

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E**  
**INTERNACIONALIZAÇÃO - AGUFMA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE - PGCULT**

JOÁS GOMES BATISTA

**ANSIEDADE NA *PERFORMANCE* MUSICAL E AUTORREGULAÇÃO:**  
**A CONSTRUÇÃO DO *SELF* COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO**

São Luís  
2024

**JOÁS GOMES BATISTA**

**ANSIEDADE NA *PERFORMANCE* MUSICAL E AUTORREGULAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DO *SELF* COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção do grau de mestre. Orientador: Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal

São Luís  
2024



Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gomes Batista, Joás.

ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL E AUTORREGULAÇÃO : a  
CONSTRUÇÃO DO SELF COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO / Joás  
Gomes Batista. - 2024.

90 p.

Orientador(a): Ricieri Carlini Zorzal.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em  
Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão,  
São Luís, 2024.

1. Ansiedade Na Performance Musical. 2. Saúde do  
Músico. 3. Autorregulação. I. Carlini Zorzal, Ricieri.  
II. Título.

**JOÁS GOMES BATISTA**

**ANSIEDADE NA *PERFORMANCE* MUSICAL E AUTORREGULAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DO *SELF* COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, para a obtenção da nota da disciplina de Seminário de Pesquisa II. Orientador: Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (data da qualificação)

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal  
(Orientador)  
Universidade Federal do Maranhão

---

Profª. Dr.a Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
(Examinadora Externa)  
Universidade Federal da Bahia

---

Profª. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues  
(Examinadora interna)  
Universidade Federal do Maranhão

## RESUMO

A Ansiedade na *Performance* Musical (APM) constitui-se um fenômeno multidimensional, visto que impacta aspectos emocionais, cognitivos, fisiológicos e comportamentais do sujeito. Em sua origem pode estar relacionada a duas fontes, ansiedade-traço ou ansiedade-estado. A forma como o indivíduo recebe e interpreta os estímulos do ambiente dispara resposta que podem ser adaptativas, otimizando os níveis da apresentação, ou mal-adaptativas, que em suas manifestações limitam a *performance*. Com o propósito de manter esses índices sob controle são propostas estratégias de enfrentamento, que são sugeridas a partir da fonte primária de estresse ao *performer*. Dentre as estratégias direcionadas ao melhor preparo da tarefa o desenvolvimento das capacidades autorregulatórias do sujeito são indicadas pela literatura sobre o tema. A respeito da autorregulação, toma-se a Teoria Social Cognitiva como fundamentação teórica para o desenvolvimento das discussões sobre o tema. Através da aplicação de questionários que buscam acessar os níveis de ansiedade e de atitudes autorregulados e do uso de entrevistas essa pesquisa é proposta visando esclarecer se o fomento de comportamentos autorregulados pode ser apontado como uma estratégia válida no combate a APM.

Palavras chave: ansiedade na *performance* musical, saúde do músico, autorregulação.

## ABSTRACT

Musical Performance Anxiety (MPA) is a multidimensional phenomenon, since it impacts emotional, cognitive, physiological and behavioral aspects of the subject. In its origin it may be related to two sources, trait anxiety or state anxiety. The way the individual receives and interprets the stimuli of the environment triggers response that can be adaptive, optimizing the levels of the presentation, or maladaptive, which in their manifestations limit performance. In order to keep these indices under control, coping strategies are proposed, which are suggested from the primary source of stress to the performer. Among the strategies aimed at better preparation of the task, the development of the subject's self-regulatory capabilities are indicated by the literature on the subject. Regarding self-regulation, Social Cognitive Theory is taken as the theoretical foundation for the development of discussions on the subject. Through the application of questionnaires that seek to access the levels of anxiety and self-regulated attitudes and the use of interviews, this research is proposed to clarify whether the promotion of self-regulated behaviors can be pointed out as a valid strategy in the fight against MPA.

Keywords: musical performance anxiety, musician's health, self-regulation.

Dedicatória

Ao Supremo benfeitor, de cujas mãos tudo provém,

SDG.

## Agradecimentos

À Deus, o Autor da vida, compositor das mais belas canções. Que com Sua voz me chamou de maneira irresistível e continua a derramar Seu cuidado sobre mim,

A Luiza, minha esposa e companheira de aventuras. Pelo incentivo e por acreditar que eu seria capaz de terminar esse trabalho,

As minhas pequenas,

Aos meus pais, pelo fundamento que edificaram,

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal, cujo os ensinamentos são para além desta pesquisa,

Agradeço a Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo, representada pelo Prof. Me. Daniel Cavalcante, pela autorização para realização da pesquisa,

Ao coordenador e professores do PGCult,

A CAPES pela auxílio que permitiu a dedicação a esta pesquisa.

## SUMÁRIO

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO                                                       | 10 |
| 2. ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL                                 | 12 |
| 2.1. Gatilhos de Ansiedade                                          | 17 |
| 2.1.1. Aspectos Relacionados ao Indivíduo                           | 19 |
| 2.1.2. Aspectos Relacionados a Tarefa                               | 24 |
| 2.1.3. Aspectos Relacionados ao Contexto                            | 25 |
| 2.2. Manifestações da APM                                           | 27 |
| 2.2.1. Psicológicos (Emocionais e Cognitivos)                       | 29 |
| 2.2.2. Fisiológicos                                                 | 30 |
| 2.2.3. Físicos                                                      | 30 |
| 2.3. Prevalência                                                    | 31 |
| 2.3.1. Sexo                                                         | 32 |
| 2.3.2. Idade                                                        | 33 |
| 2.4. Estratégias de Enfrentamento                                   | 37 |
| 2.4.1. Farmacológicas                                               | 38 |
| 2.4.2. Direcionadas ao Indivíduo                                    | 40 |
| 2.4.3. Direcionadas a Tarefa                                        | 42 |
| 3. REFERENCIAL TEÓRICO                                              | 45 |
| 4. METODOLOGIA                                                      | 51 |
| 4.1. Local da Pesquisa                                              | 51 |
| 4.2. Participantes                                                  | 52 |
| 4.3. Instrumentos de Coleta de Dados                                | 54 |
| 4.4. Procedimentos de Coleta de Dados                               | 55 |
| 4.5. Procedimentos de análise dos resultados                        | 55 |
| 4.6. Responsabilidades do(a) pesquisador(a) e da instituição (UFMA) | 55 |
| 4.7. Aspectos éticos da pesquisa                                    | 56 |
| 4.8. Impactos esperados                                             | 56 |
| 5. LEVANTAMENTO DOS DADOS                                           | 58 |
| 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS                                    | 68 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS                                             | 72 |
| 8. REFERÊNCIAS                                                      | 74 |

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ANEXOS                                                                               | 80 |
| Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)                                   | 80 |
| Questionário sobre Atitudes e Sensações no Processo de Estudo Musical de Intérpretes | 82 |
| Autorização da instituição para Aplicação da Pesquisa                                | 85 |
| Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)                                    | 86 |
| Parecer Consubstanciado do CEP                                                       | 87 |



## 1. INTRODUÇÃO

A música sempre esteve presente como parte integrante da cultura humana há milênios de forma que existem registros de flautas feitas de ossos de animais atribuídas a Idade da Pedra e pinturas em cavernas do período Paleolítico que representam a execução de instrumentos musicais (Burkholder; Grout; Palisca, 2015). “Assim como não existe cultura sem uma linguagem, também não há uma que não tenha música” (Cook, 2000, p. 8), relação esta onde a música se torna fonte e meio pelo qual os sujeitos se tornam agentes na história e suas identidades são construídas, auxiliando na compreensão da própria organização social de um povo. Seja nos grandes salões animando os banquetes, nas cerimônias fúnebres compelindo respeito à ocasião ou ainda ditando o passo de exércitos, a música assumiu diversas funções ao longo do tempo (Merriam, 1964) entendidas hoje como categorias menos estanques que podem coexistir simultaneamente.

A prática musical, independente do instrumento, é uma atividade extremamente complexa e que exige a coordenação de uma série de conhecimentos e aptidões que, muitas vezes, não estão plenamente desenvolvidas no estudante de música. Dentre estas habilidades, pode-se destacar: a integração de conhecimentos técnicos pertinentes ao instrumento com as estruturas musicais (Bella; Keller; Thompson, 2006), informações sensoriais (Altenmüller; Schneider, 2016), além de atenção, memória e habilidades estéticas (Kenny; Davis; Oates, 2004) e interpretativas (Sinico; Winter, 2012). A medida que a *performance* avança, o estudante deve ser capaz de gerenciar estas capacidades além de monitorar sua apresentação através das respostas auditivas que não podem ser antecipadas até o momento da exibição pública. (Kenny; Davis; Oates, 2004; Altenmüller; Schneider, 2016).

A *performance*, ou apresentação pública, é considerada por autores como Sinico e Winter (2012) como o objetivo principal de todo o processo interpretativo da obra construído pelo estudante. Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012) corroboram essa ideia, ao afirmarem que *performance* é o produto final da prática instrumental. Kronemberger vai além e destaca que o músico “é um artista necessariamente performático” (Kronemberger, 2016, p. 17). É através da *performance* que as competências musicais do estudante tais como afinação, sonoridade, musicalidade, interpretação entre muitas outras são postas a prova e os objetivos da prática instrumental podem ser avaliados (Zorzal, 2015; Kronemberger, 2016).

Contudo, o tempo demandado na prática musical individual pode forçar o estudante a negligenciar necessidades pessoais, como a interação social (Papageorgi, 2007). Essa entrega ao estudo do instrumento pode suscitar um estado de emoções contrárias à sensação de bem-estar e prazer, tão comumente atribuídas à prática musical (Matei; Ginsborg, 2017). Dentre essas

emoções contrárias, destacam-se: 1) Transtornos de Ansiedade Social, que são caracterizados pelos comportamentos excessivos de ansiedade e medo (Francisco; Tavares; Toledo, 2019; Rocha; Dias-Neto; Gattaz, 2011); e 2) Ansiedade na *Performance* Musical (APM), transtorno que conduz a uma redução na qualidade da *performance* musical devido à inabilidade do sujeito de lidar com os índices de ansiedade desencadeados pela situação de exposição pública que, em última instância, reduz sua qualidade de vida (Kokotsaki; Davidson, 2003).

A APM, principal objeto desta pesquisa, é considerada um fenômeno multidimensional que envolve componentes psicológicos (emocionais e cognitivos), fisiológicos e comportamentais (Dobos; Piko; Kenny, 2018). Suas causas são variadas, atribuindo-se às características da personalidade do estudante o principal fator para desencadeamento da APM (Kenny; Davis; Oates, 2004; Papageorgi, 2007). Essas características podem decorrer desde o estilo de parentalidade (Kenny, 2006; Kokotsaki; Davidson, 2003) e o tipo de suporte social recebido pelo estudante nas suas experiências de aprendizado (Zarza-Alzugaray et al., 2020; Kenny, 2006). A APM afeta de diferentes formas músicos profissionais e amadores, sem distinção de idade (Ryan, 2005; Rocha; Dias-Neto; Gattaz, 2011; Kenny, 2006), tempo de experiência (Zanon et al., 2016), gênero (Papageorgi, 2020; Thomas; Nettelbeck, 2014; Papageorgi; Creech; Welch, 2011), ou contexto da performance, seja solo ou em conjunto (Nicholson; Cody; Beck, 2015). Todos esses fatores contribuem para a manifestação, em maior ou menor grau, da APM.

Diante do que foi colocado, foi proposta a investigação dos níveis de APM entre estudantes de música dos cursos de canto e violão da Escola de Música do Estado do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo (EMEM) e uma possível relação positiva com os índices de autorregulação dos estudantes. Foi, então, levantada a seguinte hipótese: estudantes mais autorregulados apresentam índices de ansiedade mais adaptativos?

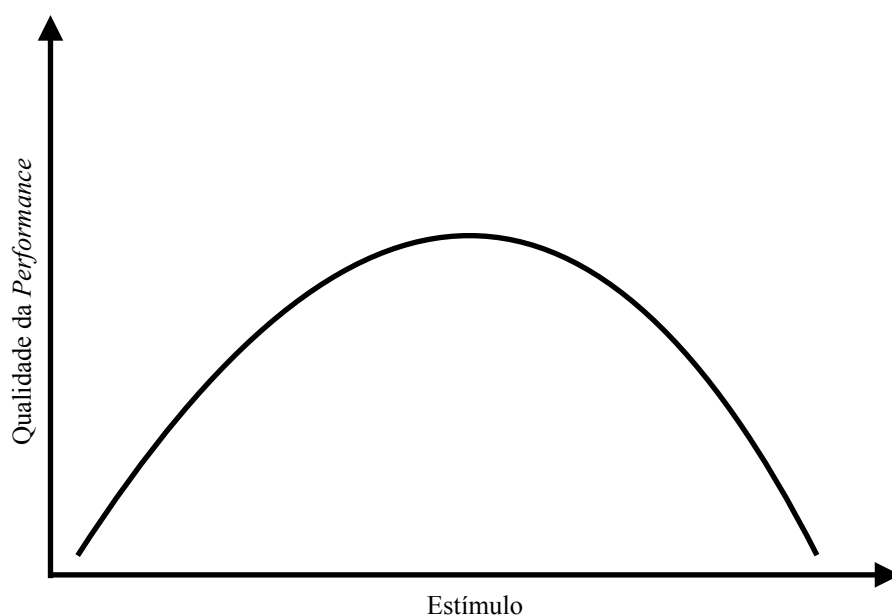
O presente trabalho estrutura-se da seguinte maneira. Após esse capítulo introdutório é apresentado no capítulo dois uma revisão da literatura sobre a APM fornecendo assim ao leitor uma melhor compreensão sobre o tema. No capítulo três é apresentado o referencial teórico que auxiliará na compreensão da estratégia de enfrentamento proposta na hipótese de pesquisa e na leitura dos dados obtidos através do questionário específico sobre autorregulação. O capítulo quatro apresenta a metodologia que guiou a execução da pesquisa, incluindo local e participantes da pesquisa com seus critérios de inclusão/exclusão e benefícios esperados para a área de conhecimento. O capítulo cinco apresenta os dados que foram obtidos na pesquisa. No capítulo seis os resultados são discutidos a partir da literatura. O capítulo sete apresenta as considerações finais e o último capítulo apresenta as referências bibliográficas. Por fim são apresentados os anexos do trabalho.

## 2. ANSIEDADE NA *PERFORMANCE* MUSICAL

A ansiedade constitui-se uma resposta biológica natural diante de situações que possam significar uma ameaça para o organismo (Braga *et al.*, 2010). O sistema nervoso central ao receber os estímulos externos e analisá-los como um risco, ativa o mecanismo de defesa luta-fuga, liberando de adrenalina na corrente sanguínea produzindo as manifestações internas e externas que serão listadas posteriormente. Esse mecanismo se mostra central na conservação da vida do indivíduo dado que, a partir da leitura que a pessoa faz da situação, e de suas próprias capacidades, decide, em um curto espaço de tempo, se é capaz de enfrentar a situação (luta) ou se o escape da situação se mostra como melhor opção à conservação de sua integridade (fuga). No entanto, diferente de um sujeito em uma floresta ao deparar-se com o um animal selvagem, a fuga da audiência pode não ser a melhor escolha para o artista, considerando a própria natureza performática da música. O gerenciamento da dimensão emocional na *performance* é apenas mais uma das habilidades a serem desenvolvidas pelo músico.

A percepção individual de perigo e as características do sujeito determinará o tipo de resposta desencadeado a partir da situação experienciada. Portanto é o grau de intensidade da estímulo associado a capacidade de gerenciamento dos próprios níveis de ansiedade que determinará se a resposta será positiva, agindo como catalisadora da ação, ou negativa agindo como fator limitador. Essa relação estímulo-resposta vem sendo há, pelo menos, um século sendo estudada. Yerkes e Dodson (1908) já apontavam em suas pesquisas a relação *performance*-estímulo, conforme representado na figura 1.

Figura 1



Representação gráfica da Lei de Yerkes-Dodson

É possível estabelecer três cenários. No primeiro, a *performance* é comprometida devido os baixos índices de estímulos despertados pela tarefa, equivalente a uma tarefa considerada tediosa. O segundo é considerado de equilíbrio do desempenho em relação ao estímulo, esses são os índices considerados adaptativos e devem ser buscados e mantidos pelo sujeito. No último, os altos índices de estímulo comprometem a qualidade do desempenho, o que em determinado ponto resulta em um quebra na *performance*. “Eu não acho que é possível ser um bom performer se você não fica nervoso”<sup>1</sup> (UNCJIM, 2007: n.p., tradução nossa); a declaração é de Dolora Zajick, mezzo-soprano norte americana, e se refere à quantidade de estímulo como uma espécie de tônus muscular para o esforço físico, necessária à apresentação.

Quanto a sua origem pode ser classificada a partir de duas origens: ansiedade-estado e ansiedade-traço (Galvão, 2006). O primeiro corresponde ao estado transitório e específico de ansiedade, normalmente disparadas pelo contexto, e que não acompanha o sujeito de forma permanente, e tende a abrandar-se com o decorrer da apresentação (Kenny, 2004). Em contrapartida a ansiedade-traço apresenta-se como a predisposição do indivíduo a experimentar sentimentos de ansiedade de forma duradoura (Osborne; Mcpherson; 2019), o que pode ser atribuído a fatores na formação na personalidade do sujeito ou experiências de aprendizagem, desde a infância, que levam esse indivíduo a classificar com maior frequência situações como ameaçadoras (Assis *et al.*, 2007; Kenny, 2005; Kenny; Davis; Oates, 2004; Kokotsaki; Davidson, 2003).

A capacidade de diferenciar a ansiedade em suas causas é de grande importância, especialmente para aqueles que se envolvem em atividades performáticas. Essa habilidade deve partir do conhecimento conceitual e avançar para o treino na capacidade de diferenciação dos tipos de ansiedade e, através de estratégias eficazes de enfrentamento, usufruir positivamente da mesma (Sinico; Winter, 2013; Studer *et al.*, 2011). “O músico é um artista necessariamente performático” (Kronemberger, 2016, p. 17), e diversos são os desafios enfrentados por estes no desempenho das suas atividades. Informalidade, má remuneração, longas jornadas de estudos e mesmo condições aquém do ideal para a *performance*, são situações comuns na vida do músico no Brasil, que podem ser agrupadas como estressores externos, inerentes da profissão. Porém, faz-se necessário destacar também os aspectos internos (emocionais) que muitas vezes se interpõem entre o sujeito e uma apresentação pública de sucesso.

---

1 Original: “I don’t think it’s possible to be a good performer if you don’t get nervous”.

Nesse sentido, a apresentação pública, embora parte integrante da rotina do intérprete musical, geralmente se constitui como fonte de ansiedade para a performance: trata-se não só de um momento crucial no processo interpretativo – e que carrega em si expectativas e ambições do intérprete – mas também de encontro com as expectativas do público. Sinico; Winter, 2013, p. 52.

A citação retrata o caráter duplo que a *performance* pode assumir para determinados sujeitos. A medida em que se constitui o objetivo de toda a esforço empregado, esta pode se tornar fonte de angústia para o músico que tem seu trabalho sob escrutínio do público que o assiste. É compreensível o interesse dos pesquisadores em relação a APM, visto que, os prejuízos que esta pode trazer para o estudante, ultrapassa os limites técnicos ou estéticos do fazer musical, gerando até prejuízos para sua saúde mental, levando-o a diminuição da satisfação no desenvolvimento de sua atividade laboral e, até mesmo, o abandono dos estudos e da profissão (Francisco; Tavares; Toledo, 2019; Dobos; Piko; Kenny, 2018; Nicholson; Cody; Beck, 2015). É importante diferenciar aqui a APM de um outro fenômeno conhecido como *stage fright* (medo do palco), termo recorrente na literatura que tendem a ser adotados como sinônimos. O medo do palco refere-se aos sentimentos desencadeados pelo espaço físico e limitados a esse, enquanto a APM é previsível e pode se manifestar semanas antes de uma *performance* (Sinico; Winter, 2012).

Segundo Kenny (2009) a APM é portanto:

A ansiedade na *performance* musical é a experiência de apreensão ansiosa acentuada e persistente relacionada à performance musical que surgiu através de experiências específicas de condicionamento de ansiedade e que se manifesta por meio de combinações de sintomas afetivos, cognitivos, somáticos e comportamentais. Pode ocorrer em uma variedade de configurações de desempenho, mas geralmente é mais grave em ambientes que envolvem alto investimento em ego e ameaça avaliativa. Pode ser focal (ou seja, focado apenas no desempenho musical), ou ocorrer em comorbidades com outros transtornos de ansiedade, em particular fobia social. Afeta músicos ao longo da vida e é pelo menos parcialmente independente de anos de treinamento, prática e nível de realização musical. Pode ou não prejudicar a qualidade da performance musical<sup>2</sup>. Kenny, 2009.

É necessário, portanto, um ensino prévio sobre os conceitos de APM, e também o ensino de estratégias de enfrentamento no que concerne aos estudantes de música de conservatórios e de cursos de nível superior em música. Por serem ambientes que, de forma geral, são formadores de músicos e também de professores de música, esta demanda se torna ainda mais urgente, uma vez

---

<sup>2</sup> Music performance anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through specific anxiety conditioning experiences and which is manifested through combinations of affective, cognitive, somatic and behavioural symptoms. It may occur in a range of performance settings, but is usually more severe in settings involving high ego investment and evaluative threat. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in particular social phobia. It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of the musical performance. (tradução nossa).

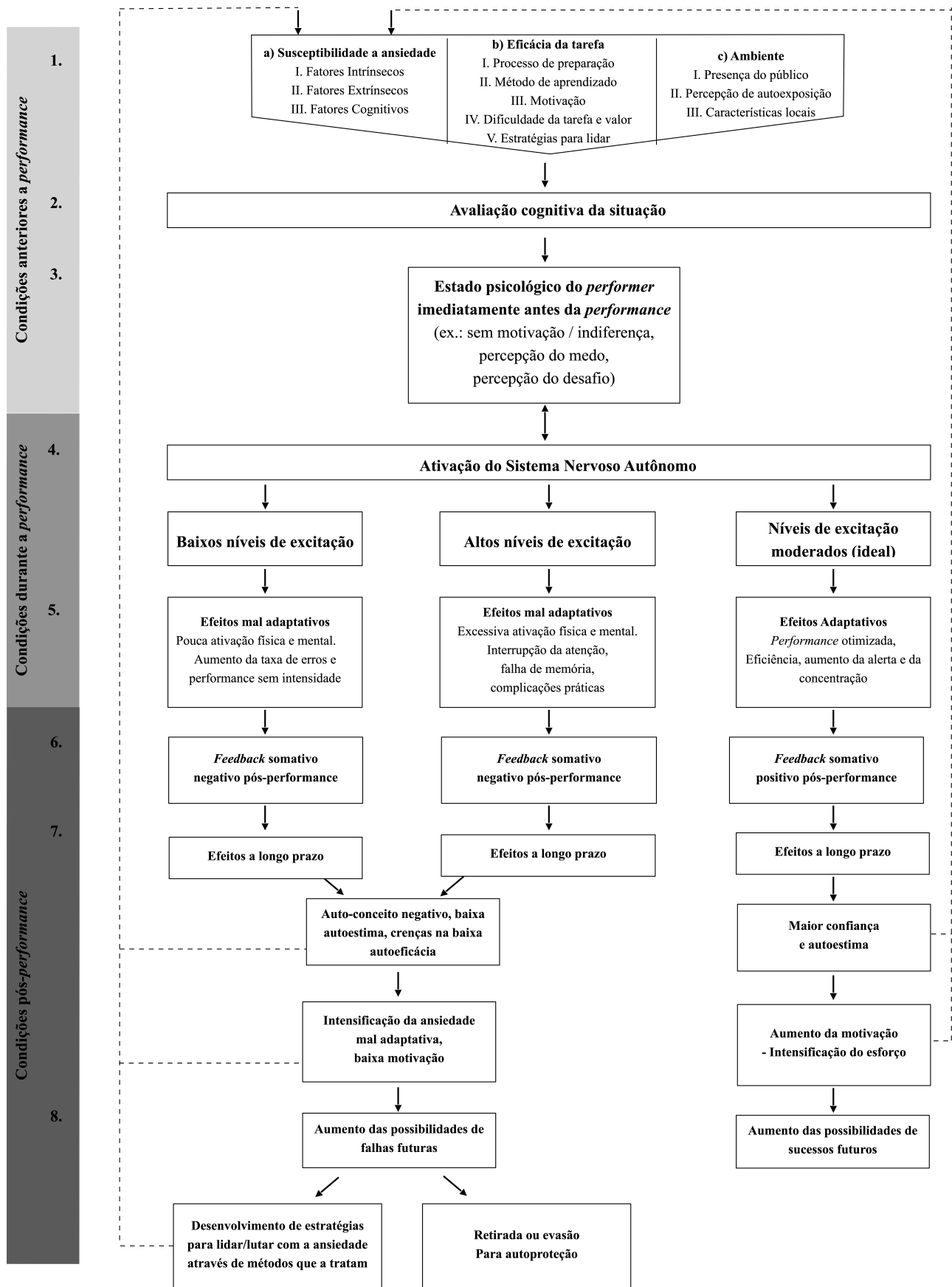
que, são estes últimos os principais responsáveis pela construção das estratégias de enfrentamento junto aos alunos. Nesse sentido a pesquisa realizada por Ray *et al.* (2016) com estudantes universitários apontou que na população pesquisada 80% dos estudantes não tinham conhecimento de nenhum tipo de treino psicológico, e aqueles que tinham o conhecimento pouco aplicavam em sua rotina de estudo. Logo, fornecer a informação a respeito da APM é uma etapa necessária, mas que deve ser acompanhada de uma etapa subsequente de articulação dos conceitos à prática diária.

Propondo uma organização visual dos aspectos envolvidos em cada etapa da performance e os sub-processos envolvidos, Papageorgi *et al.* (2018) apresentam um modelo conceitual para a compreensão do fenômeno da APM apresentado na Figura 2. É possível observar os sub-processos dispostos de forma correspondente a cada etapa da *performance* (antes, durante e depois). No estágio inicial são dispostas as três categorias associadas aos gatilhos de ansiedade que serão abordadas posteriormente (indivíduo, tarefa e contexto), contudo com nomenclatura própria. Nesse processo as etapas não são estanques; elas se relacionam horizontalmente em uma espécie de co-dependência que influencia a etapa seguinte, resultando em uma resposta final que, posteriormente, atuará no estágio inicial do *performer* em apresentações futuras, de forma mais específica no aspecto relacionado ao indivíduo e sua susceptibilidade à ansiedade, seja esse resultado positivo ou negativo.

No primeiro nível do quadro é possível observar variáveis de três categorias. A primeira delas diz respeito as características do indivíduo tais como ansiedade-traço, crenças de autoeficácia, suporte social (dos pares e professores) apoiando o aprendizado e desenvolvimento da tarefa, e incluiu também uma análise dos próprios conhecimentos e habilidades necessários para a conclusão da mesma. Posteriormente as características relacionadas a tarefa referem-se a motivação do sujeito, os recursos disponíveis, atribuição de valor a atividade a partir do nível de dificuldade percebido, e compreende igualmente as estratégias que o sujeito possui para a conclusão da tarefa. E a última aborda os aspectos relacionados ao ambiente tais como a presença do público (e também o tipo de público), a percepção de autoexposição do indivíduo perante os mesmo e considera também questões de natureza mais física como frio ou calor excessivos, níveis de ruído (que podem comprometer a concentração) ou mesmo relativas à saúde como ambientes com mofo ou estruturalmente inseguros. Os aspectos listados conduzirão à uma análise cognitiva (nível dois) por parte do sujeito que conduzirá sua preparação e seu estado psicológico *pré-performance* (nível três).

A etapa seguinte apresentada no quadro (nível quatro) constitui-se a resposta fisiológica equivalente ao estado psicológico anterior do *performer*. São apresentados três possíveis cenários analisados na medida do possível em conjunto. No primeiro, o desafio proposto suscita pouco

Figura 2



Modelo conceitual para a compreensão da APM (Papageorgi *et al.*, 2018)

interesse do sujeito que mobiliza uma quantidade baixa de energia física e mental (nível cinco) e

como resultado uma maior quantidade de erros. O segundo cenário surge de altos níveis de excitação em relação a tarefa, que assim como no primeiro gera respostas mal adaptativas (nível cinco) dessa vez por uma excessiva ativação física e mental que podem gerar lapsos de memória e outras complicações à *performance*. Os níveis seguintes para o primeiro e segundo cenários são semelhantes; com a apresentação comprometida a avaliação é negativa (nível seis) que incidirá na relação de experiências do sujeito com a apresentação pública repercutindo a longo prazo (nível sete) autoconceito negativo, baixos índices de autoeficácia, intensificação da susceptibilidade à ansiedade ampliando as possibilidades de erros no futuro (nível oito) que por sua vez podem tomar dois caminhos distintos: o primeiro com o desenvolvimento de estratégias para lidar com a ansiedade e o segundo com o abandono da atividade visando a autopreservação.

