



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**Habilidades e Estratégias para gerir a Ansiedade antes e
durante o recital: um estudo multicaso com pianistas
estudantes e profissionais**

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes

João Pessoa
Abril/2014



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**Habilidades e Estratégias para gerir a Ansiedade antes e
durante o recital: um estudo multicaso com pianistas
estudantes e profissionais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração em Educação Musical, linha de pesquisa Processos, Memórias e Práticas Educativo-Musicais.

Dayse Christina Gomes da Silva Mendes

Orientador: Dr. Maurílio José Albino Rafael

João Pessoa
Abril/2014

M538h Mendes, Dayse Christina Gomes da Silva.

Habilidades e estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais / Dayse Christina Gomes da Silva Mendes.- João Pessoa, 2014.

180f. : il.

Orientador: Maurílio José Albino Rafael

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA

1. Psicologia da música. 2. Habilidade e estratégias. 3. Gestão da ansiedade. 4. Práticas educativo-musicais.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **Habilidades e Estratégias para gerir a Ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais**

Mestrando: Dayse Christina Gomes da Silva Mendes

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Maurílio José Albino Rafael
Prof. Dr. Maurílio José Albino Rafael
Orientador/UFPB

José Vianey dos Santos
Prof. Dr. José Vianey dos Santos
Membro/UFPB

Rosane Cardoso de Araújo
Prof.ª Dr.ª Rosane Cardoso de Araújo
Membro/UFPR

Dedico este trabalho ao meu esposo e amigo Fernando e ao meu anjinho Gabriel.

AGRADECIMENTOS

A Deus, dono de tudo, por ter me permitido chegar até aqui;

À minha família, especialmente meu irmão Davison Junior;

À minha querida revisora de texto, Geruza Viana;

Ao Fernando Mendonça, pela revisão das normas da ABNT;

À psicóloga Eleni Nalon pela prontidão em me ajudar com os dados de minha pesquisa;

À minha amiga Laura Paes Santos, com quem compartilhei alegrias e tristezas;

Ao meu orientador Maurílio Rafael por ter acreditado no meu potencial desde o momento que surgiu o tema da pesquisa;

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, na pessoa do coordenador Drº Luís Ricardo;

Aos pianistas, estudantes e profissionais, participantes de minha pesquisa;

Aos meus queridos alunos do CEMO, ETECM e STBNB;

Ao pastor Josué e família, por terem me acolhido durante o último ano de curso;

À Diana Santiago, pelas sábias orientações, as quais me foram muito úteis em momentos difíceis;

Aos professores que fizeram parte da banca de qualificação e banca examinadora Alice Lumi Satomi, José Vianey dos Santos (UFPB) e Rosane Cardozo (UFPR).

Não andeis ansiosos de coisa alguma; em tudo, porém,
sejam conhecidas, diante de Deus, as vossas petições, pela
oração e pela súplica, com ações de graças.
Filipenses 4:6 (BÍBLIA SAGRADA)

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em Investigar as habilidades e estratégias de performance utilizadas por pianistas para gerir a ansiedade nas apresentações, cujos objetivos específicos foram: realizar um estudo comparativo entre profissionais e estudantes em suas atividades de preparo e apresentação para um recital; investigar a percepção comportamental que os pianistas têm de si próprios como executantes; averiguar a trajetória de preparação para o recital nas dez semanas antecedentes ao dia da apresentação; analisar os fatores que influenciaram o desempenho do pianista no palco; apurar se os participantes apresentaram ansiedade e identificar os sintomas presentes antes e durante o recital; verificar a relação entre o ambiente de preparação para a apresentação pública e a gestão da ansiedade; verificar os fatores que influenciaram a concentração durante o recital. O processo de construção do referencial teórico consistiu em cinco ramificações temáticas, a saber: ansiedade, preparação para o recital, concentração, habilidades e estratégias, as quais convergiram para embasar o conhecimento sobre a fenomenologia da preparação e execução de uma performance. A metodologia expôs um estudo de caso do tipo multicaso, cujos participantes foram estudantes e profissionais de Recife - PE, os quais foram classificados no grupo 1: três estudantes de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM) e no grupo 2: três pianistas profissionais, todos em fase de preparação para o recital. Os dados de campo coletados foram entrevista semiestruturada antes e após o recital, questionário de comportamento e de ansiedade, roteiro de estudo e gravação dos recitais. Este trabalho está focado na área da educação musical, mas ancorado na psicologia da música, que é o estudo de como as pessoas percebem e aprendem algo, lembram-se dele e refletem sobre as informações recebidas, objetivando compreender os processos mentais relativos a uma variedade de comportamentos musicais e analisar a influência que o meio social exerce na conduta musical. As análises e os resultados consistiram na triangulação dos dados, os quais seguiram algumas etapas: 1) descoberta e análise das habilidades e estratégias utilizadas antes e durante a performance para o gerenciamento da ansiedade, 2) compreensão da percepção comportamental que os pianistas tiveram de si mesmos nos dias precedentes à apresentação e percepção dos sintomas de ansiedade antes e durante a execução e 3) a avaliação qualitativa dos resultados. Inferiu-se que tanto estudantes como profissionais apresentaram habilidades e estratégias eficientes para alcançar o objetivo, com o mínimo de ansiedade. Porém, estes aspectos mostraram-se em diferentes níveis de conhecimento e desenvolvimento cognitivo, os quais foram analisados de acordo com os três estágios para aquisição de habilidades, proposto por Anderson (1982) e pela matriz de habilidade cognitiva-musical proposta por Davidson e Scripp (1992).

Palavras chave: Psicologia da música, Habilidades e Estratégias, Gestão da Ansiedade.

ABSTRACT

The general objective of this research consists to investigate the performance abilities and strategies used by pianists to manage anxiety at presentations. The specific objectives being to realize a comparative study among professionals and students in their activities to prepare and presentation for a recital; investigate the behavioral perception that pianists have of themselves as performers; examine the trajectory of preparation for the recital in the ten weeks preceding the day of the presentation; analyze the factors that influence the performance of the pianist on stage; examine whether participants had anxiety and identify the symptoms present before and during the recital; verify the relationship between the environment in preparation for the public presentation and management of anxiety; verify the factors that influenced the concentration during the recital. The process for construction of theoretical reference consists of five thematic ramifications, these being: anxiety, preparation for recital, concentration, abilities and strategies, which converge to embase knowledge concerning the phenomena of preparing for a performance. The methodology brought to light a case study, of the multicase type, participants of which are students and professionals in Recife, Pernambuco, Brazil, which were classified as Group 1): three piano students at Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM) (State Technical School of Music Creativity) and, Group 2): three professional pianists, all of them in the stage of preparation for a recital. Field data collected were semistructured interview before and after recitals, questionnaire concerning behaviour and anxiety, study sequence routines, and audio register of recitals. This research lies in the area of music education, but is anchored in music psychology, which is the study of how persons perceive, learn, remember something, and reflect on information received, with the objective of comprehending the mental processes concerning a variety of musical behaviour patterns, and analyze the influence social surroundings exert on musical conduct. The analyses and results of data consisted of three parts which followed these steps: 1) discovery and analysis of the abilities and strategies used before and during the presentation to control anxiety, 2) comprehension of the perception of behaviour that pianists had of themselves during the days preceding the presentation and perception of anxiety symptoms before and during performance, 3) qualitative evaluation of results. It is inferred that not only students, but also professionals presented efficient abilities and strategies to reach their objective, with a minimum of anxiety. These aspects, however, exist on different levels of knowledge and cognitive development, and are analyzed according to the three stages to acquire abilities, and by the matrix of cognitive-musical ability.

Keywords: Psychology of music, Abilities and Strategies, Management of Anxiety

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Curva em U invertido da lei Yerkes-Dodson, que descreve a relação entre a ansiedade e a qualidade na performance.....	34
GRÁFICO 1 – Gráfico do resultado de comportamento e sentimento positivos.....	123
GRÁFICO 2 - Gráfico do resultado de comportamento e sentimento negativos.....	124
GRÁFICO 3 – Gráfico comparativo dos resultados de fatores variáveis de alta ansiedade.....	126
GRÁFICO 4 - Gráfico comparativo dos resultados de fatores variáveis de baixa ansiedade.....	127
GRÁFICO 5 Gráfico comparativo de comportamentos e sentimentos.....	155
GRÁFICO 6 – Gráfico comparativo de fatores de alta e baixa ansiedade.....	156

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Tabela de análise do questionário de comportamento.....	122
TABELA 2 – Tabela de análise comparativa de comportamento e sentimento positivos.....	122
TABELA 3 – Tabela de análise comparativa de comportamento e sentimento negativos.....	123
TABELA 4 - Tabela de análise comparativa de fatores variáveis de alta ansiedade.....	126
TABELA 5 - Tabela de análise comparativa de fatores variáveis de baixa ansiedade.....	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características de solução de problemas entre especialistas e novatos (STERNBERG, 2008).....	57
QUADRO 2 – Matriz de habilidades cognitivas em música, de Davidson e Scripp (1992).....	61
QUADRO 3 – Quadro de relatos e pensamentos do estudante 1.....	129
QUADRO 4 - Quadro de relatos e pensamentos do estudante 2.....	130
QUADRO 5 - Quadro de relatos e pensamentos do profissional 1.....	131
QUADRO 6 - Quadro de relatos e pensamentos do profissional 2.....	132
QUADRO 7 - Quadro de relatos e pensamentos do profissional 3.....	133
QUADRO 8 – Quadro de habilidades utilizadas antes, durante a após o recital pelos sujeitos da pesquisa.....	135
QUADRO 9 – Matriz das habilidades cognitivas, de Davidson e Scripp (1992) pelos profissionais.....	143
QUADRO 10 – Matriz de habilidades cognitivas, de Davidson e Scripp (1992) pelos estudantes.....	144
QUADRO 11 - Quadro de Estratégias utilizadas antes, durante e após o recital pelos sujeitos da pesquisa.....	145
QUADRO 12 – Matriz das habilidades cognitivas de Davidson e Scripp (1992) pelos estudantes.....	158
QUADRO 13 – Matriz de habilidades cognitivas, de Davidson e Scripp (1992) pelos profissionais.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

APM- Ansiedade na Performance Musical

CES-D – *Center for Epidemiologic Studies – Depression Scale*

ETECM – Escola Técnica de Criatividade Musical

FUNARTE – Fundação nacional de Arte

FVAA – Fatores variáveis de alta ansiedade

FVBA – Fatores variáveis de baixa ansiedade

GEPEM – Grupo de estudos em Performance Musical

IDATE – Inventário de Ansiedade Traço- Estado

NUPSIMUS – Núcleo de Estudos em Performance Musical e Psicologia

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

E1 a E3 – Estudantes 1 a 3

P1 a P3 – Profissional 1 a 3

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Percorso metodológico.....	21
Instrumentos de Coleta e Análise de Dados.....	24
Procedimento de coleta e análise de dados.....	25
I – REVISÃO DE LITERATURA	28
1.1 Ansiedade	28
1.1.1 Ansiedade na Performance Musical.....	35
1.2 Preparação para o recital	41
1.3 Concentração	47
1.4 Habilidades	50
1.5 Estratégias	63
1.5.1 Estratégia de ensaio.....	65
1.5.2 Estratégia de amadurecimento do repertório.....	66
1.5.3 Estratégia de simulação para recitais.....	67
1.5.4 Estratégia de recuperação.....	68
1.5.5 Estratégia cognitivo-comportamental.....	69
1.5.6 Estratégia de relaxamento.....	70
II – ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTO E RESULTADO	73
2.1 Análise dos relatos verbais antes do recital: A entrevista semiestruturada	73
2.1.1 Grupo 1: Os estudantes.....	73
2.1.2 Grupo 2: Os profissionais.....	80
2.2 Análise observacional	96
2.2.1 Grupo 1: Os estudantes.....	96
2.2.2 Grupo 2: Os profissionais.....	99
2.3 Análise dos relatos verbais pós-recital: A entrevista semiestruturada	101
2.3.1 Grupo 1: Os estudantes.....	101
2.3.2 Grupo 2: Os profissionais.....	110
2.4 Análise de questionário de comportamento	121
2.5 Análise de questionário de ansiedade	124
2.6 Análise de roteiros de estudo	128
III - O CRUZAMENTO DE DADOS: O RESULTADO	134
3.1 As entrevistas	134
3.2 As observações	153
3.3 Os questionários e entrevistas pós-recital	154
3.4 Os roteiros de estudo	157
CONSIDERAÇÕES	161
REFERÊNCIAS	167
APÊNDICE A	173
APÊNDICE B	174
APÊNDICE C	175
APÊNDICE D	176
ANEXO A	177
ANEXO B	179
ANEXO C	180

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está focado na área da psicologia cognitiva, definida pelo “estudo de como as pessoas percebem e aprendem algo, lembram-se disso, pensam sobre informações, ou seja, estuda o modo como elas percebem várias formas e por que se lembram de alguns fatos, mas se esquecem de outros” (STERNBERG, 2008, p.36). Um exemplo disso é: Por que muitas pessoas se lembram de uma determinada experiência relacionada a um momento feliz ou a um constrangimento na infância, mas se esquecem de nomes de pessoas conhecidas há anos? Por que algumas pessoas têm mais medo de viajar de avião que de carro? Nessa perspectiva, a psicologia cognitiva busca descrever um pouco do histórico intelectual do estudo do pensamento humano.

A psicologia cognitiva procura não só entender **o que** da cognição mas também compreender **o como** e **o porquê** do pensamento, ou seja, os pesquisadores buscam formas variadas de explicá-la e descrevê-la, para inferir conclusões acerca das observações. Segundo Sternberg (2008), não existe melhor método científico de fazer o estudo da cognição, pois “todos os processos cognitivos precisam ser estudados mediante operações convergentes, ou seja, métodos variados que buscam o entendimento comum. Quanto mais diferentes tipos de técnica levarem à mesma conclusão, maior confiança se pode ter nessa conclusão” (STERNBERG, 2008, p. 37).

A cognição musical, de acordo com Ilari (2009, p.13), se entende por uma área de natureza interdisciplinar, “termo que vem do latim *cogitare* (pensar) e tem relação direta com as atividades do cérebro humano e suas formulações verbais, ou seja, o estudo da mente humana” e objetiva compreender os processos mentais relativos a uma variedade de comportamentos musicais a exemplo da percepção, compreensão, atenção e performance (ILARI, 2009, p.13).

Gardner (1994) atribui a inteligência musical à sua função organizadora primária da cognição, em razão de a música ser utilizada em termos perceptivos de organização do som no tempo. A cognição musical é um termo recente, surgido na década de 1980 e, no contexto da psicologia da música, tem essa definição: “ramo da psicologia que estuda o modo como a mente responde, imagina e controla uma performance e/ou avalia a música” (GJERDINGER, 2002, p.01). De acordo com Kraemer (2000), a psicologia da música refere-se ao comportamento musical, investiga as condições e consequências sob as quais uma pessoa

aprende e é educada, analisa a influência que o meio social exerce na conduta musical e reflete no contexto de aprendizagem.

Ilari (2009, p. 30) discorre sobre pesquisas (NORTH; HARGREAVES; LEVITIN, *no prelo*) que abordam fatores sociais e contextuais da psicologia da música e que consideram não só métodos naturais mas também experimentais para investigar a estrutura, o conteúdo, os objetivos e as implicações das experiências musicais; ou seja, o estudo da mente musical, o qual, na atualidade, pode ser definido como o estudo da mente em contexto. Dentre as principais linhas de pesquisa da psicologia da música, está a linha de “performance, planejamento motor e *expertise*: comparação de músicos novatos e *experts*, diversos aspectos da performance musical, ansiedade e medo de palco, questões específicas relativas à prática instrumental”.

Os psicólogos cognitivos se preocupam em descrever e explicar os processos que se produzem na mente do indivíduo, ou seja, a maneira de receber a informação proveniente do meio, a forma de codificação, a análise e a utilização para resolver problemas, entre os quais a proficiência para fazer conexões e comparações (TAPIA, 1999; ILARI 2009). Nesse sentido, foi realizado um estudo comparativo entre profissionais e estudantes em suas atividades de preparo e apresentação para uma execução pública.

A investigação sobre o fenômeno da preparação para um recital, sob a perspectiva da cognição musical, é algo muito recente. Pesquisas como as de Greene (2002), Kenny (2011), Wilson & Roland (2002) e Williamon (2004) têm mostrado que é na observação dessas práticas que se adquire conhecimento sobre elas, com o objetivo de promover orientação visando à melhoria nas apresentações musicais, e não uma proposta de sobrevivência a esses eventos. Temas nessa linha de pesquisa já têm sido abordados por grupos de estudos criados especificamente para esse fim, conforme NUPSIMUS (Núcleo de Estudos em Performance Musical e Psicologia)¹ e o GEPEM (Grupo de Estudos em Performance Musical).²

Compreende-se, ainda, que o processo de preparação para o recital é de extrema importância no estudo instrumental e na área da Educação Musical, pois o músico, tanto estudante como profissional, se prepara para entrar em cena³. Essa fase de aprendizagem

¹ Grupo inscrito no Diretório de Grupos do CNPq desde 1995, coordenado pela professora Diana Santiago e tem trabalhos que investigam a prática musical, ou seja, (preparação de estudantes de piano) publicados desde 2004.

² O GEPEM, criado em 2002, por iniciativa da Professora, Dra. Sonia Ray, tem a maioria de seus membros docentes e alunos pesquisadores da Escola de Música e Artes Ciências da Universidade Federal de Goiás apesar de agregar também pesquisadores de outras instituições com pesquisas na mesma área e em áreas afins.

³ Essa investigação focou nos últimos estágios da preparação pianística e comportamental para um recital.

inclui não apenas a apresentação pública mas também os caminhos traçados pelo intérprete, suas motivações e estratégias utilizadas com o objetivo de otimizar seu desempenho. Segundo Ray (2009), mesmo que o músico possua qualidade, talento e sólida formação, é relevante seu preparo ao lidar com a situação de palco⁴ e, quanto melhor for essa elaboração para a performance musical,⁵ menor será o grau de ansiedade.

Estudos iguais ao de Cardassi (2002) relatam acerca da preparação para um recital. A pesquisa girou em torno do processo percorrido até o momento do palco, orientando sobre o antes, o durante e a pós-apresentação; enfoque de assuntos sobre organização de repertório para apresentação pública, maneira de lidar com a ansiedade, benefício de pré-recitais⁶ na presença de amigos, prática de respostas otimistas e planejamento do tempo de estudo.

O relato da autoria de Mendes (2012), apresentado no Congresso Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), trata da experiência de palco de alguns estudantes de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical, em Recife, Pernambuco, e a contribuição de uma pianista para esse assunto. O evento aconteceu por ocasião da doação de um piano ¼ de cauda, momento em que estudantes, professores e uma pianista convidada tiveram a oportunidade de apresentar-se em recital no teatro Arraial, da mesma cidade.

A pesquisa relatada na ocasião apresentou depoimentos não só de alguns discentes que participaram daquele momento como também da pianista, trazendo à tona um breve enfoque sobre os processos e as condições para uma apresentação pública de piano. Os depoimentos foram colhidos mediante questionário, no qual foram elaboradas questões sobre a ansiedade, preparação para o recital e adaptação ao ambiente de performance. O relato dessa experiência trouxe uma abordagem comparativa de estudantes e profissionais, a fim de descobrir a limitação e o sucesso de ambos os participantes antes, durante e pós-recital, proporcionando o conhecimento contextualizado a respeito das estratégias de amenização da ansiedade na preparação para o palco.

Na ocasião, buscava-se averiguar se o pianista, estudante ou profissional, conseguiria desenvolver estratégias eficientes de amenização da ansiedade, as quais permitissem uma

⁴Utilizei neste estudo os termos palco, recital, execução pianística e performance para indicar a apresentação instrumental pública.

⁵ A autora define esse termo como o momento em que o músico executa uma obra musical exposto à crítica de outro ou de outros. Podemos estar falando de um recital (solo), um concerto solista (ou camerista), um concerto com grandes conjuntos (como coro ou orquestra), uma prova com banca (em escola, concurso ou audição) ou até mesmo uma aula, em que frequentemente se ‘simula’ uma apresentação (RAY, 2005, p.41).

⁶ Cardassi sugere que, nesses pré-recitais, o programa seja tocado do início ao fim, simulando a situação real de performance.

execução pianística satisfatória em público. Infere-se que a construção desse processo foi muito significativa para alunos e professores, uma vez que se percebeu o envolvimento de ambos com o momento da apresentação.

De forma geral, descobriu-se que cada um desenvolveu métodos mais convenientes para si mesmo com base em experiência própria. Há de se concordar com Fonseca (2007) quando afirma que a ansiedade em recitais ocorre tanto em profissionais quanto em amadores. Daí se conclui, em consonância com o trabalho relatado, que a situação de palco vivenciada pelos discentes não só contribuiu para o desenvolvimento de sua prática pianística mas também para a superação e elevação da autoestima (MENDES, 2012).

Entende-se que a preparação para o recital e a amenização da ansiedade são processos estritamente relacionados. O primeiro requer fatores como o preparo seguro do repertório, ensaios, ambientação com o local, além da expectativa que o pianista tem em relação ao público e ao seu desempenho, podendo, desse modo, conduzi-lo a um estado de ansiedade. Esta, por sua vez, é uma sensação muito pessoal e apresenta sintomas físicos, mentais e consequências variáveis como falta de concentração e controle emocional, em sua maioria, decorrentes da grande expectativa do momento em si, e da crítica da plateia. Tais aspectos são causados pela imaginação do intérprete, os quais nem sempre condizem com a realidade.

Ao ultrapassar o nível de normalidade, a ansiedade pode interferir na relação social e afetiva e no desempenho profissional. Quando o indivíduo se preocupa em demasia no cumprimento do que se tem de fazer, mas não consegue terminá-lo, pode afligir-se, apresentar mudança no comportamento e evidenciar sintomas físicos característicos como alteração no ritmo da respiração e suor excessivo só em imaginar que enfrentará determinada situação. O ansioso por vezes evita lugares e situações para não sofrer os incômodos sintomas de ansiedade e suas reações (SANTI, 2012).

No meio musical, os estudiosos⁷ utilizam o termo Ansiedade da Performance Musical, entendida também pelo medo de palco, ou seja, um exagerado e incapacitante medo de tocar em público na maioria das vezes. O estado de ansiedade tem sido documentado como problema para muitos artistas, com estudos que apresentam um índice em que 24% dos músicos de orquestra são regularmente afetados por ela, e 15% encontram limitação grave para tocar em concerto. Outro exemplo relevante é o de solistas ilustres e veteranos: Maria

⁷ Kenny, 2011; Wilson; Roland, 2002; Fonseca, 2007.

Callas, Enrico Caruso, Pablo Casals, Vladimir Horowitz, Ignacy Paderewski, os quais apresentaram sintomas de ansiedade de performance (WILLIAMON, 2004).

Uma área que tem recebido considerável atenção de pesquisadores e profissionais é a gestão da Ansiedade de Desempenho (WILSON; ROLAND, 2002), ou seja, a descoberta de meios que facilitem a exposição pública e o modo de administrá-los durante importantes eventos não utilizando betabloqueadores apenas. Ray (2009) sugere alguns recursos que minimizam a ansiedade nas apresentações: planejar o tempo de estudo, considerando as atividades extramusicais do dia, assistir a apresentações de outros músicos, estabelecer previamente metas individuais, realização de pré-recitais e ainda buscar prazer nos motivos que levaram o músico a ser um instrumentista.

Assuntos relativos a questões da psicologia da performance instrumental não foram abordados na Universidade quando a pesquisadora cursava o bacharelado em piano. O preparo era apenas técnico e interpretativo e dentro da cabine, sempre entre professor e aluno. Não havia prática de *master class*, por exemplo, em que os estudantes poderiam tocar uns para os outros, sequer uma disciplina voltada para o palco que pudesse auxiliar na gestão da ansiedade. Vem daí a falta de preparo psicológico do aluno para recitais e avaliações, a exposição pública, consequentemente causando nervosismo durante tais apresentações. Dessa forma, a motivação por essa pesquisa nasceu graças a essa reflexão, desde a época da faculdade, e à docência em piano, sobre mudança de comportamento pessoal de colegas de curso e alunos durante exposições públicas, mais especificamente nas avaliações, nas audições e nos recitais de conclusão que ocorreriam nesses dois contextos.

Acredita-se que, por causa da escassa orientação para o momento do palco, boa parte dos pianistas apresentava um elevado grau de ansiedade antes e durante as apresentações. Há de se refletir ainda que os docentes se preocupavam mais com o aspecto interpretativo musical que com o psicológico. O discurso docente que se ouvia era “se o aluno estudou, tem a obrigação de tocar bem” ou, ainda, na tentativa de auxílio, afirmava: “relaxe, que tudo vai dar certo”, depositando uma grande responsabilidade psicológica no estudante. Assim, falar em recital ou avaliação para o instrumentista, é provavelmente conduzi-lo a pensamentos e sensações ameaçadoras.

A pesquisa que tem como tema “Habilidades e Estratégias para gerir a ansiedade antes e durante o recital: um estudo multicaso com pianistas estudantes e profissionais” buscou responder a questões como: Quais as condições e os processos necessários para o pianista se sentir seguro nas apresentações? Como ele se prepara para o palco? tendo como principal problema de pesquisa outra indagação: Quais as habilidades e estratégias

encontradas nos pianistas durante a preparação e execução do recital para minimizar a ansiedade no palco?

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em investigar as habilidades e estratégias de performance utilizadas por pianistas para gerir a ansiedade durante apresentações públicas. Os objetivos específicos foram: realizar um estudo comparativo entre profissionais e estudantes em suas atividades de preparo e apresentação para um recital; investigar a percepção comportamental que os pianistas têm de si próprios como executantes; averiguar a trajetória de preparação para o recital nas dez semanas antecedentes ao dia da apresentação; analisar os fatores que influenciam o desempenho do pianista no palco; apurar se os participantes apresentaram ansiedade e identificar os sintomas presentes antes e durante o recital; verificar a relação entre o ambiente de preparação para a apresentação pública e a gestão da ansiedade; verificar os fatores que influenciaram a concentração durante o recital.

Nessa perspectiva, buscou-se investigar algumas etapas que, no parecer da pesquisadora, foram julgadas necessárias para uma possível superação de dificuldades que pianistas enfrentam, advindas da exposição ao público. Na investigação, supõe-se que pianistas profissionais, graças ao maior tempo de palco, apresentariam mais habilidades e estratégias que pudessem tornar a ansiedade mais amena ao passo que estudantes, em razão da pouca ou nenhuma experiência em recital-solo, exibiriam habilidades e estratégias bastante embrionárias. Para esse grupo, considerou-se a influência do ambiente escolar. Portanto, este estudo buscou oportunizar a aproximação da experiência de profissionais à experiência inicial de estudantes de piano, investigando como se envolvem nas atividades de preparação para o recital, desde a escolha de repertório até sua apresentação em público e posterior autoavaliação da execução.

O processo teórico de construção consistiu em cinco ramificações temáticas, a saber: ansiedade, preparação para o recital, concentração, habilidades e estratégias, as quais convergiram para embasar o conhecimento sobre a fenomenologia da preparação e a execução da performance. Assim, a pesquisa constou de três capítulos: no primeiro, intitulado *Revisão de Literatura*, foi dividido em cinco subtópicos. Iniciando com *Ansiedade*, explanaram-se definições, conceitos semelhantes, sintomas, causas, pesquisas relacionadas, seus malefícios e benefícios. Enfim, a maioria dos estudos citados tratou da ansiedade de forma negativa, contudo, outros indicaram um fator positivo.

Este trabalho procurou, também, indicar a direção benéfica das investigações por se acreditar que, antes de ser uma inimiga, a ansiedade é um sistema de proteção preparado para os desafios e os seus benefícios podem ser vistos depois que cessa a situação de perigo,

atuando como um mecanismo de adaptação (SANTI, 2012). Depreende-se que a ansiedade no recital está presente em profissionais e estudantes. As causas podem ser diversas, a exemplo do medo de julgamento, lembranças desagradáveis do passado e quantidade de expectadores.

No segundo subtópico do primeiro capítulo, *Preparação para o recital*, apresentou-se a elaboração da performance, ocorrida desde o estudo seguro do repertório até atingir a execução formal. Em referência ao aspecto musical, são abordadas sugestões de Greene (2002), Ray (2005; 2009) e Cardassi (2000). Estes discorrem sobre o planejamento de uma execução musical, que pode acontecer em três etapas: o antes, o durante e o pós-recital, ou seja, desde a escolha do repertório mais conveniente para cada executante até sua autoavaliação. Os autores ainda salientam a importância da prática de respostas mentais otimistas e a preparação física.

No terceiro subtópico, relatou-se a importância da concentração, que faz toda a diferença entre um ensaio de rotina e um recital, e as condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais são exemplos de fatores que influenciam a qualidade e a intensidade do foco. Constata-se então que, mesmo um pianista preparado física e musicalmente, sem concentração, pode ficar comprometida a sua apresentação. Assim, o foco eficaz é aquele em que o intérprete se encontra totalmente envolvido com o fazer musical, o que contribui para atenuar o medo de palco.

No quarto subtópico, *Habilidades*, discorreu-se que a formação instrumental demanda diversas habilidades que qualificam o músico para o exercício da performance. Trata-se do conceito na perspectiva de Sloboda (2008), Sternberg (2008), Davidson e Scripp (1992). O primeiro autor destaca que, para adquirir alguma habilidade, é necessário o automatismo de hábitos que exigem pouca ou nenhuma capacidade mental para executá-los. Sloboda (2008, p. 301) assim explana: “não se cria aprendizagem [ou uma habilidade] oferecendo às pessoas fatos ou receitas, pois essas ofertas não têm utilidade, a menos que as pessoas possam incorporá-las a procedimentos que já possuem”. Trata-se ainda de pesquisas apresentadas por Sternberg (2008), elas sugerem que a principal diferença entre profissionais e estudantes está na quantidade, na organização e no uso do conhecimento sobre determinada habilidade.

Davidson e Scripp (1992), por sua vez, destacam a importância de se considerarem as habilidades cognitivas porque elas integram ações e percepções do músico; enquanto ele se envolve em suas atividades, sugerem também que o seu estudo seja conduzido no “cenário de mundo real”. Segundo os autores, o conhecimento musical se constrói mediante condições de pensamento. Assim, eles propõem uma matriz de habilidades cognitivo-musical, que aborda a

coordenação do conhecimento musical de três formas distintas: **produção musical, percepção e reflexão**, cujo objetivo é investigar o modo de conhecimento em duas condições básicas: dentro e fora da performance.

A matriz também oferece a possibilidade de uma visão panorâmica do perfil das habilidades cognitivas no músico e uma visão integrada da prática educativa no fazer musical. Esse recurso permite analisar o envolvimento dos participantes em suas atividades de preparação, execução e reflexão de recitais, além de detectar as habilidades e estratégias que amenizam a ansiedade.

O quinto e último subtópico tratou de *Estratégias*, muito relacionadas com a utilização de habilidades, pois, segundo Sloboda (2008, p.300), “A estratégia consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser adquiridas passo a passo”. Discorreu-se, por conseguinte, que, para haver uma apresentação instrumental segura, é importante fazer uso dessas táticas. Foram abordadas algumas estratégias encontradas na literatura que proporcionam a amenização da ansiedade: estratégias de ensaio, de amadurecimento do repertório, de simulação para o recital, de recuperação, cognitivo-comportamental e de relaxamento.

No segundo capítulo, foram abordados: análise de dados, procedimentos e resultado, além da análise de entrevistas semiestruturadas por meio da categorização temática, proposta por Bardin (2008) sobre os temas: planejamento de estudo, preparação para o recital, ansiedade e sintomas. Por outro lado, realizou-se uma análise observacional com base na filmagem de recitais de pianistas; por conseguinte, a análise do questionário de comportamento e do questionário de ansiedade, roteiros de estudo e a análise de relatos verbais pós-recital, também, para verificar os pensamentos e sintomas durante o recital;

No terceiro e último capítulo, abordou-se o cruzamento de dados e resultado da pesquisa. Foi justamente ao realizar a triangulação dos dados que se alcançou de forma plena o objetivo almejado, ou seja, descobriu-se as habilidades e estratégias desenvolvidas e utilizadas pelos participantes para amenização do medo de palco.

Percorso metodológico

A pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, da qual se presume o contato direto do pesquisador com os participantes e a situação investigada. Ela valoriza a subjetividade dos sujeitos e o nível interpretativo, ao contrário de outras abordagens que

enfatizam a objetividade, a relação causa *versus* efeito e a mensuração (FREIRE, 2010). A pesquisa qualitativa “propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2006, p.57). Apesar de a crítica não considerar científica aquilo que não pode ser operacional em números e variáveis (MINAYO, 2006), a pesquisa qualitativa supõe a dualidade entre o qualitativo e o quantitativo, entre o positivismo e a valorização dos significados. Algumas das características básicas apresentadas sobre a pesquisa qualitativa vêm a seguir.

Possuem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a preocupação com o processo é muito maior que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN E BIKEN 1981 apud LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 13). Sendo assim, procurou-se focalizar o fenômeno na perspectiva dos envolvidos, considerando seu próprio ponto de vista, ou seja, o modo de perceber o fenômeno (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Os participantes da pesquisa foram seis pianistas, divididos em dois grupos: três estudantes da Escola Técnica de Criatividade Musical (ETECM) do curso técnico de piano e três pianistas profissionais. No primeiro grupo, havia três jovens de idade e nível de desenvolvimento pianístico diferentes. A referência a cada um deles foi do gênero masculino: os estudantes. O universo da pesquisa foi em uma escola pública de música: a Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM), localizada na Rua da Aurora, 439, Boa Vista, em Recife, Pernambuco, cujo surgimento foi mediante a implantação, em 1979, do Curso de Formação de Instrumentistas de Cordas - “Projeto Espiral” – com o objetivo de formar instrumentistas, em curto espaço de tempo, empregando, para esse fim, uma metodologia avançada, criada pelo Maestro Alberto Jaffé e aplicada, aqui na capital, pelo musicista Luiz Soller, professor do referido curso.

O Centro de Criatividade Musical (antigo nome da ETECM) foi criado por meio de um convênio da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco - Departamento de Cultura, com a Fundação Nacional de Arte - FUNARTE, para atender à escassez de músicos de corda na Orquestra Sinfônica da cidade do Recife. Criada em 1984, pelo Decreto Estadual nº 9184 / 84, só em 1987 é que se iniciou o processo de reconhecimento da Escola como Técnica em 03.09.1992, pela portaria SECE nº 5337. Trata-se de dois casarões, pertencentes à área do Patrimônio Histórico de Pernambuco, onde foram acrescentadas 21 (vinte e uma) cabines para o estudo individual e 04 (quatro) cabines para o ensino de piano.

Atualmente a ETECM atende alunos da Rede Oficial de Ensino, (fundamental e médio). A escola oferece não só curso de formação inicial, a fim de capacitá-los no ingresso ao curso técnico mediante teste seletivo em teoria musical e instrumento mas também cursos para instrumentos de orquestra e banda sinfônica além de instrumentos de teclado.

O segundo grupo da pesquisa, também tratado pelo gênero masculino, os profissionais, composto por participantes de diferentes idades e distintas vivências de palco. Todos são experientes na docência e dois deles ainda exerciam a função docente no desenrolar da pesquisa. A coleta de dados ocorreu também em Recife-PE, ora na própria residência dos participantes, mediante entrevistas, ora via Skipe, para um dos profissionais não residentes na cidade. A observação dos recitais ocorreu no Conservatório Pernambucano de Música, localizado na Avenida João de Barros, Recife-PE e na Igreja Batista Emanuel, em Boa Viagem, também na mesma cidade.

Segundo André (2005), definir os critérios para a escolha dos participantes num estudo multicaso é um dos primeiros passos do pesquisador. No entanto, só após os contatos iniciais com o campo poderão ser confirmados. Dessa forma, a escolha de ambos os grupos se justificou pela necessidade de pianistas que estivessem prestes a realizar recital, preferencialmente no período de junho a setembro de 2013. Ainda segundo André (2005, p.40), o pesquisador terá de manter “uma constante atitude de vigilância para detectar e avaliar o peso de suas preferências pessoais e tomar providências teórico-metodológicas para que não contaminem os dados e as interpretações”.

Diante dessas circunstâncias, decidiu-se escolher estudantes de outros professores, pois há de se compreender que, caso os alunos fossem da própria pesquisadora, poderia haver algum tipo de influência ou contaminação na interpretação dos dados, a exemplo do aumento da ansiedade dos estudantes, pelo desejo de responder satisfatoriamente ou, ainda, a tendência da pesquisadora em gerar proposições, indo de encontro à natureza da pesquisa que é do tipo estudo multicaso. Em seguida, conversou-se com os docentes no intuito de eles contribuírem com a preparação de seus alunos para o recital, entre os quais, no grupo 1, um concluinte e outros dois alunos que apresentariam um minirrecital⁸. As apresentações desse grupo ocorreram no mês de junho e os docentes, nesse sentido, foram bem solícitos, uma vez que os minirrecitais só acontecem em fim de ano.

⁸ Minirrecital é uma metodologia bem recente, criada pela área de piano da referida escola a fim de preparar alunos para a prática de recitais. Os alunos preparam pelo menos 20 minutos de recital, cuja audição pode ocorrer em dois ou três recitais por dia.

Ao escolher pianistas profissionais, pensou-se em nomes relevantes na cidade, que fossem conhecidos pela experiência em performances. A intenção era realizar a pesquisa no período do festival de piano, que normalmente ocorre nos meses de julho a agosto na capital, mas não aconteceu em 2013. Inicialmente, houve dificuldade em conseguir três pianistas preparados e dispostos a darem recital no período da pesquisa. Enfim, foram escolhidos três pianistas. Um dos participantes, conhecido pela habilidade na execução pianística, apesar de recifense, não reside no país, mas frequentemente vem a Recife no período de férias para visitar parentes. O terceiro profissional aceitou gentilmente o pedido e montou um recital apenas para contribuir com a pesquisa.

É importante ressaltar que, nesse trabalho, os resultados não serão tratados com base no gênero, idade, dificuldade de repertório nem na questão da prática interpretativa. Buscou-se, sim, apresentar uma pesquisa empírica, revelando as habilidades e estratégias encontradas, seja na pouca ou na muita experiência da prática de recitais entre estudantes e profissionais e, por fim, realizar a comparação desses resultados para que fossem feitas as devidas inferências.

Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

A pesquisa empregou o método Estudo de caso, definida assim por Yin (2010, p.39): “uma investigação empírica que investiga um fenômeno em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Outra definição para esse método é a utilizada por Goode e Hatt (1968 *apud*, LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.17), “o estudo de caso se destaca por incidir naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que depois venham aparecer semelhanças com outros casos ou situações”. Por fim, o estudo de caso qualitativo ou naturalístico visa conhecer e compreender melhor as dificuldades do fenômeno estudado que, ao ser retratado em toda a sua riqueza, fornece elementos preciosos para melhor compreensão do tema em evidência e suas relações com outros semelhantes.

Esta pesquisa fez referência a um estudo multicaso ou casos múltiplos. “A evidência dos casos múltiplos é, muitas vezes, considerada mais vigorosa e o estudo, em geral é, por essa razão, visto como mais robusto” (Herriott & Firestone, 1983 *apud* Yin, 2010, p. 77). De acordo com Yin (2010, p. 78), nesse tipo de estudo, “cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que se possa prognosticar resultados similares (uma replicação literal) ou produzir resultados contrastantes, mas em situações previsíveis (uma replicação teórica)”.

O autor acrescenta que a justificativa para a escolha de estudo multicaso é a possibilidade de realizar inferências analíticas melhor estruturadas e oferecer situações contrastantes, sobretudo resultados mais ricos.

Nesse sentido, a pesquisa proposta buscou abordar qualitativamente o tipo multicaso, que inclui a participação de estudantes de piano da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical e pianistas profissionais a respeito de habilidades e estratégias utilizadas para tornar a ansiedade mais amena, sejam elas conscientes ou não.

Procedimento de coleta e análise de dados

Minayo (2006) afirma que há três grandes obstáculos ao se iniciar a análise de dados. O primeiro refere-se à familiaridade do pesquisador com o objeto de pesquisa. É necessário penetrar na realidade, mas sob a ótica científica; o segundo é a supervalorização dos métodos e técnicas, esquecendo-se de fazer do material algo comprehensível; o terceiro obstáculo é a dificuldade em associar as teorias aos achados em campo. A autora ainda comenta os objetivos da análise do material qualitativo, que são: ultrapassar as incertezas levantadas pelas hipóteses e pelos pressupostos; o enriquecimento da leitura, superando a visão superficial e imediata do tema e a integração das descobertas, percebendo a essência do conteúdo do material levantado.

Os instrumentos de coleta de dados incluíram pesquisa bibliográfica nas áreas de educação musical, psicologia da música e performance musical, as quais permitiram constituir um referencial teórico sólido e uma leitura contextualizada da situação em estudo; entrevistas semiestruturadas, questionários e gravações. As entrevistas foram gravadas em celular marca Nokia 5530 e os recitais, em filmadora JVC Full HD, depois gravados em CD e DVD.

