





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ana Catarina Oliveira Assunção

**A utilização da exposição gradual à
ansiedade e de técnicas de relaxamento
para a gestão dos níveis de ansiedade dos
alunos de violino**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da

Professora Doutora Vera Maria Seco Afonso da Fonte

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



**Atribuição
CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À professora Vera Fonte, pela sua orientação segura, incentivo, generosidade e disponibilidade.

Ao Conservatório de Música do Porto, pelo apoio na realização do projeto de intervenção.

Ao professor cooperante, por todos os conselhos e ensinamentos.

À aluna participante, pela sua colaboração entusiasmada e abertura, desde a primeira hora.

Aos meus amigos, ao meu namorado, aos meus pais e à minha irmã, pelo carinho, paciência e apoio incondicional.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Título: A utilização da exposição gradual à ansiedade e de técnicas de relaxamento para a gestão dos níveis de ansiedade dos alunos de Violino

RESUMO

A ansiedade na performance é uma questão presente na vida de vários estudantes e músicos, recebendo muitas vezes pouca atenção de professores e instituições de ensino, o que pode levar a situações de grande disfunção e mal-estar. O presente projeto de intervenção pedagógica procurou aferir as consequências e viabilidade de um programa, direcionado a alunos de violino, que combina exposição progressiva à ansiedade com exercícios de respiração e relaxamento.

Seguindo um quadro metodológico de investigação-ação, o projeto abrangeu um estudo sobre a inclusão de estratégias pedagógicas para o tratamento da ansiedade na performance nas instituições de ensino nacionais. Numa fase inicial foram analisados documentos orientadores do ensino do violino de nove escolas oficiais de música e realizados inquéritos por questionário a professores deste instrumento, procurando perceber como estes lidam com a ansiedade na performance dos seus alunos em contexto de sala de aula. O projeto concluiu com a implementação de um programa de exposição progressiva e relaxamento com uma aluna de violino do Conservatório de Música do Porto.

A análise documental revelou que o tópico de ansiedade na performance contém uma presença bastante diminuta nos documentos orientadores do ensino do violino analisados. Os resultados do inquérito revelaram que os professores inquiridos estão sensibilizados para o tema da ansiedade na performance e têm já algum conhecimento sobre o mesmo, mas têm alguma dificuldade em colmatar este problema na sala de aula.

Os resultados da implementação do programa de exposição progressiva e relaxamento indicaram que a aluna beneficiou do programa, nomeadamente ao nível da diminuição da frequência de sintomas físicos como o aumento do ritmo cardíaco, aperto na barriga e bocejos, e do aumento da qualidade da performance. Contudo, foi relatado o aumento da frequência de outros sintomas, principalmente mentais, que merecem maior atenção em investigações futuras e com um maior número de participantes.

Palavras-chave: Ansiedade na performance musical; currículo; exercícios de relaxamento; exposição progressiva à ansiedade; exercícios respiratórios; violino.

Title: *Systematic desensitization and relaxation techniques in the management of anxiety levels of violin students*

ABSTRACT

Music performance anxiety is a matter present in the lives of several students and musicians, often receiving little attention from teachers and schools, which can lead to situations of great dysfunction and malaise. Therefore, this pedagogical intervention project sought to assess the consequences and feasibility of a program aimed at violin students, which combined a plan for systematic desensitization with breathing and relaxation exercises.

Following the action-research methodology, the project included a study on the inclusion of pedagogical strategies in the treatment of performance anxiety in Portuguese schools. Initially, guidance documents for violin/instrumental subjects from nine official music schools were analyzed, and surveys with violin teachers were conducted, trying to understand how they deal with cases of performance anxiety in their classes. The project culminated with the implementation of the program with a student from the Conservatório de Música do Porto.

The analysis of the guiding documents showed that the presence of performance anxiety in them is still quite small. The responses to the survey seem to indicate that the participants are aware of performance anxiety and already have some knowledge about it but have some difficulty in putting that knowledge into practice.

The collected data seems to indicate that the student benefited from the program, with a decrease in the frequency of physical symptoms such as increased heart rate, tightness in the belly and yawning, and increased quality of performance. However, an increase in the frequency of other symptoms, mainly mental, was reported, a fact that deserves greater attention in future and more participated investigations.

Keywords: *Breathing exercises; curriculum; music performance anxiety; relaxation exercises; systematic desensitization; violin.*

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
2.1. A ansiedade na performance musical	2
2.1.1. Definição	2
2.1.2. Sintomas	4
2.1.3. Consequências	5
2.2. Origens e fatores associados à ansiedade na performance musical.....	6
2.3. Prevalência	10
2.3.1. Em diferentes géneros	10
2.3.2. Em diferentes faixas etárias.....	11
2.4. Tratamentos.....	13
2.4.1. Drogas.....	14
2.4.2. Psicanálise e aconselhamento psicológico	15
2.4.3. Terapias e estratégias comportamentais.....	16
2.4.4. Terapias e estratégias cognitivas	17
2.4.5. Terapias cognitivo-comportamentais.....	19
2.4.6. Outras estratégias	20
2.5. O papel do professor no combate à ansiedade.....	23
3. METODOLOGIA	26
3.1. Enquadramento contextual.....	26
3.1.1. A escola.....	26
3.1.2. Alunos participantes.....	27
3.2. Investigação.....	27
3.2.1. A metodologia utilizada: investigação-ação.....	27
3.2.2. Questões de investigação	29

3.2.3. Objetivos de investigação	30
3.3. Planificação geral da intervenção.....	30
3.3.1. Plano de exposição gradual à ansiedade.....	31
3.3.2. Exercícios de relaxamento.....	32
3.4. Intervenção.....	32
3.4.1. Objetivos pedagógicos.....	32
3.4.2. Implementação.....	33
3.4.3. Recolha e análise de dados.....	34
4. RESULTADOS.....	36
4.1. Documentos orientadores das escolas.....	36
4.2. Inquérito por questionário aos professores.....	38
4.3. Entrevistas	46
4.3.1. Entrevista inicial à aluna.....	46
4.3.2. Entrevista final à aluna.....	50
4.3.3. Entrevista ao professor cooperante.....	52
4.4. Questionário MPAl-A.....	54
4.5. Registos escritos pré e pós-performance.....	69
4.6. Análise dos vídeos das performances	71
5. DISCUSSÃO	79
5.1. Inquéritos a professores e análise de documentos orientadores	79
5.2. Intervenção pedagógica.....	80
6. CONCLUSÃO.....	85
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
8. ANEXOS.....	96

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

MPAI-A - Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents

BPM – Batidas por minuto

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – “Considera importante abordar o tema da ansiedade na performance na sala de aula?” ..	39
Gráfico 2 – “Aborda o tema da ansiedade na performance nas suas aulas?”	39
Gráfico 3 – “Tem por hábito recomendar estratégias de gestão de ansiedade aos seus alunos, quando vê necessidade para isso?”	43
Gráfico 4 – “Se sim, quais?”	43
Gráfico 5 – “Considera que a escola deve oferecer serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance?”	44
Gráfico 6 – “Se sim, quais?”	45
Gráfico 7 - "Antes de tocar sinto um aperto na barriga"	55
Gráfico 8 - “Preocupo-me muitas vezes acerca das minhas capacidades de tocar”	56
Gráfico 9 - “Prefiro tocar sozinho do que para outras pessoas”	57
Gráfico 10 - “Antes de tocar sinto-me a tremer”	58
Gráfico 11 - “Quando toco para o público, tenho medo de me enganar”	59
Gráfico 12 - “Quando toco para o público, o meu coração bate muito rápido”	60
Gráfico 13 - “Quando toco para o público, sinto dificuldade em concentrar-me na música”	61
Gráfico 14 - “Entro em pânico quando me engano ao tocar”	62
Gráfico 15 - “Quando toco para o público as minhas mãos ficam suadas”	63
Gráfico 16 - “Quando acabo de tocar geralmente sinto-me bem com o que fiz”	64
Gráfico 17 - “Evito tocar sozinho nos concertos da escola”	65
Gráfico 18 - “Antes de tocar sinto-me nervoso”	66
Gráfico 19 - “Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar de minha atuação”	67
Gráfico 20 - “Prefiro tocar em grupo do que sozinho”	68
Gráfico 21 - “Sinto os meus músculos tensos quando toco”	69
Gráfico 22 - Evolução da afinação	73
Gráfico 23 - Evolução da mão direita	74
Gráfico 24 - Evolução da mão esquerda	75
Gráfico 25 - Evolução do sentido rítmico	76
Gráfico 26 - Evolução da musicalidade	77
Gráfico 27 - Evolução da classificação média	78

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Plano inicial da exposição	31
Tabela 2 – Plano final de exposição	32
Tabela 3 – Resumo das atividades da intervenção	34
Tabela 4 - Métodos de análise de dados	36
Tabela 5 - Tipos de instituições analisadas	37
Tabela 6 - Aspetos analisados.....	37
Tabela 7 - Análise temática das estratégias referidas pelos inquiridos	41
Tabela 8 - Análise temática das respostas da aluna à entrevista inicial.....	48
Tabela 9 - Análise temática das respostas da aluna à entrevista final	51

Tabela 10 - Análise temática das respostas do professor à entrevista.....	53
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Resumo dos exercícios de relaxamento.....	96
Anexo 2 - Resumo das atividades da aluna durante o programa	98
Anexo 3 - Questionário MPAI-A (adaptado de Trigo, 2015)	100
Anexo 4 - Guião da entrevista inicial à aluna	101
Anexo 5 - Inquérito a professores	103
Anexo 6 - Tabelas de análise das performances	106
Anexo 7 - Guião de entrevista final (aluna)	107
Anexo 8 - Guião de entrevista (professor cooperante).....	109
Anexo 9 - Registos escritos da aluna, antes e depois de cada performance	110
Anexo 10 - Autorização de identificação do Conservatório de Música do Porto	112
Anexo 11 - Autorização de realização do projeto de intervenção no Conservatório de Música do Porto	113

1. INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção pedagógica que está na base deste relatório tem como tema a ansiedade na performance musical, tendo sido desenvolvido e implementado durante o ano letivo 2019/2020, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

Mais especificamente, o projeto consiste no desenvolvimento de um programa que inclui a exposição progressiva à ansiedade e a prática de técnicas de respiração e relaxamento, pretendendo-se compreender qual o seu contributo para a diminuição dos níveis de ansiedade sentidos pelos alunos em momentos de apresentação pública. Para além disso, é ainda incluído um breve estudo sobre a presença da ansiedade na performance nos documentos orientadores das escolas e da forma como os professores de violino veem e lidam com a ansiedade nas suas salas de aula.

Apesar de a ansiedade na performance ser absolutamente comum no mundo da música (Fernholz et al., 2019; Kenny, 2006), muitas vezes com impacto negativo na performance (Topoğlu, 2018), esta é uma questão que carece de atenção nos currículos e nas aulas de instrumento. Por outro lado, existe ainda uma ausência frequente de apoio sistemático e organizado aos estudantes, que lhes permita lidar melhor com os impactos negativos desta situação (Sternbach, 2008).

Assim, a intervenção pedagógica aqui descrita tentou dar resposta à falta de estratégias existentes nas nossas escolas para lidar com os efeitos da ansiedade na performance, de forma a que os alunos possam não só usufruir de uma experiência de performance mais positiva e enriquecedora, como também prevenir o agravamento dos níveis e sintomas de ansiedade sentidos no futuro. A parte investigativa, por seu turno, tentou perceber de que forma a ansiedade na performance está presente nas escolas e como é tratada nas aulas de violino.

O projeto foi realizado no Conservatório de Música do Porto, contando com uma participante, uma aluna de violino do 6º ano¹, com quem foi delineado um plano de exposição progressiva à ansiedade (através de uma série de performances) e trabalhados exercícios respiratórios e de relaxamento.

O presente relatório de estágio reporta e discute o projeto acima mencionado. Inicia-se com um enquadramento teórico, onde se apresentam definições de ansiedade na performance e uma revisão de literatura existente sobre o tópico, descrevendo posteriormente a metodologia utilizada ao longo do projeto de intervenção pedagógica. Por fim apresenta os resultados e a discussão dos mesmos à luz de literatura existente e conclui com um ensaio de respostas às perguntas de investigação inicialmente colocadas e um balanço final sobre o projeto.

¹ O plano inicial incluía mais alunos, mas devido à pandemia COVID-19 só foi possível realizar o projeto com uma aluna.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente enquadramento teórico tem como objetivo fornecer uma base sólida de conhecimento sobre a ansiedade na performance musical. Na primeira parte são apresentadas e discutidas diversas definições de ansiedade, focando particularmente nas definições de ansiedade em palco. São ainda clarificadas as distinções entre ansiedade, medo de palco e excitação. De seguida, a ansiedade na performance musical é caracterizada a partir da sua qualificação por sistemas de classificação de doenças e as suas características e principais sintomas associados são aprofundados. São ainda fornecidos alguns dados sobre as consequências da ansiedade na performance musical na qualidade geral de vida dos músicos, nomeadamente ao nível da prevalência de distúrbios mentais. Posteriormente são revistos modelos teóricos e estudos que têm procurado compreender a ansiedade na performance musical, explorando questões de género, idade, traços de personalidade e perturbações do indivíduo comumente associadas a este fenómeno, bem como a influência de fatores externos, como o público, o tipo de parentalidade e estilo de vida. De seguida são enumerados e discutidos os diferentes tratamentos utilizados no combate da ansiedade na performance musical. O capítulo termina com a enumeração de um conjunto de estratégias que podem ser aplicadas pelo professor, de forma a ajudar os seus alunos a melhor enfrentarem a ansiedade na performance musical. Estas estratégias são mais direcionadas a crianças e adolescentes, uma vez que esta são as faixas etárias nas quais o presente projeto se foca.

2.1. A ansiedade na performance musical

2.1.1. Definição

A ansiedade faz parte da vida de todos os seres humanos. Segundo Barlow (2000, p. 1250-1251), a ansiedade constitui uma adaptação face a uma ameaça, pelo que é necessária à sobrevivência. É, portanto, um sentimento natural, não sendo considerada, em si mesma, um problema. Tal apenas acontece quando o nível de ansiedade sentida afeta negativamente o desempenho do indivíduo e lhe causa perturbação.

O estado de ansiedade pode ser sentido por diversos indivíduos em variados contextos, nomeadamente por músicos em atuações públicas. A ansiedade na performance musical, especificamente, tem sido descrita como “o medo exagerado, muitas vezes incapacitante, de

tocar/executar em público”² (Wilson & Roland, 2002, p. 47). Assim, é um estado de vulnerabilidade que tem lugar antes da performance propriamente dita, começando muito antes da mesma ter lugar, mas cujas consequências podem extravasar e prejudicar o momento da performance (Salmon, 1990). Vários autores têm associado o conceito de ansiedade na performance ao medo de palco (considerando até as duas noções sinónimos) (Fehm & Schmidt, 2006; Sternbach, 2008), ou a uma síndrome de stress (Brodsky, 1996).

A ansiedade antecipatória do momento da performance produz uma série de reações psicológicas, comportamentais, e cognitivas, decorrentes de uma sensação de ameaça. Apesar de adequadas às ameaças físicas sentidas pelos nossos antepassados em épocas remotas, tais alterações não são completamente adequadas ao momento de performance, configurando-se como contraproduativas perante atividades intelectuais e de grande sofisticação motora (Lehrer, 1987; Klickstein, 2009; Wilson & Roland, 2002). A percepção de ameaça por parte da pessoa ansiosa pode ser desenvolvida por uma sobrevalorização da probabilidade de ocorrência de um evento temido, da severidade desse mesmo evento ou até mesmo da subvalorização da forma como se poderá lidar com o mesmo, sendo que o nível de ansiedade experienciado durante a performance será tanto maior quanto o sentimento de ameaça (Beck & Emery, 1985).

Apesar de a ansiedade na performance poder ser problemática, também se sabe que pode nem sempre ter consequências negativas. De facto, quando em pequenas doses, pode até ajudar à performance e aumentar a qualidade da mesma. Esta é uma ideia partilhada por muitos músicos, que consideram que um certo nível de ansiedade na performance musical é necessário para uma performance bem-sucedida (Kirchner, 2003; Steptoe, 1982; Travers, 1972).

A ansiedade na performance tem sido também frequentemente associada ao estado de excitação, que por sua vez parece estar relacionado com a qualidade na performance. A relação entre excitação e qualidade da performance tem sido muitas vezes descrita com o modelo linear de “U Invertido” (Steptoe, 1982, p. 537). Este modelo considera que a qualidade da performance é melhor num estado intermédio de excitação, mas é pior em estados de baixa ou alta excitação. Esse nível intermédio de excitação (física) deve ser distinguido da ansiedade, que é um estado muito mais disruptivo e intenso, e que gera sintomas para além dos fisiológicos (Steptoe, 1982).

Os sistemas de classificações de doenças internacionais retratam a ansiedade na performance musical de diferentes formas, não se chegando ainda a uma caracterização definitiva (Kenny, 2011). Por exemplo, a International Classification of Diseases (ICD-10) caracteriza a ansiedade na

² Tradução livre do original: “Performance anxiety, sometimes called stage fright, is an exaggerated, often incapacitating, fear of performing in public.” (Wilson & Roland, 2002, p. 47)

performance musical como uma fobia, enquanto que a American Psychiatric Association a categoriza como um subtipo de distúrbio de ansiedade social (Dilling & Freyberger, 2017; American Psychiatric Association, 2013).

2.1.2. Sintomas

Os sintomas da ansiedade na performance musical podem ser distribuídos por três categorias: fisiológicos, mentais e comportamentais (Valentine, 2002; Ryan, 1998).

Os sintomas fisiológicos incluem mudanças no ritmo cardíaco, dificuldades respiratórias, boca seca, suores, falta de ar, voz trêmula, tremores, náuseas, diarreia, tonturas, dores de cabeça, problemas digestivos, tensão muscular, e sensações de quente ou frio (por exemplo, mãos/dedos frios) (Kirchner, 2003; Marshall, 2010; Wesner et al., 1990; Wilson & Roland, 2002).

Os sintomas mentais podem ser de cariz cognitivo (dificuldades de concentração, problemas de memória, pensamento distorcido, capacidade diminuída de interpretar a partitura, dúvida, expectativa de falhanço) ou emocional (stress, apreensão, insegurança, pânico) (Steptoe, 2001; Wesner et al., 1990). Os sintomas comportamentais são os mais visíveis para a audiência, para além de comprometerem diretamente a dimensão física da performance (Burin & Osório, 2017). Incluem rigidez muscular, tremores e agitação (Valentine, 2002; Steptoe, 2001).

Os diferentes tipos de sintomas de ansiedade atingem os indivíduos de forma variada. Assim, aqueles menos dados à ansiedade têm tendência a sentir sintomas físicos da ansiedade na performance, mas não cognitivos ou comportamentais, ao contrário dos indivíduos mais propensos à ansiedade, que experimentam todo o tipo de sintomas (Craske & Craig, 1984).

Diversas investigações na área da psicologia musical têm-se dedicado a estudar os sintomas sentidos por músicos de diferentes níveis de especialização. Um estudo levado a cabo por Kirchner (2003) procurou investigar a ocorrência dos sintomas acima referidos em 147 músicos no momento da performance. Os sintomas fisiológicos (ex: tensão muscular) e comportamentais (ex: tremores), por corresponderem a sensações atípicas, acabaram por desviar a atenção dos músicos da performance, aumentando pensamentos e emoções negativas. Alguns músicos reportaram a ocorrência de sintomas gastrointestinais e aumento do ritmo cardíaco dezenas de horas antes do momento da performance. Os participantes reportaram ainda sintomas mentais de três tipos: pensamentos diretamente relacionados com a música a ser tocada e a performance (por exemplo, desorientação, distração, memória, tensão muscular), pensamentos não relacionados com a música a ser tocada (preocupações, incluindo com pormenores irrelevantes, como a distribuição de programas), e pensamentos a questionar a competência do parceiro de palco, nomeadamente o pianista

acompanhador (falta de autoconfiança, inadequação, medo de desaprovação social). Foi também observada a ocorrência de sentimentos negativos durante a performance, nomeadamente sentimentos de apreensão, sentimentos de fraca autoestima, e um sentimento de desespero.

Um estudo de Wesner et. al (1990), com 302 professores e alunos de uma universidade americana, revelou que 21% dos alunos e professores sentiam angústia acentuada, como consequência direta da ansiedade na performance, enquanto outros 40% descreviam angústia moderada; 17% sentiam danos acentuados na sua performance, e 30% reportavam danos moderados. No que toca aos sintomas, foram reportados dificuldade de concentração (63% dos inquiridos), alto ritmo cardíaco (57%), tremores (46%), boca seca (43%), suores (43%), e falta de ar (40%). Outros sintomas incluíam voz trémula, náuseas e tonturas.

2.1.3. Consequências

As consequências da ansiedade na performance são variadas, incidindo tanto sobre o desempenho profissional do músico como sobre a sua qualidade de vida em geral.

Relativamente à questão profissional, a maioria dos estudantes do ensino superior inquiridos por Cox e Kenardy (1993) afirmavam que a ansiedade na performance musical prejudicava o seu desempenho como músicos. No trabalho de Wesner et al. (1990), citado anteriormente, 9% dos participantes relataram evitar oportunidades de performance por causa da ansiedade e 13% reportaram ter interrompido, pelo menos uma vez, uma performance pela mesma razão. De facto, a ansiedade na performance musical leva frequentemente a que os executantes evitem situações de apresentação. Alguns chegam mesmo a terminar a carreira musical por esse motivo (Clark & Agras, 1991; Fernholz et al., 2019). Outro dado relevante é que a ansiedade na performance musical não só prejudica a qualidade da performance, como também diminui o prazer do músico ao dá-la (Kirchner, 2003).

Para além das consequências negativas que pode ter no desempenho dos músicos e nas suas carreiras, a ansiedade na performance musical tem impactos importantes na qualidade de vida dos mesmos. Num estudo realizado por van Kemenade et al. (1995), 63% dos músicos ansiosos inquiridos afirmavam que as suas vidas teriam sido mais felizes e satisfatórias sem a ansiedade na performance musical. Assim, a ansiedade na performance musical está muitas vezes associada ao desenvolvimento de sintomas de depressão e ansiedade social (Barbar et al., 2014; Kenny et al., 2014). Contudo, apenas 15% dos músicos procuram ajuda (Wesner et al., 1990).

Conclui-se, portanto, que a ansiedade na performance musical poderá contribuir gravemente para a diminuição da qualidade das vidas profissional e pessoal de quem dela sofre.

2.2. Origens e fatores associados à ansiedade na performance musical

A ansiedade na performance musical é muitas vezes analisada à luz do modelo de Barlow para as perturbações de ansiedade (William & Roland, 2002), que considera três fatores no desenvolvimento deste distúrbio: vulnerabilidade biológica generalizada, vulnerabilidade psicológica generalizada, e vulnerabilidade psicológica específica. Estes três fatores interagem de forma integrada, e podem justificar o desenvolvimento de uma forma de ansiedade. A vulnerabilidade biológica generalizada está relacionada com a herança genética. Por sua vez, a vulnerabilidade psicológica generalizada advém de experiências passadas relacionadas com o desenvolvimento de um sentimento de controlo sobre os eventos. Por último, a vulnerabilidade psicológica específica diz respeito a determinados estímulos ambientais, nomeadamente processos de aprendizagem, com os quais a ansiedade está relacionada. Assim, a predisposição genética e certos eventos no início da vida poderão ser suficientes para criar um transtorno de ansiedade generalizada (Barlow, 2000).

O direcionamento dessa ansiedade está dependente da vulnerabilidade psicológica específica, isto é, de eventos e estímulos ambientais muito específicos. Um exemplo de uma interação entre todos estes elementos que possa produzir ansiedade na performance musical será alguém jovem com um alto traço de ansiedade (vulnerabilidade biológica generalizada), um ambiente familiar com altas expectativas e baixo apoio para as atingir (vulnerabilidade psicológica generalizada) e a avaliações frequentes, tanto por outros como pelo próprio, desde cedo, em ambientes competitivos (vulnerabilidade psicológica específica) (Kenny et al., 2014).

Kenny (2006, p. 52) considera que a ansiedade na performance começa por desenvolver-se entre a infância e a adolescência, e é resultado de uma combinação de fatores, entre eles “o temperamento inato, a capacidade cognitiva crescente e a função autorreflexiva que se desenvolve durante a infância e adolescência, o tipo de parentalidade e outras experiências interpessoais que temos, a nossa perceção e interpretação do mundo à nossa volta, as nossa capacidade técnica e domínio, e experiências de performance específicas que tenham resultados positivos ou negativos”³.

A existência de uma correlação significativa entre a ansiedade na performance musical e a fobia social⁴ dos indivíduos é um tema que gera discussão entre os autores. Vários estudos concluem que tal correlação existe e que a fobia social é até um indicador importante de ansiedade na

³ Tradução livre do original: “This transition is due to a combination of factors, the most important of which are our innate temperament, the increasing cognitive capacity and self-reflective function that develops through childhood and adolescence, the type of parenting and other interpersonal experiences that we have, our perception and interpretation of the world around us, our technical skill and mastery, and specific performance experiences that may have positive or negative outcomes”. (Kenny, 2006, p. 52)

⁴ A fobia social caracteriza-se pelo medo de situações nas quais haja potencial de humilhação, embaraço ou vulnerabilidade a escrutínio por parte de terceiros, por ser inevitável para o indivíduo que dela sofre, e pelas tentativas do mesmo em evitar as referidas situações – quando obrigado a passar por elas, fá-lo com extrema perturbação e stress (American Psychiatric Association, 2000).

performance musical (Cox & Kenardy, 1993; Osborne & Franklin, 2002; Steptoe & Fidler, 1987). Por outro lado, outros concluem que os indivíduos que mais sofrem com a ansiedade na performance musical não mostram mais tendências fóbicas ou ansiosas que o público em geral (Wesner et al., 1990).

Vários autores consideram ainda que a ansiedade na performance musical, principalmente na sua forma mais extrema, apresenta várias semelhanças com a fobia social, nomeadamente ao nível das respostas produzidas (psicológicas, comportamentais e cognitivas) e dos tratamentos normalmente utilizados, mas o principal ponto de contacto será o facto de que a ansiedade na performance também está ligada a um medo de avaliação negativa por parte do outro (Burin & Osório, 2017; Kenny, 2005; Wilson & Roland, 2002). É também comum a crença de que a avaliação negativa por parte da assistência poderá nunca ser esquecida, passando a pessoa a ser rotulada e ficando para sempre associada a uma má prestação (Barrell et al., 1985). Apesar das semelhanças, os autores concluem que altos níveis de ansiedade na performance musical constituem um transtorno psicológico que é diferente da fobia social (Osborne & Franklin, 2002; Steptoe & Fidler, 1987).

Um outro possível fator agravante da ansiedade na performance é a presença de traço de ansiedade⁵, que parece levar a reações emotivas mais intensas durante a performance, uma vez que os sintomas de ansiedade parecem ser maximizados, aumentando ainda mais os níveis de ansiedade (Cox e Kenardy, 1993; Osborne & Kenny, 2008). Assim, vários autores concluem que o traço de ansiedade é um bom preditor do nível de ansiedade na performance sentido pelos indivíduos e que estes estão relacionados (Cox & Kenardy, 1993; Kenny et al., 2004). Estima-se que cerca de 25% da variação na qualidade da performance musical possa dever-se, indiretamente, ao traço de ansiedade, através do impacto da ansiedade na performance musical no desempenho do músico (Lehrer et al., 1990).

São vários os traços de personalidade que estão relacionados com a propensão para ansiedade. Assim, existe uma possível relação entre um maior grau de extroversão e um menor grau de ansiedade (Graydon & Murpy, 1995) e entre baixos níveis de autoestima e de autoaceitação e altos níveis de ansiedade na performance musical (Barrell et al., 1985; Chan, 2011; Craske & Craig, 1984). O perfeccionismo poderá também contribuir para o aumento dos níveis de ansiedade, uma vez que as pessoas que apresentam altos níveis de perfeccionismo acabam por desenvolver uma visão dicotómica do sucesso – “tudo ou nada”, e uma profunda rigidez em relação aos conceitos de falhanço ou erro.

⁵ O traço de ansiedade consiste num estado constante de preocupação e apreensão por parte do indivíduo e a uma tendência de sobrevalorizar a ameaça das situações com que se depara, levando-o a apresentar pior desempenho em situações de avaliação ou de possível falha (Cox & Kenardy, 1993; Kenny et al., 2004).

Por sua vez, essas visões absolutistas do próprio comportamento levam a um exacerbamento da ansiedade (Beck & Emery, 1985; Bourne, 1995; Burin & Osório, 2017; Kenny, 2011; Kenny et al., 2004; Osborne & Franklin, 2002; Steptoe & Fidler, 1987). Outro traço importante é a suscetibilidade à ansiedade, que pode ser descrita como a inclinação do indivíduo para se aperceber do seu estado de ansiedade e para qualificar os seus sintomas de ameaçadores (Kenny, 2011). Isto é, o indivíduo acaba por ter medo dos seus sintomas, e o facto de se aperceber que o seu corpo está fora do seu controlo é suficiente para aumentar os níveis de ansiedade e, conseqüentemente, os seus sintomas, criando um ciclo vicioso (Burin & Osório, 2017; Lehrer, 1987; Stephenson & Quarrier, 2005). Também as aspirações dos indivíduos influenciam os níveis de ansiedade por eles sentidos. Assim, aqueles que têm aspirações mais altas ou mais difíceis de realizar são também aqueles que apresentam níveis mais altos de ansiedade (Al Safi, 2002; McGregor & Elliot, 2002). De forma relacionada, os sujeitos cujas aspirações estão em concordância com a sua autoavaliação são aqueles que têm menos tendência para a ansiedade, ao passo que os indivíduos com maior discrepância entre a autoavaliação das suas capacidades e as suas aspirações são aqueles que apresentam mais altos níveis de ansiedade (Borozdina & Zaluchenova, 1993). A questão das expectativas e aspirações poderá estar ainda relacionada, de forma mais concreta, com a crença que de que se é incapaz de realizar uma performance aceitável, o que por sua vez poderá despoletar ansiedade (Barrell et al., 1985).

Os indivíduos que apresentam níveis mais altos de ansiedade na performance musical apresentam determinados padrões de pensamento que se caracterizam por expectativas profundamente negativas em antecipação ao evento; autoavaliação negativa de apresentações passadas; expectativas altas em relação à avaliação negativa da performance por parte da assistência; grande preocupação com as conseqüências do seu mau desempenho; alta suscetibilidade às reações da audiência e incapacidade de sentir conforto na situação, mesmo com memórias de sucesso em situações similares (Kenny, 2011; Osborne & Kenny, 2008). O medo de desaprovação por parte do público é particularmente determinante - a assistência não é vista como estando presente para desfrutar da apresentação, mas sim para que os seus membros sirvam de juizes e críticos da performance. A percepção do próprio indivíduo do seu valor como pessoa parece completamente dependente da opinião da assistência, o que revela uma incapacidade de separar a noção de si próprio da sua faceta de músico. Assim, estes indivíduos não atribuem um valor intrínseco à performance, dependendo o valor da mesma de fatores extrínsecos, tais como a opinião do público. Por outro lado, acabam por confundir a sua interpretação dos eventos com a realidade, apresentando muitas vezes

tendências catastrofistas na hora de avaliar a performance (Kirchner, 2003; Steptoe, 1982; Steptoe & Fidler, 1987).

A reconhecida teoria de autoeficácia de Bandura é relevante para o estudo da ansiedade na performance musical, uma vez que relaciona o baixo sentimento de autoeficácia com níveis elevados de ansiedade. Assim, a confiança reduzida na capacidade de tocar em público e na sua competência no instrumento leva a pensamentos autodepreciativos e catastrofistas, descontrolo comportamental e excitação aumentada, e por consequência a um agravamento da ansiedade na performance (Bandura, 1982; Craske & Craig, 1984; Kenny et al., 2004; Rachman, 1984).