O terceiro cenário é aquele considerado o mais adequado, onde a partir do estado psicológico do indivíduo são desencadeados índices moderados de excitação em relação à *performance* e é otimizada em decorrência dos níveis adaptativos de estímulo (nível cinco). A posterior avaliação da apresentação é positiva (nível seis) com efeitos positivos a longo prazo como o aumento da autoconfiança e gratificação pelo esforço empregado. Esse conjunto de variáveis tende a proporcionar no futuro um aumento na taxa de sucesso da *performance* (nível oito).

A partir do modelo conceitual apresentado é possível compreender os motivos pelos quais a APM é considerada um fenômeno multidimensional, envolvendo aspectos mentais/cognitivos, aqueles direcionados a tarefa, relacionados aos níveis de motivação desprendidos e habilidades técnica suficientes para o desempenho da mesma, abrangendo também as questões ambientais onde se desenvolve a *performance*. Cada uma dessas dimensões age de maneira individual mas também em interação umas com as outras sobre os níveis de ansiedade percebidos, sendo possível denominá-los gatilhos que disparam reações no sujeito. A seguir essas dimensões serão aprofundadas de forma a buscar explicar a forma como cada uma delas se consolida e influencia nos índices de ansiedade.

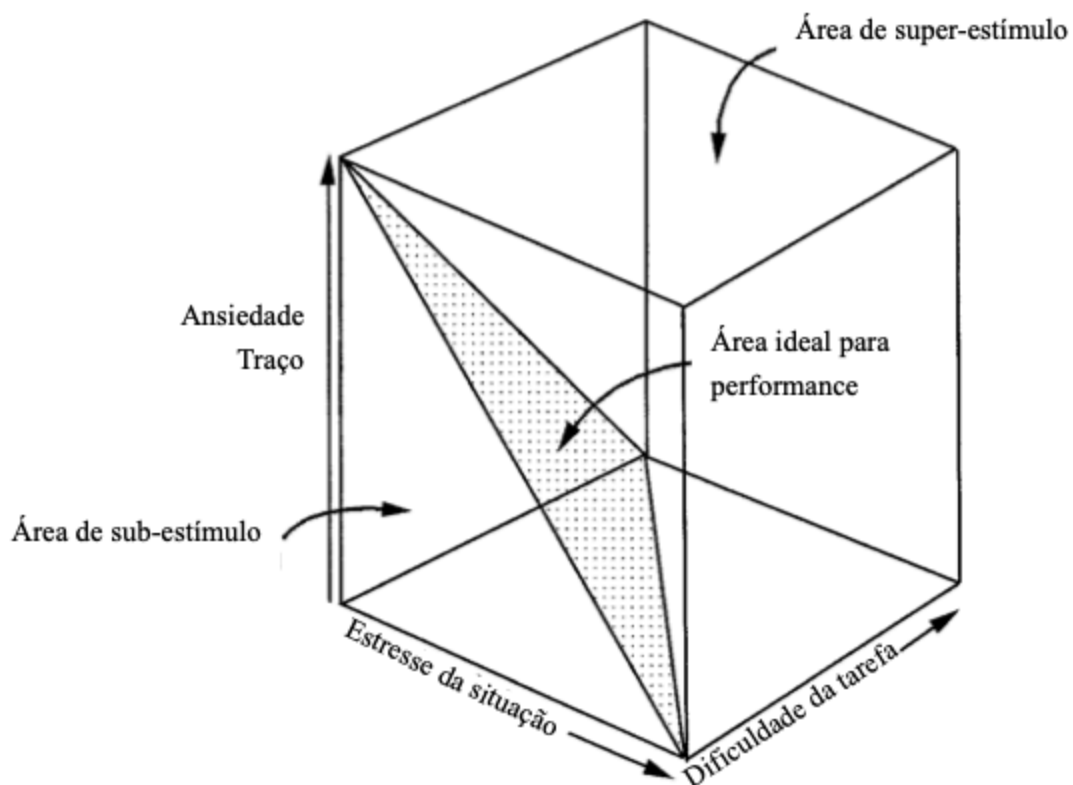
## **2.1. Gatilhos de Ansiedade**

Como posto anteriormente, a ansiedade constitui-se uma resposta natural do organismo diante das situações experimentadas pelo sujeito. É necessário portanto considerar quais situações ou elementos reforçadores são centrais na interpretação e análise das experiências cotidianas em possíveis ameaças ao bem estar do indivíduo (Burin; Osorio, 2017; Kenny; Halls, 2017). Tais aspectos são denominados gatilhos, pois agem como pequenas dicas que desencadeiam ou reforçam o sentimento de ansiedade na pessoa (Braga, 2010). Cada um dos aspectos intrinsecamente exerce



influência no comportamento do sujeito, mas também interagem entre si atuando na percepção geral da ansiedade e podem determinar o sucesso, ou não da apresentação (Wilson; Roland, 2002; Galvão, 2010). Esses gatilhos podem ser disparados de modo verdadeiro, quando a percepção do “perigo” é real, ou ainda de modo equivocado, quando há um erro de interpretação dos sinais vindos do ambiente. O modelo a seguir, figura 3, apresentado por Valentine (2002) foi proposto por Wilson a partir das pesquisas de Yerkes e Dodson (1908) com o intuito de representar a interação entre os aspectos que comporiam o tripé dos índices de ansiedade de um sujeito.

Figura 3



Modelo de Wilson que ilustra os três fatores que contribuem para a ansiedade na *performance*.

As dimensões apresentadas nos três eixos constituem-se respectivamente aquelas que dizem respeito a características pessoais, direcionadas a tarefa e que se relacionam com o ambiente onde a apresentação acontecerá (Zanon, 2015; Valentine, 2002). O cenário ideal é então estabelecido através de um balanceamento entre as três fontes de estímulos, onde cada uma delas varia de forma independente determinando se os níveis de ansiedade serão propulsores ou limitadores da *performance* (Wilson; Roland, 2002). Se existe uma pré-disposição do indivíduo a apresentar comportamentos ansiosos (ansiedade-traço) as dimensões relativas ao ambiente e relativas à tarefa devem apresentar-se em menor intensidade.

Elaborando um cenário com o objetivo de compreender como essas variáveis interagem afetando os níveis percebidos de ansiedade temos a seguinte situação: um músico com baixo índice de ansiedade se preparando para um recital de formatura, onde estará sob escrutínio do próprio professor que o acompanhou em toda sua preparação e também de outros professores que o julgarão pela apresentação se este desenvolveu as habilidades necessárias para a finalização de sua etapa de formação. Na situação proposta, o ambiente apresenta-se como o maior eliciador da ansiedade, o que deve conduzir o aluno a uma adequada escolha e preparação do repertório para que este não se torne mais um causador de ansiedade. É essencial destacar que a busca deve ser em direção a níveis adaptativos de ansiedade; compreendendo que existe uma área de estímulo ideal para a otimização da *performance* (conferir figura 1).

Há de se considerar um fator que de certa maneira se relaciona com as três categorias de gatilhos de ansiedade que serão expostos posteriormente, que se refere ao estresse ocupacional enfrentado por estudantes no desenvolvimento de suas atividades (Gabrielsson, 1999). No estudo de Kenny, Davis e Oates (2014), integrantes de um coral apresentaram preocupações relativas a progressão de carreira, aumento da carga de trabalho, prazos curtos, além de condições físicas relacionadas a nível de ruído, frio ou poeira, que podem constituir-se como condições adversas para o instrumento vocal. As autoras destacam ainda que esse fator tem maior impacto em indivíduos com maior predisposição a se sentirem ansiosos.

A seguir cada uma dessas dimensões será aprofundada com o propósito de elucidar sua origem e repercussão na forma como o sujeito interpreta os estímulos ao seu redor. A divisão apresentada é proposta por Valentine (2002) e possui caráter pedagógico, visto que é na complexidade das interrelações de todos esses aspectos e suas sub-categorias que o sujeito responde as situações através dos comportamentos manifestos.

### **2.1.1. Aspectos Relacionados ao Indivíduo**

A medida que se amplia a atenção à categoria de aspectos relacionados à pessoa, é possível encontrar na literatura que estes podem ser agrupados em três sub-categorias: biológicos, psicológicos e experienciais<sup>3</sup> (Broughton, 2015). Nenhum desses fatores deve ser considerado de forma apartada dos outros e não são plenos por si mesmos, devem no entanto ser considerados em

---

<sup>3</sup> Papageorgi et al (2018) elenca-os nessa ordem como aspectos intrínsecos, cognitivos e extrínsecos. Apesar da divergência nas nomenclaturas os termos podem ser intercambiáveis sem prejuízo a análise, visto que circunscrevem as mesmas origens de estímulo. A definição preferida aqui (Broughton, 2015) permite uma associação mais clara entre os gatilhos e suas respectivas categorias.

integração com os demais visto que, a partir da combinação desses fatores que o comportamento do sujeito será estabelecido, incluindo as manifestações da APM (Zanon, 2015; Sinico; Winter, 2013).

Dentro dos aspectos considerados de origem biológica estão relacionados aqueles inerentes a personalidade do sujeito tais como, susceptibilidade à ansiedade, perfeccionismo, necessidade de controle (Patston; Osborne, 2016; Kenny; Davis; Oates, 2014), sexo (Papageorgi *et al.*, 2018) e idade (Zarza-Alzugaray *et al.*, 2020; Ryan, 2002). Aqui se inserem os conceitos de ansiedade-traço e ansiedade-estado apresentados e diferenciados anteriormente e que são características inerentes a personalidade do sujeito. É válido destacar que a ansiedade como traço de personalidade se refletirá em todas as atividades desenvolvidas pelo indivíduo, enquanto a ansiedade-estado se apresentará em situações específicas não contagiando outras atividades do sujeito (Papageorgi *et al.*, 2018; Ryan, 2005).

Um dos traços de personalidade que demonstram relação com os níveis disparados de ansiedade mal adaptativa é o de necessidade constante de controle. O controle aqui referido não se refere ao estado de consciência (*awareness*) ou as habilidades autorregulatórias do indivíduo, que serão expostas posteriormente. Diante de situações onde o sujeito se vê incapaz de estabelecer seu funcionamento sobre o ambiente esse traço de personalidade faz com que o aluno se sinta desconfortável e sinta-se incapaz diante da tarefa (Wiedemann *et al.*, 2019; Wilson; Roland, 2002).

Outro traço de personalidade associado a ansiedade é o perfeccionismo definido como “uma expectativa irrealisticamente alta de si mesmo e dos outros. Também se relaciona a uma preocupação excessiva com pequenos erros e falhas, com uma tendência a se concentrar no que está errado desconsiderando os acertos”<sup>4</sup> (Wilson; Roland, 2002). Consequentemente pessoas que apresentam esse traço de personalidade tendem a ser muito críticos consigo mesmos com propensão a baixos índices de autoestima (Kenny; Davis; Oates, 2014; Wilson; Roland, 2002).

[...] O perfeccionismo socialmente prescrito foi mais fortemente associado à ansiedade debilitante de desempenho do que ao perfeccionismo auto-orientado. Aqueles artistas que exibiram níveis mais altos de perfeccionismo geral e menor controle pessoal também experimentaram menos satisfação com seus desempenhos. Wilson; Roland, 2002.

A citação anterior se refere a dois tipos de perfeccionismo. Padrões estabelecidos extrinsecamente tendem a ser associados como circunstâncias estressoras e limitadoras da *performance*. Uma possível explicação pode residir no fato de que, por vezes, são estabelecidos a

---

<sup>4</sup> Original: “Perfectionism relates to having an unrealistically high expectation of yourself and others. It also relates to an overconcern with small flaws and mistakes, with a tendency to focus on what’s wrong and discount what’s right”

partir de parâmetros que não considera as capacidades do sujeitos baseando-se no cumprimento de um programa e do que seria esperado que o sujeito dominasse em determinado estágio. Em contrapartida Os altos padrões quando estabelecidos auto dirigidas tendem a associar-se com aspectos impulsionadores do desempenho, o que pode estar relacionado aos níveis de motivação evocados já que o indivíduo percebe-se mais no controle da situação.

É necessário portanto conhecer e distinguir a origem e efeitos dessa característica de personalidade. Se por um lado um alto padrão imposto externamente ao sujeito pode ser debilitante, um padrão estabelecido internamente após avaliação das próprias capacidades tende a impulsionar os esforços do sujeito em direção ao seu alcance. Ainda sobre o traço de perfeccionismo, Patston e Osborne (2016) apresentam duas possibilidades de desenvolvimento na prática musical: o abandono da prática pela consciência de que a interpretação perfeita é inatingível e a busca por uma *performance* ideal porém inalcançável.

A primeira delas despreza todo o esforço que seria dedicado ao tempo de preparação através do estudo por compreender que qualquer investimento de tempo e energia não seriam suficientes para alcançar o ideal. Essa rejeição tem consequências diretas na apresentação pública uma vez que, um indivíduo menos treinado se mostrará menos seguro de suas próprias habilidades resultando em maiores índices de APM (Dobos; Piko; Kenny, 2018). Na segunda o estudante pratica incessantemente na busca do desempenho perfeito. Esse tipo de atitude é conhecido também como prática deliberada e baseia-se na crença de que a *expertise* musical é alcançada através do acúmulo de horas de estudo, reforçando a máxima de que a prática leva a perfeição.

O aspecto negativo dessa abordagem consiste no fato de que muitas vezes os longos períodos de estudo tornam-se extenuantes, física e cognitivamente; compreende-se que o aprendizado musical requer a construção de memórias musculares específicas que, sim, precisam da repetição pra se consolidarem mas, também dependem do descanso com o intuito de evitar dores e/ou lesões que comprometam a constância nos estudos (Dobos; Piko; Kenny, 2018; Zorzal, 2015). Do ponto de vista cognitivo, as capacidades de concentração, retenção e operacionalização das habilidades ficam comprometidas após determinado período ininterrupto de atividades, o que por sua vez requer pausas entre as sessões de estudo tendo em vista um melhor aproveitamento desse tempo (Sinico; Winter, 2012; Galvão, 2006). O prejuízo à *performance* neste caso resulta de uma prática mecânica com baixa implicação de consciência e intencionalidade no exercício em decorrência de índices reduzidos de motivação no estudo (Altenmüller; Schneider, 2009; Galvão, 2006; Bella; Keller; Thompson, 2006).

Relacionado aos aspectos de ordem psicológica é possível elencar as expectativas em relação à aprendizagem e *performance*, fragilidade diante da avaliação externa e as cognições do sujeito e as próprias questões motivacionais da pessoa (Papageorgi *et al*, 2018; Kenny; Davis; Oates; 2014; Galvão, 2006). Os dois primeiros deles referem-se estreitamente aos padrões de sucesso estabelecidos interna e externamente, autoconceito e as crenças de autoeficácia do sujeito (Burin; Osorio, 2017; Sinico; Winter, 2013; Papageorgi; Creech; Welch, 2011; Papageorgi, 2007). Por sua vez, faz-se necessário considerar a relação alto padrões estabelecidos com o suporte social (uma espécie de rede de apoio à aprendizagem) percebido pelo indivíduo. Se os padrões estabelecidos são elevados é esperado que o *performer* tenha algum nível de apoio da família, colegas e professores (Zarza-Alzugaray *et al.*, 2020; Kenny, 2006). É a partir de uma acurada autoavaliação que o sujeito consegue estabelecer os objetivos a serem alcançados e se possui as habilidades necessárias para cumpri-lo.

No que tange os aspectos cognitivos, as estratégias de aprendizagem se apresentam como ferramentas na aquisição de novos conhecimentos, motivo suficiente para que o sujeito busque conhecer quais desses mecanismos se apresentam com maior efetividade em seu processo cognitivo, circunscritos aqui também fatores emocionais envolvidos nesse processo (Maciel-Santos; Allipradini, 2023; Zarza-Alzugaray *et al.*, 2020; Kenny, 2004; Ribeiro, 2003). Esse aprendizado envolve sub-atividades relacionadas ao controle de motivação, recepção e seleção das informações externas, com estreita interdependência dos fatores biológicos e experienciais, como posto a seguir.

Como é possível inferir, os aspectos experienciais tratam da relação sujeito-mundo, o que pode se estender do estilo de parentalidade até as situações de aprendizagem às quais a pessoa foi exposta e como essas impactaram seus processos cognitivos até mesmo suas experiências com a *performance* (Papageorgi *et. al*, 2018). Essas experiências devem ser analisadas em termos quantitativos e qualitativos, a medida que, quão maior a frequência das experiências positivas pregressas que o indivíduo foi exposto, melhor será sua disposição inicial diante de novos desafios e a eficácia ao lidar com os níveis de ansiedade desencadeados pela mesma (Patston; Osborne, 2016). Quanto as experiências de aprendizagem, as memórias construídas de satisfação ou aversão a tarefa, relacionamento com os professores e colegas e mesmo a idade de início dos estudos devem ser consideradas buscando compreender de que forma as mesmas influenciam as cognições do sujeitos (Wiedemann *et al.*, 2019; Zarza-Alzugaray *et al.*, 2018).

Em relação ao estilo de parentalidade é necessário pontuar a importância dessa dimensão como aspecto formador da personalidade do indivíduo, entendendo que as relações que se desenvolvem na infância acompanharão o sujeito ao longo de toda sua vida influenciando no

processamento e resposta diante das situações as quais este é exposto (Anthony, 2009; Assis *et al.*, 2007). Tal afirmação se sustenta no fato de que é por meio das reações dos pais (modelos de comportamento), no padrão de relacionamento estabelecido entre pais e filhos (nível de suporte), que a criança define seus padrões internos de resposta as situações cotidianas, incluído aqui a maneira como lida com situações de ansiedade (Francisco, Tavares e Toledo, 2019; Assis *et al.* 2007; Kenny, 2006).

Anthony (2009) apresenta três modelos de parentalidade que se mostram igualmente prejudiciais à formação da personalidade e desenvolvimento da criança. No primeiro deles os pais agem com excessiva preocupação, ainda que bem intencionados, tentando poupar os filhos de possíveis frustrações e sofrimentos o que acaba por gerar um sentimento de fragilidade e incapacidade nas crianças por não terem desenvolvidos meios de lidar com as diversas situações que serão submetidos. No segundo modelo, os pais, muitas vezes por imaturidade, infantilizam os filhos não permitindo que estes se desenvolvam como sujeitos capazes, limitando seu desejo por independência (processo esperado no desenvolvimento biológico e psicológico), imprimindo suas próprias fobias e crenças. O terceiro e último trata do caso dos pais que, ao considerarem o mundo um lugar hostil, supervalorizam os medos da criança; comportamento que tende a aumentar o sentimento de insegurança e a percepção de perigo, ao interpretar todas as pessoas externas a família como não confiáveis. Sobre a autonomia do sujeito a autora continua:

O ajustamento criativo representa o processo dinâmico e ativo de engajamento do indivíduo com o ambiente em busca de resolver situações e assim restaurar a harmonia, o equilíbrio, a saúde do organismo. Ocorre por meio da autorregulação (processo espontâneo e inato do organismo) que visa à satisfação das necessidades primordiais do momento, considerando as possibilidades ambientais. Anthony, 2009, p. 59.

O ajustamento criativo apresentado trata portanto da interação do indivíduo com o ambiente em que está inserido. Nesta relação as possibilidades de solução são testadas e a capacidade de adaptação do sujeito a uma situação de desequilíbrio é colocada a prova. Esse ajustamento criativo se desenvolve a partir de situações cotidianas da criança, como a capacidade de dividir um brinquedo com uma outra criança, passando pelas situações competitivas da adolescência (como prática de esporte, música ou alguma outra habilidade desenvolvida através do investimento de tempo), chegando as situações da fase adulta que demandarão do sujeito soluções mais ou menos complexas, variando de acordo com o meio que está inserido.

Para Winnicott (1983), a progressão biológica natural e saudável da criança a conduz rumo à "independência e à aventura". Um exemplo disso por ser visto na transição entre a fase onde

a criança ouve as histórias, em seguida passa a se incluir naquelas já conhecidas e em um último estágio adapta, criando suas próprias histórias. Esse desenvolvimento é natural e acontece de forma gradual, a medida em que a criança cresce, tornando-se capaz de compreender as complexidades de seu próprio ambiente, expandindo seus círculos sociais e sendo inserida na vida em sociedade, compreendendo a si mesma e o mundo ao seu redor. A partir dessa compreensão Anthony (2009) propõe um modelo positivo de parentalidade. Nesse, os temores da criança são reconhecidos com o incentivo ao enfrentamento, fator de grande importância ao desenvolvimento psicológico e emocional da criança. Os padrões de sucesso estabelecidos pelos pais são acompanhados de suporte adequado e fornecimento de recursos compatíveis para a conclusão exitosa da tarefa (Woody, 2022).

### **2.1.2. Aspectos Relacionados a Tarefa**

Como segundo aspecto da tríade que compões os gatilhos de ansiedade são apresentados aqui aqueles relacionados a tarefa. Nesse sentido, o quão apto o *performer* se encontra para o desempenho com sucesso da tarefa se refletirá nos níveis de ansiedade suscitados pela mesma (Papageorgi *et. al*, 2018). Portanto a dificuldade da tarefa constitui-se um potencial gatilho de ansiedade a medida que, quanto menos familiar (mais difícil) for uma determinada peça musical maiores os estímulos despertados por ela (Matei; Ginsborg, 2017). É necessário portanto uma adequação entre as habilidades de sujeito e o grau de complexidade da tarefa a ser executada, entendendo que é através da capacidade técnica que a pessoa conseguirá transpor as dificuldades apresentadas gerando maior confiança o que por conseguinte auxilia na manutenção de níveis ideais de estímulo (Papageorgi *et. al*, 2018; Sinico; Winter, 2012; Wilson, 2002). Segundo Valentine (2002), as variáveis, dificuldade da tarefa e APM, variam de forma dependente uma da outra.

O grau de dificuldade técnica se apresenta como componente essencial no processo de seleção do repertório a ser desenvolvido, visto que, se planejado em consonância com as capacidades técnicas (exequibilidade), constitui-se um importante fator motivador para o indivíduo, que objetivando a superação do desafio, envolve-se com maior eficácia e exatidão nos estudos e também na apresentação pública (Papageorgi *et. al*, 2018; Steptoe, 2001; Wilson, 2002). Entretanto, se o repertório exceder as capacidades técnicas do indivíduo de forma que este interprete que não possui nem as habilidades e nem o meio pelos quais adquiri-las o resultado tende a ser de baixo engajamento nas seções de estudo. Isto por sua vez resulta em uma preparação inadequada da peça, conduzindo a uma fragilidade psicológica, visto que o sujeito se percebe como incapaz de desempenhar com sucesso a tarefa proposta, desencadeando índices mais elevados de ansiedade. (Papageorgi *et. al*, 2018; Sinico; Winter, 2012). De forma geral, a percepção do músico em relação

a dificuldade da tarefa é um fator que se mostra fundamental na taxa de sucesso da *performance*, já que influencia em todo o processo de preparação da mesma (Papageorgi *et. al*, 2018).

Após a seleção de um repertório exequível, o próximo passo deveria então ser o da seleção de um bom material de estudo. Nesse sentido, é possível poupar horas tentando decifrar as informações de uma cópia muito antiga ou com erros de editoração. Buscar um material que auxilie no melhor aproveitamento do tempo disponível deve ser uma preocupação que antecede a própria prática. De fato, o modo como ocorre a preparação das obras musicais demonstra ser tão importante quando a própria dificuldade em si, uma vez que, dissociado da complexidade técnica, uma música considerada de fácil execução se preparada de forma inadequada pode resultar em insegurança e ansiedade debilitante no momento da apresentação (Zanon, 2016; Wilson, 2002).

Um dos aspectos que contribuem para um desempenho considerado excelente é a expressividade, e dentro do estudo da expressividade musical Sinico e Winter (2013) apontam a memorização como um dos fatores que contribuem para um aprimoramento da mesma. A memorização trata do armazenamento de conteúdos musicais de maior significação e repercute diretamente no momento da *performance* visto que permite ao interprete maior liberdade em relação ao texto musical escrito o que lhe permite maior atenção plena no momento da apresentação (Papageorgi *et. al*, 2018; Sinico; Winter, 2013). Todavia, se essa memorização não for fixada de modo adequado, tende a ser um dos elementos que são afetados pelos estímulos mal adaptativos de ansiedade, visto que se enquadra na categoria dos efeitos psicológicos das manifestações da APM, o que será exposto posteriormente (Sinico; Winter, 2013; Cerqueira, Zorzal, Ávila, 2012).

Um último ponto a ser destacado em relação a tarefa é que sua complexidade se relaciona também com os níveis de motivação do indivíduo. Uma tarefa considerada menos complexa requererá maiores níveis de motivação pessoal do sujeito a fim de manter os níveis ideais de implicação desse com o processo. Portanto, tarefas percebidas como mais fáceis, tendem a se manter um estado de otimização da *performance* por mais tempo do que aquelas lidas como mais complexas, as quais estão sujeitas a uma deteriorização com mais rapidez quando suscetíveis a altos níveis de ansiedade (Papageorgi; Creech; Welch, 2011; Wilson; Roland, 2002).

### **2.1.3. Aspectos Relacionados ao Contexto**

Listados entre os gatilhos de ansiedade relacionados aos contexto estão toda e qualquer situação que impeçam o sujeito de atuar espontaneamente, influenciando os níveis de desempenho como situações promotoras ou redutoras de ansiedade (Papageorgi *et. al*, 2018; Zanon, 2015; Sinico; Winter, 2013; Zacaria; Musib; Shariff, 2013; Kenny, 2007). Os mesmo autores propõem um



entendimento dessas situações em três aspectos: a autoexposição percebida, a presença do público, e as características da performance; aspectos presentes na assertiva da soprano Deborah Voigt ao colocar que: “você caminhar na frente de 2000 pessoas sozinho e, basicamente, cantar a plenos pulmões, isso não é normal”<sup>5</sup>. Inquestionavelmente, colocar-se deliberadamente em frente a uma audiência com toda sua preparação estando sob escrutínio público em apenas uma apresentação é uma circunstância atípica para a maior parte da população (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007).

Uma informação relevante a ser considerada em relação ao contexto é a grande diferença entre o ambiente cotidiano da prática do músico daqueles onde a *performance* normalmente acontece. Fatores como ruído, iluminação, temperatura e proximidade do público são também listados como possíveis estressores que podem contribuir para o aumento do índices percebidos de ansiedade por parte do músico (Williamon; Clark; Küssner, 2007). Os autores prosseguem afirmando que mesmo instituições como conservatórios de música não conseguem oferecer situações semelhantes àsquelas encontradas na apresentação real, e mesmo que conseguissem, a forma como os indivíduos se beneficiam dessas situações é diferente.

Esse senso de exposição e sua relação com os altos índices de ansiedade tende a variar de forma crescente a partir do cenário de prática individual, que apresenta menor exposição e estímulo, até a apresentação solo como sendo aquela que suscita maiores índices de APM relacionados ao contexto (Coşkun-Şentürk; Çirakoğlu, 2018; Nicholson; Cody; Beck, 2015; Zanon, 2015; Sinico; Winter, 2012). É necessário então que os indivíduo tenha experiências positivas com a *performance*, em quantidade que auxiliem na constituição de um estado psicológico propício a apresentação pública, mas isso deve acontecer considerando também sua formação (solo ou grupo); logo, músico que atuam com níveis adaptativos de ansiedade na formação em grupo, quando demandados à uma apresentação solo tendem a apresentar maior grau de ansiedade (Zarza-Alzugaray, 2020; Sârbescu e Dorgo, 2014; Papageorgi; Creech; Welch, 2011;).