As etapas se desenvolveram da seguinte forma:

1. Entrevista com os participantes antes do recital.

A abordagem de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) foi adotada a fim de permitir em profundidade uma exploração das questões elaboradas. Esse método seguiu um conjunto de questões previamente definidas, mas numa abordagem informal, em que os entrevistados discorreram sobre o que foi perguntado sem se prender somente às indagações feitas pelo entrevistador, cuja intenção foi dar ao depoente espaço para respostas não

previstas, enriquecer ou aprofundar o conhecimento do assunto estudado e possibilitar novas interpretações (FREIRE, 2010).

2. Roteiro de estudo nas dez últimas semanas que antecederam ao evento⁹.

O roteiro de estudo (ANEXO A) foi elaborado com questões objetivas e subjetivas. As objetivas tiveram o intuito de investigar as horas de prática e o planejamento de estudo diário, nas subjetivas, cuja pretensão era descobrir a maneira de os participantes se autoavaliarem, ou seja, descrever rendimento, cumprimento de metas e disposição para o estudo naquele dia.

3. Questionário de comportamento aplicado uma semana antes do evento.

O questionário (ANEXO B) utilizado foi retirado do CES-D (*Center for Epidemiologic Studies - Depression Scale*)¹⁰. Apesar de esse método ter sido originalmente criado para um objetivo específico, decidiu-se utilizá-lo nessa investigação, na intenção de avaliar o comportamento dos participantes na semana anterior ao recital. Para isso, foi preciso modificar a maior parte das questões do questionário original, reduzindo para 14 itens escalares sobre humor, sintomas somáticos e interação com os outros. Desses, seis questões eram positivas e cinco, negativas. A resposta a cada uma dessas questões seguiu um grau de intensidade de acordo com cada sintoma percebido durante a semana precedente à performance: raramente (1 dia); durante pouco tempo (1 ou 2 dias); durante um tempo moderado (3 ou 4 dias); durante a maior parte do tempo (5 a 7 dias).

4. Gravação do recital.

Esse instrumento permitiu a investigação visual do comportamento dos participantes em apresentação pública. A coleta de informações, mediante seu relato, vinha sendo feita, mas a filmagem do evento foi o momento crucial para inferir o que se falou do que se observou.

⁹ O “Roteiro para estudo de *performance* musical (mensal)” foi cedido à pesquisadora pelo prof. Drº Danilo Ramos da Universidade Federal do Paraná (Lattes <http://lattes.cnpq.br/1983152191839493>), no período das aulas da disciplina Cognição musical do programa de pós-graduação em música ocorrida na Universidade Federal de Campinas, no segundo semestre de 2012. O roteiro original possui 4 páginas e foi elaborado para auxiliar o planejamento de estudo do instrumentista. No entanto, houve a necessidade de adaptá-lo e diminuí-lo para apenas duas páginas, a fim de atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

¹⁰ O CES-D (Center for Epidemiologic Studies - Depression Scale), ou, escala de rastreamento populacional para depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos foi um método desenvolvido por Radloff em 1977, com o objetivo de detectar sintomas depressivos em pessoas adultas, (MALUF, 2003; BATISTONE et al, 2007). Assim como o IDATE, as respostas são em escala *Likert* (nunca ou raramente, às vezes, frequentemente, sempre).

5. Questionário de ansiedade, realizado logo após a apresentação¹¹.

Essa técnica seguiu o modelo proposto pelo IDATE. Segundo Fioravanti (2006), o Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE) é um dos instrumentos mais utilizados para quantificar elementos subjetivos relacionados à ansiedade, desenvolvido por Spielberger et al (1970) e traduzido e adaptado para o Brasil por Biaggio (1979)¹². Desde então, vem sendo empregado para medir o nível de ansiedade, traço e estado em pesquisas de psicologia e medicina, por exemplo, com mais de mil estudos publicados (KAIPPER, 2008).

Para esta pesquisa, resolveu-se adaptar o questionário original a fim de atender aos objetivos propostos. No momento da aplicação do questionário de ansiedade (ANEXO C), explicou-se aos participantes que as respostas não se baseavam no certo e errado, mas de acordo com as opções dadas. Decidiu-se aplicar o método após o recital, pois se comprehende que a aplicação dessa técnica poderia suscitar algum tipo de ansiedade antes do evento.

6. Entrevista após o recital

Nessa segunda abordagem, elaborou-se uma entrevista menor, pois se pensou na aplicação logo após o recital, para se adquirir respostas mais objetivas em razão do teor das indagações sobre rotina, sintomas e pensamentos na ocasião do evento.

¹¹ Os questionários tiveram a função de coletar respostas rápidas e objetivas. Os dois foram adaptados às intenções da pesquisa, sendo o primeiro destinado a identificar traços de comportamento e o segundo, de ansiedade.

¹² Apud Fioravanti, 2006.

I - REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Ansiedade

A Associação Americana de Psiquiatria define a ansiedade como um estado afetivo caracterizada por um sentimento de insegurança, aflição, uma incerteza quanto ao futuro. Produz a sensação de que algo desagradável está para acontecer e relaciona-se sempre ao futuro e não ao agora. Nega o presente e tudo o que diz respeito ao amanhã. Por isso, quanto maior for a expectativa, maior será a ansiedade. Em pequenas doses, pode ser saudável, mas, passando do controle, é doentia. O desempenho diminui, o prazer e a sensibilidade ficam comprometidos, pois o indivíduo se preocupa com algo irreal ao idealizar um futuro próximo, acreditando na possibilidade de concretização sem base na realidade (ZAGO, 2013).

De acordo com os teóricos da aprendizagem, a ansiedade é uma resposta condicionada, ou seja, uma forma de medo aprendido (KENNY, 2011). Assim, o medo é definido como uma unidade aversiva primária, chamada estímulo ‘não condicionado’, significando que a pessoa não aprende a ter medo; este ocorre espontaneamente em uma situação de medo-ativado (*fear-arousing*).

Ballow (2000) define assim a ansiedade:

Uma única e coerente estrutura cognitivo-afetiva dentro de nosso sistema motivacional defensivo. No centro dessa estrutura, há uma sensação de incontrolabilidade focada em ameaças futuras, perigo ou em outros eventos potencialmente negativos. (BARLOW, 2000, *apud* KENNY, p.22).

Segundo Freud (1908 *apud* VIANA, 2010, p. 71), a ansiedade “é uma reação à percepção de um perigo externo, isto é, de um dano que é esperado, e previsto e pode ser visualizada como manifestação do instinto de autopreservação”. Na sua concepção, a ansiedade possibilita a antecipação do perigo, ocasionando não só o aumento da atenção mas também a tensão motora.

Existe semelhança entre a definição de ansiedade de Freud e a proposta por Barlow. Cada um refere-se à ansiedade como um sistema motivacional defensivo, cuja função, segundo Freud, é proteger do perigo. Barlow, por sua vez, descreve-a como sensação de incontrolabilidade sobre possíveis ameaças. Freud e Barlow oferecem indicações para a experiência da ansiedade na performance musical: tanto pode se referir à defesa contra uma

experiência ou emoção dolorosa ou ao medo da possibilidade de enfrentar uma ameaça futura. Essa futura ameaça pode ser o medo de uma apresentação prejudicada e / ou o medo de sofrer uma forte emoção, como vergonha ou humilhação após um mau desempenho.

Segundo Valentine (2002)¹³, os sintomas podem ser classificados em fisiológicos, comportamentais e mentais. Os sintomas fisiológicos são decorrentes da excitação do sistema nervoso, como: aumento do batimento cardíaco, palpitação, falta de ar, hiperventilação, boca seca, transpiração, náusea, diarreia e tontura. Os sintomas comportamentais são aspectos visíveis no indivíduo, ou seja, se apresentam tanto na mudança de conduta quanto nas alterações do corpo e da fisionomia: agitação, tremor, rigidez, expressão de palidez, comprometimento da performance. Os sintomas mentais são fruto da consciência subjetiva, os quais estão subdivididos em cognitivo, que são perda da concentração, distração elevada, falha de memória, cognição inadequada, interpretação errada da partitura, pensamento catastrófico (WILLIAMON, 2004) ou exagero na imaginação da probabilidade de ocorrência de eventos negativos durante a apresentação; e emocional, no qual se encontram a ansiedade, a tensão, a apreensão, o pavor ou pânico.

Pesquisas recentes (MAY, 1977; MOORE, CHUNG, PETERSON, KATZMAN & VERMANI, 2009) sugerem que a ansiedade não pode ser vista como um fenômeno único. Há dimensões distintas dentro do conceito de ansiedade ao longo da qual as pessoas ansiosas diferem. Estas incluem apreensão ansiosa e sensibilidade à ansiedade. A apreensão ansiosa é definida como um estado de humor orientado para o futuro, acompanhado por um sentimento de impotência e mudança no foco da atenção, caracterizado por estados afetivo e cognitivo negativos diante da incapacidade de lidar com determinada situação, prejudicando o desempenho. Mesmo que isso não ocorra, o indivíduo experimenta o evento como aversivo, pois desencadeia um estado afetivo-negativo incontrolável.

Em relação à sensibilidade à ansiedade, seu conceito propõe uma série de medos básicos combinados, que determinam o nível geral da ansiedade no indivíduo em antecipação a um evento estressante, os quais incluem: “1. medo da avaliação social negativa (constrangimento); 2. medo do perigo; 3. medo da perda de capacidades mentais, emocionais ou físicas (perda de controle); e 4. medo dos sintomas da ansiedade” (KENNY, 2011, p.24).

Desde 1960, a ansiedade tem sido compreendida mediante dois fatores estruturais, os componentes Traço e Estado. Spielberger (1972 *apud* KENNY, 2011, p. 39) define Traço de ansiedade como "diferenças individuais relativamente estáveis em uma disposição para

¹³ Apud Cunha (2013)

perceber uma ampla gama de situações a estímulos perigosos e ameaçadores. O indivíduo é propenso a sentir-se cronicamente preocupado ou apreensivo". Já o Estado de ansiedade se entende como um estado emocional transitório, caracterizado pelo aumento de tensão e apreensão. Ao passo que o primeiro componente refere-se à tendência das pessoas para responder a situações percebidas como ameaçadoras, o segundo mais se assemelha ao medo do evento temido; as situações tornam-se estressantes apenas se forem interpretadas como ameaçadoras ou incontroláveis.

Tais definições podem ser resumidas da seguinte maneira: ansiedade é uma reação cognitivo-afetiva, caracterizada por um sentimento de incerteza e, às vezes, a incapacidade de lidar com alguma situação na iminência de acontecer. Essa circunstância produz mudanças comportamentais, fisiológicas e psíquicas incontroláveis, que se diferenciam de um indivíduo para outro, numa predisposição a um evento ameaçador ou estado emocional transitório.

Dentre outros conceitos que giram em torno da palavra ansiedade, podem se destacar os de medo, pânico, preocupação e nervosismo. Com poucas exceções, muitos teóricos fazem uma clara distinção entre o medo e a ansiedade. O termo 'medo' é reservado para um evento que denota perigo imediato, em contraste com a ansiedade, que denota a sensação de estar incomodado mentalmente com algum evento incerto (KENNY, 2011).

Karen Horney (1937 *apud* KENNY, 2011, p.38) expressou a distinção assim:

O medo e a ansiedade são duas reações proporcionais ao perigo, mas no caso do medo, o perigo é transparente e objetivo e, no caso de ansiedade é oculto e subjetivo. Ou seja, a intensidade da ansiedade é proporcional ao significado que a situação tem para a pessoa, e as razões por que alguém é ansioso são essencialmente desconhecidas para a própria pessoa.

Freud (1973) fez uma distinção entre ansiedade, medo (*fear*) e o pânico (*fright*). Muito embora a ansiedade se relate com o estado e ignora o objeto, o medo chama a atenção para o objeto. O pânico, por outro lado, enfatiza o efeito produzido pelo perigo, mas não se satisfaz com qualquer preparação para a ansiedade. Pode-se dizer que o indivíduo se protege do pânico (*fright*) pela ansiedade (KENNY, 2011).

A preocupação é definida como

uma cadeia de pensamentos e imagens, carregada de emoções negativas e relativamente incontroláveis. Busca solucionar uma questão cujo resultado é incerto, mas contém a possibilidade de um ou mais resultados negativos: consequentemente a preocupação está estreitamente relacionada ao processo do medo (BORKOVEC, ROBINSON, PRUZINSKY, E DEPREE, 1983, *apud* KENNY, 2011, p.31)

Já o nervosismo é o estado de emotividade exagerado, acompanhado de várias perturbações e caracterizado por um distúrbio do sistema nervoso. Os sintomas são irritação, agitação, tremor, suor, e tensão. O nervosismo geralmente é encarado como pavor e um dos inimigos de apresentação pública. Muitos artistas temem-no de uma maneira que sequer tentam suprimi-lo, tornando-o mais poderoso, e alguns decidem até parar de realizar apresentações completamente (FERREIRA, 2001; LIEBERMAN, 2004).

Segundo Pereira (1934), o nervosismo é uma desordem emocional adquirida, e não inata, ou seja, o indivíduo aprende a sentir-se nervoso com determinada circunstância, tirando-lhe o equilíbrio emocional. O autor ainda acrescenta que

O nervosismo do artista está sujeito a uma infinita graduação de intensidade, que poderá ir desde a ligeira inquietação até o grave distúrbio corporal e mental. Tremem os joelhos, a respiração se acelera, as mãos transpiram, o coração dispara e sobreveem desarranjos digestivos, acompanhados de perturbações da memória e da própria consciência (PEREIRA, 1934, p. 314).

A grande diferença entre a ansiedade, com exceção da preocupação, e estes outros conceitos é que uma está ligada à antecipação do perigo, ao passo que os demais são sensações vividas durante o evento. Essas diferentes emoções, algumas vezes confundidas pelos próprios intérpretes, podem estar presentes em situações distintas e terem efeitos que prejudiquem o recital. No entanto, é necessário diferenciar esses tipos distintos de sensação para que o músico compreenda melhor o processo de preparação e apresentação e adote estratégias e tratamentos que sejam bem aproveitados durante uma apresentação pública. Neste trabalho, porém, os termos ansiedade e nervosismo são tratados como idênticos.

Diante de uma situação potencialmente perigosa, como a proximidade de uma reunião importante, palestra ou apresentação pública, os riscos que estão por vir são antecipados, surgindo daí a ansiedade. Geralmente se tenta adivinhar as consequências negativas que um fato pode acarretar (ansiedade normal), muitas vezes ampliando a ameaça (a modalidade exagerada), geralmente fruto da imaginação. Quando se entra nesse tipo de sofrimento antecipado, que pode provocar reações como taquicardia, respiração difícil e até mudanças no sistema gastrointestinal, a ansiedade ultrapassa o limite da normalidade e torna-se doentia (SANTI, 2012).

Alunos ansiosos, mal-humorados ou deprimidos não aprendem, não absorvem eficientemente a informação nem a elaboram devidamente. Emoções negativas muito fortes desviam a atenção para suas próprias preocupações, interferindo na tentativa de concentração em qualquer outra coisa (GOLEMAN, 2001).

Quando as emoções subtraem a concentração, o que está sendo subtraído de fato é a capacidade mental cognitiva que os cientistas chamam de “memória funcional”, isto é, a capacidade de ter em mente toda informação relevante para a execução de uma determinada tarefa; por outro lado o papel da motivação positiva é a reunião de sentimentos de entusiasmo, zelo e confiança, a conquista de objetivos (GOLEMAN, 2001, p. 91).

Kenny (2011) aborda a respeito de estudos sobre teorias cognitivas de ansiedade como as pesquisas de Beck e Clark (1988) e Newman e Beck (2010). Os primeiros desenvolveram uma teoria baseada no esquema de ansiedade, assim definido:

Estruturas cognitivas (ou esquemas) são estruturas funcionais de relativas representações duradouras acerca de conhecimentos e experiências anteriores, os quais orientam a seleção, codificação, organização, armazenamento e recuperação de informações. Os estímulos consistentes com esquemas existentes são elaborados e codificados, enquanto que informações inconsistentes ou irrelevantes são ignoradas ou esquecidas. Os esquemas mal adaptados no indivíduo ansioso envolvem a ameaça física ou psicológica percebida sobre um domínio pessoal, bem como um senso exagerado de vulnerabilidade (BECK; CLARK, 1988 *apud* KENNY, p. 123)

As bases para esses esquemas são desenvolvidas no início da vida e reforçadas ao longo dos anos, já que outros recursos de atenção são direcionados para as fontes de ameaça percebida. A maior consequência desse processo de desenvolvimento e consolidação do esquema é que pessoas ansiosas podem tornar-se muito tensas e pouco focadas na percepção e cognição. Duas das distorções cognitivas graves mais comuns são denominadas atenção vinculativa (*Attention binding*) e a catastrofização (*catastrophing*). A primeira distorção refere-se à preocupação e ao foco involuntário no perigo, e os estímulos dessa ameaça incluem palavras, ambientes e situações. A catastrofização, por sua vez, é uma série de elementos que incluem a previsão do pior resultado aos eventos e a superestimação da frequência em que ocorrem tais eventos (KENNY, 2011).

Pessoas ansiosas são vulneráveis a distorções cognitivas que resultam na interpretação de simples eventos como perigosos, ou estímulos levemente ameaçadores como catastroficamente perigosos. Frases do tipo: ““Um erro vai arruinar todo o meu desempenho”, ‘você é apenas tão bom quanto a sua última performance’, ‘Se eu cometer um erro durante a execução, não mereço a minha posição nessa orquestra’, ‘Todo mundo pode tocar isso melhor que eu’”, são comuns a pessoas com pensamentos catastróficos (KENNY, 2011, p.122).

Newman e Beck (2010) descrevem um tipo específico de esquema denominado ‘tríade cognitiva’, que compreende as crenças das pessoas sobre si, sua rede social e seu futuro, as

quais influenciam o aparecimento e a severidade de desordens emocionais. Eles usam este tipo de argumento: quando as pessoas experimentam altos níveis de estresse emocional mal adaptado, geralmente têm interpretações problemáticas, estereotipadas e preconceituosas relacionadas a essa tríade cognitiva de si, do mundo e do futuro. Por exemplo, pessoas com transtornos de ansiedade podem ver a si mesmos como mais vulneráveis e outras como mais capazes do que realmente são (KENNY, 2011).

A ansiedade está no centro das pesquisas dos principais institutos e universidades que investigam as doenças da mente. De acordo com um levantamento feito pela Associação Americana de Desordens Ansiosas, dos voluntários entrevistados, 87% disseram que ela prejudica muito as relações pessoais. Outros 75% afirmaram que interfere na habilidade de cumprir as atividades rotineiras. Os transtornos de ansiedade são uma espécie de epidemia social. Estima-se que 3% a 5% das pessoas sofram de algum distúrbio ligado à ansiedade, como o transtorno obsessivo compulsivo, fobia e síndrome do pânico. Não é exagero dizer que a ansiedade está na origem do grupo mais comum de doenças mentais no mundo. O grupo mais vulnerável são mulheres entre dezoito e quarenta e profissionais que atuam sob uma pressão maior. Estudos também apontam que 65% das crianças, cujos pais sofrem de ansiedade, apresentam sintomas parecidos (SANTI, 2012).

Os benefícios da ansiedade

De acordo com Silva (2011), a sensação de ansiedade é intrínseca à natureza humana e está sempre presente em situações tensas pelas quais o indivíduo passa, imaginando estar fora de controle. O importante não é a situação a qual a ansiedade se sobrepõe, e sim a intensidade e a quantidade com que o medo afeta a vida do indivíduo, as suas atividades.

Desde o nascimento, temos uma dose de ansiedade necessária à nossa sobrevivência e à perpetuação da espécie. É uma sensação universal, presente em todos, embora em doses variadas, como resposta à adaptação aos estímulos de ameaça com que se depara dia a dia. Todavia sem a ansiedade, a vida seria absolutamente apática, sem vontade de conquista, de seguir sempre adiante, ter sentido mesmo com todos os percalços. Ao fugir, porém, do padrão equilibrado, perder o controle pode se tornar um transtorno e dar início às limitações na vida do indivíduo, visto ser necessário tratamento para que ele não pare de viver (*Idem*, 2011).

Embora os sintomas de ansiedade se apresentem diariamente em muitos, essa sensação não se torna um distúrbio na maioria da população, ou seja, a ansiedade, o medo e o estado de alerta existem para nos preparar e proteger de situações adversas (SANTI, 2003).

Em nível equilibrado, a tensão ajuda a vencer desafios. Greene (2002) afirma que o músico pode evitar os problemas de stress na performance ou mesmo enfrentá-los, até aprender a lidar com eles e ainda trabalhar em uma apresentação musical sob pressão, não apenas para vencer o nervosismo, mas também para saber utilizá-los a seu favor. O autor relata ainda que o estado de relaxamento tem seus limites, pois o artista, afirmando estar totalmente relaxado numa apresentação, utiliza uma estratégia fadada ao fracasso ou, talvez, o evento não signifique tanto para ele.

Robert M. Yerkes e John D. Dodson criaram a Lei de *Yerkes-Dodson*, expressa graficamente por um U invertido. A parte ascendente do gráfico mostra que o nível de excitação ajuda a alcançar um desempenho satisfatório, mas o benefício vai até certo ponto do U invertido (FIGURA 1). Quando a ansiedade é grande, impacta negativamente os resultados de quem precisa se concentrar em uma tarefa ou obter resultados. Por outro lado, níveis muito baixos de excitação são insuficientes motivadores, refletem uma atuação sem brilho, mas, em excesso, interfere no desempenho musical uma vez que a concentração é perturbada e pode ocorrer até lapsos de memória (WILSON & ROLAND, 2002; SANTI, 2012).

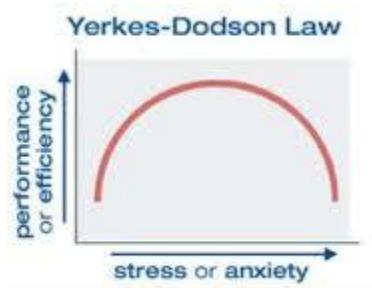


FIGURA 1: Curva em U invertido da lei Yerkes-Dodson, que descreve a relação entre a ansiedade e a qualidade na performance¹⁴.

Todavia os benefícios variam de acordo com a personalidade de cada um. Geralmente os mais otimistas tendem a encarar a ansiedade como um desafio e melhorar sua performance, já os pessimistas pioram seu desempenho sob algum nível de estresse. Os benefícios de saber lidar com uma dose moderada de ansiedade são observados logo após o acontecimento da situação potencialmente perigosa. É um mecanismo de evolução e adaptação. Na primeira oportunidade que o palestrante enfrentar um auditório lotado, suando frio e com medo de falhar a memória durante a apresentação, a experiência será arquivada no cérebro. Caso tudo corra bem, essa memória permitirá que a tarefa não pareça tão penosa em

¹⁴ Retirado do <https://www.google.com.br/search?q=lei+de+yerkes-dodson&rlz=1C2SAVU_enBR552BR552&tbo=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei>acesso em 21 out 2013.

outras vezes e o organismo terá inferido que, ao final daqueles sintomas característicos, nada grave aconteceu; a experiência é aprendida e a pessoa que lidou com essa quantidade normal de ansiedade irá minimizar o desconforto nos compromissos seguintes (SANTI, 2012).

1.1.1 Ansiedade na Performance Musical (APM)

Segundo Wilson e Roland (2002), a ansiedade na performance musical (APM) apresenta-se tanto no músico profissional quanto no amador. Apontam que isso se deve à preocupação com o fracasso nas apresentações, sendo melhor compreendido como uma forma de fobia social. No entanto, a DSM-IV-TR (2000)¹⁵, discute que “a APM, o medo do palco e a timidez em situações sociais que envolvem pessoas desconhecidas são comuns e não devem ser diagnosticados como Fobia Social, a menos que a ansiedade leve ao comprometimento clinicamente significativo ou sofrimento acentuado”.

Fonseca (2007), por sua vez, sugere que a ansiedade pode ocorrer antes mesmo da apresentação (dias ou semanas antes) e não apenas no momento do recital. O autor, na sua abordagem a outros estudos, define a APM como estado de excitação ocorrido antes ou durante uma apresentação pública, resultando em uma tarefa difícil e desprazerosa, mas que precisa ser feita, tornando-se frequentemente em baixa autoestima.

Wilson e Roland (2002) denominam a APM como medo de palco (*stage fright*), ou seja, um exagerado medo de tocar em público e, assim como outros tipos de fobia, os sintomas são produzidos pela ativação do sistema nervoso, cujo efeito é o aumento da adrenalina na corrente sanguínea. O corpo tenta se adaptar a uma ameaça física como se estivesse se preparando para alguma competição de luta ou de fuga. Embora essas duas atitudes não possam ocorrer numa apresentação pública, os efeitos colaterais poderão interferir no desempenho musical. Por exemplo, o aumento da pressão sanguínea do coração e da atividade dos pulmões, produzindo uma sensação de falta de ar, visão embaçada, “borboletas” no estômago, boca seca, mãos e testa suadas.

Essas reações seriam as mesmas se houvesse situação de perigo, nesse caso a ameaça seria o público, que espera a apresentação do intérprete, provavelmente sem atacá-lo, embora o medo da humilhação ou vergonha possa produzir sentimento de pânico. Os autores continuam o pensamento, afirmando que a APM existe entre os músicos amadores e profissionais. Há alguns mais propensos, especialmente nos momentos de exposição ou de

¹⁵ (apud KENNY, 2011, p.49)

apresentação pública, em que existe alta competitividade. Certas situações aumentam essa sensação na performance, mas pensar negativamente e temer o pânico são os que afetam mais seriamente. O tratamento psicológico sugerido é combinar exercícios de relaxamento e simulação de recitais e reestruturação cognitiva (mudanças de pensamento, hábito e atitudes fragilizadas). Outras pesquisas também sugerem a hipnoterapia e a técnica de Alexander como tratamento bastante eficiente para reduzir a ansiedade na performance (WILSON; ROLAND, 2002).

Kodama (2008) relata que a ansiedade faz a pessoa se preocupar apenas com o evento futuro e não com o que é relevante, no caso a obra em estudo, acarretando impaciência e falta de concentração. Afirma ainda que “é muito importante a pessoa ter vontade de aprender, estudar e ter domínio sobre o seu instrumento musical, pois a vontade é a mola propulsora para o aprendizado” (*Idem*, p.54, 2008). Quando o sujeito está preocupado, a atenção se volta somente à preocupação, impedindo-o de efetuar tarefas que poderiam ser realizadas muito bem caso a pessoa estivesse relaxada.

Um dos motivos pelo qual é muito mais difícil tocar em público é quando o músico sente a responsabilidade de tocar bem, o que essa responsabilidade gera uma pressão, que se for excessiva, a mente priorizará a sua atenção na preocupação e não na execução musical sem contar que a tensão fará o sistema límbico¹⁶ acionar alterações no organismo, e o excesso de impulso nos órgãos viscerais causa a diminuição do controle de movimentos das mãos, podendo inclusive causar tremores (KODAMA, 2008, p.56)

O medo de ser julgado é o principal estímulo para desencadear reações de ansiedade. Um dos motivos é a exigência de performance do músico, sob a condição de grande excitação; quando submetidos à avaliação de sua performance, os recursos que ele tem para lidar com essa circunstância são influenciados pela personalidade (autoestima e autoconfiança) e fatores motivacionais como perfeccionismo e tempo de prática (FONSECA, 2007). A ansiedade também é desencadeada por lembranças desagradáveis do passado e, quando associada ao autojulgamento ou à censura interna, externa ou imaginária, muitas vezes, impede o desenvolvimento de qualidades imprescindíveis a um bom desempenho, como autoconfiança, força de persuasão e coragem (FONSECA, 2007).

Wilson e Roland (2002), em abordagens a outros estudos, referem a relação da ansiedade com o perfeccionismo, ou seja, alguém possui altas expectativas imaginárias de si mesmo e de outros, preocupação exagerada com pequenas falhas e erros e uma tendência a

¹⁶ O sistema límbico localiza-se nas regiões basais do encéfalo, logo abaixo do cérebro. É responsável pelos sentimentos como medo, raiva e ansiedade. (KODAMA, 2008, p.18)

valorizar mais erro que acerto. Os perfeccionistas tendem a sofrer de baixa autoestima por serem muito críticos e incapazes de atuar em situações imprevisíveis. Os autores concluem que intervenções cognitivo-comportamentais, destinadas a reduzir as atitudes perfeccionistas, melhoram a sensação de controle pessoal e podem ser efetivas na redução da alta ansiedade de performance.

A respeito do estado de ansiedade social, Beck e Emery (1985, *apud* WILSON; ROLAND; 2002) afirmam que a percepção de um evento ameaçador é criada pela superestimação de fatores, a saber: expectativa de um evento temido, importância do acontecimento, utilização de recursos de enfrentamento, além de subestimação dos fatores de ajuda. O intérprete, em qualquer situação de ameaça, tem o nível de ansiedade de performance aumentado. Por esse motivo, a execução solo é geralmente bem mais estressante que tocar em grupo e o músico, um pianista, por exemplo, normalmente se sente mais seguro tocando em grupo que sozinho.

A proximidade do intérprete com o público é de extremamente importante. A plateia dá significado ao desempenho do músico com a sua presença, geralmente silenciosa, e, se for requerida a sua participação, faz-se necessário o cumprimento de normas e padrões. Nesse contexto, a ansiedade experimentada pelo músico pode aumentar em decorrência de suas suspeitas quanto à expectativa da plateia (FONSECA 2007).

A sintonia com o próprio público pode melhorar a atitude do intérprete, produzindo sua própria recompensa. A relação entre artista e público é uma experiência muito pessoal que surge mediante a interação entre o músico, suas experiências passadas, contexto atual de performance, natureza da audiência. Louis Armstrong, universalmente reconhecido como um dos maiores trompetistas de jazz de todos os tempos, explicou sua relação entre o fazer música e público assim:

Eu nunca tentei provar nada, só queria dar um bom show. Minha vida sempre foi a minha música, que sempre vem em primeiro lugar, mas a música não vale nada se você não puder colocá-la em público. A principal coisa é viver para esse público, porque se você lá está é para agradar às pessoas (KENNY, 2011, p.2).

Wilson e Roland (2002) afirmam que existe uma relação entre a personalidade do intérprete e o efeito que o público terá sobre ele. Os mais propensos ao medo de palco, como os tímidos e retraídos, tendem a um pior desempenho, todavia a presença da plateia pode desencadear uma melhor apresentação daqueles que são mais sociáveis, extrovertidos e confiantes. No entanto, de acordo com a experiência da pesquisadora, acredita-se que, mesmo

os mais tímidos podem ter um bom desempenho se tiverem um preparo psicológico e musical adequado, pois, conforme Goleman (2001), diante de um determinado tipo de emoção, podem diferir na facilidade com que ela dispara e na duração da intensidade emotiva. Assim, quando o indivíduo demonstra timidez, o ambiente em que vive e seus relacionamentos podem fazer diferença positiva no seu comportamento.

De acordo com Hardy & Parfitt (1991, *apud* WILSON; ROLAND 2002), é necessário distinguir entre a ansiedade cognitiva (mental) e agitação somática (corporal). Segundo eles, é o componente mental que mostra o decréscimo no desempenho instrumental. Wilson (2002) propôs uma extensão tridimensional da Lei de *Yerkes-Dodson*, agrupando fontes de estresse em três categorias principais: 1. Traço de ansiedade - características de personalidade, inerentes ou aprendidas, suscetíveis ao estresse; 2. Estado de ansiedade (estresse situacional): pressões ambientais tais como execução pública, audição ou concurso; 3. Tarefa mestra (*Task mastery*) - vão desde apresentações simples, mas bem ensaiadas, àquelas mais complexas.

Essas três fontes de estresse variam de forma independente, por isso a ansiedade será benéfica ou prejudicial para um recital, a depender de sua interação. O resultado desse modelo possibilitou as investigações práticas ao músico. Por exemplo, indivíduos ansiosos produzem melhor quando o repertório é bem desafiante e a situação é relaxada, ao passo que os de baixa ansiedade, quando desafiados, têm desempenho melhor com um público mais exigente. Sugere-se então que o músico propenso à ansiedade escolha um programa fácil e familiar, especialmente quando for tocar em audições ou recitais públicos, pois um repertório musical de alto grau de dificuldade resultará em frustração, aborrecimento e perda de tempo (WILSON, 2002).

Algumas pesquisas sobre Ansiedade na performance foram citadas a seguir. Wilson e Roland (2002) relatam estudos em que os sintomas da APM apresentam-se como falta de concentração (63%), aumento da frequência cardíaca (57%), tremor (46%), boca seca (43%), sudorese (43%) e falta de ar (40%). Outros sintomas comumente relatados foram rubor, voz trêmula, náusea e tontura. 9% afirmaram que muitas vezes têm evitado oportunidades de desempenho por causa da ansiedade, e 13% haviam interrompido um desempenho real em pelo menos uma ocasião. Em entrevistas a músicos de orquestras profissionais na Holanda, concluiu-se que noventa e um dos cento e cinquenta entrevistados, 59%, foram afetados profissional ou pessoalmente por medo de palco, e 10% sofreram ansiedade antecipada por semanas antes de um evento importante.

Os autores apresentam algumas abordagens de tratamento, que são: drogas, terapia comportamental e cognitivo-comportamental¹⁷. Muitos artistas tentam realizar autotratamento de ansiedade, utilizando medicamentos diversos como *Valium* e *Cannabis*, *Buspirona* e outras drogas consideradas prejudiciais à saúde. Já os betabloqueadores adrenergéticos atuam especificamente para inibir os sintomas periféricos autônomos, eliminando problemas tais como aumento dos batimentos cardíacos, tremor e borboletas no estômago. No entanto, eles também podem causar efeitos colaterais, perda de potência sexual e náusea por exemplo. Nos asmáticos, os bloqueadores podem precipitar a insuficiência cardíaca (WILSON; ROLAND, 2002).

Apesar de muitos músicos ingeri-los regularmente nos Estados Unidos e em outros países, inclusive o Brasil, a sua utilização, a fim de tornar mais amena a ansiedade, não é sancionada pelas autoridades médicas. Esses medicamentos podem ser úteis no rompimento de ciclos de ansiedade fortemente condicionados, levando artistas de volta ao palco, mas os procedimentos psicológicos que visem à restauração do autocontrole parecem preferíveis, a fim de que os músicos não se tornem dependentes desse tipo de medicamento nas apresentações públicas (*Idem*, 2002).

Clark, Williamon e Lisboa (2007) realizaram uma pesquisa para investigar a percepção do músico nas experiências em performance. Especificamente, quatro áreas foram investigadas: (1) os diferentes tipos de preparação e rotinas nas quais o músico se envolve; (2) pensamentos e percepções que o músico tem de si mesmo e de seu ambiente; (3) as competências psicológicas musicais e não musicais consideradas essenciais e (4) os tipos de estressores que atingem o músico e quais estratégias empregadas para gerenciá-los. A análise de conteúdo foi realizada utilizando a interpretação fenomenológica, em três temas gerais: motivação, preparação e experiência de performance. Surgiram diferenças de preparação entre músicos experientes e menos experientes. As performances mais bem sucedidas foram associadas a sentimentos de preparação suficiente e espírito positivo, ao passo que as menos bem sucedidas foram ligadas à preparação inadequada, perspectiva negativa mental, frustração e falta de prazer durante a execução em si.

Já a pesquisa de Egilmez (2013) foi destinada a descobrir se a ansiedade de desempenho poderia ou não ser reduzida por meio de técnicas tais como respiração e relaxamento. Foram escolhidos aleatoriamente quarenta e oito alunos do Departamento de Educação Musical, depois coletadas as amostras de saliva antes, durante e no final do exame

¹⁷ Estas duas últimas abordaremos no capítulo sobre estratégias.

de piano realizado perante um júri, a fim de determinar o nível de cortisol, que aumenta com a excitação. Ainda se investigou o pensamento dos alunos e como se sentiam física e psicologicamente um pouco antes e durante o exame mediante um questionário. O resultado sobre o nível de cortisol foi comparado com o resultado do teste de saliva anterior, utilizando o teste do qui-quadrado. Verificou-se então que foram diminuídos na última coleta.

Um estudo de Miranda (2013) investigou a prevalência de ansiedade entre estudantes de música de Belém do Pará e as implicações, causas e possíveis soluções, utilizando, como coleta de dados, a escala K-MPAI. Outra pesquisa com alunos de grupos instrumentais do UNASP procurou constatar as sensações, atitudes mental e comportamental em relação à performance, cujo objetivo foi fazer um levantamento sobre a influência da ansiedade na apresentação musical e os cuidados para evitar ou aliviar o nervosismo, além da presença de sintomas.

A pesquisa de Schneider (2011), por sua vez, objetivou investigar as causas atribuídas por bacharelandos de música em situação de sucesso e fracasso na performance musical pública. A metodologia utilizada foi um *Survey* num questionário envolvendo 130 alunos do Rio Grande do Sul. O resultado mostrou que, em situação de sucesso, as causas atribuídas foram esforço (77,7%), seguido de persistência (65,1%), enquanto na situação de fracasso, as causas atribuídas foram aspectos motivacionais (60,8%), seguidas de dificuldade da tarefa (36,2%) e da falta de esforço (30,8%).

Por conseguinte, a pesquisa de Sinico (2013) investigou causas, sintomas e estratégias utilizadas por estudantes de flauta do curso de bacharelado ao lidar com a ansiedade nos recitais de caráter avaliativo. A coleta de dados foi a observação comportamental dos participantes e relatos verbais. Os dados obtidos tiveram um tratamento qualitativo-quantitativo e a conclusão se referia a causas, sintomas e estratégias utilizadas pelos estudantes para lidarem com a ansiedade e a comparação entre causas e sintomas com clarinetistas.

Na intenção de contribuir com um estudo que tratasse dos benefícios da ansiedade, a presente pesquisa investigou o envolvimento psicológico de pianistas profissionais e estudantes numa preparação e apresentação pública verificando, por meio de suas percepções, comportamentos e contexto de aprendizagem quais habilidades e estratégias foram utilizadas para amenizar a ansiedade.

1.2 Preparação para o Recital

Neste tópico, foi abordada a trajetória percorrida até o momento do palco, quando são encontrados fatores que podem minimizar a ansiedade. Aspectos acerca do estudo consciente e planejado, domínio do repertório e condições para um bom desempenho como ambiente favorável a situações de recital são sugeridos. A bibliografia estudada tem sido consonante, ainda que sob diferentes perspectivas ao afirmar a importância da construção de processos para uma boa performance musical.

Na introdução do assunto, houve a contribuição de um especialista na área de preparo para uma apresentação em público. Araújo (2013)¹⁸ depõe a respeito da sua experiência na ministração de cursos sobre oratória. Ludke e André (1986, p.22), afirmam que, na construção da fase exploratória do estudo de caso, os pontos críticos iniciais devem ter origem, além da leitura, na literatura de interesse, “em depoimentos por especialistas sobre o problema e com pessoas ligadas ao fenômeno estudado” para serem selecionados aspectos mais relevantes visando chegar a uma compreensão aprofundada sobre a situação estudada.

Sendo assim, questionou-se a Araújo (2013) se ele já passou por algum tipo de inconveniência em alguma de suas apresentações em público. O profissional respondeu afirmativamente. Como ele se apresenta em conferências, congressos e faculdades, existem ocasiões em que imprevistos acontecem, portanto, corre o risco de ficar ansioso, mas declara: “os muitos anos de experiência têm contribuído para saber administrar esses momentos com leveza e não ‘hipertensionar’ a minha existência”!

Indagando ainda porque o interesse em ministrar cursos de oratória, ele depõe que “Trabalhar nessa área em cursos e palestras brotou da necessidade do público. Percebi muitas pessoas tendo dificuldade de se apresentarem publicamente, não por falta de aptidão, mas por despreparo”. Ainda se indagou sobre a importância do preparo para uma apresentação em público e ele relatou que primeiro se deve respeitar as pessoas porque elas investiram não só tempo e dinheiro mas também renunciaram a outras atividades para estarem ali, naquele momento. Por fim, houve a solicitação para, em breve palavras, se apontar as etapas necessárias a uma boa apresentação pública. Assim ele se pronunciou:

Primeiro, a própria vida, ou seja, as experiências do labor diário são as melhores salas de aula. Afinal, a vida é uma grande escola. Fazer treinamento vem em segundo lugar. É preciso estudar a respeito para

¹⁸ Eufrázio Araújo, palestrante e orador concedeu-nos um depoimento no dia 09 de Outubro de 2013. Currículo Lates disponível em <HTTP: //Lattes.cnpq.br/1736806631055618>.

aprender o cabedal técnico que envolve a apresentação pública. Depois vem a parte prática: exercitar-se na arte de falar em público. É como dirigir; não é suficiente apenas conhecer as leis de trânsito e o funcionamento de um carro. É preciso sentar na cadeira do motorista e conduzir o seu veículo. Daí vem o preparo para aquela apresentação específica. Ler o assunto, elaborar seu esboço, pesquisar o tema etc., preparar-se mentalmente para o momento da fala, cuidar do físico para não comparecer exausto ao evento, com olheiras, expressão abatida, sem brilho nos olhos, com sono etc.