A ansiedade parece ainda estar relacionada com o contexto e característica da performance. Por exemplo, a dificuldade da tarefa em questão parece ter um impacto direto no nível da ansiedade sentida pelo músico. Da mesma forma, repertório executado poderá ter um papel relevante, devendo ser adequado às capacidades do músico, sob pena de agravar a ansiedade sentida pelo mesmo (Sinico, 2013; Sinico & Winter, 2012). A ansiedade também é tanto mais sentida quanto menor for o número de co-performers e maior a proximidade ao público, pelo que as apresentações a solo despoletam mais ansiedade que aquelas que são feitas em grupo. Mesmo pequenas diferenças no número de músicos de uma orquestra podem levar a diferentes níveis de ansiedade (Cox & Kenardy, 1993; Fishbein et al., 1988; Ryan & Andrews, 2009; Taborsky, 2007; Wilson & Roland, 2002). Os momentos de avaliação trazem mais ansiedade aos músicos do que os ensaios, sendo as audições os eventos que despoletam maior ansiedade (Sinico, 2013; Wilson & Roland, 2002; Yoshie et al., 2009). Contudo, há autores que encontram níveis semelhantes de ansiedade na performance tanto em cenários a solo como em grupo (Fogle, 1982).

O tipo de público presente durante a performance é outro fator a ter em consideração quando se examina a ansiedade na performance. A ansiedade dos músicos parece ser mais alta quando o professor ou os colegas estão presentes, face ao estudo privado (Barrell et al., 1985; Cox & Kenardy, 1993; LeBlanc et al., 1997). No entanto, vários autores não encontraram diferenças consideráveis na ansiedade sentida pelos indivíduos em diferentes cenários (Craske & Craig, 1984; Fogle, 1982; Yoshie, 2008). As diferentes conclusões tiradas pelos investigadores podem estar relacionada com as amostras dos seus estudos e as experiências prévias dos participantes, nomeadamente as relações que os indivíduos têm com os seus professores, os colegas e eles próprios. Uma perspetiva conciliadora das várias visões apresentadas será a de que a autoavaliação está presente em todos os cenários (estudo individual, com ou sem pessoas presentes; ensaio; aula; performance a solo; performance em grupo) e que avaliação social apenas tem um papel preponderante em cenários de

performance pública. Assim, a ansiedade estaria sempre presente, e dispararia em situações em que o público fosse mais alargado (Cox & Kenardy, 1993).

Vários autores consideram que as características específicas da profissão de músico são, em si, mesmas, despoletadoras de ansiedade. Entre elas incluem-se a incerteza profissional e económica, os altos padrões de exigência, ambientes de trabalho hostis, fadiga, e pressão social (Lee, 2002; Lehrer, 1987; Lehrer et al., 1990). Um ambiente competitivo, como é o da música, que combina uma alta exigência com pouco apoio e autoavaliação frequente, é particularmente propício ao desenvolvimento da ansiedade na performance musical. O facto de a sua carreira estar dependente de ganhar competições, nomeadamente para a entrada em determinados empregos (como orquestras ou posições de ensino), e de essas competições serem extremamente renhidas, faz com que o mais pequeno erro seja considerado um desastre (Kenny, 2011; Lockwood, 1989).

Em relação ao caso específico das crianças e adolescentes, sabe-se que há uma relação importante entre a ansiedade sentida pelos indivíduos e o comportamento dos seus pais. Foi encontrada uma correlação positiva entre baixas expectativas dos pais e níveis altos de ansiedade nos filhos. Assim, as crianças têm tendência a internalizar as respostas negativas que obtêm dos pais, e adotar pensamentos pessimistas sobre si próprios, incluindo a sua capacidade de lidar com situações despoletadoras de ansiedade. Também a ansiedade por parte dos pais é um fator de risco para piores resultados no tratamento de crianças ansiosas (Cobham et al., 1998).

2.3. Prevalência

A prevalência da ansiedade na performance em diferentes géneros ou fases etárias tem sido também tópico frequente de investigação. As percentagens ou proporções de prevalência da ansiedade na performance musical, em diferentes populações, vão diferindo de estudo em estudo por diversas razões, nomeadamente a forma como a ansiedade na performance, a composição das amostras e taxas de resposta (Fehm & Schmidt, 2006).

2.3.1. Em diferentes géneros

Não há consenso, entre os autores, em relação a diferenças nos níveis de ansiedade em função do género. Apesar de alguns autores não encontrarem diferenças entre homens e mulheres (Kemenade et al., 1995; Kenny et al., 2004), são muitos os estudos que apontam para uma maior prevalência da ansiedade na performance musical nas últimas (Barbar et al., 2014; Hallam, 2001;

Kenny et al., 2014; Osborne & Kenny, 2005; Osborne & Kenny, 2008; Rae & McCambridge, 2004; Thomas & Nettelbeck, 2013; Wesner et al., 1990; Yondem, 2007).

São vários os autores que, nas suas amostras, já observam diferenças de ansiedade entre os dois sexos antes da idade adulta, nomeadamente na adolescência (LeBlanc et al., 1997; Lewinsohn et al., 1998). No caso de Lewinsohn et al. (1998), essa diferença entre sexos verificava-se a partir de uma tenra idade, de tal forma que, aos seis anos, o dobro das meninas (face aos meninos) tinha tido um transtorno de ansiedade. No mesmo estudo, os autores concluíram ainda que as diferenças de género a nível psicossocial (experiências, papéis sociais), não eram responsáveis pela diferença entre géneros nos sintomas de ansiedade e no diagnóstico em adolescentes. Assim, põem a hipótese de que a vulnerabilidade do sexo feminino à ansiedade poderá estar associada a algum fator genético; ou ainda que a diferença já referida entre sexos se deva a diferenças nos relatos – isto é, os rapazes admitem menos, reconhecem menos, ou queixam-se menos da ansiedade.

No caso específico da ansiedade na performance, Boucher e Ryan (2011) não encontraram diferenças entre os níveis de ansiedade sentidos pelos meninos e meninas de três e quatro anos da sua amostra. As autoras concluíram que, tendo em conta os resultados obtidos em outras faixas etárias, será justo concluir que o sexo apenas se torna uma variável importante para a ansiedade na performance musical a partir da adolescência.

2.3.2. Em diferentes faixas etárias

A ansiedade na performance musical é um fenómeno que pode ocorrer em todas as faixas etárias (Kenny, 2006). Contudo, existem diferenças de prevalência dentro das mesmas, variando as conclusões de autor para autor, como será demonstrado nas subsecções abaixo.

2.3.2.1. Crianças

Kenny e Osborne (2006) concluem que as crianças mais jovens não são afetadas, no geral, pela ansiedade na performance, uma vez que não têm percepção de possíveis falhas, e têm gosto na exibição (havendo claro, exceções à regra). No entanto, Fehm e Schmidt (2006) acreditam que a falta de números relativamente à prevalência da ansiedade na performance musical em crianças pode estar relacionada com o preconceito de que as mesmas não sofrem tanto de ansiedade na performance.

Alguns estudos mostram que as crianças, mesmo mais jovens, têm sintomas de stress em situações de performance pública. Boucher e Ryan (2011) observaram um aumento de níveis de cortisol e de comportamentos ansiosos em crianças de três e quatro anos, numa primeira situação de

concerto, mas os mesmos sintomas não foram observados no segundo concerto, o que está em linha com o comportamento da mesma faixa etária em situações de baixo stress (por exemplo, visitas ao médico). Daí podemos concluir que, pelo menos para a maioria das crianças naquela idade, a performance musical pública é um evento de baixa ansiedade. Para a restante minoria, a ansiedade sentida poderá até ser inata, e influenciar o seu percurso musical futuro.

Ryan (1998, 2004) descobriu que os sintomas de ansiedade podem já ser sentidos a partir dos 12 anos, sugerindo que estes estão relacionados com baixa autoestima e baixa qualidade na performance. O mesmo sugere que os níveis de ansiedade estão relacionados com traços de ansiedade, já revelados na personalidade das crianças (Ryan, 2005). Contudo, o autor observou que a qualidade da performance não tinha qualquer relação com a intensidade dos sintomas de ansiedade sentidos pela criança. As crianças estudadas também afirmaram que a principal causa da sua ansiedade era o medo de fazer erros em frente a outras pessoas (Ryan, 1998).

Outros autores demonstraram que a ansiedade da performance sentida por crianças pode estar também relacionada com o tamanho do público e a importância da performance (LeBlanc et al., 1997). Por exemplo, Ryan (2005) descobriu que os níveis de ansiedade dos participantes do seu estudo foram notoriamente mais elevados em dias de concerto escolar. Hamann e Sobaje (1983) descobriram que a ansiedade tinha um efeito positivo na performance tanto mais quanto os anos de estudo de instrumento por parte da criança. Assim, as crianças que contavam com seis ou mais anos de estudo do instrumento tendiam a ter um melhor desempenho em situações de alta ansiedade do que em situações de baixa ansiedade.

2.3.2.2. Adolescentes

É também observada alguma prevalência da ansiedade na performance nos indivíduos adolescentes, com alguns autores a considerar que é semelhante à observada na população profissional (Kenny, 2006; Sternbach, 2008).

Não parece existir relação entre a frequência ou experiência com performance pública e o nível de ansiedade na performance sentido pelos indivíduos nesta faixa etária (Fehm e Schmidt, 2006). Osborne et al. (2005) observaram no seu estudo que, dentro dos adolescentes, o grupo etário 14-19 anos apresentavam níveis mais altos de ansiedade; e aqueles que aspiravam a uma carreira profissional na música apresentavam os níveis mais baixos de ansiedade na performance musical.

2.3.2.3. Adultos/Músicos profissionais

Apesar de alguns estudos sugerirem que há alguma diminuição dos níveis de ansiedade na performance com o aumento da idade e da experiência profissional, muitos músicos continuam a sofrer de ansiedade ao longo das suas carreiras, sobretudo os que têm menos de 30 anos (Kenny et al., 2014; Fishbein et al., 1988; Fernholz et. al, 2019; Steptoe & Fidler, 1987; Wilson & Roland, 2002). Essa diferença entre faixas etárias pode dever-se ao facto de que os músicos que são muito afetados pela ansiedade na performance musical terminam as suas carreiras musicais precocemente, ou de que o tempo e a exposição repetida à ansiedade na performance musical traria aos músicos a capacidade de melhor lidar com ela, apesar de haver. Por outro lado, os músicos mais jovens também estariam mais expostos a situações de incerteza financeira e de trajetória de carreira (Fernholz et al., 2019; Steptoe & Fidler, 1987). Contudo, também há estudos que não encontraram qualquer relação entre a ansiedade na performance musical e a idade, o que poderá significar que a ideia de que a ansiedade na performance vai diminuindo com a idade é falsa (van Kemenade et al., 1995; Wesner et al., 1990).

A prevalência da ansiedade na performance musical nos músicos profissionais varia nos diversos estudos: 15-25% (Steptoe, 2001), 16.5%-60% (Fernholz et. al, 2019), 24% (Lockwood, 1989), 32% (Steptoe & Fidler, 1987) e 47% (Marchant-Haycox & Wilson, 1992). Especificamente na população de músicos de orquestra, há uma altíssima prevalência da ansiedade na performance, em alguns estudos atingindo mais de dois terços da amostra (Barbar et al., 2014; van Kemenade, et al., 1995; James, 1998; Topoğlu et al., 2018), com os músicos de metais a serem as maiores vítimas (Fishbein et al., 1988).

2.4. Tratamentos

São várias as estratégias conhecidas para o combate à ansiedade na performance musical, bem descritas pela literatura. Estas incluem o uso de drogas, psicanálise, terapias comportamentais, terapias cognitivas, terapias cognitivo-comportamentais, entre outras (Wilson & Roland, 2002).

Qualquer tratamento irá, idealmente, afetar os três tipos de sintomas ou sistemas da ansiedade na performance musical: fisiológicos, comportamentais, e mentais, e ter algum tipo de repercussão na qualidade da performance (McGinnis & Milling, 2005). De facto, os tratamentos que levam a uma melhoria na qualidade da performance são os mais indicados, uma vez que têm um efeito autorreforçador e irão levar a um aumento de confiança do músico, fazendo com que haja menor necessidade de tratamento futuro (Kenny, 2005; Lee, 2002; Wilson & Roland, 2002). Assim, os

tratamentos mais indicados para a ansiedade na performance musical são o ensaio comportamental, a reestruturação cognitiva e estratégias cognitivo-comportamentais (Kenny, 2006; Wilson & Roland, 2002).

2.4.1. Drogas

A automedicação com drogas é comum nas populações de músicos do mundo inteiro, nomeadamente utilizando drogas muitas vezes ilegais (como a cannabis, a cocaína, entre outras), o álcool, e tranquilizantes (como as benzodiazepinas, incluindo, por exemplo, o Valium; e a buspirona) (Clark & Agras, 1991; Fernholz et al., 2019; Ryan & Andrews, 2005; West, 2004; Wilson & Roland, 2002); mas também os conhecidos betabloqueadores (Kenny, 2006). Estima-se que os últimos sejam utilizados por pouco mais de um quarto dos músicos nos Estados Unidos da América e noutros países, principalmente entre as mulheres (Fishbein et al., 1988; Wilson & Roland, 2002).

O uso de drogas (principalmente em contexto de automedicação) é desaconselhado, devido aos perigos de dependência, interações negativas com outra medicação, e efeitos secundários adversos, incluindo perturbações psiquiátricas (Burin & Osório, 2017; Kenny, 2006; McGinnis & Milling, 2005). No caso dos asmáticos, os betabloqueadores configuram-se como particularmente perigosos (Wilson & Roland, 2002). Assustadoramente, em alguns estudos, a esmagadora maioria dos músicos utiliza os betabloqueadores em regime de automedicação, sem qualquer indicação ou supervisão médica (Fishbein et al., 1988).

Foi demonstrado que a buspirona, em administração continuada, contribui para a diminuição da ansiedade, sem prejudicar a performance a nível físico ou de memória (Eison & Temple, 1986; Lucki et al., 1987; Rakel, 1987; Rickels et al., 1982). Contudo, alguns estudos não encontraram quaisquer evidências de melhorias na ansiedade na performance musical através da administração de buspirona (Clark & Agras, 1991).

Outros estudos demonstram que o uso de tranquilizantes, no geral, pode não ter qualquer efeito nos níveis de ansiedade, ou ter um efeito negativo (Clark & Agras, 1991; James & Savage, 1984). Vários autores alertam para o facto de que os tranquilizantes comprometem a motricidade fina e as funções intelectuais dos indivíduos que os utilizam, pelo que interferem com a performance musical, diminuindo a sua qualidade e podendo ter efeitos catastróficos (James & Savage, 1984; Nascimento, 2013; Steptoe, 1982).

No caso dos betabloqueadores, muitos autores consideram que estes têm efeitos positivos no controlo de determinados sintomas fisiológicos, como os tremores e o ritmo cardíaco (Brantigan et al.,

1979; James et al., 1977; James & Savage, 1984; Kenny, 2005; Neftel et al., 1982; Steptoe, 1982). Contudo, não parece ter um efeito minimizador no que toca aos sintomas mentais da ansiedade na performance (Brantigan et al. 1982; James & Savage, 1984). Alguns indivíduos sentem até que a ausência de sintomas fisiológicos é perturbadora, uma vez que se sentem calmos fisicamente mais continuam a ter sintomas mentais de ansiedade (Steptoe, 1982).

Não parecem existir diferenças relevantes nos níveis de ansiedade ou na qualidade da performance de músicos que utilizam betabloqueadores (Brantigan et al., 1979; James & Savage, 1984; Neftel et al., 1982). Apesar disso, a maioria dos músicos parece acreditar que os betabloqueadores são positivos no tratamento da ansiedade na performance musical (Kenny et al., 2014; Fishbein et al., 1988). De facto, são vários os estudos que mostram que as drogas são consideradas pelos músicos o tratamento mais eficaz para a ansiedade na performance, em relação a outras estratégias, nomeadamente as que trabalham a nível psicológico (Clark & Agras, 1991; Fishbein et al., 1988; James & Savage, 1984; Wesner et al., 1990). Brodsky e Sloboda (1997) sugerem que essa crença advém do facto de as drogas serem mais apelativas para os músicos, uma vez que exigem menos esforço, menos conciliação com a vida pessoal e profissional, e são menos onerosas financeiramente.

2.4.2. Psicanálise e aconselhamento psicológico

Quando falamos da ansiedade na performance, o principal objetivo da psicanálise será expor o significado inconsciente da situação de performance para o indivíduo em tratamento (Weisblatt, 1986). Assim, alguns terapeutas consideram a ansiedade na performance como sendo o resultado de conflitos de motivação ou necessidades emocionais insatisfeitas durante a infância (Steptoe, 1982; Weisblatt, 1986). A psicanálise é também uma técnica por vezes utilizada para a revisitação de primeiras experiências negativas ao nível da ansiedade (Wilson & Roland, 2002). Contudo, tal nem sempre é considerado como necessário ou produtivo no tratamento da mesma. (Steptoe, 1982; Wilson & Roland, 2002).

São vários os estudos que apresentaram bons resultados com sessões de psicanálise na resolução de problemas de ansiedade (Brodsky & Sloboda, 1997; Fishbein et al., 1988; Kenny et al., 2014; Kenny et al., 2016; Safirstein, 1962).

2.4.3. Terapias e estratégias comportamentais

As terapias e estratégias comportamentais têm como propósito alterar os comportamentos decorrentes da ansiedade, como, por exemplo, a tensão muscular excessiva (Kenny, 2006).

- Ensaio comportamental – normalmente combinado com intervenções cognitivas, consiste na exemplificação, por parte do terapeuta, do comportamento adequado a ter em determinada situação, sendo o mesmo replicado, a seguir, pelo paciente, acompanhado de feedback positivo (Lehrer, 1987).
- Estilo de vida – hábitos como o exercício físico regular, sono suficiente e com um horário fixo, e uma alimentação saudável podem ser extremamente valiosos na gestão do stress em geral. Outros fatores externos poderão influenciar negativamente os níveis de ansiedade, como problemas familiares ou financeiros. (Wilson & Roland, 2002, p. 54)
- Hierarquias da ansiedade – relacionada com a dessensibilização sistemática, trata-se da exposição progressiva à ansiedade, iniciando o processo com uma situação que não provoque ansiedade, e avançando, aos poucos, depois de se sentirem confortáveis com a situação atual, para situações que provoquem cada vez mais altos níveis de ansiedade. À medida que vão progredindo na escala, os performers põem em prática outras estratégias como o relaxamento e a conversa interna positiva (Wilson & Roland, 2002). Kendrick et al. (1982) utilizou esta estratégia num dos seus grupos de estudo, com sucesso, aliada ao treino comportamental, e mostrou que tinha melhores resultados que simples exposição continuada à ansiedade.
- Rotinas pré-performativas – parecem ter o papel de levar o músico a atingir um estado mental e físico ideal em contexto de performance (Roland, 1994). Uma rotina deste género é pessoal e só pode ser definida através da autoexperimentação (Wilson & Roland, 2002).
- Técnicas de relaxamento – o treino de relaxamento tem-se tornado a norma no tratamento da ansiedade em geral e da ansiedade na performance em particular. A prática regular de relaxamento tem uma série de consequências aparentemente positivas: “reduz a resposta fisiológica ao stress, previne a acumulação do stress, melhora a memória e a

concentração, aumenta os níveis de energia e produtividade, e reduz a tensão muscular.”⁶ (Bourne, 1995, p. 53; Lehrer & Woolfolk, 1984; Steptoe, 1982). Para que os intérpretes consigam pôr em prática técnicas de relaxamento antes da performance, têm primeiro de as treinar fora das situações de performance (Roland, 1997). Algumas estratégias de relaxamento incluem relaxamento muscular progressivo, sugestão e visualização mental para produzir um estado relaxado, auto-hipnose, meditação, consciência da respiração, determinadas práticas de yoga, tai chi e alongamentos (Lehrer & Woolfolk; Wilson & Roland, 2002). No caso do relaxamento muscular progressivo, o relaxamento é ensinado como uma técnica de controlo muscular, e envolve aprender a tensionar ou relaxar cada um dos grupos musculares. Com a prática, os pacientes serão capazes de relaxar todo o seu corpo rapidamente, e até introduzir *cue words*, permitindo uma diminuição mais rápida da tensão em momentos de pressão (McGinnis & Milling, 2005; Steptoe, 1982). Sweeney e Horan (1982) utilizaram o relaxamento controlado por *cue words*, com bons resultados, nomeadamente ao nível da diminuição da intensidade de alguns sintomas fisiológicos, e da alteração da sensação de competência. Os exercícios de respiração profunda foram considerados úteis por altas percentagens de músicos em Kenny et al. (2014). Apesar disso, alguns autores alertam para o facto de que os métodos de relaxamento poderão deixar os indivíduos que os usam demasiado preocupados com os seus níveis de ansiedade, comprometendo os efeitos positivos da prática (Fogle, 1982). As técnicas de relaxamento raramente são suficientes, pelo que são normalmente utilizadas em conjunto com outras técnicas, como a dessensibilização sistemática (Steptoe, 1982).

2.4.4. Terapias e estratégias cognitivas

Estas estratégias consistem em alterar os padrões de pensamento que originam comportamentos não adaptativos ou o significado associado a certas situações (tensão muscular excessiva, evitar o evento que desencadeia a ansiedade, etc.), ou no treino de competências mentais (Clark & Williamon, 2011). Deste modo, o paciente consegue lidar melhor com as situações que lhe provocam ansiedade (Kenny, 2006; Steptoe, 1982). São vários os estudos que atestam a utilidade destas estratégias na minimização da ansiedade na performance (Clark & Agras, 1991; Fogle, 1982).

⁶ Tradução livre do original: “The regular practice of relaxation helps to reduce the physiological response to stress, prevent the cumulative effect of stress, improve memory and concentration, increase energy and productivity levels, and reduce muscle tension.” (Bourne, 1995, p. 53)

- Ensaio e visualização mentais – consiste em imaginar, tão fielmente quanto possível, as condições em que decorrerá a performance, e pode ser feita a partir de diferentes pontos de vista. Desta forma, o indivíduo poderá sentir alguns dos sintomas ou respostas à ansiedade que sentiria num cenário real. Assim, o ensaio mental parece produzir um efeito semelhante a formas de programação neuromuscular, o que faz com que o executante se comporte de uma forma preferencial durante a performance propriamente dita (Esplen & Hodnett, 1999; Roland, 1998). Assim, esta estratégia pode ser utilizada para treinar respostas às reações psicológicas e físicas à ansiedade (Lee, 2002). Na sua revisão de literatura, Finch e Moscovitch (2016) concluem que o ensaio e visualização mentais são muitas vezes aplicados em conjunto com outras estratégias, de forma a tratar a ansiedade na performance musical. Esplen e Hodnett (1999) estudaram a utilidade da visualização guiada para a minimização dos níveis de ansiedade na performance, e concluíram que esta técnica poderá ser útil.
- Estabelecimento de metas – a investigação sugere que o estabelecimento de metas a curto e longo prazo pode melhorar a qualidade da performance, nomeadamente os chamados *process goals*, que consistem em objetivos relacionados com a aprendizagem ou treino (Ablard & Parker, 1997)
- Realidade virtual – Trata-se de uma simulação, feita por um computador, de ambientes reais ou imaginários, com os quais o indivíduo pode interagir em tempo real. Assim, e no caso a música, são recriadas situações de prova ou performance pública, de tal forma verosímeis que o utilizador sente mesmo que está *lá*. No seu estudo, Orman (2004) observou que a exposição a situações causadoras de ansiedade através da realidade virtual despoletava as mesmas reações fisiológicas e psicológicas que apareciam em situações reais. Daí, concluía que havia valor na implementação de tratamentos com recurso à realidade virtual, uma vez que fornecia uma situação verosímil, provocava as mesmas reações que o cenário real, mas não produzia nenhuma das consequências negativas da realidade. Outro benefício do tratamento com recurso à realidade virtual é o facto de permitir o treino em situações que não são possíveis ou que são pouco práticas de recriar. Bissonnette et al. (2015) aplicou este tratamento a um grupo de indivíduos, verificando uma diminuição significativa da ansiedade na performance musical e um aumento da qualidade da performance após a aplicação do mesmo.

- Reestruturação cognitiva/conversa interna positiva – tal envolve analisar as reações cognitivas a aspetos da performance e trabalhar sobre elas de forma racional (Steptoe, 1982). Os performers mais ansiosos têm tendência a terem pensamentos catastrofistas e medos irrealistas, e a substituição destes por pensamentos positivos e conversa positiva e realista, bem como reduções ao absurdo, é benéfica (Lee, 2002; Steptoe, 1982; Wilson & Roland, 2002). Steptoe e Fidler (1987) também concluem que uma perceção realista da qualidade da performance (com a assunção de que erros irão ocorrer de qualquer forma) e uma visão positiva da assistência poderão ser boas estratégias para a minimização da ansiedade na performance musical. Os sujeitos que sofrem com a ansiedade na performance musical têm muitas vezes monólogos internos irracionais, que os distraem da tarefa e provocam ansiedade. Assim, a conversa interna positiva atua como uma substituição desses monólogos, com conseqüências muito mais positivas para a qualidade da performance. Kendrick et al. (1982) utilizaram o treino de atenção e de conversa interna para diminuir os níveis de ansiedade e o impacto negativo desta na performance, com sucesso, e mostraram que tinha melhores resultados que a simples exposição continuada à ansiedade. A conversa interna positiva foi considerada útil por 65% dos músicos como mecanismo de diminuição da ansiedade na performance (Kenny et al., 2014).
- Ver a ansiedade como positiva – vários estudos mostram que os músicos que consideram a ansiedade ou nervosismo antes de uma performance como normal ou positiva alcançam melhores resultados performativos (Roland, 1994; Hanton & Jones, 1999).

2.4.5. Terapias cognitivo-comportamentais

Trata-se de uma mistura entre as duas terapias, cognitiva e comportamental (Kenny, 2006). Inclui, por exemplo, a dessensibilização sistemática, que consiste em imaginar a situação provocadora de ansiedade em patamares progressivos (hierarquia de ansiedade), até conseguirem visualizar a situação sem experienciar ansiedade; depois disso, é feita a dessensibilização ao vivo. Normalmente essa dessensibilização é acompanhada de técnicas de relaxamento (por exemplo respiração profunda). Também é possível fazer a dessensibilização apenas ao vivo, ou com recurso a *role-playing* (Appel, 1976; Kenny, 2006; Lee, 2002; McGinnis & Milling, 2005; Steptoe, 1982). Norton et al. (1978) aplica esta estratégia ao tratamento de uma pianista com ansiedade na performance severa, com bons resultados. Clark e Agras (1991) também alcançam bons resultados com um grupo de músicos, tal

como Appel (1976), tanto com a dessensibilização sistemática como com aquela feita apenas ao vivo. Osborne et al. (2007) aplicaram um programa de tratamento, constituído por terapias cognitivo-comportamentais, a um grupo de adolescentes, atingindo bons resultados – nomeadamente, a diminuição da ansiedade na performance musical, e a diminuição da evasão a situações de performance pública

Nos estudos referidos, a qualidade da performance sofreu melhorias após tratamento. Lehrer (1987) considera que este é o melhor tratamento disponível para o tratamento da ansiedade na performance musical.

São várias as combinações existentes entre terapias cognitivas e comportamentais. Nagel et al. (1989) aplicou terapia cognitiva aliada a relaxamento muscular progressivo e biofeedback, ao longo de seis sessões semanais, obtendo bons resultados. Sweeney e Horan (1982) também obtiveram bons resultados ao aliar a reestruturação cognitiva ao relaxamento.

McGinnis e Milling (2005) alertam para o facto de que, em muitos dos estudos efetuados sobre as terapias cognitivo-comportamentais, os efeitos mais pronunciados do tratamento só tomavam apareciam algum tempo depois do mesmo ter lugar. Isto demonstra que as terapias cognitivo-comportamentais têm um efeito benéfico a longo prazo, mesmo sem uma aplicação continuada.

2.4.6. Outras estratégias

- Acupunctura – Pires (2015) conclui que, numa amostra reduzida, a acupunctura foi eficaz na redução dos níveis de ansiedade dos sujeitos por si estudados.
- Biofeedback – Esta técnica é referida por Kenny (2006), Lee (2002) e Steptoe (1982) como uma das utilizadas para o tratamento da ansiedade na performance musical, nomeadamente na minimização de sintomas fisiológicos. O tratamento de biofeedback funciona dando um sinal visual ou auditivo ao sujeito sempre é medida demasiada tensão em determinado músculo, levando assim a que este seja capaz de regular essa mesma tensão. Normalmente, os músicos não têm noção da existência de tensão, nem conseguem localizá-la, pelo que o biofeedback pode ser particularmente útil para determinados indivíduos (McGinnis & Milling, 2005; Steptoe, 1982).

Lehrer (1987) e Steptoe (1982) citam alguns estudos que tiveram sucesso na utilização do biofeedback para o controlo de sintomas de tensão e rigidez muscular, sem prejudicar a intensidade musical das execuções.

- Hipnoterapia – A hipnose consiste em fazer sugestões diretas, num estado de relaxamento profundo, de forma a alterar comportamentos (McGinnis & Milling, 2005). De um modo geral, há sempre três elementos presentes na hipnose: relaxamento, sugestão, e visualização mental. Apesar de normalmente utilizarmos estratégias verbais para alterar padrões de pensamento negativos, a visualização também pode ser eficaz, até porque poderá criar uma ligação mais direta com os objetos ou situações despoletadoras de medo/ansiedade (Stanton, 1978).

Tanto Kenny (2006) como Wilson e Roland (2002) citam os estudos de Stanton (1993; 1994) como exemplos desta área de ação, com bons resultados; contudo, não os consideram absolutamente conclusivos pela metodologia utilizada. Por outro lado, em Fishbein et al. (1988) e Kenny et al. (2014), a hipnoterapia é considerada útil por 60 a 76% dos músicos como ferramenta para lidar com a ansiedade na performance musical.

A hipnoterapia poderá ajudar a maximizar os efeitos de terapias cognitivo-comportamentais, e essa parece ser uma linha seguida por profissionais em tempos mais recentes. Isso poderá ser feito fazendo com que o paciente entre num estado de hipnose, e depois trabalhando técnicas cognitivo-comportamentais – por exemplo, visualização ou relaxamento muscular progressivo (McGinnis & Milling, 2005).

- Musicoterapia (Kenny, 2006) – Em condições apropriadas, a música pode facilitar alterações ao nível das emoções e do humor, bem como potenciar o relaxamento e a redução da ansiedade. Para além disso, pode agir como *cue* para a concentração, reduzindo distrações e pensamentos disruptivos, causadores de ansiedade. Assim, a música pode ser utilizada para diminuir a ansiedade na performance musical, enquanto aumenta a confiança do músico nas suas capacidades. O facto de o músico ter uma relação muito íntima e única com a música faz com que os benefícios da musicoterapia sejam maximizados. Algumas atividades frequentemente realizadas na musicoterapia são a audição de música, a improvisação, a performance, o processamento verbal e técnicas de consciência cognitiva (Brodsky & Sloboda, 1997).

Fernholz et al. (2019) referem alguns estudos bem-sucedidos que fizeram uso da musicoterapia, como Montello et al. (1990); há também trabalhos, como é o caso de Brodsky e Sloboda (1997), que aliaram a musicoterapia a outras estratégias cognitivo-comportamentais.