O segundo aspecto trata dos fatores associados a presença e natureza da audiência (Papageorgi, *et al.*, 2018; Broughton, 2015). Considerando a *performance* como um produto de toda uma concepção pensada e construída pelo artista a partir do texto musical buscando imprimir um sentido e uma mensagem, é necessário na outra extremidade alguém que atue como receptor dessa comunicação, que nesse cenário é o público (Ramirez, 2017; Almeida, 2011). As situações apresentadas na literatura mostram que os níveis de estímulo disparados variam em conformidade com a natureza da platéia e o seu quantitativo (Nicholson; Cody; Beck, 2015). A vista disso, é

---

<sup>5</sup> You walk out in front of 2.000 people, alone, and you basically sing at the top of your lungs, this is not normal. (UNCJIM, 2007).

válido destacar a pesquisa de Ryan (2004), com estudantes de piano do sexto ano, onde através do autorelato as crianças expuseram sentir-se mais ansiosos em relação aos próprios colegas do que com os pesquisadores. Isso poderia ser explicado pelo baixo amadurecimento emocional das crianças (Anthony, 2009), mas também através da importância que os pares exercem sobre o indivíduo na construção de seu autoconceito (Zarza-Alzugaray, 2020). No entanto, mesmo uma audiência imaginária tende a suscitar estímulos que podem prejudicar o desempenho do sujeito (Matei; Ginsborg, 2017); basta comparar a diferença entre os níveis de tensão entre a prática regular e aquela que o aluno se grava em áudio e vídeo.

O aspecto final permeia os dois anteriores a proporção que se trata das características da apresentação (e.g. se o sujeito vai ser apresentar para os seus amigos em um churrasco, um recital público, teste de habilidades em música, *master-class*), e o impacto daquela interpretação para o músico (Papageorgi, *et al.*, 2018; Patston; Osborne, 2016; Sinico; Winter, 2013; Gabrielsson, 1999). É de se esperar que o temor ao fracasso desempenhe grande impacto nos níveis de ansiedade do indivíduo (Sârbescu e Dorgo, 2014), compreendendo que, normalmente, a participação em festivais e concursos é o caminho para a construção de uma carreira de sucesso para um estudante de música.

Nesse sentido esse receio por um *feedback* negativo pode se tornar um relevante eliciador dos níveis de APM, compreendendo que esse medo influencia em todas as etapas relacionadas a preparação da *performance* (Robson; Kenny, 2017; Kenny; Halls, 2017; Broughton, 2015; Nicholson; Cody; Beck, 2015). Quanto maior a importância atribuída a determinada apresentação, maiores as possibilidades do sujeito apresentar as manifestações de ansiedade com maior intensidade (Sârbescu e Dorgo, 2014). Se não acompanhado de estratégias de auxiliem o músico a lidar com esses estímulos, os níveis de APM tendem a aumentar (Patston; Osborne, 2016).

## **2.2. Manifestações da APM**

Quanto aos sintomas suscitados pela APM estes são descritos como abrangendo um grande espectro e com relações próximas aos gatilhos de ansiedade expostos anteriormente. As fragilidades pessoais também compõem essa relação de frequência e intensidade dos sinais apresentados, onde indivíduos normalmente mais ansiosos apresentam mais sintomas do que aqueles que não tem essa característica de forma predominante (Williamon; Clark; Küssner, 2007). É possível que fatores relativos ao contexto não dispare níveis mau adaptativos para alguns indivíduos, mas que sejam um fator sensível à outro. É admissível ainda que a constante falta de uma devolutiva em relação a *performance* se apresente como gatilho para a APM (Kenny, 2010).

Sentimentos de medo e pavor, dificuldades de concentração, boca seca, tremores e alterações nos padrões respiratórios são alguns dos sintomas relatados por músicos (Steptoe, 2001).

Na literatura que trata sobre as manifestações da ansiedade é possível encontrar categorizações diferentes que seguem o entendimento de seus autores<sup>6</sup>. A presente pesquisa adotará a nomenclatura de Valentine (2002) que apresenta os sintomas da APM em três categorias: mentais, fisiológicos e comportamentais. Os de ordem mental englobam aspectos cognitivos e emocionais (e.g. lapso de memória, sentimento de catastrofização) (Kenny, 2005), de ordem física, ou somática, relacionada às reações internas do corpo (e.g. aumento da pressão sanguínea, sensação de “borboletas no estômago”) (Ryan, 2004) e por fim, as manifestações físicas ou comportamentais, sendo as mais comumente observadas (e.g. tremores, nervosismo) (Steptoe, 2001) particularmente nos cantores que, normalmente, não ocupam as mãos com um instrumento não tendo como ‘se esconder’ com o instrumento (Broughton, 2015).

A presença ou não desses sintomas e sua intensidade variam de acordo com as características da personalidade do indivíduo, o instrumento executado, e ainda os níveis de aspiração profissional. É importante destacar que os efeitos da APM podem atrapalhar, ou não, na qualidade do desempenho (Broughton, 2015; Kenny; Davis; Oates, 2014;). Como exemplo, é possível imaginar que o ressecamento da boca causa pouco impacto para um pianista, o que para o cantor é um grande impedimento. Ou ainda, os tremores nas mãos podem não se mostrar tão prejudiciais para um baterista, o que não poderia ser aplicado à um flautista (Woody, 2022). É importante ressaltar que estes sintomas podem ou não ocorrer de forma concomitante e que sua intensidade também varia já que nem todos percebem a ansiedade da mesma forma (Papageorgi *et al.*, 2018).

Todas as manifestações já bem conhecidas dos músicos possuem origem no sistema nervoso central que ao receber os estímulos externos, após ativação do mecanismo de defesa luta-fuga (fight-flight) dispara o sistema de emergência do corpo produzindo os sintomas comuns de qualquer fobia (Wilson; Roland, 2002). A liberação de adrenalina na corrente sanguínea prepara o corpo para uma rápida resposta diante de uma situação de estresse. Se a necessidade fosse saltar uma grande altura para preservação da própria vida, seus efeitos seriam completamente adequados, mas ao considerar que o performer precisa de um alto grau de concentração e controle motor suas manifestações se tornam, na maior parte das vezes, prejudicial (Wood, 2006). Nesse sentido

---

<sup>6</sup> Braga *et al.* (2010) e Broughton (2015) apresentam os sintomas em quatro categorias: elementos cognitivos, comportamentais, somáticos e afetivos (emocionais). Williamon (2006) distingue três categorias: psicológicos, comportamentais e cognitivos. Dobos; Piko e Kenny (2018) apresentam também quatro categorias: psicológicos, fisiológicos, cognitivos e emocionais.

destaca-se a importância do fortalecimento da dimensão cognitiva, no gerenciamento das crenças, atitudes e julgamentos do sujeito (Williamon; Clark; Küssner, 2007).

A despeito da organização, todos os sintomas aqueles apontados pela literatura estão listados aqui. Quanto a terminologia, optou-se por denominar psicológicos os sintomas atribuídos a categoria mentais. A seguir serão apresentados os sintomas da APM por categoria e seu impacto à apresentação.

### **2.2.1. Psicológicos (Emocionais e Cognitivos)**

Listados dentro da categoria dos sintomas psicológicos estão todos aqueles que se relacionam a alteração dos padrões emocionais ou cognitivos do sujeito. Entendendo a complexidade que é o fazer música em um nível profissional no que se refere a quantidade de informações a serem recuperadas e adaptadas em tempo real durante a apresentação pública e a coordenação dos movimentos necessários para a execução é no mínimo desejável que as condições psicológicas sejam adequadas para que este desempenho adequadamente a tarefa proposta. Os sintomas psicológicos podem, portanto, estar relacionados a tarefa ou não.

Entre os principais sintomas emocionais estão o medo de uma reação negativa por parte do público ou da banca avaliadora, pânico, sentimento de catastrofização e medo de humilhação pública (Kenny; Halls, 2017; Broughton, 2015; Nicholson; Cody; Beck, 2015; Steptoe, 2001; Wilson; Roland, 2002). Isso pode se relacionar como fato de que desde bem cedo na caminhada para se tornar um *performer* o indivíduo submete-se com frequência a situações de avaliação que servem de *feedback* para direcionamento dos estudos e apresentações futuras. (Patston; Osborne, 2016). A constante exposição a esse tipo de situação pode, se não for devidamente acompanhada, gerar um estado crônico de fragilidade emocional diante de situações de avaliação.

Quanto aos sintomas de ordem cognitiva, podem ser elencados o lapso de memória, percepção distorcida da realidade, dificuldade de concentração, visão embaçada (que pode provocar erros de leitura) e autoinstrução (*self talk*) e auto estima negativos (Kenny; Halls, 2017; Sinico; Winter, 2013; Cerqueira; Zorzal; Ávila, 2012; Ryan, 2005). Alguns dos sintomas relacionados nessa categoria são desencadeados e se restringem ao domínio psicológico do músico. Entretanto consideremos a dificuldade de concentração e a visão embaçada; são sintomas desencadeados por uma reação fisiológica. A dificuldade provém do aumento da pressão sanguínea que em conjunto com o mecanismo de auto defesa do organismo emite sinais para a dilatação da pupila, que incorre em dificuldade de manter a visão focada na partitura ou material de apoio (Woody, 2022).

### **2.2.2. Fisiológicos**

Elencados entre os sintomas fisiológicos é possível citar: tensão muscular, dos de cabeça, aumento da frequência cardíaca, falta de ar, desconforto intestinal, sudorese, boca seca, náusea e tonturas dentre tantos outros (Robson; Kenny, 2017; Kenny, 2017; Sinico; Winter, 2013; Ryan, 2004; Valentine, 2002; Wilson; Roland, 2002). Os achados das pesquisas corroboram o que foi posto por Kaleen Esperian e Sherril Milnes ao serem questionados sobre o comportamento do próprio corpo no momento *pré-performance*. Deborah Voigt acrescenta também a boca seca como um dos sintomas percebidos por ela nesse momento (UNCJIM, 2007).

A explicação para a quantidade de sintomas nesta categoria é explicada pela resposta natural do corpo diante da liberação da adrenalina na corrente sanguínea. O estado de prontidão ao esforço é ativado, a elevação da frequência cardíaca altera os padrões respiratórios (movimento da caixa torácica expandindo e contraindo com mais frequência). Os pulmões e as vias aéreas se expandem para receber mais oxigênio ocasionando uma respiração mais curta com sensação de falta de ar, os grandes músculos recebem mais sangue (e também mais água) com isso o corpo direciona todos os fluidos para os mesmos, o que ocasiona a sensação de “borboletas no estômago”. A pressão arterial alterada carrega para o cérebro mais oxigênio do que as taxas habituais causando um hiperoxigenação responsável pelas dores de cabeça e tontura (Woody, 2022; Wilson; Roland, 2002).

Os sintomas fisiológicos disparados pelo organismo acabam por acentuar aqueles de ordem psicológica. Essa relação causa consequência é muitas vezes confundida por vários músicos como se os sintomas fisiológicos fossem uma espécie de causa primária da ansiedade e não um sintoma dela (Woody, 2022; Kenny *et al.*, 2014). O vínculo se estende também aos sintomas físicos percebidos. A compreensão dessa interrelação entre as manifestações da ansiedade constitui-se um elemento central na proposição de estratégias de enfrentamento, meios pelos quais o sujeito pode buscar lidar com a APM e que será objeto de exposição posterior.

### **2.2.3. Físicos**

Relacionados entre os sintomas de ordem física são apresentados: agitação (dificuldade de ficar parado), tremores (mãos e pernas), tensão muscular ou ainda desconforto físico (Kenny; Halls, 2017; Robson; Kenny, 2017; Kenny, 2006; Ryan, 2004; Steptoe, 2001). A explicação fisiológica por trás do sintoma de agitação se origina da alteração da frequência cardíaca, que por sua vez influencia na percepção cognitiva e emocional do sujeito, resultando em um estado de constate inquietação. Os sintomas como tensão muscular e tremores são compreendidos como desdobramentos do aumento do fluxo sanguíneo para os músculos que, assumindo uma postura de

auto defesa do organismo, ficam em um estado de prontidão resultando em uma tensão que pode se refletir em paralisia ou tremores (Woody, 2022).

Em razão da importância da coordenação muscular para a execução musical, qualquer alteração nos padrões de controle se mostram danosos ao sujeito. As manifestações da APM levam o aluno a fazer ajustes com o propósito de compensar a ausência das condições normalmente apresentadas em situações normativas de práticas (não estressores). Esse tipo de ajuste foi exemplificado por Woody (2022):

Por exemplo, um trompetista normalmente usa um forte suporte respiratório para produzir tons mais altos na trompa pode sofrer de falta de ar e pode, portanto, tentar compensar usando um força excessiva no bocal contra os lábios. O último método é muito menos eficaz e resultará em fadiga mais rapidamente. Essas adaptações indesejáveis, e do mesmo modo os erros resultantes na interpretação, são por vezes referidos em conformidade com os sintomas comportamentais da ansiedade na performance.<sup>7</sup> Woody, 2022.

A *performance* musical é uma atividade deslumbrante de incontáveis maneiras que demanda do artista a coordenação de aspectos emocionais, cognitivos e motores. Em condições ideais já seria em si um grande feito porém, por vezes, o executante deve lidar com a APM e suas manifestações. Essas manifestações tendem a se apresentar de maneiras variadas, em intensidade, em quantidade de sintomas também afetando mais determinado grupo que outro. Essa prevalência e suas possíveis causas é tema do próximo tópico desse trabalho.

### **2.3. Prevalência**

Nenhum grupo está isento de sofrer os efeitos da APM. No entanto, pesquisas aplicadas tem apresentado resultados que permitem delinear as características de um sujeito com maior ou menor inclinação a APM. Idade e sexo são algumas categorias que serão exploradas nessa seção (Zanon, 2016; Nicholson; Cody; Beck, 2016; Rocha, Dias-Neto e Gattaz, 2011). Como nos tópicos anteriores, será apresentada a informação em cada categoria e os desdobramentos relativos a possível origem serão discutidos. Dentro da categoria idade será trabalhado também o aspecto experiência, já que é esperado uma relação positiva entre a idade e o nível de treinamento e aptidão técnica.

---

<sup>7</sup> Original: For example, a trumpet player who normally uses strong breath support to produce higher pitches on the horn may suffer from shortness of breath and may therefore try to compensate by using excessive force of the mouthpiece against the lips. The latter method is much less effective and will result in fatigue more quickly. Such undesirable adaptations, as well as the performance mistakes that result, are sometimes referred to as the *behavioral symptoms* of performance anxiety. (tradução nossa).

### 2.3.1. Sexo

A primeira categoria aqui trata dos diferentes níveis de APM entre homens e mulheres. Ambos estão sujeitos aos efeitos da APM. As questões relativas ao sujeito devem ser consideradas ao diferenciarmos homens e mulheres, incluindo aqui as questões culturais que dizem respeito a compreensão do papel do homem e da mulher que perpassam aspectos culturais que apesar de endereçados não serão objeto de discussão na presente pesquisa.

Segundo Kenny (2006) e Zanon (2015), em geral, as mulheres têm de duas a três vezes mais chances de experimentar os sintomas da ansiedade quando comparadas com os homens. Essa relação também é verdadeira quando tratamos especificamente da APM. A explicação proposta pela própria literatura se baseia no fato de que as mulheres são mais suscetíveis aos fatores como: baixo índice de autoconceito, baixa autoeficácia, maior sensibilidade à autoexposição, maior traço de perfeccionismo, avaliação e a perceber a presença da audiência de forma mais ameaçadora, o que contribui para a incidência da APM; além de se valerem de estratégias de enfrentamento pouco eficazes, o que faz com que experimentem de forma mais intensa os sentimentos da APM do que os homens (Papageorgi, 2020; Coşkun-Şentürk; Çirakoğlu, 2018; Patston; Osborne, 2016).

Quadro 1

| APM E Sexo                                        |                                                 |         |     |              |              |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------|---------|-----|--------------|--------------|
| ESTUDO                                            |                                                 | AMOSTRA |     | RESULTADOS   |              |
| Autores/Ano de publicação                         | Participantes                                   | H       | M   | H            | M            |
| Kenny <i>et al.</i> (2004) <sup>1</sup>           | Profissionais de um coro operístico             | 11      | 21  | 40.38        | 59.48        |
| Kenny <i>et al.</i> (2012) <sup>2</sup>           | Músicos profissionais de orquestras             | 182     | 191 | 75.95        | 91.15        |
| Eğilmez (2012) <sup>3</sup>                       | Estudantes de Música                            | 48      | 81  | 2.82         | 3.12         |
| Otacıoğlu (2016) <sup>4</sup>                     | Estudantes de Música                            | 169     | 137 | 71.69        | 64.29        |
| Robson; Kenny (2017) <sup>5</sup>                 | Graduandos em Música                            | 152     | 168 | 84.25; 99.96 | 88.25; 106.5 |
| Paliaukienė <i>et al.</i> (2018) <sup>6</sup>     | Estudantes de Música e Teatro                   | 90      | 168 | 23.8; 37.0   | 76.2; 63.0   |
| Dobos; Piko; Kenny (2018) <sup>7</sup>            | Profissionais e Estudantes de Música            | 38      | 62  | 78.1         | 103.0        |
| Zarza-Alzugaray <i>et al.</i> (2018) <sup>8</sup> | Graduandos em Música                            | 237     | 200 | 37.19        | 43.96        |
| Zarza-Alzugaray <i>et al.</i> (2020) <sup>9</sup> | Estudantes de Música do ensino médio e superior | 161     | 198 | 32.950       | 39.535       |

<sup>1</sup> Kenny *et al.* (2004) relaciona a ansiedade na performance musical com o *stress* da profissão e a relação desses dois aspectos com a ansiedade-traço-estado e perfeccionismo.

<sup>2</sup> Kenny *et al.* (2012) apontam que o traço de ansiedade e os índices médios de APM foram bem mais elevados nas mulheres.

<sup>3</sup> De acordo com Eğilmez (2012), apesar de as mulheres apresentarem índices mais elevados de APM, essa diferença não é expressiva.

<sup>4</sup> Único estudo dentre os selecionados em que os índices de APM apresentados em homens foram maiores que os das mulheres.

<sup>5</sup> A diferença apresentada na pesquisa de Robson e Kenny (2017), de acordo com a autoras, não é significativa. A explicação é que os músicos foram perguntados sobre o grupo atual com o qual estavam se apresentando, formação que tende a atenuar a APM. Os resultados correspondem ao questionário aplicado no começo e no final do semestre.

<sup>6</sup> Os números apresentados da pesquisa de Paliaukienė *et al.* (2018) correspondem às porcentagens dos dois grupos que apresentaram índices altos e baixos de APM, respectivamente.

<sup>7</sup> A pesquisa de Dobos; Piko e Kenny (2018) além de apresentar os índices de APM dos participantes, buscou compreender sua relação com fobia social e perfeccionismo.

<sup>8</sup> Zarza-Alzugaray *et al.* (2018), em sua pesquisa, buscaram investigar o impacto dos anos de prática na APM entre graduandos em música e adolescentes estudantes de música. Os dados apresentados nesta tabela são correspondentes aos alunos da graduação.

<sup>9</sup> Zarza-Alzugaray *et al.* (2020) apresentam, em seu estudo, o impacto do apoio social na construção das crenças de autoeficácia na performance e sua relação com a APM.

Essa pré-disposição das mulheres à ansiedade de forma geral e estendida a APM foi encontrada também por Zanon (2016) em sua pesquisa que comparou os níveis de ansiedade de integrantes de uma orquestra com uma população normativa de não músicos. Zorzal e Batista (2023) em uma revisão de literatura apresentaram em um quadro os estudos que apresentaram dados de APM e Sexo, quadro 1. As características da amostra como perfil e quantitativo são descritos no quadro. Os instrumentos de coleta de dados são variados, incluindo o K-MPAI e autorrelatos. Os resultados apresentados reforçam a informação de maior incidência da APM sobre as mulheres quando comparadas aos homens já apresentadas anteriormente. Com exceção da pesquisa de Dobos, Piko e Kenny (2018) que encontrou maior traço de perfeccionismo em mulheres, nenhuma das pesquisas se propôs a fornecer uma explicação para os diferentes índices entre os sexos.

### 2.3.2. Idade

Relativas às questões de idade e à prevalência da APM é possível afirmar que nenhuma faixa etária, nível de formação e experiência está isenta de sentir seus efeitos (Papageorgi *et al.*, 2018; Zanon, 2016; Rocha; Dias-Neto; Gattaz, 2011; Osborne; Kenny, 2008; Kenny, 2006). De acordo com Papageorgi, Hallam e Welch (2018), é possível estipular uma relação entre idade e os níveis de ansiedade apresentados pelo sujeito. Cada etapa está sujeita a desafios particulares como amadurecimento emocional, escolhas relativas a uma profissão ou preocupações relativas à estabilidade profissional podem ser incluídas nessa lista. Por certo, é impossível imaginar uma criança de quatro anos de idade tendo suas primeiras aulas de tuba, o que não consideramos tão absurdo quando o instrumento é o violino. As particularidades que dizem respeito ao próprio desenvolvimento cognitivo e motor devem ser consideradas aqui.

É reconhecido que o estudo formal é apenas um caminho para a construção de uma carreira em música. No entanto, especialmente dentro da tradição clássica, o nível de formação tende a acompanhar a idade do indivíduo cujo tempo de “treinamento é restrito a um período limitado” esperando-se que os músicos estejam “completamente treinados até o começo dos seus 20 anos”<sup>8</sup> (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007, p. 39, tradução nossa). Nesse sentido, a idade de início dos estudos em música constitui-se um componente central para a análise dos índices de APM desencadeados. De fato, a idade apontada como início dos estudos é por volta dos sete ou oito anos de idade (violinistas iniciam antes), onde aspectos como motivação e monitoramento dos estudos são extrínsecos, cabendo aos responsáveis essa função (Zarza-Alzugaray *et al.* (2020; Lehmann;

---

<sup>8</sup>In classical performance, training is confined to a limited period. Professional musicians are supposed to be fully trained by their early 20s. Lehmann; Sloboda; Woody, 2007.



Sloboda; Woody, 2007). Aprender música na infância é então em sua maior parte uma atividade mantida pelo interesse dos pais.

O período da infância é marcado pelo amadurecimento emocional e cognitivo e pelo estabelecimento das relações em sociedade onde a criança tenta organizar-se no meio no ciclo de desequilíbrios e re-equilíbrios que marcam a aprendizagem (Anthony, 2009). As experiências de aprendizagem constituem-se um aspecto central nessa faixa etária, visto que comporão um conjunto de gatilhos que posteriormente induzirão níveis diferentes de APM (Wiedemann *et al.*, 2019). A baixa estabilidade mental leva a criança a perceber com maior intensidade as manifestações da ansiedade, o que prejudica as poucas habilidades que a criança tem para lidar com a mesma (Zarza-Alzugaray *et al.*, 2020; Sârbescu; Dorgo, 2014). Apesar da maioria das pesquisas enfatizarem a APM em jovens e adultos pesquisas como a de Ryan (2005; 2004) revelam que crianças apresentam sintomas semelhantes aos outros grupos. Outro fator a ser considerado é que as crianças dispõem de uma quantidade menor de apresentações ao compará-las com as outras faixas etárias, levando a um menor treino das habilidades de enfrentamento (Sârbescu; Dorgo, 2014).

No período da adolescência os desafios que se apresentam são diferentes. O amadurecimento que era emocional passa a ser também biológico e físico (Cristovam *et al.*, 2020). A fase da puberdade, normalmente, trará fenótipos específicos de cada sexo, os meninos passam pela fase da muda vocal (informação importante ao consideramos o instrumento vocal) e o grupo passa a ter uma relevância anteriormente atribuída a família, visto que o adolescente percebe que o mundo é maior que o seu círculo familiar e busca agora aceitação dos seus pares. Às alterações físicas são acrescidas de novas pressões de ordem biológicas e sociais, o que marcam essa fase de forma bastante específica não sendo somente um estágio de transição da infância para a vida adulta (Cristovam *et al.*, 2020; Francisco; Tavares; Toledo, 2019).

O adolescente começa a desenvolver um senso de independência em relação aos pais ao se perceber como futuro adulto com desejos e vontades a serem satisfeitas sem contudo ter a liberdade e os meios para o mesmo o que por vezes leva ao aumento dos conflitos familiares (Cristovam *et al.*, 2020). Essa consciência de si passa pelo estabelecimento de padrões de comportamentos como parte da formação da sua identidade. Se considerada que a “imagem” que o adolescente tem de si é externo (o foco está no grupo), as dificuldades nessa etapa podem causar reações mal adaptativas que podem levar a transtornos de ansiedade, comuns de se manifestarem nessa faixa etária (Francisco; Tavares; Toledo, 2019; Viana; Campos; Landeira-Fernandez, 2009).

A constante percepção de ameaça no ambiente e a insegurança em relação a própria imagem eleva o adolescente a enfrentar dificuldades nas relações interpessoais, o que tende a

reforçar ainda mais conceitos negativos de si (Francisco; Tavares; Toledo, 2019). A dificuldade natural de diferenciar as habilidades na *performance* da própria identidade é destacada como um desafio particular desse estágio no desenvolvimento, já que para o adolescente seu autoconceito está relacionado a qualidade da sua interpretação (Burin; Osório, 2017; Papageorgi, 2007). Assim, a avaliação, aspecto rotineiro no aprendizado e na *performance* musical, tende a ser encarada como uma situação de alto estímulo, mesmo que não o seja, visto que esse período é também marcado por sentimentos intensos (Nicholson; Cody; Beck, 2015; Kenny, 2006; Kenny, 2004.)

Em contrapartida, estudantes com autoconceito e autoestima positivos apresentaram menores índices de ansiedade, menos vulneráveis as situações relacionadas ao contexto da *performance* e mais confiança em relação a possibilidade de avaliação (Papageorgi, 2020; Wiedemann *et al.*, 2019; Papageorgi, 2007; Kenny, 2006). O adolescente, agora com maior independência, avalia a importância da música na sua vida e se enxerga em si as habilidades necessárias para seguir essa carreira. No entanto Zarza-Alzugaray *et al.* (2018) aponta que se indivíduos que manifestam sintomas mal adaptativos de ansiedade tendem a não avançar para um curso superior em música. Tópico que será discutido a seguir.

Após atingir a maioridade e maturidade biológica o sujeito, normalmente, já tem sua independência estabelecida, e as experiências nessa fase irão reforçar ou não os comportamentos ansiosos experimentados por ele (Broughton, 2015; Braga *et al.*, 2010; Kokotsaki; Davidson, 2003). Seja no ambiente acadêmico ou nas relações no local de trabalho ou sociais, todos são aspectos que podem ser afetados pelos transtornos de ansiedade e seus sintomas (Francisco; Tavares; Toledo, 2019; Zanon, 2016). Uma tendência nesse estágio da vida, é que, por inabilidade de lidar com os níveis de estímulo disparados pelas situações de convívio, o sujeito se exponha cada vez menos a elas, reforçando o traço de introversão, que se relaciona positivamente com a APM (Zanon, 2015).

Para o estudante de música, pensando naquele treinamento formal, o caminho é o ingresso em um conservatório ou curso superior em música. As preocupações relativas a questões financeiras e estabelecimento de uma identidade profissional agora fazem parte do cotidiano do jovem músico. O tempo antes dedicado a prática instrumental agora é dividido com as demandas acadêmicas. Os constantes seminários e leituras tomam conta do tempo que antes era dedicado ao refinamento das habilidade no instrumento. As exigências se mostram mais amplas do que aparentavam, como exposto na citação a seguir:

Aqueles que conseguem entrar no campo altamente competitivo da música clássica não devem apenas possuir atributos pessoais como determinação e resiliência, mas também adquirir habilidades cognitivas e sociais, habilidades motoras específicas do instrumento, habilidades de enfrentamento adequadas às demandas psicológicas do desempenho público, e a capacidade de gerir o seu tempo e ser responsável pela sua saúde física e mental<sup>9</sup>. Matei; Ginsborg, 2017.

A formação do aluno envolve portanto o desenvolvimento de capacidades que excedem os aspectos técnicos. Estes, por sua vez, devem ser aperfeiçoados e mantidos através do constante estudo do instrumento (Burin; Osório, 2017; Altenmüller; Schneider, 2009; Galvão, 2006; Kenny; Osborne, 2006). Os aspectos motivacionais se mostram mais influentes nesse estágio, dado que agora cabe ao indivíduo gerenciar o uso do seu tempo, volições e energia mental na realização de determinada tarefa (Galvão, 2006). O resultado dessas interações, incluindo as percepções do indivíduo sobre esse processo, serão determinantes no sucesso da *performance* (Ray *et al.*, 2016).