A apresentação pública está associada às sensações intensas e emoções. Um dos pontos críticos no momento da execução é o “estresse de palco ou estado de alma perturbador”, sendo o agente estressor qualquer eventualidade que tire o corpo de seu equilíbrio. Já se afirmou que, embora o recital não seja encarado como um momento isolado, importa salientar que “a qualidade da performance, externada na apresentação pública, está estreitamente ligada não apenas ao controle emocional mas também à forma como se deu a construção de todo o processo” (PAULA; BORGES, 2004, p. 39, 41).

De acordo com Ray (2009), preparar-se para lidar com a situação de performance é essencial, pois, só assim o grau de ansiedade diminui. Antes de prosseguir, acredita-se ser relevante definir claramente o termo ‘performance’. Dois autores que investigaram as bases psicológicas de uma apresentação musical definem o termo.

Sloboda (2008, p. 87) discorre que, num sentido amplo, a performance diz respeito a todos os tipos de comportamento musical visível. Seja a canção popular ou a dança, há vários modos de performance que podem ter uma investigação psicológica. Num sentido restrito, a “execução musical é aquela na qual um executante ou um grupo de executantes interpreta música conscientemente para um público”.

Por outro lado, Ray (2005, p. 41) conceitua a performance musical como o momento em que o músico executa uma obra musical exposto à crítica de outro ou de outros, seja um recital solo, uma apresentação camerística, um concerto com orquestra, uma prova com banca ou audição, ou até mesmo uma *master class* em que a apresentação é simulada.

A autora propõe alguns elementos que interagem durante uma performance musical, definindo-os como Elementos de Performance Musical (EPM), os quais compreendem os aspectos anatofisiológico, técnico, psicológico e neurológico, conhecimento do conteúdo e musicalidade e expressividade. Esses aspectos interagem entre si e ocorrem simultaneamente durante a execução musical (RAY, 2005).

Para a preparação de uma performance musical, Cardassi (2000) desenvolveu um curso de extensão universitária para abordar temas referentes à produção e divulgação de um recital, concentração e controle da ansiedade. Seu estudo trata de atitudes que se esperam do

músico numa elaboração para um recital, antes, durante e após sua apresentação. Visando à melhor compreensão, seguir-se-á a orientação de Cardassi sobre essas etapas de preparo destacando os aspectos envolvidos.

Antes do recital

A autora trata da escolha do repertório do recital como o primeiro degrau para a sua realização. Segundo ela, em relação a músicos estudantes, essa seleção geralmente é feita pelo professor, que “assume a tarefa de escolher o programa mais adequado para cada aluno, em determinada etapa de aprendizado” (CARDASSI, 2000, p. 251).

No entanto, torna-se imprescindível a participação do aluno na escolha de repertório, pois é ele quem entra em contato com essas partituras até o dia de sua apresentação. Sem dúvida, quase sempre, é o próprio estudante quem traz a proposta do repertório que mais lhe agrada, deixando transparecer pelas suas palavras e atitudes o seu interesse, sua vontade e até mesmo as dificuldades. A melhor postura que o professor poderá ter sempre é a de observador, de alerta aos interesses de cada um dos seus orientandos, ágil em oferecer sugestões de novas e interessantes conquistas, além de soluções. Ray (2009, p. 166) acrescenta que a escolha do repertório deve ser um momento de prazer, “pois não se escolhe uma obra pensando que não se conseguirá tocá-la bem”.

Ao definir o programa de um recital, o músico pode escolher um programa de ordem cronológica e mais conveniente, a exemplo de um momento da história da música, um compositor específico ou até “para evidenciar contrastes de climas expressivos” (CARDASSI, 2000, p. 252). A autora ainda sugere que o músico toque, pelo menos uma vez ao dia, todo o repertório para ter noção da energia necessária no momento da apresentação. É importante salientar que, na ótica de Cardassi (2000, p. 252),

Antes de definir uma ordem específica, é fundamental que o intérprete experimente várias possibilidades e que esteja confortável com a ordem escolhida, pois de nada adianta um recital com um programa instigante e um músico cansado. Tanto quanto o repertório, a ordem de execução é algo bastante pessoal e revelador sobre o músico.

Em consonância com a autora citada, Ray (2005; 2009) relata que o executante deve optar por um roteiro mais confortável pois, para o momento da apresentação, ele ainda precisa se preocupar com vestuário, condições de coxia para a concentração, ajuste da temperatura do ambiente, acústica do local com o público, ajuste da luz projetada no piano. Além disso,

precisa ser uma situação em que o interprete sinta-se “emocionalmente ‘nu’ diante da plateia, sendo as suas habilidades técnicas colocadas à prova na primeira fase executada” (*Idem*, 2009, p. 161), caso contrário haverá desconcentração e insegurança durante a execução. O autor ainda aconselha a inclusão de peças desafiadoras, a fim de que o intérprete desenvolva sua técnica, sempre inspirado pelo desejo de tocar um novo repertório, cuja dificuldade torne-se um desafio a ser ultrapassado (*Idem*, 2009).

O tempo de preparação técnica para esse repertório varia de acordo com a dificuldade de cada partitura, do nível técnico do pianista e do tempo disponível para estudar diariamente. É importante não só prever esse tempo de estudo até o dia da apresentação mas também buscar estratégias de planejamento para o estudo individual a fim de que possam ser aplicadas à prática pianística. Essa otimização temporal é imprescindível para a elevação da qualidade de ensaio (*Ibidem*, 2009).

Ray (2009, p. 163) orienta o instrumentista fazer os seguintes questionamentos: “Quanto tempo de estudo terei de hoje até o dia da apresentação? Quais as chances de ensaiar essa peça, ela está no nível técnico apropriado ao evento? Poderia tocar algo mais simples e adequado visto o tempo disponível?”. Acredita-se que, em Recife, há uma cultura na qual o estudante de piano deve sempre executar peças difíceis embora não consiga adquirir o tempo necessário de amadurecimento do repertório. Isso pode causar desmotivação, desistência, ou mesmo alta ansiedade em muitos deles.

Estando o pianista com o repertório pronto, o passo seguinte é organizar pré-recitais; segundo o próprio nome diz, essa é uma situação em que ele irá simular sua apresentação, experimentando até as situações de estresse (CARDASSI, 2000)¹⁹. Greene (2002) destaca o seguinte: À medida que o dia da apresentação se aproxima, mais apurado deve ser o preparo, visando utilizar a energia num processo intitulado “afunilamento” (*tapering*)²⁰. Tal processo deixa o músico física e mentalmente pronto para executar o seu melhor com uma energia positiva. Essa estratégia é aplicada por atletas olímpicos com o objetivo de atingir o pico de sua energia no momento certo. Trata-se de diminuir (não cessar) o treinamento uma ou duas semanas antes da competição, a fim de que possam começar os jogos com uma boa quantidade de energia.

O referido autor aborda o uso de afirmações positivas. Essas orientações podem ser muito úteis, especialmente quando bem fundamentadas e afirmadas com plena convicção. “Em vez de afirmações, tais como ‘ninguém pode tocar melhor que eu’, ou ‘eu sou o melhor

¹⁹ O assunto simulação de recitais será abordado no item estratégias.

²⁰ Tradução nossa.

do mundo', o músico poderia dizer: 'Estou fazendo esta parte cada vez melhor', ou 'minhas habilidades estão ficando mais e mais fortes''. O músico deve imaginar todos os detalhes importantes antes e durante o grande evento, começando com um aquecimento. Em seguida, imaginar-se de pé, na coxia, preparando-se para entrar e tocar da forma como gostaria que cada obra fosse executada, sentindo plenamente o som almejado (GREENE, 2002, p. 113).

Ainda na fase anterior ao recital, Cardassi (2000) aborda três subetapas: preparação organizacional, psicológica e física. A primeira refere-se à confecção de convites e cartazes; estes devem ser preparados com antecedência, para não ser mais um motivo de preocupação. O ideal é que isso seja delegado a alguém; a segunda etapa diz respeito à preparação psicológica, em que a autora, abordando a ansiedade, afirma que "todos os artistas sentem alguma ansiedade, uma apreensão antes de entrar no palco, mesmo os mais experientes" (CARDASSI, 2000, p.254).

Muitos intérpretes tentam minimizar os efeitos da ansiedade com receitas simples, mas só podem ser amenizados com as práticas de estratégia e a adaptação destas à experiência pessoal de cada um. O músico deve conscientizar-se dos benefícios da ansiedade, utilizando-a como uma aliada, e não uma inimiga. Dessa forma, ele poderá praticar respostas mentais otimistas. "Manter o foco de concentração no que interessa, afastando pensamentos irrelevantes é fundamental para o sucesso do recital" (*Idem*, 2000, p. 255).

No que diz respeito à preparação emocional, Ray (2009) acrescenta que a preocupação referente a fatores musicais somam-se a aspectos do cotidiano do indivíduo, tornando seu estado emocional mais frágil. A autora realizou um estudo na Universidade Federal de Goiás, no qual inferiu alguns aspectos a serem considerados como ferramenta no preparo emocional dos músicos:

- 1) Visualização da performance, 2) estabelecimento prévio de metas individuais, 3) treino para bloquear a expectativa externa, ainda que proveniente de amigos e familiares; 4) busca de prazer nas razões que o levaram a ser um performer, 5) realização de pré-recitais em casa de amigos, igrejas, instituições de caridade e outros (RAY, 2009, p.165).

Ainda na perspectiva de Ray, há outras interferências que podem inibir a execução pianística. As mais frequentes são causadas pela "ansiedade, insegurança quanto ao potencial e à pouca experiência de atuação em público; falta de abordagem metodológica mais voltada para o momento do palco; e uma aproximação mais efetiva dos músicos com os problemas e as soluções detectados em estudos recentes sobre performance musical" (*Idem*, 2005, p. 51).

A terceira subetapa relatada por Cardassi (2002) trata da preparação física, que é o desenvolvimento de rotinas cotidianas saudáveis como boa alimentação, prática de exercícios, aquecimento e alongamento durante a prática de estudo. Concomitantemente a esses hábitos, Ray (2005) sugere a prática regular de, pelo menos, cinco minutos de alongamento antes, durante e após os estudos, para haver melhor disposição e eficácia nesses períodos de prática.

A autora afirma que o preparo do corpo é fundamental no cumprimento das tarefas técnicas de domínio do instrumento. Nessa perspectiva, é importante o músico ter a consciência do processo de aquisição de resistência muscular, pois “um preparo inadequado pode impedir o desenvolvimento pleno do instrumentista tanto em sua preparação quanto em sua execução” (RAY, 2005, p. 46).

Durante o recital

A segunda fase da preparação, durante o recital, pode ser resumida com o controle da respiração e a prática da concentração, a fim de manter o nível de ansiedade bem baixo. Cardassi (2000, p.256) refere que a prática de diálogos interiores é fundamental para a manutenção da concentração. “Durante o recital, concentre-se no presente; saiba como lidar com os pequenos erros e divirta-se!”. Ainda assim, as técnicas de concentração são indicadas e apontam para a formação de profissionais mais humanizados e bem preparados para a atividade cotidiana do músico²¹ (RAY, 2005).

Após o recital

Cardassi (2000) refere-se à autoavaliação após o recital. O intérprete não deve prender-se a comentários desagradáveis seja de quem for, mas procurar um profissional de confiança, ouvir sua opinião, sem deixar de se autoavaliar e aceitar os elogios ou críticas. Além disso, o pianista que conseguir compreender a necessidade da autoavaliação saberá detectar aspectos que precisam progredir, considerando não só desempenhos anteriores bem como fatores que necessitam do auxílio de um professor, de um fisiologista e de um psicólogo (RAY, 2005).

²¹ O assunto sobre concentração será aprofundado no tópico 1.3 bem como estratégias para o controle da respiração no tópico 1.5.6 Estratégias de relaxamento.

1.3 Concentração

A concentração é, muitas vezes, o fator que diferencial entre um ótimo desempenho e um ensaio de rotina realizado diariamente. A capacidade de concentração é uma necessidade absoluta para artistas interessados em desenvolver o seu potencial. No entanto, as condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais são fatores que influenciam bastante a qualidade e a intensidade da concentração.

Kodama (2008) discorre que cada indivíduo tem seu próprio ritmo e limite. Ao sentir a mente cansada durante os estudos, sugere o repouso. Uma mente exausta produz baixa qualidade no desempenho, por isso é preferível um ensaio qualitativo de uma hora de duração a três com exaustão. A autora ainda refere que é bem melhor estudar num ambiente calmo e silencioso, espaçoso, confortável, temperatura agradável e boa luminosidade para diminuir o incômodo e a tensão captados pela mente. Um ambiente seguro auxilia a atenção e vai influenciar positivamente o processo de aprendizagem.

A atenção é geralmente definida semelhante a concentração em um estímulo. O cérebro constantemente analisa, processa e toma decisões sobre o que é relevante de atenção e o que pode ser ignorado. É provável que o estudante, por exemplo, ao estudar em cabines do recinto escolar, por vezes, perceba o som de algum outro instrumento e assim tenha menos chance de se concentrar. Dessa forma, o sistema límbico, responsável não só por alguns mecanismos de atenção mas também encarregado das emoções, alerta o indivíduo para a relevância de algum estímulo externo, que adquire tom emocional (processado no sistema límbico) resultando em falta de atenção. Todavia, o ideal é aceitar a realidade e tentar abster-se dos sons externos, a fim de ter proveito no seu momento de estudo e uma boa condição mental, do contrário, emoções fortes vão interferir no direcionamento da atenção (DYE, 2006; KODAMA, 2008).

Segundo Greene (2002), a concentração no momento do recital envolve três aspectos: ‘intensidade, presença e duração do foco’. O autor cita que, eventualmente, o artista pode ser capaz de se concentrar em algumas situações e não em outras, ou que a ‘intensidade’ da concentração dependa de outras variáveis como preparo e descanso. Depois de um determinado período de foco, o cérebro precisa diminuir o ritmo de suas atividades visando recompor sua energia. Esta preciosa e poderosa energia precisa fluir continuamente do interior do intérprete para pontos adequados de foco.

Quanto mais tempo nas exigências da situação maior a necessidade do fluxo (*outflow*) de energia. Ao longo de um recital, uma hora aproximadamente, é relevante gastar essa energia sabiamente. Para haver uma expectativa maior na manutenção do pico de foco em uma apresentação inteira, do início ao fim, importa que essa energia seja gasta com prudência, a fim de tê-la disponível no final, quando muitas vezes se precisa mais dela (*Idem*, 2002).

A ‘categoria presença de foco’ (GREENE, 2002) refere-se à capacidade de manter a atenção no aqui e agora. O músico que possui essa competência não se lamenta por algumas notas erradas durante a performance, ou um compasso de difícil execução que possa advir. Ele permanece focado no que tem a fazer. Caso a mente vagueie para outro lugar, cabe essencialmente refletir sobre o processo de centralização. Já a categoria de ‘duração do foco’ refere-se à distância que o instrumentista mantém a concentração. Na maioria das vezes, esse tempo depende das circunstâncias e da quantidade de energia mental utilizada. No intuito de tornar a concentração mais intensa, precisa haver o interesse completo no repertório em execução e a exclusão de todo o supérfluo. Como um amante que contempla a sua amada, mesmo diante de tanta beleza, o seu objeto de fascínio continua ali. Da mesma forma é o interprete, totalmente absorvido pelo fazer musical, envolvido apenas no que acontece no momento. Para ele, nada mais acontece em sua volta, a não ser a atividade realizada e, se ainda sentir prazer no que faz, poderá envolver-se por períodos cada vez mais longos.

Custodero (2006) refere esse envolvimento como ‘experiência de fluxo’. O primeiro critério para a experiência de fluxo é que habilidades e desafios estejam em estado equivalente e, à medida que o nível da capacidade do indivíduo aumenta com a prática, os desafios tornam-se cada vez mais complexos. Assim, quando a concentração é profunda, a música torna-se capaz de transportar ouvinte e intérprete a momentos de êxtase, ignorando as limitações físicas do mundo, como tempo e localização. Um pianista, por exemplo, pode estar imerso no desafio da prática e inconsciente do tempo transcorrido em sua execução. Em seu fazer musical, esquece-se de si mesmo em prol da tarefa em que está engajado. “A perda da autoconsciência permite a descoberta de outra faceta do eu, livre das limitações físicas e do julgamento percebido” (*Idem*, 2006, p. 388).

Ainda na ótica de Greene (2002), durante o recital, quanto mais se pensa no futuro, maior a dificuldade na concentração. Quando a mente deixa o presente, provoca quebra no foco; assim a manutenção da concentração por determinado período tornar-se-á um desafio. Ele exemplifica com o caso de uma criança ativa. Ao tentar conduzi-la para dentro de um círculo por mais alguns segundos, a sua atitude será ficar ali por um momento até surgir algo de seu interesse. Ela correrá para qualquer direção, menos para o círculo. Semelhantemente,

durante a apresentação, se o artista pensar no que o público está pensando, ou preocupado em cometer algum erro, ele estará fora do círculo. O ideal é voltar delicadamente à atenção, como uma criança de volta ao círculo, sem desperdiçar tempo e energia criticando a si mesmo. O essencial é prática e energia.

Hemisfério esquerdo e hemisfério direito

Sperry (1964) afirmou que cada hemisfério se comporta, em muitos aspectos, semelhantemente a um cérebro separado. Segundo Gazzaniga (1985)²², cada uma das muitas unidades distintas da mente opera de forma relativamente independente das outras. Essas operações ocorrem com frequência fora da consciência. Enquanto houver operações independentes e, muitas vezes, subconscientes acontecendo, o hemisfério esquerdo lhes atribuirá interpretações. Às vezes, o hemisfério esquerdo percebe o indivíduo se comportando de uma forma que não faz sentido algum, mas, mesmo assim encontra alguma maneira de atribuir sentido àquele comportamento. Levy (1974, *apud* STERNBERG, 2008) apontou algumas evidências em que o hemisfério esquerdo tende a processar as informações de forma analítica (uma por uma, em sequência). Por outro lado, o hemisfério direito, o modo holístico (na sua totalidade).

Gallwey (2008, p.10) compara o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito a dois “eus” que habitam dentro de cada músico. O “eu 1” (*Self 1*), parece dar instruções ao outro, o “eu 2” (*Self 2*). O tipo de relação existente entre o “eu 1” e o “eu 2” é o principal fator que traduzirá o conhecimento das habilidades técnicas em ação efetiva. Em outras palavras, a chave para um ótimo desempenho consiste na melhoria do relacionamento entre o “eu 1” (*teller*), o que comanda, e o “eu 2” (*doer*), o que executa a ação. O ideal é haver conscientização no momento de lidar com esses fatores.

O autor continua seu raciocínio fazendo uma analogia com os dois hemisférios por meio de um relacionamento simbólico entre o ‘eu 1 e o eu 2’, em que ambos são duas pessoas distintas. Ele simula uma conversa entre os dois na quadra de tênis: “O jogador em quadra está tentando melhorar a jogada: ‘Ok, caramba, mantenha seu pulso firme!’, o “eu 1” ordena. Então, como bola após bola vêm por cima da rede, o “eu 1” lembra ao “eu 2”: ‘Mantenha-se firme, olhe a bola!’. Seria como o “eu 1” acreditasse que o “eu 2” não fosse competente o suficiente para atuar, desconfiando de sua capacidade (GALLWEY, 2008, p. 12).

²² (*apud* STERNBERG, 2008)

No entanto, o eu 2, que inclui a mente inconsciente e o sistema nervoso, ouve tudo e de nada se esquece. Mas, depois de ouvir as palavras duras do “eu 1”, bate a bola com firmeza mais uma vez, porém sabe que os músculos sempre se contrairão a cada jogada, e o rosto do jogador com os lábios apertados, esforçando-se na concentração, embora sem sucesso. O cerne da questão é que o “eu 1” não confia no “eu 2” e, mesmo que o jogador tenha todo o potencial para o desempenho, o lado esquerdo do cérebro representado pelo “eu 1” tenta deixar dúvidas acerca disso (*Idem*, 2008).

Ficar mentalmente envolvido implica a aprendizagem de várias habilidades internas:

- 1) Aprender como obter a imagem dos resultados almejados de forma mais clara possível; 2) Aprender a confiar que o ‘eu 2’(*Self 2*) executará o seu melhor; 3) Aprender com os sucessos e fracassos; 4) Aprender a visualizar ‘sem julgamentos’, isto é, mentalizar o que está para acontecer ao invés de meramente observar o quão bom ou mal está acontecendo (GALLWEY, 2008, p. 13).

Isso supera tentar “esforçar-se demasiadamente” (*trying hard*), pois tais habilidades são subsidiárias à habilidade mestre, a arte da concentração, sem a qual não há resultado positivo. Em suma, não dar atenção ao que o “eu 1” diz e observar suas atividades de interferência não são tarefas simples. A compreensão clara do desafio é necessária, embora demonstrações práticas possam auxiliar. Para aquietar a mente, é preciso aprender a colocá-la no lugar certo, ou seja, a focar-se no cerne da questão. Não obstante, sabendo que o pico de uma performance depende da função da mente, o sujeito é levado constantemente a solucionar a questão de como se concentrar eficientemente (GALLWEY, 2008).

1.4 Habilidades²³

De acordo com Paula e Borges (2004, p. 31), “Não há dúvida de que o fazer musical exige do instrumentista capacitação específica, demandando que, durante sua formação, sejam adquiridas diversas habilidades que o qualificam para o exercício da performance”. O treinamento musical é o meio de aquisição de habilidades específicas. A criança possui uma série de habilidades musicais como aprendizagem e memorização de canções e distinção de variedades musicais. À medida que ela cresce, são desenvolvidas novas habilidades, a exemplo de execução instrumental e vocal, composição e regência. Ninguém se torna *expert*

²³ Neste tópico, discorreremos sobre a pesquisa de Sloboda (2008).

em todas essas habilidades, mas “em cada cultura há geralmente concordância quanto às habilidades que podem exigir de um ‘músico completo’, e esse conjunto de habilidades é institucionalizado nas rotinas de treinamento e de exames escolares e das faculdades de música” (SLOBODA, 2008, p. 284).

Sloboda (2008, p. 285) aborda alguns conceitos gerais associados à aquisição de habilidades. Primeiro “uma habilidade envolve a aquisição de hábitos”. A principal característica de um hábito é seu automatismo e pouca ou nenhuma capacidade mental na sua execução. O comportamento consciente, deliberado e marcado pelo esforço, antecede aos hábitos que, geralmente, envolvem controle verbal. Em segundo lugar, “a aprendizagem de habilidades necessita da transposição de um conhecimento factual (saber o que) para um conhecimento procedural (saber como)”, ou seja, o conhecimento de uma habilidade é diferente de sua execução na prática, e “a aprendizagem refere-se justamente à compreensão da mudança de um conhecimento factual para um conhecimento procedural”. Nessa transformação, o conhecimento passa a ser controlado de maneira mais estreita e guiado por objetivos.

Outras condições fundamentais para o aprendizado de habilidades são a repetição e o retorno (*feedback*). As pessoas podem se tornar hábeis em determinada tarefa quando lhes são apresentadas sucessivas oportunidades de envolver-se com os elementos constituintes. O conhecimento é ampliado quando a atividade é realizada de maneira repetida e com sucesso, paralelamente à informação factual específica. A base da aprendizagem procedural é, portanto, repetição e retorno.

No entanto, não se trata simplesmente de repetir por repetir, mas, quando algum conhecimento é introduzido, deve ser conservado e assimilado na mente ao se aplicar com frequentes recorrências para evidenciar sua utilidade. As técnicas de ensaio e exercício são exemplos da necessidade de repetir. Os músicos profissionais afirmam que, normalmente, o progresso rápido só é alcançado mediante uma prática repetitiva, em que o aprendiz precisa encontrar formas de transformar um esforço desagradável em agradável ou, no mínimo, suportável.

“O retorno também é essencial para o sistema adaptativo, a fim de evitar produções fracassadas ou potencialmente danosas. Em casos de insucesso, se observa, muitas vezes, a quebra completa no comportamento, ou por uma incapacidade visível de alcançar o objetivo”. No outro extremo, o aprendiz só poderá saber como foi seu desempenho se tiver o *feedback* de algum colega ou professor na tentativa de corrigir as possíveis falhas. No entanto, em sua maioria, há um equilíbrio entre esses dois extremos, isto é, quando o aprendiz tem a

possibilidade de perceber um retorno interno. O tempo que o indivíduo passa realizando determinada atividade é um dos mais indicados meios de se prever o nível de habilidade (SLOBODA, 2008, p. 298).

O processo de aquisição de habilidades pode ser dividido em três estágios: cognitivo, associativo e autônomo. Segundo Anderson (1982 *apud* SLOBODA, 2008, p. 286),

O estágio *cognitivo* envolve uma codificação inicial da habilidade em uma forma suficiente para permitir que o aprendiz gere o comportamento desejado, pelo menos num nível de aproximação grosseira. Nesse estágio, é comum observar-se mediações verbais, em que o aprendiz repete as informações necessárias à execução da habilidade. O estágio *associativo* é aquele em que a habilidade passa a ser executada de maneira suave. Os erros na compreensão inicial da habilidade são sucessivamente detectados e eliminados. Concomitantemente, desaparece a mediação verbal. No estágio *autônomo*, há uma melhoria gradativa e continuada na performance de uma habilidade. Frequentemente, nesse estágio, as melhorias continuam indefinidamente.

Se se considerar o aspecto do estágio cognitivo de alguém com certa competência na leitura, embora comece a aprender algum instrumento, a execução fluente parece ser um sonho impossível. A sensação de muitas exigências e a impossibilidade de atender a todas são características do início do aprendizado em qualquer atividade. Tal sensação pode desmotivar e fazer o aprendiz desistir antes mesmo de algum progresso. O estudante pode dispor de uma estratégia ensinada por seu professor ou observar alguém servindo-lhe de referência. “A estratégia consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser adquiridas passo a passo” (SLOBODA, 2008, p.287).

A cada passo, o aprendiz é capaz de superar o estágio cognitivo e voltar os olhos para o estágio seguinte. Segundo o autor, o músico com prática e experiência em uma habilidade particular tem qualificação para pensar em esquemas de treinamento, havendo maneiras possíveis de segmentar uma atividade ou definir estratégias de acordo com a necessidade de cada um. É mais importante assimilar o princípio de segmentação que impor algum esquema como se fosse o melhor de todos (Idem, 2008).

Ao se transpor do estágio cognitivo para o associativo, o indivíduo passa ao processo de aquisição de conhecimentos procedimentais, além dos factuais (ou declarativos) que foram adquiridos por meio da escrita ou da fala. Um passo procedural é chamado de ‘regra de produção’. Cada regra constitui-se de “condições (SE) + ações (ENTÃO)”. Elas dizem em termos simples o que fazer quando ocorre determinada ação. As regras de produção são tão simples que o subconsciente é capaz de executá-las sem atenção e esforço. Porém o que a

consciência atenta julga serem passos únicos no pensamento são, na realidade, composições de muitos passos subconscientes que já se tornaram automatizados.

Uma característica do sistema de produção, entre outras, é a maneira como as regras incorporam uma hierarquia de objetivos e sub-objetivos. O autor a exemplifica assim: um instrumentista de clarinete tem o objetivo de tocar o dó central. Estando com os dedos na posição, o que terá de fazer é soprar, consequentemente seu objetivo será alcançado, mas se os dedos não estiverem na posição correta, ele terá de seguir na direção de um objetivo subsidiário, que é colocar os dedos na posição correta. É comum, porém, entre os principiantes em clarinete, tirar por completo as mãos das chaves antes de cada nota para poder escolher a próxima, já os mais experientes aprendem procedimentos em que a posição existente das mãos já auxilia na busca pela posição seguinte. Nesse exemplo, o objetivo de tocar o dó central, na realidade, seria um sub-objetivo de um processo maior e, quando alcançado, o controle passaria ao processo superior mais próximo, e assim por diante.

A performance eficiente requer um tipo de empilhamento de objetivos. De forma analógica, o empilhamento de objetivos é como uma empilhadeira de pratos,

a base desce de modo que o prato superior permaneça preso apenas por umas linguetas. Quando um prato é retirado, o próximo prato ‘aparece’ em nosso campo de visão. Nessa analogia, o objetivo principal corresponde ao primeiro prato colocado no porta-prato. O próximo prato é o primeiro subobjetivo, que empurra para baixo o objetivo original. Quando o objetivo particular é alcançado, ele é tirado da pilha e esquecido; então o objetivo anterior ‘reaparece’ e reassume o controle (SLOBODA, 2008, p. 291).

No início da aprendizagem, é comum uma pilha de objetivos ficar sobrecarregada enquanto objetivos superiores se perdem. Na performance musical, isso se justifica, por exemplo, quando os estudantes têm de lidar com a execução de escalas, mas pensam apenas em notas individuais e o rumo do todo se perde. Outra característica desse sistema é que cada regra passa a funcionar de modo automático. “Tão logo as condições para aplicar determinada regra se verificam, suas ações acontecem imediatamente e automaticamente” (SLOBODA, 2008, p. 292).

Os teóricos chamam o local para onde as regras de produção se dirigem de ‘memória de trabalho’, também chamada consciência. Ela contém informações declarativas (factuais) recentemente recebidas ou recuperadas da memória, objetivos que estão sendo processados, detalhes do estado pessoal interno ou somático e outros aspectos semelhantes. As condições das regras de produção são, portanto, conteúdos da memória de trabalho.

Quando essas regras são incorporadas ao estágio associativo de aprendizagem, há um período de progresso gradual da habilidade, também denominada de estágio autônomo, e a performance torna-se gradativamente mais rápida e fluente. Um dos motivos é a fusão de muitas produções simples em uma única produção e com um só objetivo. É relevante destacar que a formação de uma regra de produção para um recital requer uma série de sub-objetivos, cada um deles demandando novos procedimentos que determinam o objetivo final dentro das informações contidas na memória de trabalho. “Outro aspecto do estágio autônomo é a aquisição de novas regras, que aliviam a carga da pilha de objetivos” (SLOBODA, 2008, p. 300).

O referido autor (2008, p. 301) explana que “não se cria aprendizagem oferecendo às pessoas fatos ou receitas, pois essas ofertas não têm utilidade, a menos que as pessoas possam incorporá-las aos procedimentos que já possuem”. Seria tal qual um livro, cujo conhecimento não é revelado enquanto ele permanecer na prateleira, da mesma forma os fatos não poderiam exercer influência real na habilidade.

Na perspectiva do autor, o professor de música, por vezes, tem a sensação de não conseguir atingir a compreensão do aluno. O conhecimento explanado não é captado de forma prática pelo discente. Por exemplo, ao explicar um *rubato* ou dinâmica mais forte em determinado trecho da música, o aluno pode até compreender no nível ‘declarativo’, mas não consegue ter sensibilidade ao executar a solicitação do professor. “Tudo o que o professor pode fazer é atentar para os sinais da tal sensibilidade e, quando ela aparece, encorajá-la e usá-la construtivamente” (*Idem*, 2008, p.301).

O maior fator de progresso em qualquer aprendizado é o próprio aprendiz, os procedimentos de que ele dispõe e as motivações que apresenta. Sloboda (2008) aborda a seguinte analogia: “Um professor é como um jardineiro que cuida, rega, poda e ‘treina’ sua planta. Sem a sua atenção, a planta cresceria assim mesmo, talvez não tão ereta e alta; mas o fato é que o jardineiro não pode alterar a forma e a natureza essenciais ao crescimento. Até certo ponto, isso também vale para o próprio aprendiz” (SLOBODA, 2008, p. 301).

Mesmo em um ambiente escolar, onde as condições de aprendizagem sejam favoráveis, o aprendiz não consegue controlar por completo o seu progresso, pois algumas coisas são mais fáceis que outras, ainda sim, a motivação e concentração estarão presentes na superação de uns obstáculos, mas não em outros. Dessa forma, o aprendiz observará seu próprio aprendizado, às vezes com satisfação, em outros com desespero. Por isso, há um tempo para que o conhecimento ‘declarativo’, ou seja, o que está apenas na consciência se traduza em habilidade.

Sendo assim, o planejamento da aprendizagem é constituído de tentativas e erros. É impossível planejar um treinamento ideal, pois depende da competência que cada indivíduo adquire. Essa é uma das diferenças entre a teoria cognitiva e a prática do ensino / aprendizagem. Não é possível definir receitas infalíveis para uma situação em que o conjunto de regras de produção em um mesmo indivíduo não pode ser facilmente reconhecido. Cada aluno tem seu tempo e forma de aprender.

A atitude dos bons docentes e discentes deve ser “construir um estoque de fatos frequentemente observados acerca dos ambientes de aprendizagem e da organização do tempo que, no todo, funcionam bem para eles” (SLOBODA, 2008, p.302). À medida que o estudante torna-se mais experiente, as condições ambientais também proporcionam um conhecimento único para esse indivíduo, e ele compartilhará uma herança proveniente das propensões biológicas com as experiências da enculturação²⁴.

No contexto musical, os alunos mais bem motivados aprendem quando lhes são oferecidas oportunidade e possibilidade. A motivação para aprender determinado conhecimento parece ser forte o suficiente a fim de que os alunos desenvolvam a autoaprendizagem. Os professores dão suporte a esse processo proporcionando informações e *feedback*, para que a aprendizagem seja contínua e o aluno se defronte com os aspectos musicais que vão sendo introduzidos e assim os acoplem a sua experiência. Nem sempre o método adotado por uma instituição é o mais importante, e sim a figura do professor. Sendo assim, “bons professores são aqueles que proporcionam, com confiabilidade e eficiência, as informações, o retorno e a motivação, para que seu aluno alcance a aprendizagem” (SLOBODA, 2008, p.303).

Diferenças entre as habilidades de profissionais e estudantes

Sternberg (2008, p. 392) apresenta pesquisas sugerindo que a diferença entre especialistas e novatos está na quantidade, na organização e no uso do conhecimento. Outros estudos examinaram especialistas em diferentes domínios. O que diferenciou profissionais de estudantes foi seu esquema para resolver problemas dentro de seus próprios domínios de especialização (REITMAN, 1976; LESGOLD et al., 1988; LARKIN et al., 1980). Os esquemas dos especialistas envolvem grandes unidades de conhecimento, altamente interconectadas, organizadas segundo semelhanças estruturais subjacentes entre unidades. Em

²⁴O conceito de enculturação musical se refere à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais de um dado contexto (GREEN, L., 2001).

comparação, os esquemas dos novatos envolvem unidades de conhecimento relativamente pequenas e desconectadas, organizadas segundo semelhanças superficiais (BRYSON et al., 1991 apud STERNBERG 2008).

O autor, em sua abordagem às pesquisas, continua destacando que músicos experientes têm mais capacidade ao ler partituras que os novatos por olharem mais além numa música, de forma que identifiquem as notas a seguir. Mesmo nos esportes, como o tênis, os especialistas são superiores aos novatos pela capacidade de prever a trajetória da bola vindo em sua direção, com mais rapidez e precisão. Outra característica dos especialistas é que eles tendem a usar abordagens consistentes de problemas dentro de seu domínio de forma mais sistemática que os novatos²⁵. A seguir, Sternberg (2008) propõe uma ampla tabela que diferencia as formas como profissionais e estudantes percebem e solucionam suas dificuldades.

Especialistas	Novatos
Têm esquemas grandes e ricos que contêm ampla quantidade de conhecimento declarativo sobre o domínio.	Têm esquemas relativamente empobrecidos, contendo menos conhecimento declarativo sobre o domínio.
Gastam proporcionalmente mais tempo determinando como representar um problema que na busca e na execução de uma estratégia em relação a ele.	Gastam proporcionalmente mais tempo na busca e na execução de uma estratégia em relação ao problema que determinando como representá-lo.
Laboram para frente com base em informações dadas, até a implementação de estratégias a fim de descobrir o desconhecido.	Laboram para trás, partindo do desconhecido para a descoberta de estratégias com relação aos problemas que fazem uso de informações dadas.
Em geral, escolhem uma estratégia baseada em esquemas complexos para problemas; usam análises de meios e fins apenas como uma estratégia de fundo a fim de lidar com problemas incomuns e atípicos.	Com frequência usam análise de meios e fins como estratégia para lidar com a maioria dos problemas; às vezes escolhem uma estratégia com base em conhecimento de estratégias de problema.
Os esquemas contêm uma grande quantidade de conhecimento procedural sobre estratégias de problema relevantes ao domínio.	Os esquemas contêm relativamente pouco conhecimento procedural sobre estratégias de problemas relevantes ao domínio.
Automatizam muitas sequências de passos dentro de estratégias de problemas.	Apresentam pouca ou nenhuma automatização de sequência de passos dentro de estratégias de problemas.
Apresentam solução de problemas altamente eficiente; quando são impostas limitações de tempo, resolvem problemas com mais rapidez que os novatos.	Apresentam solução de problemas relativamente ineficiente; resolvem problemas com menos rapidez que os especialistas.
Preveem com precisão a dificuldade de resolver problemas específicos.	Não preveem com precisão a dificuldade de resolver problemas específicos.
Monitoram com cuidado suas próprias estratégias e seus processos de solução.	Apresentam pouco monitoramento de suas próprias estratégias e seus processos de solução de problemas.
Apresentam alta precisão para chegar a soluções adequadas.	Apresentam muito menos precisão que os especialistas.
Ao se depararem com problemas altamente incomuns, com características estruturais atípicas, levam quase mais tempo que os novatos para representar o problema e recuperar estratégias adequadas em	Ao se depararem com problemas altamente incomuns, com características estruturais atípicas, os novatos levam quase menos tempo que os especialistas para representar o problema e para recuperar estratégias

²⁵ (SLOBODA, 1984; ABERNETHY, 1991; VOLLMAYER, BURNS E HOLUOAK, 1996 apud STERNBERG, 2008).

relação a ele.	adequadas em relação a ele.
Quando lhes são fornecidas novas informações que contradigam a representação inicial do problema, demonstram flexibilidade para se adaptar a uma estratégia mais adequada.	Demonstram menos capacidade de se adaptar a novas informações que contradigam a representação do problema e as estratégias iniciais.
Desenvolvem representação sofisticada dos problemas com base em semelhanças estruturais entre eles.	Desenvolvem representação relativamente pobre e ingênuas dos problemas, com base em semelhanças superficiais entre eles.

QUADRO 1: características de solução de problemas entre especialistas e novatos (STERNBERG, 2008, p. 397)

Para os profissionais, muitos aspectos da solução de problemas podem ser comandados por processos automáticos. Esse automatismo geralmente facilita a capacidade de resolver problemas em dada área especializada que, em geral, converge para a solução correta com base na gama de possibilidades. A especialização em determinado domínio é vista em grande parte sobre a perspectiva de que a prática leva à perfeição (*Idem*, 2008).

*Habilidades cognitivas*²⁶

Estudiosos das áreas da antropologia, linguística, filosofia e psicologia têm encontrado um terreno comum na chamada ciência cognitiva. Nessa perspectiva, esse conjunto pode influenciar o estudo das habilidades cognitivas de duas formas: 1. o conceito de expansão da mente vai para além do conhecimento verbal e matemático, incluindo várias "inteligências" adicionais, a exemplo da música. 2. A pesquisa psicológica vai além do laboratório, rumo a elaboração de pensamentos ocorridos em situações do cotidiano. No primeiro aspecto, pode-se afirmar que as habilidades de percepção e as outras habilidades intelectuais que integram as ações e percepções tornam-se áreas ativas de pesquisa; no segundo, a ligação entre o pensamento e o contexto específico em que o pensamento ocorre torna-se um fator relevante (DAVIDSON; SCRIPP, 1992).

Psicólogos consideram que as habilidades cognitivas estão intrinsecamente ligadas às disciplinas em que estão inseridas. Sugerem que o estudo das habilidades cognitivas seja conduzido ao contexto específico de um cenário do mundo real. Esses dois acontecimentos, o conceito de expansão da mente, junto com o crescente reconhecimento da importância do ambiente em que a mente pensante funciona, têm um efeito profundo sobre o estudo da cognição e da música em geral e no entendimento das habilidades cognitivas em particular (*Idem*, 1992).

De acordo com os autores (1992), ainda é necessário se compreender melhor a natureza das habilidades de cognição musical. O modelo da psicologia cognitiva tem

²⁶ Esse tópico refere-se ao estudo de Davidson e Scripp (1992).

transmitido pouco significado aos músicos, pois, se, de um lado, os que se referem a habilidades cognitivas não apresentam uma prática musical autêntica, por outro, a descrição dos músicos sobre suas práticas são de difícil interpretação para a psicologia. Estudos com base na aprendizagem musical contêm pouca ou nenhuma referência ao sistema de símbolos, habilidades de performance ou pensamento crítico do cotidiano dos músicos.

Por esse motivo, os autores baseados na teoria de Piaget observaram que o conhecimento musical começa pela ação e progride em processos de equilíbrio e acomodação. Segundo eles, o conhecimento musical se constrói por meio de diferentes condições de pensamento. Então eles propõem uma matriz de habilidades cognitivo-musical, a qual aborda a coordenação do conhecimento musical de três formas distintas: produção musical, percepção e reflexão, cujo objetivo é investigar o modo de conhecimento em duas condições básicas: dentro e fora da performance. Mediante essa matriz, pode-se observar o perfil de habilidades de desenvolvimento no músico e uma visão integrada da prática educativa no fazer musical (DAVIDSON; SCRIPP, 1992).