- Meditação/concentração profunda (Kenny, 2006; Lee, 2002) – A meditação é um processo natural de alteração da consciência, que consiste na concentração da atenção, desacelerando o metabolismo e produzindo relaxamento físico e mental (Rathus, 1997). Existem vários estilos de meditação (por exemplo, transcendental), mas todas têm em comum duas coisas: monitorização da respiração e da postura. Algumas das consequências positivas da meditação são a redução da ansiedade, a redução do stress psicológico, o aumento dos níveis de bem-estar, e a melhor gestão das emoções (Hall, 1999).
- Treino de práticas de análise musical e improvisação (Lee, 2002) – A análise musical da partitura tem como objetivo aumentar o conhecimento da peça de uma forma estruturada e, dessa forma, aumentar a confiança do músico. Appel (1976) apresenta bons resultados com esta técnica, relatando uma diminuição da ansiedade na performance musical de um grupo de pianistas, em situações de performance a solo, embora esses resultados não sejam tão animadores como aqueles produzidos pela dessensibilização.
- Terapia vibrotátil-musical – A estimulação vibrotátil tem valor na sua capacidade de desenvolver questões técnicas, mas também na prevenção e na ação sobre os efeitos da ansiedade na performance musical (Brodsky & Sloboda, 1997). Verrillo (1992) conclui que, apesar de os músicos experienciarem a música maioritariamente de um ponto de vista auditivo, o corpo humano é sensível às vibrações produzidas pela maioria dos instrumentos da orquestra, e estas agem de forma complementar ao sistema auditivo. No seu estudo, Brodsky e Sloboda (1997) usaram uma cadeira que convertia música em estimulação vibratória, complementando assim a experiência auditiva.
- Técnica Alexander - Apesar de não ter sido comprovado o valor da Técnica Alexander como estratégia de minimização da ansiedade na performance e dos seus efeitos negativos, esta é utilizada por muitos músicos precisamente nesse contexto (Wilson & Roland, 2002; Kenny, 2006), sendo considerada útil por 47% dos músicos relativamente ao tratamento da ansiedade na performance musical (Fishbein et al., 1988).

- Yoga – Alguns resultados positivos têm sido reportados em relação ao uso do yoga no tratamento da ansiedade na performance musical. Contudo, são necessários mais estudos, de forma a averiguar, de facto o seu valor nesse contexto (Burin & Osório, 2017). Em Fishbein et al. (1988), 58% dos músicos consideraram o yoga útil na gestão da ansiedade na performance musical. Outros estudos referidos por Fernholz et al. (2019) apresentam os mesmos resultados positivos.

2.5. O papel do professor no combate à ansiedade

Sendo o stress uma das grandes epidemias do nosso tempo (Newbegin, 2014), é importante que estejamos atentos às suas consequências nos nossos alunos. Por outro lado, é difícil agir de forma concreta, nomeadamente a respeito da ansiedade na performance, uma vez que não há material ou guiões adequados para serem aplicados pelos professores (Sternbach, 2008).

No caso dos adolescentes, aos desafios escolares e à pressão crescente que sentem nesse campo, juntam-se as alterações físicas e psicológicas típicas da idade. A acrescentar a tudo isso, os estudantes de música têm ainda de cumprir os constrangimentos próprios do estudo do instrumento, como são as sessões diárias de estudo individual, as aulas individuais de instrumento, as disciplinas teóricas, e as aulas de conjunto. Tal número de atividades exige que, desde tenra idade, os estudantes de música estejam habituados a um grande esforço de conciliação. A ansiedade na performance é só mais uma componente neste grande bolo de desafios (Sternbach, 2008). É preciso ainda ter em atenção que as raparigas são mais propensas à ansiedade que os rapazes, pelo que devem ter uma atenção especial do professor (LeBlanc et al., 1997).

Há ainda algumas contrapartidas relacionadas com o treino diário do instrumento, principalmente em crianças e adolescentes, nomeadamente o facto de potenciar o isolamento e a crítica – que, quando excessiva, pode levar a que o indivíduo a internalize. Os casos mais preocupantes são aqueles em que o aluno é proveniente de uma família com um ambiente já de si tóxico, em que os acidentes/erros são entendidos com evitáveis, logo havendo necessidade de atribuir culpas. Há assim uma tolerância muito baixa para a frustração, o que dificulta, à partida, o desenvolvimento da capacidade de lidar com o erro de uma forma saudável - o que, por sua vez, está intimamente relacionado com a ansiedade na performance (Sternbach, 2008). São vários os estudos que mostram que é necessário não só dar ferramentas aos alunos que lhes permitam melhor gerir a ansiedade na performance musical, como discutir esse assunto abertamente com eles (Fehm & Schmidt, 2006).

Autores como Osborne e Kenny (2007, p. 457-458) defendem que devem ser aplicadas técnicas de minimização da ansiedade na performance desde o início do treino musical das crianças. As estratégias recomendadas pelos autores são muitas. Incluem a análise e estudo estruturado da peça (Haid, 1999; Hallam, 1997), o planeamento do estudo individual e a experiência regular de música de câmara (Lopes, 2014), a prática da yoga (Vieira, 2019), a alteração dos hábitos de estudo, o cultivo de autoavaliação construtiva, objetiva e não-julgadora (Sternbach, 2008), e o cultivo de um estado de performance positivo, com foco na concentração no processo e na música que está a fazer, e não nas consequências que a performance poderá ter (Barrell et al., 1985; Sternbach, 2008). É ainda sugerido que os professores adotem programas que incluam frequentes ocasiões de performance com pouco stress associado, que o nível de dificuldade do repertório apresentado esteja adequado ao nível técnico do aluno, e que a preparação seja tal que chegue praticamente ao ponto de automatização; e que seja dado treino de competências psicológicas aos alunos, nomeadamente encorajando que deem feedback a si próprios (Osborne & Kenny, 2008).

A atitude do professor deve ser concordante com o valor que os seus alunos atribuem ao estudo da música, de forma a não criar desequilíbrios de expectativas, e também com a personalidade de cada discente. Para além disso, o professor deve cultivar um ambiente relaxado, bem-humorado, e um estilo extrovertido em aulas e ensaios, de forma a compensar a intrínseca dificuldade e seriedade da música, bem como a intensa concentração que exige (Sternbach, 2008). O diálogo com o aluno é também muito importante. É necessário que este saiba que alguma excitação pré-performance é perfeitamente normal, e pode até representar um ganho no seu desempenho. Num caso grave de ansiedade na performance musical, também pode ser valioso saber que o ser humano tem capacidade de mudança e de adaptação, como demonstrado por estudos científicos na área da neurociência (Amen, 1998; Schwartz & Begley, 2002; Koslow, 1995; Ratey, 2001; Restak, 2001). Assim, há esperança que os alunos que mais problemas têm com a ansiedade possam adquirir ferramentas que lhes permitam pensar de outra forma, e até alterar a sua visão da performance – vários estudos da área da psicologia do desporto concluem que um estado psicológico positivo pode ajudar a melhorar a performance (Desberg, 1996; Fletcher, 1993; Loehr, 1998; Orlick, 2015). Da mesma forma, caso os alunos acreditem que o autojulgamento severo é necessário para o progresso, deve-lhes ser explicado que há uma grande diferença entre uma avaliação precisa e um estilo crítico. Ou seja, na hora de dar feedback, a nós próprios ou outros, conteúdo e forma são duas variáveis independentes uma da outra (Sternbach, 2008).

A ansiedade na performance pode ser despoletada por um pequeno erro em palco (Steptoe, 1982), ou por uma acumulação dos mesmos, com os quais o jovem aluno não consiga lidar. Neste caso, este tipo de ansiedade está ligada à vergonha de ver os seus erros expostos em público. Um caso particular será aquele dos alunos que, apesar de bem-preparados para a performance, demonstram uma apreensão exagerada e irrealista. De forma a ajudar estes alunos, devemos estar atentos às especificidades de cada um. Mas de um modo geral, podemos apontar aspetos comuns a quase todas as pessoas: o medo de palco surge a partir do medo de ser julgado, e das consequências de não estar ao nível das expectativas dos outros, ou do próprio (Sternbach, 2008). É assim importante que o aluno perceba que não é uma má performance que o vai definir como pessoa, sendo até mesmo insignificante quando vista num grande plano; e que a probabilidade de algo catastrófico acontecer é muito pequena. Por outro lado, a verdade é que a audiência é composta por pessoas exatamente como nós, e não por juizes (Barrell et al., 1985). LeBlanc et al. (1997) mostram que os adolescentes sentem ansiedade mesmo com uma audiência reduzida, neste caso constituída por colegas. Assim, o professor deve arranjar forma de gerir a assistência, ou a perceção do aluno dela.

De forma a treinar um pensamento mais positivo e menos negativamente autocrítico dos alunos, Sternbach (2008, p. 45-46) sugere que o professor faça três perguntas aos seus discentes, ao discutir o seu desempenho: 1) O que correu bem?; 2) O que farias de forma diferente, da próxima vez?; 3) O que gostarias da minha parte?. Assim, o aluno será obrigado a pensar em aspetos positivos da sua performance e das suas capacidades musicais, potenciando eventualmente o aumento da sua autoconfiança, e estará mais atento ao seu desempenho. Por outro lado, os estudos na área da psicologia mostram que os indivíduos são mais abertos à crítica quando esta é feita num ambiente positivo, e foram feitos elogios em primeiro lugar. No caso da segunda pergunta, o objetivo é que o aluno desenvolva um estilo de análise mais objetivo e menos julgador – isto é, que aprenda a distinguir entre os seus erros como instrumentista e o seu valor como pessoa. Por sua vez, isto irá desafiar o professor a melhorar a qualidade dos seus comentários. Em relação à terceira pergunta, esta irá estimular um estilo de aprendizagem proativo, em que os alunos aprendem a pedir aquilo que precisam do professor, uma valência também relevante para a vida futura e pessoal de cada um. O autor considera que este conjunto de questões é não só adequado para aulas individuais, mas também de conjunto, principalmente no caso de adolescentes, mais articulados que as crianças.

3. METODOLOGIA

3.1. Enquadramento contextual

3.1.1. A escola

O projeto de intervenção foi desenvolvido no Conservatório de Música do Porto, instituição fundada em 1917. Tendo conhecido várias moradas, situa-se atualmente na área oeste da Escola Secundária Rodrigo de Freitas. Trata-se de uma escola pública do Ensino Artístico Especializado da Música, com oferta educativa que vai desde o primeiro ciclo ao final do ensino secundário, tendo um papel fulcral no ensino da música da região e do país. A sua história é longa e vinculada a diversas figuras ilustres do país e da cidade.

O Conservatório conta com mais de 1000 alunos, entre os 6 e os 23 anos, provenientes de toda a zona Norte do país (com grande peso da Área Metropolitana do Porto), sendo estes admitidos através de provas de admissão/aferição, por níveis etários e de ensino. Os alunos aceites na instituição são distribuídos por três regimes de frequência: integrado, articulado, e supletivo, sendo este último aquele que conta com mais inscrições, nomeadamente ao nível do ensino secundário.

O projeto pedagógico da escola promove a concretização de uma série de competências, transversais às escolas do ensino especializado da música. Trata-se de competências nos domínios da execução e criação musical, mas também do desenvolvimento de determinadas características de personalidade, como são a responsabilidade, a disciplina, a autonomia, a autoconfiança, a capacidade de trabalhar em grupo, a sensibilidade, a capacidade crítica, e o respeito pelo património (Conservatório de Música do Porto, s. p.). O Conservatório assume ainda a preparação dos alunos para o prosseguimento de estudos superiores na área da música, sempre numa perspetiva de formação integral, potenciadora do desenvolvimento cultural do indivíduo. (Conservatório de Música do Porto, s. p.).

No que toca à oferta educativa, o Conservatório apresenta oferta ao nível do 1º Ciclo/Iniciação (em regime integrado ou supletivo); o Curso Básico de Música (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo), com duração de cinco anos, a começar no 1º grau (5º ano de escolaridade - 2º ciclo), com certificação escolar: 9º ano de escolaridade/Curso Básico de Música; o Curso Secundário de Música (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo, com três vertentes: Instrumento, Formação Musical, e Composição), com certificação escolar: 12º ano de escolaridade/Curso Secundário de Música; o Curso Secundário de Canto (Curso Artístico Especializado – Música, em regime integrado, articulado ou supletivo), com certificação escolar: 12º ano de escolaridade/Curso Secundário de Canto; e diversos Cursos Livres, incluindo nas

áreas da Música de Jazz e da Música Tradicional. Os planos de estudos aprovados para o Curso Básico e para os Cursos Secundários são regulamentados pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e pela Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto, respetivamente (Conservatório de Música do Porto, s. p.).

3.1.2. Alunos participantes

O presente projeto foi realizado com alunos da classe do orientador cooperante da unidade curricular de Estágio Profissional. Inicialmente foram selecionados três alunos. Contudo, devido à pandemia de Covid-19, que tomou maiores proporções no nosso país a partir de março de 2020, e ao conseqüente atraso nas atividades letivas, apenas uma aluna se revelou disponível para participar no projeto.

A aluna participante encontrava-se, no momento do projeto de intervenção, a frequentar o 6º ano, em regime integrado. Começou por ter aulas de violino numa escola não-oficial, durante dois anos, até entrar para o regime integrado no Conservatório de Música do Porto. Tal aconteceu no ano passado, tendo sido nessa altura que começou a estudar violino com o professor cooperante.

É uma discente que apresentava algumas dificuldades técnicas, nomeadamente ao nível da afinação, da colocação dos dedos da mão esquerda, e do controlo do arco. Revelava ainda alguma falta de consciência corporal (normal para a idade e para o seu nível de estudo do instrumento), que foi colmatando ao longo do ano. Apresentava também uma maturidade invulgar para a sua idade, sendo extremamente responsável e estudiosa. Durante o ano letivo em questão, o seu repertório consistiu em estudos técnicos e concertos de estudo (por exemplo, Kúchler). Revelava um enorme entusiasmo e paixão em relação à música, mas não era claro se pretendia seguir estudos superiores na área. Antes do início do projeto, as reações da aluna em situações de ansiedade incluíam alguns sintomas fisiológicos (bocejos, ritmo cardíaco acelerado) e mentais (medo de ter falhas de memória ou de cometer erros).

3.2. Investigação

3.2.1. A metodologia utilizada: investigação-ação

O projeto aqui reportado seguiu a metodologia de *investigação-ação*. A investigação-ação tem atraído atenções nos últimos anos, sendo cada vez mais utilizada em projetos de investigação na área da educação. A sua atratividade, para os professores, consiste no facto de se configurar como uma oportunidade de melhorarem a sua prática educativa, enquanto investigam soluções para problemas que identificam nas suas aulas (Slavin, 2007).

A investigação-ação tem três componentes fundamentais: (1) a identificação de um problema específico na sala de aula e a elaboração de um plano que o possa resolver através de determinada estratégia; (2) a realização do mesmo, e (3) a análise de dados que permitam tirar conclusões acerca da sua eficácia (Lewin, 1947). Algumas diferenças face à investigação tradicional verificam-se a nível dos investigadores (professores no ativo, e não professores universitários ou investigadores de carreira), da localização (escolas e salas de aula, não laboratórios), dos métodos utilizados (qualitativos e quantitativos, não unicamente quantitativos) e das razões subjacentes (tomar ação para mudar o ambiente estudado, não produzir conclusões generalizáveis a grandes populações) (Mills, 2003, citado em Slavin, 2007).

É ainda de notar a natureza cíclica da investigação-ação, fazendo com que esta alterne entre fases de ação e reflexão crítica. Assim, à medida que os ciclos se vão sucedendo, vão sendo avaliados e limados os métodos, os dados e a interpretação destes; isto é, a investigação-ação é um processo interativo (Coutinho et al., 2009). São também alterados outros aspetos do projeto inicial, como os procedimentos pedagógicos ou as perguntas de investigação, de forma a melhor refletirem a realidade já encontrada (Creswell, 2014, citado em Romero, 2019).

Através da sua investigação em contexto de sala de aula, os professores constroem um melhor entendimento dos seus discentes e do seu papel como professor, enquanto melhoram a forma com ensinam e o funcionamento das escolas (Borgia & Schuler, 1996 citado em Slavin, 2007; Coutinho et al., 2019).

Desta forma, este projeto utiliza a investigação-ação, uma vez que se adequava perfeitamente a um ambiente localizado e específico com é o da classe de violino cujas aulas observei. Para além disso, estava em causa a resolução de um problema generalizado verificado no seio da classe – a ansiedade na performance musical. Era também essencial que, dadas as especificidades de cada indivíduo na sua relação com a ansiedade, fosse possível alterar o desenho e a condução do projeto conforme as necessidades. Por fim, esta metodologia tem um potencial muito grande para a aprendizagem e crescimento de qualquer professor, principalmente alguém ainda num processo inicial de formação, como é o meu caso.

Um processo de investigação-ação segue uma determinada sequência de passos: a identificação e definição do problema, a investigação preliminar, a formulação de uma hipótese, o desenvolvimento de um plano de ação, a implementação do referido plano, e a avaliação da ação (Engel, 2000).

Assim, no início do estágio profissional, depois de dialogar com professores e alunos, apercebi-me de que a ansiedade na performance era generalizada nos discentes a cujas aulas assistia, e que estes não dispunham de ferramentas para lidar com esse problema. De seguida, foi feita uma revisão de literatura, que foi base das etapas seguintes. Com base na pesquisa efetuada, formulou-se a hipótese de que um programa de exposição progressiva ao estado de ansiedade na performance, aliado à prática de exercícios de relaxamento, poderia ser utilizado como ferramenta para a redução da ansiedade na performance musical. Posteriormente foi criado um plano de ação, com a recolha e organização de exercícios de relaxamento, e a elaboração de um plano de performances. Esse plano foi implementado, tendo sido recolhidos dados que permitissem a última etapa – a análise dos dados e avaliação da ação. Dada a limitação de tempo e meios disponíveis, não foi possível fazer um processo cíclico entre reflexão e ação, característica fundamental do processo de investigação-ação.

Devido à pandemia de Covid-19, o plano que foi implementado não foi o que eu inicialmente elaborei, uma vez que foi necessário adaptar as datas escolhidas para as performances e a modalidade das mesmas. Assim, foi necessário diminuir o número de semanas do projeto e flexibilizar o tipo de público e a sua dimensão, uma vez que as performances teriam de acontecer online, e há que ter em conta as condições de acesso à internet e as especificidades familiares de cada aluno.

3.2.2. Questões de investigação

Após formulado o problema de investigação e realizada uma investigação preliminar sobre o tópico, surgiram as seguintes questões de investigação:

1. De que forma é que um programa de exposição progressiva ao estado de ansiedade na performance, aliado à prática de exercícios de relaxamento, pode ser utilizado como ferramenta para a redução da ansiedade na performance musical?
 - a. Qual o impacto deste programa nos níveis de ansiedade comumente sentidos pelos alunos em questão?
 - b. Qual o impacto deste programa na qualidade de performance dos alunos intervencionados?
 - c. Qual a receção dos alunos participantes a este tipo de programa?
 - d. É viável introduzir as práticas referidas no decurso das restantes atividades escolares do aluno, ao longo do período?
 - e. Será que o programa em questão resulta em alterações na relação do aluno com o momento de performance?

2. Quais as estratégias utilizadas pelos professores para a diminuição da ansiedade na performance nos seus alunos? Se não as utilizam, qual a sua abertura para o fazer?
3. Qual a importância dada à ansiedade na performance nos currículos?

3.2.3. Objetivos de investigação

De forma a obter respostas para as perguntas acima citadas, foram definidos os objetivos de investigação abaixo descritos, divididos de acordo com a sua posição na linha temporal do projeto.

1. Identificar materiais relevantes para a gestão dos níveis de ansiedade nas faixas etárias dos alunos em questão, com particular foco em técnicas de relaxamento e métodos de exposição progressiva à ansiedade.
2. Perceber qual o contributo das técnicas de relaxamento e da exposição gradual à ansiedade para a diminuição dos níveis de ansiedade sentidos pelos alunos em questão.
3. Perceber qual a viabilidade da introdução de um programa dedicado à gestão da ansiedade na performance no decurso das normais atividades escolares do aluno ao longo do período.
4. Averiguar qual o interesse dos alunos nas práticas referidas, antes, durante, e depois da aplicação do programa.
5. Averiguar qual o impacto do programa na relação pessoal do aluno com o momento de performance.
6. Apurar o impacto das práticas referidas nos níveis de qualidade da performance dos alunos.
7. Perceber de que forma a ansiedade na performance está, ou não, presente nos currículos.
8. Averiguar qual a importância dada pelos professores à gestão da ansiedade na performance sentida pelos seus alunos, bem como as estratégias por si preconizadas.

3.3. Planificação geral da intervenção

A presente intervenção foi realizada através de um programa composto por duas partes: (1) um plano de exposição gradual à ansiedade, e (2) a aplicação de exercícios de relaxamento. Optou-se por uma combinação das duas técnicas, uma vez que na literatura existente sobre o tópico a exposição gradual à ansiedade está praticamente sempre associada a algum tipo de exercícios de relaxamento (Appel, 1976; Kenny, 2006; McGinnis & Milling, 2005; Steptoe, 1982).

Todas as atividades, bem como a sua fundamentação, foram comunicadas e explicadas à aluna intervencionada antes do início da intervenção. O plano de exposição gradual e exercícios de relaxamento utilizados serão agora descritos em detalhe na seguinte subsecção.

3.3.1. Plano de exposição gradual à ansiedade

O plano de exposição gradual à ansiedade foi delineado com base em literatura das áreas da psicologia da música e investigação em educação, inspirando-se particularmente nas propostas de Norton et al. (1978) e Kendrick et al. (1982). O contributo pessoal da aluna intervencionada foi ainda considerado, de forma a construir uma sequência que fizesse sentido para a mesma. Optou-se por pedir à aluna que tocasse sempre a mesma peça, uma vez que a literatura sugere que a dificuldade da mesma pode impactar os níveis de ansiedade (Sinico & Winter, 2012, 2013 citado em Burin & Osório, 2017). A peça escolhida foi o segundo andamento do Concerto no. 2 para violino de Friedrich Seitz, uma vez que o professor cooperante já tinha planeado que a aluna a estudasse durante o terceiro período.

Originalmente, o plano de exposição seguia a seguinte estrutura:

Semana	Tarefa
1	Tocar a peça do início ao fim, sozinho.
2	Tocar a peça do início ao fim, sozinho, mas fingindo que tem alguém a assistir.
3	Tocar a peça para a família nuclear (pais, irmãos).
4	Tocar a peça para a família alargada (pais, irmãos, primos, tios) e amigos.
5	Tocar a peça para amigos, família, o professor de violino e outro professor da escola.
6	Prova/Recital.

Tabela 1 - Plano inicial da exposição

Devido à pandemia de Covid-19 e às adaptações feitas pelo Conservatório de Música do Porto (por exemplo, a aluna intervencionada não fez prova final), bem como as especificidades da aluna intervencionada (acesso à internet, disponibilidade de familiares), foi necessário reformular o plano inicial. Assim, o plano final, seguido pela aluna intervencionada, foi o seguinte:

Semana	Tarefa
1	Tocar a peça do início ao fim, sozinho, mas fingindo que tem alguém a assistir.
2	Tocar a peça para a família nuclear (pais, irmãos).
3	Tocar a peça para a família alargada (pais, irmãos, primos, tios).

4	Tocar a peça para a família alargada (pais, irmãos, primos, tios), havendo um aumento de público face à semana 3.
5	Tocar a peça para a família, a estagiária, o professor de violino e outro professor da escola.

Tabela 2 – Plano final de exposição

As performances foram sempre realizadas de forma virtual, ao vivo, com recurso à internet e à plataforma Zoom.

3.3.2. Exercícios de relaxamento

Os exercícios de relaxamento foram praticados com a aluna em duas sessões, que tiveram lugar nas semanas 0 e 1 da intervenção. A aluna foi instruída a realizar os exercícios diariamente, de manhã, e antes de cada performance. O conteúdo das sessões foi selecionado a partir de material desenvolvido por profissionais de saúde, tendo sido este o critério utilizados exercícios retirados do portal “Saúde Mental”, criado por profissionais do Centro Hospitalar Psiquiátrico de Lisboa; do site do ACES Porto Ocidental, tendo sido produzidos pela Associação Portuguesa de Medicina Geral e Familiar; do manual “Aprender a Relaxar”, desenvolvido por Dias (s.d.), membro do Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; e do estudo feito por Kim (2008). Os exercícios utilizados poderão ser consultados no Anexo I.

3.4. Intervenção

3.4.1. Objetivos pedagógicos

A intervenção procurou cumprir os seguintes objetivos pedagógicos:

1. Desenvolver e aplicar, em contexto de sala de aula, um programa de exposição progressiva ao estado de ansiedade na performance, aliado à prática de exercícios de relaxamento.
2. Dotar os alunos de competências que lhes permitam melhor lidar com a ansiedade na performance e os seus sintomas.
3. Dotar os alunos de competências que lhes permitam melhor lidar com a ansiedade no seu dia-a-dia.
4. Gerar, nos alunos, uma perspetiva positiva e construtiva relativamente ao momento de performance.
5. Prevenir o agravamento, no futuro, dos níveis de ansiedade dos alunos.

3.4.2. Implementação

A intervenção iniciou-se na segunda semana de junho, tendo havido um atraso face ao planeado devido à pandemia de Covid-19. Pela mesma razão, todas as fases da intervenção foram realizadas online. As sessões, em particular, tiveram lugar na plataforma Microsoft Teams.

A semana 0 e o início da semana 1 tiveram como objetivo preparar o plano de exposição. Assim, foi realizada uma sessão online com a aluna, em que foi explicado todo o plano, as atividades a fazer e o objetivo de cada uma delas. Foi também decidido, em conjunto com a aluna e o professor cooperante, qual a peça a executar nas performances.

De seguida, foram realizadas duas sessões online de relaxamento, espaçadas por cinco dias, em que foram ensinados à aluna e com ela treinados os exercícios de relaxamento que ela deveria repetir todos os dias e antes de cada performance. Estas sessões foram planificadas previamente, procurando encontrar uma sequência adequada dos exercícios - começando com os mais simples e aumentando progressivamente a dificuldade. No final da segunda sessão foram fornecidos à aluna dois documentos: um resumo das atividades em que ela participaria durante a intervenção (não só as performances, mas também inquéritos, entrevistas, etc.) e um resumo dos exercícios de relaxamento, para que pudesse consultá-lo a qualquer altura (Anexos I e II).

Foi decidido, em acordo com a aluna, que as performances teriam lugar à sexta-feira. Tal foi o caso nas semanas 1-4. Contudo, na semana 5, por questões de conciliação com o público que deveria assistir, a performance foi adiada cinco dias, para a quinta-feira seguinte. As performances aconteceram sempre online, organizadas pela aluna, ficando esta também responsável por mobilizar o público necessário. Devido ao facto de a família alargada da aluna viver noutro continente, não foi possível seguir de forma absolutamente rigorosa os aumentos de público planificados inicialmente.

A Tabela 3 apresenta um resumo alargado das atividades que tiveram lugar durante o período de intervenção:

Semana	Dias	Tarefas/Eventos
0 (8/6 – 14/6)	Sexta	<ul style="list-style-type: none">• Explicação, por parte da estagiária, das tarefas a realizar em cada semana.• Escolha da peça que irá tocar todas as semanas (sempre a mesma).• Sessão de relaxamento 1.
1 (15/6 - 21/6)	Quarta	<ul style="list-style-type: none">• Sessão de relaxamento 2.

	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim, sozinha, mas fingindo que tem alguém a assistir.
	Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento.
2 (22/6 - 28/6)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim para o núcleo familiar (pais, irmãos, etc.).
	Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento.
3 (29/6 - 5/7)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim para a família alargada (pais, irmãos, primos, tios).
	Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento.
4 (5/7 - 11/7)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim para a família alargada (pais, irmãos, primos, tios).
	Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento.
5 (12/7 - 25/7)	Quinta (23/7)	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim para a família, a estagiária, o professor de violino e outro professor da escola.
	Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento.

Tabela 3 – Resumo das atividades da intervenção

3.4.3. Recolha e análise de dados

De forma a cumprir os objetivos de investigação acima mencionados e responder às questões colocadas, foram realizados, durante a pré-intervenção:

1. Revisão da literatura existente (objetivo 1);
2. Revisão dos currículos de violino de escolas selecionadas (objetivo 7);

3. Inquérito à aluna intervencionada, para avaliar os seus níveis-base de ansiedade na performance (objetivo 2) (Anexo III);
4. Entrevista semiestruturadas (objetivos 2 e 5) à aluna (Anexo IV);
5. Inquérito a professores de violino nacionais sobre a ansiedade na performance nos seus alunos a forma como lidam com ela na sala de aula (objetivos 4 e 8) (Anexo V).

Durante a intervenção, foram recolhidos e realizados:

6. Registos escritos da aluna, antes e depois de cada performance (objetivo 2);
7. Inquéritos à aluna, antes de cada performance, de forma a aferir os seus níveis de ansiedade (objetivo 2) (Anexo III);
8. Gravações em vídeo das performances da aluna (objetivo 6).

Após a intervenção, foram realizados:

9. Avaliações da qualidade das performances da aluna intervencionada e a existência de sinais físicos de ansiedade por parte de dois professores de violino (sem relação com a discente), com base numa grelha elaborada previamente (objetivos 2 e 6) (Anexo VI);
10. Inquérito por questionário à aluna intervencionada, para avaliar os seus níveis de ansiedade na performance (objetivo 2) (Anexo III);
11. Entrevistas semiestruturadas (objetivos 2,3 e 5) à aluna e ao professor cooperante (Anexos VII e VIII).

O inquérito referido nos pontos 3, 7, e 10 é a tradução para português europeu do Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A), originalmente publicado em Osborne et al. (2005). A tradução utilizada foi desenvolvida e validada por Pedro Gabriel Reis Trigo e publicada em Trigo (2015) (Anexo III). Este questionário foi escolhido por ter sido especificamente desenvolvido para a faixa etária da aluna intervencionada, pela sua consistência (Osborne, Kenny & Holsomback, 2005), e pelo facto de existir uma tradução para português já validada (Trigo, 2015).

Os dados recolhidos foram analisados com recurso a diferentes métodos de análise. A Tabela 4, abaixo, associa a cada instrumento de recolha o respetivo método de análise.

Instrumento de recolha de dados	Método de análise
Inquéritos aos professores	Os dados quantitativos foram analisados numérica e estatisticamente, e resumidos em gráficos. As respostas às perguntas de resposta aberta foram analisadas e categorizadas qualitativamente, procurando um agrupamento das respostas comuns.
Inquérito MPAl-A	As respostas a cada questão foram analisadas através da comparação com a resposta dada noutros momentos. Os dados recolhidos foram resumidos em gráficos.
Entrevistas semiestruturadas à aluna e ao professor cooperante	Por se tratar de perguntas de resposta aberta, as respostas recolhidas foram processadas com recurso ao método de análise temática. (Clarke et al., 2015)
Grelhas de avaliação das performances	Os dados recolhidos foram resumidos em gráficos, fazendo comparações entre as pontuações dadas às diferentes performances.

Tabela 4 - Métodos de análise de dados

4. RESULTADOS

Nesta secção serão apresentados, já devidamente tratados, os dados recolhidos durante o projeto, bem como alguns comentários acerca dos mesmos.

