	→ não utiliza.	1 – Solo de orquestra 1 – Orquestra 3 – Música de	→ Durante a atuação.

					câmara 5 – Solo	
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
p.8Sim	→ medo de falhar.	Não		→ estudar bastante de forma estruturada.	1 – Orquestra 2 – Música de câmara 3 – Solo de orquestra 4 – Solo 5 - Concurso	→ Sempre que pensa no momento.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
p.9Sim	→ possibilidade de falhar; → responsabilidade.	Não		→ preparação – estudo de repertório; → gravação – ver e ouvir as suas gravações.	1 – Concurso 2 – Solo 3 – Solo de orquestra 4 – Música de câmara 5 - Orquestra	→ Sempre que pensa no momento; → Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO

P.10Sim	<ul style="list-style-type: none"> → medo de errar; → ser ridículo; → responsabilidade. 	Por vezes	<ul style="list-style-type: none"> → falta de precisão, ao tocar nos primeiros minutos; → falta de capacidade de reação. 	<ul style="list-style-type: none"> → visualizar as obras antes de começar a performance; → manter rotinas antes da atuação; → descansar bem no dia anterior. 	<p>2 – Música de câmara</p> <p>2 – Orquestra</p> <p>4 – Solo de orquestra</p> <p>4 – Solo</p> <p>5 – Concurso</p>	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.11 Por vezes (quando controlada transforma-se em energia positiva, possibilitando fazer coisas nunca feitas antes)	<ul style="list-style-type: none"> → sentimento de má preparação ou má preparação efetiva; → medo de falhar; → medo da crítica; → procrastinação. 	Por vezes	<ul style="list-style-type: none"> → quando a ansiedade é elevada, perde o controlo dos movimentos; → adiamento do estudo (procrastinação); → ansiedade boa na hora da performance. 	<ul style="list-style-type: none"> → reiki; → exercícios de relaxamento, visualização e respiração; → afirmações positivas; → meditação. 	<p>2 – Música de câmara</p> <p>4 – Solo</p> <p>5 – Solo de orquestra</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Quando inicia o estudo; → Na semana que antecede o concerto.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P. 12Sim (mas quando controlada,	<ul style="list-style-type: none"> → medo de atuar em público; → medo de não 	Por vezes	<ul style="list-style-type: none"> → podem ocorrer pequenas imperfeições e 	<ul style="list-style-type: none"> → pensamento positivo; → respiração; → concentração. 	<p>1 – Orquestra</p> <p>3 – Música de câmara</p>	→ Sempre que pensa no momento;

transforma-se em energia positiva, dando mais força e energia à performance)	executar a obra da melhor forma possível.		muitas das vezes nos sítios menos esperadas e mais fáceis.		4 – Solo de orquestra 5 – Solo	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.13 Sim (alguma)	→ estado de preparação das obras; → responsabilidade para com a Música; → respeito pela Música; → condições do momento: externas – piano e a sua posição em palco, luzes; internas – foro fisiológico.	Por vezes	→ perda de concentração; → perda de destreza.	→ trabalhar – afincadamente e atempadamente o repertório; → tudo previsto empiricamente: experimentar o piano e o local com as luzes, a roupa e os sapatos, saber a lotação esperada; → evitar surpresas no momento.	1 – Orquestra 2 – Música de câmara 3 – Solo de orquestra 4 – Solo 5 - Concurso	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.14 Sim	→ responsabilidade para com a música e	Não	-	→ preparar o melhor possível; → saborear a música.	1 – Música de câmara	→ Momentos antes de entrar

	para com o público.				2 – Solo 3 – Orquestra 4 – Concurso 5 – Solo de orquestra	em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.15 Raramente	-	Não	-	-	1 – Solo 2 – Solo de orquestra 3 – Concurso 4 – Música de câmara	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.16 Sim	→ compromisso com a música; → tendência à perfeição.	Por vezes	→ superficialidade do toque; → tensão dos movimentos.	→ não ficar parado antes da performance (espera para entrar em palco); → não pensar na música minutos antes; → dominar muito bem as primeiras peças.	1 – Música de câmara 2 – Orquestra 3 – Concurso 4- Solo de orquestra 5 - Solo	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE

PERFORMANÇE ?		PERFORMANCE?			ANSIOSO	REALIZAÇÃO CONCERTO
P.17 Por vezes	→ falta de confiança; → insegurança; → dificuldade pontual de concentração máxima.	Por vezes	→ na obtenção de satisfação pessoal (resultado final da performance e quantitativos).	→ trabalho rigoroso de preparação; → tentativa de desdramatização da situação: uso de humor e técnicas de relaxamento – inspiradas em movimentos de ioga e pilates; alongamentos.	3 – Música de câmara 3 – Orquestra 4 – Concurso 5 – Solo de orquestra 5 - Solo	→ Sempre que pensa no momento.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.18 Por vezes	→ medo de falhar (teve uma escola pianística muito rigorosa).	Não	-	-	1 – Música de câmara 2 – Orquestra 3 – Concurso 4 – Solo de orquestra 5 - Solo	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.19 Muito raramente	→ “facilitar na concentração” – quando pouca gente na sala, levando à ansiedade;	Não		→ quando poucas pessoas – processo de mentalização.	1 – Música de câmara 2 – Solo 2 – Solo de orquestra	→ Momentos antes de entrar em palco; → Durante a atuação.

	→sentimento bem e de alegria leva a alguma ansiedade mas positiva.					
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.20Sim	→falta de preparação técnica; →diferença entre os instrumentos (casa/escolas/sala de concerto)	Não	-	-	→Solo de orquestra (única referência)	→Quando inicia o estudo; →Durante a atuação.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.21 Sim	→exposição pública.	Por vezes	→fator pessoal que se sobrepõe ao que a situação exige.	→experiência acumulada; →estudar a peça da melhor forma possível (explorando o nosso interior).	1 – Orquestra 2 – Solo de orquestra 3 – Música de câmara 4 – Solo 5 - Concurso	→Sempre que pensa no momento.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANÇE	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO

?						CONCERTO
P.22 Sim (muita)	→enfrentar o público; →medo de falhar.	Sim	→interpretação fica afetada, quer na sua vertente técnica, quer expressiva.	→respiração; →mentalização.	4 – Música de câmara 5 - Solo	→Sempre que pensa no momento; →Momentos antes de entrar em palco; →Durante a atuação.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.23 Sim (alguma)	→preparação insuficiente; →dimensão da sala.	Por vezes	→falta de concentração; →falhas técnicas; →“brancas”	→treino de performance; →gravação; →preparação sólida antecipada.	1 – Solo 2 – Concurso 3- Música de câmara 4 – Solo de orquestra 5 - Orquestra	→Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.24 Sim	→preocupação para que saia tudo bem (mas já controlada.	Sim	→provoca cansaço que leva a um mau rendimento.	→método: descansar e comer bem; disciplina de estudo.	→Depende do repertório (+ansiedade nas peças novas).	→Outros: já está controlada. É preciso criar situações de stress para que o

						organismo se habitue.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.25 Não	-	Não	-	-	1 – Solo 2 – Concurso 3 – Música de Câmara 4 – Solo de Orquestra 5 - Orquestra	
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO
P.26 Não	-	Não	-	-	1 – Solo 1 – Música de câmara 2 – Orquestra 2 – Solo de orquestra 2 - Concurso	→ Momentos antes de entrar em palco.
SENTE ANSIEDADE NA SUA PERFORMANCE ?	PRINCIPAIS FATORES	ESSE MOTIVOS PREJUDICAM A SUA PERFORMANCE?	DE QUE FORMA?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS?	1 PARA MENOS ANSIOSO E 5 PARA MAIS ANSIOSO	EM QUE ALTURA SENTE MAIS ANSIEDADE REALIZAÇÃO CONCERTO

P.27Sim	<p>→ preocupação: forma, expressão e interpretação da obra;</p> <p>→ falha de memória.</p>	Por vezes	<p>→ impossibilita a realização de mais concertos.</p>	<p>→ reduzir horas de trabalho com os alunos.</p>	<p>1 – Música de câmara</p> <p>5 – Solo</p>	<p>→ Momentos antes de entrar em palco.</p>
---------	--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------	--------------------------------------------------------	---------------------------------------------------	---------------------------------------------	---------------------------------------------