Inseridos nos aspectos extra musicais, estão aqueles que tratam da relação do artista com os colegas de profissão. Com exceção de pianistas e violonistas, os demais músicos, geralmente, se apresentarão acompanhados. Portanto, é comum músicos em formação ou profissionais estejam sob a liderança de maestros (ou professores) que ultrapassam os limites saudáveis de cobrança por excelência técnica (perfeccionismo) transformando sua simples presença no ensaio em um fator gerador de ansiedade (Robson; Kenny, 2017). Uma situação a ser mencionada aqui é a da quebra na *performance*; acontecimento em que o indivíduo, pelas mais variadas razões, não consegue dar seguimento a apresentação. De acordo com Robson e Kenny (2017), músicos que já vivenciaram uma quebra na *performance* relatam maiores índices de APM.

Todas as informações apresentadas anteriormente formam um panorama geral a respeito da forma como o aprendizado em música se desenvolve, porém não constituem-se afirmações absolutas, já que fatores culturais devem ser considerados. Essas diferenças surgem também ao comparar o treinamento formal em música com a música de vertente popular, onde as demandas em habilidades sociais alguma vezes se mostram mais importantes do que as técnicas (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007). Os autores concluem que apesar de normalmente adentrarem nos conservatórios de música entre os 16 e 19 anos “isso não é uma lei imutável, e em culturas com diferentes estruturas educacionais as portas de oportunidade podem não se fechar nessa idade” (Lehmann; Sloboda; Woody, 2007, p. 39).

---

<sup>9</sup> Those who succeed in entering the highly competitive field of classical music must not only possess personal attributes such as determination and resilience but also acquire cognitive and social skills, instrument-specific motor skills, coping skills adequate to the psychological demands of public performance, and the ability to manage their time and be responsible for their physical and mental health.” (Matei; Ginsborg, 2017, p. 33, tradução nossa).

## 2.4. Estratégias de Enfrentamento

Após a explicitados os fatores que podem ser geradores de APM, os aspectos que podem agir como eliciadores, suas manifestações e prevalência serão apontados os meios apresentados na literatura para a manutenção da APM em níveis adaptativos, onde o aluno consegue tirar proveito dos estímulos despertados pela apresentação e não tenha seu rendimento comprometido (Valentine, 2002). A correta compreensão dos fatores originários da APM auxiliam na escolha da estratégia de enfrentamento. Portanto, o conhecimento a respeito das questões relativas a APM constitui-se a primeira estratégia de enfrentamento (Valentine, 2002).

Nesse sentido, a pesquisa de Ray *et al.* (2016), investigou o nível de conhecimento e o efeito que tal conhecimento poderia exercer sobre os estudantes de música. Os resultados apontam para um modesto conhecimento a respeito do fenômeno e na maior parte das vezes é uma informação que não provém de aulas, mas da conversa com os colegas e buscas individuais. O quadro nacional encontra reflexo no cenário externo. Na pesquisa de Studer *et al.* (2011), metade dos entrevistados afirmaram não disporem de qualquer informação de manejo da ansiedade na *performance*. No entanto, os autores reconhecem que cada vez mais as instituições de ensino tem buscado equipar melhor seus alunos para enfrentarem com a APM (Studer *et al.*, 2011).

As estratégias de enfrentamento são caracterizadas como habilidades a serem desenvolvidas ao longo do desenvolvimento do sujeito como artista, a medida que este é exposto a situações de estresse. Dessa forma, assim como a prática constante do instrumento é um pré-requisito para a aquisição de habilidades técnicas, a exposição a situações geradoras de ansiedade o são para o aprendizado e desenvolvimento das estratégias de enfrentamento (Burin; Osório, 2017; Sinico; Winter, 2013; Rocha; Dias-Neto; Gattaz, 2011). Por exemplo, de forma notória, músicos experientes disporão de um repertório maior de estratégias quando comparados com aqueles que estão no início de suas carreiras.

É importante destacar que a quantidade de estímulo desencadeada pela tarefa relaciona-se diretamente com a motivação ativada para realização da mesma. Se estes forem insuficientes, a motivação também o será e conseqüentemente a tarefa parecerá monótona e a *performance* será comprometida (Papageorgi *et al.*, 2018). São então propostas estratégias de enfrentamento à APM, que serão apresentadas a partir de três frentes, aquelas de base farmacológicas, seguidas daquelas voltadas para o indivíduo e finalmente aquelas direcionada a tarefa a ser desempenhada (Kenny; Halls, 2017; Nicholson; Cody; Beck, 2015; Kenny, 2006).

### **2.4.1. Farmacológicas**

Dentre as possibilidades ao enfrentamento, a primeira apresentada é a farmacológica, entendidas aqui como substâncias capazes de alterar os estados fisiológicos, psicológicos e comportamentais do indivíduo desencadeados pela APM. Sua ação no organismo pode ser variada. Algumas atuam no sistema nervoso parassimpático, agindo como tranquilizantes. Outras tem sua atuação no sistema simpático, operando como estimulantes. Por fim, algumas induzem uma percepção distorcida da realidade, sendo classificadas como alucinógenas (West, 2004).

A classificação proposta segue uma hierarquia quanto a facilidade de acesso, iniciando das mais comuns indo até aquelas com maior dificuldade de obtenção (West, 2004). Os autores que tratam do uso das substâncias lícitas destacam que seu uso contínuo podem causar sintomas de abstinência. Quanto àquelas prescritas, reforçam que seu uso deve ser acompanhado por um profissional da saúde, e em relação àquelas ilícitas devem ser evitadas, visto que podem levar ao abuso e dependência (Woody, 2022; Lehmann; Sloboda; Woody, 2007; West, 2004; Valentine, 2002; Wilson; Roland, 2002; Gabrielsson, 1999).

#### **- Drogas não prescritas**

A primeira substância abordada é o álcool. O uso de bebidas alcóolicas é tido como comum por grande parte dos músicos, seja em função do estilo de vida ou por traços de personalidade do artista (North; Hargreaves, 2008). Alguns músicos reportam que seu uso como estratégia para lidar com os estímulos gerados pela apresentação (Steptoe, 2001). No entanto, um dos efeitos do álcool no organismo consiste no entorpecimento dos sentidos, físicos e cognitivos, o que respalda seu uso como meio de lidar com a ansiedade. O aspecto negativo consiste no fato de que em determinado nível, começa a afetar as habilidades sensório-motoras do indivíduo, colocando em risco a *performance*. Outros perigos associados a ingestão de bebidas alcóolicas não serão abordados aqui por divergirem do tema central deste tópico podem ser encontradas em West (2004).

A segunda substância é a nicotina, encontrada nos cigarros. Após ser absorvida pelo organismo causa aumento da frequência cardíaca e da pressão sanguínea, agitação e portanto é considerada um estimulante. Dessa forma, seu uso é associado ao aumento da capacidade de execução de movimentos rápidos. Os efeitos colaterais dessa prática que repercutem na música consistem em primeiro lugar no tremor das mãos, normalmente as mãos de um fumante tremem mais que a de não fumante o que tende a ser agravado em situações de apresentação e e, segundo lugar, sendo o mais prejudicial, os danos ao sistema respiratório (West, 2004). É contraproducente

que cantores ou músicos que mantêm esse hábito acreditem que atingirão níveis mais elevados de desempenho. Os demais riscos a saúde do indivíduo são encontrados na literatura sobre o tema.

### **- Drogas prescritas**

Dentre as possibilidades listadas, encontram-se três principais grupos de fármacos: os antidepressivos, ansiolíticos e os beta-bloqueadores. O primeiro tipo de medicamentos são utilizados para tratar casos de depressão, quadro marcado pela falta de motivação, baixa auto estima e até mesmo pensamentos suicidas. Tal quadro não reflete um estado de boa saúde, e sem questionamentos não ideal para a interpretação musical. Nesse sentido os antidepressivos são apresentados como uma solução para os sintomas descritos e até mesmo eficazes contra os sintomas da APM, porém alguns podem incluir efeitos colaterais como boca seca, palpitações, sonolência o que dependendo do instrumento executado dificultam a apresentação (Jørgensen, 2004).

O segundo grupo de medicamentos são aqueles destinados a tratarem transtornos de ansiedade ou dificuldades de dormir. Agem no organismo como tranquilizantes e são indicados para tratamento de pessoas que apresentam sintomas agudos de ansiedade. O quanto eles interferem na prontidão depende do composto de cada medicação, no entanto é comprovado que eles prejudicam os níveis de atenção do sujeito o que constitui-se um aspecto limitador da *performance*. Tais efeitos podem ser acentuados se acompanhado do uso de bebidas alcoólicas (Jørgensen, 2004).

O último grupo de medicamentos corresponde ao grupo dos beta-bloqueadores. Originalmente desenvolvidos para tratamento de doenças cardiovasculares esses medicamentos inibem o funcionamento do sistema nervoso simpático, que controla as manifestações fisiológicas e comportamentais da APM sem contudo afetar as capacidades cognitivas do indivíduo (West, 2004; Steptoe, 2001). Por suprimirem os sintomas foram tomados como destinados a essa finalidade, o que vale destacar, não são. E apesar de apresentarem eficácia em relação aos sintomas fisiológicos e comportamentais, não influenciam nas manifestações emocionais da APM (West, 2004).

Há de se destacar, como nos outros casos, os efeitos colaterais do uso sem supervisão médica que podem incluir problemas cardíacos, tontura (já que reduz a pressão sanguínea) e redução da resistência física do sujeito (West, 2004). Não há registros de dependência em relação a medicação. O que pode ocorrer, como também com as outras substâncias, é a associação de uma boa *performance* com o uso de algum medicamento por parte do indivíduo, levando a estratégias de caráter afetivo ou ainda mal adaptativas em relação à ansiedade (Steptoe, 2001).

A correta administração dos medicamentos apresentados pode sim auxiliar o sujeito a lidar com os problemas relacionados a ansiedade. No entanto, mais uma vez é reforçado que seu uso

deve ser acompanhado por um médico e não pode ser feito de forma indiscriminada, já que os medicamentos, em especial os beta-bloqueadores lidam com os sintomas e não com as causas da APM. Quanto a isso, os autores apontam que a melhor estratégia seria a de buscar formas alternativas de tratamento para a ansiedade em sua origem que podem incluir atividade física, psicoterapia, terapia cognitivo-comportamental etc. (West, 2004; Steptoe, 2001).

#### **2.4.2. Direcionadas ao Indivíduo**

Dentre todas as categorias propostas, a que se relaciona ao indivíduo é provavelmente a que recebe maior quantidade de investigação, isso justifica-se em razão dos fatores afetivos, fisiológicos, cognitivos e comportamentais que compõem o sujeito e sofrem a incidência da APM, motivo pelo qual devem ser consideradas ao se escolher uma estratégia de enfrentamento (Kenny, Halls, 2017). Sobre a validade de se obter informações adequadas sobre o fenômeno da APM, a pesquisa de Ray *et al.* (2016) apresenta que o grupo de alunos (20%) que dispunham de algum conhecimento sobre os aspectos relacionados aos problemas relacionados a ansiedade na *performance* apresentaram menores índices de ansiedade em comparação com os demais sujeitos pesquisados. É portanto desejável que o aluno busque galgar o conhecimento, compilação, constante adequação e avaliação desse conjunto de estratégias para lidar com a ansiedade. (Sinico; Winter, 2013; Galvão, 2006)

A primeira ação apontada como possível estratégia de enfrentamento, relacionada a aspectos afetivos, é o suporte social de pais e professores na medida em que estes são parte importante no processo de aprendizagem, especialmente para crianças e adolescentes (Zanon, 2015). É importante então que os professores conheçam seus alunos e seus processos cognitivos, auxiliando-os na construção de conceitos positivos a respeito da *performance*. Outra ação possível é o auxílio na elaboração dos objetivos de aprendizagem, seleção do repertório e estratégias para alcançar tais metas criando sobretudo experiências positivas com a apresentação pública (Patston; Osborne, 2016; Zanon, 2015; Cerqueira; Zorzal; Ávila, 2012; Ryan, 2004).

De forma correspondente, outra possibilidade relacionada aos aspectos afetivos é o fortalecimento do autoconceito e confiança do sujeito. Direcionando o medo de uma avaliação negativa, reduzindo as tensões associadas a *performance*, buscando investir essa energia mental na execução da tarefa. O resultado apresentado é de um aumento dos níveis de consciência e *feedback* que por sua vez resultam em uma melhora na apresentação (Nicholson; Cody; Beck, 2015; Sârbescu; Dorgo, 2014). Uma outra estratégia relacionada aqui e que se funde com os aspectos cognitivos é o *self-talk* (uma tradução cabível é: auto-instrução). O uso dessa estratégia foi apontado

em pesquisas como a Sinico e Winter (2013) e de Kokotsaki e Davidson (2003) entre aquelas listadas por estudantes de música para enfrentamento da APM. Esse auto-direcionamento busca influenciar positivamente o indivíduo diante da situação, e deriva da ideia de reestruturação de pensamentos disfuncionais para controle das emoções e comportamentos, conceito advindo da Teoria Social Cognitiva (TCC) (Kenny; Halls, 2017; Kenny, 2006; Kenny, 2004).

De forma complementar ao *self-talk*, uma outra estratégia apontada na literatura é o uso de exercícios de respiração, especialmente no controle dos sintomas fisiológicos como a falta de ar, elevação da frequência cardíaca e tremores (Sinico; Winter, 2013). Por semelhante modo, Pavarotti enfatiza a capacidade que a respiração exerce sobre o controle do corpo: “você deve respirar muito profundamente três, quatro, cinco vezes de forma que quando você for cantar a primeira frase todo o seu corpo está participando da construção da nota”<sup>10</sup>. Relacionada a fisiologia Deborah Voigt, em conversa com o médico especialista em voz William Riley, afirma que em situações que se encontra com a boca muito seca (situação prejudicial para cantores) costuma morder a ponta da língua, que, segundo o Dr. Riley, faz com que o corpo ao sentir a dor provocada pela mordida libere um jato de saliva, que auxilia na lubrificação do trato vocal (UNCJIM, 2007).

Proveniente da TCC a dessensibilização sistemática transita entre estratégia de enfrentamento e tratamento da ansiedade; consiste na exposição gradual do indivíduo diante da situação temida. Kenny e Halls (2017) apresentam uma exemplo dessa estratégia no campo musical:

Neste caso, o primeiro passo incluiria o aprendizado e prática do repertório. Uma vez dominado, o aluno toca uma peça de exame totalmente preparada, com a qual ele ou ela está mais confiante para uma pessoa de apoio, como pais, parceiros ou alguns amigos em casa. Uma vez dominado com baixa ansiedade, o próximo passo seria executar essa peça no estúdio do professor para o professor, depois para um pequeno grupo de apoiadores, como aqueles do primeiro passo. A progressão gradual para o programa completo de exames seria um próximo passo possível, realizado para a família em casa, depois o estúdio do professor com outros alunos no estúdio<sup>11</sup>. Kenny; Halls (2017, p. 3).

---

<sup>10</sup> you have to breath very deep for three or four or five times, in the way that when you will begin the first phrase, the entire body is participating to the construction of the note (UNCJIM, 2007).

<sup>11</sup> In this case, the first step would comprise learning and practising the repertoire. Once mastered, the student plays one fully prepared examination piece, with which s/he is most confident to a supportive person, such as parents, partners, or a couple of friends in the home. Once mastered with low anxiety, the next step would be to perform that piece in the teacher's studio for the teacher, then for a small group of supporters, such as those in the first step. Gradual progression to the full examination program would be a possible next step, performed for family in the home, then the teacher's studio with other students in the studio (KENNY; HALLS, 2017, p. 3, tradução nossa)



### 2.4.3. Direcionadas a Tarefa

A partir da classificação de Jørgensen (2004), a primeira categoria de estratégias referem-se àquelas direcionada a fase de planejamento e podem ser compreendidas como uma fase prévia que busca estabelecer os objetivos e as estratégias a serem utilizadas. Para Jørgensen (2004), as atividades aqui podem ser divididas entre envolvendo ou não o instrumento (“*playing practice*” e “*nonplaying practice*”). O objetivo de melhorar a *performance* é alcançado na medida que a qualidade das sessões de estudo individual é aprimorada, o que não necessariamente implica uma grande quantidade de horas investidas, mas um correto planejamento e preparação do estudo.

Dentre as tarefas listadas entre aquelas que não envolvem o instrumento podem ser listadas a leitura da partitura, se necessária a transcrição, estabelecimento de objetivos, organização das sessões de estudo (frequência e duração das sessões de estudo). Outras tarefas possíveis de serem listadas aqui é de buscar conhecer as características do repertório (período, estilo e influências do compositor), no caso dos cantores a executar peças em outros idiomas traduzir a letra da música com o propósito de auxiliá-lo na construção interpretativa da peça (Sinico; Winter, 2013; Cerqueira, 2011; Jørgensen, 2004).

Entre as tarefas que envolvem o instrumento podem ser listadas: a correta escolha de elementos técnicos que favoreçam o repertório que será executado naquela sessão de estudo (o que podem incluir aquecimentos, escalas), constante revisão do repertório já estabelecido (ao invés de focar somente no repertório a ser aprendido). Outros elementos possíveis de serem incluídos aqui é o treinamento da leitura a primeira vista e mesmo a variação dos elementos que compõem a rotina de estudos. Outra atitude recomendada é a de investir o período do dia com maior energia mental disponível as sessões de estudo. A medida que a rotina de estudos se consolida para o aluno, não deve ser fechada a novos elementos que promovam seu desenvolvimento técnico (Jørgensen, 2004).

Já as estratégias executivas, como sugerido pelo próprio nome, são de ordem prática. Segundo Cerqueira (2011), são ações dirigidas ao texto musical como fonte de pesquisa compreendendo, pela análise musical, as estruturas internas da música. Essa análise auxilia no processo de fragmentação das seções da música que podem estabelecer-se como objetos de estudo isolado de forma a se obter uma fluidez e musicalidade na prática e posteriormente ser inserida no todo. Outra atividade elencada aqui é a manipulação de elementos musicais como andamento, dinâmica e das estruturas rítmicas objetivando melhor domínio dos trechos selecionados (Cerqueira, 2011). Uma outra tarefa possível de listar aqui é a própria repetição visando a construção de memórias musculares e o aperfeiçoamento cognitivo através da manipulação de passagens específicas, o que pode ser feito em um trecho específico ou em toda a peça (Cerqueira, 2011).

A compreensão não deve ser de que uma estratégia é superior a outra, mas de que possuem aplicações distintas observando o contexto que serão demandadas. Seja a estratégia de estudar as partes separadas da música para posteriormente juntá-las como um todo, ou de tocar a música inteira várias vezes objetivando alcançar uma visão mais ampla da música antes de partir para partes menores, todas são estratégias válidas e devem ser utilizadas de acordo com o perfil do indivíduo. Quanto a divisão em partes menores da música vale destacar que “você não é obrigado a dividir uma peça em partes formais de acordo com a visão do compositor; no entanto, as partes que você selecionar devem ser musicalmente significativas”<sup>12</sup> (Jørgensen, 2004, p. 93).

Por fim, as estratégias avaliativas constituem-se essenciais no processo de aprendizagem, pois por meio delas o artista é capaz de perceber os pontos fortes e fracos em sua prática podendo propor soluções para estes (Jørgensen, 2004). Possibilita também verificar se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados (Sinico; Winter, 2012). Aspectos como o aproveitamento de tempo após uma sessão de estudos devem ser um dos itens de reflexão por parte do estudante. Dentre as possibilidades, a mais comum é através de uma gravação que permite uma posterior análise pelo indivíduo, não ficando esse limitado as informações que capta durante a prática (Cerqueira, 2011). A presença de um aparelho de gravação estabelece uma pressão por uma execução sem falhas o que auxilia também no treino do gerenciamento da APM.

Outras estratégias possíveis listadas por Jørgensen (2004) tratam da adoção de modelos visuais ou aurais na construção da própria interpretação, que pode beneficiar especialmente músicos inexperientes. Há ainda a tarefa de detecção e correção de erros, que podem incluir erros de altura, dinâmica ou ainda de manutenção do andamento (Jørgensen, 2004). Vale destacar que trechos executados em andamentos muito lentos tendem apresentar mais erros de quando tocados mais rapidamente, o que pode encontrar razão na perda da musicalidade do excerto. Por fim, uma última estratégia apresentada é a do auto direcionamento, funcionando como uma narração antecipatória e auto dirigida a respeito dos trechos da *performance* e de quais atitudes o artista deve ter diante de cada um desses trechos (Jørgensen, 2004).

O processo da aprendizagem musical pode ser muitas vezes desafiador, uma apresentação de excelência só é possível na medida que o estudante for capaz de cada vez mais organizar sua prática eficazmente, cabendo também ao professor instigar no aluno essa construção de autonomia. A construção desse *self* se relaciona com dimensões como autoconsciência, auto ensino, auto motivação e autoavaliação todas diretamente relacionadas a questões autorregulatórias

---

<sup>12</sup> “you are not bound to partition a piece into formal parts accordance with the composer’s view; however, the parts you select ought to be musically meaningful to you” (tradução nossa).

(Zorzal, 2015). Nesse sentido as estratégias de aprendizagem musical desenvolvem uma maior consciência em relação a todo processo, auxiliando na manutenção de níveis adaptativos de ansiedade (Jørgensen, 2004; Sinico; Winter, 2012).

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

- **Autorregulação da Aprendizagem na Teoria Social Cognitiva**

Por muito tempo o processo de aprendizado e mudança de comportamentos foram dominados pela teoria *behaviorista*, numa relação estímulo-resposta, onde os processos internos eram considerados inacessíveis e portanto não poderiam ser considerados ao se elaborar um modelo de ensino (Maciel-Santos; Alliprandini, 2023). Entretanto, a capacidade de orientar o pensamento, emoção, motivação e comportamento suscitavam investigações por parte do psicólogo Albert Bandura desde a década de 1950. Inicialmente sua teoria, mais tarde denominada de Social Cognitiva, foi proposta ao contexto educacional e posteriormente ampliada como uma teoria geral em psicologia buscando compreender o desenvolvimento e comportamentos humanos considerando as relações estabelecidas no ambiente (Azzi, 2015; Polydoro; Azzi, 2008; Bandura, 1986).

Bandura propõe então que o comportamento humano não pode ser reduzido a simples equação estímulo resposta, sendo o sujeito capaz de direcionar seu curso de ação em direção a novos comportamentos/habilidades. A teoria diverge também da psicanálise freudiana que sustenta que o comportamento externo é determinado pela relação de instâncias do inconsciente. Na TSC, como sintetizado no próprio nome, os processos cognitivos acontecem no meio social através de experiências diretas ou indiretas, através do processo de modelação, onde os sujeitos são expostos a padrões de comportamentos morais e sociais e, em interação com o contexto onde estão inseridos, selecionam os modelos que tomarão para si (Azzi *et al.*, 2021; Bandura, 2008; Bandura, 2001).

No cerne desta teoria encontra-se o conceito de agência humana que versa sobre a capacidade do indivíduo de alterar seus comportamentos a partir de uma relação denominada de reciprocidade triádica, formada pelas interações entre o indivíduo, o comportamento e o ambiente; essa relação, segundo Bandura (1986), explica o motivo dos comportamentos humanos. Portanto, o comportamento visível é mais do que um simples resposta ao estímulo externo que atuam sobre o indivíduo, já que são mediados por processos cognitivos que serão responsáveis pela forma como as experiências externas serão traduzidas e assimiladas (Polydoro; Azzi, 2008; Bandura, 1986). Ao perceber como o ambiente age sobre si o indivíduo pode, conscientemente, alterar seus padrões internos que influenciarão na resposta produzida, percebida pelo comportamento externo.

Segundo Bandura (2001; 1986) são quatro os fatores que podem ser endereçados dentro da perspectiva da agência humana, são eles:

1. Representação (intenção): processo pelo qual interpretamos nossas experiências e desempenho atribuindo significância (valor) aos mesmos. Compromisso com determinado curso de ação com o objetivo de concretizá-lo.

2. Previsão: capacidade pela qual somos capazes de planificar o curso das nossas ações em direção a objetivos futuros e suas consequências. Relaciona-se também com a habilidade de gerenciar os níveis de motivação no presente diante de uma recompensa futura.

3. Autorregulação: fator pelo qual o indivíduo é capaz de aplicar de forma apropriada uma série de ações, manter-se motivado e regular a própria execução. Compreende além do fator comportamental as emoções, aspectos meta-cognitivos e parte da relação com o ambiente.

4. Autorreflexão: procedimento pelo qual o sujeito analisa as experiências e processos de pensamento e que permite uma melhor compreensão de si mesmo.

Os aspectos apesar de apresentados de forma separada compõem um modelo cíclico na medida em que os valores atribuídos na fase de autorreflexão à experiência são considerados na etapa de representação para eventos futuros. Portanto, o processo autorregulatório não é engessado; é fluido, dinâmico e interdependente. A medida que o processo avança se está sempre "corrigindo" o curso de ação a partir dos valores atribuídos a eventos futuros que se tornam relevantes, ou não, no presente. "Ao interferir na percepção do ambiente, criar autoestímulos e incentivos condicionais para si mesmos, bem como avaliar o progresso dos acontecimentos, as pessoas exercem influências sobre o seu próprio comportamento" (Bandura, 1986, p. 20).

Os fatores que envolvem o conceito de agência humana dizem respeito portanto a capacidade de atribuição de valor a determinada tarefa, onde o valor não se encontra necessariamente na tarefa mas no valor atribuído de forma subjetiva a mesma. Dessa forma, a uma mesma tarefa podem ser atribuídos diferentes valores que por sua vez irão desencadear diferentes níveis de comprometimento com a mesma. Neste nível são evocados os aspectos motivacionais que constituem-se um fator fundamental para o aprendizado e engajamento na tarefa.

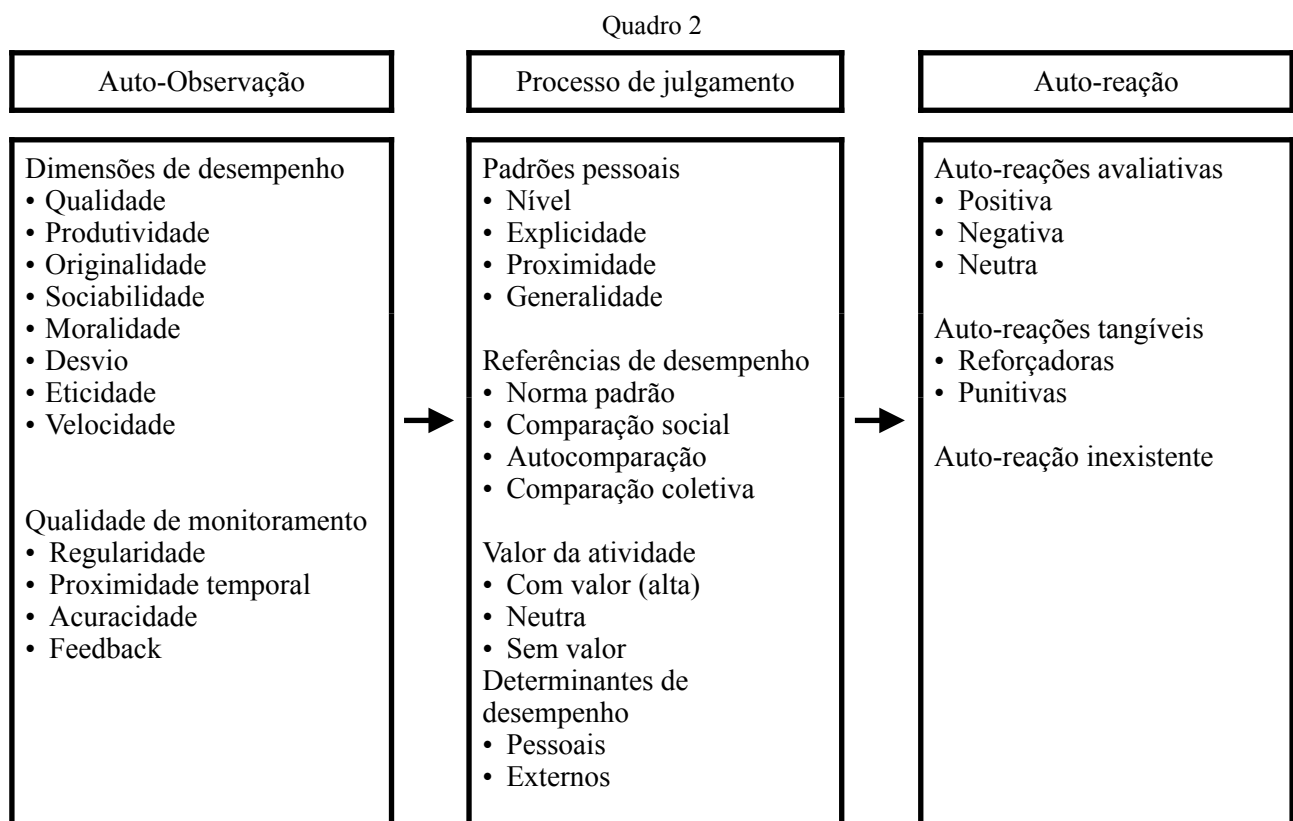
O segundo aspecto presente é o da previsão, onde um plano de ação é traçado, objetivos temporalmente mais próximos são estabelecidos e sub-tarefas são elencadas a fim de se alcançar um objetivo maior. A relação causa e consequência é uma marca dentro desse aspecto visto que é através dessa relação que são feitas as escolhas que devem levar o indivíduo a completude da demanda proposta. Os níveis motivacionais aqui funcionam como impulsionadores do desempenho, a partir dos quais o sujeito se motiva no presente buscando uma recompensa que está no futuro.