4.1. Documentos orientadores das escolas

Numa primeira fase do projeto foi realizada uma investigação preliminar sobre de que forma a ansiedade musical está atualmente incluída nos currículos nacionais. Para isso foram analisados documentos orientadores de nove instituições de ensino oficial de música, localizadas em vários pontos do país. Todos os documentos foram encontrados online ou facultados pelas escolas. A tipologia das instituições analisadas é descrita na tabela abaixo:

Tipo de instituição	Número
Academia	2
Conservatório	7

Tabela 5 - Tipos de instituições analisadas

Optou-se por dividir os dados obtidos de acordo com a sua tipologia, uma vez que nem todas as escolas disponibilizam publicamente toda a informação. Essa distinção é feita abaixo:

Aspetos analisados	Número
Conteúdos	4
Critérios de avaliação	4
Objetivos e metas	6
Metodologias	2

Tabela 6 - Aspetos analisados

Nos documentos consultados, seis das instituições referem a postura em palco ou a capacidade de participar em apresentações como um critério de avaliação, e duas incluem a participação em apresentações públicas nos objetivos da disciplina. Uma das instituições não fazia referência a apresentações públicas ou à ideia de performance.

Apenas duas instituições (22% de todas as estudadas), a que chamaremos A e B (tratam-se ambas de conservatórios), referem, direta ou indiretamente, a questão da ansiedade e da importância da dimensão psicológica na performance. A instituição A faz uma recomendação mais geral e breve, referindo que devem ser exploradas questões relacionadas com o sistema nervoso e a postura em palco, mas sem fornecer exemplos concretos de ações a desenvolver pelos professores ou alunos.

A instituição B é, de longe, de todas as instituições estudadas, a que dá sugestões mais aprofundadas e de forma mais metódica e organizada. Por exemplo, inclui na secção de metodologias, para graus de ensino mais avançados, uma série de recomendações aos professores, de forma a fomentar uma atitude positiva e saudável dos alunos face à performance, bem como um maior sucesso nessa atividade. O texto refere, por exemplo, que a dimensão psicológica deve ser considerada durante a preparação para uma atuação pública. Acrescenta ainda que este acontecimento deve servir como estímulo ao trabalho do aluno e mostrar as melhorias alcançadas durante o processo de estudo.

São também discutidas as diferentes manifestações de “desassossego” que podem surgir antes de uma performance, entre elas a ansiedade.

Uma das recomendações feitas para assegurar o sucesso do aluno é que se opte por níveis variados de complexidade nas peças a estudar. Mais concretamente, em público devem ser apresentadas peças que não explorem todas as capacidades técnicas do aluno, uma vez que a imperfeição a nível técnico pode levar a excitação e pânico por parte do discente.

Refere-se ainda que o professor deve ser papel ativo na manutenção de um estado mental positivo do aluno. São sugeridas apresentações frequentes, para desenvolvimento de capacidades reguladoras no aluno, na forma de audições gerais ou de classe, ou de simulações do ambiente de palco na sala de aula.

Analisando as recomendações da instituição B à luz da literatura existente, podemos constatar que a mesma aplica algumas das sugestões apresentadas por autores como Osborne e Kenny (2008), nomeadamente as performances frequentes e o nível de dificuldade do repertório adequado ao nível técnico do aluno. A referência à responsabilidade do professor em contribuir para o estado mental positivo do aluno também vai de encontro, de forma geral, ao que se encontra em autores como Sternbach (2008).

Estas diretivas poderão indicar que a investigação começa a ter mais peso nas instituições de ensino, o que seria, obviamente, um sinal de progresso. Contudo, é preciso ter em mente que a análise feita incluiu um número muito reduzido de escolas, pelo que se devem tirar conclusões cautelosas.

No entanto, de um modo geral, as recomendações que encontramos na investigação da área encontram pouquíssimo eco nos documentos consultados. Tal pode dever-se à natureza dos documentos recolhidos – isto é, talvez existam nas escolas orientações metodológicas às quais não foi possível aceder e que façam menções mais detalhadas sobre como lidar com a ansiedade na performance.

4.2. Inquérito por questionário aos professores

O inquérito por questionário realizado teve como objetivo apurar quais as atitudes de professores de violino face à ansiedade na performance dos seus alunos, bem como o que pensam das medidas a tomar sobre ela. O questionário foi divulgado junto de professores de violino, portugueses, independentemente da escola onde lecionavam e das suas características pessoais (género, idade, experiência, formação). Foram validadas vinte e uma respostas, maioritariamente provenientes de indivíduos com idades compreendidas entre os 20 e os 35 anos.

Em cada uma das seguintes secções, são apresentados os resultados referentes a cada questão do inquérito.

4.2.1. Importância atribuída à abordagem do tema da ansiedade na performance na sala de aula

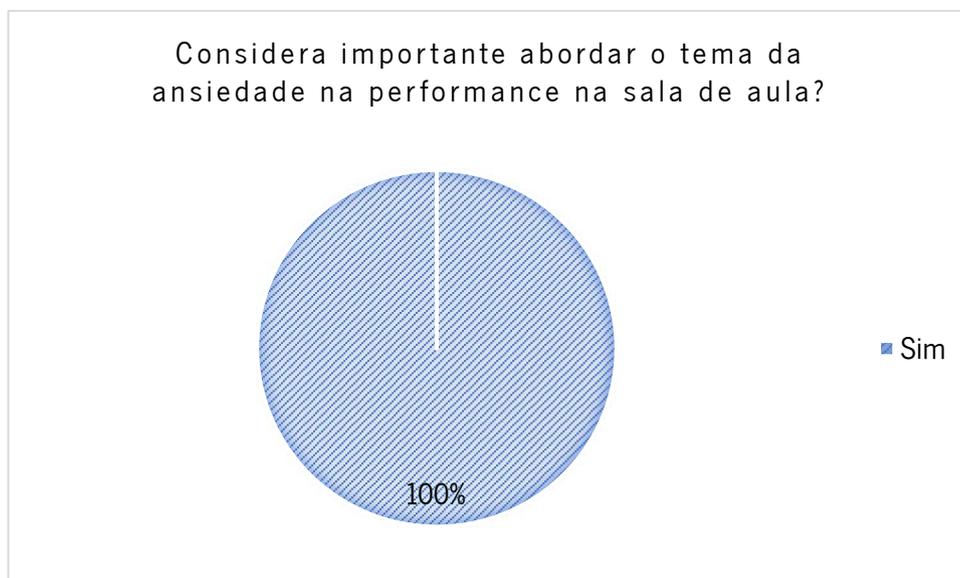


Gráfico 1 – “Considera importante abordar o tema da ansiedade na performance na sala de aula?”

Analisando o gráfico, podemos ver que todos os inquiridos consideraram importante abordar o tema da ansiedade na performance na sala de aula, mesmo aqueles que não o fazem.

4.2.2. Discussão do tema da ansiedade na performance nas aulas

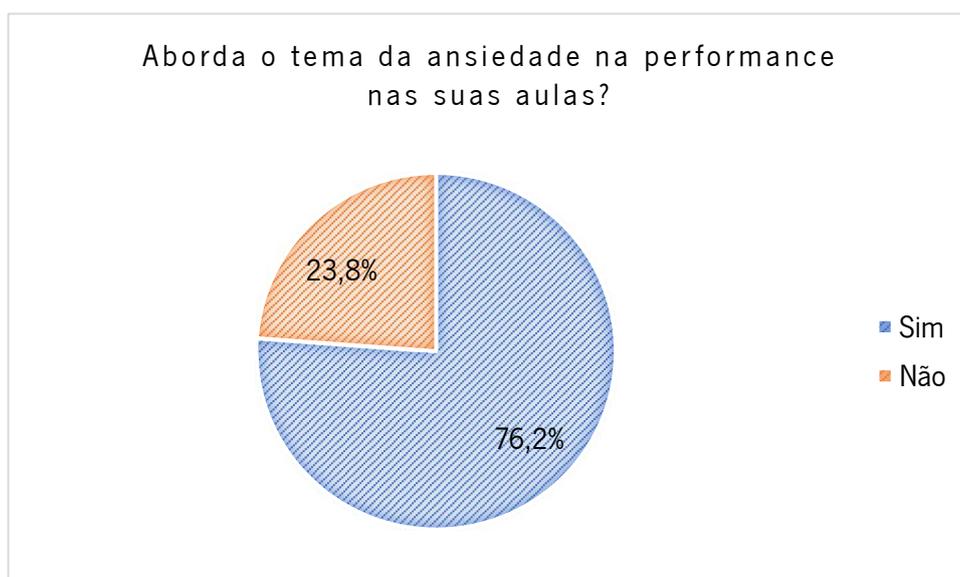


Gráfico 2 – “Aborda o tema da ansiedade na performance nas suas aulas?”

O gráfico 2 revela que cerca de 76,2% dos indivíduos inquiridos abordam o tema da ansiedade na performance nas suas aulas, ao passo que 23,8% não o fazem. Assim, apenas um quarto dos inquiridos não aborda o tema da ansiedade na performance nas suas aulas.

4.2.3. Estratégias de abordagem do tema da ansiedade na performance nas aulas

Das dezasseis pessoas que responderam “Sim” à pergunta 1, quinze responderam à pergunta 2, e dessas apenas doze respostas foram validadas – as três respostas descartadas não respondiam à pergunta (por exemplo, uma delas oferecia a razão pela qual abordava o tema da ansiedade nas aulas).

As diferentes respostas foram analisadas de forma qualitativa, recorrendo a análise temática, e organizadas de acordo com os temas nelas encontrados, que correspondem a diferentes estratégias.

Na tabela abaixo encontramos um resumo dos temas encontrados nas respostas analisadas, estando este organizados por categorias:

Categorias	Temas	Citações
Estratégias psicológicas	Relativização da ansiedade/alívio da pressão	“Fazer chegar ao aluno que toda a gente erra e que não há que ter medo caso algo não corra como esperado.”; “Tento aliviar a pressão dos alunos, nomeadamente para as audições e provas, relativizando as coisas.”
	Observação/diálogo com o aluno e aconselhamento do mesmo	“Conversando com os alunos se em alguma situação o aluno apresentar ansiedade.”; “Tento perceber que tipo de alunos tenho, tento perceber se são mais ansiosos, se têm fobia do palco e outro tipo de reações à performance antes de tocarem em público (...).”
	Consciencialização dos efeitos e sintomas da ansiedade na performance	“Incentivando a autoconsciencialização de sinais de ansiedade e seu impacto principalmente nos processos cognitivos dos alunos.”
Estratégias de treino	Simulação de	“Simulando situações onde o aluno

	performance/performances frequentes	possa desenvolver ansiedade.”
	Trabalho específico reforçado	“Tentar tratar todos os aspetos que ainda não foram totalmente interiorizados”; “Incentivar a estudar lentamente”

Tabela 7 - Análise temática das estratégias referidas pelos inquiridos

De seguida, cada um temas encontrado é desenvolvido com mais detalhe:

Relativização da ansiedade/alívio da pressão

Quatro professores assumem que tentam relativizar a ansiedade e os seus efeitos. Dois deles passam aos alunos a mensagem de que a ansiedade é algo comum ou natural, e que há formas de lidar com ela. Os outros dois professores optam por “aliviar a pressão”, retirando significado a audições e provas, ou ao próprio erro (por exemplo, com a expressão “toda a gente erra”).

Observação/diálogo com o aluno e aconselhamento do mesmo

Seis dos professores optam por estabelecer diálogo com os alunos, de forma a entenderem o que sentem os alunos num momento de performance, bem como descobrir qual o historial do aluno com a ansiedade na performance. Assim, esforçam-se por encontrar as origens e processos que levaram ao desenvolvimento de ansiedade na performance naquele aluno, para depois poderem trabalhar respostas para a mesma (alguns dos inquiridos não especificam que respostas são essas).

Simulação de performance/performances frequentes

Três dos seis professores referidos no parágrafo anterior especificam as respostas que trabalham com os alunos: “Tento preparar os alunos para a sensação de estar em palco” e “[Simular] situações onde o aluno possa desenvolver ansiedade”/”Reproduzir momentos de performance”.

Consciencialização dos efeitos e sintomas da ansiedade na performance

Um dos professores afirma incentivar os seus alunos a serem conscientes dos efeitos da ansiedade na performance, nomeadamente ao nível cognitivo (provavelmente, para melhor lidarem com eles).

Trabalho específico reforçado

Um dos professores aposta em “tentar tratar todos os aspetos que ainda não foram totalmente interiorizados”, dessa forma aumentando a segurança do aluno nas suas capacidades e contribuir para a diminuição da ansiedade no momento da performance. De forma relacionada, também um outro inquirido diz “incentivar os seus alunos a estudar lentamente”.

4.2.4. Razões para não abordar o tema da ansiedade na performance nas aulas

Das cinco pessoas que responderam “Não” à pergunta 1, quatro responderam à pergunta 3. Às diferentes respostas foi feita uma análise temática, tendo sido organizadas de acordo com os temas nelas encontrados.

Desadequação à faixa etária dos alunos

Três desses professores justificavam não abordar o tema da ansiedade na performance nas suas aulas pelo facto de considerarem essa abordagem desadequada ao tipo de alunos que ensinavam. Assim, dois deles focaram-se na faixa etária dos seus alunos: ou eram muito novos, pelo que ainda não sentiam ansiedade; ou eram já adultos, sem ambição de se apresentarem em público. Outro professor afirma que “os conceitos envolvidos na discussão da ansiedade na performance não são de fácil compreensão para os níveis de ensino que leciono”.

Desadequação do estabelecimento de ensino

Um dos professores inquiridos explicou que a escola onde trabalha não organiza audições ou performances públicas.

4.2.5. Recomendação de estratégias de gestão de ansiedade aos seus alunos

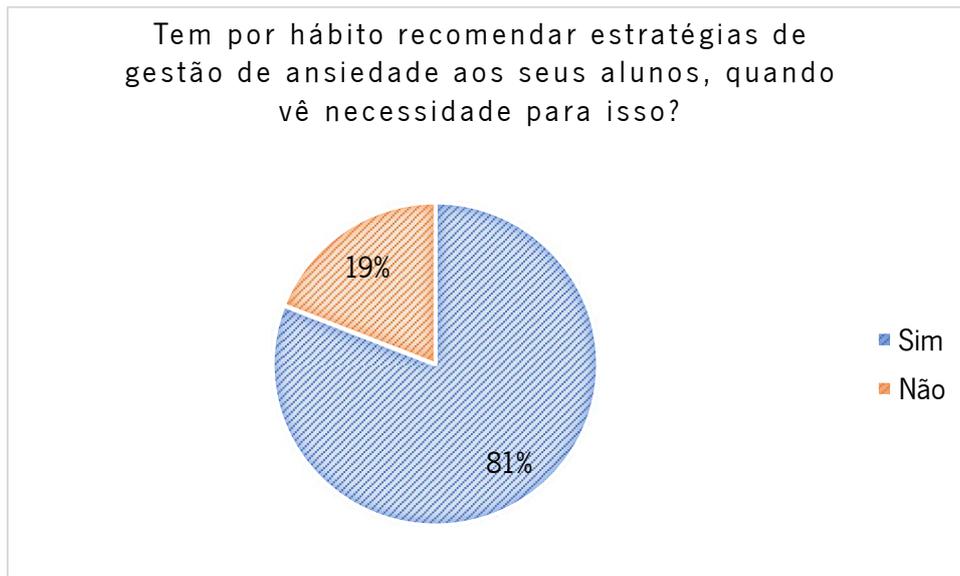


Gráfico 3 – “Tem por hábito recomendar estratégias de gestão de ansiedade aos seus alunos, quando vê necessidade para isso?”

Podemos observar que cerca de 81% dos inquiridos afirmaram recomendar estratégias de gestão de ansiedade aos seus alunos quando viam necessidade para isso. Trata-se de uma maioria expressiva.

4.2.6. Estratégias de gestão de ansiedade recomendadas aos alunos

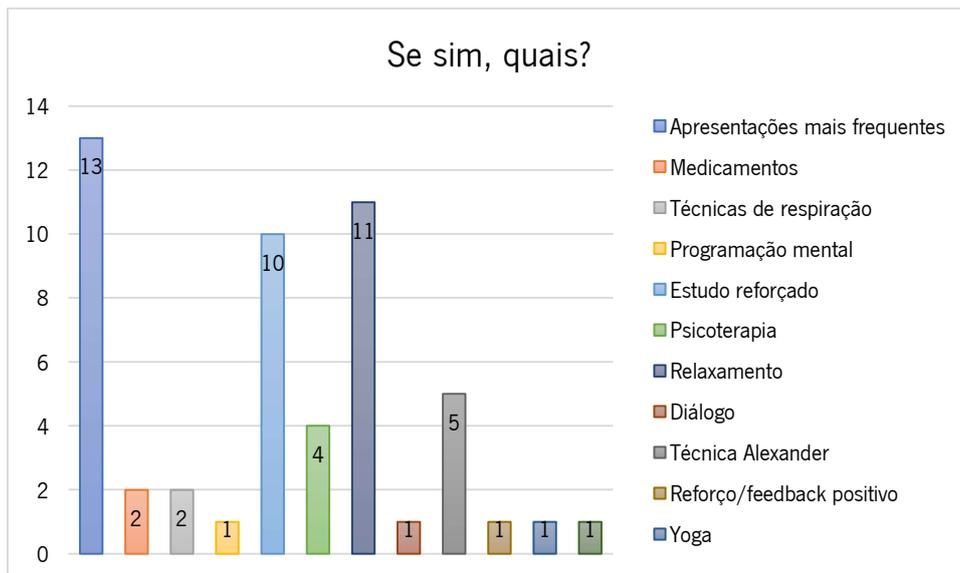


Gráfico 4 – “Se sim, quais?”

A estratégia mais recomendada pelos inquiridos foi a prática de apresentações frequentes, seguida do estudo reforçado e do relaxamento. A psicoterapia e a técnica Alexander também foram

recomendados por alguns professores. As restantes estratégias foram mencionadas apenas por um ou dois dos inquiridos.

4.2.7. Oferta de serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance por parte da escola

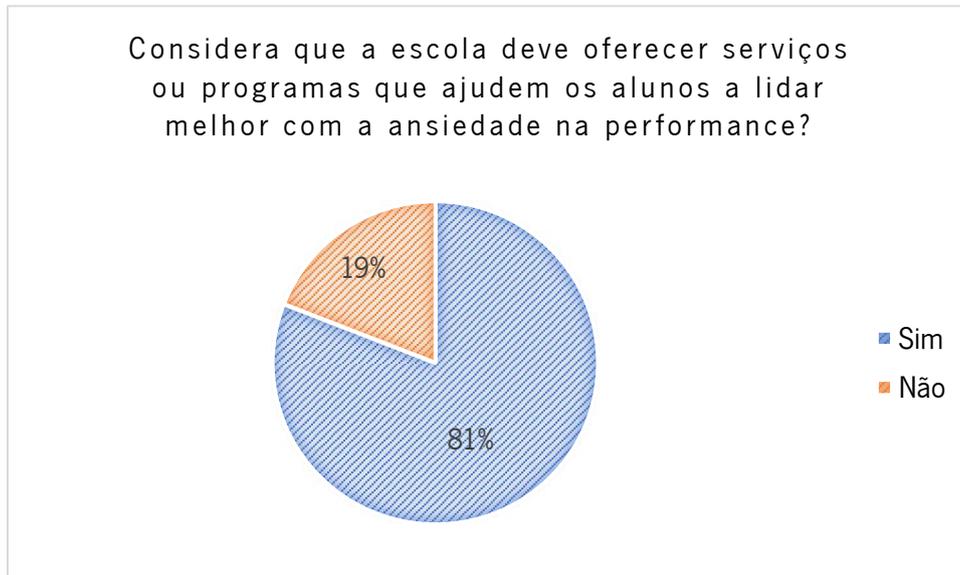


Gráfico 5 – “Considera que a escola deve oferecer serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance?”

Podemos observar que, mais uma vez, uma maioria expressiva (81%) considera que a escola deve oferecer serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance.

4.2.8. Serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance a oferecer por parte da escola

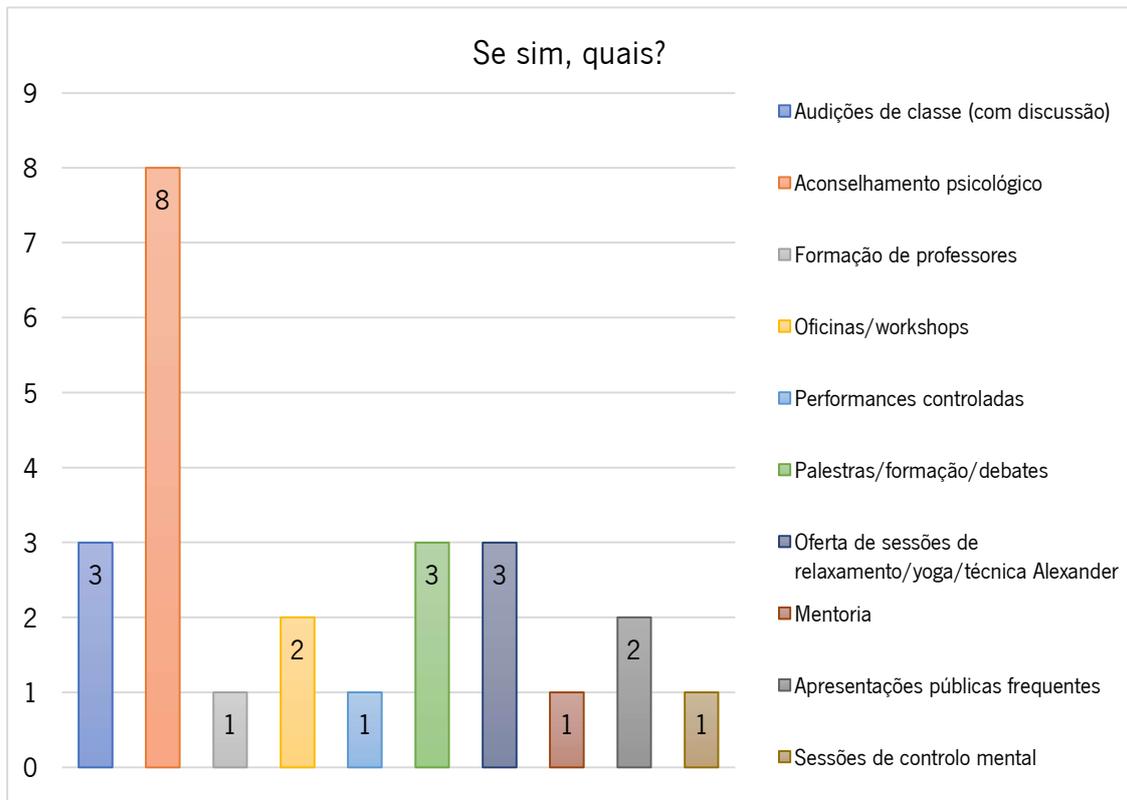


Gráfico 6 – “Se sim, quais?”

Sendo esta uma pergunta de resposta aberta curta, foi necessário estabelecer quais os temas abordados, de forma a poder agrupar as respostas e permitir a análise das mesmas. Assim, os grupos de resposta criados foram os seguintes: audições de classe (com discussão); aconselhamento psicológico; formação de professora; oficinas/workshops; performances controladas; palestras/formação/debates; oferta de sessões de relaxamento/yoga/técnica Alexander; mentoria; apresentações públicas frequentes; sessões de controlo mental. No caso do primeiro grupo, audições de classe (com discussão), foram incluídas as respostas que referiam performances para professores e colegas que incluíssem reflexões/discussões finais, com espaço para feedback.

O serviço mais referido foi, sem dúvida, o aconselhamento psicológico, seguido de audições de classe (com discussão), palestras/formação/debates e sessões de relaxamento/yoga/técnica Alexander.

É interessante constatar que diferenças entre as estratégias que os professores consideram que as escolas deveriam facultar aos alunos e aquelas que os mesmos promovem nas suas aulas.

4.3. Entrevistas

Foram realizadas três entrevistas: duas delas à aluna interveniente (uma no período pré-intervenção e outra no período pós-intervenção) e uma ao professor cooperante (no período pós-intervenção). Visto que se tratou de entrevistas semiestruturadas, foi realizada análise temática das respostas dadas pela aluna e pelo professor cooperante, procurando encontrar temas e categorias que permitissem uma análise mais sistemática dos dados obtidos.

4.3.1. Entrevista inicial à aluna

Numa fase anterior à realização da intervenção foi realizada uma entrevista à aluna participante no projeto, sobre as suas experiências de performance (explica sobre que era).

Os temas emergentes na análise temática foram organizados na tabela que segue abaixo:

Categorias	Temas	Citações
Performance	Percurso musical	“Eu comecei numa escola perto de onde eu vivo, que é a (...), agora infelizmente já fechou, mas foi aí que eu aprendi a dar os meus primeiros passos, do violino.”; “Por acaso, eu comecei a gostar do violino por causa de uma apresentação de música clássica que eu vi. Foi uma minibanda clássica que foi à minha escola e eu apaixonei-me logo pelo violino. Então, algumas semanas depois, da nossa junta de freguesia, veio um recado a dizer que havia aulas de violino. E eu disse assim “Quero ir!”, logo, para experimentar como é que seria.” (sic)
	Experiências prévias de performance	“Bem, nós fazíamos bastantes apresentações e eram sempre em partilha, poucas vezes nós fazíamos audições separados, por isso era mesmo tipo uma partilha musical entre nós. Depois tinha o público...”; “É algo assim que, não sei explicar, a música envolve-nos tanto que muitas coisas não nos lembramos, a adrenalina, como já disse, a adrenalina já está tão no topo, que quando a música entra no nosso coração, tu sentes que parece que és a única que está na sala, e estás concentrada naquele ponto que estás a tocar, e parece que não tem mais ninguém à volta, só estás tu e o acompanhamento de piano.” (sic)
	Motivação para a performance	“Eu gosto de alegrar as pessoas com a música também, como todos nós artistas, não é? E eu acho que é muito motivante vermos no final que conseguimos fazer aquilo que as pessoas estão felizes e viram logo que

		as motivou a continuar a gostar da música clássica.” (sic)
	Performances em conjunto	“Eu acho sempre que os nossos concertos de orquestra é algo que nos envolvem a todos, por isso eu não costumo ficar muito nervosa em relação a esses concertos, porque eu sinto que nós [nos] apoiamos uns aos outros, e estamos todos a viver uma história juntos, da música. Por isso, não é algo que fique muito nervosa, e isso, porque eu até gosto, sinto assim uma harmonia, que é alguma coisa espetacular.” (sic)
	Pensamentos antes e durante a performance	“Pensamentos... eu gosto de ter principalmente os pensamentos positivos, que é “Tudo vai correr bem, isto vai passar, vou chegar ao próximo dia super contente, depois do que fiz”. É assim mesmo... eu penso nisso que me dá uma força de continuar e de que não me devo concentrar de que me posso enganar... não.” (sic)
	Rotinas pré-performance	“Não, não costumo fazer assim... costumo falar com os meus amigos para descontraír um bocado, para não ser só focar nisso, mas de resto não faço assim algo de muito especial.”. (sic)
Ansiedade na performance	Sintomas físicos	“Eu acho que sentia, por vezes, tipo borboletas na barriga, como se costuma dizer, e eu tenho um hábito bastante estranho, por acaso, que é de bocejar, quando estou nervosa.”; “Quando vou tocar, acho que até costumo estar bastante relaxada, acho que isso só acontece em dias especiais.” (sic)
	Visão da ansiedade	“Acho que é mesmo já do nosso corpo (...).”(sic)
	Estratégias de combate à ansiedade na performance	“Eu, sinceramente, deixo-os fluir, porque penso assim: quanto mais bocejar agora, vou bocejar menos da próxima vez, porque consigo começar a controlá-los, não de segurar, mas de não os deixar fluir tão facilmente, não deixar os meus nervos fluir tão facilmente.” (sic); “Sinceramente, eu acho que penso principalmente em ignorá-los [os sintomas], finjo que não estou a ter nada, finjo que não estou a sentir borboletas na barriga, que não estou com vontade de bocejar, simplesmente, de vez em quando, há uma coisa que eu gosto bastante de fazer, que é, lá no Conservatório, tem assim várias árvores, tem uma parte de natureza, eu gosto de espreitar pela janela e observar a natureza a fluir, que é algo que me relaxa também bastante.” (sic)

	Partilha com terceiros sobre a ansiedade	“Eu acho que é importante sim [falar das questões da ansiedade], porque também os alunos não se fecham, nós mesmos não nos fechamos só para o que nós sentimos, nós também temos de partilhar o que nós realmente sentimos, por exemplo os hábitos estranhos, é algo que nós também podemos partilhar, porque podemos sentir-nos melhor por não sermos os únicos a termos essas influências dos nervos em nós, e conseguimos abrir-nos e reparar que não somos os únicos que temos nervos.” (sic)
--	--	---

Tabela 8 - Análise temática das respostas da aluna à entrevista inicial

De seguida, os temas encontrados serão explorados com maior detalhe.

Percurso musical

A aluna descreve o seu percurso musical de forma positiva. Em relação à primeira instituição de ensino que frequentou, sublinha principalmente o ambiente de “partilha musical” que viveu com os colegas, bem como as apresentações frequentes, sempre presença de outros colegas.

Experiências prévias de performance

O historial de performance da aluna é positivo, tendo esta afirmado que todas as situações de que se consegue lembrar são positivas. Ao recordar a sua última experiência de performance, descreve ter-se sentido completamente dentro da música, ao ponto de se esquecer do público.

Motivação para a performance

No que toca ao ato da performance, a aluna afirma que gosta de “alegrar as pessoas com a música”, caracterizando as reações positivas do público como “motivantes”.

Performances em conjunto

Em relação às apresentações que teve com orquestra, a discente afirma que não sente nervosismo, e atribui esse facto à “harmonia” e “apoio” que sente ao tocar com os colegas. Contudo, admite que tem medo de que aconteçam erros na reta final da atuação, seja por parte sua ou dos colegas. No final da atuação, costuma sentir-se “muito contente, aliviada” e também “cheia de adrenalina”. Afirma ainda que o repertório explorado na orquestra é “muito motivante” e do seu agrado, e também dentro das suas capacidades violinísticas.

Sintomas físicos de ansiedade

Alguns dos sintomas de “nervosismo” que admite sentir imediatamente antes ou durante atuações “especiais” são “borboletas na barriga” e bocejos. A aluna esclarece que, em condições normais, se sente muito relaxada, e que os sintomas apenas aparecem nas referidas situações “especiais”.

Visão da ansiedade

A aluna considera que a ansiedade é algo normal e classifica os seus sintomas físicos como uma consequência natural do contexto de apresentação pública (“Acho que é mesmo já do nosso corpo (...).”).

Pensamentos antes e durante a performance

A aluna nega ter qualquer tipo de pensamentos negativos antes ou durante as performances, enfatizando o seu esforço, nesses momentos, em manter uma conversa interna positiva e motivadora, e em manter um estado de concentração. Contudo, admite que “há dias” em que desejaria ter estudado mais. Afirma também que recorre ao estudo, antes das apresentações ou provas, para se sentir mais “segura” e “para ter a certeza que vai correr bem”.

Estratégias de combate à ansiedade na performance

Quanto a estratégias para “combater” os seus sintomas de ansiedade pré-performance, a aluna afirma deixar esses sintomas “fluir”, numa tentativa de os controlar mais tarde. Esse controlo consiste em “ignorar” os sintomas, e agir como se não estivesse a acontecer nada, desviando a sua atenção (por exemplo, olhar pela janela). Contudo, afirma não controlar os seus sintomas quando está a tocar.

Rotinas pré-performance

A aluna afirma não ter nenhuma rotina pré-performance. Contudo, descreve rever a peça, na sua memória, antes de entrar em palco, e conversas com os seus colegas, de forma a “descontrair”.

Partilha com terceiros sobre a ansiedade

A aluna nunca procurou ninguém para lidar com o seu nervosismo ou os sintomas que sente, uma vez que os considera perfeitamente normais e passíveis de serem ultrapassados. A aluna diz

ainda que não sente que “os nervos” a afetem assim tanto. Contudo, considera importante falar sobre os seus sintomas e a sua ansiedade, principalmente pelo valor da partilha com os outros colegas, partilha essa que pode contribuir para que se sintam menos sozinhos.