Ao relacionar a psicologia com o conhecimento, pode-se nomear “o conhecimento declarativo (sobre uma habilidade musical), conhecimento processual (dos passos necessários para realizar tal habilidade) e a reflexão do conhecimento (a forma como a habilidade poderia ser abordada diferentemente)” como aspectos clasificatórios do nível de habilidades cognitivas. Ou, ainda, mediante uma abordagem educacional com base em habilidades cognitivas, raciocínio indutivo e dedutivo, compreensão, recordação, estudo, transferência, resolução de problemas, pensamento crítico e raciocínio criativo, todas consideradas importantes para o desempenho acadêmico (Idem, 1992, p. 292).

É importante destacar que as habilidades cognitivas devem ser diretamente vinculadas ao contexto, sendo necessário identificar processos associados à aprendizagem artística, desenvolvimento e prática para que a interpretação tenha utilidade, ou seja, identificar a natureza e a relação das habilidades cognitivas de produção musical, percepção e reflexão, antes, durante, e após momento de performance musical (Idem, 1992, p. 392).

Os músicos produzem, percebem e refletem cada vez mais. Não só agir, mas também pensar semelhantemente ao músico, pois envolve um entrelaçamento de habilidades cognitivas, permitindo uma compreensão mais ampla e profunda do processo musical, da atividade e da emoção. O psicólogo cognitivo David Perkins aborda sobre a singularidade da compreensão artística:

Em geral, pode-se dizer que a compreensão (artística) é como uma teia. A compreensão envolve o conhecimento de como conceitos diferentes se relacionam entre si em termos tais como: símbolo-experiência, causa-efeito, função-forma, parte-todo, símbolo-interpretação, exemplo-generalidade e assim por diante. (PERKINS, 1989 *apud* DAVIDSON; SCRIPP, 1992, p. 393)

A habilidade de tocar um instrumento ou compor uma sonata ou fuga refere-se à produção musical. O músico como intérprete, por exemplo, depende de vários níveis de compreensão, tanto dentro como fora da performance. No ensaio, essa dependência pode envolver consideráveis "desconstrução" e "reconstrução" da partitura. Quer resolvendo aspectos estruturais, quer usando metáforas que auxiliem na interpretação, o músico constrói uma versão sensível do mundo do compositor. Além disso, a versão do intérprete transforma continuamente a ação e, à medida que a interpretação se aperfeiçoa, o músico monitora os amplos aspectos musicais em cada momento da performance (Idem, 1992).

Durante os ensaios, os músicos utilizam a coordenação dos movimentos físicos e psíquicos. É necessário que a consciência permeie os atos físicos de desempenho desde o início, pois a performance cognitiva e inteligente se baseia na adaptação consciente da instrução, da apropriação de gestos e monitoramento contínuo das ações e metas durante a prática. A inteligência na performance não serve apenas para atingir metas, mas aplicá-las na regulação das ações. Segundo Ryle, (1929 *apud* DAVIDSON; SCRIPP, 1992, p. 394) "o desempenho de uma pessoa é descrito como a habilidade de detectar e corrigir falhas, repetir e melhorar até atingir bons resultados e aprender com os exemplos dos outros". Dessa forma, há uma aplicação de critérios na ação reflexiva, na tentativa de alcançar o objetivo.

Não há limite na construção do conhecimento musical. Um estudante de música iniciante reflete sobre conceitos musicais que surgem com base no curso de solfejo e revela uma teia crescente de compreensão. Suas habilidades de leitura servem de contexto para a construção do conhecimento musical. Assim ele poderá mais tarde relacionar a notação musical com a composição, por exemplo. Na intenção de especificar o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos músicos, Davidson e Scripp (1992) criaram *a matriz das habilidades cognitivas*, a qual representa uma tentativa de identificar, localizar e relacionar a dimensão dessas habilidades, além de explorar e interpretar a intercessão de tal dimensão a fim de se discutir os resultados.

A matriz fornece uma importante ferramenta para compreender, de forma mais abrangente e integrada, a maneira de pensar do músico. Ao formular a matriz de habilidades cognitivas, deve-se considerar a acuidade perceptiva que os músicos experientes demonstram

nos vários contextos musicais em que atuam. Os músicos profissionais exibem habilidades notáveis, que devem ser vistas na ótica da cognição musical, e não como uma lista de habilidades altamente treinadas ainda que fundamentalmente isoladas. Com base na estrutura da matriz de habilidades, o pensamento artístico é ricamente relacional e seu desenvolvimento integrado às várias formas de produção musical, percepção e reflexão. Ela tem por base três categorias diferentes para o conhecimento das atividades dos músicos durante e após a performance musical (DAVIDSON;SCRIPP, 1992).

Cada conjunto de habilidades cognitivas é diferente do outro. A produção é o componente inicial e pode referir-se à composição ou performance. Sem produção não há música. A percepção, o segundo componente, reflete a necessidade de discriminar e julgar. O pensamento perceptivo refere-se à formação de sons presentes na apresentação ao vivo. Sem música não há percepção. Por fim, a reflexão reconhece o papel essencial da reconceituação e revisão de uma performance. O pensamento reflexivo permite a compreensão dos processos por trás da produção artística (*Idem*, 1992).

No quadro apresentado a seguir, há o cruzamento de três modos de conhecimento com duas condições de conhecimento. Davidson e Scripp (1992) relatam que existe diferença entre conhecimento musical durante a performance e fora dela, permitindo a distinção entre duas manifestações diferentes de produção musical - percepção e reflexão. Com o conhecimento durante a performance, por exemplo, a compreensão musical é incorporada na própria ação. De natureza dinâmica, esse tipo de conhecimento está ligado à ação que ocorre no contexto da performance de três formas distintas: ação-processual (expressa na ação em si), percepção-em-ação (o resultado do monitoramento da expressão durante a execução), e reflexão da performance (como o desempenho é influenciado por novos eventos na performance).

No segundo caso, o conhecimento após a execução ocorre em representações "declarativas" mais estáticas e declarações escritas ou faladas²⁷. O pensamento crítico fora da performance é essencialmente reflexivo. Nesse contexto, surgem novas estratégias de prática ou ideias para a reinterpretação na compreensão reflexiva da música, independentemente do desempenho. São categorias de habilidades cognitivas, necessárias para descrever a atividade de amadurecimento da prática. Em consequência, músicos profissionais podem exibir fortes indicadores de conhecimento musical em todas essas frentes, enquanto músicos menos desenvolvidos, não.

²⁷ Sloboda (2008) e Davidson e Scripp (1992) tratam dos mesmos termos “Forma declarativa e forma procedimental”.

O princípio fundamental é conhecer as diversas formas de saber, a natureza de nossas representações e o entendimento do que vemos, ouvimos ou fazemos. Deve-se conhecer mais sobre o articular da produção, da percepção e da reflexão, explorar a origem das ações e pensamentos musicais, entender o seu desenvolvimento e como eles interagem com o treinamento. (DAVIDSON; SCRIPP, 1992).

		MODOS DE CONHECIMENTO		
		Expresso por meio da produção	Expresso por meio da percepção	Expresso por meio da reflexão
TIPOS DE CONHECIMENTO	Forma "declarativa"	Criar um conjunto de procedimentos ou estruturar conhecimento interpretativo através da escrita de partitura ou através da articulação de modelos analíticos	Reconhecer ou discriminar elementos musicais, dimensões ou formas fora da performance	Identificar problemas e sugerir soluções ou formular julgamentos críticos, sugerir metáforas interpretativas e estratégias de práticas
	Forma dinâmica ou "procedimental"	Demonstrar como um conjunto de ações pode ser executado, interpretado ou criado	Imitar ou monitorar um conjunto de ações durante a performance	Transformar um conjunto de ações através de reordenamento ou reconfiguração de nuances expressivas durante a performance

QUADRO 2: Matriz de habilidades cognitivas de Davidson e Scripp (1992, p.396)

As habilidades cognitivas que auxiliam a produção, a percepção musical e o ato interpretativo são incorporadas ao conhecimento explícito e implícito do profissional. É um conhecimento que vai além da competência individual do especialista, a qual envolve não só a cultura bem como os valores expressos por ele. Geralmente, numa *master class*, espera-se que os músicos profissionais demonstrem impressionante habilidade perceptiva quando executam, escutam ou refletem sobre sua experiência e a de outros, usando referências musicais, conceitos e metáforas.

Essas habilidades, porém, não surgem plenamente dissociadas do período de aprendizagem. Ao olhar para o desempenho de estudantes, podem-se observar habilidades musicais e conhecimento menos desenvolvidos. Não obstante, se se parte do princípio de que há uma série de diferentes habilidades presentes na produção artística madura, então, tais habilidades cognitivas também devem aparecer em algum momento em nível relativamente precoce do fazer musical.

Segundo os autores Davidson e Scripp (1992), o quadro das habilidades cognitivas fornece um meio de traçar o fluxo das habilidades cognitivas de um tipo de conhecimento para outro desde a infância. Semelhantemente, o quadro torna-se uma útil ferramenta para observar não só os vários níveis de desenvolvimento das habilidades dos músicos intermediários e profissionais, mas também favorecer o progresso musical nos últimos estágios de preparação.

Do ponto de vista psicológico, musical e educacional, a matriz de habilidades cognitivas serve de ferramenta de expressão de pensamentos, pois funciona como extensão do pensamento e da habilidade. Por exemplo, quando se aprende um instrumento, há um desenvolvimento ao se fazer uso da atenção. Durante a primeira fase do estudo, o foco está em adquirir e dominar a técnica ideal para tocá-lo. Mais tarde, quando a técnica torna-se automática, muda-se o foco para a expressão do pensamento musical.

Há um deslocamento inverso na consciência subsidiária, ou seja, na mudança de foco entre os dois domínios: inicialmente o domínio do instrumento está em primeiro plano; a seguir, a expressão do pensamento musical é que se torna o foco. Nesse nível, o instrumento é usado para expressar a experiência pessoal e interpretação. Assim a consciência sobre o instrumento, para o pensamento musical e expressão, muda conforme eles se tornam extensão do corpo e se integram ao pensamento.

À medida que o conhecimento dessa ferramenta aumenta pelo uso, visando alcançar objetivos, reflete-se sobre esse saber e, assim, mais impulsionados à compreensão cada vez mais distante do ponto de partida. Desse modo, o conhecimento sobre as habilidades cognitivas desempenha um papel especial na resolução de problemas possibilitando novas conquistas do saber.

1.5 Estratégias

No Dicionário Aurélio (2001), estratégia é assim definida: “Arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista a objetivos específicos”. De acordo com Sloboda (2008, p.287), para determinado comportamento de aprendizagem, há aplicação de um conjunto de estratégias bem gerais, as quais conduzem ao aprendizado e visam ao domínio de qualquer tarefa. O autor cita que “a estratégia consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser adquiridas passo a passo”.

De acordo com Wenstein & Mayer (1986 *apud* JORGENSEN, 2004, p.85) “estratégias de aprendizagem são pensamentos e comportamentos utilizados pelos músicos durante a prática, as quais influenciam o estado motivacional e afetivo, ou o modo como eles selecionam, organizam, integram e ensaiam novos conhecimentos e habilidades”. Jorgensen (2004) dá o seguinte exemplo: quando o músico planeja a sua prática, é uma estratégia de pensamento, e o aumento gradual do andamento de uma partitura é também uma estratégia de comportamento. Acrescenta ainda que as estratégias, mesmo conscientemente aplicadas, podem tornar-se automáticas. Apesar da diversidade de estratégias existentes, há aquelas comuns que os músicos podem empregar para produzir melhor resultado de prática ou, ainda, alcançar os mesmos resultados com rapidez.

De acordo com Santiago (2009), o direcionamento e a qualidade da prática para o recital podem se referir tanto a objetivo de curto prazo, que é a prática efetiva, como a de longo prazo, a prática deliberada. Com relação à primeira prática, Hallam (1998, *apud* Jorgensen, 2004, p.01) descreve da seguinte forma: “aquele que atinge o produto final desejado no menor espaço de tempo possível, sem interferir com as metas de longo prazo”. Já a segunda prática compreende um conjunto de atividades e estratégias de estudo muito bem planejadas, cujo objetivo é ajudar o músico a superar as dificuldades e melhorar a performance num período de tempo mais extenso (SANTIAGO, 2006). Ao selecionar e programar estratégias práticas apropriadas, um artista pode adquirir as ferramentas necessárias para alcançar esse objetivo.

Jorgensen (2004) destaca que professores de música têm sugerido a conveniência dos alunos para a prática “autorregulada”, em que, ausentando-se o orientador, os estudantes devem ter autonomia para planejar tarefas definidas e supervisionar sua própria prática. O autor aborda ainda que há três fases de aprendizagem para a prática instrumental eficaz:

Planejamento e preparação da Prática, Execução da Prática, Observação e Avaliação da Prática. As respectivas fases de prática são entrelaçadas e cíclicas.

Direcionar a atenção do instrumentista a essas três fases a serem empregadas na prática não é, contudo, suficiente para uma utilização eficiente das estratégias individuais. Cada praticante, do estudante ao profissional, deve ter um conhecimento perfeito de seu repertório e das estratégias que utiliza para controlar, regular e utilizar esse repertório. De fato, estudantes e profissionais muitas vezes têm opiniões próprias, o que constitui uma prática eficaz. Apesar dessa diversidade, existem estratégias comuns que os músicos podem empregar a fim de produzir melhor resultado de desempenho ou alcançá-lo com mais rapidez.

Chaffin (2004) destaca cinco características fundamentais para uma prática efetiva: concentração focada, determinação de objetivos, autoavaliação habitual, práticas estratégicas e capacidade de visualização da peça por inteiro. Em outra pesquisa, o autor apresenta “o monitoramento dos níveis de energia, o trabalho e a testagem dos trechos trabalhados, o uso da estrutura formal para a divisão das partes a serem estudadas e a antecipação de objetivos futuros” (2002, *apud* SANTIAGO, 2009, p.138).

Sendo assim, a prática eficaz prevê a condução musical do instrumentista ao nível interpretativo e, por conseguinte, a produção maior de concentração para executar com convicção sentimento e expressividade que ele deseja mostrar ao público. Ao pensar exclusivamente nos objetivos expressivos da peça, o pianista terá alcançado o alvo performático da obra musical. Entretanto, para que essa etapa seja alcançada, é necessário o músico ter estudado a peça pensando nesses alvos a fim de serem automatizados e presentes no momento da execução. Caso contrário, é possível haver distração.

Jorgensen (2004) discorre sobre algumas estratégias utilizadas em variados estágios da prática instrumental. São elas: 1) Estratégia para a prática individual, de planejamento e preparação, as quais são subdivididas em três: a) estratégia para seleção e organização de atividades, b) estratégia de estabelecimento de objetivos e metas e c) de administração do tempo; 2) Estratégia de ensaio e subdivididas em estratégia mental *versus* estratégia de ensaio tocando, de domínio de toda a peça *versus* partes menores; 3) Estratégias de preparação para a apresentação pública e 4) de avaliação²⁸.

Apesar de terem sido encontradas várias estratégias de estudo, só serão apresentadas apenas as que se julgam auxiliarem à amenização da ansiedade no palco.

²⁸ Santiago (2009) também discorre sobre todas estas estratégias apresentadas por Jorgensen numa versão para língua portuguesa.

1.5.1 Estratégia de ensaio

Segundo Sloboda (2008, p. 88), há três estágios principais de envolvimento com uma partitura: 1. performance não planejada, conhecida como leitura à primeira vista; 2. performance gerada pela exposição continuada à partitura, cujo objetivo é o aprimoramento da execução até atingir um grau satisfatório, conhecido como ensaio ou prática e 3. performance do especialista, cuja execução já aperfeiçoada pode vir acompanhada da memorização total da obra. Neste último caso, alguns músicos conseguem executar determinadas partituras sem a necessidade de ensaiar.

A maioria dos músicos investe grande parte do tempo e esforço musical nos ensaios. Muitos estudantes acham difícil ensaiar de maneira produtiva, ou seja, desenvolver os estudos significativamente. A principal estratégia é tocar o mesmo trecho várias vezes, esperando que ela seja aperfeiçoada. As dificuldades encontradas na sequência da execução ficam dissociadas de um controle consciente completo. Músicos experientes revelam ser mais importante a repetição consciente e as passagens problemáticas destrinchadas em partes menores; segundo eles, o conhecimento seguro de uma partitura requer o desenvolvimento de aspectos múltiplos dessa obra. Além disso, afirmam que a condição para um conhecimento pleno de uma partitura é começar a tocá-la em qualquer parte. Assim, a cada peça estudada, diminui a necessidade de ensaios para repertórios futuros. Todavia, ensaios intensivos de uma só peça nem sempre resultam em melhoria significativa, chegando-se ao limite de passar a peça problemática adiante para só depois retomá-la (SLOBODA, 2008).

Jorgensen (2004), por sua vez, aborda que cada partitura pode ser dividida em seções ou partes menores. Pesquisas revelam três abordagens principais: 1. Tocar toda a peça várias vezes sem dar tratamento especial às suas partes; 2. Concentrar-se apenas em partes da partitura antes de tentar dominá-la por completo, passando por cada parte várias vezes; 3. Combinar conjunto e interpretação da peça quando o instrumentista tem a opção de tocá-la por inteiro, a fim de adquirir conhecimento suficiente da peça, quer estudando toda a partitura, quer tendo uma visão geral. Assim, ele pode selecionar e relacionar as partes de seções maiores, embora dificuldades técnicas advenham numa determinada parte obrigando-o a subdividi-la ainda mais.

Ainda que a primeira estratégia seja mais comum entre estudantes, conforme também observou Sloboda (2008), cada uma das três estratégias tem sua importância, pois vai depender das circunstâncias a serem definidas na situação de prática. Esta inclui o tempo avaliado de ensaio do repertório, seu estilo e complexidade, a familiaridade com a música, os

objetivos da prática e a habilidade do indivíduo em se autoavaliar e fazer as correções necessárias. Jorgensen (2004, p. 93) destaca o seguinte:

- O músico deve fazer uso das três principais estratégias para dominar não só o todo mas também as partes e não se ater apenas a uma estratégia, independentemente das circunstâncias.
- O instrumentista não é obrigado a dividir a peça em partes formais, de acordo com a visão do compositor, mas as selecionadas devem ser musicalmente significativas.
- O recitalista deve adotar um procedimento que combine a visão global e o cuidado com o “todo”, dando tratamento especial às dificuldades ou às peças desafiantes que estão conectadas com o todo.

Por conseguinte, Sloboda (2008, p. 298) afirma que “a prática distribuída é melhor que a prática em massa. Distribuir a prática significa espalhá-la por vários períodos separados, em vez de concentrá-la em uma única sessão”. Por exemplo, se alguém tem sete horas de prática por semana para estudo, é aconselhável realizar uma hora de prática diariamente a estudar sete horas em apenas um dia. A prática distribuída proporciona mais oportunidade para o contexto variar, de forma que apenas as condições essenciais sejam incorporadas em uma nova produção. Uma das consequências em persistir na prática de uma habilidade é ela não se adequar a contextos específicos.

1.5.2 Estratégia de amadurecimento do repertório

De acordo com Noyle (*apud* CHAFFIN, 2002, p.47), pode-se aprender uma peça em três etapas. Quando o músico tem o primeiro contato com a peça, ele a abandona e depois a lê pela segunda vez, abandonando-a outra vez e em seguida a lê de novo. Então, segundo o autor, “você realmente tem a chance de apresentar algo em público que se tornou geneticamente parte de você”. A lição que se tira desse depoimento é que, após certo tempo em contato com o repertório estudado e reestudado, as peças retornam mais maduras. “Toda vez que se reaprende uma peça, isso se solidifica na memória” (CHAFFIN, 2002, p. 106).

Sobre o aspecto do abandono e a retomada do estudo de uma partitura, Johnston (2002 *apud* Barros 2008, p. 180) aponta algumas razões:

- Talvez o subconsciente trabalhe durante o período de descanso do problema e tenha tempo para assimilar tudo o que fez;
- É provável que a quebra de rotina da prática possa fazer a próxima abordagem da seção musical ser mais efetiva;
- Talvez a seção volte a ser novamente desafiante e motivadora, em vez de vestir-se na forma de “inimigo”.

1.5.3 Estratégia de simulação para um recital

Toda atividade musical é projetiva, isto é, o indivíduo faz conforme se mostra; logo, permite que o observador treinado veja tanto os aspectos que funcionam bem no indivíduo como aqueles em que entra em conflito. Tais aspectos observados e analisados permitirão ao professor organizar uma estratégia de ensino e elaborar seu plano de aula (GAINZA, 1988).

Em seus experimentos sobre psicopedagogia, a autora dá um exemplo na sua prática de ensino de piano a alguns alunos inibidos: ‘Toque forte, se passar da medida, eu aviso’; ou alguém com problema de expressão: ‘Faça pose de artista, sinta-se como um cantor no teatro’. O aluno pensa: ‘na realidade, eu só sou aquilo que represento’ e, dessa forma, fica mais fácil de o aluno compreender o que se pede. Com essas expressões sugeridas, ela pretende que o aluno perceba certo tipo de relação frequentemente reprimida que existe entre o instrumentista e seu instrumento (*Idem*, 1988).

Greene (2002) aprofunda-se bem em Simulação de Recitais. Ele compara o passo a passo de seu estudo com um processo semelhante a uma aula de instrumento. Ao conhecer um novo professor, o estudante pode expressar sentimentos bons ou maus e, assim, tentar eliminar as dificuldades. Daí o músico começa a tocar e o docente consegue diagnosticar problemas, oferecendo soluções e atribuindo exercícios específicos para suas necessidades.

O autor orienta o músico a se preparar para o seu recital. Uma dessas etapas é o questionário sobre o desempenho do artista, no qual o intérprete se imagina numa apresentação pública. No capítulo intitulado “Contagem regressiva” (GREENE, 2002, p. 106), ele projeta um roteiro para trabalhar ao longo de um período de três semanas. Como parte desse treinamento, o músico simula duas performances ao vivo, gravadas de preferência, até culminar no evento importante. Nessas simulações, é importante que professores e/ou amigos estejam presentes, o que pode favorecer, mas também gerar alguma ansiedade.

Além disso, o músico deve planejar metas para cada peça do repertório, descritas numa ficha, a fim de acompanhar o resultado. Não é necessário que o repertório escolhido seja aquele apresentado na íntegra no dia do recital, mas que oriente o intérprete a fazer comentários na própria gravação. Caso ele não se sinta satisfeito com o resultado, pode criar alternativas²⁹.

²⁹ Cardassi (2000, p. 253) sugere “A utilização de uma ficha com a definição dos objetivos (agrupados em técnicos, musicais e pessoais), evidenciando os pontos conquistados a cada simulação, e outros ainda a serem melhor trabalhados”.

1.5.4 Estratégia de recuperação

Segundo Greene (2002), há duas situações críticas com as quais o músico de sucesso deve lidar excepcionalmente bem: o primeiro momento do recital e aquele após os erros. As duas situações exigem estratégias completamente diferentes. Considerando que o músico tem dias, meses e, em alguns casos, anos para se preparar, os erros não são planejados. Os erros “apontam” algo não executado corretamente. Muitas vezes anunciam o nível mais baixo de suas habilidades, mas visam direcioná-los ao melhor aspecto, ou seja, os erros também podem servir para delinear o pico das habilidades do músico. “Os erros são, portanto, uma influência benéfica de ‘empurrar o envelope’, de perseguir seu ideal [...] nossas faltas e erros fornecem marcos para nossas capacidades mais elevadas” (GREENE, 2002, p.90).

O autor relata que, se o instrumentista estiver atuando em um estado de alta concentração, compromissado em ir além, poderá cometer erros ocasionais. Estes são recomendados, pois, dada a complexidade das habilidades de performance artística, executada em circunstâncias de muito stress, os erros não serão apenas normais, mas inevitáveis. Greene sugere que o músico deve se permitir faltar uma nota de vez em quando, a menos que ele tente evitar erros a todo custo. Somente quando ocorrem erros posteriores é que se percebe que nem tudo foi bem sucedido.

Após os erros, muitos artistas entram num estado de crítica destrutiva. Pensamentos como: “Eu não posso acreditar que entrei errado” ou “Eu estudei tanto esse trecho”. Seja qual for o tipo de negação, e de quem quer que seja a culpa, o músico deve se conscientizar de que o recital continua. Greene sugere que o instrumentista não fique preso ao erro, pois pode atrasar a recuperação. Quanto maior a compreensão do que ocorre após o erro, mais rapidamente acontece a superação. O autor afirma que esses pensamentos autocríticos são causados pelo lado esquerdo do cérebro, o lado mais racional, que atua para distrair o lado direito. O objetivo não é eliminar completamente os erros, mas recompor-se da maneira mais rápida e eficiente após a sua ocorrência.

A seguir, Greene (2002) sugere algumas estratégias de recuperação:

- 1) Aceitar o erro. Contentar-se com a realidade da falha não significa que o músico deva fazê-lo com sorriso no rosto. Apesar da fúria nesse momento, essa emoção não é relevante. A avaliação do recital, inclusive os possíveis erros, deve ser feita após a apresentação, não sendo por isso necessário o intérprete deixá-los visíveis ao público.

- 2) Retornar ao presente. Quando a mente rememora a causa do erro ou a preocupação com passagens difíceis na peça, o foco diminui. Após o erro, é importante trazer o pensamento de volta para o presente rapidamente.
- 3) Relaxar os músculos. Erros frequentes causam músculos contraídos. O músico deve utilizar o erro como sugestão para lembrar-lhe a liberação do excesso de tensão, especialmente se sentir raiva. É necessário garantir um corpo flexível e acessível aos momentos de musicalidade.
- 4) Criar método de emergência. Greene sugere a criação de um método específico para uma emergência, o qual ajudará a mente a voltar-se para o lado direito do cérebro, responsável pelas emoções e focar-se na tarefa relevante a ser feita. Afirmações mentais como "Fique comigo" ou "Mantenha o foco", apesar do erro, são bem-vindas. A opção do método de emergência deve estar em mente antes do início de qualquer performance, funcionando como um extintor de incêndio; nunca se sabe quando se precisa dele.
- 5) Tocar em nível razoável. O autor relata que já observou muitos artistas profissionais tentarem compensar os percalços utilizando algumas proezas, mas essa atitude tende a aumentar o problema. Na intenção de compensar notas ruins com grandes notas só provocará mais notas ruins, ou seja, a tentativa de realizar exibições não previstas pode ser um desastre. Segundo Greene, “é cavar-se em um buraco profundo” (p.92). O músico deve concentrar-se no processo de fazer “muito bem” antes de pensar em tocar com o máximo desempenho. O público nem sempre procura a perfeição, mas sentir a emoção do intérprete gera respeito.

1.5.5 Estratégia Cognitiva Comportamental

A forma de o sujeito pensar sobre a situação temida é uma das causas da ansiedade de performance. Tratar o comportamento de um músico ansioso, sugerido por Wilson & Roland (2002), é transportá-lo de pensamentos negativos à reorganização cognitiva de seus hábitos durante a apresentação. Um dos estudos abordados é o de Kendrick et. al. (1982), chamado treinamento da atenção. A um grupo de 53 pianistas apresentando APM, foi solicitada a identificação de pensamentos negativos, percebidos durante a performance, e a substituição desses pensamentos por mentalizações otimistas. Os autores utilizaram elementos como persuasão verbal, instrução, realização de apresentações e exercícios individuais. A melhora se percebeu na prática repetida entre amigos e público de apoio. Outra pesquisa forneceu um

estudo de terapia cognitiva contra tranquilizantes, quando se observou que a prática controlada de exercícios de relaxamento reduziu o uso desses ansiolíticos.

Uma prática comportamental conhecida no tratamento da ansiedade no recital é a de sensibilização sistemática, que envolve o treino de relaxamento muscular, seguido do mental. Por exemplo, um pianista ansioso imagina-se tocando uma peça fácil na presença de familiares. Assim, passa a um cenário mental que inclui a presença de alguns estranhos até imaginar-se em um grande concerto. Essa teoria tem base no medo que produz um estado de repulsa pelo objeto temido, então é necessário persuadir o ansioso a encontrar-se com esse objeto em etapas graduais (*Idem*, 2002).

1.5.6 Estratégia de relaxamento

Um estado relaxado caracteriza-se pela não existência de atividades desnecessárias ou qualquer sensação de deficiência durante um período de tempo. Em termos de performance musical, técnicas de relaxamento podem ser usadas para: 1. gerenciar o nível de alta excitação, que pode interferir o pré, o durante e o pós funcionamento da performance; 2. controlar a vida em geral e evitar estresse físico e psicológico (CONNOLLY; WILLIAMON, 2004).

De acordo com o parecer dos autores, alunos de música têm produzido resultados notáveis quando se utilizam intervenções cognitivo-comportamentais para reduzir o "medo do palco" geralmente associado à excitação física, mental e emocional. Embora o nível de excitação adequado para uma apresentação variar entre indivíduos, o treino de relaxamento possibilita incutir uma consciência corporal e um estado mental relaxado. Essa consciência pode reduzir a tensão muscular, que interfere na coordenação de habilidades físicas, ou acalmar a mente.

Em primeiro lugar, as técnicas de relaxamento devem ser usadas como parte de uma rotina de pré-apresentação e emparelhadas com certa dose de alerta mental. Tais atividades devem ser implementadas, praticadas e testadas, antecedendo qualquer apresentação crucial, a fim de que o instrumentista não atinja um estado letárgico relaxado. Mesmo uma consciência relaxada exige certo grau de excitação antes de qualquer performance. Em segundo lugar, essa estratégia oferece benefícios a um estilo de vida, podendo então impactar as atividades práticas de desempenho. Por exemplo, regenerar o corpo, a mente e as emoções mediante indução de pensamentos positivos, melhorar a aprendizagem e memorização além do sono e

da conservação de energia. Na verdade, a pesquisa sugere que a habilidade é melhor aprendida em um estado relaxado ao intercalar períodos de aprendizagem com sessões de relaxamento (CONNOLLY; WILLIAMON, 2004). Essas atividades podem ser físicas (redução da tensão nos músculos) ou mentais (visualização de uma cena calma natural), ambas utilizadas tanto para alcançar nível profundo e sustentado de relaxamento ou nível momentâneo, menos profundo.

A profundidade de relaxamento vai depender do tempo e da concentração dedicados ao exercício. Já a prática de métodos mais profundos de relaxamento é melhor realizada após a atividade musical, e não antes, ou após sessão de treinos intensivos e, mais comumente, como parte de uma rotina diária; antes de domir, por exemplo, quando podem ser particularmente benéficos no combate à fadiga e à preocupação em excesso.

O abrandamento momentâneo pode ser usado em relação à performance musical de várias maneiras: antes do aquecimento no instrumento, para determinar um sentido físico, mental e emocional; em intervalos durante a prática, para reduzir a tensão desnecessária e reorientar reflexões sobre a atividade; como parte do aquecimento para baixo, a fim de reduzir o acúmulo de tensões e restabelecer um estado físico equilibrado; e antes de praticar qualquer forma de ensaio mental. Connolly e Williamon (2004, p. 223) sugerem alguns exercícios de relaxamento:

- Sentar-se e colocar os pés no chão e as mãos no colo. Depois fechar os olhos.
- Prestar atenção aos sons fora da sala, em seguida, dentro da sala e perceber seus próprios pensamentos.
- Respirar profundamente contando até quatro; segurar a respiração em quatro e inspirar lentamente contando de quatro a oito.
- Continuar a respiração, prestar atenção aos músculos da face: testa, ao redor dos olhos, bochechas, boca, queixo e pescoço. Quando expirar, imaginar toda a tensão a se esvair pelos ombros, sobre e pelos braços, pulsos, mãos e dedos.
- Observar peito relaxado, costas e estômago, cintura e pelve.
- Na próxima expiração, imaginar toda a tensão a se esvair pelos joelhos, panturrilhas, tornozelos e pés.
- Permanecer nesse estado por alguns minutos antes de tomar três respirações profundas, alongar e abrir os olhos.

Stateri (2011) ressalta que algumas pessoas sentem-se mais à vontade para realizar exercícios de relaxamento quando ouvem uma música tranquila, resultando em “alívio da ansiedade e nervosismo, alívio do ‘stress’, melhora do equilíbrio emocional, descanso da mente”. O autor sugere alguns exercícios a serem praticados um pouco antes de enfrentar o público, numa sala arejada e tranquila (STATERI, 2011, p. 76):

- Sentado, com os braços soltos, respirar profundamente por 2 ou 3 minutos.
- Concentrar-se na respiração, agora normal, procurando relaxar dos pés à cabeça. “Limpar a mente” por mais 2 ou 3 minutos.
- Imaginar (visualizar) que está dirigindo-se ao palco, firme, sem nenhum receio, prosseguindo até o piano, sem se preocupar com nada.
- Imaginar que está sendo aplaudido graças ao sucesso na apresentação.

II - ANÁLISE DE DADOS: PROCEDIMENTO E RESULTADO

2.1 Análise dos relatos verbais antes do recital: A Entrevista Semiestruturada

As entrevistas qualitativas tendem ao formato aberto ou semiaberto, direcionando perguntas a determinado tipo de resposta, mas dando abertura para o inesperado. Uma das especificações desse método qualitativo é a entrevista semiestruturada, em que a pesquisadora elabora as questões com antecedência, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Embora conduza de forma flexível, pode realizar outras indagações ao observar atentamente a condução do pensamento do depoente, para obter um aprofundamento na compreensão do fenômeno com as informações inesperadas, mas sem fugir das questões previamente elaboradas (FREIRE, 2010).

Como técnica, foi utilizada a análise categorial temática (BARDIN, 2008). A categorização das entrevistas se organizou de acordo com a condução dos resultados obtidos na interação entre a pesquisadora e o entrevistado, mesmo que as respostas não tenham sido previstas.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2008, p.131).

Na elaboração e aplicação das entrevistas, as categorizações temáticas ainda não haviam sido definidas. Apenas no momento da análise, com base na fala dos participantes da pesquisa, é que surgiram estas: 1. *Planejamento de estudo*; 2. *Ansiedade e sintomas*; 3. *Preparação para o recital*.

2.1.1 Grupo 1: Estudantes

1. *Planejamento de estudo*

Ao serem questionados se eles costumavam seguir algum roteiro de estudo, o estudante 1 responde sempre recorrer às orientações de seu professor.

“Eu assim, tô combinando com meu professor de ficar estudando só o *Ciclo Nordestino, de Marlos Nobre*, aí eu tô batendo nas músicas mais complicadas, as outras vou deixando um pouco de lado, aí eu tenho planejado de quando vier pra aqui, já venho com a música certa”.

Quando indagado se ele tinha por hábito estudar repetindo peças ou escolhendo trechos difíceis, ele deu a seguinte resposta: “Eu começo bem lento, às vezes não tenho muita paciência e tento tocar mais rápido, só que eu tô seguindo a dica do professor, que é tocar bem lento, mas vou passando lento pra fixar mais”.

O participante expressou duas formas de planejamento de estudo: investir um pouco mais no repertório difícil, buscando seguir as orientações de seu mestre, e fazer o estudo lento, às vezes sem sucesso. Quando o estudante 1 comenta “eu tenho planejado de quando vier pra aqui já vir com a música certa”, é porque ele não possui piano em sua residência e depende apenas do instrumento da escola para estudar. Além disso, expressa certa dificuldade em manter o equilíbrio entre estudar em casa, com o teclado, e na escola, com o piano disponível no momento, significando não ter horário fixo de estudo: “Tem dia que não dá pra estudar em casa, mas, quando eu venho aqui pra escola, são duas horas”. Segundo Ray (2009), é importante prever o tempo para estudar até o dia da apresentação e buscar estratégias de planejamento de estudo individual, pois a otimização do tempo é imprescindível para a elevação da qualidade do ensaio e da apresentação.

O estudante 2 abordou o seguinte discurso sobre suas metas de estudo:

Sempre faço tudo baseado em metas. Geralmente escrevo no meu caderninho de piano todo o repertório e as músicas às quais devo dar mais atenção. Depois eu gosto de sentar e imaginar, analisar a partitura e pensar como o professor vai pedir para eu estudar, anotando também as dúvidas para perguntar na aula.[...] Eu começo a estudar pelas peças de que não gosto; passo uma hora nas músicas mais pesadas, de Bach, trinta minutos nas mais fáceis e nunca estudo a peça completa, eu estudo trechos e aí no final vou revisar.

O aluno em questão tem piano em sua residência e adquiriu o hábito de estudar quatro horas por dia. Na sua fala, se percebe um amadurecimento musical por conseguir traçar metas de estudo. Provavelmente o maior contato com o instrumento seja o motivo para esse aspecto estar em evidência. Percebe-se ainda, no estudante 2, a antecipação dos objetivos propostos para o roteiro de estudo, que ainda não havia sido entregue, quando evidencia listar o repertório e planejar sobre as peças às quais deveria dar mais atenção. De acordo com Ray (2009), o planejamento, o tempo de estudo e o estabelecimento prévio de metas são recursos que minimizam a ansiedade, além da busca do prazer nas razões que levaram o músico a ser um instrumentista.

Sobre as metas de estudo, o estudante 3 afirmou:

A única coisa que euigo fielmente é a memorização, vou estudando já pensando em memorizar e, pra isso, penso nela universalmente, assim,

harmonicamente, porque, pensando dessa forma, você consegue memorizar mais fácil. E os detalhes técnicos eu sigo de acordo com a peça e com o estilo. Algumas peças, por exemplo, eu não sigo a ordem de leitura, mas os trechos comuns. Tento primeiro conhecer as ideias daquele trecho porque sei que o restante são só evoluções.

Percebe-se nesse depoimento que o aluno enfatiza aspectos analíticos de um repertório e procura estabelecer um conhecimento estrutural da obra, condição eficaz na preparação e na futura apresentação pública. O conhecimento do conteúdo e dos aspectos técnicos é um dos cinco elementos que interagem durante uma performance musical (RAY, 2005). O estudante que costuma estudar, em média, três a quatro horas por dia revela não ser só a qualidade mas também a quantidade de tempo são importantes na preparação: “Dependendo da peça, acho que, mesmo com qualidade, não dá tempo, não, porque tem peças que são longas e você precisa mergulhar nelas, aí você precisa de um pouco mais de tempo”.

1. Ansiedade e sintomas

Na intenção de desvendar se os estudantes já sentiram ansiedade nas apresentações, foi questionado se eles já haviam tido experiência em recital solo, uma vez que a exposição em público é um pouco maior que nas audições. O estudante 1 respondeu que só o minirrecital³⁰. Revelou ter adquirido experiência para o futuro recital de conclusão de curso destacando o seguinte: “Eu gostei porque foi uma preparação para o recital e acredito que tirou um pouquinho mais a minha timidez e me deixou ver como é a realidade de tocar para outras pessoas”.

Quando perguntado se o primeiro estudante sentiu ansiedade nessa apresentação, ele respondeu afirmativamente e, sobre os sintomas, redarguiu: “Eu lembro que fiquei elétrico mesmo, não queria ficar num canto”. Fazendo uma relação da fala do participante sobre o minirrecital e os sintomas de ansiedade, percebe-se que, mesmo diante da situação ansiosa, afirmou ter gostado da experiência de palco. Indagado se ele acreditava que essa sensação podia interferir nas apresentações públicas, responde: “No caso do minirrecital, a primeira música era bem rápida, aí eu acho que me atrapalhou, aí o professor vai me passar uma música mais lenta, para que eu possa tirar a ansiedade logo, para eu ficar mais seguro”.

O minirrecital mencionado pelo participante é uma metodologia bem recente que acontece desde 2012, utilizada apenas pela área de piano da ETECM, ou seja, os outros professores de instrumento da escola não a utilizam. É uma apresentação incentivada para alunos do 5º período do curso, realizada em, aproximadamente 15 minutos, quando o aluno tem a oportunidade de apresentar-se em público, na presença de amigos. Eles executam um repertório escolhido do semestre anterior e do semestre corrente.

O estudante 1, mencionou ter percebido a interferência da ansiedade em sua apresentação, durante a execução da música inicial. Ray (2005-2009) sugere que o músico deve optar por um roteiro de músicas para o recital nas quais se senta mais confortável, pois, no momento da apresentação, ele terá de lidar com outros aspectos como vestuário, condições prévias de concentração e ajuste da temperatura do ambiente, quando suas habilidades serão colocadas à prova e ele, provavelmente, estará com as emoções alteradas. No discurso do participante, percebe-se que seu professor escolheu uma peça mais tranquila a ser executada no futuro recital, quando certamente o recitalista se sentirá mais seguro no início de sua apresentação. Essa segurança é condição essencial para um bom recital, segundo a sua fala: “eu preciso estar seguro”.

No caso do estudante 2, foi questionado se possuía alguma experiência em recital solo. Ele responde ter sido o minirrecital a sua primeira oportunidade de tocar em público por um tempo mais prolongado e acrescentou: “a experiência foi tensa, querendo ou não, porque você termina bloqueando as coisas boas”.