O terceiro fator trata da autorregulação, capacidade através da qual o sujeito é capaz de avaliar seu curso de ação e a partir dessa avaliação propor alterações com o objetivo de alcançar o objetivo proposto. No entanto, esse gerenciamento não diz respeito somente a aspectos comportamentais, mas motivacionais e psicológicos, visto que o comportamento externo é fruto da

reciprocidade triádica exposta anteriormente. Outra variável é aquela que trata dos aspectos meta-cognitivos, que trata dos níveis de consciência implicados no aprendizado ou execução da ação.

O quarto elemento presente no conceito de agência humana é o da autorreflexão. Esse aspecto dispõe sobre a capacidade do sujeito de avaliar seu curso de ação de forma crítica, buscando compreender seus pensamentos e ações durante a realização da tarefa. A maneira como o sujeito se avalia estabelecerá um novo padrão de cognições que influenciarão duas tomadas de decisão diante de desafios futuros, completando dessa forma o ciclo da agência humana.

Quando observada com mais atenção, a autorregulação envolve subfunções específicas como: auto-observação, estabelecimento de metas, gerenciamento de estratégias, auto-monitorização e avaliação do processo (Polydoro; Azzi, 2008). Segundo Bandura (2008), a possibilidade de intervir de forma consciente nas próprias ações integra o conceito da agência humana, fundamental na sua teoria. Ao considerar de forma mais específica o constructo da autorregulação encontramos em Polydoro e Azzi (2008) um quadro síntese a partir das concepções apresentadas em diversos trabalhos de Bandura. O quadro é apresentado a seguir e logo após são elaborados alguns comentários sobre cada uma das subfunções da autorregulação:



Sub-funções da Autorregulação. Polydoro; Azzi (2008)

A partir do quadro 2 é possível perceber a complexidade que é o processo de Autorregulação com suas diversas variáveis. Não é um processo linear e automático, mas necessita de ativação de mecanismos de consciência e exercício de controle. Também não se resume ao processo de comparação de comportamentos e redirecionamento ao comportamento correto, isto seria uma redução simplista do fenômeno. É necessário que haja um estado de consciência intencional (*awareness*) a respeito dos comportamentos, processo de aprendizagem e ambiente onde se está inserido. Daí a importância atribuída da etapa da auto-observação pois sua qualidade, clareza e temporalidade guiarão os processos de julgamento e autorreação (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008).

De acordo com Schunk e Zimmerman (1997) esses sub-processos interagem entre si a medida em que os estudantes observam sua *performance* comparando com os objetivos estabelecidos e podem através disso guiar suas reações. As observações feitas a partir dessa primeira etapa podem levar ao estabelecimento de novos objetivos a medida em que servem como novos padrões de avaliação. Se o estudante julgar seu progresso como inadequado é possível pedir ajuda ao professor que pode lhe fornecer uma estratégia melhor de como enfrentar o desafio e produzir melhor resultados.

Um dos mecanismos diretamente influenciados a partir da subfunção autojulgamento é o da motivação. Este se constitui um aspecto fundamental para manter o engajamento do sujeito na tarefa através do valor atribuído a mesma que, por sua vez, age como elemento automotivador para a realização da ação amplificando assim as possibilidades de sucesso dos objetivos estabelecidos. A ideia que envolve essas interações é a de que as pessoas aplicam mais esforço em atividades que atribuem maior significância. Por vezes, como na prática musical, o fator motivacional é uma recompensa futura, simbolização criada por processos cognitivos e que é capaz de manter o sujeito engajados mesmo na ausência de estímulos (Maciel-Santos; Allipradini, 2023; Figueiredo, 2020; Bandura; Azzi; Polydoro, 2008; Bandura, 1986; 1976).

Pesquisas no campo da música já evidenciaram que os níveis de motivação do indivíduo são determinantes no sucesso da *performance* (Zarza-Alzugaray, 2020; Osborne; Mcpherson, 2019; Zanon, 2018; Figueiredo, 2014; Mcpherson; Zimmerman, 2011). Esse fato torna essencial o desenvolvimento de estratégias de autorregulação com os alunos, com o propósito de que os níveis de motivação e as crenças de auto eficácia sejam reforçados em busca de um desenvolvimento musical prazeroso e, com isso, índices saudáveis de excitação em relação às apresentações públicas.

A partir dos processos de julgamento feitos pela pessoa, são estabelecidas então as auto-reações, de caráter avaliativos que influenciam naquelas de ordem reacional. A capacidade de moldar seus próprios comportamentos na Teoria Social Cognitiva é algo que não se restringe apenas

a uma habilidade a ser aprendida, mas passa por um conceito fundamental que é o de auto eficácia. A auto eficácia para Bandura (1976) trata da crença nas próprias capacidades e está relacionada diretamente com os níveis de auto motivação mobilizados, recursos cognitivos ativados e auto direcionamentos necessários para controle dos eventos do ambiente. Os indicadores de sucesso estão portanto relacionados a percepção de eficácia de autorregulação (Bandura; Azzi; Polydoro, 2008; Bandura, 1986).

As aplicações das pesquisas na área da psicologia da educação, em especial aquelas ancoradas na Teoria Social Cognitiva (TSC), apontam para a importância de atribuir ao aluno o protagonismo na sua aprendizagem, dividindo responsabilidades e fomentando nele estratégias para gerenciar de forma cada vez mais autônoma seus processos cognitivos. Esta construção do *self* permite que o aluno seja capaz de acessar as estratégias necessárias para alcançar os objetivos estabelecidos junto aos seus professores.

A medida em que novos métodos surgem, torna-se ainda mais necessária a discussão e ensino de estratégias que busquem prover ao aluno o filtro necessário para que, diante da quantidade de informações disponíveis, seja capaz de fazer melhores escolhas, que o direcionem a um desenvolvimento técnico e profissional.

Ao analisarmos os fatores cognitivos implicados na aprendizagem musical, o fator motivação ganha ainda mais destaque, visto que é um aspecto central na regulação do interesse na tarefa sendo seus índices proporcionais a implicação do sujeito no desenvolvimento do ato de aprender (Papageorgi *et al.*, 2018). O interesse na aprendizagem de uma nova habilidade associado com sua exequibilidade resulta no conceito de autoeficácia proposto pela Teoria Social Cognitiva, proposta por Albert Bandura (1986; 1977).

São as crenças de autoeficácia que determinam os níveis de automotivação mobilizados, os recursos cognitivos ativados e os autodirecionamentos necessários para o controle do ambiente e execução da tarefa (Bandura, 2008). Seguramente, são as considerações da referida teoria a respeito da aprendizagem que impulsionam a presente pesquisa na investigação da forma como os aspectos auto centrados (*self*), especialmente os processos autorregulatórios, podem ser apontados como uma estratégia de enfrentamento a APM como já tem sido abordada no campo das estratégias de aprendizagem de forma geral e que podem, e tem sido, transpostas para o campo da educação musical (Calzavara; Alliprandini, 2022; Veloso; Araújo, 2019; Quintério; Gloeden, 2016; Azzi, 2015; Mcpherson; Zimmerman, 2011).

É a partir da crença na capacidade do ser humano de direcionar suas próprias ações e regular o curso de sua aprendizagem em um processo intencional que tal teoria é proposta como



referencial a ser utilizado para a construção dessa pesquisa. Associar os conceitos propostos pela TSC sobre os processos autorregulatórios apresenta-se como uma possibilidade real ao enfrentamento dos níveis exacerbados de APM. Ao tomar consciência dos próprios processos cognitivos e ser capaz de gerenciar suas emoções, os aspectos relacionados a tarefa e, ainda que em menor influência, aqueles relacionados ao ambiente, o indivíduo poderá apresentar maiores índices de autoeficácia e conseqüentemente de motivação e monitorização da aprendizagem encaminhando-se assim para índices adaptativos de ansiedade.

#### **4. METODOLOGIA**

A presente pesquisa lida com temas relacionados a Educação Musical, *Performance* Musical e aspectos relacionados a saúde do músico exploradas aqui a partir da Psicologia. Sendo classificada dentro da grande área da Linguística, Letras e Artes de acordo com a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Quanto a sua finalidade, a presente pesquisa se classifica como aplicada. De acordo com Gil (2017) pesquisas aplicadas são entendidas como aquelas voltadas busca de novos conhecimentos que possam ser aplicados a situações específicas. Nesse sentido, a busca por compreender de que forma a presença de comportamentos autorregulados se relacionam com os níveis de APM demarca essa classificação.

Quanto ao alcance ou propósitos gerais a presente pesquisa pode ser entendida como correlacional. Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013) pesquisas deste tipo são entendidas como aquelas que buscam conhecer o grau de relação entre dois ou mais conceitos em uma situação específica. Tal entendimento pode ser compreendido a partir da abordagem do construto da APM a partir da Teoria Social Cognitiva e seu conceito de autorregulação no contexto do aprendizado musical e preparação para apresentação pública.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados o delineamento pode ser caracterizado como uma pesquisa quantitativa. Para Gil (2017) esse tipo de pesquisa busca, através do uso de elementos quantitativos, uma maior compreensão dos fenômeno estudado. Essa informação é corroborada na fase da produção dos dados através dos questionários de natureza quantitativa. Na fase de tratamento dos dados isso se manifesta na forma da interpretação das respostas dos questionários sendo comparadas com a literatura sobre o tema. A presente pesquisa visa alcançar uma amostra de 14 estudantes entre os alunos dos núcleos de canto e violão.

##### **4.1. Local da Pesquisa**

A Escola de Música do Estado do Maranhão - Lilah Lisbôa de Araújo (EMEM), foi criada no dia 21 de julho de 1974 e nestes 49 anos de existência já teve três sedes, sendo a última delas, e atual, situada na Rua da Estrela no Centro Histórico da cidade de São Luís - MA, local de residência da ex-professora de piano homenageada no nome da escola (MARANHÃO, 2023).

Funcionando nos três turnos a escola atende crianças, jovens e adultos oferecendo cursos de música em dois níveis: fundamental e técnico; sendo esse último com habilitação em canto lírico ou instrumento. O acesso aos cursos oferecidos é feito por meio de edital. Os alunos da

casa participam de aulas práticas e teóricas de disciplinas como História da Música, Percepção Musical entre outras (MARANHÃO, 2023).

A relevância da escola no cenário estadual é inquestionável, já que por muitos anos foi o centro responsável pela instrução formal em música no estado, anos antes da criação dos cursos de música nas universidades estadual e federal do Maranhão. A escola se destaca ainda pela oferta de cursos de aperfeiçoamento e capacitação através de ciclos de palestras que a mesma recebe ao longo do ano. Outro destaque é a formação de platéia através de recitais de final de semestre/formatura que são gratuitos e abertos ao público ou através das apresentações dos grupos fomentados dentro da escola (MARANHÃO, 2023).

Em seu livro, fruto de sua dissertação de mestrado, (Ana Neuza) discorre sobre toda a história da escola. Tratando dos diferentes locais que sediaram a escola, seus diretores e principais contribuições além da reestruturações acadêmicas e trabalhistas que a escola atravessou. O livro constitui-se um material indispensável para aqueles que buscam compreender a trajetória da escola como instituição e reflete também um caráter político da cultura onde, a medida que os gestores de cultura possuem maior ou menor interesse pela escola, correspondentes são os investimentos direcionados para manutenção e aperfeiçoamento dos serviços oferecidos a população.

#### **4.2. Participantes**

A presente pesquisa foi desenvolvida com estudantes de música, especificamente, jovens e adultos do curso técnico dos núcleos de canto lírico e violão da Escola de Música do Estado do Maranhão – EMEM. Dentre as razões pelas quais os alunos da instituição foram escolhidos como sujeito de pesquisa, está o fato desses alunos, muitas vezes, atuarem como professores quando terminam a formação, ou, ainda, enquanto alunos da escola, ressaltando a importância do ensino de estratégias aprendizagem e enfrentamento da APM.

##### **- Critérios de inclusão e de exclusão dos participantes**

Os participantes selecionados para a pesquisa foram aqueles do curso técnico. Podendo assim, de forma autônoma decidir livremente sobre sua participação na pesquisa. Outro critério é serem alunos dos cursos de canto lírico ou do curso de violão erudito da EMEM. Ademais, para ser incluído na pesquisa o participante deveria responder obrigatoriamente os dois, questionários.

##### **- Riscos e benefícios da pesquisa aos participantes**

Entre os riscos da pesquisa, o principal que se apresenta é a possibilidade do sujeito reviver episódios traumáticos relacionados a *performances* anteriores. As entrevistas e aplicação do questionário acontecerão no espaço da EMEM, dirimindo os riscos físicos da pesquisa.

Entre os benefícios para o participante podem ser citados uma melhor compreensão dos fenômenos envolvidos na preparação da apresentação pública, possibilitando também uma ressignificação de experiências anteriores. Além disso, um maior conhecimento do construto da Ansiedade na *Performance* Musical o que permite a escolha de estratégias de enfrentamento adequadas às situações que agem como desencadeantes para essa ansiedade. Já os comportamentos autorregulados configuram-se como elementos chave para o desenvolvimento técnico-expressivo em música, permitindo ao estudante planejar, executar e avaliar o próprio aprendizado em todas as etapas e de forma autônoma. Vale destacar também a contribuição que os sujeitos desempenharão para o avanço das pesquisas que tratam do controle dos níveis de APM permitindo programas de intervenção mais eficazes.

Entre os compromissos assumidos pelo pesquisador em relação ao esclarecimento quanto a participação dos sujeitos participantes estão aqueles listados na resolução no 510, de 07 de abril de 2016, “toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variados” (BRASIL, 2016).

- I - ser informado sobre a pesquisa;
- II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III - ter sua privacidade respeitada;
- IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016).

Todas as informações contidas nessa resolução estarão contidas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e serão reforçadas verbalmente pelo pesquisador no momento da coleta da assinatura, caso o indivíduo aceite participar da pesquisa. Nos casos onde a aplicação aconteceu via Google Forms, a primeira de apresentação da pesquisa continha as informações relativas ao TCLE dentre as quais são destacadas a livre participação e a possibilidade de abandono da pesquisa a qualquer momento sem nenhum tipo de prejuízo ao aluno. Ao responder de forma afirmativa os indivíduos concordavam com os termos e participação na pesquisa, sendo encaminhados para a página com as perguntas a serem respondidas.

### 4.3. Instrumentos de Coleta de Dados

Com o objetivo de fornecer um panorama da incidência da APM nos alunos, será aplicado o *Kenny Music Performance Anxiety* (K-MPAI) (Kenny, 2004), traduzido e validado no Brasil por Rocha, Dias-Neto e Gattaz (2011). O presente questionário está estabelecido como referência na aferição dos níveis de ansiedade relacionados à performance e já foi replicado em diversos países e variados sujeitos de pesquisa (Ray *et al.*, 2016; Zanon, 2016; Kenny; Halls, 2017; Dobos; Piko; Kenny, 2018; Wiedemann *et al.*, 2019). O questionário possui perguntas de caráter afirmativo e negativo, onde o número obtido ao final indica uma faixa correspondente ao grau de APM apresentado pelo aluno. Um exemplo das perguntas encontradas pode ser visto na figura 4.

Figura 4

|                                                                         |   |   |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 30. Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 31. Frequentemente, sinto que o futuro não me trará alegrias.           | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 32. Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.  | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 33. Meus pais me estimularam a tentar coisas novas.                     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 34. Preocupo-me tanto antes de uma apresentação que não consigo dormir. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 35. Quando toco sem a partitura, considero minha memória confiável.     | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 36. Antes ou durante uma apresentação, sinto tremores no corpo.         | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 37. Sinto-me confiante tocando de memória.                              | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 |

Recorte do K-MPAI

Com o objetivo de acessar os níveis de comportamentos autorregulados será utilizado o Questionário sobre Atitudes e Sensações no Processo de Estudo Musical de intérpretes desenvolvido e validado por Araújo (2016). O questionário é produto do douramento do professor

Figura 5

| 1=Nunca                                                                            | 2=Raramente | 3=As vezes | 4=Muitas vezes | 5=Sempre |       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|----------------|----------|-------|
| Sinto que sou competente o suficiente para atender às altas exigências da situação |             |            |                |          | 12345 |
| Eu faço as coisas de forma espontânea e automaticamente, sem ter que pensar        |             |            |                |          | 12345 |
| Eu tenho um forte sentido do que eu quero fazer                                    |             |            |                |          | 12345 |
| Tenho uma boa noção de quão bem eu estou agindo                                    |             |            |                |          | 12345 |
| Estou completamente focado na atividade em curso                                   |             |            |                |          | 12345 |
| Tenho uma sensação de controle total                                               |             |            |                |          | 12345 |
| Não fico preocupado com o que os outros podem estar pensando sobre mim             |             |            |                |          | 12345 |
| Sinto que o tempo passa diferente do que o normal                                  |             |            |                |          | 12345 |
| Sinto que a experiência é extremamente gratificante                                |             |            |                |          | 12345 |

Recorte do Questionário sobre Atitudes e Sensações no Processo de Estudo Musical

Araújo e assim como o K-MPAI conta com perguntas de caráter positivo e negativo. A figura 5 apresenta um exemplo das perguntas que compõem o questionário.

#### **4.4. Procedimentos de Coleta de Dados**

A aplicação do questionário foi feita primeiramente de forma presencial e após comprovada dificuldade dos participantes em disponibilizarem um tempo hábil para a aplicação da pesquisa, optou-se, juntamente com o orientador, por apresentar os questionários via Google Forms. Tal escolha permitiu que os participantes pudessem responder com a devida atenção a cada item dos questionários. O questionário sobre atitudes e sensações no processo de estudo musical de intérpretes foi aplicado em um primeiro momento com um grupo de controle para verificação da compreensão da linguagem do questionário e possíveis adequações para os demais participantes, o que não se mostrou necessário. Esse grupo foi composto de alunos dos mesmos cursos no entanto que atendem ao nível intermediário de estudo na escola. O fator considerado relevante na configuração desse grupo, além do instrumento que estudam na EMEM, foi o fator idade, maiores de idade e com uma abrangência tão grande quanto aquela encontrada no curso técnico e tempo de estudo variado.

#### **4.5. Procedimentos de análise dos resultados**

Os dados obtidos serão analisados de forma predominante em seu caráter quantitativo. A comparação dos resultados obtidos com a literatura disponível a nível nacional e internacional pode auxiliar na compreensão dos aspectos que são mais gerais e daqueles mais específicos da APM.

#### **4.6. Responsabilidades do(a) pesquisador(a) e da instituição (UFMA)**

O pesquisador informou no TCLE um email e telefone para que o participante pudesse entrar em contato no decorrer da pesquisa, incluindo sua retirada da pesquisa. Também firmou o compromisso de seguir os itens do art. 28º da Resolução nº510/2016 o(a) Pesquisador(a) responsável se comprometendo a:

- I-Apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; e

V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção (BRASIL. 2016).

À Universidade Federal do Maranhão compete garantir as condições estruturais para a realização da pesquisa, nesse sentido a UFMA (Campus Dom Delgado), possui estrutura física e material ao bom desenvolvimento da Pesquisa.

#### **4.7. Aspectos éticos da pesquisa**

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão para atender as determinações contidas na Resolução CNS para Ciências Humanas e Sociais no 510/16 cuja pesquisas envolvendo seres humanos. Após o período de apreciação o projeto foi aprovado sob o parecer de nº 6.935.685 no dia 07 de julho de 2024.

A pesquisa foi realizada somente após aprovação do Comitê de ética desta Universidade e mediante assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido, o que garantiu, além da confidencialidade das informações e do sigilo referente ao participante, o ressarcimento de despesas geradas ao vir participar das entrevistas, assim como o direito de assistência e indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Ciente de minhas responsabilidades comprometi-me a cumprir o disposto na Resolução no510/2016, que trata de nuances éticos das pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, de modo a resguardar as informações coletadas primando pelo sigilo e tornando os resultados públicos, sendo estes favoráveis ou não, comunicando ao Comitê de Ética desta Universidade qualquer alteração no projeto de Pesquisa.

Os documentos produzidos durante a pesquisa serão armazenados por um prazo de cinco anos e após esse período serão destruídos.

#### **4.8. Impactos esperados**

O primeiro impacto esperado da presente pesquisa consiste no levantamento e disseminação das informações a respeito do fenômeno da APM. Tal conjunto de informações se mostra relevante em primeiro lugar para os estudantes de música, seja a nível técnico ou do ensino superior. Como posto ao longo do texto, os problemas relacionados a ansiedade podem levar músicos a abandonarem suas carreiras, e quando analisado a nível de formação de novos músicos, onde o estudante tem menos informações e recursos para buscar ajuda, isso se torna ainda mais grave visto que, a constante incapacidade de lidar com a ansiedade gera um estado de adoecimento

no sujeito que certamente vai de encontro com o bem estar esperado da prática musical. Portanto, refere-se a uma prática musical mais saudável, especificamente relacionados aos fatores psicológicos, o que tende a gerar melhor disposição em relação ao estudo/trabalho e uma carreira mais longa e produtiva. Para os alunos, as informações fornecidas poderão ajudá-los a melhor planejarem as sessões de estudo, perceberem-se mais conscientes em sua própria aprendizagem e consequentemente um desenvolvimento musical mais satisfatório.

Em segundo lugar, aos professores. O subsídio de informações aos mesmos sobre o tema permitindo uma adaptação no planejamento de aulas, de forma a trabalharem junto aos alunos comportamentos autorregulados desde os níveis mais iniciantes. Alunos autorregulados tendem a entender com mais facilidade quais os próximos passos em direção ao aperfeiçoamento técnico-musical e obtém melhor aproveitamento do tempo disponível com o professor. O diagnóstico dos índices de ansiedade entre os alunos pesquisados pode auxiliar os professores a estabelecerem um programa de promoção das estratégias de controle da ansiedade de forma mais específica e eficaz aos seus alunos.

Como devolutiva a instituição, é proposta uma série de três encontros com o objetivo de comunicar além do conhecimento teórico os achados da pesquisa para o público geral. No primeiro encontro os conhecimentos referentes a APM serão abordados. No segundo, os conceitos e aplicações da autorregulação a partir da Teoria Social Cognitiva serão explanados. Por fim a intersecção entre os construtos e os resultados da pesquisa serão abordados.

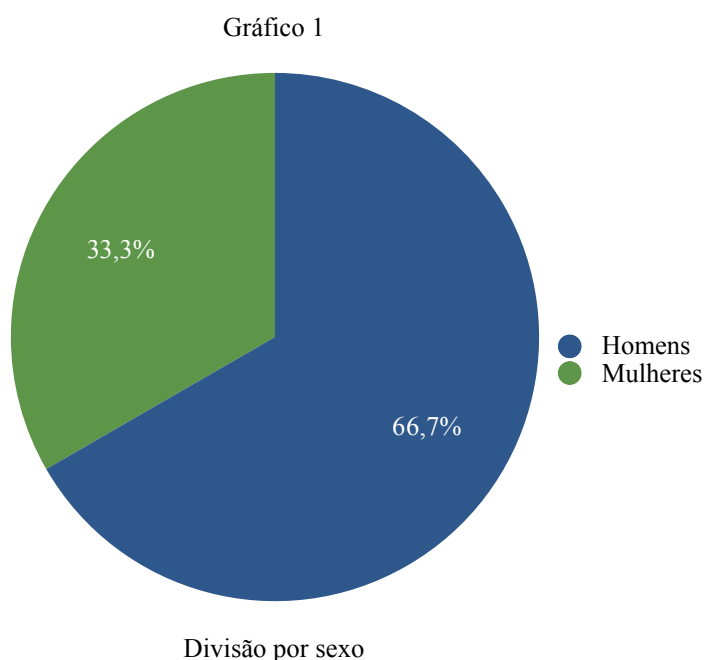


## 5. LEVANTAMENTO DOS DADOS

O número total de alunos ativos que compõem os cursos técnicos de canto lírico e violão atualmente é distribuído da seguinte forma: 9 alunos do curso de canto lírico e 6 alunos de violão erudito. Este pesquisador está incluído entre os contados como alunos de canto lírico, portanto foi excluído da população apta a participar da pesquisa.

Após um primeiro contato com os alunos para apresentação da proposta da pesquisa, apenas um aluno de canto lírico não retornou as tentativas de contato e portanto apesar de listado no universo da pesquisa não participou efetivamente da mesma. Houve ainda um participante que respondeu o primeiro questionário mas não respondeu o segundo e foi excluído dentre os participantes. Considerando a quantidade de respondentes em relação ao  $n$  total da pesquisa obteve-se um total de 12 respostas, correspondendo a 80,0% de participação na pesquisa.

A primeira informação levantada foi a que diz respeito a idade. O espectro encontrado variou entre 18 e 53 anos, sendo a média de idade obtida em anos 32,5. Quanto a distribuição dos participantes em relação ao sexo dos participantes o gráfico 1 apresenta tal informação, destacando a presença majoritária do homens, que no curso de violão erudito compõem todo o corpo de alunos. Entre os alunos de canto lírico pesquisado as mulheres formaram maioria contando com quatro alunas de um total de seis estudantes que participaram da pesquisa.



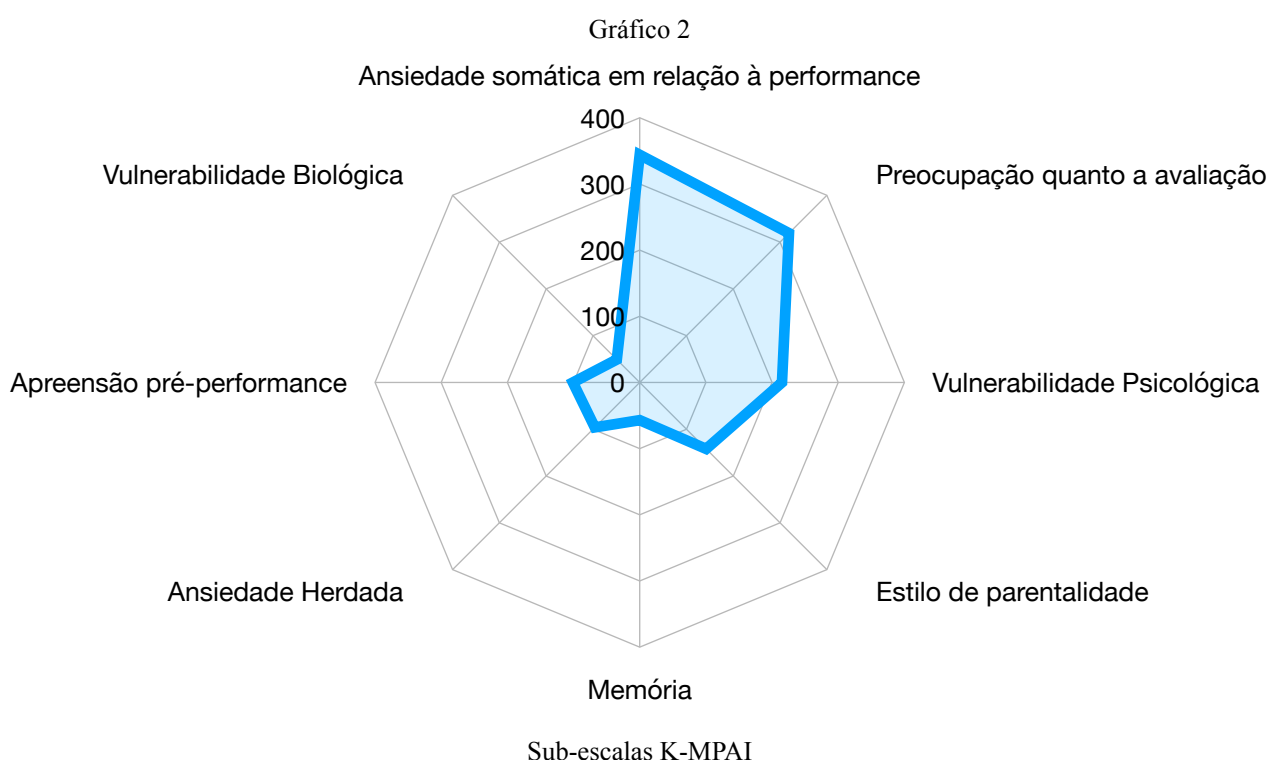
Quanto a divisão por instrumento musical da amostra pesquisada, essa se apresentou em duas partes iguais, seis cantores e seis violonistas. Um outro dado considerado revelante é o tempo de estudo do instrumento, dado em anos. Esse item por se apresentar de forma aberta retornou uma diversidade de respostas sendo o tempo mínimo um ano e nove meses e o tempo máximo 14 anos

de estudo. A média de anos estudados da amostra foi de cinco anos e sete meses. Não houve divergência significativa entre o tempo de estudo entre o grupo de cantores e violonistas, bem como entre homens e mulheres. A diferença média foi de um mês para as duas questões.