4.3.2. Entrevista final à aluna

Esta entrevista foi realizada após o final da intervenção.

Os temas encontrados na análise às respostas da aluna foram organizados na tabela que segue abaixo:

Categorias	Temas	Citações
Programa	Balanço da participação	“Eu aprendi uma forma de nós podermos controlar o nosso sistema nervoso, o que vai ser muito bom para as futuras performances, e é isso. Que podemos ver a forma como nós reagimos, estando com menos pessoas ou com mais pessoas, é algo muito interessante.” (sic); “Eu acho que me acho uma pessoa que não tem assim tantos nervos, mas da forma que eu tinha, dos vícios que eu tinha, mesmo antes das performances, eu não os sabia controlar, mesmo que fossem poucos, e desta forma, que o programa mostrou, que é para nós conseguirmos aliviar os nervos e acho que me ajudou bastante, porque já não tenho praticamente nenhum.” (sic).
	Conciliação do programa com a vida escolar	“Eu acho que foi perfeitamente conseguido, deu para organizar tudo o resto da vida pessoal.” (sic)
	Contribuições do programa para o futuro	“Então, eu acho que vou usá-las bastante, em princípio, principalmente as técnicas que fazem para nos aliviar, nós costumamos ter sempre aquele momento a sós em que podemos refletir, e acho que usar bastante nesses momentos para controlar e, desta forma que nós fazemos, também, pra pessoas conhecidas e desconhecidas, vai ser bastante interessante, porque acho que já não vai afetar tanto o sistema nervoso, o serem pessoas conhecidas ou desconhecidas.” (sic)
Performance	Alterações na performance	“A forma de relaxamento que é proposta neste programa é incrível e quando nos sentimos mais confortáveis, corre sempre melhor, por isso acho que influenciou.”; “Antigamente eu tinha o vício de bocejar

		quando estava nervosa, mas ao fazer os exercícios de respiração, diminuiu-me muito mais esse vício. Eu praticamente já não tenho.”; “Eu senti-me menos ansiosa.” (sic)
	Última performance	“Eu senti-me muito relaxada... Foi bastante impressionante porque eu não estava mesmo assim muito nervosa, eu só ficava um dia antes ou algumas horas antes, que era a ansiedade de começar. Mas, no dia em que toquei, foi bastante relaxada, foi até estranho.” (sic)
	Atitude em relação à performance	“O que me surge na cabeça é, primeiro, estou ansiosa para que o dia chegue, e que eu penso sempre em coisas positivas, de que vai correr tudo bem, e que espero que todos gostem, é dessa forma que eu penso.” (sic)

Tabela 9 - Análise temática das respostas da aluna à entrevista final

De seguida, os temas encontrados serão explorados com maior detalhe.

Balanço da participação no programa

A aluna afirma que a participação no programa foi bastante positiva, dizendo que, anteriormente, “eu não sabia controlar os meus nervos”, e que o programa lhe permitiu controlar os mesmos de forma mais eficaz.

Alterações na performance

A aluna diz ainda que um dos sintomas de ansiedade que costumava ter, o bocejo frequente, diminuiu bastante com o programa. De um modo geral, afirma que a sua ansiedade diminuiu, e atribuiu tal acontecimento aos exercícios de relaxamento. Atribui ainda aos exercícios o facto de se sentir agora mais confortável a tocar em público, o que se traduziu num aumento da qualidade da sua performance.

Última performance

Falando da sua última performance, a aluna afirma ter-se sentido muito relaxada durante a mesma, de tal forma que classificou esse acontecimento como “estranho”. Apesar disso, assume que sentia “um bocadinho de nervos” antes de entrar em palco.

Atitude em relação à performance

A aluna continua a ter uma atitude positiva em relação à performance, enfatizando que “pensa sempre em coisas positivas, que vai correr tudo bem”. Admite que, ao pensar na ideia de performance, “sente um aperto no coração”, mas também um grande entusiasmo.

Conciliação do programa com a vida escolar

A aluna considera que foi fácil realizar o programa e conciliá-lo com as suas atividades escolares. Em relação às aprendizagens feitas, afirma que aprendeu que podia controlar o seu sistema nervoso, o que seria útil para futuras performances. Achou interessante observar como reagia a diferentes públicos, concluindo que se sentia mais nervosa com públicos estranhos, não-familiares, por não saber como iriam reagir ao seu desempenho, ficando com medo de que não gostassem de a ouvir. Considerou que se sentia mais confortável com a família, depois com professores e colegas, e menos à vontade com públicos estranhos.

Contribuições do programa para o futuro

Afirmou ainda que o programa a ajudou e que irá usar, no futuro, as estratégias que aprendeu. Acha que, fazendo isso, irá diminuir as diferenças que sente a tocar para públicos conhecidos e desconhecidos.

Por fim, a aluna diz que recomendaria o programa a colegas que sofrem mais que ela com a ansiedade, e a membros da sua família, considerando que os ajudaria a ultrapassarem os seus problemas relacionados com a ansiedade.

4.3.3. Entrevista ao professor cooperante

Esta entrevista foi realizada ao professor cooperante depois do fim da intervenção, de forma a recolher a sua opinião em relação à evolução da aluna (com base na sua observação da última performance da discente) e à exequibilidade e utilidade do programa.

Os temas encontrados na análise às respostas da aluna foram organizados na tabela que segue abaixo:

Categorias	Temas	Citações
Programa	Última performance da aluna	“É assim... ela, mais do que ninguém, poderá avaliar.... mas, quando a ouvi, naquela performance, pareceu-me que ela estava muito mais à vontade, senti-a mais confiante... e menos tensa, talvez? Eu, pelo

		menos, fiquei com essa impressão.” (sic)
	Exequibilidade do programa	“Sim, [é exequível]”.
	Viabilidade de atividades do mesmo gênero	“Claro que podes ser feito em aula, normalmente, mas... por vezes, estamos tão preocupados com outras metas, não é, que esse tipo de coisas deixamos para o fim, e por vezes não temos tempo, às vezes não as fazemos, não é?” (sic)
	Importância do programa	“Acho que são importantes. Lidam com a ansiedade do aluno, com a música... acho que é importante. A parte psicológica é sempre muito importante, nos alunos. Eles podem ter as coisas muito bem tecnicamente, mas psicologicamente, também se não estiverem bem, não estiverem no seu melhor, acabam por não conseguir pôr tudo o que aprenderam em prática. A parte psicológica é muito importante, cada vez mais me vou apercebendo disso.” (sic)

Tabela 10 - Análise temática das respostas do professor à entrevista

De seguida, os temas encontrados serão explorados com maior detalhe.

Última performance da aluna

Em relação à última performance da aluna, à qual assistiu, considerou que esta lhe pareceu “mais confiante”, “menos tensa”, e “muito mais à vontade”.

Exequibilidade do programa

O professor considerou que o programa podia ser facilmente posto em prática, e que era exequível a sua conciliação com as atividades escolares da aluna.

Viabilidade de atividades do mesmo gênero

O professor considera ainda que este tipo de programas têm um impacto positivo nos alunos. Contudo, é difícil pô-los em prática, dado que o tempo é escasso, e é dada prioridade ao cumprimento dos programas, sendo atividades exteriores ao mesmo deixadas para “o fim”. Ainda assim, considera que existe espaço nas escolas para a realização deste tipo de atividades, nomeadamente em formato de workshop, e que teria consequências positivas para toda a comunidade escolar: alunos, encarregados de educação, e professores.

Importância do programa

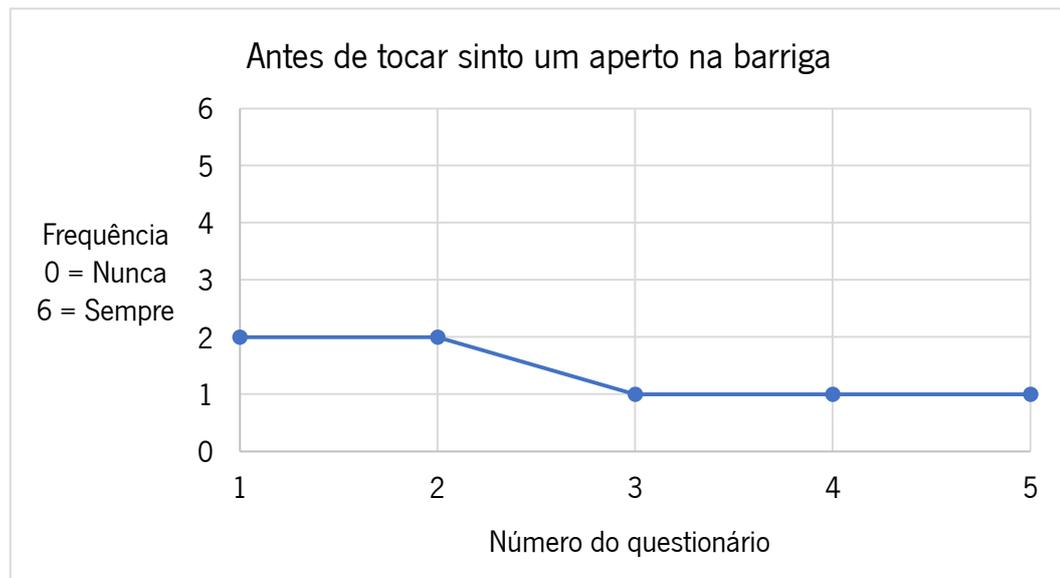
Afirma ainda que este tipo de atividades são importantes para os alunos, uma vez que “a parte psicológica” é essencial para performances bem-sucedidas.

4.4. Questionário MPAl-A

Tal como referido no capítulo anterior, solicitou-se à aluna que respondesse ao questionário MPAl-A, adaptado de Trigo (2015). A aluna respondeu cinco vezes a questionário. A primeira vez teve lugar no dia 10/6/2020, antes do início do programa. As seguintes três respostas ocorreram nas semanas 2, 3, e 4 do programa, sempre antes da performance (o plano inicial previa que a aluna respondesse ao questionário antes de todas as performances – tal não aconteceu por esquecimento da mesma). A última resposta foi dada no final do programa.

Para cada uma das perguntas do questionário, segue abaixo um gráfico a ilustrar a variação das respostas dadas pela aluna. As respostas possíveis eram os números de 0 a 6, organizados numa escala, correspondendo 0 a “Nunca” e 6 a “Sempre”. Assim, o eixo vertical corresponde à escala de respostas, e o eixo horizontal a cada um dos questionários preenchidos, do mais antigo (1), para o mais recente (5), de acordo com a cronologia estabelecida no parágrafo anterior.

1. “Antes de tocar sinto um aperto na barriga”

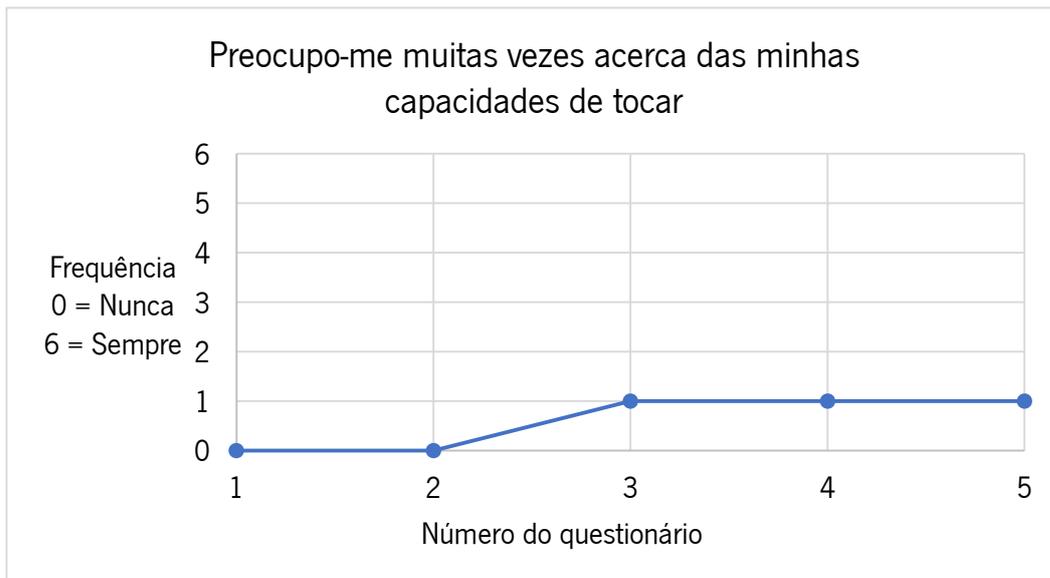


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 7 - "Antes de tocar sinto um aperto na barriga"

Neste gráfico podemos ver que a frequência com que a aluna diz sentir um aperto na barriga antes de tocar foi diminuindo ao longo do tempo, ainda que de forma suave. A grande mudança deu-se entre a segunda e a terceira performance, quando passámos do núcleo familiar para a família alargada.

2. “Preocupo-me muitas vezes acerca das minhas capacidades de tocar”

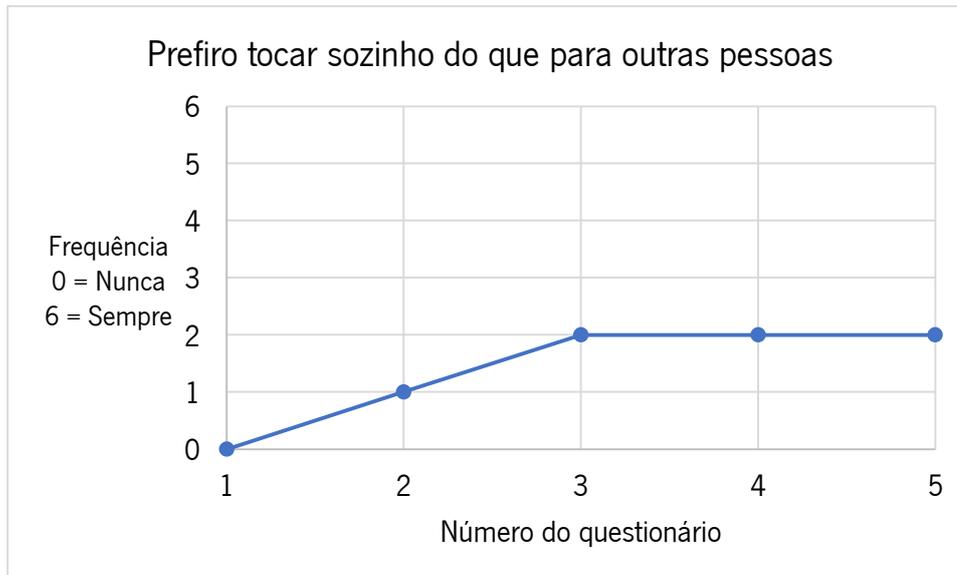


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 8 - “Preocupo-me muitas vezes acerca das minhas capacidades de tocar”

A frequência com que a aluna se preocupava com a sua capacidade de tocar aumentou entre o segundo e o terceiro questionário, que correspondem ao período entre a segunda performance e a terceira, quando há um alargamento do público, passando da família nuclear para a família alargada. Tal pode dever-se a uma menor proximidade da aluna aos membros da sua família alargada, o que poderia aumentar o seu medo de ser julgada. Por sua vez, esse medo está associado a um maior grau de ansiedade na performance na maioria dos sujeitos (Cox & Kenardy, 1993).

3. “Prefiro tocar sozinho do que para outras pessoas”

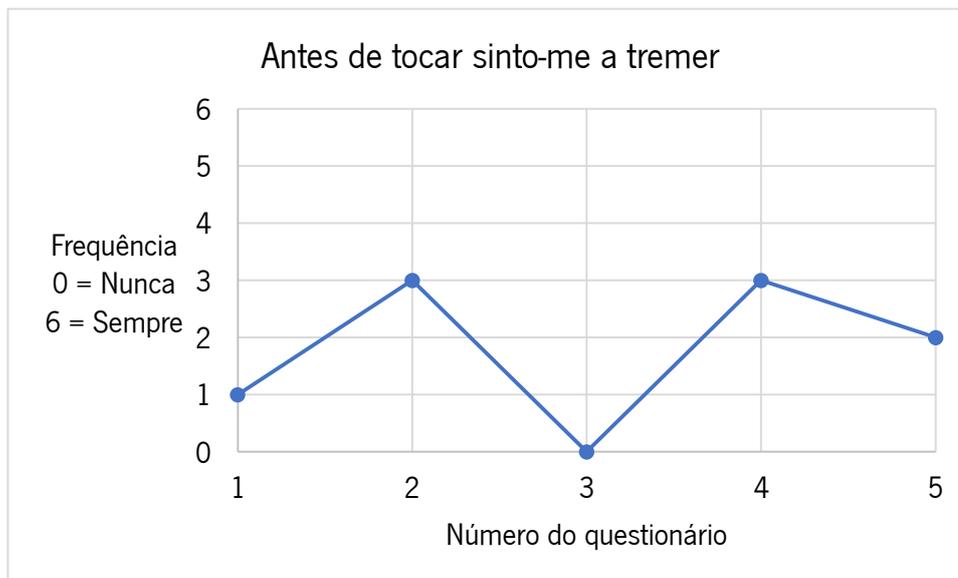


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 9 - “Prefiro tocar sozinho do que para outras pessoas”

Neste gráfico podemos observar que, entre os questionários 1 e 3, a frequência com que a discente preferiu tocar sozinho do que para outras pessoas foi sempre aumentando – ou seja, a partir do momento que as performances para outras pessoas começaram, a aluna foi tendo menos vontade de tocar para terceiros, estabilizando na frequência de nível 2 até ao fim do programa. Isto poderá dever-se, mais uma vez, ao alargamento do público e à alteração da sua composição. Como estes dois fatores estão associados a um maior grau de ansiedade (Cox & Kenardy, 1993), isso poderá ter contribuído para que a aluna se sentisse desconfortável e associasse o ato de tocar para outras pessoas a sentimentos negativos.

4. “Antes de tocar sinto-me a tremer”

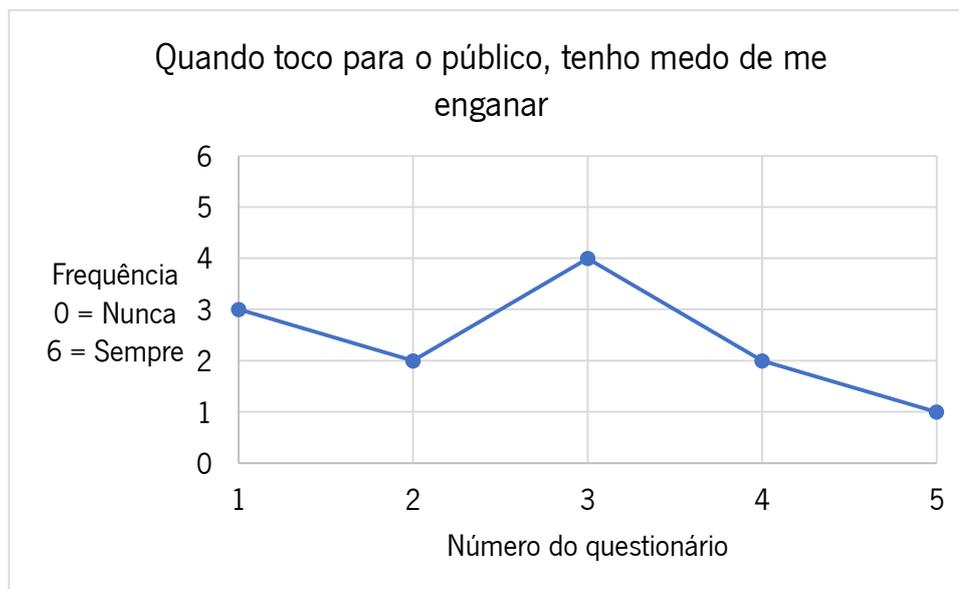


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 10 - “Antes de tocar sinto-me a tremer”

Podemos observar que a frequência de tremores da aluna evoluiu de forma bastante inconstante, alcançando picos antes da segunda performance (para o núcleo familiar) e antes da quarta performance (para a família alargada), e aparentemente sendo nula entre a segunda e terceira (para a família alargada) performances. Não parece existir uma correspondência lógica entre as respostas da aluna e o tamanho/composição do público.

5. “Quando toco para o público, tenho medo de me enganar”



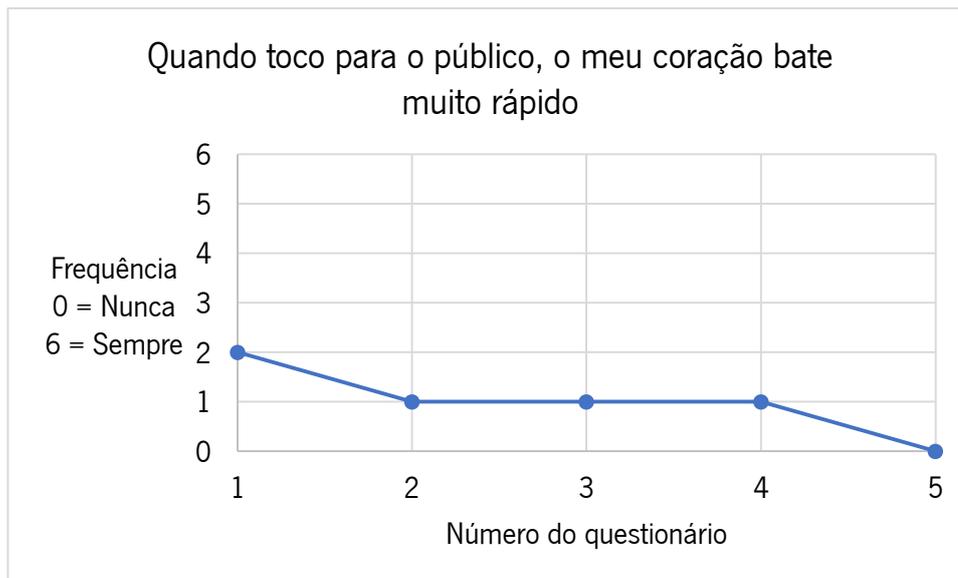
- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 11 - “Quando toco para o público, tenho medo de me enganar”

A frequência com que a aluna tinha medo de se enganar, ao tocar para o público, foi diminuindo ao longo das performances. Em termos brutos, passou de uma frequência 3 para 1. O pico no questionário três, correspondente ao período entre a segunda e a terceira performances, poderá dever-se a uma sensação de falta de preparação ou a um à-vontade menor em relação à família alargada.

É interessante observar que a variação do medo de se enganar é em nada semelhante à observada na frequência de tremores ou de preocupação com as suas capacidades de tocar. Poderemos pôr a hipótese de que, no caso particular desta aluna, os tremores não estão relacionados com o medo de se enganar.

6. “Quando toco para o público, o meu coração bate muito rápido”

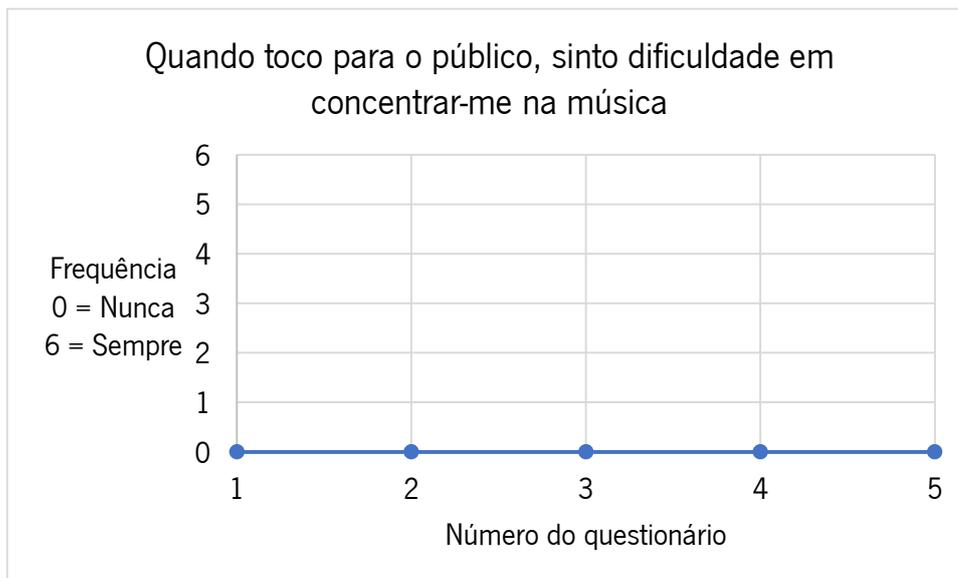


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 12 - “Quando toco para o público, o meu coração bate muito rápido”

Neste gráfico podemos observar que a frequência de um batimento cardíaco acelerado em situações de performance pública foi diminuindo com o desenrolar do programa, chegando mesmo ao nível de 0, equivalente a “Nunca”. Ou seja, segundo a aluna, o batimento cardíaco acelerado deixou de fazer parte a sua experiência de performance, após o programa.

7. “Quando toco para o público, sinto dificuldade em concentrar-me na música”

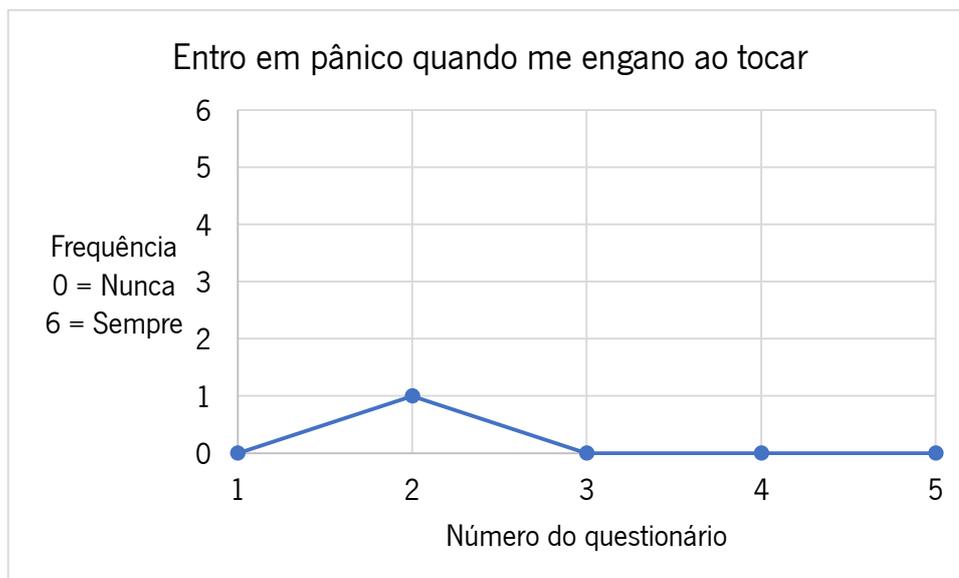


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 13 - “Quando toco para o público, sinto dificuldade em concentrar-me na música”

A aluna respondeu, em todos os questionários, que nunca sentia dificuldades de concentração ao tocar para o público. Pelo que se pode constatar, o programa não alterou essa sua característica.

8. “Entro em pânico quando me engano ao tocar”

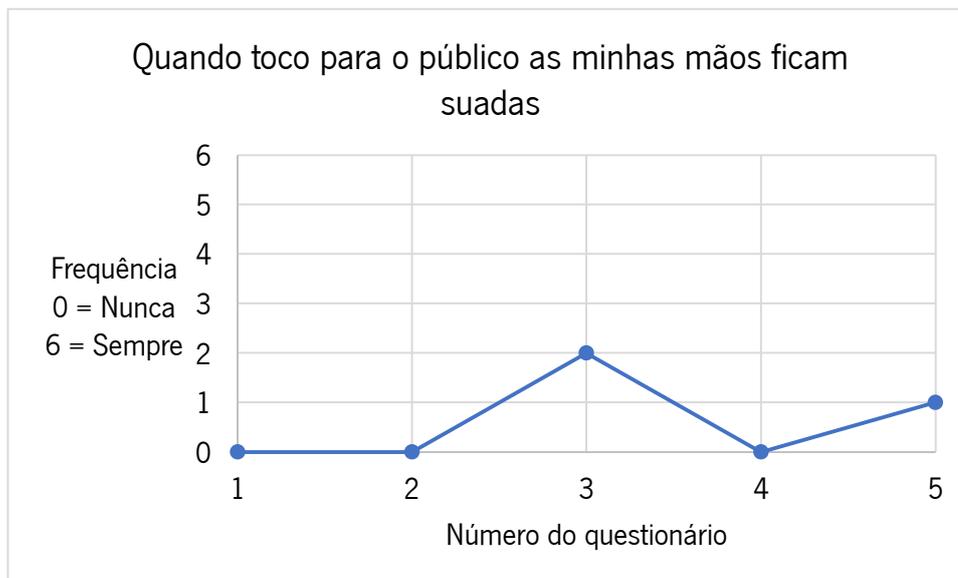


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 14 - “Entro em pânico quando me engano ao tocar”

Neste gráfico podemos observar que, em quase todos os questionários, a aluna respondeu que nunca entrava em pânico quando se enganava ao tocar. A única exceção é o questionário 2, realizado antes da performance para o núcleo familiar, que neste caso só incluía os pais. Tal pode dever-se ao facto de ser a primeira performance pública que iria fazer daquela peça, pelo que talvez ainda não se sentisse muito segura. Com certeza que nessa performance não terá sentido pânico em relação a erros durante a execução, ou teríamos visto valores mais elevados de frequência nos questionários seguintes.

9. “Quando toco para o público as minhas mãos ficam suadas”

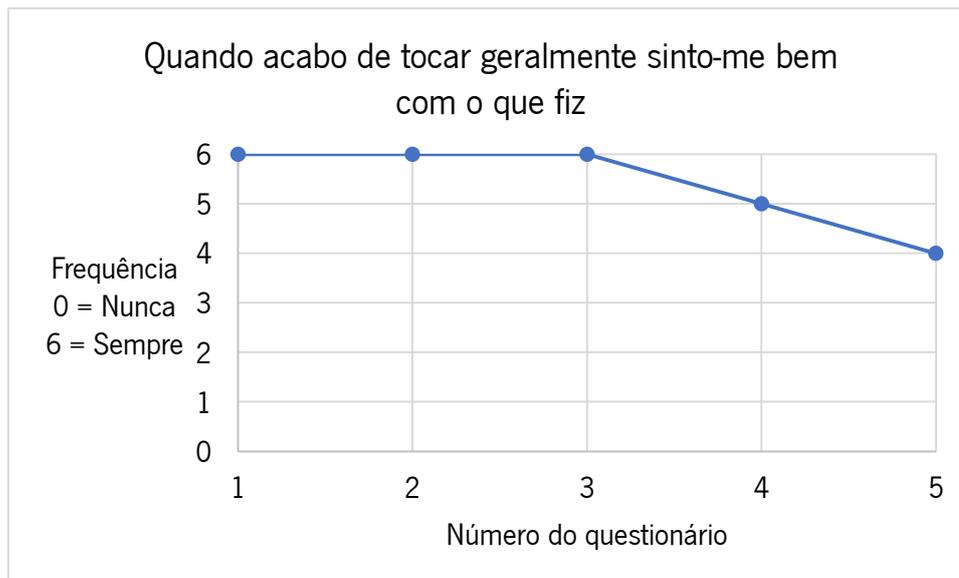


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 15 - “Quando toco para o público as minhas mãos ficam suadas”

Tendo em conta as respostas da aluna, podemos concluir que, em termos brutos, a frequência com que sentiu as suas mãos suadas durante a performance aumentou, passando do nível 0 para 1. No questionário 3 assistiu-se a um pico dessa frequência, chegando ao valor 2. Poderá intuir-se que o alargamento do público levou a um aumento da frequência deste sintoma, que depois voltou a baixar. É interessante verificar que o gráfico de evolução das respostas a esta pergunta é radicalmente diferente do produzido em relação à frequência dos tremores (pergunta 4).