Sobre os sintomas de ansiedade, durante seu primeiro recital, ele declarou:

Minutinhos antes de entrar no palco, vai logo batendo aquela vontade de fazer xixi. A mão fica suando frio, com certo desconforto nos dentes, como se eles estivessem gelados. Também tenho uma impressão horrível de que não sei mais tocar a música. Minhas pernas ficam meio bambas e a barriga gelada como se tivesse um buraco negro lá dentro que sugou tudo e deixou um espaço frio, cheio de névoa.

Os sintomas apresentados pelo referido estudante foram, segundo Valentine (2002)³¹, de aspecto fisiológico: vontade de urinar, transpiração, boca seca, ‘borboletas’ no estômago; com relação ao cognitivo - falha na memória e comportamental: tremor nas pernas.

Ainda questionando se ele acreditava que um repertório de difícil execução trazia nervosismo na apresentação, o participante respondeu afirmativamente, acrescentando que *A maré encheu*, de Villa-Lobos, foi a peça que o deixou nervoso no minirrecital. Percebe-se então que, diante do repertório executado, essa não seria uma das obras mais difíceis. Daí quando se perguntou se era questão de dificuldade ou de amadurecimento da peça, ele revelou que estava se sentindo inseguro na música porque houve um conflito. “Aí na hora de tocar eu dizia: eita [...] aí eu dizia pra mim mesmo: calma, você é capaz”.

Aos participantes da pesquisa se indagou se o professor havia lhes dado algum conselho sobre o controle da ansiedade, ao que o estudante 1 respondeu: “Ele pediu para eu

³¹ Apud Cunha (2013)

respirar bem e sentir o piano, como se eu pudesse controlá-lo, sem realmente me preocupar pois eu sabia o que tinha de fazer”. Já o estudante 2 relatou: “Ele pediu para ficar calmo, respirar fundo e pensar somente na música. [...] O professor sempre dizia que não passaria uma peça pra gente tocar e passar vergonha, caso ele não soubesse que a gente teria capacidade para isso”. Perguntando a esse participante qual seria a condição necessária para uma boa apresentação, ele respondeu “estar me sentindo seguro, [...] sabendo tudo da partitura, estar com a música dentro de mim”.

O estudante 3 afirmou nunca ter participado de recital-solo, embora tivesse participado de várias audições. Todavia, segundo Kenny (2011, p. 289) “as audições podem ser uma experiência fundamental na vida musical de aspirantes a músicos profissionais, área onde existe maior dificuldade em gerir a mais intensa ansiedade de performance musical”.

A respeito da temática Ansiedade, foi indagado ao participante 3 se um repertório de difícil execução o deixava nervoso. Ele revelou que só quando estudava pouco, mas que geralmente sentia nervosismo em suas apresentações. Buscando investigar se encontrou alguma estratégia para vencer esse nervosismo, assegurou: “Minha estratégia é antes, acho que até agora não consegui criar uma para antes do dia ou no mesmo dia, eu sempre me sinto melhor quando estudo mais”.

De acordo com Wenstein & Mayer (*apud* JORGENSEN, 2004, p. 85), “estratégias de aprendizagem são pensamentos e comportamentos utilizados pelos músicos durante a prática, as quais influenciam o estado motivacional e o afetivo, permitindo-lhes selecionar, organizar, integrar e ensaiar novas habilidades”. Observa-se que, mesmo sem estar certo de haver encontrado uma estratégia, ele se sente melhor quando está seguro nos estudos. Conclui-se então que todos os participantes do grupo 1 revelaram a mesma condição para um bom desempenho em público, a segurança no repertório, que pode envolver tanto a qualidade de tempo nos ensaios como o amadurecimento das músicas.

Ao questionar ao estudante 3 se ele acreditava que a ansiedade interferia nas apresentações musicais, ele respondeu positivamente, mas quando se perguntou se tal sensação já o havia impedido de tocar bem, respondeu: “Eu não fico ansioso, eu fico nervoso, eu não fico com aquela ânsia de tocar logo pra passar logo, eu até acho que deve demorar um pouco mais o meu tempo pra chegar, mas eu acho que é mais o nervosismo, eu nunca fiquei ansioso”. Quanto a perceber os sintomas diante do nervosismo, respondeu: “Acho que tem um fogo dentro de mim, o negócio parece que vai pegar fogo, às vezes fica o pé agitado” Ainda sob a ótica de Valentine (2002), o participante apresentou sintomas de origem fisiológica: “um fogo por dentro” e comportamental: tremor nos pés.

O estudante 3 continuou: “Todos dizem que o nervosismo é normal, pra mim acho que atrapalha e que tudo é de acordo com a preparação”. Paula e Borges (2004, p.41) afirmam que a apresentação pública está associada às intensas emoções e sensações, mas “a qualidade da performance está estritamente ligada não apenas ao controle emocional, mas também à forma como se deu a construção de todo o processo”.

O estudante acrescentou que o nervosismo nunca o impediu de tocar e que, apesar de eventualmente surgirem erros, segue executando sua apresentação, pois, segundo ele, “se você parar e respirar, você já perde”. Sinalizando uma concordância com Greene (2002), o autor sugere que o instrumentista não se prenda ao erro, porque atrasa a recuperação e, quanto mais o músico compreender o que geralmente ocorre após esse fato, imediatamente surge uma solução para que ele se recupere.

Enfim perguntou-se se o ambiente da apresentação gerava nervosismo. O participante referiu que “o ambiente escolar me deixa mais nervoso, acho que é por causa das provas e avaliações”. Esse aspecto foi levantado apenas por esse estudante, isto é, a sua relação do ambiente escolar com o nervosismo é por conta das avaliações. Na entrevista pós-recital, será investigado se ele tem discurso semelhante.

A partir do momento em que o estudante relacionou Ansiedade x Nervosismo, houve uma incitação para investigar um pouco mais sobre a diferença entre esses dois termos. Descobriu-se então que, apesar de ambos produzirem sintomas semelhantes, na Ansiedade, os sintomas são evidenciados previamente ao evento, ou seja, ela nega o presente e refere-se sempre ao futuro (SILVA, 2011), enquanto o Nervosismo acena para o presente, o agora, o hoje, motivo da persistência dos sintomas (LIEBERMAN, 2004). No entanto, nesta pesquisa, foram utilizados esses dois termos como idênticos.

2. *Preparação para o recital*

Na categorização preparo para o recital, o questionamento foi sobre o tempo de fazê-lo. O primeiro estudante afirmou que a elaboração foi iniciada há pelo menos dois anos, enquanto os outros dois no semestre anterior. Para Ray (2009), o tempo de preparação varia de acordo com a dificuldade de cada repertório, do nível técnico do músico e do tempo de que dispõe para o estudo diário. A autora sugere que o instrumentista faça uma previsão do tempo e trace metas de estudo até o dia da apresentação.

Sobre o tempo de preparo, o estudante 3 revelou: “O fator tempo é relativo porque tem peças que você consegue sentir de forma mais rápida e tem peças que a pessoa toca, toca

e não chega, ela demora, requer uma certa maturidade musical". O aluno apresenta um discurso sobre as condições em que um repertório deve estar na execução em público, ou seja, não basta apenas vencer os recursos de leitura e de técnica, mas haver uma elaboração segura no recital, com peças bem interpretadas e internalizadas, segundo ele afirma: "Requer certa maturidade musical". Sobre o processo e condição de preparação de um repertório, o estudante 2 ainda relatou:

O repertório fácil de hoje já foi difícil no passado, então ele tá fácil porque eu estudei. Se ele tá difícil agora é porque eu estou inseguro, se eu passar o semestre estudando, vencendo todas as dificuldades, então não termina sendo difícil, é uma segurança comigo mesmo.

Ainda se indagou se, em algum momento, eles perderam o interesse pelo repertório. Nesse contexto, o termo interesse pode ser usado em dois sentidos: primeiro, referindo-se a um estado complexo de sentimento e segundo, uma posse mental permanente. Por exemplo, quando se diz que alguém se interessa por música, ela tem o hábito de. Se esse termo for usado no sentido de um hábito permanente, pode-se afirmar que a atenção do momento depende de nossos hábitos (BURNHAM, 2012).

O estudante 1 respondeu: "Já enjoei um pouquinho a *Sonata*. É como se eu quisesse alguma coisa nova e, de tanto estudá-la, aí eu [reticente]". Já o estudante 2 replica: "Com certeza, *O estudo póstumo de Chopin*; eu amava aquele estudo; aí foi ficando complicado porque eu tinha que estudar e não tocar, então fui perdendo o gosto por ele e, quando o professor falou que eu tinha de tocar no minirrecital, aí me bloqueou". Continuando com a indagação sobre o que teria acontecido, respondeu: "Eu acho que foi uma mistura da pressão, porque, internamente, eu não me sentia preparado para tocá-lo; sabia o que o professor pedia para fazer e não conseguia, só sei que eu fiquei estudando muito". A falta de interesse pelo repertório parece ter influenciado a apresentação do pianista, justificando a insegurança.

Por conseguinte, perguntou-se aos estudantes se eles descobriram alguma estratégia para reverter tal desinteresse. O estudante 1 afirmou: "Estou tentando enxergá-la de outra maneira pra tocar bem melhor que eu toquei". Nesse sentido, percebe-se a tentativa de reelaborar sua tática de aprendizagem, criar um novo olhar para o repertório estudado, ou seja, tentar perceber novos aspectos provavelmente técnicos e expressivos.

O estudante 2 deu a seguinte explanação:

Quando as pessoas dizem que você tem que estudar isso ou aquilo, parece que tira toda a beleza da peça. No fundo no fundo, eu amava essa peça, *O estudo póstumo de Chopin, nº 1*, mas só que tinha uma barreira que não me deixava enxergar, aí eu tentava fazer essa barreira ficar transparente.

Segundo Ray (2009), é aconselhável que o músico inclua peças desafiadoras, a fim de desenvolver sua técnica; é necessário, porém, que seja um desafio com condições de ser ultrapassado. Parece que, no caso do estudante 2, a falta de preparo interpretativo nessa peça específica foi a causa da ansiedade.

Questionou-se aos estudantes pela oportunidade de opinar sobre o conteúdo a ser estudado para o recital, pois, de acordo com Cardassi (2000), uma das primeiras etapas na sua preparação é a escolha do repertório, o qual deve ser interessante, motivador e conveniente para cada um. O estudante 1 respondeu que a escolha foi feita pelo professor anterior, e depois adicionadas algumas peças pelo professor atual, cujo repertório recebeu sua aprovação. Já o estudante 2 afirma: “foi um conjunto, porque foi tudo do semestre passado, menos a *Valsa da dor* e *A maré encheu*, de Heitor Villa-Lobos, porque, por mim, eu não tocava, não, porque são peças deste semestre”, todavia ele afirmou que o repertório escolhido foi de comum acordo.

Em relação aos estudantes, geralmente o professor “assume a tarefa de escolher o programa mais adequado para cada aluno”. No entanto, é imprescindível a participação do aluno nessa escolha, pois ele vai estar em contato com essas partituras até o dia de sua apresentação (CARDASSI, 2000, p. 251).

2.1.2 Grupo 2: Os Profissionais

Graças ao contexto de participantes, de ambiente e de experiência em recitais, as questões formuladas se direcionaram diferentemente, por exemplo, foram solicitadas sugestões sobre o tempo ideal de preparação para um estudante. No decorrer da entrevista, outras questões iam surgindo na intenção de maior aprofundamento a respeito do fenômeno estudado. Mesmo assim, as questões foram organizadas e categorizadas por temática, idênticas às do primeiro grupo.

1. *Planejamento de estudo*

A primeira indagação foi se os profissionais seguiam algum roteiro de estudo. O profissional 1, decano do grupo, com experiência há mais de seis décadas como instrumentista, respondeu fazendo uma retrospectiva de sua trajetória pianística.

Atualmente, não, mas, na época de concursos, eu fiz vários e acabei ganhando uma bolsa para Paris. Eu tinha uma rotina de 4 a 5 horas de estudos diários e sempre o meu lema foi estudar muito lentamente. Quando estava lendo uma peça, se ela era complexa, eu estudava mão direita, mão esquerda, era uma coisa muito detalhada e muito cuidada. Nunca estudava rápido, como se eu estivesse executando as músicas, ia passo a passo, sempre devagar e depois um andamento mais rápido até chegar a uma velocidade.

O profissional relatou uma fase específica da sua vida como estudante, a preparação para concursos, cuja rotina de estudos pareceu bem disciplinada. Percebe-se, ainda, semelhanças entre o discurso do profissional 1 e o do estudante 1, acerca do estudo lento. O primeiro abordou: “Sempre o meu lema foi estudar muito lentamente”, mas complementa: “Eu ia passo a passo, sempre devagar e depois num andamento mais rápido até chegar a uma velocidade”, anunciando um relato de estratégia definida. Já o segundo depôs: “Eu começo bem lento, às vezes não tenho muita paciência e tento tocar mais rápido, só que eu estou seguindo a dica do professor, que é tocar bem lento”. Este demonstra certa imaturidade no planejamento de estudo, mas na tentativa de alcançar um objetivo.

Perguntando sobre a sua rotina diária de estudos, como é planejada atualmente, ele relata:

Nos dias de hoje, eu estudo uma a duas horas e meia de manhã. De tarde, ninguém conte comigo porque vou pra ioga, hidroginástica, pra Jaqueira³², agora, quando eu tenho concerto, chego a estudar umas quatro horas, duas de manhã e duas à tarde. Eu tenho o costume de sempre estudar antes, bem antes pra um recital, porque à medida que vai chegando o dia, eu vou estudando menos, pra não ficar aquela afobação de que tem de sair; tenho um conceito a respeito: se não ficou bom até um mês antes, não sai mais. Pode melhorar. Tecnicamente você tem de ter vencido o que vai tocar com um mês de antecedência, no máximo.

Nesses dois discursos apresentados, o profissional faz uma relação com a rotina de estudos quando era estudante na época dos concursos e nos dias de hoje. Antes praticava quatro a cinco horas, hoje duas horas meia, aproximadamente. Desse modo, entende-se que, graças aos anos de prática, esse profissional adquiriu certas habilidades técnicas e musicais que possibilitam a diminuição de seu tempo de estudo diário.

De acordo com Sloboda (2008, p. 285), um dos conceitos associados à aquisição de habilidades é a aquisição de hábitos, cuja principal característica é o seu automatismo, a pouca ou nenhuma capacidade mental para executá-lo. Outra condição fundamental para o aprendizado de habilidades é a repetição. Pessoas podem se tornar hábeis em determinada

³² Jaqueira é um parque, localizado em Recife-PE.

tarefa quando se lhes apresentam sucessivas oportunidades de envolver-se com os elementos constituintes. Amplia-se o conhecimento quando a atividade é realizada repetida vezes e com sucesso.

A estratégia utilizada pelo pianista quando discursa: “À medida que vai chegando o dia, eu vou estudando menos” é semelhante à abordagem de Greene (2002). O autor relata um processo intitulado “afunilamento” (*tapering*)³³. Essa é uma estratégia utilizada por atletas olímpicos, em que, à proporção que o dia da apresentação se aproxima, diminui o treinamento uma ou duas semanas antes da performance, para que possam começar os jogos com uma boa quantidade de energia e utilizá-la no momento exato.

Considerando a curiosidade acerca da técnica da Ioga, no intuito de verificar se existe alguma relação com a amenização da ansiedade, atente ao que refere Lieberman (2004, p. 134)³⁴:

A Yoga é uma filosofia e prática de 6.000 anos de idade, que abrange a saúde da mente, do corpo e do espírito. Existem quatro tipos principais de Yoga: *Gnana* (espiritual), *Bhakti* (emocional), *Raja* (mental), e *Hatha* (físico). Alguns dos resultados obtidos com a prática da Yoga incluem o aumento da agilidade e do alinhamento da coluna, a revitalização do sistema endócrino e órgãos internos, além do controle sobre o sistema nervoso, permitindo que o indivíduo atinja um estado de relaxamento profundo.

Ao arguir o motivo pelo qual o pianista buscou essa prática, o profissional respondeu em tom descontraído:

Pra ver se um dia eu entro num cubo a fim de fazer ressonância magnética, porque é o meu trauma. Eu me julgo calmo, mas minha filha diz que eu sou muito ansioso, vai ver que eu sou e não sei né? Mas eu não me acho ansioso pra tocar. A Yoga é mais pra relaxar e ver se eu fico mais zen porque eu sou muito elétrico.

Quando se questionou ao profissional 3 sobre o tempo diário de estudo, ele comenta algo interessante: “Eu não sou muito paciente, não. Não sou muito estudososo, não”, e sorri.

O limite da minha tolerância fica difícil especificar. Basta eu sentir que melhorei naquele dia, aquilo já me dá um ânimo grande porque, quando toquei a obra toda, do começo ao fim, eu senti que ali já estava mais desembaraçado e me satisfiz por aquele dia, ou por aquela semana.

Entende-se que, apesar da sua fala espontânea, revela um aspecto maduro e experiente de preparação. O participante não se preocupa com quantidade de horas, e sim com qualidade de estudo ao admitir que se sente realizado e satisfeito pelo seu desempenho

³³ Greene(2002), tradução minha

³⁴ Tradução minha

naquele dia. A duração do tempo de estudo diário desses dois profissionais foi uma bela surpresa. Há de se compreender que, graças aos anos em que esses profissionais se dedicaram à arte pianística, muitos aspectos técnicos foram vencidos e automatizados, motivo pelo qual se presume a pouca duração dos ensaios. Segundo eles, as metas de preparação ocorrem para vencer as etapas de leitura, maturação e internalização da peça embora o tempo ampliado esteja apenas em fase de preparação para o recital.

A questão seguinte foi sobre como se faz a escolha de um repertório para o recital. O profissional 1 responde que é de acordo com as peças pelas quais está mais apaixonado: “De uns dez anos pra cá, eu me apaixono por peças que eu nunca toquei”, afirma.

Já o profissional 2 abordou que, no planejamento de seu repertório, prefere realizar uma escolha temática, cujo programa é decidido de acordo com a futura apresentação.

Na época dos festivais³⁵, a gente tinha peças já determinadas ou, quando você está estudando, tem aquele programa X ou quando você não tem nem uma coisa nem outra, você se sente livre para tocar aquela peça. E eu sempre penso assim, em tocar aquela peça por algum motivo histórico, ou qual a peça combina com a outra, aí eu monto o programa como eu acho que ficaria bem junto.

De acordo com Cardassi (2000, p. 252), “antes de definir uma ordem específica, é fundamental que o intérprete experimente várias possibilidades [...] tanto quanto o repertório, a ordem de execução é algo bastante pessoal e revelador sobre o músico”. Ainda enfatizando as estratégias utilizadas na preparação do repertório, o profissional 2 responde:

Eu faço um esboço assim, de peças modernas. Já toquei muitas peças modernas que são bem mais difíceis de ler, aí você vai descobrindo as notas, como vai fazer o dedilhado, mas um estudo quase fora do piano, peças modernas, sabe? E quando dá pra ler um pouco, eu vou lendo compasso por compasso, não vou lendo as partes mais difíceis, não, isso vem depois, isto é, a segunda parte. Depois que eu fiz aquela leitura bem alinhavada, aí eu vou para as partes difíceis, assim, tecnicamente falando, eu estudo um pouco e depois vou tentando organizar musicalmente o que eu quero dizer com aquilo, com aquela peça, eu vou procurar da maneira musical, porque eu acho a técnica muito ligada à música. Não vejo muito separado não, sabe? Claro, tem coisas que você tem que fazer mecanicamente porque se não, não resolve.

Na prática desse pianista, algumas etapas graduais de estudo são percebidas: inicialmente a fase da leitura para o conhecimento da obra na sua inteireza, a escolha do

³⁵Esses festivais ocorrem no Recife, geralmente entre julho e agosto, com pianistas da cidade, convidados de outros estados e até de outros países, como o caso desta pianista. Em 2013, período da pesquisa, infelizmente não ocorreu o evento. Teria sido uma grande oportunidade de avaliar pianistas tocando em diferentes locais e plateias maiores.

dedilhado e um estudo mental para só depois o estudo das partes fáceis às mais difíceis; a segunda etapa é a parte técnica, mas associada à terceira etapa, que é a fase interpretativa. Constatou-se na sua fala um planejamento de estudo bem elaborado e coerente ao exemplificar o estudo de peças modernas, as quais exigem mais dedicação além da disposição em preparar recitais temáticos ou de acordo com o convite.

Sobre planejamento de estudo, o profissional 3 discorreu o seguinte:

A princípio tento deslindar os rótulos. Faço uma leitura geral, não muito profunda, só pra me situar quanto ao estilo; se tiver alguma passagem de dificuldade técnica eu já vou ficando mais concentrado nela, mas geralmente eu faço uma leitura geral básica pra poder me situar no que estou tentando trabalhar e posteriormente vejo os dedilhados que me convêm. Vejo também as técnicas mais coerentes e, paralelamente, já vou dando um sentido artístico àquilo que estou tocando.

Para o pianista, o planejamento ocorre nas seguintes etapas: leitura geral, observação dos dedilhados e técnicas mais coerentes para o repertório e depois análise interpretativa. Acrescenta que, numa das primeiras leituras, já tenta captar o belo. Segundo ele, “a arte, essencialmente, tem que buscar o belo”. Nessa categoria, portanto, percebe-se o relato de pessoas experientes, cujo planejamento tornou-se rotina.

Ao fazer uma relação com o planejamento de estudo dos profissionais, são percebidos aspectos semelhantes. O profissional 1 deu uma noção bem geral do que os demais abordaram: dominar a leitura da peça, amadurecê-la e internalizá-la. Os profissionais 2 e 3 especificaram: leitura do todo, escolha do dedilhado, estudo mental, estudo das partes menores às partes mais difíceis e estudo técnico e interpretativo.

Os pianistas relataram aspectos semelhantes aos mencionados por Jorgensen (2004) quando sugere três estratégias principais no preparo de um repertório: 1) Tocar toda a peça várias vezes sem dar tratamento especial às suas partes; 2) Concentrar-se apenas em partes da partitura antes de tentar dominá-la por completo, passando por cada parte várias vezes; 3) Combinar o conjunto e a interpretação da peça. O instrumentista também tem a opção de começar com o todo para adquirir conhecimento suficiente da peça (seja estudando toda a partitura ou tocá-la para ter uma visão geral), a fim de selecionar e relacionar as partes de seção maiores.

A questão seguinte referiu-se ao interesse pelo repertório. Diferentemente dos estudantes, perguntou-se aos participantes como o pianista poderia manter o interesse pelo repertório até o dia da apresentação. O profissional 1 revelou:

Quando tiver perdendo o interesse, deixe a peça de lado, em banho-maria, porque você tem duas, três a cinco peças. Deixe aquela peça de lado até duas semanas. Quando você volta, ela já está amadurecida. É engraçado. A primeira vez que você toca em público é sempre o batismo da peça, você pode não estar ansioso, mas fica preocupado, porque é a estreia. Depois você deixa aquele programa em banho-maria, quando você toca aquilo pela segunda vez, já está muito mais familiarizado. [...] O que existe hoje entre os grandes pianistas é que eles têm três ou quatro repertórios que são o carro-chefe e, durante uma turnê de trinta e seis concertos, ele só toca aquele programa. Então dá pra imaginar como é que ela [a peça] fica.

Nesse relato, o profissional sugeriu deixar a peça “em banho-maria”, ou seja, depois de certo tempo de estudo em determinado repertório, ele indica parar de estudá-lo para depois retomá-lo. Segundo ele, ao reestudar a peça, esta parece retornar melhor que antes. Conforme Noyle (*apud* CHAFFIN, 2002, p.47), quando se aprende uma peça, três etapas se apresentam: 1. Primeiro contato e abandono da obra; 2. Nova leitura e mais uma vez o abandono; 3. Terceira leitura, ou seja, a cada novo contato, as peças retornam mais maduras. Segundo ele, “você realmente tem a chance de apresentar algo em público que se tornou geneticamente parte de você”.

Nota-se que o pianista utilizou essa estratégia a fim de que o repertório pudesse amadurecer e ter mais tempo para a assimilação e reflexão interpretativa. Relatou ainda sobre a importância de não haver apenas uma única apresentação em público, pois cada vez que um recital é novamente executado pelo músico, torna-se mais amadurecido e seguro.

O profissional 2 tem o hábito de estudar quatro horas por dia. Caso ultrapasse esse tempo já perde a concentração. Sobre o interesse na partitura em estudo, ele revelou:

Olha, dependendo do que eu estou tocando, algumas vezes acontece que ela ainda não tem a minha assinatura, não tem a minha identidade. Eu estou fazendo, mas às vezes eu vou mudando, vou descobrindo coisas até bem perto do concerto, eu sempre estou procurando alguma coisa.

Trata-se de redescobrir a peça? Outra vez se indagou, cuja resposta foi:

É. Sempre tinha alguma coisa que eu não tinha pensado antes. Quando é uma peça que você já tocou bastante, muita coisa já vem daquilo que você pensou. Agora, pensar, você tem que pensar sempre, tem que dar a sua interpretação. Você é um intérprete, você está interpretando.

Acredita-se que, quando o pianista fala em “ter a assinatura”, é o momento em que a peça deve estar internalizada, bem interpretada e amadurecida para ter a aprovação pessoal. Essa interpretação, mesmo a pouco tempo do recital, depende de sua aprovação.

Ao indagar ao profissional 3 sobre a mesma questão, ele respondeu que, após as etapas de estudo estarem vencidas, o pianista não deve insistir muito no processo de repetição e relata o perigo do estudo repetitivo: “Se você fica repetindo e repetindo exaustivamente, isso desmotiva e chateia, não o enleva mais e, quando não há o enlevo, a poesia, o encanto, aí vem justamente o desinteresse e faz a coisa meio robotizada e até muito veloz”. E revelou ainda:

Nós, pianistas, temos uma psicose, sei lá, de querer ser divindade, de não falhar nada. Acho que isso aí tem de ser trabalhado ao longo do tempo, pra que a gente esteja sempre imbuído de querer fazer o melhor, apenas o melhor, e não se saturar em cima de um programa que você já deu o seu melhor.

Percebe-se que o processo de repetição, ou seja, o estudo sem metas, prejudica e pode até causar desinteresse. Para quem deseja realizar recitais, o interesse é essencial, pois, segundo o participante, traz “o enlevo e a poesia”. O profissional continuou seu discurso de forma mais detalhada e pedagógica:

Eu acho que seria dosar a quantidade de vezes, tocar menos vezes o repertório, mas sempre completo, tentar equilibrar melhor. Por exemplo, você tem seis peças, tocar todo aquele conjunto de peças, mas não o dia inteiro. Se o programa tem uma hora de duração, então toque como se estivesse no concerto, fazendo pra você mesmo várias prévias que não sejam públicas. Acho que isso é um treino que ajuda muito, tira a partitura da frente, pouca luz. Você sabe que, quando a pessoa toca bem um instrumento, você tem várias memórias que são trabalhadas a um só tempo: a memória mental, auditiva, visual, digital, tátil. É muita cobrança ao mesmo tempo, sem falar na parte interpretativa, cada um dá o seu toque, então a pessoa já é muito exigida e, se você repete inconsistentemente, tem mania de perfeição, você satura.

Destacam-se nessa fala três aspectos importantes: o equilíbrio de estudo, a prática de prévias de recital e a utilização de diferentes memórias. O pianista enfatiza que a repetição saturada impede o desenvolvimento e o equilíbrio. O ideal seria a execução do repertório por inteiro, algumas vezes durante o dia e, por vezes, realizar simulações mentais. Nesse relato, o pianista entrou em concordância com Cardassi (2000), uma vez que a autora sugere, durante o processo de estudo, o músico tocar, pelo menos uma vez ao dia, o repertório completo para ter noção da energia necessária no dia de sua apresentação.

1. Ansiedade e sintomas

Por conseguinte, abordando o novo tema, foi questionado aos profissionais se já sentiram ansiedade antes de tocar. O profissional 1 respondeu:

Eu não digo que seja ansiedade, mas preocupação, porque me convidaram para fazer o 2º *concerto de Rachmaninoff* e eu só tinha 30 dias. Como eu era apaixonada pelo concerto e tinha feito umas leituras aqui e ali, respondi afirmativamente e fiz. Agora não me deram condições de ensaio com orquestra. Então, eu ensaiei umas duas vezes, no Teatro Santa Isabel, pra tocar na UFPE. Ao ensaio geral, que seria na UFPE, de manhã, os músicos não puderam ir. O ensaio com todos os músicos só foi marcado para quatro horas da tarde, mas eles só vieram chegar às 18h, então eu lá cansado, acabei ficando com fome. Quer dizer, o ensaio foi aquela catástrofe porque tava todo mundo cansado e mal humorado. Na hora em que entrei, eu disse: Seja o que Deus quiser.

O conceito de preocupação é definido como um sentimento de responsabilidade que causa inquietação e apreensão (DICIONÁRIO, 2014). O participante, ao afirmar não possuir ansiedade, relata uma situação que o deixou bastante apreensivo, condição que lhe fugiu o controle. Compreende-se que, mesmo diante de uma preparação aparentemente segura e prazerosa, há fatores externos que escapam do seu domínio, muitas vezes não previstos. Nesse caso, a situação fora de controle foi a quantidade insuficiente de ensaios com a orquestra completa.

Em contrapartida, Kodama (2008, p. 59) refere que a preocupação impede o desenvolvimento mental, embora tenha a função de preparar a mente para uma ameaça previsível e buscar solução para o problema. “Mas ela é prejudicial quando se torna obsessiva, sem necessidade e começa a intrometer-se na tentativa de dirigir a atenção para outras atividades”. A autora discorre que “um dos problemas da ansiedade é que ela fixa a atenção na preocupação, ou na vontade de atingir um objetivo, consequentemente acaba ignorando tudo ao redor, perdendo inclusive a paciência em se concentrar” (KODAMA, 2008, p. 54).

O profissional 2 respondeu do seguinte modo: “Pra mim, sinceramente falando, o dia anterior, assim, algumas horas antes, é tão terrível que, quando chega a hora, eu quase fico aliviada de já chegar o momento, sabe!”. A exemplo desse pianista, Cardassi (2000, p.254) afirma que “todos os artistas sentem alguma ansiedade, uma apreensão antes de entrar no palco, mesmo os mais experientes”. Prosseguindo em busca de mais informação, perguntou-se: E essa ansiedade, você acha que é normal todo músico sentir esse friozinho na barriga antes de entrar no palco?

Eu acho que é porque todo aquele estudo que a pessoa faz você tá sempre em contato com você mesmo, está sempre sozinho né? Então vai ser aquele

momento quando tudo tem de dar certo e você não está mais sozinha, é difícil, por isso é um fato natural.

O participante introduziu um comentário relevante sobre a preparação do músico solista. Geralmente é um estudo solitário, em contato consigo mesmo, muito introspectivo, em que a quebra da solidão provavelmente só acontecerá no dia do recital, quando o músico entrar em contato com o público. Beck e Emery (1985)³⁶, mencionam que, qualquer situação na qual o intérprete sinta-se ameaçado, aumenta o nível de sua ansiedade na performance, por isso a execução-solo é geralmente bem mais difícil que tocar em grupo.

A proximidade com o público é essencial, porque a plateia dá significado ao desempenho do músico. Também é o momento em que pode haver o desencadeamento, ou ainda aumento da ansiedade, em decorrência das suspeitas quanto à expectativa da plateia (FONSECA, 2007). O profissional 3 discursou sobre a sua relação com um público específico, cuja dificuldade está tanto na interação como na quantidade.

Às vezes o público que está diante de você é um público ameno, leve, compreensivo, afável, que torce por você, mas você se preocupa. Comigo aconteceu uma coisa que realmente não tenho como classificar. Eu me sentia melhor tocando para professores que tocando para um público de cem pessoas leigas. Acho que era a quantidade que me impressionava e eu estava habituado a tocar em saraus íntimos, com a minha família. Isso, de certa forma, gerou em mim uma inibição que eu realmente assumo ter.

Sobre a quantidade de pessoas na plateia gerou outro comentário: Isso não o impediu de enfrentar um público como aquele da UFPE³⁷?

Não, de jeito nenhum. Vou lhe revelar uma coisa. Enquanto muita gente diz que a maior emoção da vida foi ter tocado extramuros, ou então com orquestra, e, olhe, eu toquei com o maestro Eleazar de Carvalho [...] minha maior emoção foi tocar um movimento da *Fantasia, do Reverie de Schumann* e uma peça de Villa Lobos que não me lembro nem qual foi, para os calouros da UFPE.

De acordo com Fonseca (2007), a relação entre o artista e seu público é uma experiência muito pessoal, que surge da interação entre o músico, das suas experiências passadas e do contexto atual de performance, bem como da natureza da audiência. Esse pianista revelou sobre o público que desejava estar diante dele: “Um público leve,

³⁶ Apud Wilson e Roland, 2002.

³⁷ Mencionando um recital-solo do festival Chopin/ Schumann, ocorrido no Centro de Convenções da Universidade Federal de Pernambuco, em 2011.

compreensivo, afável, que torce por você". Para que o pianista consiga vencer o desafio de enfrentar um público, às vezes desconhecido, o profissional 2 sugeriu uma solução: "O que pode ajudar é fazer pequenos recitais, começar a dividir isso que você vai fazer na hora do concerto, um pouco antes." Ainda acrescentou: fazer simulações, não é?

Você vai tocar, fazer um concerto, mas pra um grupo pequeno, pra um amigo ou um grupo de amigos, ou mesmo você se gravar, isso ajuda muito. Eu também gravo muito, mas, assim, gravando sem interrupções. Isso já te dá aquela responsabilidade, "é agora". Quando você está estudando, você repete, você para, nunca toca do começo ao fim, então quando a peça já está estudada, eu procuro sempre tocar a peça inteira sem interrupção e depois é que eu estudo.

A realização de pequenos recitais na presença de amigos também é uma solução sugerida por Cardassi (2000), que define essas apresentações como "pré-recitais" e, segundo o nome diz, é o momento em que o pianista simula uma situação de recital, na presença de um pequeno público, preferivelmente de amigos e familiares, experimentando até circunstâncias de estresse.

Outra sugestão do profissional é a prática de gravações. Segundo ele, quando alguém é filmado, a sua ação fica mais focada, mais atenta. O músico pensa: preciso fazer o melhor que posso neste momento, "é agora!", diz ele. Greene (2002, p.113)³⁸, sugere que não é necessário fazer a gravação de todo o repertório do recital, escolher pelo menos três peças. A ideia é estar preparado para o momento da filmagem. O autor destaca: "Confie e siga em frente, quando estiver pronto, execute toda a peça e faça alguns comentários sobre a gravação antes de desligar, anotando as ideias em seu registro; caso não esteja satisfeito com os resultados, sinta-se livre para fazer mais uma tentativa".

Arguindo o profissional 3 se ele ficava ansioso antes de tocar, respondeu enfaticamente: "Fico! Fico" e prossegue:

Eu toquei muito pouco ao longo de minha vida. Eu acho que sou um dos pianistas daqui de Pernambuco que menos tocou. Sei que Deus me dotou com um talento de relativa qualidade, de relativo destaque, mas fui um daqueles que não teve muito contato com o palco, e essa ausência do palco pesa sobre mim até hoje. É muito diferente uma pessoa que se desinibe desde os seis anos de idade, em qualquer atividade, pode ser declamando, distribuindo fichinhas, falando com o público [...]

De acordo com Santi (2012), a ansiedade em dose moderada atua como um mecanismo de adaptação e evolução. Quando um palestrante enfrenta pela primeira vez uma

³⁸ Tradução minha.

plateia lotada, pode suar frio e temer a falha da memória, mas a experiência fica arquivada no cérebro. Se tudo correr bem, essa memória permitirá que a tarefa não pareça tão penosa da próxima vez. Esse profissional relatou que, caso houvesse passado por mais exposições em público, a ansiedade se tornaria mais amena: “essa ausência de palco pesa sobre mim até hoje”.

Ao perguntar ao profissional 3 se havia lembrança de algum momento em que esteve ansioso, respondeu que a ansiedade sempre esteve presente, mas não a ponto de desistir, de travar. Caso haja falha, ele gentilmente se dirige ao público e avisa o recomeço da música. Estudos indicam que certo grau de ansiedade é aconselhável para quem realiza apresentações. A lei *Yerkes-Dodson*, trata da qualidade de uma performance. A parte ascendente do gráfico mostra que níveis equilibrados de excitação permitem alcançar um desempenho satisfatório (WILSON; ROLAND, 2002; SANTI, 2012).

2 *Preparação para o recital*

Ray (2009, p. 162) aborda que “mesmo quando o músico está em cena e possua qualidade, talento e formação sólida, é necessária a preparação para lidar com a situação de performance, e quanto melhor essa preparação, menor o grau de ansiedade”. Foi indagado aos profissionais como se prepararam na última semana do recital. O profissional 1 respondeu:

Cada vez toco menos, se eu preparam o recital, não fico naquela ansiedade de estar estudando, estudando. Vou estudando devagarzinho, um dia eu estudo, vamos dizer, duas peças, pra justamente não cair nessa de ficar com raiva do programa, entendeu? No dia do concerto, só toco uma vez, eu vou ao ensaio, não fico naquela de tocar, tocar, porque o repertório tá lá, amadurecendo na minha cabeça. Eu não tenho essa preocupação de tem que sair, tem sair, tem que sair, sempre você vai tocar e vai achar que pode fazer melhor.

Na fala desse pianista permeia a conotação de um preparo pacato e seguro, em que, próximo à apresentação, o repertório do recital já se encontra internalizado, ou seja, pronto, só precisa ser mantido e visitado. Percebe-se, ainda, uma estratégia de amenização da ansiedade, que é a diminuição do tempo de estudo à medida que se aproxima o evento e a consciência da realização de um trabalho bem feito. Conforme afirma Greene (2002), à proporção que o dia do recital se aproxima, é necessário preparar-se física e mentalmente para o melhor desempenho na apresentação, diminuindo o tempo de treinamento e assim reservar energia para o grande momento.

Compreende-se ainda a sensibilidade para perceber que o recital é uma situação única, pois, segundo o pianista, o músico toca o que sente naquele exato momento, conforme

depõe: “Hoje eu toco o que sinto. Não me interessa se A ou B vai achar ruim, pois A e B também não são perfeitos. Pra mim, hoje, tocar cada vez mais é um prazer, porque a música é a minha paixão”.

Já o discurso do profissional 2 foi o seguinte:

Na última semana, eu procuro tocar mais as peças num tempo mais lento, com toda a expressão, estudar não, tocar, como se fosse câmera lenta. Porque isso já vai exagerando nas pausas entre as frases, eu gosto muito de fazer isso, já vai te acalmando. Quando você toca, a sua adrenalina já tá ali ativada e se você já fez isso em casa, seu corpo já tá acostumado, então você não tem aquela tendência de subir muito, sair atropelando, né? Você já sabe tudo que vai fazer, é mais pra estar em contato, [...] porque essa coisa de ansiedade também tem a ver com a concentração. Se você está extremamente concentrado naquilo que tá fazendo, não dá tempo, não te dá chance pra a ansiedade atuar.

Nota-se, no relato da entrevista, que a prática de tocar lento um repertório praticamente pronto para o recital é uma rotina tanto de profissionais como de estudantes. Segundo Kenny (2011, p. 289), “A prática repetitiva lenta do repertório, com o auxílio de um metrônomo, tem sido uma estratégia de preparação para a performance de músicos profissionais desde Franz Lizst”. Segundo esse profissional em particular, possivelmente, tocar lento é uma estratégia de amenização da ansiedade quando afirma: “Eu gosto muito de fazer isso porque já vai te acalmando”. Por isso ser de grande valia o estudo em andamento lento, a fim de que o músico atente para alguns elementos que ocorrem simultaneamente, a exemplo de partitura, som e ação. O instrumentista deve ter a consciência de que um pequeno trecho musical contém muitas informações, o qual necessita de tempo e energia para serem processados pela mente. “Na sua prática diária, o instrumentista deve atuar como realizador-pectador durante o processo de construção da performance, abstrair-se”. (PAULA; BORGES, 2004, p. 36)

O pianista também abordou a concentração, que tem relação não só com o tempo de ensaio mas também com a apresentação em si. O músico deve adquirir esse hábito para que fique “extremamente concentrado naquilo que está fazendo e não deixe a ansiedade atuar”, afirma ele. Segundo Greene (2002), a concentração é uma necessidade absoluta para artistas interessados em desenvolver o seu melhor, no entanto, as condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais são fatores que influenciam a qualidade e intensidade da concentração. Portanto, na visão desse profissional, o estudo lento e concentrado são aspectos que amenizam a ansiedade.

Ainda sobre concentração, o profissional 2 revelou um hábito de estudo: “Eu acho que pode ser uma besteira, mas, quando estou estudando em casa, sempre preciso ter um copo d’água do meu lado. Noto que, quando bebo água, eu me concentro melhor”. Segundo Kenny (2012), a ansiedade também desidrata e, portanto, é aconselhável beber muita água não apenas durante os estudos, mas também no dia da apresentação.