Em relação aos índices de ansiedade acessados pelo K-MPAI. O questionário é composto por oito sub-escalas que avaliam, a partir dos itens do questionário os seguintes aspectos: ansiedade somática em relação à *performance*, preocupações e cognições negativas a respeito da avaliação (própria e alheia), vulnerabilidade psicológica, estilo de parentalidade, memória, ansiedade herdada, apreensão pré-*performance* e vulnerabilidade biológica.

Através da análise dessas sub-escalas é possível indicar quais fatores exercem maior impacto nos níveis de ansiedade percebida, tal organização é proposta pela própria autora do questionário (Kenny, 2016). As faixas de avaliação dos níveis de ansiedade variam a cada 40 pontos. Sendo: 40-80 nível baixo de ansiedade, 80-120 nível médio, 120-160 acima da média, 160-200 alto índice de ansiedade e 200-240 nível extremamente alto de ansiedade.

O escore máximo possível no K-MPAI é de 240. O escore médio apresentado na amostra geral foi de 110,2. Nos dados produzidos o escore mínimo encontrado foi de 17 e o máximo 199 apresentados respectivamente por uma mulher e um homem. Ainda relacionando os escores com a variável sexo, os índices se apresentaram maiores entre os homens 113,5 quando comparados com 103,7 encontrados entre mulheres. Ao compararmos os instrumentos, a média dos escores se apresentou maior entre cantores (113,1) em relação aos violonistas (107,3).

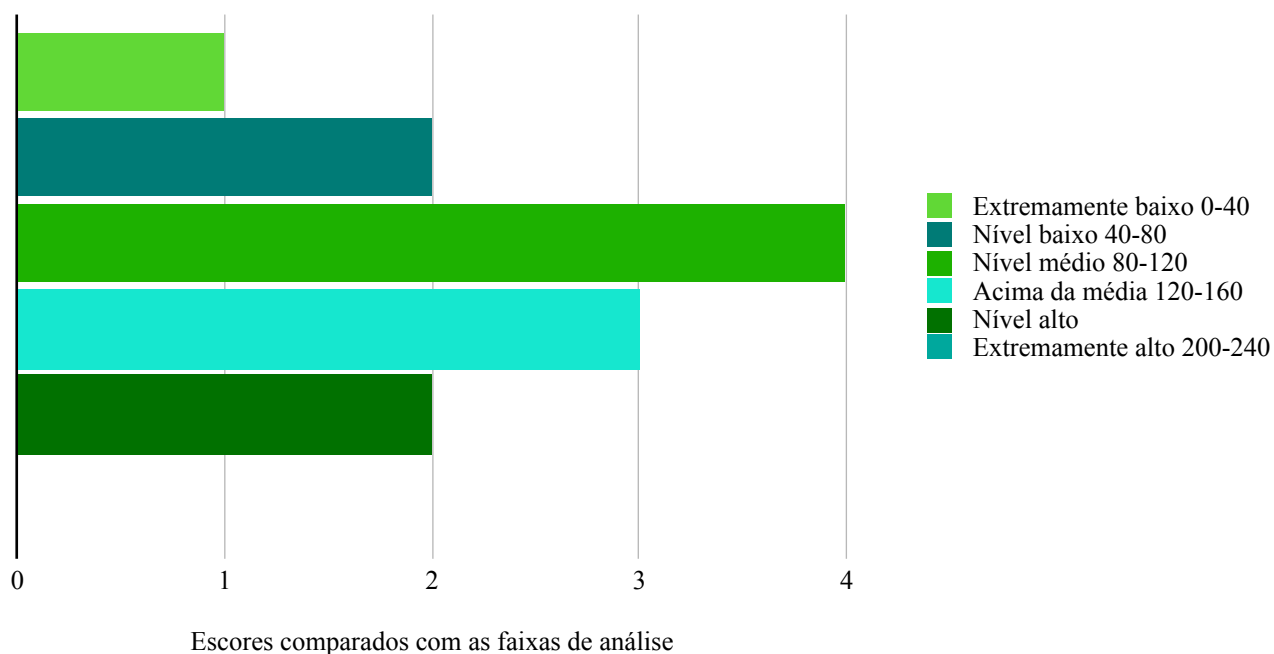


Em relação as sub-escalas contidas no K-MPAI as pontuações gerais estão indicadas no gráfico 2. Os itens relacionados a ansiedade em relação à própria *performance* e quanto a avaliação seja ela auto direcionada ou vinda de outros totalizaram metade da pontuação em relação a todas as demais sub-escalas, seguidos pelo aspecto de vulnerabilidade psicológica.

Quando analisadas de forma individual chama atenção a preocupação em relação a avaliação que nas mulheres se apresentou em uma média de 25,5 enquanto nos homens a média foi de 27,1 evidenciando uma preocupação maior por parte dos homens com o escrutínio e os padrões de avaliação. A maior diferença dentro das sub-escalas ocorreu naquela que trata do estilo de parentalidade com mulheres apresentando uma média de 9,0 enquanto os homens demonstraram uma média de 13,2. Segundo as respostas os critérios que pareceram exercer menos influência sobre os participantes foram o de vulnerabilidade biológica e memória.

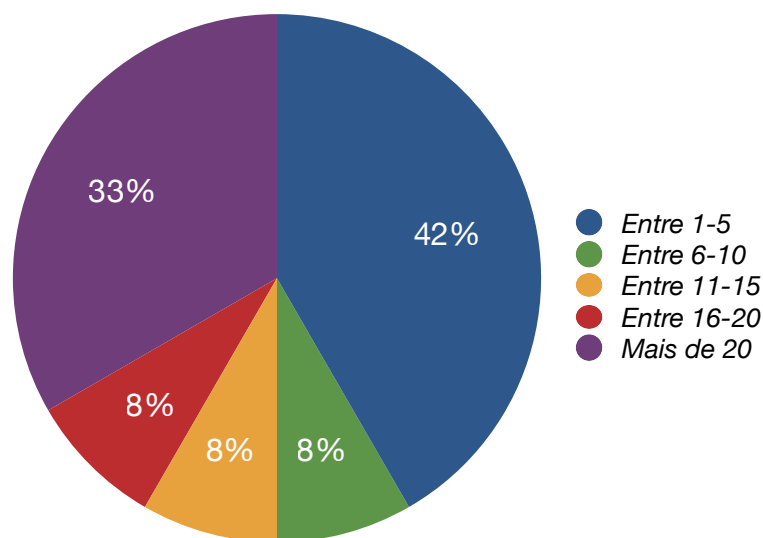
Já o gráfico 3 apresenta as informações dos níveis de ansiedade quando comparados com as faixas interpretação dos níveis de ansiedade. Como apresentado, a maior parte dos alunos apresentou níveis medianos e acima da média de ansiedade e somente uma aluna apresentou um nível extremamente baixo de ansiedade. Dois alunos apresentaram índices altos de APM, nenhum dos alunos apresentou níveis extremamente altos de ansiedade.

Gráfico 3



Já no Questionário Sobre Atitudes e Sensações no Processo de Estudo Musical de Intérpretes foram levantadas informações importantes sobre a frequência média das apresentações públicas dos participantes. As informações são apresentadas no gráfico 4. Vale ressaltar que todos

Gráfico 4

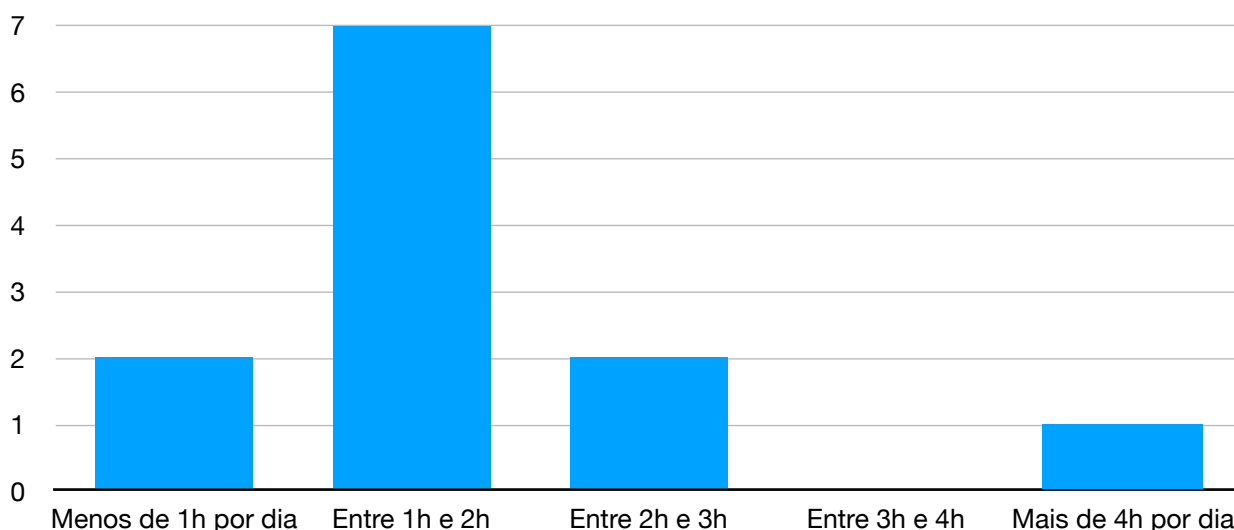


Frequência média geral de apresentações públicas

os alunos que responderam que se apresentaram mais de 20 vezes pertencem ao curso de canto. A maior parte dos alunos afirmou se apresentarem entre uma e cinco vezes.

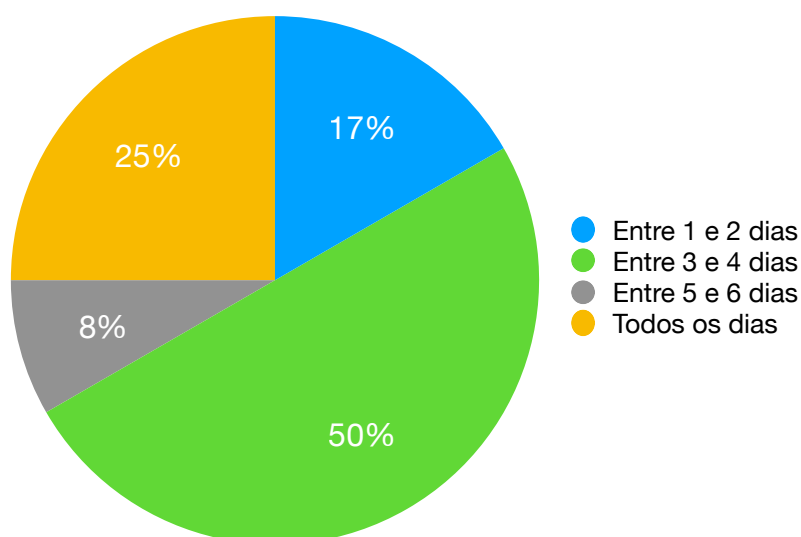
Outra informação levantada na primeira parte do mesmo questionário trata do tempo médio de estudo diário. A pergunta se apresentou de caráter intervalar, sendo que sete alunos responderam estudarem entre uma e duas horas. Duas pessoas responderam estudarem menos de uma hora por dia e apenas uma pessoa respondeu estudar mais de quatro horas por dia. Quanto a frequência semanal de estudos, a maior parte dos alunos (seis) respondeu que estudam entre três e quatro dias por semana. Sendo que dois alunos responderam que estudam entre um ou dois dias e outros dois responderam que estudam todos os dias. As informações completas constam nos gráficos 5 e 6 respectivamente.

Gráfico 5



Tempo médio de estudo diário

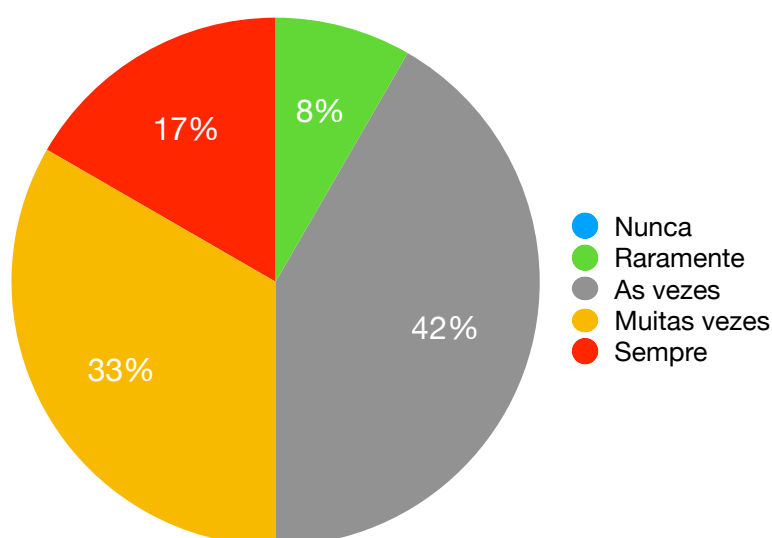
Gráfico 6



Dias de estudo por semana

O primeiro bloco de perguntas que visam analisar o comportamento autorregulado é composto de perguntas que analisam os hábitos de estudo dos indivíduos. Elas tratam especialmente do estabelecimento de objetivos e o senso de desafio percebido diante dos objetivos propostos. O gráfico 7 apresenta as informações do estabelecimento de objetivos para as sessões de estudo, onde a maior parte dos alunos indicou que as vezes estabelece objetivos para as sessões de estudo, seguidos por aqueles que apontaram que muitas vezes estabelecem objetivos para as sessões de estudo. No mesmo bloco é apontado que os estudantes apresentam um maior estabelecimento de objetivos de curto prazo quando comparados com objetivos de longo prazo. Outro aspecto apontado é a percepção de desafio diante dos objetivos propostos, fator fundamental para ativação dos níveis de motivação e manutenção do engajamento na tarefa por parte dos estudantes.

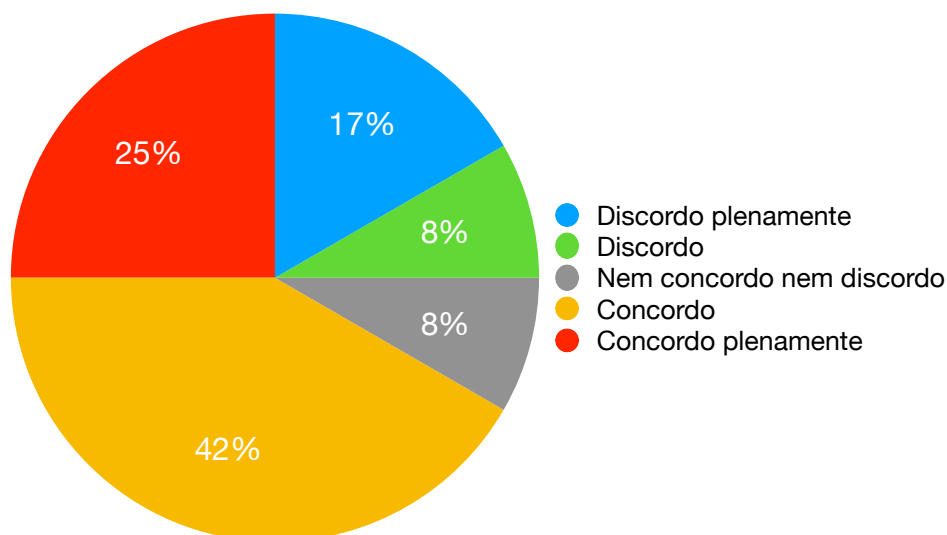
Gráfico 7



Estabelecimento de objetivos para as sessões de estudo

No segundo bloco os alunos foram questionados quanto a utilização de estratégias durante as sessões de estudo e sobre o nível de consciência em relação as demandas musicais que se apresentam. Nesse sentido a segunda pergunta enuncia sobre o nível de consciência das estratégias utilizadas, o resultado pode ser visualizado no gráfico 8. A maior parte dos alunos responderam terem consciência na seleção das estratégias utilizadas no estudo e apenas dois alunos retornaram não perceberem a seleção e uso das estratégias durante as sessões de estudo.

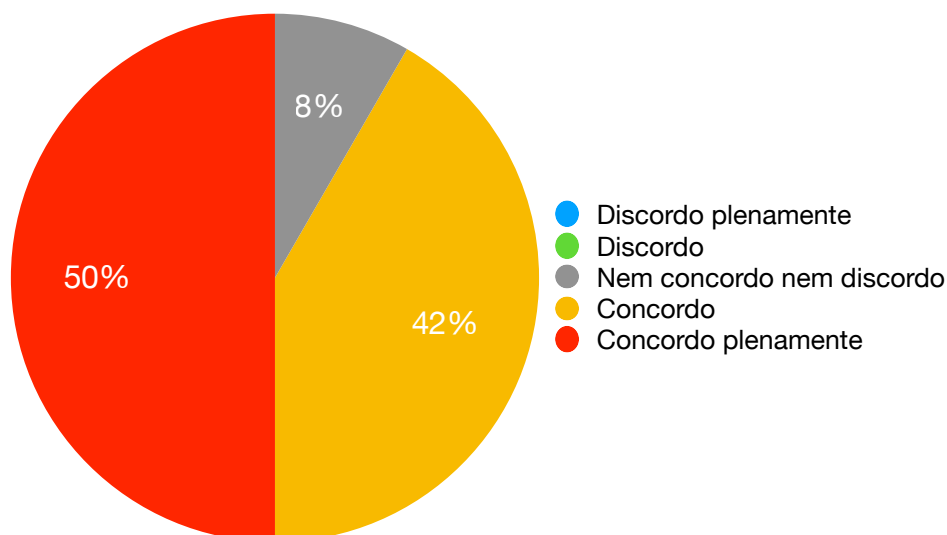
Gráfico 8



Tenho noção das estratégias que utilizo

Outra pergunta que tem por enunciado “reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades musicais” também retornou a maior parte das respostas de forma positiva. O que parece indicar um nível de consciência no estabelecimento dos objetivos e gerenciamento das estratégias a serem utilizadas durante as sessões de estudo. Nenhum dos alunos respondeu de forma negativa a essa pergunta. As informações completas estão apresentadas no gráfico 9.

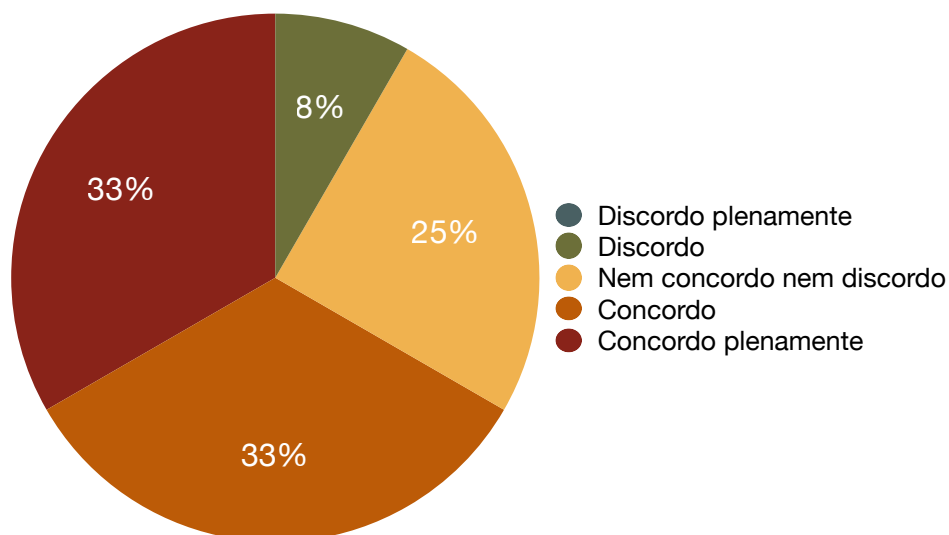
Gráfico 9



Reconheço a natureza e as exigências das  
minhas atividades musicais

A pergunta seguinte se relaciona com a anterior quando questiona se os alunos sabem o que fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatórias. Tal questão relaciona a capacidade de planificação de um curso de ação por parte do aluno para o alcance dos objetivos estabelecidos. Novamente a maior parte dos respondentes (66%) afirmou possuir o conhecimento necessário para o alcance dos seus objetivos. Somente um dos alunos respondeu de forma negativa a essa pergunta. No gráfico 10 são apresentadas as informações referentes a essa questão.

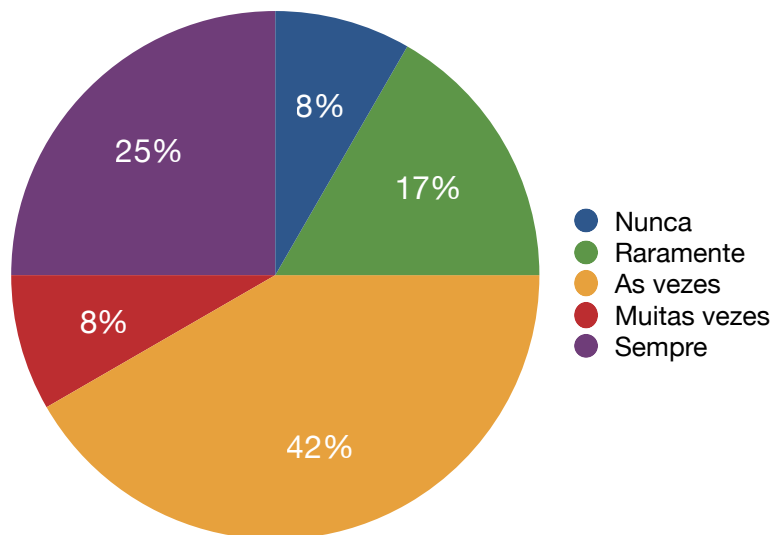
Gráfico 10



Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatórias

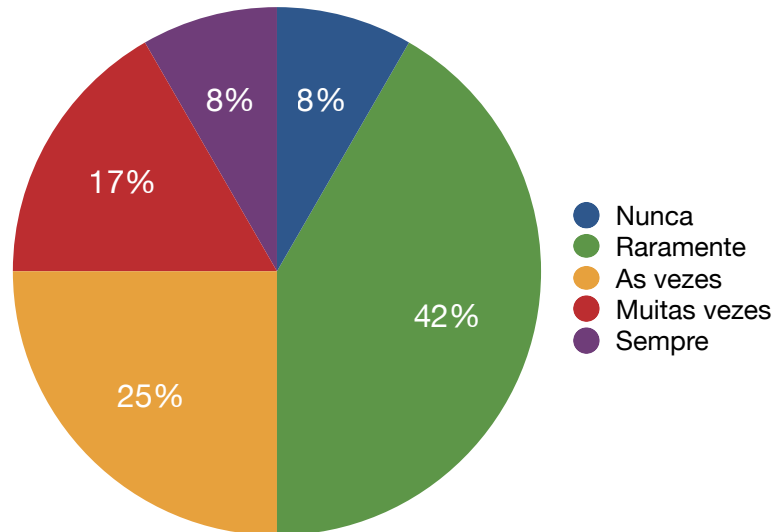
O bloco seguinte de perguntas organizacionais, avaliativos e de suporte por parte de terceiros na transposição de desafios técnicos ou de outra natureza. Questões como organização do ambiente de estudo, do tempo e ordem das atividades durante as sessões de estudo e a avaliação em relação aos objetivos estabelecidos são levantadas nessa seção. Os gráficos 11 e 12 representam as respostas de alguns dos itens desta sessão com os enunciados indicados nas legendas.

Gráfico 11



Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo

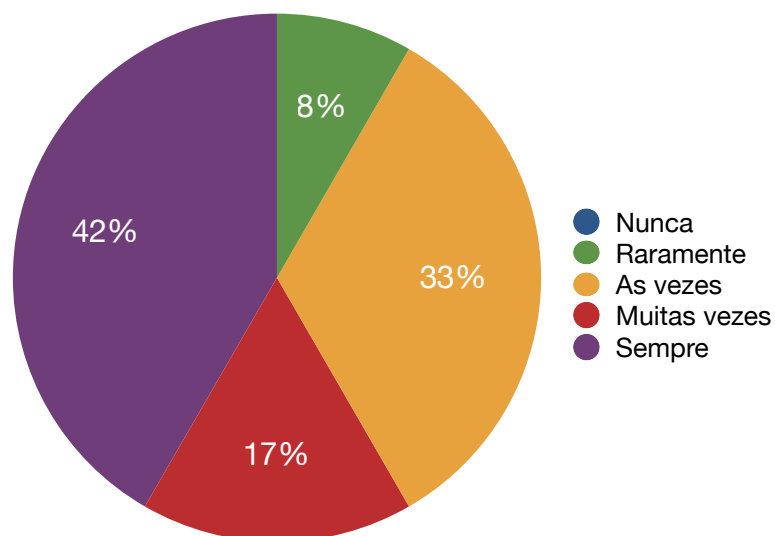
Gráfico 12



Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo

As respostas contidas nos gráficos anteriores refletem o baixo nível de preocupação em relação ao planejamento tanto do ambiente de estudo quanto das próprias atividades a serem executadas durante as sessões de estudo. Já os gráficos 13 e 14 tratam de questões de suporte para obtenção dos meios necessários para superação de possíveis dificuldades de forma individual mas também investigaram se a ajuda de terceiros era buscada por parte dos estudantes. Quando comparadas as respostas, a tendência da maior parte dos alunos foi de procurar ajuda por conta própria em relação a ajuda dos pares ou professores.

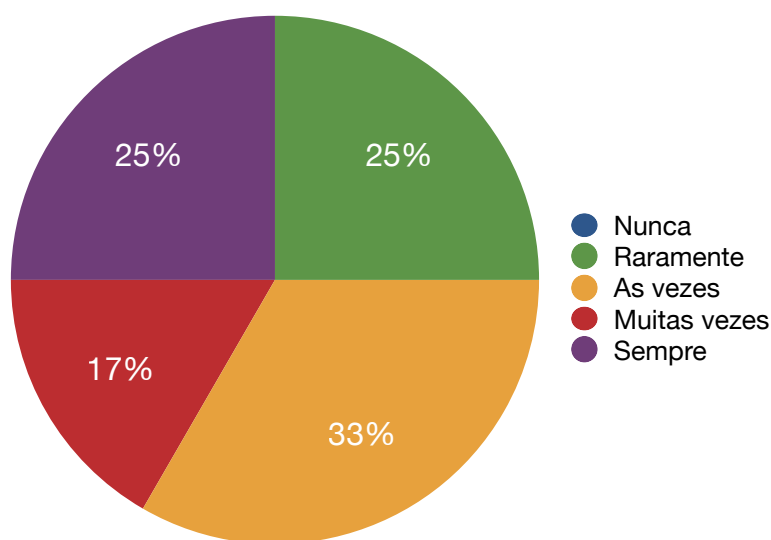
Gráfico 13



Busco informações de diversas fontes (livros, video, internet, biografias, etc.) para apoiar meu estudo



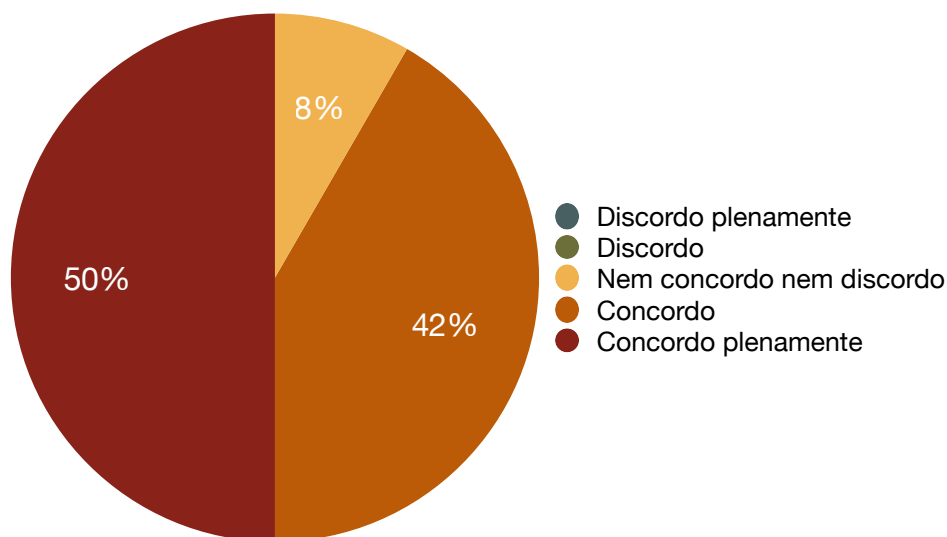
Gráfico 14



Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas)

Já a última parte analisada do questionário é voltada para as características do estudante enquanto intérprete. As perguntas buscaram acessar informações referentes a satisfação dos indivíduos em relação aos objetivos propostos, o quanto o sucesso no alcance desses objetivos é atribuído a fatores externos, consciência em relação as dificuldades e qualidades musicais além da motivação para o estudo. Os gráficos 15 e 16 apresentam algumas informações da sessão.