PARTE III
PROFESSOR/ANSIEDADE/ALUNOS

SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.1 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → horas de trabalho comum; → ansiedade dos alunos; → preocupação motivação alunos; → idealização prof./aluno performance ideal; → avaliação da evolução do aluno. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → superar momentos de tensão do aluno; → abertura do aluno ao diálogo com o professor; → valorizar a questão da ansiedade ajuda o aluno a confiar em si próprio, bem como sente que o seu mestre/professor se preocupa e confia no seu trabalho, dando maior segurança para enfrentar o público. 	<ul style="list-style-type: none"> → professor fala da sua experiência pessoal; → experiência de músicos famosos e talentosos; → experiência que se adquire ao longo do tempo; → músico = ator= valorização do todo e não de nota a nota. 	<ul style="list-style-type: none"> → induzindo “ansiedade” saudável a partir do estudo; → criatividade no estudo – ligação afetiva com o aluno – estratégias de estudo – cada forma de estudo é apelidada pelo aluno – associada a níveis de estudo – é incrementada ansiedade de forma a que com o estudo o aluno possa antecipar e reduzir qualquer dificuldade da obra; → diversos tipos de memória: tocar sem luz, olhando para cada mão individualmente, antecipando pontos críticos oralmente (nome das notas, dedilhações); → tocar a partir dos vários pontos da música; → entoação e antecipação do texto musical; → estabelecer metas de aula para aula (aperto de mão como sentido de compromisso e responsabilidade por parte do aluno) → alunos descrevem o início da aula como um momento de maior tensão do que o da performance por terem de demonstrar algo de novo, aquilo que se comprometeram trabalhar, criando desta forma alguma

					<p>ansiedade nos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> → realização de mini performances para a família ou funcionários das escolas; → dia anterior à performance, o professor demonstra confiança no trabalho realizado; → aula “leve” – demonstrar como estudar devagar – estabelecer objetivos para as outras peças - escolha de nova peça (anima/motiva o aluno).
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.2 Não		Sim	→ porque nota que os alunos sentem ansiedade e acha que como professor os consegue ajudar.	→ apenas quando nota necessidade de falar sobre isso com o aluno.	<ul style="list-style-type: none"> → relativizar e diminuir a importância da performance em si; → organizar audições de classe entre os alunos, de carácter mais relaxado; → transmitir estratégias de memorização das obras menos propícias a falhas.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.3 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → segurança em palco; → trabalho realizado atempadamente; → concentração necessária 	Sim	→ para ajudar a eliminar algumas dificuldades em situação de exposição pública.	<ul style="list-style-type: none"> → diálogo com os alunos; → simulação de performance em ambiente privado (aula). 	<ul style="list-style-type: none"> → trabalho consistente; → consciência do que são capazes de fazer; → o que fazer em situação de crise/má performance.
SENTE	PRINCIPAIS	ABORDA	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE

ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	FATORES	ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?		ASSUNTO?	ALUNOS?
P. 4 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → os alunos têm consciência da ansiedade nas suas performances; → vontade dos alunos em a conseguir controlar para darem o seu máximo na performance. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → porque é essencial perceberem que os músicos passam por esse sentimento; → só vão ultrapassar essa etapa com muito estudo e segurança (obras); → experiência de palco adquirida ao longo do tempo. 	(respondido no ponto anterior)	<ul style="list-style-type: none"> → a obra a apresentar deve estar o mais estudada possível: diferentes memórias musicais e pianísticas (aumentar a segurança); → tocar para amigos e familiares em casa; → realizar mini-audições na aula; → gravar e analisar a sua performance.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.5 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → impossibilidade de controlar a sua prestação e as suas falhas. 	Não	<ul style="list-style-type: none"> → nunca teve nenhum aluno a passar por esse flagelo. 	-	<ul style="list-style-type: none"> → simulação de prova/audição; → exercícios de relaxamento/respiração; → diálogo com o aluno.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.6 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → desejo de ver os alunos a ter sucesso; → ver o meu trabalho bem 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → arte performativa – expõe várias vezes o trabalho do aluno; → indispensável abordar o assunto – 	<ul style="list-style-type: none"> → forma natural – algo intrínseco no ser humano – trabalhado através de mecanismos de preparação. 	<ul style="list-style-type: none"> → tocar para colegas e outros professores; → pequenas audições antes da prova; → motivar os alunos de forma a dar-lhes alguma confiança.

	representado.		ansiedade afeta tanto alunos como pianistas profissionais.		
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
p.7 Sim	→ para que seja uma boa performance.	Sim	→ porque influencia a qualidade da performance.	→ diálogo como aluno para perceber de que forma pode minimizar a ansiedade.	→ diálogo com os alunos.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
p.8 Sim	→ medo que os alunos falhem; → parem e não continuem a tocar.	Por vezes	→ alunos devem tomar consciência de si próprios no momento da performance; → carga excessiva de ansiedade pode arruinar a apresentação; → é importante os alunos ouvirem pessoas mais experientes e partilhem com elas os seus sentimentos.	→ diálogo com os alunos explorando os seus medos; → transmitir confiança e relaxamento; → professor fala da sua experiência e relata situações vividas por outros colegas.	→ estruturação do estudo do aluno; → aluno toca no local da performance, imaginando a sala cheia de público; → alunos tocam uns para os outros antecipando o clima de performance.
SENTE ANSIEDADE	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?