De acordo com Lieberman (2004, p.137),

nosso corpo é composto por 70% de água. Esta age como um solvente no corpo, transportando nutrientes de dentro para fora das células. É importante para a função celular receber água suficiente, por isso são recomendados seis a oito copos por dia. Da mesma forma que abastecemos o carro com gasolina, devemos suprir nosso corpo com água regularmente.

Observa-se que, tanto em ambiente de trabalho quanto no cotidiano, a prática de beber água durante a performance é muito comum em cantores e atletas, embora esse pianista tenha mostrado que ingerir água, além de ser saudável, tornou-se um hábito que o auxilia na prática da concentração.

Indagou-se ao profissional 3 se, durante sua preparação, ele teve oportunidade de estudar no piano no local onde ocorreria o evento. Ele prosseguiu enfatizando a importância desse treino:

Acho fundamental. Muita coisa que, às vezes, na sua casa, no ambiente particular, está soando bem pra você num instrumento que estuda todo dia, sofre alterações bastante significativas noutro instrumento. Você tem de descobrir uma forma diferente de fazer, por exemplo, tocar num piano de cauda. Pra mim, eu não sei se é uma ilusão falsa, mas me dá a impressão de que as teclas são um pouco mais largas e como eu tenho assim os membros superiores pequenos nem sou uma pessoa alta, então eu fico assim um pouco [...] eu tenho que me adequar e também me ligar no som que esse piano pode produzir, se ele corresponde aos cantábeis que eu quero fazer, as expressões que eu quero demonstrar.

Quanto à rotina da semana de seu recital, o participante afirmou preferir não se envolver com situações que lhe tirem a concentração e busca preservar-se emocionalmente. Continuou abordando sobre a sua percepção de como deve ser uma performance bem elaborada, com uma linguagem metafórica:

Na hora da apresentação, você não pode estar amarrado a detalhes minúsculos, não que eles não sejam importantes, mas só que na hora da performance é como se você estivesse num helicóptero, sobrevoando uma floresta, tipo a amazônica. Você está assim encantada com aquela beleza, com o verde gigantesco, vistoso, que é o pulmão brasileiro. E você não está preocupada com quantas árvores tem ali, a qualidade, se é madeira extinta, quantos galhos tem, você está simplesmente deslumbrada diante do que a

natureza lhe oferece, através do Criador, ou seja, é um processo assim de êxtase diante de tanta beleza que ali está sendo exposta. Então eu acho que é melhor você pensar num todo que pensar numa folhinha ou num galho que mirrou, ou seja, pensar por inteiro na obra.

O profissional 2 respondeu que, no dia da apresentação, costuma dormir antes do recital e ensaiar no piano do auditório onde será realizado o evento. Ele acrescentou, ainda, saber de pessoas que não gostam de tocar nesse dia. Depois, prosseguiu o seu comentário da seguinte forma: “[...] outra coisa que eu faço, assim que acordo e depois que tomo café, é tocar o programa inteiro, por esse motivo eu durmo e eu sei também que estou acostumado a isso”. A seguir, se fez o seguinte comentário: Você é a primeira pessoa a afirmar que consegue dormir antes do recital, ao que ele revela: “É que eu estou tão tenso antes que, no dia do concerto, eu tô fisicamente cansado também”.

Kenny (2011) afirma que é necessário descansar o suficiente, especialmente antes de importantes ou estressantes eventos. A fadiga pode acarretar erros ou ferimentos evitáveis, daí alguns artistas ficarem sobrecarregados, assumindo muitos compromissos antes de uma apresentação, muitas vezes como uma forma de desviar a atenção da ansiedade crescente, associada à exposição pública. No caso desse profissional, parece que, mesmo revelando sentir-se ansioso, percebeu a necessidade do descanso antes da apresentação para repor os gastos mentais de energia.

Ao arguir os profissionais sobre qual seria o tempo ideal para um estudante preparar-se, visando ao recital, o conselho do profissional 1 declarou o seguinte:

O ideal seria com um ano de antecedência. Entenda que é ficar bem familiarizado com o repertório pra ficar bem tranquilo, que venceu tudo, a parte técnica, a parte musical. Às vezes, a gente muda de opinião e o professor nisso ajuda muito. [...] Eu sou contra ouvir muitas gravações, porque você quer imitar o que ouviu e, às vezes, não tem o grau de virtuosidade que aquele pianista tem. Então, quando você quer ouvir algo, ouve sim, quando a coisa tiver pronta, técnica e musicalmente, pra ter uma ideia [...] Os grandes críticos aqui de Recife não tocam, não sobem ao palco porque nada agrada a eles. [...] Com arte, você não pode fazer comparações; veja, Horovitz foi grande, Rubstain foi grande, Martha Argerich é imensa, Lang Lang é imenso, Nelson Freire é imenso, e cada um tem seus pontos positivos e negativos, ninguém é perfeito.

O pianista sugeriu que o músico deve estar seguro e ter vencido os aspectos técnicos e musicais, caso contrário será motivo de ansiedade, o que pode ser prevenida. O participante afirmou que, assim como os grandes pianistas mencionados, todos têm pontos positivos e

negativos. Mesmo conscientes das limitações, o que importa é conseguir ter prazer pela Arte, expressando-se para um público presumivelmente acolhedor.

O profissional 2 , por conseguinte, respondeu:

Do ponto de vista pedagógico, primeiro o que você vai apresentar tem de estar seguro, porque a gente sabe se aquilo tá seguro ou não. Eu sempre penso que tem de estar 120% seguro, porque 20% vão com o nervoso, ou a ansiedade, que é pra dar um equilíbrio. Se a pessoa não está seguro, aquilo já é mais difícil, porque já tem todas as coisas psicológicas que vêm, mas, pensando assim na apresentação das peças, elas têm de estar seguras. A concentração também é muito importante, porque a pessoa tem de aprender a se concentrar em qualquer situação, se tá estudando, se tá tendo aula de piano, se tá tocando pra alguém. Acho que o trabalho de concentração é muito importante.

Percebe-se na fala do pianista estratégias de amenização da ansiedade: a segurança no repertório e concentração. Segundo ele, a execução segura possibilita a diminuição do nervosismo nas apresentações, como condição imperativa de combater as interferências psicológicas surgidas além da concentração que, segundo ele, não é uma condição, mas um processo, uma aprendizagem contínua.

Já o profissional 3 depôs:

Depende do nível, do talento do aluno, do tempo de que ele dispõe para treinar, da facilidade que ele tem, do repertório, é uma resposta difícil de precisar, porque suscita várias respostas, depende de diversos fatores. Às vezes você tem pessoas talentosíssimas, mas não têm tempo disponível, moram muito longe da escola, fazem atividades esportivas, aprendizagem de algum idioma e tudo isso toma o tempo da pessoa. Uma coisa aconselho a todos: não estude música quando estiver cansado, você pode ter um concerto até hoje à noite, se você tá cansado, então fique dormindo o dia todo, ou então, deitado numa rede, porque você cansado, você não rende, não consegue nada gratificante.

Nesse comentário, o fator habilidade e tempo ficaram enfatizados. Não adianta o talento de um estudante se ele não aproveita o tempo adequadamente, assoberbando-se com atividades semanais que o impeçam de produzir. Kodama (2008) discorre que uma mente exausta produz baixa qualidade no desempenho, por isso, é preferível um ensaio de qualidade com uma hora de duração a três com exaustão.

O participante acrescentou mais um aspecto necessário para uma eficaz apresentação, o preparo físico, dando exemplo de “um cantor, quando está gripado, não consegue cantar, porque está com pulmão e cordas congestionadas e não vai se sair bem.” Ainda sugere que o

músico deve estar preparado não apenas fisicamente, mas com todo o sistema nervoso interligado num plausível e eficiente funcionamento.

É importante que o instrumentista atente para seu corpo. Tocar um instrumento é uma atividade que exige muito do físico, que requer boa saúde e resistência para se manter ao longo de uma carreira musical. Portanto, é recomendável que um programa de exercícios físicos seja incorporado ao calendário regular de todo músico. Particularmente, a preparação física de um recitalista deve conter rotinas saudáveis, a exemplo de boa alimentação, prática de exercícios, aquecimento e alongamento nos períodos de estudo. A prática regular de, pelo menos, cinco minutos de alongamento antes, durante e após os ensaios, resultam em resistência muscular. Caso contrário, “um preparo inadequado pode impedir o desenvolvimento pleno do músico tanto em sua preparação quanto em sua execução” (KENNY, 2011; CARDASSI, 2000; RAY, 2005, p. 46).

O profissional 3 demonstrou preocupação com o ensino / aprendizagem musical, ao desenvolver o seguinte discurso:

O processo musical não é simples, é um processo longo, porque cada pessoa tem o seu ritmo de viver, o seu ritmo psicológico de aprendizagem e você não pode impor o seu ritmo, o do professor, ao ritmo de seu aluno, porque cada pessoa nasce com seu ritmo individual. Então você pode motivá-lo, encorajá-lo, ser um espelho, dar exemplo, mas tem de respeitar os níveis de seu desenvolvimento pra que ele fique cheio de otimismo e possa enfrentar, sem tanto sofrimento, o palco, porque eu acho que a coisa mais frustrante pra qualquer artista é simplesmente saber que tem uma competência enorme, sabe fazer, até ensinar e, na hora que vai fazer, às vezes muitas das circunstâncias mal resolvidas, ele não se dá bem. Então eu acho que isso aí é triste, é desapontador.

Nessa fala, ele destacou a necessidade de cada aluno ter o seu tempo de desenvolvimento e o professor não impor determinado repertório apenas pela beleza da peça, mas didaticamente desafiante e, ao mesmo tempo, motivador e previsível de domínio. Outro fator abordado foi a competência do intérprete. Segundo o profissional 3, há uma distinção entre saber tocar e saber ensinar, ou seja, nem todo pianista, por mais competente que seja, sabe transmitir com eficiência conteúdos didáticos.

2.2 A Análise Observacional³⁹

Esse instrumento permitiu investigar visualmente o comportamento dos participantes numa apresentação pública. Até então, o que havia era a coleta de informações mediante relato, mas a filmagem do evento possibilitou realizar inferências entre o dito e o observado. A observação se realizou com uma filmadora *JVC Full HD*, em seis apresentações pianísticas: três do grupo 1, com estudantes e três do grupo 2, com profissionais.

Todas as gravações do primeiro grupo ocorreram no auditório da ETECM, localizado na Rua da Aurora, 439, Boa Vista, Recife-PE, comportando oitenta pessoas sentadas, tem dois pianos, um de armário e um $\frac{1}{4}$ de cauda, nos quais os pianistas já tocaram. A observação dos profissionais aconteceu em dois locais distintos: duas no Conservatório Pernambucano de Música, situado na Avenida João de Barros, Recife-PE, o qual possui dois pianos de $\frac{1}{2}$ cauda e comporta aproximadamente sessenta pessoas sentadas; e uma na Igreja Batista Emanuel, em Boa Viagem, localizada na Rua Maria Carolina, 500, Recife-PE, com um auditório, cuja capacidade é de setecentas pessoas, e um piano $\frac{1}{4}$ de cauda.

2.2.1 Grupo 1: Estudantes⁴⁰

Estudante 1

Antes do início do recital do participante 1, seu professor fez um breve comentário com o auditório lotado dando um bem-vindo a todos e falou sobre a relação professor-estudante, abordou a respeito do temperamento do aluno, pois é muito tímido e retraído, mas, apesar disso, eles se entenderam muito bem. Comentou que, numa determinada ocasião, revelou: “professor, agora eu estou conseguindo fazer perguntas ao senhor”. A seguir, pediu que o recebessem com uma salva de palmas e o pianista subiu ao palco, agradecendo e sentando-se ao piano. Estava vestido com traje aparentemente confortável para o momento. O pianista concentrou-se por aproximadamente 20 segundos, enquanto fechava os olhos, parecendo fazer

³⁹ Nesta análise mencionamos o tempo que cada participante levou para iniciar a primeira peça do repertório. Percebeu-se que os estudantes levaram alguns segundos a mais se concentrando para o início do recital, de 14 a 20 segundos, enquanto os profissionais entre 3 e 4 segundos, com exceção do profissional 1. No entanto, a espera para o começo do recital deste foi por causa dos outros músicos que também iriam tocar com ele. Julgamos que essa diferença de tempo entre os grupos deveu-se a alguns prováveis fatores: os profissionais já têm habilidade de se concentrar antes de subir ao palco, ao passo que os estudantes podem ter recebido a orientação de seus professores de respirarem e se concentrarem antes do início do recital e, para eles, o momento seria enquanto estivessem sentados à frente do piano, já no palco.

⁴⁰ Todos os participantes desse grupo executaram músicas de períodos distintos. Chamou a nossa atenção o seguinte fato: a execução da primeira música de cada minirrecital era de andamento lento.

uma oração. Iniciou o recital com uma peça barroca em andamento um pouco lento. Na execução dessa música, ele cometeu alguns erros, sugerindo um pouco de insegurança no repertório e também um leve sintoma de ansiedade, mas se recuperou e finalizou a peça sem maiores dificuldades. Em seguida, iniciou outra peça barroca de maior agilidade, mas ao mesmo tempo demonstrando mais segurança. Houve aplauso da plateia e, então, o paginista subiu ao palco. Ele sorriu, modificando assim a sua séria aparência. Tocou uma sonata de Beethoven cujo andamento era moderado. Assim, fechou os olhos por alguns instantes na execução do movimento, demonstrando estar sensível à música. Ao final, a plateia aplaudiu, depois, levantou-se e agradeceu, mas ao sentar-se, antes de iniciar o novo repertório, mostrou-se emotivo, pois se percebeu lacrimejamento nos olhos. Acredita-se que seja um choro de alegria, uma vez que até o momento de execução estava indo bem. Demorou um pouco para começar (cerca de 20 segundos) e então executa uma peça do período romântico, agora com lágrimas nos olhos, permanecendo comovido durante a maior parte da música. Ao final dessa execução, ele sorriu, aparentando estar satisfeito com a sua apresentação. Dando continuidade ao recital, toca um *ciclo* do compositor Marlos Nobre. Na primeira peça do *ciclo*, demonstrou novamente sensibilidade à música, ao fechar os olhos nos instantes lentos e, por vezes, sorrindo. Como última peça do recital, fez um duo com um violinista, também aluno da escola. Recebeu-o com um sorriso e inicia agora uma música sacra revelando novamente certa emoção; um misto de alegria e comoção se percebeu. Ao final do seu recital de conclusão, com trinta e sete minutos de duração, foi muito aplaudido pelo auditório, além de se perceber alguns professores bem comovidos, inclusive o seu. Observou-se que, apesar de o aluno não demonstrar habilidade técnica em algumas das obras, mostrou-se envolvido com o momento, graças à demonstração de alegria e comoção que apresentou.

Estudante 2⁴¹

Antes de iniciar o recital, a coordenadora da área de piano fez a apresentação do estudante, que usava uma roupa aparentemente confortável, o que parece ter favorecido a apresentação, pelo que se observou. Ele então subiu ao palco e, bastante aplaudido, agradeceu; depois limpou as teclas do piano com uma toalhinha, concentrou-se por 14 segundos e deu início a uma peça barroca, apresentando um ar bastante tranquilo. Depois o paginista subiu ao palco e tocou uma *Sonata de Mozart* executando toda a peça com segurança. O pianista agradeceu os aplausos de pé e, ao sentar-se, buscou concentrar-se novamente para a próxima música por

⁴¹ O recital dos estudantes 2 e 3 ocorreram no mesmo dia, devido a brevidade das apresentações, em torno de vinte minutos, cada um.

mais doze segundos. Dessa vez, olhou a partitura e fez leves movimentos com a cabeça, sugerindo ouvi-la antes mesmo de tocar. A última peça executada foi uma obra brasileira do compositor Heitor Villa-Lobos. Sua apresentação foi marcada pela segurança de interpretação e aparente tranquilidade, a qual durou vinte e quatro minutos. Em toda a performance, ele utilizou-se de movimentos de braço e corpo que condiziam com o repertório. Os erros percebidos durante sua execução foram mínimos, não sendo, portanto, na percepção da pesquisadora, causados pela ansiedade. No entanto, buscar-se-á a investigação em entrevista semiestruturada.⁴²

Estudante 3

Antes do início do recital, a coordenadora deu uma breve palavra de boas vindas ao auditório quase lotado, esclarecendo que não se tratava de um recital de conclusão, e sim um minirrecital, ou seja, um momento pedagógico, quando alunos têm a oportunidade de compartilhar um período maior de execução pianística com o público, diferentemente das audições, em que os alunos normalmente executam apenas uma música. Solicitou ao auditório silêncio e o desligamento do celular. A seguir, pediu para receber o pianista com uma salva de palmas. Ele subiu ao palco trajando roupa de aparência confortável. Agradeceu os aplausos, sentou-se e concentrou-se durante 15 segundos. Inicia a primeira peça, cujo andamento era moderado. A segunda peça é barroca requerendo mais agilidade. Ele cometeu um pequeno erro no começo da música, mas logo se recuperou e executou-a muito bem até o fim. Logo em seguida, tocou uma sonatina do compositor *Kuhlau* demonstrando muita segurança em toda a obra. Durante os aplausos, que são música após música, ele agradeceu sentado mesmo com um discreto sorriso. Em seguida, tocou uma *valsa de Chopin* e depois um *Intermezzo de Brahms*. Ao final, ele levantou-se e agradeceu os aplausos pela sua execução que durou vinte e dois minutos. Percebe-se que, durante todo o minirrecital, o pianista apresentou a mesma fisionomia séria e concentrada. Apesar de ser o primeiro recital, tocou de memória todo o repertório e com segurança, à exceção da segunda peça, a qual se supõe ter havido um momentâneo nervosismo, possivelmente causado pela adaptação ao ambiente e à situação. Esse fato será posteriormente abordado na entrevista pós-recital.

⁴² O ambiente em que os participantes do grupo 1 se apresentaram, foi o mesmo, a escola Técnica de Criatividade musical (ETECM). Um auditório, que comporta 80 pessoas.

2.2.2 Grupo 2: Profissionais

Profissional 1:

Inicialmente o diretor da escola deu uma breve palavra de boas-vindas aos presentes no auditório lotado e, ainda com pessoas em pé, solicita aplausos para os participantes. Antes de começar a primeira música, o profissional olha para os outros participantes e aguarda um deles organizar os instrumentos. Então, ele espera trinta segundos, aproximadamente, para dar início à apresentação que constou de um recital temático, com peças de Ernesto Nazareth e Fredéric Chopin. As músicas brasileiras foram também acompanhadas por um violonista e um percussionista. O recital foi realizado no auditório do Conservatório Pernambucano de Música. Ele tocou as músicas brasileiras olhando a partitura, e as que faziam parte do repertório do período romântico, de memória. As músicas brasileiras oscilavam do repertório lento ao ritmado de bastante agilidade e certa dificuldade técnica. Nestas, além de o pianista demonstrar esse domínio, utilizava gestos corporais demonstrando estar no clima de cada peça e, ao mesmo tempo, um semblante de satisfação. Por alguns momentos, ele alternou entre peça brasileira com romântica, emendando uma a outra. Um pouco antes, ele havia solicitado ao público que não aplaudisse na alternância entre as músicas. Na primeira valsa brasileira, foi feito um arranjo em que ora o pianista, ora o violonista tocavam o primeiro tema. Durante toda a execução do repertório brasileiro, os músicos acompanharam-no com muita segurança, respondendo bem à dinâmica e à interpretação. Houve, por vezes, alguma modificação nas peças, por exemplo, na música de Nazareth, *Escorregando*, em que, estando perto do final da música, o pianista aumenta o andamento, faz uma fermata antes da última frase e finaliza tocando-a ainda mais rápido, junto com o violonista, levando o público a aplaudir calorosamente. Em seguida, toca uma *valsa de Chopin*. Antes de eles tocarem *Brejeiro*, o violonista menciona que a música é um arranjo feito por Jacó do Bandolim, que compõe uma terceira parte para o choro, originalmente escrito a duas partes. Para a música a seguir, o pianista aguarda o percussionista organizar seus instrumentos com um semblante satisfeito e sorridente. Ao final dessa execução, comenta com o público sobre a utilização do instrumento pelo percussionista e, em tom descontraído, brinca, dizendo que ficou ‘tenebroso’ ao ouvi-lo pela primeira vez, mencionando a música que havia sido executada, *Tenebroso*, de Nazareth, o que provocou risos do auditório. Anuncia então que iniciará a parte mais erudita do programa, apresentando dois *improvisos*: um de Nazareth e outro de Chopin, os quais serão tocados sem interrupção. No primeiro improviso, ele mesmo vira as páginas e, por estarem

soltas algumas delas, uma cai e o pianista, não conseguindo segurar, continua a música mesmo assim, sem prejudicar sua execução, demonstrando domínio da obra. Ele finaliza tocando uma peça de Chopin, de memória, emendando com outra de Nazareth, acompanhado pelo violonista e, assim, o recital é encerrado. Em todo momento, o pianista demonstrou estar bem à vontade com a situação, além de se perceber boa concentração e muito entusiasmo durante toda a apresentação, que durou aproximadamente uma hora, sem intervalo.

Profissional 2

A apresentadora iniciou dando as boas vindas ao auditório lotado e anuncia os próximos recitais da escola, solicitando, logo em seguida, que o pianista suba ao palco. Ele foi recebido com aplausos. A roupa e o sapato apareciam confortáveis para a performance. O recital foi dividido em duas partes: na primeira, o pianista toca obras de Debussy e a segunda, os *quadros de exposição* de Mussorgsky. Iniciou a primeira música com aproximadamente três segundos de concentração anterior e todo o recital é executado de memória. Ao finalizar a primeira obra, o público aplaude, ele agradece de pé e inicia duas peças do compositor Debussy sem interrupção. Em sua interpretação, ele utiliza movimentos de braço, corpo e cabeça. Seu corpo e semblante o tempo inteiro respondem às mudanças de dinâmica, aparecendo tranquilidade nas partes lentas e muito ímpeto e vibração nos trechos que exigiam mais velocidade e energia. Dá uma pequena pausa entre as partes e, ao subir ao palco pela segunda vez, explica a história da obra por completo e das partes individualmente. Sua fala pareceu descontraída e muito bem explanada. Antes de iniciar, toma um pouco de água e, imediatamente volta-lhe à memória o comentário feito na entrevista sobre a importância de beber água para concentrar-se e, enfim, começa sua execução. Dessa vez, um repertório que, com certeza, exigia muita habilidade técnica e energia. Na última obra, ficaram destacadas sua constante disposição e a postura, demonstrando muito envolvimento em todo o tempo. Perto do final, percebeu-se a movimentação de duas pessoas, mas aparentemente nada tirou sua concentração. O recital durou aproximadamente uma hora.

Profissional 3

Inicialmente a apresentadora deu as boas vindas ao público de aproximadamente 30 pessoas. O pianista, antes de iniciar sua execução, comentou com o público o fato de estar aguardando a chegada de seu colega que vai participar do recital. Ele então se concentra por cinco segundos e inicia uma peça do compositor Robert Schumann. Vestia-se com roupa e sapato

confortáveis para o momento, mas dá para perceber dois dedos machucados, o mindinho da mão direita e o polegar da esquerda que, durante a performance, pareciam não incomodá-lo. A segunda música é tocada de memória. Nas duas peças, o pianista faz movimentos de braço, corpo e cabeça muito flexíveis e, por vezes, fecha os olhos em sinal de estar sensível à execução. Demonstra uma aparência tranquila e concentrada e pleno domínio nas duas primeiras obras executadas. Quando o colega chegou, ele então o convida para subir ao palco e executaram uma música a quatro mãos, de Mozart, mas a aparência tranquila demonstrada inicialmente não se percebe mais. Enquanto tocam, seu colega sempre lhe volta o olhar, mas o profissional permanece atento à partitura. Quando eles concluem, o pianista convidado prepara-se para tocar, mas o repertório previsto inicialmente é modificado e este parece não saber ao certo o que irá executar, pois a apresentadora perguntou-lhe o que seria executado, havendo alguns instantes para responder. Enfim diz que apresentará peças de Bach, Camargo Guarnieri e Robert Schumann. Enquanto tocava uma das obras, algumas das partituras soltaram-se e caíram no chão. Sua apresentação durou aproximadamente 15 minutos. O profissional retorna ao palco e toca por mais 10 minutos três músicas de Chopin. O andamento, para todas, foi lento. Ele finaliza sua apresentação que durou 40 minutos, sem tocar o Scherzo, de Chopin previsto no programa.

2.3 Análise dos relatos verbais pós- recital: a entrevista semiestruturada

Essa segunda parte da entrevista semiestruturada ocorreu no mesmo dia do evento ou até dois dias depois. O objetivo foi investigar sintomas de ansiedade, pensamento e autoavaliação. Os questionamentos referiram-se especificamente ao momento do recital, e categorização temática foi semelhante para ambos os grupos: 1. *Rotina*; 2. *Sintomas de ansiedade antes, durante e após o palco*; 3. *Concentração*; 4. *Autoavaliação*; no entanto, para o grupo 1, foi acrescentado a categoria 5: *Ambiente/Contexto escolar*

2.3.1 Grupo 1: Os estudantes

1. *Rotina*

Perguntado aos estudantes sobre a rotina no dia anterior ao recital, o estudante 1, com personalidade bem tímida e retraída, respondeu dividir seu tempo entre o estudo e o trabalho e

ter um dia bem agitado. Já no dia do recital, respondeu ter sido mais tranquilo porque não foi preciso ir ao trabalho. Mesmo assim, saiu de casa para resolver questões de interesse da avó.

O estudante 2 discursa que, no dia anterior, estudou na escola: “Ontem eu consertei alguns detalhes, fiquei bem calmo, estudando calmamente, sem afobação, sem aperreio, já pensando na minha cabeça, lembrando no recital de hoje”. Ainda se perguntou sobre o dia do recital e ele afirmou ter estudado uma hora pela manhã e uma à tarde, além de ter procurado não alterar seu estado emocional. Na tentativa de investigar um pouco mais, questionou-se: Como foi o estudo? “É, surgiram alguns erros que não estavam acontecendo antes, alguns problemas, mas sem estresse. No momento vai dar tudo certo, ‘eu sou capaz’. Sei que tudo vai dar certo.”

Esse estudante, apesar de ter piano em casa, relatou que nem sempre conseguia se concentrar por causa da qualidade de seu instrumento, por isso vinha à escola estudar. No contato com esse participante, percebeu-se uma personalidade bem extrovertida, mas ao mesmo tempo com dificuldade de concentração e autovalorização. Esses últimos aspectos foram trabalhados durante o processo de preparação por meio da prática de pensamento positivo, como este: “eu sou capaz”.

Wilson e Roland (2002) abordam que existe uma relação entre a personalidade do intérprete e o efeito que o público terá sobre ele. Os mais propensos ao medo de palco, a exemplo dos tímidos e retraídos, tendem ao pior desempenho, todavia a presença da plateia pode desencadear melhor apresentação daqueles que são mais sociáveis, extrovertidos e confiantes. Goleman (2001) relata, porém, que, quando um indivíduo demonstra timidez, o ambiente em que vive e as pessoas com quem se relaciona podem fazer grande diferença no seu comportamento. A influência do contexto escolar será abordada mais adiante.

Perguntou-se ao estudante 3 pelos cuidados no dia da apresentação. Sua resposta foi a seguinte: “Hoje eu mudei de estratégia porque estou tentando me conhecer quando eu vou tocar. Nas últimas vezes em que toquei, ficava estudando feito um louco, até bem próximo da hora de tocar. Agora fiz diferente para ver como eu ia me comportar”. Você estudou menos? Foi outra indagação “Quase nada”, responde. Acrescenta que, pessoalmente, essa tática lhe foi útil, pois, na sua percepção, “estudar muito no dia gera uma ansiedade desnecessária”.

Percebeu-se na fala desse participante um pensamento reflexivo acerca de sua preparação. Reconhecendo que não produzia resultado positivo ao estudar excessivamente antes da apresentação, resolveu diminuir o ritmo de estudo para não gerar uma “ansiedade desnecessária”, comenta.

2. *Sintomas de ansiedade antes, durante e após o palco*

Por conseguinte, indagou-se sobre os sintomas apresentados antes, durante e após o recital. O estudante 1 relata: “Um frio na barriga, um pouco inseguro e tremendo um pouco”. E os sintomas diminuíram durante o recital? Ele respondeu: “Nas duas primeiras músicas não, só a partir da terceira foi diminuindo”. Perguntado ainda se surgiram outros sintomas, o estudante relata: “Acho que o nervosismo continuou, e a ansiedade diminuiu, [pensativo] é, acho que o nervosismo foi diminuindo bem lentamente”.

O estudante 2 responde que sentiu ansiedade e discorre sobre os sintomas: “dor de barriga, gelo no estômago, buraco negro me puxando, me sugando, a mão estava suando bem antes”. Indagando ainda se tais sintomas foram desaparecendo no decorrer do recital, afirmou positivamente e relatou não terem surgido outros.

Já o estudante 3 replica enfaticamente: “Eu não fico ansioso, fico nervoso”. E os sintomas antes da apresentação? Observou-se. Ele contrapôs: “Eu fico preocupado, pensando em dar tudo certo”. Todavia, inconsistentemente, foi questionado: E os sintomas advindos do seu íntimo? Ele então revela: “Ah, eu fico pegando fogo por dentro feito um dragão”. E os sintomas iniciais diminuíram? Ele depõe: “Depois que vêm os erros é que diminuem. Fico tranquilo depois que eu erro”.

Na intenção de obter mais informação, questionou-se se o nervosismo, esse fogo por dentro, deu lugar à tranquilidade durante a apresentação. Ele continua relatando: “É. Porque eu fico preocupado em acertar e aí quando erro, você percebe que é natural algumas coisas. Aí vai ficando mais tranquilo”. Interessante notar a estratégia de recuperação desse pianista. Muito consciente de sua preparação, não se deixa abater pelos erros, mas os toma como impulso para continuar.

Os três estudantes relataram sintomas típicos de ansiedade como frio na barriga, gelo no estômago, suor nas mãos e fogo por dentro. Wilson e Roland (2002) relatam que o motivo de tais reações é o corpo tentando se adaptar a uma ameaça, nesse caso, o público, como se estivesse se preparando para a luta ou fuga. Uma vez que essas duas atitudes não podem ocorrer numa apresentação pública, os efeitos colaterais surgem e podem interferir no desempenho musical. Paula e Borges (2004, p. 40) depõem que “a função dessas sensações, as quais são fruto de transformações que acontecem no interior do corpo, ativadas pela mente, não é negativa, mas positiva”. O objetivo é preparar o corpo para reagir a situações fora da normalidade. No entanto, ao se questionar os pianistas se tais sintomas amenizaram à medida que o recital acontecia, responderam positivamente. Em particular, o estudante 3 relata que,

após os erros, ficou mais tranquilo. Cardassi (2000, p. 256) sugere o seguinte: “durante o recital, concentre-se no presente; saiba como lidar com os pequenos erros e divirta-se!”.

A capacidade de dominar o medo seletivamente é um componente importante do instinto. Esse senso de controle é conquistado “testando limites”. Testar os limites é um estímulo poderoso. Suportar os eventos relativamente seguros que têm a aparência e dão a sensação de perigo ancestral é um divertimento e suscita a emoção que chamamos de “excitação” (PINKER, 1999, p. 410 *apud* PAULA; BORGES, 2004, p. 40)

Indagando aos estudantes sobre a reação após o recital, o estudante 1 relatou sentir muita adrenalina e alegria por ter concluído seu curso, novamente asseverando: “mas com muita adrenalina”. Ao perguntar se houve algum outro sintoma após o recital, (a entrevista foi dois dias após) respondeu que ficou sem dormir e não se alimentou direito. Questionando-se o porquê, ele responde: “Acho que foi por causa da adrenalina” [risos].

Depois da apresentação, o estudante 2 afirmou sentir-se com a adrenalina alta e, ao interagir se estava alegre ou triste, afirmou: “Alegre, passou”, percebendo que, além da alegria, havia um sentimento de alívio. Já o estudante 3 relatou estar oscilante entre tranquilidade e adrenalina, mas muito feliz. Ainda arguindo se havia percebido mais algum sintoma, respondeu: “Passa um filme na minha cabeça de história de vida”⁴³. Sente-se vitorioso? Foi outra questão, quando ele responde: “Sim. Toda vez que toco, eu me sinto feliz”, redarguiu.

Compreende-se que, apesar da ansiedade precoce, todos os estudantes relataram que os sintomas de ansiedade foram amenizados gradualmente, dando lugar à satisfação e ao alívio após o recital, anunciando uma possível realização pessoal pelo bom desempenho.

Ao perguntar se os estudantes haviam ingerido algum tipo de calmante antes da apresentação, o estudante 1 responde: “Até perguntei o nome de um medicamento ao professor, ele falou um lá que o professor dele toma. Mas só perguntei por perguntar, eu não tenho coragem de tomar essas coisas não”. Já o estudante 2 replica que não, apenas ingeriu bastante água.

3. Concentração

⁴³Conhecemos um pouco da história desse participante, muito esforçado; vinha sempre à escola estudar, pois não tinha condições financeiras de adquirir um piano; no entanto, sendo aprovado em concurso público, pôde comprar seu próprio instrumento e assim prosseguir em seus estudos musicais com mais qualidade.

Como parte da terceira categoria temática, foi introduzido o assunto ao estudante 1, comentando que se percebeu sua atitude introspectiva, de olhos fechados. Por esse motivo se questionou sobre os pensamentos vindos à mente antes do recital e a resposta foi: “Eu fiz uma oração, entreguei-me a Deus e pedi que Ele viesse me ajudar e Ele me ajudou”. Perguntando se surgiram outros pensamentos antes de iniciar, então ele responde: “Prefei não pensar, minha intenção só era tocar”. Ainda averiguando se surgiu algum pensamento durante sua execução, ele revela: “Sim, enquanto eu tocava, me lembrava das dificuldades passadas na escola. Acho que isso me ajudou nas músicas, na execução”. Então foi um momento de vitória, comentou-se. E replica: “É” [pensativo]. Indagando se havia preocupação com a opinião do público sobre o recital, responde: “Antes, sim, eu tava preocupado, mas depois não me preocupei”.

Sobre seus pensamentos, o estudante 2 comenta: “Acho que esquecer o pessoal, as pessoas que estavam aqui [risos], tentar né? e pensar que eu estudei, fiz o máximo que pude e que desse tudo certo, caso positivo já estava bom porque foi uma conquista.” E durante o recital, em que você pensou? Questionou-se. “No público, o que é que eles estavam pensando, o que estavam fazendo”. Percebe-se então um foco oscilante.

Sternberg (2008, p. 71) depõe que “a atenção é o meio pelo qual processamos ativamente uma quantidade limitada de informação a partir da enorme quantidade disponível através de nossos sentidos, de nossas memórias armazenadas e de outros processos cognitivos”. Sua função é orientar esses sentidos aos estímulos do ambiente, selecionando uns e inibindo outros. Greene (2002), por sua vez, afirma que, para a atenção se tornar cada vez mais intensa, é necessário o interesse completo no repertório em execução e a exclusão do supérfluo. Se, por exemplo, durante uma apresentação, o artista se preocupar com a opinião do público ou cometer algum erro, não estará focado no essencial, que é o recital.

Por sua vez, o estudante 3 respondeu: “Eu pensava positivo, que ia dar tudo certo, pensamento positivo, nervoso, mas pensando positivo”. E durante o recital? Perguntou-se. “Eu fico pensando distante, sempre que eu toco mais de uma peça, o pensamento vai longe, penso na minha história”, replica. E pensar na sua história ajuda-o a se expressar melhor? Outra vez é indagado. “Ajuda, porque eu fico tentando contar a história pra todo mundo”, contrapõe. Novamente a sua trajetória de vida está entrelaçada com a música. Um casamento que deu certo, por exemplo.

Compreende-se que os pensamentos que permeavam a mente dos pianistas antes do recital apresentaram-se sob as diferentes formas: o primeiro preferiu não pensar em nada, o segundo, porém, preocupava-se com o público que o aguardava, já o terceiro buscou

desenvolver pensamento positivo. No entanto, enquanto o estudante 2 permaneceu com o mesmo pensamento durante a apresentação, os estudantes 1 e 3 desenvolveram pensamentos extramusicais para auxiliá-los musicalmente.

Em continuidade, perguntou-se aos pianistas se eles conseguiram concentrar-se na maior parte do tempo. O estudante 1 alegou que sim, mas a ansiedade foi o único fator que lhe tirou um pouco o foco. Mesmo assim, revela que “tava focado ali pra tocar”; O estudante 2 discorre : “Ah, teve alguém que, de vez em quando, falava aqui no auditório e era uma voz feminina”. E continua:

Um momento eu estava concentrado numa hora e aí eu pegava e desconcentrava e tipo, errava, esbarraava, aí voltava, mas eu não estava completamente dentro, eu tava meio que aéreo, eu tava me sentindo como se eu estivesse numa corda bamba, eu não estava nem lá, nem cá, meio sem entender.

Gallwey (2008) compara o hemisfério esquerdo e direito do cérebro a dois “Eus” (*Self 1 e Self 2*) que habitam dentro de cada músico. A chave para o ótimo desempenho consiste no tipo de relação existente entre o Eu 1 (*teller*), que detém o conhecimento, o qual comanda, e o Eu 2 (*doer*), que executa a ação, ao qual obedece. Um parece dar instruções ao outro. Sendo assim, quanto melhor o relacionamento entre os dois “Eus”, melhor será a tradução do conhecimento das habilidades em ação efetiva. Compreende-se que o pianista, em determinado momento, não estava conseguindo lidar com esses fatores ao relatar que “uma hora eu estava concentrado, e errava, aí voltava [...] estava me sentindo numa corda bamba”.

Gallwey (2008, p.13)⁴⁴, sugere algumas soluções:

Desenvolver a habilidade mental envolve a aprendizagem de, pelo menos, três habilidades internas: 1) aprender como obter a imagem dos resultados almejados de forma mais clara possível; 2) aprender a confiar que o Eu 2 executará o seu melhor, seja no sucesso ou no fracasso e 3) aprender a visualizar "sem julgamento", isto é, mentalizar previamente o que está para acontecer em vez de ficar como um expectador, meramente observando o que está ocorrendo de bom ou de ruim.

O estudante 3 respondeu que apenas da terceira música em diante sentiu-se mais concentrado. Insistindo, foi questionado se algo o havia tirado do foco, ao qual ele respondeu que nada lhe tirou a concentração, apenas o barulho do ar, sem impedir de focar-se.

Para Greene (2002), a concentração no momento do recital envolve três aspectos: intensidade, presença e duração do foco. A *intensidade* depende de outras variáveis como preparo e descanso, pois, quanto mais tempo houver nas exigências da situação, maior será a

⁴⁴ Tradução minha.

necessidade do fluxo (*outflow*) de energia. Para que o pico de foco em uma apresentação inteira seja mantido, é necessário dosar a energia com prudência, a fim de tê-la disponível ao final. A *presença de foco* refere-se à capacidade de manter a atenção no aqui e agora. O músico que possui essa competência não se lamenta por algumas notas erradas durante a performance, ele permanece focado no que faz. Por outro lado, a categoria *duração do foco* refere-se à distância em que o instrumentista mantém a concentração. Na maioria das vezes, esse tempo depende das circunstâncias e da quantidade de energia mental utilizada. Pela fala dos participantes, identifica-se que a presença de foco não foi efetiva, no entanto, o estudante 3 afirmou que, após certo tempo, conseguiu atingir a concentração necessária.

4. *Autoavaliação*

Quando se questionou a sua avaliação a respeito do recital o estudante 1 responde: “Eu avalio como positivo, pois, no caso, o tempo que eu passei estudando, [pensativo] porque quando eu entrei aqui na escola, foi com pensamento em me formar, então eu avalio como positivo”. Já o estudante 2 rebate com outra pergunta: “Ah professor, tem que responder isso?” E o professor acenou positivamente. Por fim contrapõe: “Normal, normal”. E, dando continuidade: Você conseguiu realizar o que ensaiou? “Algumas coisas”, replica. Por sua vez, o estudante 3 afirma que não conseguiu realizar tudo o que houvera ensaiado, mas avalia o recital como positivo.

Após o recital, Cardassi (2000) sugere que o músico não deve se prender a comentários insatisfatórios de quem quer que seja, e sim procurar um profissional de sua confiança, ouvir sua opinião sem deixar de se autoavaliar e aceitar elogios. Além disso, o instrumentista que consegue compreender a necessidade da autoavaliação sabe detectar os aspectos nos quais precisa progredir.

5. *Ambiente/Contexto escolar*

Todos os estudantes apresentaram-se no auditório da escola que comporta oitenta pessoas. Segundo Davidson e Gembbris (2002, p. 17), circunstâncias ambientais otimizadas podem ajudar na maturidade, no desenvolvimento e no processo de aprendizagem. Goleman (2001) afirma que as pessoas podem reagir diferentemente diante de determinado tipo de emoção, tanto na forma como ela desencadeia quanto na sua duração e intensidade. No

entanto, o ambiente em que esse indivíduo vive e o seu relacionamento podem fazer grande diferença no comportamento, por exemplo, durante uma apresentação pública.