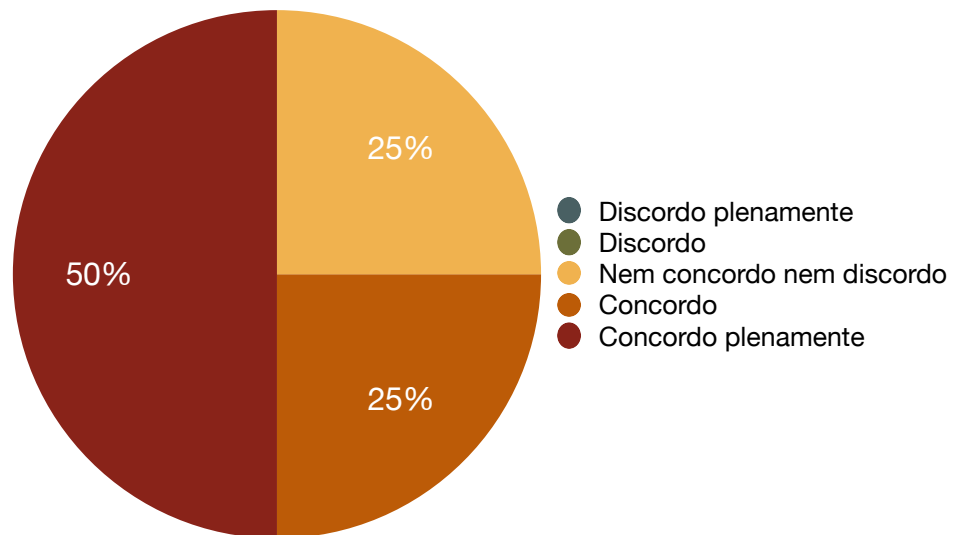
Gráfico 15



Conheço minhas qualidades e dificuldades

Em relação a percepção própria 92% responderam terem consciência dos seus pontos fracos e fortes no que diz respeito a sua prática musical (gráfico 15). Quando perguntados sobre a motivação para o estudo, 3/4 dos entrevistados se identificaram com a afirmativa proposta que coloca a ampliação das competências musicais como motivação para o estudo (gráfico 16).

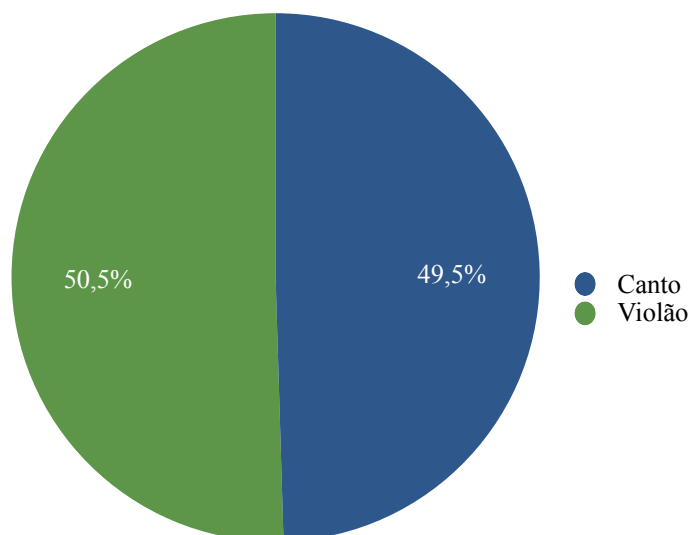
Gráfico 16



Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais

O último gráfico (17) apresentado é aquele com as médias dos níveis de autorregulação quando comparados os dois grupos de instrumentistas. A média geral dos níveis acessados de autorregulação para os dois grupos foi de 78,4. Quando comparados os dois grupos, como pode ser visto no gráfico 17, apresentaram uma diferença nos índices de autorregulação onde os alunos de

Gráfico 17



Autorregulação por instrumento

canto apresentaram um escore de 77,6 e os alunos de violão 79,1.

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após exposição dos resultados obtidos nos questionário, segue a análise das respostas a partir da literatura sobre o tema. O primeiro dado a ser analisado é o escore de APM aferido de forma geral. A maior parte dos alunos apresentou níveis médios de ansiedade, Diferente do que é predominantemente apontado na literatura o escore mais baixo foi em uma aluna e o mais alto do sexo masculino. Esse dado individual se refletiu também na média dos escores entre os sexos. De forma majoritária a literatura sobre o tema aponta a prevalência da APM no sexo feminino, no entanto no quadro elaborado por Zorzal e Batista (2023) são apontados dois estudos onde os homens apresentaram índices de APM maiores que as mulheres.

Quando comparados os índices entre os instrumentistas os cantores apresentaram um escore maior. Isso pode ser justificado pela natureza das demandas próprias da sua prática como apontado por Broughton (2015) onde os cantores, diferente do violonistas, ficam com as mãos livres resultando em uma maior manifestação de sintomas físicos. Outro aspecto reforçado por Sinico e Winter (2013) e Jørgensen (2004) é o do próprio idioma que faz parte da construção interpretativa das peças a serem apresentadas.

Outro fator considerável para os níveis de ansiedade é o marcador idade. Quando separados em dois grupos, os seis mais jovens e os seis mais velhos, é possível observar uma diferença entre os níveis médios de APM, respectivamente 118 e 102,5. Essa informação encontra respaldo na literatura visto que, atrelada a idade encontram-se fatores como horas de estudo acumuladas e amadurecimento cognitivo e emocional que influenciam diretamente nos índices de ansiedade percebidas pelo estudante (Papageorgi *et. al.*, 2018; Sârberscu; Dorgo, 2014)

Com relação as informações apresentadas no gráfico 2 que trata das sub-escalas do K-MPAI, é evidente a preocupação em relação as manifestações da APM que possam interferir na apresentação. É interessante destacar a pergunta 12 (antes ou durante uma apresentação, sinto garganta e boca secarem); os índices se apresentaram maiores entre os cantores quando comparados aos violonistas. Compreendendo a necessidade de lubrificação do trato vocal para produção do som, essa manifestação se torna mais comprometedora para o grupo dos cantores. Tal informação encontra respaldo no depoimento de Deborah Voigt (UNCJIM, 2007) e na literatura a respeito de manifestações fisiológicas (Jørgensen, 2004; Steptoe, 2001).

Também em relação ao gráfico 2, a segunda sub-escala que mais se destacou foi aquela referente a preocupação quanto a avaliação, com média um pouco superior dos alunos de canto em relação aos de violão, 28 e 25,1 respectivamente. O resultado de forma geral encontra amparo na literatura visto que as avaliações recebidas tendem a influenciar todo o processo de aprendizagem e

preparo da *performance* em ocasiões futuras (Papageorgi *et. al.*, 2018; Broughton, 2015). Esse resultado pode, também, estar relacionado a uma fragilidade psicológica ou ainda a cognições mal adaptativas quanto a avaliação em todo processo (Papageorgi, 2020; Papageorgi *et al*, 2018; Robson; Kenny, 2017; Kenny; Davis; Oates; 2014).

A terceira sub-escala que mais recebeu atenção a partir das respostas dos alunos foi aquela referente a vulnerabilidade psicológica. Os itens específicos relacionados a essa característica se relacionam a forma como indivíduo percebe seu valor, a facilidade com que confia nas outras pessoas e aspectos relativos as expectativas em relação ao futuro. A análise das sub-escalas que compõem o questionário revela quais características devem ser trabalhadas com mais atenção junto aos alunos. A posse dessa informação permite aos professores, e também aos estudantes um melhor planejamento dos estudos e desenvolvimento adequado de estratégias de enfrentamento.

Quanto as informações apresentadas no gráfico 3 que dizem respeito aos níveis de APM apresentado de forma geral entre os estudantes. A maior parte dos alunos apresentou níveis médios de ansiedade. Apenas uma aluna apresentou nível extremamente baixo de ansiedade um aluno apresentou um escore de 199 que é o limite para índices altos de ansiedade antes da classificação extremamente alto. Os índices apresentados podem se relacionar com o gerenciamento de uma forma positiva da APM. O que será posteriormente relacionado com os níveis de autorregulação.

Já as informações contidas no gráfico 4 dizem respeito a frequência de apresentação dos estudantes. Essa informação se torna relevante a medida em que a própria prática da *performance* constitui-se um mecanismo para enfrentamento da APM, como destacado por Zarza-Alzugaray *et. al.*(2020) e Sârbescu; Dorgo, (2014). Os autores destacam a importância do estudante pôr a prova as estratégias selecionadas durante o processo de preparação para a apresentação pública, sendo a frequência de exposição ao público um dos critérios fundamentais para a consolidação das mesmas (Papageorgi *et. al.*, 2018).

Já os gráficos 5 e 6 apresentam informações que se complementam sobre a rotina de estudo dos participantes. O primeiro deles apresenta as respostas em relação a quantidade de horas estudadas por dia que, para a maior parte dos alunos, foi entre uma e duas horas por dia. Já o segundo deles apresenta a frequência com que essas sessões de estudo acontecem durante a semana, o que para a metade da amostra se dá entre três e quatro dias por semana. O tempo médio semanal em horas então seria algo entre três e oito horas semanais.

Adentrando na qualidade dessas sessões de estudo, o gráfico 7 vai tratar de do estabelecimento de objetivos para as mesmas. Apenas 17%, o que corresponde a dois alunos,

responderam sempre estabelecerem metas para sua prática. Para Zorzal (2015, p. 90) “Saber praticar é, em si, uma habilidade que deve ser obtida através da prática”. Portanto o estudo do instrumento não pode se resumir ao acúmulo de horas que o aluno está “manipulando” o instrumento (Sinico; Winter, 2012). Essa capacidade na organização das sessões de estudo é um dos fatores que diferencia os músicos qualificados (Altenmüller; Schneider, 2009).

O mesmo gráfico relaciona-se ainda com os gráficos 11 e 12 que apresentam as informações sobre a organização da ordem das atividades e do próprio ambiente de estudo. A administração do tempo de estudo, juntamente com o planejamento das atividades a serem desenvolvidas, relacionam-se com o conceito de prática efetiva. De acordo com a literatura sobre o tema (Zorzal, 2015; Bella; Keller; Thompson, 2006; Galvão, 2006), é necessário que o ambiente de estudo seja adequado, livre de distrações ou ruídos que possam atrapalhar a concentração ou interromper a sessão de estudo. Quanto as atividades, é importante que tenham por objetivo o aprimoramento de aspectos técnicos que estejam relacionados com o repertório estudado.

Ainda sobre os gráficos 11 e 12 e o baixo índice de planejamento do ambiente e ordem das atividades. Esse fato pode estar relacionado com a falta de informação sobre a importância do planejamento ou ainda com a pouca atenção dedicada a essa etapa do estudo. Isso reforça a idéia que os músicos geralmente dão mais atenção a prática com o instrumento (*playing practice*) do que aos aspectos de gerenciamento do estudo levantados por Jørgensen (2004), ignorando aspectos gerenciais dos estudos que podem levar a uma economia de tempo e esforço no alcance das metas.

As informações derivadas a partir dos gráficos 8, 9 e 10 se relacionam com aquelas apresentadas nos gráficos 13, 14 e 15 abordam questões relativas a identificação da dificuldade das demandas musicais, estratégias e recursos necessários para a resolução das mesmas e em relação a si próprio. Os três primeiros, juntamente com o gráfico 15, formam um grupo que demonstram um grau de consciência por parte dos alunos em relação a própria prática e personalidade, primeiro em reconhecer a natureza da demanda e em seguida de ser capaz de planificar um curso de ação, característica de alunos autorregulados (Ribeiro, 2003). Essa capacidade se relaciona também com os níveis de motivação dos estudantes. Se estes percebem que dispõem de estratégias que os permita superar os desafios, os níveis de motivação ativados serão superiores (Papageorgi *et. al.*, 2018).

Para Osborne e Mcpherson (2019) a capacidade de se perceber no controle e capaz de enfrentar as situações propostas sugerem uma capacidade de lidar com APM de forma adaptativa. Nesse sentido, as respostas apresentadas nos gráficos citados anteriormente constroem um quadro das capacidades dos alunos de gerenciarem seus processos cognitivos no aprendizado musical. Os

gráficos 13 e 14 demonstram que os estudantes preferem buscar soluções para suas demandas por conta própria do que buscar por auxílio de colegas ou professores e especialistas.

Quanto a razão da prática musical, é destacado no gráfico 16 que o aprimoramento das capacidades é a principal motivação para o estudo, o que coloca aprovação dos pares ou boas notas nos exames como aspectos secundários para a maior parte dos alunos. Em relação ao último gráfico (17) os níveis de autorregulação retornaram um pouco maiores entre os violonistas em relação aos cantores. Esta informação é de grande importância para essa pesquisa visto que o cruzamento com os níveis de APM impulsionam a mesma, e será discutida a seguir.

A diferença nos níveis de autorregulação se apresentaram maiores entre os violonistas quando comparados com os cantores. A realidade dos níveis de APM foi inversa, onde os cantores apresentaram maior índice de Ansiedade. Quando comparados de forma individual e independente do instrumento o participante que apresentou menor índice de APM foi também o que apresentou maior nível de comportamento autorregulado a partir do questionário aplicado.

Ao ordenar os sujeitos de pesquisa em ordem crescente em seu nível de APM os cinco primeiros sujeitos em APM apresentaram índices médios maiores de comportamentos autorregulados. No entanto a variação não foi ordenadamente inversa no restante da escala. Para o sujeito 7, por exemplo, que apesar de apresentar um escore de APM maior do que o anterior apresentou um nível de comportamentos autorregulados também maior, bem como o sujeito 12 que apresentou maior índice de APM não apresentou o menor índice de autorregulação da pesquisa.

Analisando mais acuradamente os resultados dos questionários do sujeito 12 é possível identificar uma alta vulnerabilidade psicológica dentro das sub-escalas do K-MPAI. Visto que o conceito de autorregulação envolve também os aspectos mentais que se relacionam com a APM, a dificuldade a ser superada pode não se relacionar com a planificação ou escolha das estratégias a serem empregadas no desenvolvimento musical, mas sim aquelas direcionadas ao fortalecimentos de aspectos emocionais e psicológicos que se mostraram mais ressaltados.

Entretanto, quando analisadas as respostas referentes ao questionário que buscou acessar os comportamentos autorregulados, o mesmo sujeito encontra-se na faixa mais baixa nos itens de frequência anual de apresentações (entre 1-5), horas estudadas por dia (entre 1-2) e também em dias de estudo por semana (entre 1 e 2). Portanto, apesar de considerado os aspectos psicológicos é necessário ponderar também se o pouco tempo investido não se converte em ansiedade percebida pelo estudante.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do material apresentado neste trabalho é possível associar a construção das competências autodirecionadas, denominadas aqui com *self*, como uma estratégia de enfrentamento à APM. Características como auto avaliação, auto monitoramento e auto avaliação, englobadas no construto da autorregulação mostram-se ferramentas de grande valia para estudantes de música no seu processo de aprendizado técnico e da *performance*. O referencial teórico utilizado para discorrer sobre o construto da autorregulação foi o da Teoria Social Cognitiva.

As sub-escalas contidas no K-MPAI identificam quais aspectos impactam em maior ou menor grau a ansiedade percebida pelos estudantes. Os resultados mostram que a ansiedade somática em relação a *performance* constitui-se a principal preocupação da amostra estudada. Os itens contidos nessa sub-escala relacionam-se com os principais sintomas reportados na elaboração do questionário e envolvem sentimentos de catastrofização (desastre iminente antes ou durante a apresentação), sintomas fisiológicos (boca seca, vertigem, sensação de borboletas no estômago) e físicos (tremores, inquietação), todos sintomas que encontram respaldo na literatura sobre o tema.

A apresentação de estratégias de enfrentamento aos estudantes, em especial aquelas de ordem emocional e psicológica, pode ser uma das atividades a serem apresentadas pelos professores ou pela instituição através de palestras a comunidade estudantil. Por serem manifestações internas as mesmas não podem ser negligenciadas, visto que afetam as cognições dos discentes em relação a si mesmos e aos outros. Essas cognições “defeituosas” podem, por se relacionarem a aspectos da personalidade do sujeito, extrapolar para além da música e impactar outras áreas da vida do sujeito.

Um outro fator que chamou que corresponde a literatura sobre o tema e que se mostrou prevalente foi a preocupação com a avaliação. Considerando que são alunos que estão em processo de formação e continuamente submetidos a avaliações periódicas que determinam se estes avançam ou não em seu percurso acadêmico é natural que essa a preocupação com a avaliação da apresentação esteja entre as sub-escalas de grande impacto em sua prática. A tendência é que essa preocupação se acumule ao longo do tempo de curso através das situações onde a apresentação estará sob escrutínio como nas seleções para festivais ou mesmo no recital de formatura, momento onde o estudante deve demonstrar toda sua *expertise*, além da própria memorização do repertório, no caso dos alunos de canto.

As diferenças nos níveis de APM no marcador sexo foi destacado apesar de não se constituir foco da pesquisa. A diferença encontrada, não ecoa a posição predominante na literatura, no entanto encontra respaldo em referências apresentadas ao longo do trabalho. O tamanho da

amostra nesse caso limita a generalização desse marcador para a instituição toda e uma pesquisa de maior amplitude certamente deverá ser aplicada para um melhor entendimento da realidade local.

Inicialmente esta pesquisa se propunha a aplicar entrevistas semi-estruturadas juntamente aos alunos. No entanto, devido a questões de saúde do pesquisador, esta etapa ficou prejudicada. A investigação em relação aos principais sintomas da APM percebidos pelos alunos e um melhor detalhamento dos seus hábitos de estudos que seriam acessados através das entrevistas também não puderam ser investigados nas entrevistas.

Como sugestões de pesquisas futuras são indicadas pesquisas longitudinais que sejam capazes de acompanhar por um período de tempo os alunos. Estas podem apresentar com maior precisão quais aspectos precisam ser trabalhados junto aos alunos para que os comportamentos autorregulados sejam fortalecidos e os níveis de APM mantidos de forma adaptativa. Como destacado no começo deste trabalho, a idéia não é acabar com a excitação causada pela apresentação pública, mas ensinar o aluno a lidar com a mesma para que impulse a *performance*.

Outra indicação de pesquisa futura é a ampliação para outros núcleos da escola, a fim de compor um quadro mais amplo de como os alunos percebem os conceitos chaves da pesquisa em sua prática. A APM é uma questão que influencia diretamente nas questões de saúde do aluno e por conseguinte na forma como este encara seus estudos e possibilidade de aderir a isso como carreira. Isso deve mobilizar esforços para o desenvolvimento e aprimoramento das estratégias de enfrentamento da mesma, em especial aquelas direcionadas ao sujeito no fortalecimento de suas competências internas para lidar com os desafios que surgem na sua prática.



## 8. REFERÊNCIAS

ANTHONY, Sheila Maria da Rocha. A criança com transtorno de ansiedade: seus ajustamentos criativos defensivos. *Revista Abordagem Gestalt*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 55-61, jun. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rag/v15n1/v15n1a09.pdf> Acesso em: 13 abr. 2021.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, n. 24, p. 34-44, set. 2010. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/201> Acesso em: 28 de jun. 2023.

ASSIS, Simone Gonçalves de; XIMENES, Liana Furtado; AVANCI, Joviana Quintes; PESCE, Renata Pires. Ansiedade em crianças: um olhar sobre transtornos de ansiedade e violências na infância. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/ENSP/CLAVES/CNPq, 2007. Disponível em: [http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt\\_530050460.pdf](http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_530050460.pdf) Acesso em: 15 abr. 2021.

ALTENMÜLLER, Eckart; SCHNEIDER, Sabine. Planning and performance. In: HALLAM, Susan.; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: **Oxford University Press**. 2009.

AZZI, Roberta Gurgel; COSTA FILHO, Roraima Alves da; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. *Introdução à Teoria Social Cognitiva*. Belo Horizonte: **Artesã**, 2021.

BANDURA, Albert. *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: **Prentice-Hall**, 1986.

BANDURA, Albert. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: **Prentice-Hall**, 1977.

BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/12181655\\_Social\\_Cognitive\\_Theory\\_An\\_Agentic\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/12181655_Social_Cognitive_Theory_An_Agentic_Perspective) Acesso em: 01 de jun. 2023.

BANDURA, Albert. A Teoria Social Cognitiva na perspectiva da agência. Em Bandura, Albert, Azzi, Roberta Gurgel, Polydoro, Soely Aparecida (Orgs). *Teoria Social Cognitiva. conceitos básicos*. Porto Alegre: **ARTMED**, 2008.

BELLA, Simone D.; KELLER, Peter E.; THOMPSON, William Forde. Music Performance. **Advances in Cognitive Psychology**. v. 2 p. 99-102. 2006.

BORBA, Camila de Souza; HAYASIDA, Nazaré Maria de Albuquerque; LOPES, Fernanda Machado. Ansiedade social e habilidades sociais em universitários. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 13, n. 3, p. 119-137, dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472019000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472019000300006) Acesso em: 19 maio 2021.

BRAGA, João Euclides Fernandes; PORDEUS, Liana Clébia; DA SILVA, Ana Tereza Medeiros Cavalcanti; PIMENTA, Flávia Cristina Fernandes; MELO DINIZ, Margareth de Fátima Formiga; ALMEIDA, Reinaldo Nóbrega de. Ansiedade patológica: bases neurais e avanços na abordagem

psicofarmacológica. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, [s.l.], v. 14, n. 2, p. 93-100, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rbcs/article/view/8207/5320> Acesso em: 2 jun. 2019.

BROUGHTON, Mary. Indicators of Music Performance Anxiety in Nonverbal Behaviors: A Case Report of a Classical Vocal Soloist. **Journal of Psychology & Psychotherapy**, [s.l.], v. 5, n. 2, abr. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Mary-Broughton/publication/276430114\\_Indicators\\_of\\_Music\\_Performance\\_Anxiety\\_in\\_Nonverbal\\_Behaviors\\_A\\_Case\\_Report\\_of\\_a\\_Classical\\_Vocal\\_Soloist/links/557e146408ae18b777c3de/Indicators-of-Music-Performance-Anxiety-in-Nonverbal-Behaviors-A-Case-Report-of-a-Classical-Vocal-Soloist.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mary-Broughton/publication/276430114_Indicators_of_Music_Performance_Anxiety_in_Nonverbal_Behaviors_A_Case_Report_of_a_Classical_Vocal_Soloist/links/557e146408ae18b777c3de/Indicators-of-Music-Performance-Anxiety-in-Nonverbal-Behaviors-A-Case-Report-of-a-Classical-Vocal-Soloist.pdf) Acesso em: 24 maio 2019.

BURKHOLDER, Peter, GROUT, Donald. & PALISCA. Claude V. A History of Western Music. New York: **WWNorton**. 2014.

BURIN, Ana Beatriz; OSORIO, Flávia Lima. Music Performance Anxiety: a Critical Review of Etiological Aspects, Perceived Causes, Coping Strategies and Treatment. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 44, n. 5, p. 127-133, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpc/a/7J3Cmc8cjC8DzVbbGnbNHkM/?lang=en> Acesso em: 17 set. 2020.

COOK, Nicholas. Music: A Very Short Introduction. New York: **Oxford University Press**, 2000.

COŞKUN-ŞENTÜRK, Gülce; ÇIRAKOĞLU, Okan Cem. How Guilt/Shame Proneness and Coping Styles are Related to Music Performance Anxiety and Stress Symptoms by Gender. *Psychology of Music*, Londres, v. 46, n. 5, p. 682-698, jul. 2018. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735617721338> Acesso em: 29 set. 2020.

CUNHA, Neide de Brito; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; SILVA, Thaísa Vilhena; OLIVEIRA, Antônio José Figueiredo. Ansiedade e desempenho escolar no ensino fundamental I. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 397-410, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22818> Acesso em: 29 abr. 2021.

DOBOS, Bianka; PIKO, Bettina; KENNY, Dianna Theadora. Music Performance Anxiety and its Relationship with Social Phobia and Dimensions of Perfectionism. **Research Studies in Music Education**, Londres, v. 41, n. 4, p. 1-17, out. 2018 Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328537874\\_Music\\_performance\\_anxiety\\_and\\_its\\_relationship\\_with\\_social\\_phobia\\_and\\_dimensions\\_of\\_perfectionism](https://www.researchgate.net/publication/328537874_Music_performance_anxiety_and_its_relationship_with_social_phobia_and_dimensions_of_perfectionism) Acesso em: 21 mar. 2019.

FERNHOLZ, Isabel; MUMM, Jennifer; PLAG, Jens; NOERES, Katharina; ROTTER, Gabriele; WILLICH, S. N.; STRÖHLE, Andreas; BERGHÖFER, Anne; SCHMIDT, Alexander. Performance Anxiety in Professional Musicians: A Systematic Review on Prevalence, Risk Factors and Clinical Treatment Effects. *Psychological Medicine*, v. 49, n. 14, p. 2287-2306, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/a1bf71150f2ef18604639a08e7e60db6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=35753> Acesso em: 20 ago. 2022.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p.

77-89, jul. 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/463>  
Acesso em: 02 mai. 2019.

FRANCISCO, Dyanny Kerolein dos Santos; TAVARES, Francesca Stephan; TOLEDO, Jaqueline Duque Kreutzelfeld. Adversidade da ansiedade social aplicada na fase da adolescência. **Revista Científica FAGOC Multidisciplinar**, Ubá, v. 4, n. 1, p. 30-34. 2019. Disponível em: <https://1library.org/document/zgx11vvq-adversidade-da-ansiedade-social-aplicada-na-fase-adolescencia.html> Acesso em: 7 maio 2021.

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 22, n. 2, p. 169-174. maio-ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/YzXJDWb4yxvpfNQn4Hp8WDx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 11 abr. 2019.

KENNY, Dianna Theadora; HALLS, Naomi. Development and Evaluation of Two Brief Group Interventions for Music Performance Anxiety in Community Musicians. *Psychology of Music*, Londres, v. 46, n. 3, p. 1- 18, maio 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/317045899\\_Development\\_and\\_evaluation\\_of\\_two\\_brief\\_group\\_interventions\\_for\\_music\\_performance\\_anxiety\\_in\\_community\\_musicians](https://www.researchgate.net/publication/317045899_Development_and_evaluation_of_two_brief_group_interventions_for_music_performance_anxiety_in_community_musicians) Acesso em: 17 set. 2020.

KENNY, Dianna Theadora. Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment. *Journal of Music Research*, Melbourne, n. 31, p. 51-64, jan. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237651501\\_Music\\_performance\\_anxiety\\_Origins\\_phenomenology\\_assessment\\_and\\_treatment](https://www.researchgate.net/publication/237651501_Music_performance_anxiety_Origins_phenomenology_assessment_and_treatment) Acesso em: 26 mar. 2019.

KENNY, Dianna Theadora. A Systematic Review of Treatments for Music Performance Anxiety. **Anxiety, Stress, and Coping**. v. 18, n. 3, p. 183-208, set. 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10615800500167258> Acesso em: 20 ago. 2022.