10. “Quando acabo de tocar geralmente sinto-me bem com o que fiz”

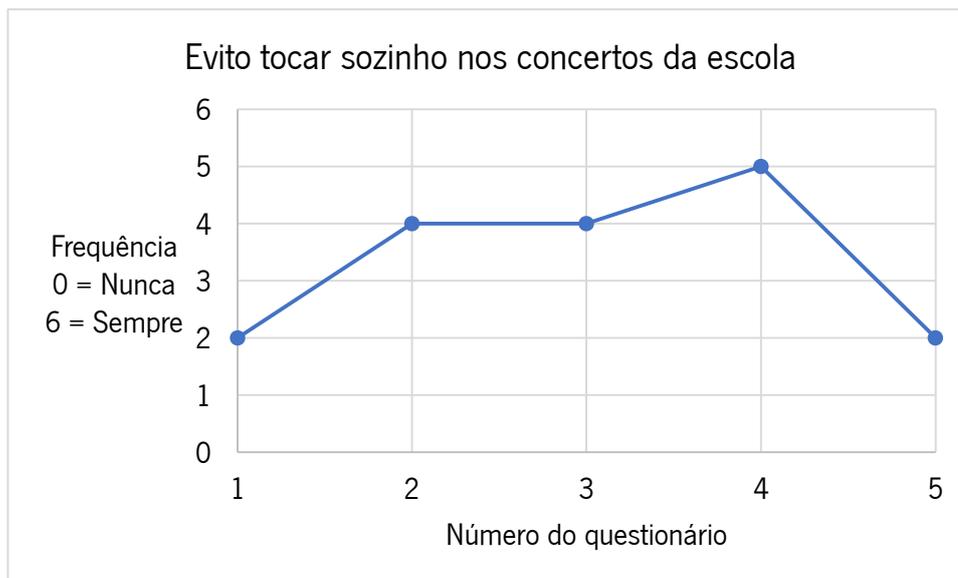


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 16 - “Quando acabo de tocar geralmente sinto-me bem com o que fiz”

Enquanto que, antes do programa e nas fases iniciais do mesmo, a aluna reportava sentir-se sempre bem com o seu desempenho enquanto performer, a frequência desse sentimento positivo foi diminuindo a partir do quarto questionário, que corresponde ao período antecedente da quarta e penúltima performance, agravando-se ainda mais a diminuição no quinto questionário, preenchido já depois do fim do programa.

11. “Evito tocar sozinho nos concertos da escola”

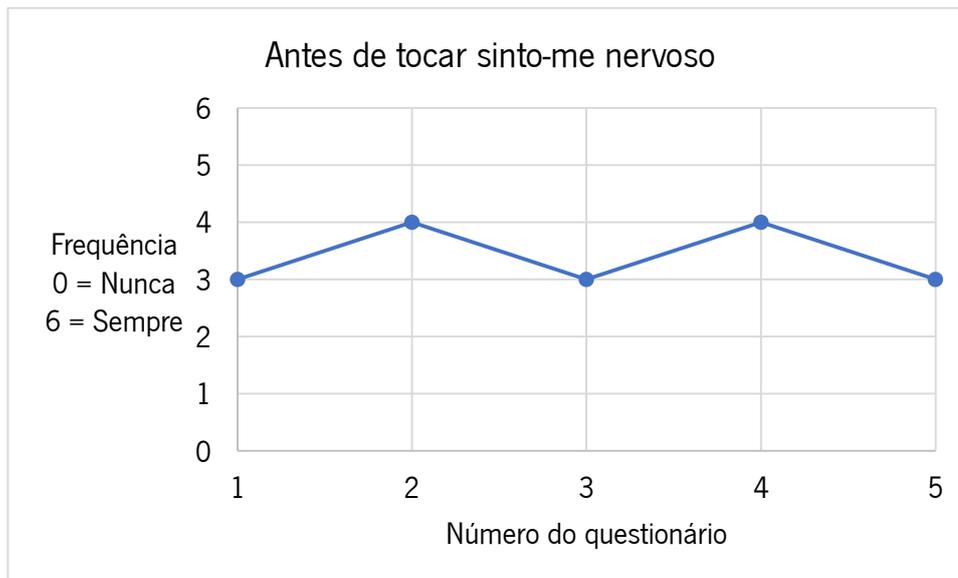


- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 17 - “Evito tocar sozinho nos concertos da escola”

Neste gráfico podemos observar que a frequência com que a aluna dizia evitar tocar sozinho nos concertos da escola foi aumentando à medida que as performances foram acontecendo, atingindo o seu pico no quarto questionário, que teve lugar antes da performance para a família alargada). Apesar disso, em termos brutos, a variação foi nula. Estes factos poderão resumir-se dizendo que, aparentemente, em momentos de maior azáfama performativa, a aluna identifica este tipo de sentimentos; mas não tanto em alturas de maior acalmia.

12. “Antes de tocar sinto-me nervoso”



- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada, com aumento de público em relação à performance 3)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 18 - “Antes de tocar sinto-me nervoso”

A percepção da aluna em relação à frequência com que se sentiu nervosa antes de uma atuação foi-se alterando ligeiramente ao longo do programa. Houve dois picos, nos questionários 2 e 4. Em relação ao questionário 2, tal poderá estar relacionado com a introdução de público.

13. “Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar de minha atuação”

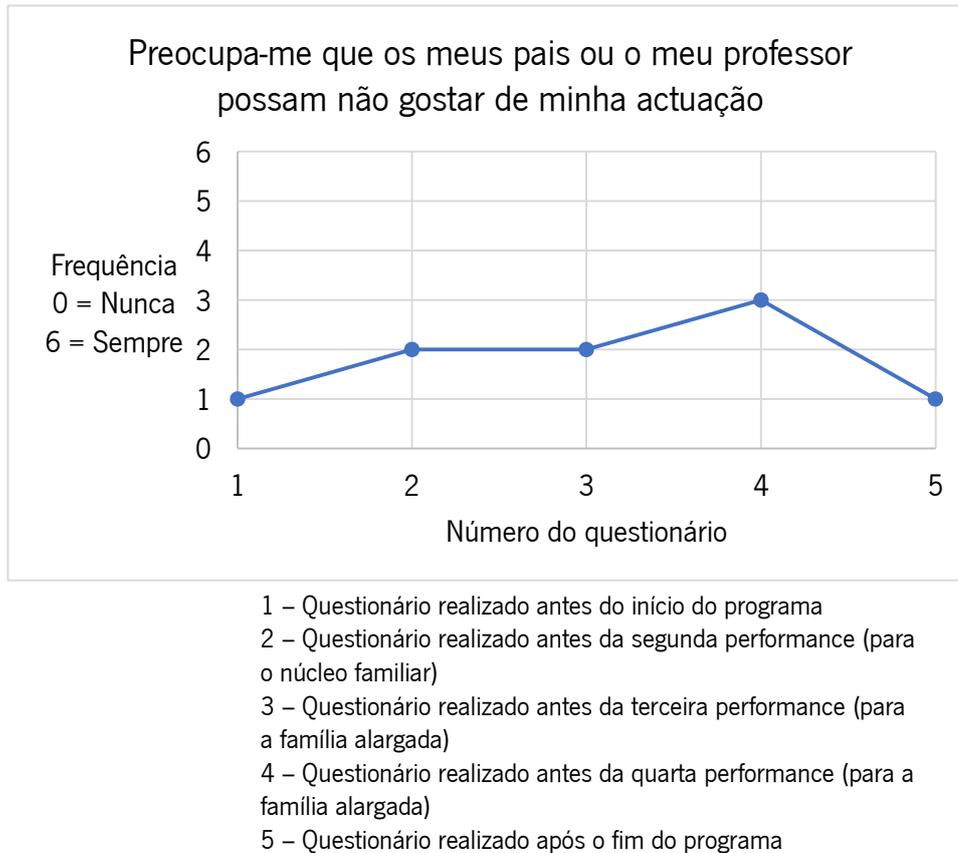
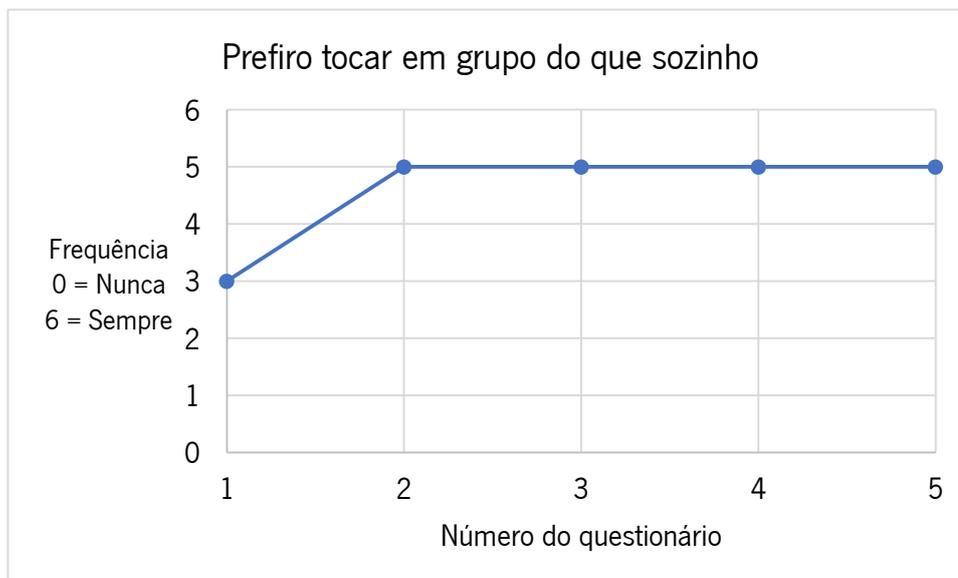


Gráfico 19 - “Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar de minha atuação”

Neste gráfico podemos observar que a frequência com que a aluna se preocupou com um juízo negativo por parte dos pais ou professor foi aumentando ao longo do programa, nomeadamente no momento em que se iniciaram as performances para o público, atingindo o seu pico antes da performance que precedeu aquela em que estiveram presentes, pela primeira vez, professores (a quinta performance). Contudo, em termos brutos (ou seja, comparando os questionários 1 e 5), a aluna não reporta diferenças na frequência desses sentimentos de medo. Este gráfico é muitíssimo semelhante ao obtido a partir das respostas à pergunta 11, pelo que podemos perguntar-nos se as variações em ambos os gráficos estão relacionadas. De facto, ambas as perguntas lidam com questões relacionadas com a exposição ao público e ao seu juízo.

14. “Prefiro tocar em grupo do que sozinho”



- 1 – Questionário realizado antes do início do programa
- 2 – Questionário realizado antes da segunda performance (para o núcleo familiar)
- 3 – Questionário realizado antes da terceira performance (para a família alargada)
- 4 – Questionário realizado antes da quarta performance (para a família alargada)
- 5 – Questionário realizado após o fim do programa

Gráfico 20 - “Prefiro tocar em grupo do que sozinho”

A frequência com que a aluna preferiu tocar em grupo, em vez de sozinha, aumentou a partir do questionário dois (precisamente quando se iniciaram as performances para o público) e manteve-se estável até ao fim do programa, e mesmo após a sua conclusão. Assim, podemos perguntar-nos se o programa alterou, a longo prazo, a visão que a aluna tem em relação a esta questão.

15. “Sinto os meus músculos tensos quando toco”

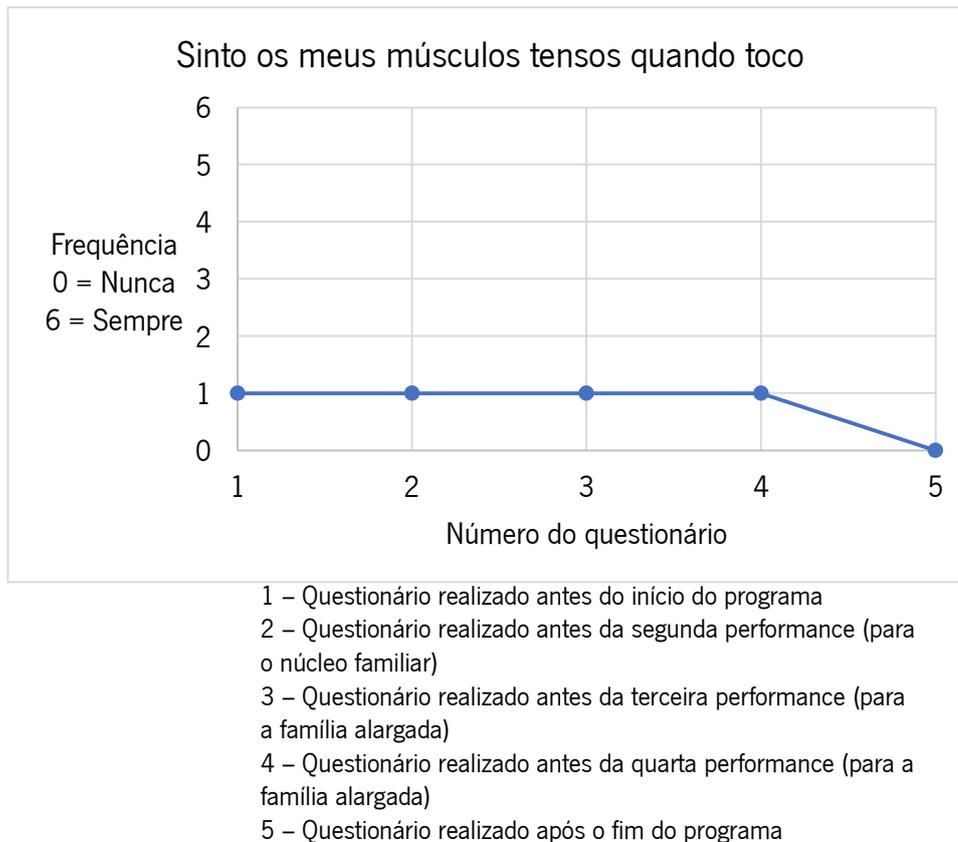


Gráfico 21 - “Sinto os meus músculos tensos quando toco”

Neste gráfico podemos observar que a aluna considerou que a frequência com que sentia os seus músculos tensos quando tocava foi-se mantendo estável ao longo do programa, tendo apenas descido ligeiramente no questionário 5, preenchido após o fim da intervenção. Essa percepção de menos tensão poderá dever-se ao efeito dos exercícios de relaxamento praticados diariamente e antes de cada performance.

4.5. Registos escritos pré e pós-performance

Nesta secção serão apresentados um resumo dos registos produzidos pela aluna antes e depois das performances. Uma transcrição dos registos originais poderá ser encontrada no Anexo IX.

Os registos estão divididos pela data em que foram produzidos, encontrando-se a mesma entre parêntesis. Importa relembrar a composição do público para cada uma das performances:

- Performance 1: sozinha.
- Performance 2: para o núcleo familiar (pais)
- Performance 3: para a família alargada.

- Performance 4: para a família alargada.
- Performance 5: para o núcleo familiar, o professor cooperante, a professora estagiária, e outra professora de violino do Conservatório.

Performance 1 (Semana 1 - 19/6/2020)

A aluna descreveu sentir-se um pouco agitada antes da performance. Após a mesma, afirmou que se sentia aliviada e que os exercícios de relaxamento a tinham acalmado e mantido nesse estado durante a execução.

Performance 2 (Semana 2 – 26/6/2020)

Antes da performance, a discente afirmou sentir-se mais calma que o habitual e confiante de que não ficaria muito nervosa para a apresentação. Apesar desta descrição, as suas respostas ao questionário MPAI-A antes da performance parecem denotar alguma ansiedade (reporta maior frequência de tremores, menor vontade de tocar a solo para outras pessoas, pânico perante enganos, e nervosismo antes de tocar; tudo isto face ao questionário anterior). Assim, é notório algum desfasamento entre os relatos escritos e os dados recolhidos com o questionário.

Depois da performance ter lugar, a discente declarou que tudo tinha corrido bem e que estava muito feliz pelo feedback positivo dos seus pais – em particular, a opinião positiva dos progenitores deixava-a “descansada”. É interessante notar que é a partir desta segunda performance que se observa nas suas respostas uma maior frequência da preocupação com a opinião dos seus pais (pergunta 13, “Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar de minha atuação”).

Performance 3 (Semana 3 – 3/7/2020)

A discente descreveu sentir-se bem antes da performance, expectante para saber qual seria a composição do público, e que o facto de haver mais pessoas lhe dava um pequeno nervosismo. Olhando para as respostas dadas ao questionário MPAI-A imediatamente antes da performance, podemos perceber que a aluna se encontrava mais preocupada com as suas capacidades de tocar, demonstrava uma menor vontade de tocar em público e mais medo de se enganar, relativamente às performances anteriores, o que é compatível com o seu relato de “pequeno nervosismo”.

Após a atuação, a aluna confessou que o facto de terem aparecido poucas pessoas da sua família a deixou mais descansada, e que se sentia nervosa para “este dia”. Considerou que a performance

tinha corrido bem. Mais uma vez, a aluna revela preocupação com o tamanho e composição do público, ficando até mais relaxada por ter menos pessoas na assistência.

Performance 4 (Semana 4 – 10/7/2020)

Antes da performance, a aluna afirmou sentir-se um pouco triste por não terem vindo mais pessoas da sua família (em relação à performance anterior). Declarou também que já tinha feito os exercícios e se sentia bem. As suas respostas ao questionário MPAl-A indicam que, antes da quarta performance, a aluna preocupava-se mais vezes que os seus pais ou professor pudessem não gostar da sua atuação, tinha menos vontade de tocar sozinha, sentia-se menos vezes bem com a sua prestação enquanto performer, e reportava maior frequência de tremores, tudo isto em relação às performances passadas. Contudo, preocupava-se menos vezes com a possibilidade de se enganar. Mais uma vez, os registos escritos da aluna não permitem ter uma noção completa do seu estado de espírito antes da performance – são as suas respostas ao questionário MPAl-A que mais revelam.

Depois da performance, a discente escreveu que tudo tinha corrido bem e que se sentia feliz pelo facto e o público ter gostado de a ouvir. Acrescentou ainda que se tinha sentido calma durante a performance, e que agora se sentia “descansada” e “bastante feliz”.

Performance 5 (Semana 5 – 23/7/2020)

A aluna afirmou que estava “bem” antes da performance, devido à composição do público. Depois da performance, declarou que esta tinha corrido bem e que se tinha sentido mais calma. Afirmou ainda que ia “finalmente” ficar “descansada”.

4.6. Análise dos vídeos das performances

Foram produzidos vídeos de cada uma das performances. Posteriormente, foram avaliados por professores externos ao projeto e sem qualquer relação com a aluna, com base numa tabela previamente estabelecida (e que pode ser consultada no Anexo VI).

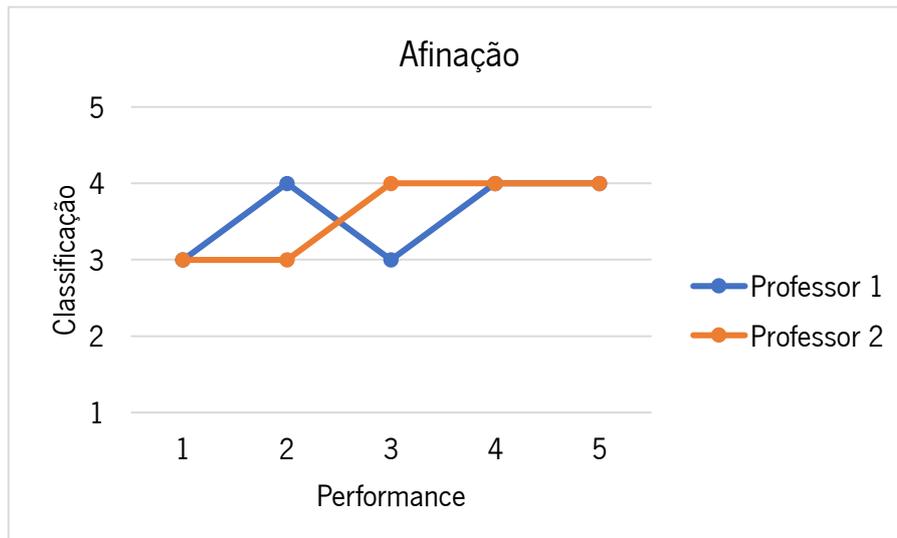
A análise das duas vídeos das performances focou-se em duas componentes: (1) a monitorização de sinais externos de ansiedade e (2) a qualidade da performance.

O professor 1 observou que a aluna exibe tensão muscular, em todas as performances, de forma generalizada (isto é, mantém-se durante toda a performance). Assim, não foi possível quantificá-la. Essa tensão muscular é maior nas performances das semanas 2 e 3. Também nas mesmas performances, o primeiro professor observa, em cada uma, um momento em que a aluna parece

tremer. Em todas as performances, o professor 1 aponta um grau leve de desconforto aparente na aluna.

O professor 2 observa também que a aluna exibe tensão em todas as performances, de forma geral, com pequena ênfase na performance da semana 1. Afirma ainda notar desconforto ténue da aluna em todas as performances, em doses muito pequenas (um ou dois momentos em cada performance), com menor incidência nas performances 2 e 5. Estas observações parecem entrar em contradição com os relatos da aluna nas entrevistas, em que afirma sentir-se relaxada antes e durante a maioria das performances. Contudo, tendo em conta que a aluna tem por hábito tocar com os músculos tensos (como observado por mim e pelo professor cooperante nas aulas), talvez a tensão observada pelos professores seja o seu estado físico normal, e não resultante de stress adicional resultante da performance. De facto, as respostas da discente à pergunta 15 (“Sinto os meus músculos tensos quando toco”), mostram que esta considera demonstrar tensão muscular com pouca frequência, o que nos leva à conclusão de que, provavelmente, a própria aluna não tem sequer noção de que toca tensa.

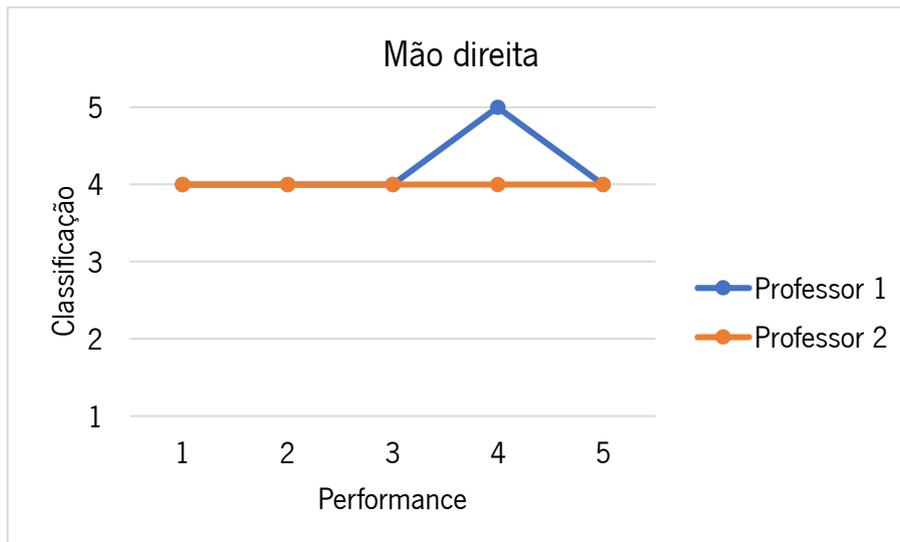
Abaixo seguem gráficos que resumem a evolução das notas atribuídas pelos professores a cada parâmetro da performance. O eixo vertical exibe as classificações, de 1 a 5 (“Muito fraco” a “Muito bom”) e o eixo horizontal indica a semana da performance, por ordem cronológica (a performance 1 corresponde à performance da primeira semana, e assim sucessivamente).



- Performance 1 – Apenas para si própria
- Performance 2 – Para o núcleo familiar (pais)
- Performance 3 – Para a família alargada e amigos
- Performance 4 – Para a família alargada e amigos (com mais público que na performance anterior)
- Performance 5 – Para a família alargada, amigos, estagiária, professor cooperante e outra professora de violino da escola.

Gráfico 22 - Evolução da afinação

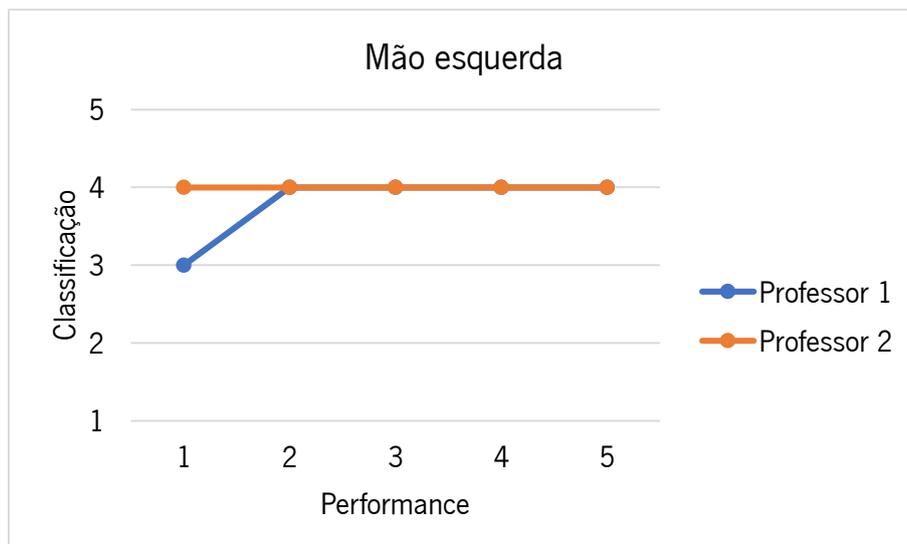
Tanto o professor 1 como o professor 2 consideraram, em termos gerais, que a afinação da aluna melhorou ao longo do programa, embora discordando em relação às performances 2 e 3.



Performance 1 – Apenas para si própria
 Performance 2 – Para o núcleo familiar (pais)
 Performance 3 – Para a família alargada e amigos
 Performance 4 – Para a família alargada e amigos (com mais público que na performance anterior)
 Performance 5 – Para a família alargada, amigos, estagiária, professor cooperante e outra professora de violino da escola.

Gráfico 23 - Evolução da mão direita

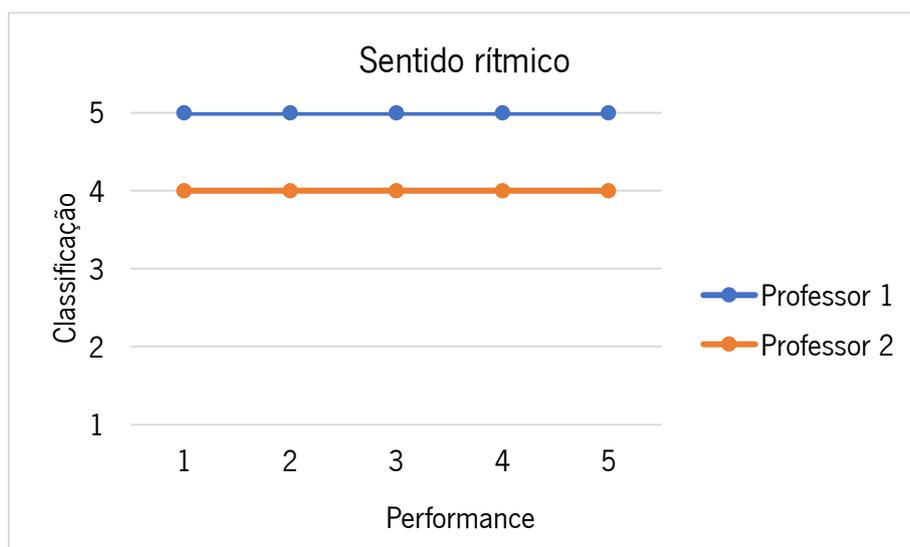
No que toca ao desempenho da mão direita (aquela onde está o arco), o professor 2 considerou que foi constante ao longo de todo o programa, ao passo que o professor 1 viu um melhor desempenho na performance 4. Podemos dizer, de um modo geral, que o desempenho da mão direita não se alterou significativamente ao longo o programa, e que ambos os professores concordaram na classificação a dar.



Performance 1 – Apenas para si própria
 Performance 2 – Para o núcleo familiar (pais)
 Performance 3 – Para a família alargada e amigos
 Performance 4 – Para a família alargada e amigos (com mais público que na performance anterior)
 Performance 5 – Para a família alargada, amigos, estagiária, professor cooperante e outra professora da escola.

Gráfico 24 - Evolução da mão esquerda

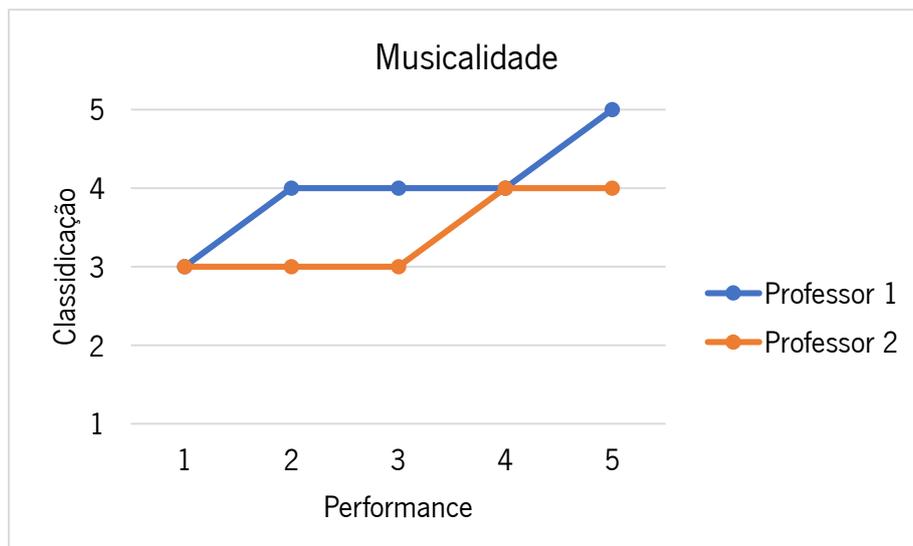
Neste gráfico podemos observar que o professor 2 considerou não existirem diferenças de desempenho de mão esquerda entre as diferentes performances. Por outro lado, o professor 1 foi da opinião que o desempenho foi pior na primeira performance, mantendo-se depois estável nas seguintes.



Performance 1 – Apenas para si própria
 Performance 2 – Para o núcleo familiar (pais)
 Performance 3 – Para a família alargada e amigos
 Performance 4 – Para a família alargada e amigos (com mais público que na performance anterior)
 Performance 5 – Para a família alargada, amigos, estagiária, professor cooperante e outra professora da escola.

Gráfico 25 - Evolução do sentido rítmico

Tanto o professor 1 como o professor 2 consideraram que não houve qualquer alteração no sentido rítmico da aluna entre as diferentes performances.