Sendo assim, questionou-se se o ambiente do recital influenciou o desempenho. O estudante 1 respondeu positivamente por estar se sentindo em casa. E o público, gostou dele? Complementou-se. O participante reafirma: “Sim, porque todo mundo estava se sentindo o próprio recitalista”.

O estudante 3 afirmou: “Eu sempre senti isso aqui, por esse motivo voltei para cá, o acolhimento aqui é bom, parece a casa da gente”. Durante a entrevista, o pianista informou que havia parado os estudos de piano por um período de sete anos, e há um ano havia retornado aos estudos, por isso menciona a alegria do retorno.

Sternberg (2008, p. 72) discorre que a atenção inclui processos conscientes e inconscientes. Na atenção consciente, o indivíduo consegue focar os estímulos que lhe interessam e os benefícios desse tipo de atenção incluem alguns fatores, dentre os quais a interação com o ambiente. “Por meio desse monitoramento, mantemos nossa consciência de quão bem estamos nos adaptando à situação na qual nos encontramos”. Auxilia ainda na relação com passado (memórias) e presente (sensações) para que haja um sentido de continuidade da experiência, cuja base é a identidade pessoal.

Também se perguntou se a prática de pseudoaudições⁴⁵ e aulas coletivas ajudaram-nos a sentir-se mais seguro no recital. O estudante 1 respondeu que participou de poucas dessas atividades, mas se tivesse a oportunidade de retornar à escola, aproveitaria melhor esse momento por considerar a sua importância. Por sua vez, o estudante 2 discursou:

Professor, nós, alunos, sempre conversávamos sobre nosso medo do palco, sobre o nervosismo que sentíamos nas audições e também que não nos sentíamos muito 'familiarizados' com o piano, com público e principalmente com a sensação estranha de estar no palco. Então a Pseudoaudição surgiu com base nesse nosso medo e insegurança. Foi uma forma que achamos de praticar e conversar um com outro, como nos sentíamos nas audições e assim compartilhar com os amigos que esse sentimento não é uma coisa única, que todos passam por isso, inclusive os nossos professores e os pianistas que a gente tanto 'idolatra'. Então se os grandes podem, por que nós, alunos, que estamos aprendendo, não podemos também?

Outro aspecto que o estudante acrescentou sobre a pseudoaudição é que, com o objetivo dos discentes se sentirem mais à vontade, os professores não são convidados a

⁴⁵ A pseudoaudição é uma atividade escolar criada pelos próprios alunos, na qual se simula uma apresentação real no auditório da escola, onde eles têm a oportunidade de praticar no ambiente e no piano em que ocorrerá a futura apresentação, com o objetivo de se sentirem mais bem preparados para o dia da audição ou recital. Nessa atividade, eles pedem que os professores não estejam presentes.

participar dessa programação, mas: “somente os alunos são convidados, então carinhosamente os professores não podem nem passar por perto!” [risos], comenta o estudante.

Continua relatando que eles procuram ajudar-se mutuamente, compartilhando aspectos positivos para o momento da audição, como se portar diante do público, além de aproveitar o instrumento do auditório, um piano ¼ de cauda, porque este não está sempre disponível para estudo e, segundo ele, ao tocarem, estranham um pouco. Dando continuidade, declarou: “Conversamos também sobre a forma que cada um tem de se concentrar e tentamos influenciar um ao outro com coisas boas e sentimentos bons”. Sobre o nervosismo, ele sinalizou: “Percebi que, com o tempo e depois das ‘pseudos’, eu fui sentindo o nervosismo um pouco diferente. Por já ter subido tanto ao palco, conversado com os amigos sobre aquele momento, eu acho que foi desmistificada muita coisa que me dava medo”. Então finaliza: “Nesse ensaio, podemos nos sentir à vontade e já que é impossível jogarmos fora o nosso medo, que ao menos possamos domá-lo, encarando o palco e a audição como uma coisa, normal!” [risos]

Semelhantemente, Cardassi (2000) sugere que, quando o músico estiver com seu repertório pronto, organize pré-recitais. Como o próprio nome diz, é uma situação em que o instrumentista simula sua apresentação na presença de um pequeno público, preferivelmente familiares e amigos, com o qual vai experimentar até situações de stress. Greene (2002, p. 106), por sua vez, projeta um roteiro para o recitalista trabalhar ao longo de três semanas pré-recital. Como parte desse treinamento, o músico simula duas performances ao vivo, de preferência gravadas, até culminar com o evento principal. O autor também sugere a presença de professores e/ou amigos, que é bastante favorável para que gere alguma ansiedade. Afirma ainda que, durante as gravações, o intérprete faça comentários de seu desempenho na própria gravação e, caso não esteja satisfeito, realize outras tentativas.

A respeito das aulas coletivas, o estudante 2 abordou:

As aulas em conjunto também foram perfeitas pelo fato de eu sempre estar preocupada com o que os outros poderiam estar pensando a meu respeito no momento em que eu estou tocando. Então, como as aulas em conjunto são sempre tocando e ao mesmo tempo parando e fazendo observações, tanto dos alunos como do professor, me acostumei um pouco mais e estou ciente de que sempre há coisas para serem faladas por todos.

Pode-se, portanto, perceber a influência positiva das pseudoaudições e aulas coletivas para esse estudante, cujas atividades auxiliaram a mudança de comportamento durante as apresentações públicas. Quanto à expectativa do instrumentista em relação ao público, Kenny (2011, p.291, tradução minha) comenta:

Sabendo que as notas estão sob os dedos, que a sua memória foi testada em ensaios e em performances simuladas, que o seu foco é a música e o som bonito que você está criando para um público compartilhar com você, não só podem ajudá-lo a executar o seu melhor, mas irá permitir que você, nas palavras de Mikhail Baryshikov, ‘tenha prazer ao dar prazer’.

2.3.2 Grupo 2: Os profissionais

1. *Rotina de preparação*

Ao questionar aos profissionais como havia sido a preparação na semana do recital e se eles ainda ensaiavam antes e no dia do recital, o profissional 1 apresenta nova estratégia de estudo e assim responde:

No dia anterior eu toco, não estudo, digamos até três dias antes. Agora, se tem uma passagem difícil, eu estudo, mas ficar tocando todo o programa você fica até meio enjoado, entendeu? Eu enjooo um pouco tocar as mesmas coisas, então eu prefiro deixar lá em banho-maria e ficar todo dia recordando devagarzinho, gosto muito de tocar devagar. Um dia eu faço a primeira parte, outro dia toco a segunda parte, vou deixando em banho-maria; eu nem posso deixar de tocar nem posso estudar demais porque ele já está todo na cabeça, na ponta dos dedos. Então se eu começar a estudar demais, vou ficar enjoado dele [risos].

Percebe-se que o pianista reafirma o mesmo hábito de estudo apresentado na entrevista pré-recital. Não fica insistindo em estudar o repertório já pronto para não perder o interesse pelas peças, mas o revisa por partes até chegar o dia da apresentação.

O profissional 2 responde: “Eu procuro não comer muito, para não pesar o estômago, porque você precisa dormir melhor, precisa se sentir mais leve e eu gosto de estudar o máximo de tempo que posso, tem gente que não estuda, prefere não estudar, mas eu estudo”. E essa rotina foi um dia antes da apresentação ou apenas no dia? Questiona-se. “Um dia antes e no dia”, replica e acrescenta: “porque é assim só quando tem dois dias, antes tudo é completamente normal, tudo que se diz em relação à ansiedade, sistema nervoso, eu falo que é assim sempre 24 e 16 horas antes do concerto”. Em seguida, fez-se o seguinte comentário: Então a ansiedade que era bem maior, vai diminuindo. O pianista expõe: “aí é quando está tudo em função do concerto. Digamos que o recital é na segunda, e no sábado é um dia totalmente normal e no domingo começa”. O profissional afirma ser o oposto, a ansiedade aumenta à medida que as horas passam.

Quando se perguntou sobre a rotina no dia do evento, o profissional 3 relata ter ido à missa bem cedo e depois treinou no piano, quando narra ter acontecido um pequeno acidente com seu quinto dedo. Sua refeição foi bem leve, pois não costumava se alimentar muito em dia de apresentação. Outra pergunta foi se essa rotina era geralmente a mesma em sua performance, cuja resposta foi afirmativa. Quanto à aparência, prefere ir razoavelmente elegante, mas opta pela simplicidade, preferindo arrumar-se em casa, com as próprias mãos.

Sobre nutrição, Kenny (2011) discorre que, assim como os atletas, também é exigida muita energia para o instrumentista durante a performance. A autora sugere que, dois meses antes do evento, seja reduzida a gordura da dieta para melhorar o condicionamento físico e aumentar a energia e seja introduzida ou aumentada a ingestão de fibras para se proteger contra os distúrbios gastrointestinais relacionados ao estresse. Uma semana antes do evento, recomenda-se uma dieta rica em carboidratos e, para a refeição imediatamente antes do desempenho, não ingerir açúcar, álcool ou bebida com cafeína, a fim de evitar desidratação, uma das causas mais comuns de fadiga.

2 *Sintomas de ansiedade antes do palco, durante e após*

A seguinte categoria referiu-se à ansiedade. O profissional 1 não se deteve apenas ao momento do palco, mas discorreu sobre outras situações. Introduziu o discurso tratando um pouco do assunto e sua preparação:

Sempre quando vai chegando a hora, eu vou ficando mais calma, porque tem pianista que, quando antecede o recital, estuda seis horas por dia. Eudóxia de Barros, grande pianista, estuda seis horas por dia até no dia do concerto. Eu não, eu vou diminuindo, às vezes deixo de tocar dois dias, porque parece que, quando você deixa de tocar, você descansa o cérebro e amadurece a peça, lá por dentro vai ficando uma coisa mais fácil de tocar.

Relacionando sua fala com a entrevista pré-recital, o profissional reafirmou não sentir ansiedade e novamente tratou de sua preparação. Compreende-se que a diminuição do tempo de estudo, à medida que se aproxima o recital, seja uma estratégia de amenização da ansiedade encontrada pela participante, ou seja, diferentemente do outro pianista citado, ele até deixa de tocar pelo menos dois dias, justificando que, nesse período, o repertório já está maduro e internalizado, com todas as questões técnicas e interpretativas vencidas. Sua decisão é de apenas deixar as músicas descansarem no cérebro.

Ainda se questionou ao participante se ele havia ficado ansioso antes de entrar no palco. Ele respondeu enfaticamente:

Olhe, Dayse, eu nunca fiquei ansioso, acho que esse termo não tem nenhum valor, porque essa falta de ansiedade que denomino preocupação não tenho porque, como já lhe disse, eu comecei a tocar em recital com 10 anos de idade e o professor na época, Nízia Nobre, me fazia dar um recital todo ano. Era uma coisa obrigatória, que fazia parte da minha formação e, a cada ano, em agosto ou setembro, eu tocava um programa inteiramente novo. e com 10 anos eu não sabia nem da importância de se tocar em público porque eu era uma criança.

Então, na realidade, a falta de ansiedade é graças a muitos anos de palco, indagou-se.

[...] Recital, pra mim, fazia parte da minha vida normal, era como ir ao colégio, fazer uma prova no colégio. Tocar, pra mim, em público era uma coisa normal e eu fui até os 15, 16 anos dando meu recital sem ansiedade, sem nada. Eu entrava no palco como se tivesse entrando na sua casa para fazer uma visita. Com 17 pra 18 anos eu já vou pra Polônia, a fim de fazer o Concurso Internacional Frederic Chopin, mas eu também não achava que era uma coisa fora do normal, achava que fazia parte do meu dia a dia e aí eu já era aluno do prof. Valdemar de Almeida.

Percebe-se, no discurso desse profissional, que a prática de recitais estimulada por seu primeiro professor de piano tornou-se um hábito, algo natural como ir ao colégio para realizar uma avaliação. Não obstante, comprehende-se que a atitude de seu primeiro docente, ao perceber seu talento, favoreceu-lhe o desenvolvimento e o desembaraço no palco. Além disso, o participante fala da influência de outro professor no decorrer de seus estudos, o qual foi um bom incentivador, o Professor Valdemar de Almeida. Assim ele relata:

[...] Ele dava conselhos muito bons. Ele dizia, olhe, você está participando de um concurso, seja ele nacional ou internacional, já é um prêmio porque você conseguiu preparar aquele programa. Você vai seguro daquilo que vai fazer. [...] Eu entrei no palco com a mesma tranquilidade, como se tivesse entrando no teatro Santa Isabel⁴⁶ e já sabendo, quando eu vi as primeiras provas, que eu não tinha o nível de poloneses e russos [...] Então, vi que o nível do Brasil era outro e que eu jamais estaria no nível deles, que ganharam o primeiro prêmio, quer dizer, pra mim foi indiferente, se eu tive prêmio, se eu não passei na segunda prova nem na final, eu voltei felicíssimo por ter ido à Polônia.

De acordo com Davidson e Gembiris (2002), os pais precisam conhecer a relação professor/ aluno de seus filhos. Cada situação de aprendizagem tradicional pode ser altamente gratificante, mas pode, também, ser muito intimidante, por isso é necessário que a criança

⁴⁶ Este é um dos teatros mais antigos da cidade do Recife-PE e comporta cerca de 800 pessoas.

tenha segurança no professor. Este, deve se empenhar em promover atividades musicais para os jovens, as quais ofereçam oportunidades de experimentação e participação em atividades significativas a fim de estimular a imaginação e a motivação da criança. Contudo, é importante que esta seja suficientemente desafiada sem ser oprimida ou ameaçada. Convém ao professor, porém, descobrir o limite de cada aluno individualmente.

Em seguida, houve uma interação com um comentário pertinente, direcionado ao profissional: “Na sua fala, são percebidos dois aspectos importantes para a amenização da ansiedade no palco: a segurança no repertório e o prazer no que se faz”. O pianista explica:

É, eu sempre tive prazer no que fiz, nunca fui obrigado a estudar, foi uma coisa que eu pedi pra estudar com 6 anos ou 7 e eu não pedia pra dar concertos, mas como a minha professora dizia que eu tinha que dar o concerto, eu preparava o programa e dava, assim como eu tinha que estudar as provas no colégio e aí eu comecei a participar de concursos [...]

O pianista novamente fala de seu segundo docente, época em que prestou concurso nacional de piano no Rio de Janeiro: [...] “Eu fui assim, na esportiva, meu professor dizia: Vá na esportiva, a sua obrigação é tocar bem, sem querer saber se você tocou bem, se for premiado, vá e, se não for premiado, volta do mesmo jeito”. Relata ainda que, enquanto esteve na Europa, deu vários concertos como exigência de seu curso, ressaltando: “Eu tocava pra estudantes e nunca parei de tocar, então, tocar, pra mim, continuou sendo um hábito. Nunca tive ansiedade, quando vai se aproximando o concerto, em vez de ficar mais nervoso fico mais calmo, não é? sempre é o oposto”.

Mendes (2011) aborda uma pesquisa realizada, cuja intenção primordial foi relatar sobre a experiência que três docentes tiveram com seus antigos professores de piano, cada um com abordagens pedagógicas diferentes. Um enfatizava mais a técnica pianística associada ao repertório e o outro o aspecto da expressividade musical. A pesquisa teve a finalidade de mostrar a importância da relação professor/aluno na formação docente por meio de elementos como motivação, conhecimento didático e humano.

Entende-se que a influência desses dois professores citados pelo profissional 1 foi marcante para a vida musical desse pianista, pois relata com satisfação sua experiência em recitais desde os 10 anos, o que reflete a maneira de encarar o palco nos dias de hoje.

Com relação ao profissional 2, no primeiro contato, ele informou que daria um recital primeiramente em Maceió, Alagoas, num dos teatros da cidade. Por isso, ao se introduzir o tema, questionou-se em que ambiente o pianista sentiu mais ansiedade, se em Maceió ou em Recife. Ele assim responde: “Mais aqui [em Recife], porque lá é pela manhã, então você tá

acordando ainda, não tem essa coisa de ficar esperando, e aqui é a noite, você acorda e tem que ficar esperando todo o dia”, relata. Então a sua ansiedade foi por conta da espera? Perguntou-se. Ele responde positivamente.

Indagado se havia ficado ansioso na véspera do recital e antes de entrar no palco, respondeu afirmativamente. Outra pergunta foi sobre os sintomas apresentados, quando revelou: “Preocupação, vontade de chegar logo a hora, ansiedade é a palavra mais [...]”.

Segundo Santi (2012), embora os sintomas da ansiedade apareçam diariamente para a maioria da população, essa sensação não se torna um distúrbio, ou seja, a ansiedade, o medo e o estado de alerta existem para se preparar e se proteger e, em nível equilibrado, ajuda a vencer desafios. Greene (2002), por sua vez, relata que o músico pode aprender a lidar com o estresse de uma performance e ainda trabalhar em uma apresentação musical sob pressão, não apenas para vencer o nervosismo, mas como utilizá-lo a seu favor.

Interrogando o profissional se os sintomas iniciais diminuíam à medida que o recital acontecia, ele respondeu afirmativamente, embora fossem dando lugar a outro: “Um pouco de contrariedade, porque não sai exatamente do jeito que você planeja, que sabe como deve sair”, revela. Todavia alega que seus sentimentos ao final da apresentação foram de calma e alegria. Complementando se havia mais algum outro sintoma específico ao final do recital, replica: “Um toque de insatisfação pelas coisas que não saíram como eu queria e orgulho pelas coisas que saíram como eu queria”. Percebe-se um discurso de uma artista perfeccionista, que não se contenta com um resultado apenas satisfatório.

Wilson e Roland (2002) definem o perfeccionista como o indivíduo com altas expectativas imaginárias de si mesmo e dos outros, tem uma preocupação exagerada com pequenas falhas e uma tendência a valorizar mais o erro que o acerto. Concluem que intervenções cognitivo-comportamentais melhoram a sensação de controle pessoal e podem ser efetivas na redução da ansiedade de performance.

Perguntando ao profissional 3 se estava ansioso antes do início do recital, sua resposta foi: “Fiquei levemente apreensivo, com a responsabilidade e com o que eu certamente iria executar”. Ao indagarmos sobre os sintomas antes de iniciar sua apresentação, ele diz: “Antes da apresentação, eu tava assim, relativamente calmo, apenas preocupado com a pontualidade de um colega que iria tocar comigo, uma obra camerística e que às vezes falha quanto a isso”.

Observou-se na sua fala haver certa preocupação que fugia do controle em razão do fato apresentado, o atraso do colega. Nomeou-se esse novo fator de “episódio de distração”, ou seja, algo não previsto um pouco antes ou durante a exposição pública e que tira o foco do que deveria ser mais importante naquele momento, o recital.

Mesmo em um ambiente bem organizado, podem existir distrações não planejadas. Num auditório onde há pessoas assistindo a um recital, é comum a comunicação inicial do pedido de silêncio e o desligar dos celulares. No entanto, em algum momento, poderá ser ouvido pelo artista o barulho do ar condicionado, a tosse de alguém, ruído de sacolas plásticas ou embalagens de bombons. Estes constituem “episódios espontâneos”, típicos de ambientes com aglomeração de pessoas. Cada uma dessas distrações pode levar o indivíduo a centrar sua atenção no episódio de distração e não na atividade em execução (DYE, 2006, p.61).

O sistema responsável por permitir a recepção dessas distrações é o sistema de ativação reticular, localizado próximo ao tronco cerebral. Essas distrações ou estímulos podem se referir a sons e palavras ou atos de pessoas que estão próximas ao indivíduo. Se a distração captada tiver relevância, a atenção volta-se para ela, caso não, a informação é descartada. O sistema límbico, por sua vez, é responsável por alguns dos mecanismos de atenção e encarregado pelas emoções. Assim que o indivíduo é alertado para a relevância de algum estímulo, o sistema límbico processa a informação. “Se o estímulo recebido indicar que o indivíduo está em perigo ou que há a ameaça de um potencial perigo, é a amígdala, localizada no sistema límbico, quem decifra e coloca o sujeito em alerta”, consequentemente ocasionando ou não ansiedade. (DYE, 2006, p.62).

Em continuidade, se arguiu sobre a diminuição ou não dos sintomas, ao que redarguiu:

Durante a apresentação, nos primeiros números eu me senti bem, absolutamente bem e à vontade, com as minhas ideias musicais bem organizadas, mas infelizmente, na chegada um pouco súbita e atrasada do meu colega, fiquei um tanto contagiado com o seu nervosismo.

Segundo o profissional, o atraso do colega modificou-lhe o comportamento. Antes revelou sentir-se levemente apreensivo, mas agora, nervoso. Comprovando o fato, o pianista responde: “Eu me senti com vontade de terminar mais rápido e, também, desconcentrando-me um pouco”.

Quando se questionou sobre os seus sentimentos ao final de sua apresentação, ele relatou:

Eu terminei muito alegre por um lado, mas um pouco desapontado por outro. Infelizmente para que haja um trabalho camerístico, uma sintonia perfeita, tem de haver um equilíbrio, não só musical, mas também psíquico, um equilíbrio de disciplina. Enfim, eu não fui educado lidando com atrasos, com desorganização e isso mexeu um pouco com minha estrutura interior e me prejudicou ao longo de minha própria execução.

Por conseguinte, perguntou-se aos profissionais se eles ingeriram algum tipo de calmante antes da apresentação. O profissional 1 respondeu: “Já usei o *benzodiazepínico*⁴⁷, um calmante leve, no passado. Hoje, às vezes, uso o *Passiflora incarnata*, *Crataegus x yacantha* e *Salix Alba* [composto químico] no dia, quando o concerto exige maior concentração. No mais, só o friozinho na barriga”. Por sua vez, o profissional 2 respondeu: “Usei *propanolol* uma vez, mas não gostei, me deixou muito cansado depois. Meu problema maior de nervoso é no dia anterior, aí o ideal é tomar um relaxante antes de dormir, na véspera.” Nesse caso, o profissional 3 nos traz uma extensa justificativa:

Quando jovem, sempre enfrentei o público "na raça", sem usar nada para me proteger ou controlar minha ansiedade e expectativa. Depois de mais maduro, ou quase velho, comecei a apresentar uma pressão arterial alterada para cima, o que me levou, já por três vezes, ao hospital. Desde então comecei a fazer uso diário de remédio para o controle do pico de pressão e, também, por medida cautelar. Todo medicamento que ingiro, faço-o, pela metade. [...] Então, no momento presente, e quando da última apresentação, tomei meus medicamentos de rotina e estava razoavelmente tranquilo, sem ter que fazer uso de medicação específica alguma.

Percebe-se assim que o uso de medicamento ou calmante não é algo comum no grupo dos profissionais, o qual é usado opcionalmente em eventos que exigem mais concentração. Para o grupo dos estudantes, constatou-se a ausência de medicamento também, portanto, comprehende-se que o uso dele não foi um fator relevante para a amenização da ansiedade.

3 Pensamentos antes da apresentação e durante

Sobre os pensamentos que lhe vieram à mente antes de iniciar o recital, o profissional 1 afirma: “Nenhum, o único pensamento é que vou tocar, eu sei que vou tocar e procuro fazer o melhor de mim”. Durante o recital, ficou pensando em quê? Averiguou-se.

Em nada, eu só penso na música, aliás, nem penso na música, eu deixo a música fluir porque, se for começar a pensar em coisas, seja o que for, você perde a concentração. Se começar a pensar em outra coisa, eu esqueço a música. Eu não penso em quem está ali, no público, eu não penso que eu tenho que tocar bem, eu quero fazer o que eu posso fazer naquele momento.

⁴⁷ Mesmo os profissionais relatando o nome do medicamento, fomos orientados a citar apenas o composto químico.

Segundo Paula e Borges (2004, p. 37) “A prática instrumental caracterizada pela postura do músico como intérprete-espectador contribui imensamente para que sejam alcançados estados de consciência ampliados”.

Quando o executante parece esquecer-se de si mesmo e envolver-se totalmente com a música, experimentando uma sensação de controle natural e espontâneo dos diversos aspectos da performance bem como um sentimento subsequente de realização e, até mesmo, de transcendência (MORAES, 2000 *apud* PAULA; BORGES, 2004, p. 37).

O profissional relata que a concentração é um aspecto indispensável para a execução de um recital. E vai mais além, não é apenas o foco para o momento, mas se deixar envolver pela sua música, deixá-la fluir sem pensar em tocar bem, mas sentir o momento da melhor maneira possível. Custodero (2006) discorre que o engajamento em tarefas cujos desafios exigem o melhor esforço da pessoa gera o fluxo. Para sustentar essa ótima experiência, as habilidades precisam refinar-se de modo a enfrentar novos desafios e, em contrapartida, estes precisam ser refinados para continuar atraindo as habilidades mais desenvolvidas, criando uma situação ideal de aprendizado.

À medida que o nível das habilidades do indivíduo melhora com a prática, os desafios precisam tornar-se cada vez mais complexos. O primeiro critério para a experiência de fluxo, portanto, é que as habilidades e desafios estejam num mesmo nível e sejam elevados. A música, por ser uma arte auditiva, proporciona a oportunidade única de avaliar essa experiência, pois o fazer musical envolve a escuta, a visão e a reação emotiva. Ela é sabidamente capaz de transportar o ouvinte e o instrumentista a um contexto transcendental de tempo e localização. Um pianista, por exemplo, pode estar imerso no desafio da prática e inconsciente dos minutos ou horas que transcorrem e do público (*Idem*, 2006).

Sobre os pensamentos que permeavam a mente, antes de entrar no palco, o profissional 2 redarguiu: “Que aquilo ali começasse logo, porque eu não gosto de esperar”. E ainda se questionou se, durante a performance, surgiram alguns pensamentos, a qual interage: “Eu não tive pensamentos não, eu fico concentrado”. Perguntou-se se algo havia lhe tirado a concentração. “Às vezes algum ruído do público, dependendo do momento, pode me desconcentrar”. Comenta em seguida: É, parece que uma senhora tossiu bem na minha frente. O profissional contrapôs: “É, eu nem lembro o que foi, mas às vezes pode ter um celular que não pode me afetar em nada, e às vezes uma tosse, ou espirro pode me desconcentrar, depende do momento”. Não obstante os fatores referidos terem sido denunciados como distratores, percebe-se que sua execução não foi prejudicada por nenhum deles.

O profissional 3, por sua vez, respondeu: “Nada assim específico, mas sempre de olho na porta [sorrindo], apreensivo, como cuidar de um filho ou quase um filho, mas sempre assim, em estado de alerta, o que não é muito bom”. O participante revela o pensamento que deve dominar o intérprete antes de qualquer apresentação: “Diálogos interiores que se traduzam em tranquilidade, pois uma performance com a mente apreensiva não é saudável”, ele acena. Pensamentos que fujam do objetivo pode ser o motivo para uma execução com a qualidade inferior àquela esperada pelo intérprete.

Indagando aos pianistas se haveria alguma preocupação com o pensamento do público, o profissional 1 declarou:

Não, não estou nem aí, porque, infelizmente, o mundo musical é como o mundo do médico, do engenheiro. Sempre existe determinado número de pessoas que não vai porque gosta demais de música, porque quer ouvir um concerto, às vezes vai por curiosidade, principalmente gente da mesma profissão e quer saber se você vai tocar bem, se vai tocar mal, se você vai errar, se vai esquecer. Já vai preparada pra ver coisa ruim.[...] aí eu to melixando pra quem gosta, quem não gosta. Se eu sentir que eu cumprir a minha performance relativamente bem, não excelente, maravilhosa, mas foi uma coisa honesta que eu pude fazer naquele momento, tudo bem. Quando tocar a segunda ou a terceira vez, você já sabe que vai sair muito melhor, porque já houve aquele batismo. Eu sempre vou a um concerto para ouvir o melhor, se não sair bem, às vezes acontece, é como uma operação que você vai fazer e não é bem sucedido, às vezes não é culpa do médico, é culpa de seu organismo que não se adaptou àquilo, então nem todo dia a gente está bem.

Comenta-se com os participantes que o motivo de muitos pianistas deixarem de tocar em público está relacionado, provavelmente, ao medo do palco. Ele então interpreta: “Meu professor Waldemar de Almeida dizia uma coisa muito importante, pense que, pelo fato de você já estar tocando, é um privilégio”.

Quando se recorreu ao profissional 3 para saber se ele dava importância ao que o público pensa dele, responde:

Claro que me importo porque eu sei que tenho um público, pelo menos aqui, no nível de Pernambuco, que é meu cativo, por quem eu respeito, mas também a essa altura da minha vida, com 62 anos de idade, acho que não tenho mais aquela necessidade rígida de provar a ninguém que já sei ensinar música e que realmente sou apaixonado pela arte do piano.

Fonseca (2007) discorre que a relação entre o artista e seu público é uma experiência muito pessoal, que surge pela interação entre os músicos, suas experiências passadas, o contexto atual de performance e a natureza da audiência. Kenny (2011, p.2) destaca um

comentário de Louis Armstrong, conhecido como um dos maiores trompetistas de Jazz de todos os tempos: “Eu nunca tentei provar nada, só queria dar um belo show. Minha vida sempre foi a minha música, que sempre vem em primeiro lugar”.

4 Concentração

Ao ser perguntado se algum fator, no momento da apresentação, lhe fez fugir o foco, o profissional 1 redarguiu: “não, nada me tira a concentração, só se um morcego passar por cima de minha cabeça, porque eu morro de medo [risos]”. E quanto ao piano do evento? Outra pergunta do entrevistador. “A gente vai umas três, quatro vezes para o ensaio e procura tirar um som melhor que o piano dá. A gente sabe que, além daquilo, não poderá fazer melhor”, responde.

Todavia, questionou-se ao profissional 3 se ele perdeu a concentração durante a execução das músicas. Ele respondeu positivamente. “Porque muitas das coisas que haviam sido previamente combinadas sofreram alteração, tanto no movimento como na interpretação, na articulação das frases, exatamente por causa do excitamento em que a pessoa se encontrava”. E acrescenta: “Acho que, na minha concentração, eu diria assim que foi oscilante, teve momentos em que a minha concentração esteve muito em alta, mas do meio pra o fim ela decaiu um pouco”.

O entrevistador comentou com o pianista a sua percepção de que houvera dois momentos em seu recital: o antes e o após a chegada de seu colega, ou seja, a primeira ocasião em que o pianista estava calmo, e a segunda quando foram relatados os sintomas de nervosismo. Ele acena positivamente. E acrescenta:

Eu me senti muito a vontade. Acho que fui muito expressivo nos primeiros números porque me senti bem acolhido e, de certa forma, já adaptado ao piano. Embora eu tivesse com os dois dedos machucados, o que eu fiz, pelo menos na parte inicial do recital, eu creio que foi de muito boa qualidade.

Já na segunda parte do repertório, que ocorreu logo após o fato relatado expõe: “Eu creio que assim, houve certos deslizes e também uma evidente desconcentração, ou seja, o rendimento poderia ter sido mais satisfatório”. O pianista pediu para não executar a última peça, que exigia mais virtuosismo e habilidade. Quando se questionou o porquê dessa decisão, ele alega:

Não, a última peça, como eu disse ao público, eu tocaria sem repetições, porque eu machuquei os dois dedos, o polegar e o 5º dedo, porque eu tenho unhas muito frágeis, que se partem, curtas demais, eu tive justamente nesses dois dedos, um rompimento do 5º dedo da mão direita foi justamente no domingo pela manhã e se eu fosse fazer todas as repetições do Scherzo de Chopin em si menor, ia ser um pouco pesado para mim, eu preferi não tocar por isso, e em respeito ao horário do culto que se daria logo em seguida.

5 Autoavaliação

Por fim, questiona-se aos profissionais pela autoavaliação. O profissional 1 responde:

Eu acho que ele foi um bom recital, acho que ele poderia ter sido melhor se a acústica da sala ajudasse. O piano não era 100%. Quando tocamos no piano como o da Universidade, a gente sabe que a sonoridade irá corresponder, mas é como eu digo, eu faço o que posso na hora e com o que eu tenho. Mas dentro daquele ambiente, acho que foi bom, não foi excelente pela falta de material, de instrumento acústico que pudesse me ajudar a fazer melhor.

Na categoria autoavaliação, perguntou-se inicialmente ao profissional 2 se o ambiente exerceu influência em seu recital. Ele enfatiza: “Ah! eu acho que influencia, claro! Um lugar que a gente está acostumado a tocar, um lugar que tem vários amigos, influencia, claro! Pra o sistema nervoso atuar de maneira positiva”.

Ao ser interrogado como se avaliou em sua apresentação, o participante confirma a percepção inicial do pesquisador a respeito do perfeccionismo. “Eu acho que foi bom, mas é aquela coisa, eu sou muito perfeccionista comigo mesmo e fico com raiva quando o concerto não sai do jeito que planejei. Pode ser uma nota, eu fico com raiva, mas é claro que as coisas positivas também elogio, eu não fico só me criticando, não”.

Por fim, o profissional 3 discorre como avalia o recital. “Bem, a parte que eu toquei solo, a primeira parte quando eu estava assim mais relaxado e, sobretudo, mais concentrado, eu creio que foi musicalmente muito boa. Muito boa. Agora a partir do momento que aconteceu esse imprevisto, eu acho que foi regular”. Você acredita que o ambiente influenciou no seu desempenho, foi um ambiente acolhedor? Questionou-se a seguir. “Achei, assim, o ambiente muito agradável, extremamente organizado, todo o grupo com quem interagi foi muito receptivo e eu só tenho que agradecer a oportunidade”.

Analizando percepções bem distintas de autoavaliação em cada um desses participantes, os dois primeiros avaliaram como um bom recital: o primeiro declarou insatisfação pela qualidade do instrumento e o segundo revelou sua personalidade

perfeccionista. No entanto, o terceiro avalia o recital em dois momentos, antes e depois do imprevisto. O segundo momento compreende-se ter sido apenas sentimentos internalizados, já que sua performance não sofreu desequilíbrio perceptível, como se comprova na análise observacional, apenas quanto ao fato de o profissional não ter executado a última música.

2.4 Análise do questionário de comportamento

O questionário de comportamento (ANEXO B) utilizado nesta pesquisa foi retirado do CES-D (*Center for Epidemiologic Studies - Depression Scale*). Ainda que esse método tenha sido originalmente criado para um objetivo específico⁴⁸, decidiu-se utilizá-lo nesta investigação porque se entendeu que tal instrumento permitiria examinar, na percepção de cada participante, se houve mudança de comportamento e sentimento por conta da possível presença da ansiedade. Outro instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa, para observar o comportamento dos sujeitos, foi a gravação; apesar da sua eficiência em revelar o desempenho dos indivíduos, ela só pôde constatar uma percepção, a da pesquisadora. Compreende-se, porém, que havia outra percepção que o questionário de comportamento pôde revelar, ou seja, a percepção do próprio instrumentista.

Modificou-se a maior parte das questões do questionário original, reduzindo para 14 itens escalares sobre humor, sintomas somáticos e interação com outros. Desses, seis questões eram positivas e cinco, negativas. Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado para verificar se houve alguma mudança de comportamento na semana pré-recital de cada participante. A resposta para cada questão seguiu um grau de intensidade de acordo com o sintoma percebido durante a semana precedente à performance. O questionário apresentava 14 itens, cada um contendo 4 (quatro) pontos: 1- raramente (dia); 2- durante pouco tempo (1 ou 2 dias); 3- durante um tempo moderado (3 ou 4 dias); 4- durante a maior parte do tempo (5 a 7 dias). O participante recebeu a instrução de responder apenas uma das afirmativas de intensidade (ANEXO B). Para fins de avaliação apresentou-se na tabela 1, a análise do questionário, da seguinte forma:

- Pontuação 0: Raramente (menos que 1 dia)
- Pontuação 1: Durante pouco tempo (1 ou 2 dias)

⁴⁸ O CES-D (*Center for Epidemiologic Studies - Depression Scale*) ou escala de rastreamento populacional para depressão do Centro de Estudos Epidemiológicos foi um método desenvolvido por Radloff, em 1977, com o objetivo de detectar sintomas depressivos em pessoas adultas (MALUF,2003;BATISTONE et al, 2007). Assim como o IDATE, as respostas são em escala *Likert* (nunca ou raramente, às vezes, frequentemente, sempre).

- Pontuação 2: Durante um tempo moderado (3 ou 4 dias)
- Pontuação 3: Durante a maior parte do tempo (5 a 7 dias)

A pontuação total poderia variar de 0 a 42 pontos para cada participante⁴⁹

COMPORTAMENTO E SENTIMENTO	E1	E2	E3	P1	P2	P3
01. Senti-me incomodado com coisas que habitualmente não me incomodam	3	3	0	0	0	0
02. Não tive vontade de comer	0	0	0	0	0	1
03. Senti não melhorar meu estado de ânimo	3	1	0	0	0	0
04. Senti-me valorizado(a)	1	0	3	3	3	3
05. Senti dificuldade em me concentrar no que estava fazendo	2	1	1	0	1	1
06. Senti-me otimista em relação ao meu recital	0	1	3	3	3	2
07. Tive alguns momentos de ansiedade	3	2	1	0	1	1
08. Estive feliz	2	2	3	3	3	2
09. Falei menos que o habitual	3	0	3	0	0	0
10. Tive insônia	3	1	1	0	0	0
11. Aproveitei bem a minha semana	0	1	2	3	3	3
12. Tive crises de choro	1	0	0	0	0	0
13. Tive momentos de alegria	2	1	3	3	3	3
14. As pessoas estavam amistosas comigo	3	3	3	3	3	3

TABELA1: Tabela de análise do questionário de comportamento

Em seguida, criou-se uma tabela, contendo questões e pontuação de sentimento e comportamento positivos assim discriminados: Sentimento e comportamento positivos - questões 4, 6, 8, 11, 13, 14. O resultado individual corresponde à soma das questões equivalentes.

COMPORTAMENTO E SENTIMENTO POSITIVOS	E1	E2	E3	P1	P2	P3
04. Senti-me valorizado(a)	1	0	3	3	3	3
06. Senti-me otimista em relação ao meu recital	0	1	3	3	3	2
08. Estive feliz	2	2	3	3	3	2
11. Aproveitei bem a minha semana	0	1	2	3	3	3
13. Tive momentos de alegria	2	1	3	3	3	3
14. As pessoas estavam amistosas comigo	3	3	3	3	3	3
RESULTADOS	8	8	17	18	18	16

TABELA 2: Tabela de análise dos comportamentos e sentimentos positivos.

Por conseguinte, foi disposto o resultado num gráfico, para visualização das diferenças individuais.

⁴⁹ E1 a E3 corresponde aos estudantes 1 a 3 e P1 a P3, aos profissionais 1 a 3.

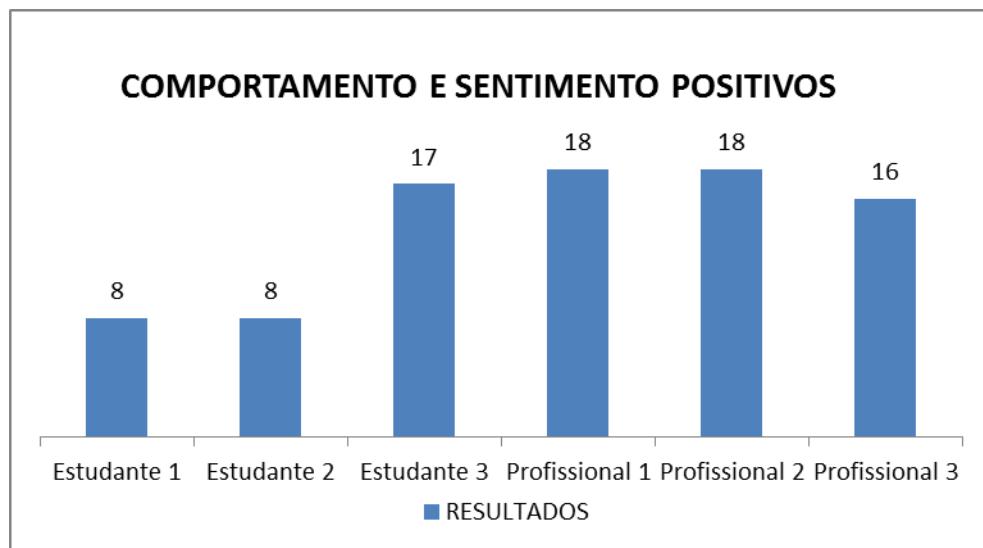


GRÁFICO 1 : Gráfico do resultado de e Comportamento e Sentimento positivos dos sujeitos da pesquisa

Com relação ao sentimento e comportamento positivos no grupo 1, o estudante 3 apresentou mais sensação de bem-estar, os demais mostraram resultado idêntico, portanto verificou-se baixo nível de comportamento positivo desses. Já no grupo 2, a diferença entre os participantes foi irrisória, pode-se assim afirmar que, de acordo com o resultado, todos apresentaram um nível elevado de sentimento e comportamento positivos.

A seguir, apresenta-se uma tabela contendo questões e pontuação do comportamento e sentimento negativos, assim discriminados: sentimento e comportamento negativos - questões 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12. O resultado individual corresponde à soma das questões equivalentes.