PERFORMANÇE ALUNOS?		ANSIEDADE COM ALUNOS?			
P.9 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → público; → possibilidade de errar; → falhas de memória; → preparação inadequada da performance (falta de estudo); → enfrentar as próprias fragilidades. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → processo de mentalização adequado (tocar em público e estudar em casa); → preparação deve ser realizada com a devida antecedência (forma como aluno pensa e processa a música – performance). 	-	<ul style="list-style-type: none"> → simulação de performance: pequenas audições, gravações em áudio e vídeo; → ao estudar em casa, pensar que está a tocar para um grande público; → ter como objetivo de estudo não falhar.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.10 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → responsabilidade pelo trabalho realizado pelos alunos; → incerteza das reações dos alunos no momento de tocar em público. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → porque a ansiedade é inevitável tanto musicalmente como em outros aspetos da vida; → alunos precisam aprender a conviver e a controlar a ansiedade para seu próprio benefício. 	<ul style="list-style-type: none"> → técnicas de relaxamento; → correta memorização das obras (para maior segurança na execução); → rituais antes da performance. 	<ul style="list-style-type: none"> → tocar para os colegas antes das audições ou exames; → exercícios de relaxamento na aula.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?

P.11 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → ver o nervosismo dos alunos; → receio de alguns alunos não se terem preparado para a audição ou prova. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → porque é normal os alunos sentirem ansiedade; → alunos pedem conselhos ao professor. 	<ul style="list-style-type: none"> → diálogo com o aluno – mecanismo que o organismo tem quando sente perigo; explicação dos sintomas habituais. 	<ul style="list-style-type: none"> → exercícios de respiração e relaxamento; → escutar o interior das obras; → afirmações positivas; → exercícios de visualização; → reiki.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.12 Sim (muito nervosa)	<ul style="list-style-type: none"> → professor já não pode ajudar o aluno e influenciar o resultado final; → empatia – necessidade que alunos sejam capazes de apresentar o melhor resultado do trabalho em público. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → porque é necessário falar-lhes da ansiedade, preparando-os para uma atuação. 	<ul style="list-style-type: none"> → diálogo e preparação psicológica. 	<ul style="list-style-type: none"> → fazendo simulações de audição na aula; → gravações; → exercícios de respiração e relaxamento muscular; → tocar para os pais em casa; → Reflexão depois da audição; → Reforço positivo.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.13 Sim (depende do aluno)	<ul style="list-style-type: none"> → responsabilidade – aluno mostre bem o seu trabalho bem como o do professor. 	Por vezes	<ul style="list-style-type: none"> → é importante o aluno perceber a situação, as condições e as sensações que ocorrem antes, durante e após a 	<ul style="list-style-type: none"> → nunca diretamente: quando o faz desdramatiza o assunto – performance faz parte da aprendizagem do instrumento. 	<ul style="list-style-type: none"> → diálogo com aluno; → reforço positivo; → simulação de performance na aula; → simulação de performance em casa tocando para os pais e família;

SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.14Sim	→desejo que os alunos tenham um bom desempenho.	Não	→porque não sente que seja algo relevante a discutir; →a ansiedade faz parte da profissão.	-	→gravação de som e/ou imagem. →preparar os alunos da melhor forma possível; →transmitir bastante motivação para que os alunos estudem muito e toquem no máximo das suas capacidades.
P.15Sim	→elevado nível de exigência.	Por vezes	→para perceberem que é normal e “faz parte” da performance; →aceitar e aprender a lidar com isso.	→em contexto de sala de aula.	→técnicas de relaxamento/respiração.
P.16Sim	→responsabilidade.	Sim	→causa descontrolo e leva a uma má interpretação.	→apelo psicológico de acordo com cada aluno.	→dominar bastante bem os primeiros compassos; →simular apresentações (convidar outras pessoas para assistir) (contexto aula); →induzir que não há outras pessoas no momento da performance; →consciencialização do objetivo como músico.

SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.17 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → falta de estudo em casa pelo aluno; → falta de brio pelo aluno na sua prestação. 	Por vezes	<ul style="list-style-type: none"> → depende do próprio aluno, da sua predisposição para a falta desconfiança e ansiedade ou a necessidade da sua preparação eficaz para a execução em público e para a autoconfiança. 	<ul style="list-style-type: none"> → diálogo franco e compreensivo com o aluno, tendo em conta a sua própria personalidade. 	<ul style="list-style-type: none"> → exigência no estudo em casa; → dedicação no trabalho da aula; → apelo à concentração e rigor; → minimizar a ansiedade com humor e desdramatização.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.18 Sim (um pouco)	<ul style="list-style-type: none"> → insegurança do aluno – falta de estudo; → insegurança do aluno – enfrentar o palco. 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → para deixar os alunos à vontade; → saber o que eles pensam em relação à ansiedade. 	<ul style="list-style-type: none"> → brincando com o assunto, mas sem lhe tirar a responsabilidade – é apenas uma apresentação pública. 	<ul style="list-style-type: none"> → realização de várias audições por ano; → aluno escolhe a peça que quer tocar.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.19 Sim	<ul style="list-style-type: none"> → alunos emocionalmente mais frágeis; → insucesso na 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → elevada importância à parte psicológica no contexto de aula individual; 	<ul style="list-style-type: none"> → através do diálogo com o aluno e pais do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> → simulando as várias situações de performance com cenários adequados; → abordagem de forma espontânea e positiva.

	performance causará mal estar emocional do aluno.		→palco deve ser sinónimo de alegria e de felicidade (desde que a preparação seja a mais conveniente).		
SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.20 Sim	→receio da falha; →desmotivação dos alunos.	Sim	→para que se sintam apoiados.	→diálogo com o aluno.	→transmitir confiança e felicidade; →comunicar com o público através do instrumento.
SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.21 Sim (alguma)	→exposição ao público – reação inesperada do aluno.	Por vezes	→de forma natural – no momento adequado.	→diálogo com o aluno; →exemplos pessoais (professor), bem como de outros profissionais.	→relativizar ao máximo, procurando que alunos adquiram experiência na escola (combater ansiedade); →tocar para outras pessoas (colegas, familiares e outros professores).
SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.22 Sim	→alunos não estarem preparados; →os pais avaliarem também o trabalho do professor.	Sim	→para saberem como lidar com ela.	→diálogo com o aluno.	-

SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
p.23 Sim (alguma)	<ul style="list-style-type: none"> → falta de tempo de preparação; → falta de empenho dos alunos. 	Por vezes	-	-	<ul style="list-style-type: none"> → estudar de forma consciente; → saber as partes das peças; → começar a estudar pelas partes diferentes; → cantar as notas principais da mão direita e mão esquerda.
SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
p.24 Sim (um pouco)	<ul style="list-style-type: none"> → responsabilidade; → preocupação 	Sim	<ul style="list-style-type: none"> → se alunos tocarem com ansiedade vão estragar o trabalho em palco; → é obrigação do professor abordar a questão da ansiedade. 	→ diálogo com o aluno;	<ul style="list-style-type: none"> → exercícios de imitação, produzindo a situação de palco; → gravações; → tocar para outras pessoas; → explicar o que se passa com o corpo – (bocejar, apanhar ar antes de tocar, ir à casa de banho); → comer muito açúcar e chocolate.
SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
p.25 Não	-	Não	→ não vê necessidade.	-	-
SENTE ANSIEDADE PERFORMNCE	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?

ALUNOS?		ALUNOS?			
P.26 Raramente	→ insegurança; → timidez	Por vezes	→ para aluno conseguir alcançar o seu objetivo.	→ naturalmente.	→ incentivar a auto confiança.
SENTE ANSIEDADE PERFORMANÇE ALUNOS?	PRINCIPAIS FATORES	ABORDA ASSUNTO ANSIEDADE COM ALUNOS?	PORQUÊ?	DE QUE FORMA ABORDA O ASSUNTO?	QUAIS AS ESTRATÉGIAS ANSIEDADE ALUNOS?
P.27 Sim	→ responsabilidade profissional; → preocupação pelos desenvolvimento dos alunos; → nível de execução dos alunos nos exames, concertos, etc.	Por vezes	→ como forma de trabalho para os alunos ganharem mais convicção e segurança.	→ várias conversas sobre a prática da atividade artística.	-