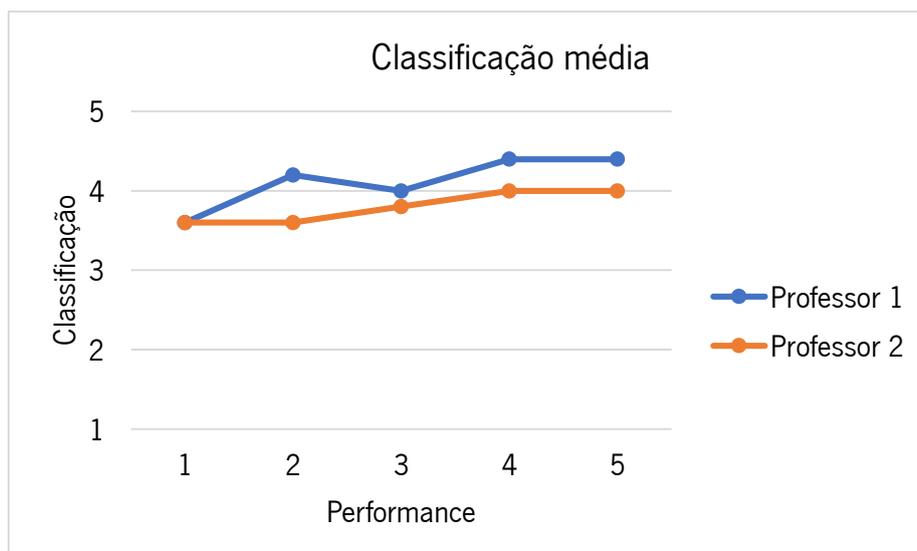


Performance 1 – Apenas para si própria
 Performance 2 – Para o núcleo familiar (pais)
 Performance 3 – Para a família alargada e amigos
 Performance 4 – Para a família alargada e amigos (com mais público que na performance anterior)
 Performance 5 – Para a família alargada, amigos, estagiária, professor cooperante e outra professora da escola.

Gráfico 26 - Evolução da musicalidade

Neste gráfico podemos observar que ambos os professores consideraram ter havido uma melhoria ao nível da musicalidade da aluna, à medida que as performances foram avançando, embora discordando nos momentos de melhoria (para o professor 2, a performance 4; para o professor 1, as performances 2 e 5).

O gráfico seguinte apresenta a evolução da classificação de cada performance. Essa classificação é a média das classificações dadas em cada um dos parâmetros numa dada performance.



- Performance 1 – Apenas para si própria
- Performance 2 – Para o núcleo familiar (pais)
- Performance 3 – Para a família alargada e amigos
- Performance 4 – Para a família alargada e amigos (com mais público que na performance anterior)
- Performance 5 – Para a família alargada, amigos, estagiária,

Gráfico 27 - Evolução da classificação média

O gráfico produzido permite-nos perceber que ambos os professores consideraram que, geralmente, o nível de execução da aluna aumentou entre as performances 1 e 5. Para o professor 2, essa melhoria foi constante; enquanto que, para o professor 1, houve uma diminuição na qualidade da performance da aluna na terceira atuação.

5. DISCUSSÃO

A discussão dos resultados anteriormente apresentados será dividida pelos temas abaixo, para melhor organização e relação com as perguntas de investigação. Primeiro serão discutidos os resultados obtidos nos inquéritos a professores e na análise de documentos orientadores. Em seguida, serão discutidos os resultados da intervenção pedagógica.

5.1. Inquéritos a professores e análise de documentos orientadores

A relação dos professores com a ansiedade na performance

Dos professores que responderam ao questionário, 100% declararam considerar importante abordar o tema da ansiedade na performance nas aulas. Contudo, são menos os que afirmam fazê-lo nas suas aulas: cerca de 76,2%. Os métodos de abordagem mais referidos são o diálogo com o aluno e consequente resolução de problemas, e a relativização da ansiedade e os seus efeitos. Em todos os casos, os professores parecem apenas falar sobre o tema da ansiedade quando acham necessário para o aluno. Em relação aos professores que não abordam o tema da ansiedade na performance nas suas aulas, todos justificam esse facto com a desadequação do tema aos seus alunos ou ao projeto educativo da sua escola.

Cerca de 81% dos participantes no inquérito têm por hábito recomendar estratégias de gestão de ansiedade aos seus alunos, quando veem necessidade para isso. As estratégias mais recomendadas são, de longe, apresentações mais frequentes, estudo reforçado e relaxamento. Num plano intermédio, a psicoterapia e a técnica Alexander. Estas respostas são diferentes das dadas a Mendanha (2014), nas quais havia menos variedade e conhecimento acerca de estratégias de gestão da ansiedade. Tal pode dever-se à composição das duas amostras (é difícil fazer uma avaliação mais consequente, uma vez que a autora do trabalho referido não fornece dados sobre a prevalência das diferentes faixas etárias na sua amostra).

Todos os participantes do inquérito consideraram importante abordar o tema da ansiedade na performance na sala de aula.

Em relação à oferta de serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance por parte das escolas, 81% dos inquiridos concordam que isso aconteça. O aconselhamento psicológico destacou-se como o serviço mais sugerido, seguido das audições de classe (com discussão), palestras/formação/debates sobre o tema da ansiedade, e sessões de relaxamento/yoga/técnica Alexander.

Tendo em conta todos estes dados, a grande maioria dos inquiridos parecem estar sensibilizados para o tema da ansiedade da performance e vigilantes de problemas com ela relacionados nos seus alunos. Para além disso, parecem ter pelo menos um conhecimento básico das estratégias mais comuns para ajudar à gestão da ansiedade na performance. Tal é corroborado por Moura (2019) em entrevistas a colegas docentes.

Tanto quanto se sabe, não existem em Portugal muitos estudos feitos sobre a maior parte dos temas presentes neste ponto, pelo que não é possível fazer comparações de resultados.

A ansiedade na performance nos documentos orientadores das escolas

Das instituições cujos documentos foram analisados, apenas 22% fazem referência, direta ou indireta, à questão da ansiedade e da dimensão psicológica na performance. Uma dessas instituições destaca-se positivamente, por incluir recomendações aos professores em relação a como criar nos alunos uma atitude positiva e saudável face à performance, bem como aumentar a qualidade da mesma.

Uma das instituições não refere, de todo, a ideia de performance ou apresentação pública. As outras seis instituições referem as apresentações e a postura em palco como critério de avaliação e, dessas, duas incluem as apresentações públicas nos objetivos da disciplina de Violino.

Assim, parece ser notória, na esmagadora maioria das escolas estudadas, a ausência da ansiedade na performance ou de métodos de maximização do sucesso na performance dos documentos oficiais e orientadores da disciplina de Violino.

Tanto quanto se sabe, não existem em Portugal estudos feitos sobre esta temática, pelo que não é possível fazer comparações de resultados.

5.2. Intervenção pedagógica

Níveis de ansiedade

Fatores associados

Uma das conclusões a tirar dos dados recolhidos é que a aluna parece ter sido influenciada pela dimensão e tipo de público – a própria di-lo na entrevista final, admitindo que não o tinha entendido conscientemente antes. De qualquer modo, a evolução das suas respostas às perguntas 3 e 14 do questionário MPAL-A mostram, precisamente, uma tendência acentuada de preferir tocar em grupo de que a solo. Para além disso, os seus registos escritos mostram que, de facto, a dimensão e composição do público são as questões em que mais pensa antes das performances, a par dos seus

afazeres escolares. Isto é compatível com o que foi discutido no enquadramento teórico deste relatório – a composição e dimensão do público tem influência nos níveis de ansiedade sentidos pelo performer (Cox & Kenardy, 1993).

Sintomas

Cruzando todos os dados recolhidos, parece haver a indicação de que houve uma diminuição da frequência de alguns sintomas físicos, nomeadamente o aperto na barriga, o aumento do ritmo cardíaco, e os bocejos. A própria aluna, nas suas descrições, aponta sentir-se menos ansiosa e mais relaxada.

Contudo, parece ter havido o aumento da frequência de outros sintomas físicos, nomeadamente suores nas mãos e tremores, que nunca foram mencionados pela aluna nas entrevistas. É difícil perceber se os esconde, desvaloriza, ou simplesmente não tem noção dos mesmos. Poderá também inferir-se que este agravamento se deve ao próprio programa.

O mesmo desfasamento entre relatos se observa em relação à tensão muscular. Por um lado, a aluna nunca referiu essa questão nas entrevistas e descreveu-se sempre como relaxada em momentos pré e durante a performance; além disso, no questionário MPAL-A, responde sempre que nunca ou muito raramente sente os seus músculos tensos a tocar. Por outro lado, ambos os professores que analisaram os vídeos das performances referiram a tensão muscular exibida pela aluna como uma constante em todas as atuações. Contudo, o professor cooperante considerou que a aluna parecia muito mais relaxada na sua última performance. É ainda importante referir que a tensão muscular foi um problema técnico da aluna que pude observar durante todo o ano, em que assisti a todas as aulas de violino que a aluna teve. Uma perspetiva conciliadora de todos estes relatos e dados recolhidos será de que, sendo um problema técnico constante da aluna, a tensão muscular reportada pelos professores que analisaram as performances não será mais do que o estado normal da aluna (tanto em momentos de performance pública como de aula ou estudo). Assim, e tendo em conta todas estas variações observadas pelos diferentes professores, é difícil extrair conclusões definitivas.

Parece ter havido o aumento da frequência de sintomas mentais como o medo de desadequação e a falta de autoconfiança. Esta poderá estar relacionada com o tipo de público que assistiu às performances, questão já discutida acima e já observada na análise dos gráficos do capítulo anterior. Por outro lado, a aluna afirmou também, antes do programa se iniciar, que por vezes se sentia insegura das suas capacidades, e que tinha por hábito reforçar o seu estudo antes das performances. Poderá, então, concluir-se que os seus níveis de autoconfiança não aumentaram com o

programa, tornando-se até, provavelmente, mais evidente a falta de confiança da discente. Uma razão para isso poderá ter sido a exposição repetida à performance num curto espaço de tempo, numa frequência maior à qual a aluna está habituada, o que poderá ter aumentado a sua consciência dos erros durante a performance e o medo de rejeição por parte do público.

Por outro lado, apesar de a frequência de alguns indicadores ter variado ao longo das semanas, observa-se uma variação nula se compararmos o primeiro questionário com o último. É o caso das perguntas “Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar de minha atuação”, “Evito tocar sozinho nos concertos da escola” e “Entro em pânico quando me engano ao tocar”. Isto pode dever-se ao facto de, estando num período de performance frequente, os níveis de stress da aluna terem aumentado e isso ter-se revelado numa maior frequência de sintomas mentais, sintomas esses que voltaram à sua frequência normal após o fim do período de performances e, consequentemente, os níveis de stress baixaram.

Fazendo uma análise geral de todos estes indicadores, parece ter havido um pico de ansiedade na semana 3, correspondente à performance em que o público aumentou mais (passou dos pais para a família alargada). Apesar desse pico de ansiedade, os professores que analisaram as performances da aluna não reportaram alterações, face às performances anteriores, no desempenho de vários parâmetros técnicos (musicalidade, sentido rítmico, mão esquerda, mão direita). No que toca à afinação, os professores discordam: o professor 1 considera que a afinação da aluna piorou, face à performance anterior, ao passo que o professor 2 considera que melhorou. Assim, podemos concluir que, apesar de parecer ter ocorrido um pico de ansiedade na semana 3, a performance dessa semana não sofreu particularmente em termos de qualidade, em comparação com as outras performances.

Também fica a impressão que aquilo que a aluna apresentou nas entrevistas poderá nem sempre ter sido fiel aos seus verdadeiros sentimentos – ou seja, o seu discurso era muito mais positivo e relaxado do que ela se sentia na realidade. Parece seguro dizer-se que houve uma diminuição da frequência dos sintomas físicos e um aumento da frequência de alguns sintomas mentais. Não se podem tirar conclusões acerca dos níveis de ansiedade gerais, por falta de dados, e também pelos comportamentos diferentes dos sintomas mentais e físicos.

Poderemos ainda perguntar-nos se o aumento da frequência de determinados sintomas mentais, já referidos, poderá ser, em alguma medida, consequência da situação de confinamento e stress que se viva na altura, em virtude da pandemia de Covid-19. Como sabemos, esse período criou

instabilidade na vida de crianças e adolescentes por todo o mundo, agravando a sua saúde mental (Valente, 2021).

Os resultados decorrentes desta intervenção pedagógica são diferentes dos obtidos em Kendrick et al. (1989), que relata uma clara diminuição dos níveis de ansiedade nos seus sujeitos (as técnicas de relaxamento não estão presentes nesse estudo, apenas o alargamento gradual do público). Estas diferenças poderão dever-se a facto de, no trabalho citado, os estudantes terem trabalhado semanalmente com um psicólogo e num contexto de grupo, com uma atmosfera amigável e encorajadora – fatores importantes para a diminuição de sentimentos negativos sobre a performance e autoconversa negativa. Contudo, no que toca a um maior relaxamento físico (suportado pelos relatos da aluna, do professor cooperante, e das respostas ao questionário MPAL-A), os resultados deste programa parecem estar em linha com os obtidos por Kendrick et al. (1989).

Num dos grupos estudados no trabalho de Appel (1976) foi aplicada a dessensibilização sistemática (primeiro com recurso à imaginação, depois em performances físicas), aliada à relaxação muscular, e assistiu-se a uma diminuição da ansiedade na performance por parte dos músicos, inclusivamente na frequência dos sintomas fisiológicos, cognitivos e motores. As diferenças entre os resultados alcançados no projeto e os alcançados em Appel (1976) dever-se-ão, provavelmente, à diferente metodologia utilizada.

Por outro lado, a diminuição da frequência e intensidade dos sintomas físicos (como o batimento cardíaco acelerado) está em linha com alguns dos resultados obtidos por Sweeney e Horan (1982), que utilizaram o treino de exercícios de relaxamento e posterior relaxamento controlado por *cue words*.

No projeto desenvolvido em Moura (2019), que consiste num programa de exposição gradual à ansiedade, vários alunos relataram um aumento dos níveis de ansiedade à medida que as performances iam acontecendo – contudo, tendo o programa finalizado, afirmaram estar mais descontraídos perante uma apresentação pública do que antes de o programa se iniciar. Os mesmos alunos reportaram ainda, na sua maioria, um aumento dos seus níveis de autoconfiança, o que não aconteceu no projeto descrito neste relatório de estágio. Devemos ter ainda em mente, relativamente ao projeto de Moura (2019), que todos os dados são recolhidos recorrendo a questionários com perguntas diretas, sem menção a sintomas ou avaliação de terceiros (sem relação com os alunos), o que poderá ter impactado os resultados obtidos.

Nos trabalhos desenvolvidos por Kendrick et al. (1989), Appel (1976), e Horan (1982), os sujeitos foram escolhidos com base nos seus altos níveis de ansiedade, o que não aconteceu neste projeto de intervenção pedagógica. Apesar de a aluna revelar ansiedade, não é possível afirmar com certeza se se tratam de níveis de ansiedade inusuais ou mais altos que a média da população em que se insere (para isso seriam necessários testes específicos e/ou uma avaliação psicológica). Algumas das diferenças de resultados poderão ser explicadas por esse facto. O ideal para este projeto de intervenção pedagógica teria sido o acesso a uma amostra maior, com alunos de idades e proveniências diferentes, de forma a que os seus níveis de ansiedade fossem diferentes entre si. Contudo, devido à situação de pandemia e do consequente atraso nas atividades do estágio profissional e do mestrado, tal não foi possível.

Qualidade da performance

Os dados recolhidos (nomeadamente na análise dos vídeos e nas entrevistas) parecem indicar que sucedeu uma melhoria da qualidade da performance da aluna. Essa alteração poderá dever-se a um maior relaxamento da aluna, ou ao simples facto de haver um maior treino da peça que apresentou, uma vez que a estudou durante um período bastante alargado. Este resultado é semelhante aos apresentados nos estudos consultados, apesar de diferenças na metodologia (Appel, 1976; Kendrick et al., 1987; Sweeney & Horan, 1982).

Receção da aluna ao programa e viabilidade do mesmo

Na sua entrevista final, a aluna afirma que a participação no programa foi bastante positiva, trazendo ganhos pessoais e como discente, dizendo que continuaria a usar as estratégias aprendidas e que a recomendaria a colegas e familiares que achasse precisarem dele.

A aluna considera ainda que foi fácil realizar o programa e conciliá-lo com as suas atividades escolares. A mesma ideia é partilhada pelo professor cooperante, que sublinha a importância dos aspetos mentais e psicológicos no desempenho dos alunos no momento de performance, pelo que qualquer ajuda que lhes possa ser dada é positiva.

Assim, parece ser seguro afirmar que o programa foi bem recebido pela aluna e era de fácil aplicação, ainda que exigisse alguma coordenação, nomeadamente na marcação de performances e angariação de público. Esta visão da exequibilidade do programa está em linha com a apresentada em Moura (2019), que também pôs em prática um programa de exposição gradual à performance.

Relação da aluna com o momento de performance

Antes do programa, a aluna aparenta ter uma relação saudável com o ato de performance, mostrando gosto em apresentar-se publicamente e partilhar a música com o público e os seus colegas. Na entrevista final, a aluna afirma manter uma atitude positiva face à performance, esforçando-se por manter pensamentos positivos acerca da mesma.

Estes relatos parecem indicar, então, que a relação da aluna com o momento de performance não sofreu alterações, mantendo-se positiva.

6. CONCLUSÃO

Este projeto teve como objetivo perceber de que forma é que um programa de exposição progressiva ao estado de ansiedade na performance, aliado à prática de exercícios de relaxamento, pode ser utilizado como ferramenta para a redução da ansiedade na performance musical.

Apesar da natureza do estudo não permitir estabelecer conclusões passíveis de generalização, o mesmo permitiu explorar os efeitos do programa. A partir dos dados recolhidos, poderemos tentar responder às perguntas de investigação estabelecidas previamente. Assim, e respondendo à primeira pergunta de investigação (“De que forma é que um programa de exposição progressiva ao estado de ansiedade na performance, aliado à prática de exercícios de relaxamento, pode ser utilizado como ferramenta para a redução da ansiedade na performance musical?”), poderemos dizer que o programa tem potencial para ajudar os alunos a melhor gerir a ansiedade na performance e os seus impactos na qualidade da performance. Contudo, seria necessário averiguar melhor o seu impacto na frequência e intensidade dos sintomas mentais e, conseqüentemente, apurar a necessidade de introduzir outros elementos no programa. Tendo em conta a análise de dados realizada, coloca-se a hipótese de o aumento do tamanho do público e, em proporção inversa, a diminuição do grau de familiaridade da aluna com o mesmo ser o motivador do aumento da frequência dos sintomas mentais observados. Se assim fosse, seria necessário encontrar soluções que permitissem que tal fosse prevenido.

Em relação à presença da ansiedade na performance nos documentos orientadores das escolas analisadas, podemos dizer que, em termos percentuais, é ainda bastante diminuta, e que mesmo o tema da performance é referido de forma superficial. Apesar de a performance ser uma questão absolutamente inerente à aprendizagem musical, não recebe grande atenção na hora de elaborar orientações.

Já em relação aos inquéritos feitos a professores de violino e aos documentos orientadores analisados, o volume de dados recolhidos não permite extrair generalizações a partir da sua análise.

Contudo, é possível ver, nas respostas obtidas ao inquérito, que as estratégias mais recomendadas pelos professores para a diminuição da ansiedade na performance nos seus alunos são opções bastante convencionais (apresentações mais frequentes, estudo reforçado e relaxamento) e não se incluem naquelas que são consideradas pelos especialistas as estratégias mais eficazes – terapias cognitivo-comportamentais. Contudo, na hora de sugerir que serviços ou programas as escolas deveriam oferecer para ajudar os alunos a melhor lidar com a ansiedade na performance, os professores optaram, na maioria, pelo aconselhamento pedagógico, sessões de relaxamento/yoga/técnica Alexander ou audições de classe com discussão associada.

Todos aqueles que responderam ao inquérito partilhavam da opinião que era importante abordar o tema da ansiedade na performance na sala de aula, mesmo aqueles que não o faziam ou não concordavam com a oferta, por parte da escola, de serviços ou programas que ajudassem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance. De um modo geral, podemos dizer que os professores que responderam ao inquérito estão sensibilizados para o tema da ansiedade na performance e têm já algum conhecimento sobre o mesmo, mas parecem ainda não ter muitas ferramentas ou condições para lidar convenientemente com a ansiedade dos seus alunos.

Em suma, podemos dizer que há ainda muito a explorar, no domínio da ansiedade na performance musical, nas aulas e escolas de música portuguesas. Embora haja já algum conhecimento desta temática por parte dos professores, falta pôr em prática algumas das soluções que os próprios sugerem para uma questão que todos admitem ser importante.

Apesar de todas as limitações ao normal desenvolvimento do programa, nomeadamente o reduzido nível de participantes e a pandemia de Covid-19, o balanço final é francamente encorajador. Os objetivos de investigação e pedagógicos foram maioritariamente cumpridos com sucesso; para além disso, o feedback da aluna participante foi muitíssimo positivo, pelo que a impressão que fica é que o programa foi, de facto, uma experiência importante e útil para ela. Contudo, de forma a generalizar estes resultados, será necessária mais investigação, com amostras mais significativas de estudantes.

Algumas sugestões para investigação futura são a aplicação de programas mais longos no tempo, com uma progressão mais lenta, e com uma maior interação entre os diferentes alunos (por exemplo, através de discussões em grupo), o que exigiria, claro, amostras muito maiores de estudantes.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ablard, K. E., & Parker, W. D. (1997). Parents' achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 651-667. doi: 10.1023/A:1022392524554
- Al Safi, A. T. (2002). The differences in self-learning disposition, test anxiety, and level of ambition between high and low achiever students in first grade of high school. *Journal of the Social Sciences*, 30(1), 69-96. <http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/jss/home.aspx?id=8&Root=yes&authid=713>
- Amen, D. (1998). *Change your brain, change your life*. Three Rivers Press.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., rev.). American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association.
- Appel, S. S. (1976). Modifying solo performance anxiety in adult pianists. *Journal of Music Therapy*, 13(1), 2-16. doi: 10.1093/jmt/13.1.2
- Associação Portuguesa de Medicina Geral e Familiar (2013, julho). *Exercícios de relaxamento*. ACeS Porto Ocidental. <https://acesportoocidental.org/pt/text-8-46-138-136-exercicios-de-relaxamento>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Barbar, A., Crippa, J., & Osório, F. (2014). Performance anxiety in Brazilian musicians: Prevalence and association with psychopathology indicators. *Journal of Affective Disorders*, 152-154, 381-386. doi: 10.1016/j.jad.2013.09.041
- Barlow, D. (2000). Unraveling the mysteries of anxiety and its disorders from the perspective of emotion theory. *American Psychologist*, 55(11), 1247-63. doi: 10.1037/0003-066X.55.11.1247
- Barrell, J. J., Medeiros, D., Barrell, J. E., & Price, D. (1985). The causes and treatment of performance anxiety: An experiential approach. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(2), 106-122. doi: 10.1177/0022167885252010
- Beck, A., & Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias. A Cognitive Perspective*. Basic Books.
- Begley, S. (2008). *Train your mind, change your brain: How a new science reveals our extraordinary potential to transform ourselves*. Ballantine Books.
- Bissonnette, J., Dubé, F., Provencher, M., & Moreno, M. (2015). Virtual reality exposure training for musicians: Its effect on performance anxiety and quality. *Medical Problems of Performing Artists*, 30(3), 169-177. doi: 10.21091/mppa.2015.3032
- Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, 58(4), 329-345. doi: 10.1177/0022429410386965
- Bourne, E. J. (1995). *The anxiety and phobia workbook*. New Harbinger Publications.

- Brantigan, C. O., Brantigan, T. A., & Joseph, N. (1979). The effect of beta blockade on stage fright: A controlled study. *Rocky Mountain Medical Journal*, *76*(5), 227-233.
- Brantigan, C. O., Brantigan, T. A., & Joseph, N. (1982). Effect of beta blockade and beta stimulation on stage fright. *The American Journal of Medicine*, *72*(1), 88–94. doi: 10.1016/0002-9343(82)90592-7
- Brodsky, W. (1996). Music performance anxiety reconceptualized. *Medical Problems of Performing Artists*, *11*(3), 88-98. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1107&article=1158>
- Brodsky, W., & Sloboda, J. A. (1997). Clinical trial of a music generated vibrotactile therapeutic environment for musicians: Main effects and outcome differences between therapy subgroups. *Journal of Music Therapy*, *34*(1), 2-32. doi: 10.1093/jmt/34.1.2
- Burin, A., & Osório, F. (2017). Music performance anxiety: A critical review of etiological aspects, perceived causes, coping strategies and treatment. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, *44*(5), 127-133. doi: 10.1590/0101-60830000000136
- Chan, M. (2011). *The relationship between music performance anxiety, age, self-esteem, and performance outcomes in Hong Kong music students* [Tese de doutoramento, Durham University]. Durham e-Theses. <http://etheses.dur.ac.uk/637/>
- Clark, D. B., & Agras, W. S. (1991). The assessment and treatment of performance anxiety in musicians. *The American Journal of Psychiatry*, *148*(5), 598–605. doi: 10.1176/ajp.148.5.598
- Clark, T., & Williamon, A. (2011). Evaluation of a Mental Skills Training Program for Musicians, *Journal of Applied Sport Psychology*, *23*(3), 342-359. doi: 10.1080/10413200.2011.574676
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 222-248.
- Cobham, V. E., Dadds, M. R., & Spence, S. H. (1998). The role of parental anxiety in the treatment of childhood anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*(6), 893–905. doi: 10.1037/0022-006X.66.6.893
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, *13*(2), 355-379. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cox, W. J., & Kenardy, J. (1993). Performance anxiety, social phobia, and setting effects in instrumental music students. *Journal of Anxiety Disorders*, *7*(1), 49-60. doi: 10.1016/0887-6185(93)90020-L
- Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: The three-systems model and self-efficacy theory. *Behaviour Research and Therapy*, *22*(3), 267-280. doi: 10.1016/0005-7967(84)90007-X
- Desberg, P. (1996). *No more butterflies: Overcoming stage-fright, shyness, interview anxiety, & fear of public speaking*. New Harbinger Publications.

Dias, C. (s.d.). *Aprender a relaxar*. Ciências ULisboa. https://ciencias.ulisboa.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Aprender_a_relaxar.pdf

Dilling, H., & Freyberger, H. J. (2016). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen*. Hogrefe.

Eison, A. S., & Temple, D. L., Jr (1986). Buspirone: Review of its pharmacology and current perspectives on its mechanism of action. *The American Journal of Medicine*, 80(3B), 1–9. doi: 10.1016/0002-9343(86)90325-6987.tb03031.x

Engel, G. (2000). Pesquisa-ação. *Educar, Curitiba*, (16), 181-191. <https://docplayer.com.br/1121665-Pesquisa-acao-guido-irineu-engel-resumo.html>

Esplen, M. J., & Hodnett, E. (1999). A pilot study investigating student musicians' experiences of guided imagery as a technique to manage performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(3), 127-132. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1095&article=1049>

Fehm, L., & Schmidt, K. (2006). Performance anxiety in gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(1), 98-109. doi: 10.1016/j.janxdis.2004.11.011.

Fernholz, I., Mumm, J., Plag, J., Noeres, K., Rotter, G., Willich, S. N., ... & Schmidt, A. (2019). Performance anxiety in professional musicians: A systematic review on prevalence, risk factors and clinical treatment effects. *Psychological Medicine*, 49(14), 2287-2306. doi: 10.1017/S0033291719001910

Finch, K., & Moscovitch, D. A. (2016). Imagery-Based Interventions for Music Performance Anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 31(4), 222-231. doi: 10.21091/mppa.2016.4040

Fishbein, M., Middlestadt, S. E., Ottati, V., Straus, S., & Ellis, A. (1988). Medical problems among ICSOM musicians: Overview of a national survey. *Medical Problems of Performing Artists*, 3(1), 1-8. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1145&article=1451>

Fletcher, J. L. (1993). *Patterns of high performance: Discovering the ways people work best*. Berrett-Koehler.

Fogle, D. O. (1982). Toward effective treatment for music performance anxiety. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 19(3), 368–375. doi: 10.1037/h0088448

Graydon, J., & Murphy, T. (1995). The effect of personality on social facilitation whilst performing a sports related task. *Personality and Individual Differences*, 19(2), 265-267.

Guggisberg, A. G., Mathis, J., Schnider, A., & Hess, C. W. (2010). Why do we yawn?, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 34(8), 1267–1276. doi:10.1016/j.neubiorev.2010.03.008

Haid, K. (1999). Coping with performance anxiety. *Teaching Music*, 7(1), 40-41.