KENNY, Dianna Theadora; DAVIS, Pamela; OATES, Jenni. Music Performance Anxiety and Occupational Stress Amongst Opera Chorus Artists and Their Relationship with State and Trait Anxiety and Perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, [s.l.] v. 18, n. 6, p. 757-777. fev. 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/8240725\\_Music\\_performance\\_anxiety\\_and\\_occupational\\_stress\\_amongst\\_opera\\_chorus\\_artists\\_and\\_their\\_relationship\\_with\\_state\\_and\\_trait\\_anxiety\\_and\\_perfectionism](https://www.researchgate.net/publication/8240725_Music_performance_anxiety_and_occupational_stress_amongst_opera_chorus_artists_and_their_relationship_with_state_and_trait_anxiety_and_perfectionism) Acesso em: 2 maio 2019.

KOKOTSAKI, Dimitra; DAVIDSON, Jane. Investigating Musical Performance Anxiety among Music College Singing Students: A quantitative analysis. *Music Education Research*, Londres, v. 5, n. 1, p. 45-59. jan. 2003. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14613800307103> Acesso em: 26 mar. 2019.

KRONEMBERGER, Gabriela A. Profissão e Performance: um estudo de caso sobre músicos de orquestra. **Revista Música Hodie**, v.16, n.2. p.10-24. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/45203> Acesso em: 26 mar. 2019.

MATEI, Raluca; GINSBORG, Jane. Music Performance Anxiety in Classical Musicians – What We Know About What Works. *Thematic Paper. BJPsych International*, Londres, v. 14, n. 2, p. 33-35,

maio 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5618811/pdf/BJPI-14-33.pdf> Acesso em: 26 mar. 2019.

MERRIAM, Alan Pankhurst. The anthropology of music. Evanston: **Northwestern University Press**, 1964.

NICHOLSON, Riley; CODY, Megan; BECK, Gayle. Anxiety in Musicians: On and Off Stage. *Psychology of Music*, Londres, v. 43, n. 3, p. 438-449. maio 2015. Disponível em: <https://www.memphis.edu/athena/pdfs/anxietyinmusiciansonandoffstage.pdf> Acesso em: 17 set. 2020.

OSBORNE, Margaret; MCPHERSON, Gary Edward. Precompetitive appraisal, performance anxiety and confidence in conservatorium musicians: A case for coping. *Psychology of Music*. v. 47 n. 3 p. 451-462. mai. 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0305735618755000> Acesso em: 17 de set. 2020

PAPAGEORGI, Ioulia. Prevalence and Predictors of Music Performance Anxiety in Adolescent Learners: Contributions of Individual, Task-Related and Environmental Factors. *Musicae Scientiae*, [s.l.], p. 1-22, mai. 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1029864920923128> Acesso em: 29 set. 2020.

PAPAGEORGI, Ioulia.; HALLAM, Susan; WELCH, Graham; ZANON, Fernanda Torchia (trad.). Modelo conceitual para a compreensão da ansiedade na performance musical. *Orfeu*, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 116-144, out. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403012018116/9018> Acesso em: 28 maio 2019.

PAPAGEORGI, Ioulia; CREECH, Andrea; WELCH, Graham. Perceived Performance Anxiety in Advanced Musicians Specializing in Different Musical Genres. *Psychology of Music*, Londres, v. 41, n. 1, p. 18-41, jul. 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Ioulia-Papageorgi/publication/274481464\\_Perceived\\_performance\\_anxiety\\_in\\_advanced\\_musicians\\_specializing\\_in\\_different\\_musical\\_genres/links/5576a94208aeb6d8c01af7b6/Perceived-performance-anxiety-in-advanced-musicians-specializing-in-different-musical-genres.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ioulia-Papageorgi/publication/274481464_Perceived_performance_anxiety_in_advanced_musicians_specializing_in_different_musical_genres/links/5576a94208aeb6d8c01af7b6/Perceived-performance-anxiety-in-advanced-musicians-specializing-in-different-musical-genres.pdf) Acesso em: 17 set. 2020.

PAPAGEORGI, Ioulia. Understanding Performance Anxiety in the Adolescent Musician. (Unpublished doctoral thesis). Institute of Education, **University of London**. London, 2007. Disponível em: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1506750/1/436335.pdf> Acesso em: 19 jan. 2021.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 29, p.75-94, dez. 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 2 mar. 2022.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Auto-regulação: aspectos introdutórios. Em Bandura, Albert; Azzi, Roberta Gurgel; Polydoro, Soely Aparecida (Orgs). *Teoria Social Cognitiva - conceitos básicos*. Porto Alegre: **ARTMED**, 2008.

RAY, Sonia; KAMINSKI, Leonardo Casarin; DUETI, Rodrigo; FONSECA, Carlos Alberto da; ROCHA, Sergio; SANTOS, Paulo Jorge Parreira dos; PAVAN, Beatriz. Estudo exploratório sobre o impacto da informação sobre psicologia da performance no nível de estresse e ansiedade de músicos práticos brasileiros. *Opus*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 303-323, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/download/374/397> Acesso em: 17 set. 2020.

ROBSON, Kim; KENNY, Dianna Theadora. Music Performance Anxiety in Ensemble Rehearsals and Concerts: A Comparison of Music and Non-Music Major Undergraduate Musicians. *Psychology of Music*, Londres, v. 45, n. 6, p. 868-885, mar. 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735617693472> Acesso em: 24 jun. 2019.

ROCHA, Sérgio de Figueiredo; DIAS-NETO, Emmanuel; GATTAZ, Wagner Farid. Ansiedade na performance musical: tradução, adaptação e validação do Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para a língua portuguesa. *Archives of Clinical Psychiatry*, São Paulo, v. 38, n. 6, p. 217-221, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpc/v38n6/01.pdf> Acesso em: 21 mar. 2019.

RYAN, Charlene. Gender Differences in Children's Experience of Musical Performance Anxiety. *Psychology of Music*, Londres, v. 32, n. 1, p. 89-103, jan. 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735604039284> Acesso em: 29 set. 2020.

RYAN, Charlene. Experience of Musical Performance Anxiety in Elementary School Children. *International Journal of Stress Management*, Washington, n. 12, v. 4, p. 331-342, nov. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232482054\\_Experience\\_of\\_musical\\_performance\\_anxiety\\_in\\_elementary\\_school\\_children](https://www.researchgate.net/publication/232482054_Experience_of_musical_performance_anxiety_in_elementary_school_children) Acesso em: 2 maio 2021.

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo Loureiro. Ansiedade na Performance Musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, v. 5, p. 36- 64, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2478/2314> Acesso em: 13 abr. 2019.

SINICO, Andre; WINTER, Leonardo Loureiro. Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. *Opus*, Porto Alegre, v 19, n. 1, p. 239-264, jun. 2013. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/158/142> Acesso em: 17 set. 2020.

STEPTOE, Andrew. Negative Emotions in Music Making: The Problem of Performance Anxiety. In: JUSLIN, Patrick N; SLOBODA, John A (eds). *Music and Emotion*. Nova York: Oxford University Press, 2001.

STUDER, Regina; GOMEZ, Patrick; HILDEBRANDT, Horst; ARIAL, Marc; DANUSER, Brigitta. Stage Fright: It's Experience as a Problem and Coping with It. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, [s.l.], v. 84, n. 7, p. 761-771, out. 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/159149711.pdf> Acesso em: 28 maio 2019.

UNCJIM. Pavarotti and colleagues discuss Stagefright. Youtube, 30 dez. 2007. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=xJ\\_wnQM3P2w](https://www.youtube.com/watch?v=xJ_wnQM3P2w) Acesso em: 8 nov. 2020.



VALENTINE, Elizabeth. The Fear of Performance. In: RINK, John. (org.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Nova York: Cambridge University Press, 2002. p. 168-182.

VIANNA, Renata Ribeiro Alves Barbosa; CAMPOS, Angela Alfano; LANDEIRA-FERNANDEZ, Jesus. Transtornos de Ansiedade na infância e adolescência: uma revisão. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 46-61, jan. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtc/v5n1/v5n1a05.pdf> Acesso em: 7 maio 2021.

THOMAS, Jason P. NETTELBECK, Ted. Performance Anxiety in Adolescent Musicians”. *Psychology of Music*. v. 42 (4) p. 624–634. 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0305735613485151> Acesso em: 22 set. 2020.

YERKES, Robert; DODSON, John. The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit-Formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, Hoboken, v. 18, n. 5, p. 459-482, nov. 1908. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-relation-of-strength-of-stimulus-to-rapidity-of-Dodson/38f8dfcd7fc00b0a0471560100bd121754e40839?p2df> Acesso em: 27 de jun. 2020

ZANON, Fernanda Torchia. Ansiedade e performance musical: uma revisão sistemática da pesquisa sobre epidemiologia e questionários/escalas. **Post-ip'15 - Revista do Fórum Internacional de Estudos em Música e Dança**, Aveiro, v. 3, p. 114-124, dez. 2015. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/postip/article/view/3289> Acesso em: 28 set. 2020.

ZANON, Fernanda Torchia; MARINHO, Helena; COIMBRA, Daniela; MARTINS, Marta. Ansiedade na performance musical: estudo de caso com a Orquestra Filarmonia das Beiras. **Opus**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 325-348, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/415/386> Acesso em: 17 set. 2020.

ZARZA-ALZUGARAY, Francisco Javier; CASANOVA, Oscar; MCPHERSON, Gary Edward; OREJUDO, Santos. Music Self-Efficacy for Performance: An Explanatory Model Based on Social Support. *Frontiers in Psychology*, [s.l.] v. 11, p. 1-14, jun. 2020. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01249/full> Acesso em: 17 set. 2020.

## ANEXOS

### *Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI)*

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )

Instrumento: \_\_\_\_\_ Tempo de prática: \_\_\_\_\_

Músico/Estudante de Música: Sim ( ) Não ( )

A seguir, estão relacionadas questões que, em linhas gerais, expressam como você se sente durante, ou antes, de uma apresentação. Por favor, marque o número que indique o quanto você concorda ou discorda das afirmações.

|                                                                                                            | Discordo<br>Plenamente |   |   |   |   |   | Concordo<br>Plenamente |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| 1. Geralmente sinto que tenho minha vida sob controle.                                                     | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 2. Confio facilmente em outras pessoas.                                                                    | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 3. Às vezes me sinto deprimido sem saber por quê.                                                          | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 4. Acho difícil reunir forças para realizar tarefas.                                                       | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 5. Preocupação excessiva é característica comum em minha família.                                          | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 6. Frequentemente, sinto que a vida não tem muito a me oferecer.                                           | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 7. Quanto mais preparo uma peça para uma apresentação, mais cometo erros graves.                           | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 8. Sinto dificuldades em depender de outras pessoas.                                                       | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 9. Meus pais frequentemente eram compreensíveis e atenciosos com relação às minhas demandas.               | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 10. Tenho sensações de pânico antes ou durante as apresentações.                                           | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 11. Nunca posso prever se minha apresentação será um sucesso.                                              | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 12. Antes ou durante uma apresentação, sinto garganta e boca secarem.                                      | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 13. Frequentemente, sinto que não tenho tanto valor enquanto indivíduo.                                    | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 14. Durante uma apresentação, começo a pensar se serei capaz de chegar até o fim da peça.                  | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 15. Pensar sobre como eu possa ser avaliado interfere em minha apresentação.                               | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 16. Antes ou durante uma apresentação, sinto mal-estar estomacal ou vertigens.                             | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 17. Mesmo nas apresentações mais estressantes, tenho confiança de que me sairei bem.                       | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 18. Frequentemente me preocupo com uma reação negativa da plateia.                                         | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 19. Às vezes me sinto ansioso sem motivo aparente.                                                         | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 20. Desde o início de minha carreira musical, lembro-me de estar sempre nervoso em apresentações.          | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 21. Preocupo-me que uma má apresentação possa arruinar minha carreira.                                     | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 22. Antes ou durante uma apresentação, sinto aumento da frequência cardíaca como um pulsar forte no peito. | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 23. Quase sempre fui ouvido por meus pais.                                                                 | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |

|     |                                                                                                      | Discordo<br>Plenamente |   |   |   |   |   | Concordo<br>Plenamente |
|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|---|---|---|---|---|------------------------|
| 24. | Eu desisto de boas oportunidades de apresentação em virtude da ansiedade.                            | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 25. | Após uma apresentação, eu sempre me pergunto se minha performance foi boa o suficiente.              | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 26. | Minha preocupação e nervosismo sobre a interpretação interferem na minha concentração.               | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 27. | Quando criança, frequentemente me sentia triste.                                                     | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 28. | Frequentemente me preparo para um concerto com um sentimento de desastre iminente, ou mau presságio. | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 29. | Um de meus pais ou ambos eram muito ansiosos.                                                        | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 30. | Sinto aumento na tensão muscular antes ou durante uma apresentação.                                  | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 31. | Frequentemente, sinto que o futuro não me trará alegrias.                                            | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 32. | Após terminar a apresentação, continuo repetindo-a em minha mente.                                   | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 33. | Meus pais me estimularam a tentar coisas novas.                                                      | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 34. | Preocupo-me tanto antes de uma apresentação que não consigo dormir.                                  | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 35. | Quando toco sem a partitura, considero minha memória confiável.                                      | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 36. | Antes ou durante uma apresentação, sinto tremores no corpo.                                          | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 37. | Sinto-me confiante tocando de memória.                                                               | 6                      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 0                      |
| 38. | Preocupa-me ser “examinado” por outras pessoas.                                                      | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 39. | Eu me preocupo com o meu próprio julgamento acerca de como será a minha performance                  | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |
| 40. | Permaneço engajado com as apresentações, mesmo me causando grande ansiedade.                         | 0                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6                      |

©Sérgio Rocha (2011) – Versão em português da K-MPAI de Kenny DT (2009).



## Questionário sobre Atitudes e Sensações no Processo de Estudo Musical de Intérpretes

### QUESTIONÁRIO SOBRE ATITUDES E SENSACÕES NO PROCESSO DE ESTUDO MUSICAL DE INTÉRPRETES

O presente questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo principal dessa pesquisa é avaliar atitudes e sensações em situações de estudo de músicos intérpretes. Gostaria de destacar a não existência de respostas certas ou erradas. Por favor, seja aberto e honesto em suas respostas. Este questionário é de natureza confidencial, e sua identidade não será de maneira alguma exposta.

#### Informações demográficas

1. Idade: \_\_\_\_\_
2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐
3. Formação acadêmica (informar a maior escolaridade completa)  
Ensino Médio ☐ Ensino Técnico ☐ Ensino Superior ☐ Mestrado ☐  
Outro: \_\_\_\_\_

#### Instrumento Musical

4. Qual instrumento está estudando na EMEM? \_\_\_\_\_
5. Há quanto tempo toca ou canta (em anos)? \_\_\_\_\_

#### Frequência no estudo e atuações

6. Indique o número médio de apresentações ao longo do ano (incluir audições, *performances* públicas, apresentações de música de câmara, solo ou com orquestras, entre outros)

|               |                          |
|---------------|--------------------------|
| Entre 1 - 5   | <input type="checkbox"/> |
| Entre 5 - 10  | <input type="checkbox"/> |
| Entre 10 - 15 | <input type="checkbox"/> |
| Entre 15 - 20 | <input type="checkbox"/> |
| Mais de 20    | <input type="checkbox"/> |

7. Atualmente, quantas horas, em média, você estuda por dia?

|              |                      |
|--------------|----------------------|
| Menos que 1h | <input type="text"/> |
| Entre 1h-2h  | <input type="text"/> |
| Entre 2h-3h  | <input type="text"/> |
| Entre 3h-4h  | <input type="text"/> |
| Mais de 4h   | <input type="text"/> |

8. Atualmente, quantos dias, em média, você estuda por semana?

|                  |                      |
|------------------|----------------------|
| Entre 1 - 2 dias | <input type="text"/> |
| Entre 3 - 4 dias | <input type="text"/> |
| Entre 5 - 6 dias | <input type="text"/> |
| Todos os dias    | <input type="text"/> |

### **1ª parte: Atitudes no processo de estudo**

Por favor, leia com atenção os itens abaixo e responda especificamente considerando a sua experiência geral no seu processo de estudo de uma obra musical.

No meu estudo, eu:

| 1=Nunca                                                                      | 2=Raramente | 3=Às vezes | 4=Muitas vezes | 5=Sempre |       |
|------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|----------------|----------|-------|
| Estabeleço objetivos para as minhas sessões de estudo                        |             |            |                |          | 12345 |
| Estabeleço objetivos para serem atingidos a um curto prazo (horas, dias)     |             |            |                |          | 12345 |
| Estabeleço objetivos para serem atingidos em um prazo médio (semanas, meses) |             |            |                |          | 12345 |
| Estabeleço objetivos específicos para as minhas sessões de estudo            |             |            |                |          | 12345 |
| Percebo que meus objetivos apresentam um nível de desafio                    |             |            |                |          | 12345 |

No meu estudo, eu:

| 1=Discordo plenamente   2=Discordo   3=Nem concordo nem discordo   4=Concordo   5=Concordo plenamente |   |   |   |   |   |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|--|
| Utilizo estratégias específicas relacionadas aos meus objetivos                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
| Tenho noção das estratégias de estudo que utilizo                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
| Utilizo estratégias de estudo que funcionaram no passado                                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
| Sei quando e em que contexto as minhas estratégias de estudo serão mais eficazes                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
| Reconheço a natureza e as exigências das minhas atividades musicais                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |
| Sei o que devo fazer para completar as atividades musicais de maneira satisfatórias                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |  |

No meu estudo, eu:

| 1=Nunca                                                                                                 | 2=Raramente | 3=Às vezes | 4=Muitas vezes | 5=Sempre |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|----------------|----------|-----------|
| Planejo a ordem das atividades das minhas sessões de estudo                                             |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Planejo o tempo das minhas sessões de estudo                                                            |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Organizo o ambiente das minhas sessões de estudo                                                        |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Avalio o progresso em direção aos meus objetivos                                                        |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Busco informações de diversas fontes (livros, video, internet, biografias, etc.) para apoiar meu estudo |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Solicito ajuda de outras pessoas (professores, colegas, compositores, musicólogos ou especialistas)     |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |

Ao refletir sobre as minhas características como intérprete, eu acredito que

| 1=Discordo plenamente                                                                                | 2=Discordo | 3=Nem concordo nem discordo | 4=Concordo | 5=Concordo plenamente |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------|------------|-----------------------|-----------|
| Sou capaz de atingir os meus objetivos de maneira satisfatória                                       |            |                             |            |                       | 1 2 3 4 5 |
| Não alcançaria meus objetivos de estudo se não fossem alguns fatores externos (colegas, professores) |            |                             |            |                       | 1 2 3 4 5 |
| Conheço minhas qualidades e dificuldades                                                             |            |                             |            |                       | 1 2 3 4 5 |
| Estudo para conseguir ampliar as minhas competências musicais                                        |            |                             |            |                       | 1 2 3 4 5 |
| Estudo para conseguir obter boas avaliações (ex. notas) e críticas                                   |            |                             |            |                       | 1 2 3 4 5 |

## **2ª parte: Sensações no processo de estudo**

Por favor responda às seguintes questões em relação à sua experiência durante a prática musical. Você pode experienciar essas características em alguns momentos, a todos momentos, ou em nenhum momento. Não há respostas certas ou erradas. Pense sobre a frequência com que você experienciar cada característica durante a sua atividade musical e, em seguida, circule o número que melhor corresponda a sua experiência.

Geralmente quando eu estudo, eu

| 1=Nunca                                                                            | 2=Raramente | 3=Às vezes | 4=Muitas vezes | 5=Sempre |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------------|------------|----------------|----------|-----------|
| Sinto que sou competente o suficiente para atender às altas exigências da situação |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Eu faço as coisas de forma espontânea e automaticamente, sem ter que pensar        |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Eu tenho um forte sentido do que eu quero fazer                                    |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Tenho uma boa noção de quão bem eu estou agindo                                    |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Estou completamente focado na atividade em curso                                   |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Tenho uma sensação de controle total                                               |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Não fico preocupado com o que os outros podem estar pensando sobre mim             |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Sinto que o tempo passa diferente do que o normal                                  |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |
| Sinto que a experiência é extremamente gratificante                                |             |            |                |          | 1 2 3 4 5 |

Muito obrigado pela sua participação!

## Autorização da instituição para Aplicação da Pesquisa



SEDUC  
Secretaria de Estado  
da Educação



### SOLICITAÇÃO DE SERVIÇOS E MATERIAIS

De: **Direção Geral da EMEM**

Para: **Comunidade Escolar**

São Luís, 09 de janeiro de 2024.

Assunto: Autorização para aplicação de Pesquisa Acadêmica

Autorizo o discente do curso de Mestrado Interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, **Joás Gomes Batista**, realizar, nas dependências desta instituição escolar sua pesquisa intitulada “Ansiedade na Performance Musical e Autorregulação: a construção do self como estratégia de enfrentamento”, sob a orientação do Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal, buscando estabelecer a relação entre os níveis de APM e os níveis de autorregulação dos alunos; levantar dados sobre os níveis de APM em estudantes da EMEM; e comparar os índices de APM entre estudantes com diferentes níveis de autorregulação realizando aplicação de questionários e entrevistas com os alunos dos cursos do nível técnico.

Sem mais para o momento, agradecendo o cumprimento do deferimento concedido.

Atenciosamente,

*Daniel Moraes Cavalcante*  
Diretor Geral  
Escola de Música do Estado do MA  
Matr.: 257099-00  
*Daniel Moraes Cavalcante*  
Daniel Moraes Cavalcante  
Diretor Geral

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Discente

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada Ansiedade na Performance Musical e Autorregulação: a construção do self como estratégia de enfrentamento cujo objetivo geral se propõe a Esclarecer a relação entre os níveis de APM e os níveis de autorregulação dos alunos. A Pesquisa conta com a orientação do Prof. Dr. Ricieri Carlini Zorzal

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a EMEM, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, tais como, rememorar algum sentimento negativo em relação a apresentações anteriores, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática do pesquisador na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da EMEM e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre Ansiedade na *Performance* Musical e Autorregulação na aprendizagem musical, contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno no estado do Maranhão, possibilitando o desenvolvimento de melhores ferramentas de capacitação de alunos e professores.

Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados por meio de aplicação de dois questionários, um que visa acessar os níveis de APM e o outro os índices de autorregulação além de uma entrevista semi-estruturada. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail [batista.joas@discente.ufma.br](mailto:batista.joas@discente.ufma.br) ou (98) 9 982788197 Joás Gomes Batista (Mestrando em Cultura e Sociedade pelo PGCULT da UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: [cepuafma@ufma.br](mailto:cepuafma@ufma.br). Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.**

Local e data \_\_\_\_\_

---

**Pesquisadora Responsável**

---

**Participante**

## Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANSIEDADE NA PERFORMANCE MUSICAL E AUTORREGULAÇÃO:  
A CONSTRUÇÃO DO SELF COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO

**Pesquisador:** JOAS GOMES BATISTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 77654924.6.0000.5087

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.935.685

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo investigar a relação entre os níveis de Ansiedade na Performance Musical (APM) e os níveis de autorregulação dos alunos da Escola de Música do Maranhão Lilah Lisboa de Araújo (EMEM), através de um pesquisa do tipo correlacional, buscando levantar informações sobre os construtos abordados e a possível relação existente entre eles. Do ponto de vista pessoal, essa pesquisa se desenvolve a partir da experiência do próprio pesquisador com os sintomas da APM em seus estudo como aluno da EMEM. Quanto ao aspecto social, é reconhecido o impacto que os níveis mal adaptativos de ansiedade exerce no desempenho de músicos independente de fatores como idade, sexo, instrumento executado ou tempo de experiência; sendo tratado com grande interesse já que atravessa aspectos relacionados a saúde do músico e permanência do mesmo em sua profissão. Em um aspecto mais amplo, os conhecimentos derivados dessa pesquisa podem direcionar os esforços de professores e alunos à um melhor planejamento e administração de esforços no aprendizado musical além de proporcionarem um recorte geográfico mais próximo do fenômeno. A hipótese que norteia essa pesquisa é a de que alunos que apresentam comportamentos mais

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

autorregulados também apresentarão níveis de ansiedade mais controlados. Para isso será utilizado o Kenny Music Performance Anxiety Inventory (K-MPAI) para acessar os níveis de APM, e o Questionário sobre atitudes e sensações no processo de estudo musical de intérpretes para levantar os níveis de autorregulação dos alunos, além do uso de entrevistas semi-estruturadas. Como público participante, essa pesquisa limita-se a alcançar os alunos dos núcleos de canto e violão da EMEM do nível técnico, portanto maiores de idade. O pesquisador, como devolutiva a instituição e aos seus alunos, compromete-se a atender a três encontros visando difundir o conhecimento para os demais alunos da escola não participantes da pesquisa e compartilhar os resultados encontrados visando melhor preparação do alunado e do corpo docente da escola sobre o tema.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Investigar a relação entre os níveis de Ansiedade na Performance Musical e os níveis de autorregulação dos alunos.

Objetivo Secundário:

Levantar dados sobre os níveis de APM em estudantes da EMEM;

Apontar os índices de autorregulação em estudantes da EMEM;

Comparar os índices de APM entre estudantes com diferentes níveis de autorregulação.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A presente pesquisa configura-se como de baixo risco aos participantes da mesma. As entrevistas e aplicação do questionário acontecerão no espaço da EMEM, dirimindo os riscos físicos da pesquisa. Os aspectos emocionais que serão abordados dizem respeito a situações vivenciadas de exposição/ansiedade e relacionadas a prática cotidiana do fazer musical do indivíduo.

Benefícios:

Os benefícios para o participante podem ser citados um maior conhecimento do construto da Ansiedade na Performance Musical o que permite a escolha de estratégias de enfrentamento adequadas às situações que agem como desencadeantes para essa ansiedade. Já os comportamentos autorregulados configuram-se como elementos chave para o desenvolvimento técnico-

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.935.685

expressivo em música, permitindo ao estudante planejar, executar e avaliar o próprio aprendizado em todas as etapas e de forma autônoma. Vale destacar também a contribuição que os sujeitos desempenharão para o avanço das pesquisas que tratam do controle dos níveis de APM permitindo programas de intervenção mais eficazes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto tem relevância acadêmica, justificando a realização do estudo

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Entregues de forma adequada

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

nenhuma

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                            | Arquivo                                       | Postagem            | Autor              | Situação |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------|--------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2272255.pdf | 07/02/2024 22:50:51 |                    | Aceito   |
| Folha de Rosto                            | Folha_de_Rosto_assinado_assinado.pdf          | 07/02/2024 22:50:15 | JOAS GOMES BATISTA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf                                   | 06/02/2024 21:34:58 | JOAS GOMES BATISTA | Aceito   |
| Orçamento                                 | Orcamento.pdf                                 | 06/02/2024 21:33:00 | JOAS GOMES BATISTA | Aceito   |
| Informações Básicas do Projeto            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2272255.pdf | 10/01/2024 20:28:52 |                    | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf                                   | 10/01/2024 20:27:50 | JOAS GOMES BATISTA | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto.pdf                                   | 10/01/2024 20:27:50 | JOAS GOMES BATISTA | Postado  |
| Declaração de concordância                | Concordancia.pdf                              | 10/01/2024 20:26:19 | JOAS GOMES BATISTA | Aceito   |
| Declaração de                             | Concordancia.pdf                              | 10/01/2024          | JOAS GOMES         | Postado  |

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.935.685

|                                                           |                    |                        |                       |          |
|-----------------------------------------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|----------|
| concordância                                              | Concordancia.pdf   | 20:26:19               | BATISTA               | Postado  |
| Orçamento                                                 | Orcamento.pdf      | 10/01/2024<br>20:24:27 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Aceito   |
| Orçamento                                                 | Orcamento.pdf      | 10/01/2024<br>20:24:27 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Postado  |
| Cronograma                                                | Cronograma.pdf     | 10/01/2024<br>20:24:00 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Aceito   |
| Cronograma                                                | Cronograma.pdf     | 10/01/2024<br>20:24:00 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Postado  |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf           | 10/01/2024<br>20:23:33 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf           | 10/01/2024<br>20:23:33 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Postado  |
| Folha de Rosto                                            | Folha_de_Rosto.pdf | 10/01/2024<br>16:01:58 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | Folha_de_Rosto.pdf | 10/01/2024<br>16:01:58 | JOAS GOMES<br>BATISTA | Recusado |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO LUIS, 07 de Julho de 2024

---

**Assinado por:**  
**Emanuel Péricles Salvador**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

**Bairro:** Bacanga

**CEP:** 65.080-805

**UF:** MA

**Município:** SAO LUIS

**Telefone:** (98)3272-8708

**E-mail:** cepufma@ufma.br