Hall, P. D. (1999). The effect of meditation on the academic performance of African American college students. *Journal of Black Studies*, 29(3), 408-415. doi: 10.1177/002193479902900305

Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 14(1), 87-97. doi:10.1017/S0265051700003466

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. doi: 10.1017/S0265051701000122
- Hamann, D., & Sobaje, M. (1983). Anxiety and the college musician: A study of performance conditions and subject variables. *Psychology of Music*, 11(1), 37-50. doi: 10.1177/0305735683111005
- Hanton, S., & Jones, G. (1999). The acquisition and development of cognitive skills and strategies: I. Making the butterflies fly in formation. *The Sport Psychologist*, 13(1), 1-21. doi: 10.1123/tsp.13.1.1
- James, I. (1998). Western orchestral musicians are highly stressed. *Resonance: International Music Council*, 26, 19-20.
- James, I. M., Griffith, D. N., Pearson, R. M., & Newbury, P. (1977). Effect of oxprenolol on stage-fright in musicians. *The Lancet*, 310(8045), 952-954. doi: 10.1016/s0140-6736(77)90890-x
- James, I., & Savage, I. (1984). Beneficial effect of nadolol on anxiety-induced disturbances of performance in musicians: A comparison with diazepam and placebo. *American Heart Journal*, 108(4), 1150-1155. doi: 10.1016/0002-8703(84)90599-4
- Kendrick, M., Craig, K., Lawson, D., & Davidson, P. (1982). Cognitive and behavioral therapy for musical-performance anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(3), 353-362. doi: 10.1037/0022-006X.50.3.353
- Kenny, D. (2005). A systematic review of treatments for music performance anxiety. *Anxiety, stress, and coping*, 18(3), 183-208. doi: 10.1080/10615800500167258
- Kenny, D. (2006). Music performance anxiety: Origins, phenomenology, assessment and treatment. *Context: Journal of Music Research*, 31, 51-64.
- Kenny, D. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D., & Osborne, M. (2006). Music performance anxiety: New insights from young musicians. *Advances in cognitive psychology*, 2(2), 103-114.
- Kenny, D., Arthey, S., & Abbass, A. (2016). Identifying attachment ruptures underlying severe music performance anxiety in a professional musician undertaking an assessment and trial therapy of Intensive Short-Term Dynamic Psychotherapy (ISTDP). *SpringerPlus*, 5(1), 1591-1607. doi: 10.1186/s40064-016-3268-0
- 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(6), 757-777. doi: 10.1016/j.janxdis.2003.09.004
- Kenny, D., Driscoll, T., & Ackermann, B. (2014). Psychological well-being in professional orchestral musicians in Australia: A descriptive population study. *Psychology of Music*, 42(2), 210-232. doi: 10.1177/0305735612463950
- Kim, Y. (2008). The effect of improvisation-assisted desensitization, and music-assisted progressive muscle relaxation and imagery on reducing pianists' music performance anxiety. *Journal of Music Therapy*, 45(2), 165-191. doi: 10.1093/jmt/45.2.165

- Kirchner, J. M. (2003). A qualitative inquiry into musical performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists*, 18(2), 78-82. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1080&article=908>
- Klickstein, G. (2009). *The musician's way: A guide to practice, performance, and wellness*. Oxford University Press.
- LeBlanc, A., Jin, Y. C., Obert, M., & Siivola, C. (1997). Effect of audience on music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 45(3), 480-496. doi: 10.2307/3345541
- Lee, S. (2002). Musician's performance anxiety and coping strategies. *The American Music Teacher*, 52(1), 36-39.
- Lehrer, P. (1987). A review of the approaches to the management of tension and stage fright in music performance. *Journal of Research in Music Education*, 35(3), 143-153. doi: 10.2307/3344957
- Lehrer, P. M., Goldman, N. S., & Strommen, E. F. (1990). A principal components assessment of performance anxiety among musicians. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 12-18. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1137&article=1376>
- Lehrer, P., & Woolfolk, R. (1984). Are stress reduction techniques interchangeable or do they have specific effects? A review of the comparative empirical literature. In R. Woolfolk & P. Lehrer (Eds.), *Principles and practices of stress management* (pp. 404-477). Guilford.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 1(2), 143-153. doi: 10.1177/001872674700100201
- Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109-117. doi: 10.1037/0021-843X.107.1.109
- Lockwood, A. H. (1989). Medical problems of musicians. *New England Journal of Medicine*, 320(4), 221-227. doi: 10.1056/NEJM198901263200405
- Loehr, J. E. (1998). *Stress for success*. Times Book.
- Lopes, F. (2014). *Preparação para a performance instrumental: Problemáticas e estratégias* [Relatório de estágio, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3913>
- Lucki, I., Rickels, K., Giesecke, M. A., & Geller, A. (1987). Differential effects of the anxiolytic drugs, diazepam and buspirone, on memory function. *British Journal of Clinical Pharmacology*, 23(2), 207-211. doi: 10.1111/j.1365-2125.1
- Marchant-Haycox, S. E., & Wilson, G. D. (1992). Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 13(10), 1061-1068. doi: 10.1016/0191-8869(92)90021-G
- Marshall, A. J. (2010). *Perspectives about musicians' performance anxiety* [Dissertação de mestrado, University of Pretoria]. UPSpace Institutional Repository. <http://hdl.handle.net/2263/23579>

- McGinnis, A. M., & Milling, L. S. (2005). Psychological treatment of musical performance anxiety: Current status and future directions. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 42*(3), 357. doi: 10.1037/0033-3204.42.3.357
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 381-395. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.381
- Mendanha, Z. (2014). *Ansiedade na performance: Causas e possíveis curas* [Relatório de estágio, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4484>
- Montello, L., Coons, E. E., & Kantor, J. (1990). The use of music therapy as a treatment for musical performance stress. *Medical Problems of Performing Artists, 5*(1), 49. <https://www.sciandmed.com/sm/journalviewer.aspx?issue=1137&article=1384&action=3&search=true>
- Moura, N. (2019). *Relatório da prática profissional e projeto de intervenção pedagógica: A exposição gradual como estratégia de gestão da ansiedade na performance musical em crianças e adolescentes* [Relatório de estágio, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/28906>
- Nagel, J., Himle, D., & Papsdorf, J. (1989). Cognitive-behavioural treatment of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 17*(1), 12-21. doi: 10.1177/0305735689171002
- Nascimento, S. (2013). *Ansiedade de performance musical: Um estudo sobre o uso de betabloqueadores por bacharelados em música* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-9RTNFQ>
- Neftel, K. A., Adler, R. H., Käppeli, L., Rossi, M., Dolder, M., Käser, H. E., Bruggesser, H. H., & Vorkauf, H. (1982). Stage fright in musicians: A model illustrating the effect of beta blockers. *Psychosomatic Medicine, 44*(5), 461-469. doi: 10.1097/00006842-198211000-00008
- Newbegin, C. (2015). The stress epidemic. *InnovAiT, 8*(1), 36-40. doi: 10.1177/1755738014558467
- Norton, G., MacLean, L., & Wachna, E. (1978). The use of cognitive desensitization and self-directed mastery training for treating stage fright. *Cognitive Therapy and Research, 2*(1), 61-64. doi: 10.1007/BF01172513
- Orlick, T. (2015). *In pursuit of excellence*. Human Kinetics.
- Orman, E. K. (2004). Effect of virtual reality graded exposure on anxiety levels of performing musicians: A case study. *Journal of Music Therapy, 41*(1), 70-78. doi: 10.1093/jmt/41.1.70
- Osborne, M. S., & Franklin, J. (2002). Cognitive processes in music performance anxiety. *Australian Journal of Psychology, 54*(2), 86-93. doi: 10.1080/00049530210001706543
- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2005). Development and validation of a music performance anxiety inventory for gifted adolescent musicians. *Journal of Anxiety Disorders, 19*(7), 725-751. doi: 10.1016/j.janxdis.2004.09.002

- Osborne, M. S., & Kenny, D. T. (2008). The role of sensitising experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music, 36*(4), 447-462. doi: 10.1177/0305735607086051
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Cooksey, J. (2007). Impact of a cognitive-behavioural treatment program on music performance anxiety in secondary school music students: A pilot study. *Musicae Scientiae, 11*(2), 53-84. doi: 10.1177/10298649070110S204
- Osborne, M. S., Kenny, D. T., & Holsomback, R. (2005). Assessment of music performance anxiety in late childhood: A validation study of the Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A). *International Journal of Stress Management, 12*(4), 312-330. doi: 10.1037/1072-5245.12.4.312
- Pires, M. (2015). *A acupuntura como forma de controlo da ansiedade na performance e de resolução de patologias músculo-esqueléticas em músicos* [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15870>
- Rachman, S. (1984). Fear and courage. *Behavior Therapy, 15*(1), 109-120. doi: 10.1016/S0005-7894(84)80045-3
- Rae, G., & McCambridge, K. (2004). Correlates of performance anxiety in practical music exams. *Psychology of Music, 32*(4), 432-439. doi: 10.1177/0305735604046100
- Rakel, R. (1987). Assessing the efficacy of antianxiety agents. *The American Journal of Medicine, 82*(5), 1-6. doi: 10.1016/0002-9343(87)90196-3
- Ratey, J. J. (2001). *A user's guide to the brain: Perception, attention, and the four theatres of the brain*. Vintage.
- Rathus, S. (1997). *Essentials of psychology*. Harcourt Brace.
- Restak, R. (2001). *Mozart's brain and the fighter pilot: Unleashing your brain's potential*. Three Rivers Press.
- Rickels, K., Weisman, K., Norstad, N., Singer, M., Stoltz, D., Brown, A., & Danton, J. (1982). Buspirone and diazepam in anxiety: A controlled study. *The Journal of Clinical Psychiatry, 43*(12), 81-86.
- Roland, D. (1994). How professional performers manage performance anxiety. *Research Studies in Music Education, 2*(1), 25-35. doi: 10.1177/1321103X9400200105
- Roland, D. (1998). *The confident performer*. Heinemann.
- Romero, I. (2019). *As referências extramusicais portuguesas no ensino de piano: uma abordagem contextualizada de repertório contemporâneo português* [Relatório de estágio, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/63425>
- Ryan, C. (1998). Exploring Musical Performance Anxiety in Children. *Medical Problems of Performing Artists, 13*(3), 83-88. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1099&article=1093>
- Ryan, C. (2004). Gender differences in children's experience of musical performance anxiety. *Psychology of Music, 32*(1), 89-103. doi: 10.1177/0305735604039284

- Ryan, C. (2005). Experience of musical performance anxiety in elementary school children. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 331–342. doi: 10.1037/1072-5245.12.4.331
- Ryan, C., & Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, 57(2), 108–126. doi: 10.1177/0022429409336132
- Safirstein, S. (1962). Stage Fright in a Musician: A Segment of an Analysis. *American Journal of Psychoanalysis*, 22(1), 15-42.
- Salmon, P. G. (1990). A psychological perspective on musical performance anxiety: A review of the literature. *Medical Problems of Performing Artists*, 5(1), 2-11. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1137&article=1375&action=3&search=true>
- Saúde Mental (s.d.). *Relaxamento*. <http://www.saudemental.pt/relaxamento/4593078922>
- Schwartz, J. M., & Begley, S. (2002). *The mind and the brain: Neural plasticity and the power of mental force*. HarperCollins.
- Sinico, A. (2013). *Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/70226>
- Sinico, A., & Winter, L. L. (2012). Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamento. *Revista Conservatório de Música da UFPel*, 5, 36-64. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2478>
- Slavin, R. E. (2007). *Educational research in an age of accountability*. Allyn & Bacon.
- Stanton, H. E. (1978). Suggestology or hypnosis-It's all in the label. *Journal of Suggestive-Accelerative Learning and Teaching*, 3, 248-252.
- Stephenson, H., & Quarrier, N. (2005). Anxiety sensitivity and performance anxiety in college music students. *Medical Problems of Performing Artists*, 20(3), 119-126.
- Step toe, A. (1982). Performance anxiety. Recent developments in its analysis and management. *The Musical Times*, 123(1674), 537-541. doi: 10.2307/962763
- Step toe, A. (2001). Negative emotions in music making: The problem of performance anxiety. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Series in affective science. Music and emotion: Theory and research* (pp. 291–307). Oxford University Press.
- Step toe, A., & Fidler, H. (1987). Stage fright in orchestral musicians: A study of cognitive and behavioral strategies in performance anxiety. *British Journal of Psychology*, 78(2), 241-249. doi: 10.1111/j.2044-8295.1987.tb02243.x
- Sternbach, David. (2008). Stress in the Lives of Music Students. *Music Educators Journal*, 94(3), 42-48. doi: 10.1177/002743210809400309.

- Sweeney, G. A., & Horan, J. J. (1982). Separate and combined effects of cue-controlled relaxation and cognitive restructuring in the treatment of musical performance anxiety. *Journal of Counseling Psychology, 29*(5), 486-487. doi: 10.1037/0022-0167.29.5.486
- Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education, 26*(1), 15–25. doi: 10.1177/87551233070260010103
- Thomas, J., & Nettelbeck, T. (2013). Performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music, 42*(4), 624-634. doi: 10.1177/0305735613485151
- Topoğlu, O., Karagülle, D., Keskin, T., Abacigil, F., & Okyay, P. (2018). General health status, music performance anxiety, and coping methods of musicians working in turkish state symphony orchestras: A cross-sectional study. *Medical Problems of Performing Artists, 33*(2), 118-123. doi: 10.21091/mppa.2018.2019
- Travers, R. M. W. (1972). *Essentials of learning*. Macmillan.
- Trigo, P. G. R. (2015). *Contributos para a validação do Music Performance Anxiety Inventory for Adolescents (MPAI-A) na língua portuguesa* [Relatório de estágio, Universidade de Aveiro]. Repositório institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15880>
- Valente, C. (2021, 19 de janeiro). Pandemia: efeito na saúde mental de crianças e jovens poderá prolongar-se. *Diário de Notícias*. <https://www.dn.pt/edicao-do-dia/19-jan-2021/pandemia-efeito-na-saude-mental-de-criancas-e-jovens-podera-prolongar-se-13246507.html>
- Valentine, E. (2002). The fear of performance. In J. Rink (Ed.), *Musical performance: A guide to understanding* (pp. 168-82). Cambridge University Press.
- van Kemenade, J., van Son, M., & van Heesch, N. (1995). Performance anxiety among professional musicians in symphonic orchestras: A self-report study. *Psychological Reports 77*(2), 555–562. doi: 10.2466/pr0.1995.77.2.555
- Verrillo, R. T. (1992). Vibration sensation in humans. *Music Perception, 9*(3), 281–302. doi: 10.2307/40285553
- Vieira, S. L. (2019). *Pertinência da prática do yoga no ensino vocacional de música* [Relatório de estágio, Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/6745>
- Weisblatt, S. (1986). A psychoanalytic view of performance anxiety. *Medical Problems of Performing Artists, 1*(2), 64. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1152&article=1517>
- Wesner, R. B., Noyes, R., & Davis, T. L. (1990). The occurrence of performance anxiety among musicians. *Journal of Affective Disorders, 18*(3), 177–185. doi: 10.1016/0165-0327(90)90034-6
- West, R. (2004). Drugs and musical performance. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 271-290). Oxford University Press.
- Wilson, G., & Roland, D. (2002). Performance Anxiety. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance* (pp. 47-61). Oxford University Press.

Yondem, Z. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 35(10), 1415-1426. doi: 10.2224/sbp.2007.35.10.1415

Yoshie, M. (2008). Effects of psychological stress on state anxiety, electromyographic activity, and arpeggio performance in pianists. *Medical Problems of Performing Artists*, 23(3), 120-132. <https://www.sciandmed.com/mppa/journalviewer.aspx?issue=1177&article=1755>

Yoshie, M., Kudo, K., Murakoshi, T., & Ohtsuki, T. (2009). Music performance anxiety in skilled pianists: Effects of social-evaluative performance situation on subjective, autonomic, and electromyographic reactions. *Experimental Brain Research*, 199(2), 117-126. doi: 10.1007/s00221-009-1979-y

Zakaria, J. B., Musib, H. B., & Shariff, S. M. (2013). Overcoming performance anxiety among music undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral sciences*, 90(10), 226-234. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.086

8. ANEXOS

Anexo 1 - Resumo dos exercícios de relaxamento

Antes dos exercícios:

- É recomendável fazê-los diariamente, durante um mínimo de 15 a 20 minutos. A altura ideal é a manhã, depois de acordar, e/ou após atividade física.
- Procura um ambiente tranquilo, e certifica-te que ninguém te vai incomodar. Usa roupa cómoda. Podes colocar som ambiente com música calma do teu agrado, ou então, se preferires, apenas o silêncio.
- A posição mais correta é deitada (no chão ou na cama), com os braços estendidos de cada lado, ou com as mãos sobre o abdómen, especialmente para os exercícios respiratórios. Também podes fazê-los sentada, com as costas e a cabeça direitas. Deves procurar sempre a posição mais confortável para ti.
- Fecha os olhos, a menos que isso te faça sentir desconfortável.

Exercícios:

- 1) Treino rítmico - com o metrónomo a 50 bpm:
 - a) Inspiramos durante duas batidas e expiramos (pela boca) durante outras duas. Repetir algumas vezes.
 - b) Inspiramos durante duas batidas e expiramos (pela boca) durante quatro. Repetir algumas vezes.
 - c) Inspiramos durante duas batidas, retemos o ar durante duas batidas e expiramos (pela boca) durante quatro. Repetir algumas vezes.
 - d) Inspiramos durante duas batidas, retemos o ar durante quatro batidas e expiramos (pela boca) durante quatro. Repetir algumas vezes.

- 2) Respiração Profunda – com as mãos na barriga:
 - a) Inspira lenta e suavemente pelo nariz, tentando encher a tua barriga de ar, como se fosse um balão (notando como sobem as mãos), até não conseguires mais. Seguidamente, enche o peito de ar.
 - b) Retém o ar nos pulmões por uns segundos.
 - c) Expira lentamente o ar pela boca ou pelo nariz. De seguida, esvazia lentamente o ar da barriga, expirando-o pela boca ou pelo nariz.
 - d) Faz uma pausa de poucos segundos e volta a realizar o exercício. À medida que vais repetindo o exercício, tenta ficar cada vez mais concentrado na tua respiração e nas sensações do teu corpo.

- 3) Relaxamento Muscular:
 - a) Inicia os exercício 2), “Respiração Profunda”.
 - b) Ao expirar, solta ou deixa cair cada uma das partes do corpo, começando pelos pés, tornozelos, perna, joelho... até às coxas. Primeiro de um lado, depois do outro. Cada vez que expirares o ar, deixas cair uma parte.
 - c) Continue pelas nádegas, abdómen, peito, mão, braço, costas, até ao pescoço. Primeiro de um lado, depois do outro. Cada vez que expirares o ar, deixas cair uma parte.
 - d) Continua pela garganta, a nuca, a cabeça, os lábios, a boca, as bochechas, os olhos e a testa, até ao cimo da cabeça. Cada vez que expirares o ar, deixas cair uma parte.

Fase	Semana (previsão)	Dias	Acontecimentos/Tarefas
Pré-intervenção	0 (8/6 – 14/6)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação, por parte da estagiária, das tarefas a realizar em cada semana, e dos cuidados a ter nos momentos de gravação. Entrega de resumo escrito. • Entrevista semiestruturada (gravação áudio). • Responder ao questionário MPAl-A. • Escolha da peça que irão tocar todas as semanas (sempre a mesma). • Sessão de relaxamento 1
Intervenção	1 (15/6 - 21/6)	Quarta	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão de relaxamento 2
		Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentem. • Responder ao questionário MPAl-A. (esqueceu-se) • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim, sozinha, mas fingindo que tem alguém a assistir (gravação em vídeo e áudio). • Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentiram durante a performance e como se sentem neste momento.
		Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento
	2 (22/6 - 28/6)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentem. • Responder ao questionário MPAl-A. • Aplicação dos exercícios de relaxamento. • Tocar a peça do início ao fim para o núcleo familiar (pais, irmãos, etc.) (gravação em vídeo e áudio). • Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentiram durante a performance e como se sentem neste momento.
		Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> • Execução dos exercícios de relaxamento

	3 (29/6 - 5/7)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentem. Responder ao questionário MPAl-A. Aplicação dos exercícios de relaxamento. Tocar a peça do início ao fim para a família alargada (pais, irmãos, primos, tios) e amigos (gravação em vídeo e áudio). Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentiram durante a performance e como se sentem neste momento.
		Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> Execução dos exercícios de relaxamento
	4 (5/7 - 11/7)	Sexta	<ul style="list-style-type: none"> Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentem. Responder ao questionário MPAl-A. Aplicação dos exercícios de relaxamento. Tocar a peça do início ao fim para a família e amigos, com alargamento do público. Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentiram durante a performance e como se sentem neste momento.
		Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> Execução dos exercícios de relaxamento
	5 (12/7 - 25/7)	Quinta (23/7)	<ul style="list-style-type: none"> Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentem. Responder ao questionário MPAl-A. (esqueceu-se) Aplicação dos exercícios de relaxamento. Tocar a peça do início ao fim para a família, amigos, professor, outro professor da escola (gravação em vídeo e áudio). Fazer descrição curta, escrita ou em áudio, sobre como se sentiram durante a performance e como se sentem neste momento.
		Todos os dias da semana	<ul style="list-style-type: none"> Execução dos exercícios de relaxamento
6	3/8	<ul style="list-style-type: none"> Responder ao questionário MPAl-A. Entrevista semiestruturada (gravação áudio). 	

As performances devem ser gravadas, de forma a que possam ser mostradas mais tarde a violinistas não relacionados com o projeto, para que estes identifiquem sinais físicos de ansiedade.

	0	1	2	3	4	5	6
Antes de tocar sinto um aperto na barriga							
Preocupo-me muitas vezes acerca das minhas capacidades de tocar							
Prefiro tocar sozinho do que para outras pessoas							
Antes de tocar sinto-me a tremer							
Quando toco para o público, tenho medo de me enganar							
Quando toco para o público, o meu coração bate muito rápido							
Quando toco para o público, sinto dificuldade em concentrar-me na música							
Entro em pânico quando me engano ao tocar							
Quando toco para o público as minhas mãos ficam suadas							
Quando acabo de tocar geralmente sinto-me bem com o que fiz							
Evito tocar sozinho nos concertos da escola							
Antes de tocar sinto-me nervoso							
Preocupa-me que os meus pais ou o meu professor possam não gostar de minha atuação							
Prefiro tocar em grupo do que sozinho							
Sinto os meus músculos tensos quando toco							

Domínio	Questões	<i>Probes</i>
Introdução	<p>Agradecer muito a presença.</p> <p>Resumo do projeto e dos seus objetivos.</p> <p>Perguntar se pode gravar, assegurando o anonimato.</p> <p>“Tens alguma questão?”</p>	
“Aquecimento”	<p>Percurso violinístico: com que idade começaste a tocar violino? Em que escolas andaste? Tens memórias marcantes do teu percurso?</p>	<p>Gostaste de andar nessa escola?</p> <p>Sentias-te bem?</p> <p>Achas que essa experiência influenciou o teu percurso? De que forma?</p> <p>E em relação a tocar em público?</p>
Experiências de performance	<p>Qual foi a tua última experiência de performance?</p> <p>Como te sentiste antes da performance?</p> <p>Como te sentiste durante a performance?</p> <p>Como te sentiste depois da performance?</p> <p>Como foi a tua experiência com o repertório que tocaste nessa situação?</p> <p>Qual era o grau de dificuldade dessa peça?</p> <p>Gostavas da peça?</p> <p>Quando pensas numa situação de performance (audição, prova, aula), o que pensas? Que sensações físicas tens?</p>	<p>Quando? Em que contexto?</p> <p>Porque achas que isso aconteceu?</p> <p>Caso tenha sentido ansiedade, que sintomas?</p> <p>O que estavas a pensar antes de entrar palco?</p> <p>Sentes-te entusiasmada?</p>
Histórico de performance	<p>Essas coisas que descreveste, costumam acontecer em todas as situações de performance ou só em algumas?</p> <p>Tiveste alguma situação de performance que te tenha marcado?</p>	<p>E sempre, ou a partir de algum momento na tua vida?</p> <p>Marcante: positiva, negativa, caricata?</p> <p>Se sim, o que estavas a pensar antes de entrar palco?</p>

		<p>Tiveste alguns sintomas de ansiedade?</p> <p>Podes contar mais?</p>
<p>Estratégias de combate à ansiedade</p>	<p>Costumas fazer alguma preparação para a performance?</p> <p>No caso de sentires algum sintoma de ansiedade na performance, tens alguma estratégia de gestão?</p> <p>Alguma vez falaste sobre isto com o teu professor, colegas?</p> <p>Alguma vez tiveste ajuda de alguém?</p>	<p>O quê?</p> <p>É algo que fazes sempre, ou apenas às vezes?</p> <p>Se sim, em que contexto?</p> <p>Antes/durante/depois?</p>
<p>Relevância do projeto</p>	<p>Achas importante falar sobre este assunto na escola/sala de aula?</p> <p>Achas que poderia ser útil ter alguém a ensinar-te como lidar com estas questões?</p>	<p>Porquê?</p> <p>Que tipo de estratégias achas que podiam ajudar?</p>
<p>Despedida</p>	<p>Queres acrescentar alguma coisa?</p> <p>“Esta gravação é só para mim, e a sua descrição nos eu relatório vai ser completamente anónima, ninguém vai saber que eras tu.”</p>	

Ansiedade na performance

*Obrigatório

Ansiedade na performance

Aborda o tema da ansiedade na performance nas suas aulas? *

Sim

Não

Se sim, de que forma?

A sua resposta

Se não, porquê?

A sua resposta

Tem por hábito recomendar estratégias de gestão de ansiedade aos seus alunos, quando vê necessidade para isso? *

Sim

Não

Se sim, quais?

Medicamentos

Psicoterapia

Relaxamento

Yoga

Técnica Alexander

Estudo reforçado

Apresentações mais frequentes

Outra: _____

Considera importante abordar o tema da ansiedade na performance na sala de aula? *

Sim

Não

Considera que a escola deve oferecer serviços ou programas que ajudem os alunos a lidar melhor com a ansiedade na performance? *

Sim

Não

Se sim, quais?

A sua resposta

Obrigada pela colaboração!

GRAVAÇÃO 1

Indicativos de ansiedade																		
Descrição	Contagem																Número final	
Tremer																		
Bocejo																		
Desconforto aparente																		
Tensão muscular																		
Hiperventilação																		
Calafrio																		
Calor																		

Avaliação da performance					
Parâmetros	Pontuação				
	1	2	3	4	5
Afinação					
Mão direita					
Mão esquerda					
Sentido rítmico					
Musicalidade					

1 – Muito fraco 2 – Não satisfaz 3 – Satisfaz 4 – Bom 5 – Muito bom
(Não esquecer que a aluna está no 6º ano/2º grau)

Domínio	Questões	<i>Probes</i>
Introdução	<p>Agradecer muito a presença.</p> <p>Resumo do projeto e dos seus objetivos.</p> <p>Perguntar se pode gravar, assegurando o anonimato.</p> <p>“Tens alguma questão?”</p>	
“Aquecimento”	<p>Percurso violinístico: com que idade começaste a tocar violino? Em que escolas andaste? Tens memórias marcantes do teu percurso?</p>	<p>Gostaste de andar nessa escola?</p> <p>Sentias-te bem?</p> <p>Achas que essa experiência influenciou o teu percurso? De que forma?</p> <p>E em relação a tocar em público?</p>
Experiências de performance	<p>Qual foi a tua última experiência de performance?</p> <p>Como te sentiste antes da performance?</p> <p>Como te sentiste durante a performance?</p> <p>Como te sentiste depois da performance?</p> <p>Como foi a tua experiência com o repertório que tocaste nessa situação?</p> <p>Qual era o grau de dificuldade dessa peça?</p> <p>Gostavas da peça?</p> <p>Quando pensas numa situação de performance (audição, prova, aula), o que pensas? Que sensações físicas tens?</p>	<p>Quando? Em que contexto?</p> <p>Porque achas que isso aconteceu?</p> <p>Caso tenha sentido ansiedade, que sintomas?</p> <p>O que estavas a pensar antes de entrar palco?</p> <p>Sentes-te entusiasmada?</p>
Histórico de performance	<p>Essas coisas que descreveste, costumam acontecer em todas as situações de performance ou só em algumas?</p> <p>Tiveste alguma situação de performance que te tenha marcado?</p>	<p>E sempre, ou a partir de algum momento na tua vida?</p> <p>Marcante: positiva, negativa, caricata?</p> <p>Se sim, o que estavas a pensar antes de entrar palco?</p>

		<p>Tiveste alguns sintomas de ansiedade?</p> <p>Podes contar mais?</p>
<p>Estratégias de combate à ansiedade</p>	<p>Costumas fazer alguma preparação para a performance?</p> <p>No caso de sentires algum sintoma de ansiedade na performance, tens alguma estratégia de gestão?</p> <p>Alguma vez falaste sobre isto com o teu professor, colegas?</p> <p>Alguma vez tiveste ajuda de alguém?</p>	<p>O quê?</p> <p>É algo que fazes sempre, ou apenas às vezes?</p> <p>Se sim, em que contexto?</p> <p>Antes/durante/depois?</p>
<p>Relevância do projeto</p>	<p>Achas importante falar sobre este assunto na escola/sala de aula?</p> <p>Achas que poderia ser útil ter alguém a ensinar-te como lidar com estas questões?</p>	<p>Porquê?</p> <p>Que tipo de estratégias achas que podiam ajudar?</p>
<p>Despedida</p>	<p>Queres acrescentar alguma coisa?</p> <p>“Esta gravação é só para mim, e a sua descrição nos eu relatório vai ser completamente anónima, ninguém vai saber que eras tu.”</p>	

Domínio	Questões	<i>Probes</i>
Introdução	<p>Agradecer muito a presença.</p> <p>Perguntar se pode gravar, assegurando o anonimato.</p> <p>“Tem alguma questão?”</p>	
Utilidade do programa e conciliação do mesmo com as atividades escolares	<p>Pensa que o programa era exequível, nomeadamente ao nível da conciliação das atividades com as tarefas das alunas para a escola?</p> <p>Achou o programa fácil ou difícil de pôr em prática?</p> <p>Acha que o programa foi útil para as alunas?</p> <p>Qual a importância que dá a programas deste género?</p> <p>Acha que têm algum impacto positivo nos alunos?</p> <p>Pensa que haveria espaço para a existência de atividades deste género nas escolas? Teriam valor para a comunidade escolar no geral?</p>	<p>Porquê?</p> <p>Porquê?</p>
Avaliação do programa	<p>Tem sugestões?</p> <p>Acha que alguma coisa correu mal?</p>	Quais?
Despedida	<p>Quer acrescentar alguma coisa?</p> <p>“Esta gravação é só para mim, e a sua descrição no meu relatório vai ser completamente anónima.”</p>	

Performance 1 (Semana 1 - 19/6/2020)

- Antes da performance: “Sinto-me um pouco agitada com os trabalhos da escola, mas vou tentar agora fazer os exercícios de relaxamento para me sentir melhor.”
- Depois da performance: “Os exercícios de relaxamento acalmaram-me bastante, logo, sinto que estive bem descansada ao longo da performance e agora sinto-me leve e despreocupada.”

Performance 2 (Semana 2 - 26/6/2020)

- Antes da performance: “Agora que a escola online acabou já não tenho de me preocupar por isso estou mais descansada do que o costume, penso que não será grande nervosismo por esta apresentação.”
- Depois da performance: “Acho que correu bem, por eu estar no meio familiar não me sinto nervosa pois estou num sítio de confiança! Ao longo da performance senti-me bem, relaxada e muito feliz pelos meus pais terem gostado, que é algo que me faz mudar logo de humor e aí sei que posso estar descansada depois da apresentação.”

Performance 3 (Semana 3 - 3/7/2020)

- Antes da performance: “Sinto-me bem e estou à espera da minha família toda por isso estou na expectativa de quantos vão aparecer. Não me sinto ansiosa com a apresentação, mas por ser com mais pessoas há sempre aquele pequeno nervosinho que dá, apesar de já não ser a primeira vez que toco para toda a minha família.”
- Depois da performance: “Veio muito poucas pessoas da minha família, algo que me fez ficar um pouquinho mais descansada, mas correu tudo bem apesar da apresentação ter sido curta. Agora sinto-me mais aliviada pois admito que estava nervosa para este dia chegar!”

Performance 4 (Semana 4 - 10/7/2020)

- Antes da performance: “Hoje não vieram mais pessoas da minha família. Fiquei um pouco triste, mas vou fazer o meu melhor para as que vieram. Já fiz os exercícios e agora sinto-me bem.”
- Depois da performance: “Correu muito bem e estou muito feliz por os familiares que vieram terem gostado. Senti-me calma durante a performance, e agora sinto-me bastante feliz e descansada pois mais uma performance acabou.”

Performance 5 (Semana 5 - 23/7/2020)

- Antes da performance: “Vou ter apenas os meus pais, a Catarina, e dois professores por isso estou bem. Espero que eles gostem! ”
- Depois da performance: “Correu bastante bem, e também estava mais calma. Espero também que eles tenham gostado, e agora vou finalmente ficar descansada.”



CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO PORTO

MEDALHA DE MÉRITO GRAU OURO DA CIDADE

DECLARAÇÃO

Para efeitos de autorização e identificação declaro, que a estagiária **Ana Catarina Oliveira Assunção**, está autorizada a identificar o Conservatório de Música do Porto, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT-LL- 07/2020, de que os dados serão publicados sem termo, em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais, pois os trabalhos não poderão ser alterados, nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Por ser verdade e me ter sido pedida, mandei passar a presente declaração que assino e autentico com o selo branco em uso neste Conservatório.

Conservatório de Música do Porto, em 29 de julho de 2021

O Diretor



(António Moreira Jorge)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo. Sr. Diretor do Conservatório de Música do Porto:

Eu, Ana Catarina Oliveira Assunção, na qualidade de estagiária do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho neste conservatório, encontro-me a desenvolver um projeto de intervenção cujo tema é a ansiedade na performance. O mesmo prevê que os seus participantes desenvolvam uma série de performances em diferentes contextos (relativamente à composição do público, de forma a criar uma exposição progressiva à ansiedade) e de exercícios de relaxamento (realizados em sessões dirigidas por mim). Será ainda feita recolha de dados acerca das experiências de performance dos participantes, através de questionários, gravações vídeo e áudio, e registos escritos.

Assim, o projeto terá como objetivo principal aferir a relevância de um programa de exposição progressiva e exercícios de relaxamento na gestão dos sintomas de ansiedade sentidos pelos alunos em momentos de performance.

As imagens e som captados e registos escritos recolhidos servirão única e exclusivamente para fins académicos, estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada. As mesmas não serão publicadas em qualquer tipo de plataforma física ou digital.

Deste modo, solicito a sua autorização para a realização do projeto no seio da classe de Violino do professor [REDACTED], deste conservatório.

A estagiária:

Ana Catarina O. Assunção

Autorizo a realização do projeto no Conservatório de Música do Porto, com os alunos de violino do Prof. [REDACTED], cujos Encarregados de Educação autorizem a participação dos seus educandos.

O Diretor

António Moreira Jorge

ANTÓNIO MANUEL GOMES MOREIRA JORGE Assinado de forma digital por ANTÓNIO MANUEL GOMES MOREIRA JORGE
Dados: 2020.06.12 11:31:39 +01'00'