COMPORTAMENTO E SENTIMENTO NEGATIVOS	E1	E2	E3	P1	P2	P3
01. Senti-me incomodado com coisas que habitualmente não me incomodam	3	3	0	0	0	0
02. Não tive vontade de comer	0	0	0	0	0	1
03. Senti não melhorar meu estado de ânimo	3	1	0	0	0	0
05. Senti dificuldade em me concentrar no que estava fazendo	2	1	1	0	1	1
07. Tive alguns momentos de ansiedade	3	2	1	0	1	1
09. Falei menos que o habitual	3	0	3	0	0	0
10. Tive insônia	3	1	1	0	0	0
12. Tive crises de choro	1	0	0	0	0	0
RESULTADOS	18	8	6	0	2	3

TABELA 3: tabela de análise de comportamento e sentimento negativos

Da mesma forma dispõe-se o resultado num gráfico para melhor visualização.

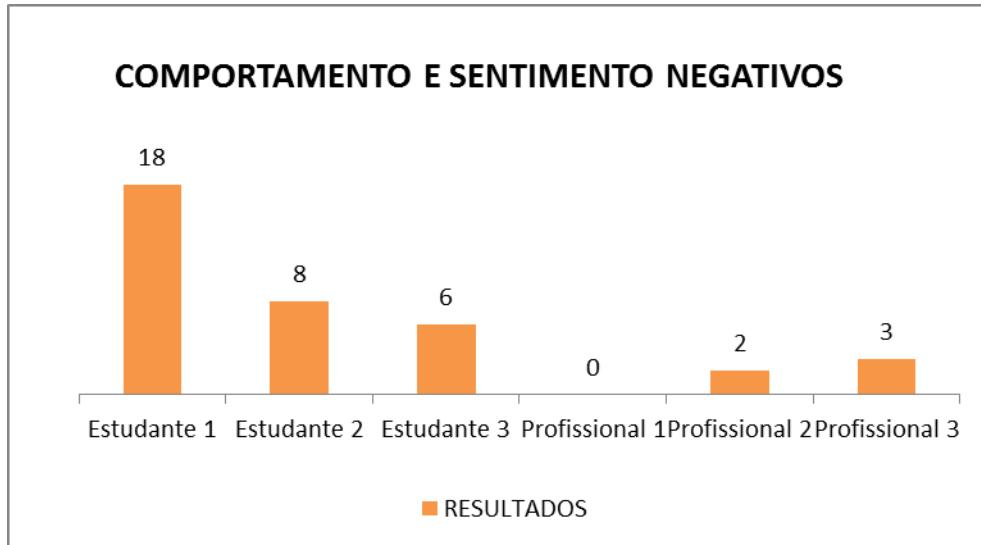


GRÁFICO 2 : Gráfico do resultado de comportamento e sentimento negativos dos sujeitos da pesquisa

Em relação ao quadro de sentimento e comportamento negativos, percebeu-se que, no primeiro grupo, o estudante 1 apresentou um resultado muito aquém dos demais. Depreende-se assim que o primeiro estudante apresentou um quadro bem característico de alto grau de ansiedade. Para o grupo 2, comprehende-se que, de acordo com o resultado muito insignificante, os profissionais não mostraram sentimento e comportamento negativos, e sim um quadro de ansiedade dentro do esperado para quem faria uma apresentação pública, conforme sugere Cardassi (2000, p.254) ao afirmar que “todos os artistas sentem alguma ansiedade, uma apreensão antes de entrar no palco, mesmo os mais experientes”.

Ao comparar os dois quadros, observou-se que o participante 1 do primeiro grupo apresentou mais sentimentos negativos que positivos, já o estudante 3 mais sentimentos positivos que negativos. No grupo 2, o resultado para a sensação de bem-estar foi muito maior e semelhante entre os participantes que o sentimento e comportamento negativos, cujo resultado foi bem irrisório.

2.5 Análise do questionário de ansiedade

O questionário utilizado (ANEXO C) foi uma adaptação do Inventário de Ansiedade Traço-Estado (IDATE). Segundo Fioravanti l(2006), o IDATE é um dos instrumentos mais utilizados para quantificar elementos subjetivos relacionados à ansiedade. Foi desenvolvido por Spielberger et al (1970), traduzido e adaptado para o Brasil por Biaggio (1979)⁵⁰. Desde então vem sendo utilizado para medir o nível de ansiedade traço e estado em pesquisas

⁵⁰ Apud Fioravanti, 2006.

quantitativas de psicologia e medicina, havendo mais de 1000 estudos publicados (KAIPPER, 2008).

O *Estado* de ansiedade reflete uma condição emocional de reação provisória, diretamente relacionada a uma situação de adversidade apresentada em dado momento, já o *Traço* de ansiedade refere-se a um fator mais estável relacionado à disposição de o indivíduo lidar com maior ou menor ansiedade ao longo da vida (FIORAVANTI, 2006). Assim como o questionário original de comportamento, o método original (O IDATE e a escala de *Likert*⁵¹) vem sendo utilizado em pesquisas quantitativas nas áreas psicológica e de saúde.

Para esta pesquisa, no entanto, utilizou-se uma análise semelhante à proposta por Kaipper (2008), visando atender aos objetivos desta investigação que tem caráter qualitativo. No momento de aplicação do questionário, explicou-se ao participante que as respostas não consistiam em certo ou errado, e sim estarem de acordo com as opções dadas. Decidiu-se aplicar o método após o recital, pois se comprehende que a aplicação dessa técnica antes da apresentação poderia suscitar algum tipo de ansiedade.

Para a aplicação da técnica, foi solicitado ao sujeito que descrevesse como se sentia no momento antecedente à entrada no palco. O questionário apresentava 17 itens, cada um contendo três opções de resposta: 1- Absolutamente não; 2- Um pouco; 3- Muito. O participante recebeu a instrução de responder apenas uma das afirmativas de intensidade.

As questões de número 3, 5, 7, 10, 11, 12 referiam-se aos “Fatores variáveis de alta ansiedade” (FVAA), sendo perguntas direcionadas a sentimento negativo como preocupação, tensão e insegurança. As questões de número 1, 2, 4, 6, 8, 9, 13, 14, 16, 17, orientadas aos “Fatores variáveis de baixa ansiedade” (FVBA), foram direcionadas à presença de sentimento positivo, de confiança, satisfação e bem-estar.

A fim de interpretar e melhor compreender, dividiu-se o questionário inicial em duas tabelas (TAB 4 e TAB. 5), ambas contendo os valores respectivos de cada resposta. A análise ocorreu somando-se os valores dessas respostas, gerando uma pontuação que pôde variar entre 6 a 18 (FVAA), em que a maior reflete maior grau de ansiedade; e de 10 a 33 (FVBA), em que a maior indica mais confiança, ou seja, ansiedade pouco relevante.

⁵¹ Criada por Rensis Likert há aproximadamente 70 anos atrás. Se caracteriza por uma escala graduada em 5 pontos na qual afere o grau de concordância das afirmações dos participantes. É comumente utilizada para respostas psicométricas em questionários, como é feito no IDATE (KAIPPER, 2008).

FATORES VARIÁVEIS DE ALTA ANSIEDADE

A pontuação por participante nas perguntas relacionadas ao primeiro aspecto poderia variar de 6 a 18 pontos.

FATORES VARIÁVEIS DE ALTA ANSIEDADE	E1	E2	E3	P1	P2	P3
Estou tenso	3	2	2	1	2	2
Estou preocupado	3	2	2	1	2	2
Sinto-me ansioso	3	3	1	1	2	2
Sinto-me nervoso	3	2	3	1	2	2
Estou agitado	2	3	2	1	1	1
Sinto-me uma pilha de nervos	2	3	3	1	1	1
RESULTADOS	16	15	13	6	10	10

TABELA 4: Tabela de análise comparativa dos fatores variáveis de alta ansiedade

A seguir, vem o gráfico comparativo entre profissionais e estudantes sobre fatores variáveis de alta ansiedade.

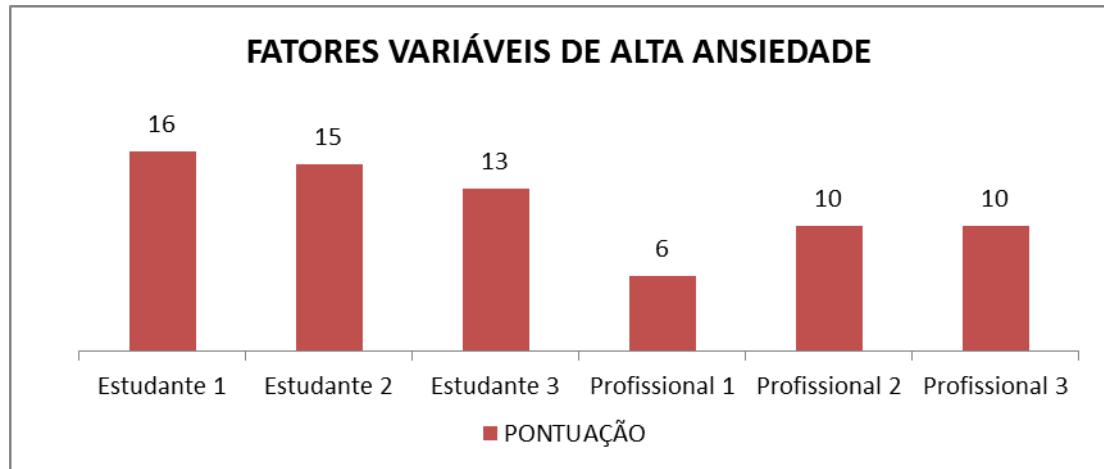


GRAFICO 3: Gráfico comparativo do resultado de fatores variáveis de alta ansiedade

Observando o gráfico, é possível perceber o nível de ansiedade entre todos os participantes. O profissional 1 indicou menor índice de ansiedade, seguido dos profissionais 2 e 3, enquanto os estudantes 3, 2 e 1, na sequência, apresentaram índice de ansiedade aproximado. O estudante 1, porém, foi o que apresentou maior ansiedade.

FATORES VARIÁVEIS DE BAIXA ANSIEDADE

A pontuação por participante nas perguntas relacionadas ao segundo aspecto poderia variar de 8 a 24 pontos.

FATORES VARIÁVEIS DE BAIXA ANSIEDADE	E1	E2	E3	P1	P2	P3
Sinto-me calmo	1	2	1	3	2	2
Sinto-me seguro	1	2	2	3	3	2
Sinto-me a vontade	1	2	3	3	2	2
Sinto-me descansado	1	2	1	2	1	1
Sinto-me em casa	3	3	3	3	1	3
Sinto-me confiante	1	2	2	3	3	2
Estou descontraído	2	2	2	3	1	2
Sinto-me satisfeito	2	2	3	3	2	2
Sinto-me superexcitado	2	2	2	2	3	1
RESULTADOS	14	19	19	25	18	17

TABELA 5: Tabela de análise comparativa dos fatores variáveis de baixa ansiedade

Em seguida, apresenta-se o gráfico comparativo entre profissionais e estudantes sobre os fatores variáveis de baixa ansiedade.

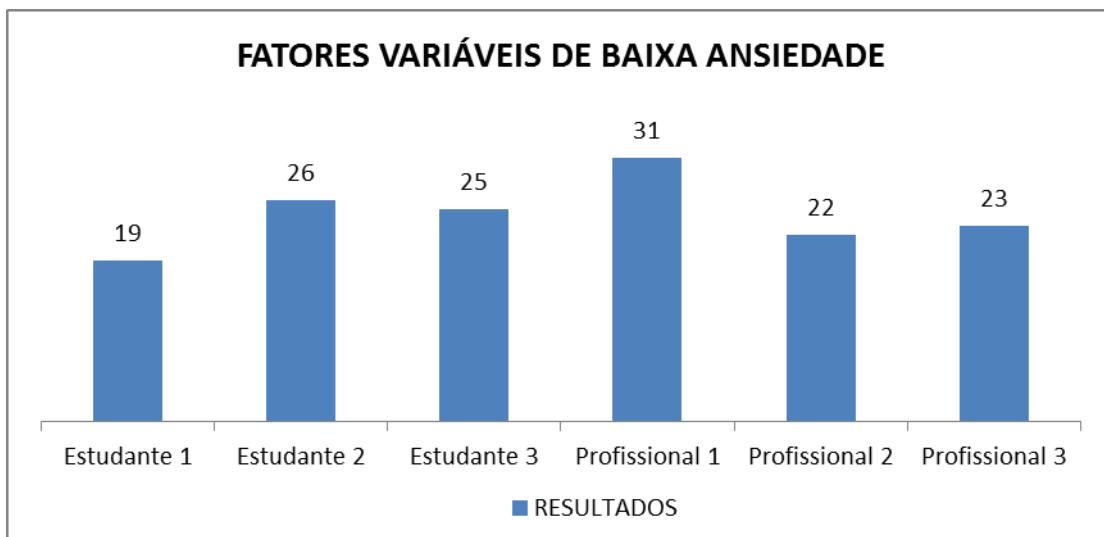


GRÁFICO 4: Gráfico comparativo dos fatores variáveis de baixa ansiedade

De acordo com o gráfico, pode-se visualizar que tanto os estudantes 2 e 3, como os profissionais 2 e 3 apresentaram resultados semelhantes. Pode-se afirmar que, apesar da ansiedade moderada, algum fator motivou a sensação de bem-estar entre eles, segundo a análise, pode ter sido o ambiente acolhedor ou a segurança no que seria apresentado. O profissional 1, por sua vez, chegou perto do resultado máximo, (resultado pessoal 31 e total

36 pontos), indicando assim um estado de confiança, satisfação e bem-estar elevados. Por outra via, o estudante 1 apresentou o menor resultado dentre os participantes, embora tenha se comprovado que, mesmo indicando ansiedade, possivelmente por conta da timidez, segundo declarou em entrevista, houve um sentimento de satisfação perceptível.

2.6 Análise dos roteiros de estudo⁵²

Os psicólogos cognitivos se preocupam em descrever e explicar os processos que se produzem na mente do indivíduo, o modo de ele receber a informação proveniente do meio, de codificá-la, de analisá-la e de utilizá-la para resolver problemas (TAPIA, 1999; ILARI 2009). Segundo Ilari (2009), a psicologia cognitivomusical objetiva compreender os processos mentais relativos aos comportamentos musicais como: percepção, aprendizagem, compreensão, atenção, recordação e performance.

Dessa forma, o roteiro de estudo elaborado com questões objetivas e subjetivas buscou não só investigar as horas de prática, o planejamento da prática diária e a autoavaliação dos participantes mediante descrição pessoal sobre o rendimento, cumprimento de metas e disposição para o estudo diário como também possibilitar a reflexão e percepção do desenvolvimento de suas habilidades e especialmente como conseguiram superar as dificuldades.

Foram entregues então 30 roteiros a cada participante solicitando que cada um preenchesse, pelo menos, três roteiros por semana, durante as dez semanas antecedentes ao recital. Nesse instrumento de coleta, percebeu-se que houve certa resistência por parte de alguns apresentando motivos diversos. Mesmo tentando ser bem sucinto na sua formulação, nenhum deles preencheu o roteiro por completo e alguns completaram um sequer. O grupo que respondeu mais roteiros foi o dos estudantes, no entanto o de nº 3 não os devolveu. Do segundo grupo, a média ficou em torno de cinco roteiros incompletos. Todavia, mesmo com essas dificuldades, decidiu-se apresentar o resultado colhido, a fim de se usar como instrumento complementar, pois, segundo Allport (1942, *apud* BOGDAN, 1994) o critério para a utilização do material escrito é que ele seja autorrevelador da visão do indivíduo em suas experiências.

⁵² Conforme foi dito no percurso metodológico, o “Roteiro para estudo de *performance* musical (mensal)” foi cedido à pesquisadora pelo prof. Drº Danilo Ramos da Universidade Federal do Paraná, o qual diminuímos de quatro páginas (roteiro cedido) para apenas duas páginas, a fim de atender aos objetivos propostos pela pesquisa.

Os roteiros (ANEXO A) continham quatro questões: a 1 e a 2 em formato de tabela e a 3 e a 4, subjetivas. Ao refletir como seria apresentada a análise desses roteiros, decidiu-se identificar as metas, sentimentos e possíveis tomadas de decisão mais relevantes de cada grupo, ou seja, utilizando apenas as questões 3 e 4, pois representavam pensamentos e ações permeantes em sua mente na semana anterior ao evento. Foi realizado um diagnóstico com base no discurso de cada participante. O lado esquerdo da tabela contém os comentários da pesquisadora e o lado direito, a fala dos participantes.

Grupo 1: Os Estudantes

Comentários	Estudante 1 (relato de estudo e de pensamento)
<i>Motivação, perspectiva, coragem e incentivo</i>	<p>“É uma realização saber que as músicas estão saindo. Tenho pouco tempo e muita coisa pra consertar, mas meus objetivos estão sendo alcançados para cada dia de estudo”.</p> <p>“Sempre é bom estudar, estou adiantando as músicas, a minha disposição para estudar é acrescentada cada vez que vejo o quanto está perto o dia do recital, não tive um bom rendimento (hoje)”.</p>
<i>Ansiedade, fadiga, preocupação, aflição, medo, inquietação⁵³</i>	<p>“Obtive rendimento, algumas metas cumpridas sempre com disposição para estudar, graças ao tempo bastante curto, sinto-me apavorado, está chegando o dia”.</p> <p>“Acho que a ansiedade não me deixa estudar, mas vamos corrigindo o que dá pra corrigir, tendo sempre vontade pra tocar, apesar de que não aguento mais o segundo movimento da sonata”.</p> <p>“Próximo ao recital, só passando as músicas, não existe mais tempo para mudar muita coisa, pois tem dias que está bom, mas a ansiedade atrapalha”.</p> <p>“Acho que a ansiedade está atrapalhando um pouco meu rendimento, está se aproximando o recital, me sinto ansioso”.</p>

QUADRO 3: Quadro de relato e pensamento do estudante 1

Nesse roteiro, o estudante 1 fez o relato de produção musical e de realização pessoal por alcançar as metas planejadas, mas o sentimento de medo, aflição e inquietação foi apresentado e ressaltado como fator influenciador de interferência na progressão do estudo.

⁵³ A preocupação favorece a fadiga, deixando-a aflita, amedrontada e desassossegada.

Comentário	Estudante 2 (relato de estudo e pensamento)
<i>Expectativa, confiança, perspectiva</i>	Acho que obtive rendimento, mas minhas metas não foram cumpridas. Espero que até o final do mês eu consiga melhorar a <i>valsa da dor</i> . Estou sentido muita dificuldade no controle da sonoridade no 2º mov. da sonata. O baixo de Alberti está me dando nos nervos, mas o estudo [<i>póstumo de Chopin</i>] foi bom. Supercalmo!
<i>Ansiedade, impaciência, esperança</i> ⁵⁴	Falta menos de um mês para o dia do recital e eu estou começando a ficar apavorado. Acho que essa foi a 1ª vez que eu peguei o Bach para estudar, que saco!!! Mas apesar do aperreio, acho que realmente estou começando a internalizar o Mozart (2º e 3º mov.). Gostei do estudo de hoje.
<i>Desmotivação, baixo desempenho, impaciência</i> ⁵⁵	Não estou com paciência para estudar o repertório do recital! Acho que estou de TPM, não sei... tentei estudar, eu insisti, mas parei porque não estou rendendo nada!!!
<i>Motivação, rendimento, realização</i>	Hoje eu estudei pouco, mas acho que consegui cumprir o que queria. Estou me sentindo um pouco melhor nas escalas da sonata. Acho que a crise finalmente passou.
<i>Perspectiva</i>	Acho que foi um dia mais ou menos bom. Conseguir cumprir minha meta no 1º mov. da sonata. Estudei bem todas as escalas e estou me sentindo um pouco mais firme. Acho também que estou me sentindo um pouco melhor com relação ao baixo de Alberti no 2º movimento. Quanto ao 3º movimento, como eu tinha parado um pouco, estou me sentindo preso novamente.
<i>Falta de concentração, inquietação</i>	Hoje não estava muito com vontade de estudar, mas mesmo assim estudei. Não estou conseguindo me concentrar muito bem no estudo, isso já faz algum tempo, acho que é porque estou preocupado com alguma coisa e, sempre que fico assim, nada rende. Preciso descobrir o que é e tomar uma atitude.
<i>Confiança, motivação, bem-estar, desejo de melhorar</i>	Hoje o estudo foi perfeito! Acho que FINALMENTE os dias de aperreio passaram, porque eu não conseguia fazer muito o que a professora estava pedindo. Está tudo começando, aos poucos, a render mais e mais.
<i>Realização X Inquietação</i>	Hoje pela 1ª vez eu dei uma estudada e no final do dia, após todo o estudo, eu toquei todas as músicas do recital. Acho que foi bom, mas estou um pouco aperreado e insatisfeito como as peças estão.

QUADRO 4: Quadro de relato e pensamento do estudante 2

⁵⁴ É notório a impaciência, ainda que sinta esperança, percebendo as boas probabilidades.⁵⁵ A impaciência resultou em baixo desempenho.

Em seu relato, percebe-se a busca do estudante 2 pela habilidade de interpretação musical em determinado repertório, mas, ao lembrar que o recital se aproximava, a ansiedade e o desestímulo se apresentavam, todavia a produtividade musical estava em crescente progresso. Declarou ainda dificuldade de concentração, mas sem esquecer o desafio bem próximo. Ao final, desponta confiança e motivação apesar das circunstâncias de inquietação.

Grupo 2: Os profissionais

Comentário	Profissional 1 (relato de estudo, pensamento e decisão)
<i>Satisfatório trabalho em grupo, encorajamento, confiança</i>	Excelente disposição do grupo para atingir as metas estabelecidas. Profissionalismo do grupo, bom ânimo, aperfeiçoando a busca dos detalhes para a obtenção da unidade pretendida. Ensaios de 3 horas no período da manhã.
<i>Domínio do repertório para o recital, estabilidade</i>	Rendimento alcançado, já que foram atingidas as metas estabelecidas anteriormente: uma semana antes do recital, a avaliação corresponde a letra A ⁵⁶ .
<i>Cautela</i>	Continuar mantendo o repertório até a apresentação final. Dedicar apenas 2 horas por dia ao trabalho. Pensar numa programação paralela de lazer: sair, relaxar, conversar com amigos despreocupadamente.

QUADRO 5: Quadro de relato e pensamento do profissional 1

Já no início do relato, o profissional 1 abordou que seu programa havia atingido a excelência técnica e expressiva, por isso traçou um planejamento alternativo de preparação para o recital: manter apenas duas horas de estudo diário e realizar programações paralelas para relaxar.

Comentários	Profissional 2 (relatos de estudo) ⁵⁷
<i>Tentativa de conciliação do trabalho com estudos, desejo</i>	Essa época aqui [Hungria] é quase final de ano, e eu tenho muita reunião, dar notas, recital de alunos, etc. Tenho tão pouco tempo que quando dá uma brecha corro para o piano elétrico porque não me sobra tempo nem para estudar. Tive pouco tempo para estudar, mas consegui alcançar

⁵⁶ Letra A: Consigo realizar com excelência técnica e expressiva o tópico envolvido.

⁵⁷ Por conta de o participante não se encontrar no país, pedimos que ele respondesse os roteiros por email, no entanto justificou que estava muito sobrecarregado com trabalhos na escola de música e por isso não poderia preenchê-los. Resolvemos em comum acordo, que ele responderia meus emails sobre alguns questionamentos do roteiro. Respondeu a cinco deles.

<p><i>Estratégia de estudo, ajuste atividade e tempo</i></p> <p><i>Domínio do repertório para o recital, expectativa</i></p>	<p>as metas a que me propus, o B⁵⁸ é o que mais combina. Continua o B, mas consegui gravar o programa inteiro, para depois ouvir e corrigir o que não me agrada e melhorar a memória. Incluí mais uma peça de Debussy no programa, aliás eu começo com essa peça <i>Doctor Gradus ad Parnassum</i>.</p> <p>O programa está pronto e, em relação ao estudo, acho que atingi as metas pretendidas.</p>
--	---

QUADRO 6: Quadro de relato e pensamento do profissional 2

O profissional 2 revela as dificuldades que enfrentou em sua preparação, ter que conciliar trabalho e estudo. Quando avaliou seu programa estar na letra B, ou seja, conseguir realizar com certa fluência o tópico envolvido, ele decidiu gravar o programa para realizar a autoavaliação. Por fim, declarou ter atingido as metas pessoais.

Comentários	Profissional 3 (Relato de estudo e pensamento) ⁵⁹
<p><i>Relativa segurança, cautela, bem-estar</i></p>	<p>Estou me sentindo relativamente confortável, embora ainda tenha muito a trabalhar e a me adaptar ao piano da Igreja, que é de difícil controle para a execução de alguns compositores.</p>
<p><i>Planejamento, estratégia de concentração, cautela</i></p>	<p>Bem, tenho revisado o que posso do material escolhido e aprimorado, com mais profundidade, os trechos mais complicados do todo escolhido, tanto do ponto de vista técnico e estilístico como também do expressivo. Não aprecio ficar concentrado em determinada obra apenas. Considero a repetição intermitente de determinados trechos um processo saturante, além, de exaustivo. Quase sempre não resolve.</p>
<p><i>Dificuldades pessoais, escassez de tempo para estudo, inquietação, bandono</i></p>	<p>Considero meu desempenho particular apenas satisfatório, uma vez que a época não está me favorecendo muito em virtude de problemas de visão e também de excesso de trabalho com atividades do magistério musical. Fazer o quê? Precisaria ter um piano de melhor qualidade para estudo diário e, também, merecer alguma ajuda espontânea de colega na semana do recital. Fatigado, o resultado quase sempre não pode ser dos melhores. Para ninguém. Paciência!</p>
	<p>Durante os dias da semana, pratico de quatro a cinco</p>

⁵⁸ Letra B: Consigo realizar com certa fluência o tópico envolvido, porém, falta um pouco de técnica e/ou expressividade em minha *performance* relacionada a este tópico.

⁵⁹ Entregamos os 30 roteiros previstos, mas o pianista na semana seguinte justificou não poder respondê-los pela dificuldade de vista. Tentamos auxiliá-lo e conseguimos 10 roteiros respondidos incompletos.

<i>Comprometimento com a pesquisa. firmeza</i>	<p>horas. Aos domingos, um pouco mais, num total de 6 a 7 horas. É o meu mais que possível agora. Não sou apenas pianista tampouco divindade e estudo porque gosto, almejo conseguir fazer uma apresentação honesta, mesmo que não seja das mais brilhantes. Contudo, essa refletirá o interesse e empenho no momento em foco, buscando assim sempre colaborar com o próximo e com a pesquisa.</p>
--	--

QUADRO 7: Quadro de relato e pensamento do profissional 3

O profissional 3 relatou a dificuldade de executar obras de alguns compositores no piano no qual ocorreria a apresentação. Revelou ainda o perigo da repetição nos estudos, consequentemente a saturação. Avaliou a preparação como satisfatória apesar das dificuldades de visão e excesso de trabalho. Revelou atitude conformista com a sua preparação até o momento, pois, mesmo praticando quatro a cinco horas semanais, realizaria apenas o possível até o momento, cujo relato apontou um pouco de desmotivação pelas circunstâncias de preparação relatadas na entrevista.

III - O CRUZAMENTO DE DADOS: O RESULTADO

3.1 As entrevistas

O resultado dessa última etapa da análise foi descobrir as habilidades e estratégias para amenizar a ansiedade. A fim de introduzir essa análise, é necessário se distinguir habilidade de estratégia. De acordo com Sloboda (2008, p.285), habilidade consiste na aquisição de hábitos. A principal característica de um hábito é o seu automatismo e a pouca ou nenhuma capacidade mental para executá-lo. A aprendizagem de uma habilidade necessita da transposição de um conhecimento factual (saber o que) para um conhecimento procedural (saber como), ou seja, o conhecimento a respeito de uma habilidade é diferente de executá-la na prática. “A aprendizagem refere-se justamente à compreensão da mudança de um conhecimento factual para um conhecimento procedural”.

Por sua vez, a estratégia, segundo o autor, consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser adquiridas passo a passo. Também pode ser definida como a “arte de aplicar os meios disponíveis ou explorar condições favoráveis com vista a objetivos específicos” (AURÉLIO, 2001). O músico que tem prática e experiência em uma habilidade particular tem qualificação para pensar em esquemas de treinamento, por isso há muitas maneiras possíveis de segmentar uma atividade, ou definir estratégias de acordo com as necessidades de cada um. É mais importante a assimilação do princípio de segmentação que a imposição de algum esquema como o melhor de todos. (SLOBODA, 2008).

Sternberg (2008, p. 392) apresenta pesquisas sugerindo que a diferença entre profissionais e estudantes está na quantidade, na organização e no uso do conhecimento. Os esquemas dos especialistas envolvem unidades grandes de conhecimento, altamente interconectadas, organizadas segundo semelhanças estruturais subjacentes entre unidades. Em comparação, os esquemas dos novatos envolvem unidades de conhecimento relativamente pequenas e desconectadas, organizadas segundo semelhanças superficiais (BRYSON et al., 1991). Não obstante, músicos profissionais podem exibir fortes indicadores de conhecimento musical enquanto músicos menos desenvolvidos, não (DAVIDSON; SCRIPP, 1992).

Com base na diferenciação desses dois conceitos, conseguiu-se compreender quais habilidades já haviam se tornado um hábito, quais as desempenhadas de forma mais natural e quais as estratégias utilizadas para chegar a determinado conhecimento. Ou seja, dentro das

habilidades que os participantes dispunham, quais estratégias, ou melhor, o passo a passo, foram utilizadas para alcançar o objetivo, no caso a segurança no repertório e execução do recital com o mínimo de ansiedade.

Tomando-se por base uma segunda análise das entrevistas semiestruturadas e roteiros de estudos, foram identificadas e classificadas as habilidades e estratégias utilizadas pelos participantes antes, durante e após o recital. Em seguida foram criados dois quadros comparativos entre estudantes (E) e profissionais (P), semelhante ao proposto por Sternberg (2000). O primeiro, contendo as habilidades e o segundo, as estratégias.

PROFISSIONAIS	ESTUDANTES
Habilidade perceptiva das diferentes memórias que interagem numa execução: mental, auditiva, visual, digital e tátil	Xxxxxxxxxxxxxx
Habilidade de preparação	Habilidade de preparação
Habilidade de ensaio	Habilidade de ensaio
Habilidade de avaliação musical	Habilidade de avaliação musical
Habilidade da repetição consciente	Xxxxxxxxxxxxxx
Habilidade técnica	Habilidade técnica
Habilidade interpretativa	Habilidade interpretativa
Habilidade de memorização	Habilidade de memorização
Habilidade de concentração	Habilidade de concentração
Habilidade de performance musical	Habilidade de performance musical
Habilidade pedagógica	Xxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxx	Habilidade de pensamento positivo

QUADRO 8: Quadro das habilidades utilizadas antes, durante e pós-recital pelos sujeitos da pesquisa

Em geral, pode-se dizer que a compreensão (artística) é como uma teia. A compreensão envolve o conhecimento de como conceitos diferentes se relacionam entre si em termos tais como: símbolo-experiência, causa-efeito, função-forma, parte-todo, símbolo-interpretação, exemplo-generalidade e assim por diante (PERKINS, 1989 *apud* DAVIDSON; SCRIPP, 1992, p. 393).

Não há limites na construção do conhecimento musical. Um estudante de música iniciante reflete conceitos musicais que surgem com base nas aulas de solfejo e revela uma teia crescente de compreensão. Suas habilidades de leitura servem de contexto para a construção do conhecimento musical. As habilidades encontradas nos estudantes não se apresentaram no mesmo estágio que nos profissionais, nem poderiam, pois, segundo Sternberg (2008), os esquemas dos especialistas envolvem unidades maiores de conhecimento

e altamente interconectadas, já os esquemas dos novatos envolvem unidades de conhecimento relativamente pequenas e superficiais, porém, na visão da pesquisadora, com grande possibilidade de crescimento.

Anderson (apud SLOBODA, 2008, p. 286) define o desenvolvimento das habilidades em três estágios diferentes, o cognitivo, o associativo e o autônomo:

O estágio *cognitivo* envolve uma codificação inicial da habilidade em uma forma suficiente para permitir que o aprendiz gere o comportamento desejado, pelo menos num nível de aproximação grosseira. Neste estágio, é comum observar mediações verbais, em que o aprendiz repete as informações necessárias à execução da habilidade. O estágio *associativo* é aquele em que a habilidade passa a ser executada de maneira suave. Os erros na compreensão inicial da habilidade são sucessivamente detectados e eliminados. Concomitantemente, desaparece a mediação verbal. No estágio *autônomo* há uma melhoria gradativa e continuada na performance de uma habilidade. Frequentemente, nesse estágio, as melhorias continuam indefinidamente.

Como forma de análise, foram utilizados os estágios propostos pelo autor, para classificar cada habilidade sem realizar comparações sobre a qualidade de cada uma, mas sim a eficiência de atuação. Em seguida, as habilidades foram dispostas no quadro das habilidades cognitivas (DAVIDSON; SCRIPP, 1992) realizando as diferenciações entre as propostas.

Estágio cognitivo

A sensação de muitas exigências e a impossibilidade de atender a todas é característica do início do aprendizado em qualquer atividade e, por isso, deste primeiro estágio. A cada passo, o aprendiz é capaz de superar o estágio cognitivo e voltar os olhos para o estágio seguinte. Segundo Sloboda (2008), o músico que tem prática e experiência em uma habilidade particular possui qualificação para pensar em esquemas de treinamento.

- *Habilidade de avaliação musical* – percebeu-se, após a verificação da autoavaliação dos roteiros de estudo, que os alunos desenvolveram essa habilidade ainda de forma precoce. Nesses roteiros, havia a solicitação de que os participantes avaliassem o progresso diário mediante conceitos A, B, C, D ou E. Nenhum dos pianistas se avaliou com conceito D, mas eles relataram que a avaliação progredia à medida que se aproximava o dia do evento. Enquanto os profissionais 1 e 2 afirmavam com convicção as metas atingidas no conceito A, e em nenhum momento relatarem a

interferência da ansiedade nos estudos, os alunos abordaram que a ansiedade em certos momentos atrasava o desenvolvimento. Constatou-se que a habilidade avaliativa ainda se encontrava no estágio cognitivo, quando se observou que o estudante 1 não conseguia realizar avaliações analíticas de seu repertório, mas em relatos bem superficiais, diferentemente do estudante 2, que avaliou o progresso de seu repertório um pouco mais detalhado.

- *Habilidade de pensamento positivo* – utilizada pelo estudante 2. Vista como um estágio inicial em que o pianista fazia uso, durante sua preparação e antes de entrar no palco, de declarações otimistas sobre si mesmo, como: “eu sou capaz”, “o estudo está ótimo”, “vai dar tudo certo”, dentre outros.

Estágio associativo

Ao passar do estágio cognitivo para o associativo, o indivíduo entra no processo de aquisição de conhecimentos procedimentais. Um passo procedural é chamado de regra de produção. “Tão logo as condições para aplicar determinada regra se verificam, suas ações acontecem imediatamente e automaticamente” (SLOBODA, 2008, p. 292).

- *Habilidade de preparação*- Percebida nos estudantes 2 e 3. Refere-se à habilidade de estudo. Na análise de entrevistas e roteiros, foram percebidos bons planejamentos de ensaio, a exemplo do estudante 2, ao declarar que anotava sua metas numa caderneta e realizava ensaios mentais sobre o aspecto analítico e sonoro da peça. O estudante 3 afirmou que objetivava sempre memorizar as peças em estudo, além de analisar a estrutura harmônica e estilo. Em consonância, por causa da experiência adquirida pelos estudantes na preparação de minirrecitais e audições anteriores como a elaboração do recital em evidência, e a prática de pseudoaudições, pode-se afirmar que o estágio da habilidade de preparação estava em pleno desenvolvimento.
- *Habilidade de concentração* - Os três estudantes demonstraram relativa concentração durante os estudos e a apresentação, embora declarassem ter havido interferência da ansiedade em razão do atraso, mas não impedimento do desenvolvimento em alguns períodos de estudo. Em certo momento, o estudante 2 relatou que havia desconcentração nos estudos, mesmo buscando solucionar tal problema. No recital, o que se percebeu foi o estudante 1 estar completamente envolvido pela emoção, que influenciou a apresentação. Por outro lado, o estudante 2 declarou que seu foco esteve

oscilante em alguns momentos. Assim se verificou que a habilidade de concentração já passava a ser executada de maneira suave, por causa do treinamento que possibilitou a presença de foco na execução.

Estágio autônomo

Quando as regras de produção são incorporadas ao estágio associativo de aprendizagem, há um período de progresso gradual da habilidade, também denominada estágio autônomo, em que a performance torna-se gradativamente mais rápida e fluente (SLOBODA, 2008).

- *Habilidade de memorização*- Percebida no estudante 3 após verificar na entrevista o seu hábito de memorizar o repertório ainda em fase de leitura. Esse hábito permitiu a execução de memória de todo o programa; também foi uma habilidade observada nos profissionais 1 e 3, em cujo desempenho houve muita segurança, quer da parte do recital (P1), quer do programa completo(P2).
- *Habilidade de preparação*- Apesar de ambos os grupos terem apresentado habilidade de elaboração musical, comprehende-se que os profissionais se encontravam num estágio mais avançado porque, no relato de suas práticas, demonstravam domínio e automatismo. Por exemplo, o profissional 1 costumava estudar o repertório para o recital com bastante antecedência e diminuir o ritmo dos estudos à medida que se aproximava o recital, além de verificar certa tranquilidade nos dias antecedentes com prática de atividades paralelas. O profissional 2 não seguia o procedimento do primeiro, porém declarou com convicção a segurança no repertório nos dias que antecederam o recital, segundo o relato de estudo.
- *Habilidade de ensaio*- Nos profissionais observou-se o automatismo em razão dos anos de prática. Constatou-se que eles têm o hábito de estudar menos tempo, em geral duas horas diárias (P1), cuja rotina só muda em períodos de recital. Outro profissional relatou sua preocupação com o tempo de estudo, que se estende até alcançar a sua aprovação (P3), além de todos revelarem detalhamento de suas práticas, condizentes com o que os teóricos abordam⁶⁰. Também se percebeu o desenvolvimento desta habilidade no estudante 2, que conduzia os ensaios conscientemente, utilizando metas de estudo.

⁶⁰ Será possível observar na análise das estratégias de planejamento de estudo.

- *Habilidade técnica* – Intrinsicamente ligada à habilidade anterior está a habilidade técnica. Campos (1990) afirma que uma situação problemática leva o indivíduo a estudar movimentos mais adequados e rápidos e a orientar, com seu raciocínio, todas as suas ações para a descoberta de movimentos que alcancem a melhor solução do problema. Todo movimento obedece a sinais ou estímulos captados e incorporados à experiência do indivíduo. Sendo assim, percebe-se que, por conta dos anos de estudo, os profissionais desenvolveram habilidades técnicas, as quais, graças ao automatismo, possibilitaram a diminuição do tempo de estudo, quando necessário. Além do relato, visualizou-se a habilidade com que executavam o repertório, muitas vezes, com alto grau de exigência técnica. Também se percebeu a presença dessa habilidade nos estudantes (E2 e E3), no domínio com que executaram as músicas, por meio da observação de seus gestos, os quais auxiliaram na boa produção sonora.
- *Habilidade interpretativa* – Observada tanto em estudantes (E2 e E3) como em profissionais. Durante o processo de estudo de uma partitura, o intérprete se depara com inúmeras questões interpretativas e a escolha de soluções para essas questões pode seguir diversos caminhos. Ele pode, por exemplo, pedir sugestões ao professor ou a um instrumentista mais experiente, recorrer a gravações de instrumentistas reconhecidos, também pode utilizar recursos da análise musical. O intérprete não é neutro, mas um intermediador da ideia do compositor para o ouvinte (LABOISSIERE, 2007). O estudante 2 expressou alcançar o nível interpretativo em alguns de seus ensaios, conforme observado no roteiro de estudo; também se constatou essa habilidade no relato de entrevista dos profissionais 2 e 3. Este último afirmou que sua interpretação precisa ter sua assinatura, ou seja, estar em perfeitas condições interpretativas na execução. O intérprete também é um ser singular, que possui sentimento e tem uma forma peculiar de traduzir aquilo que vê, no caso, o texto musical. Sendo assim, ele atua como alguém que se relaciona com o texto musical, ouvinte, sensibilidade e expressão, assumindo a condição de produtor de sentido, imprimindo novas visões que podem ser trazidas para a música e para o campo da interpretação (Idem, 2007). Conforme foi ventilado, essa habilidade se observou em estudantes e profissionais não só em seu relato, mas também na execução.
- *Habilidade de repetição consciente* – Segundo Sloboda (2008) uma das condições fundamentais para o aprendizado é a repetição. As pessoas podem se tornar hábeis em determinada tarefa quando lhes são apresentadas sucessivas oportunidades de envolver-se com os elementos constituintes. O conhecimento é ampliado no momento

em que a atividade é realizada de maneira repetida e com sucesso, paralelamente à informação factual específica. As técnicas de ensaio e exercício são exemplos dessa necessidade de repetição. De acordo com o autor, os músicos profissionais afirmam que normalmente, o progresso rápido só é alcançado mediante uma prática repetitiva, em que o aprendiz necessita encontrar formas de transformar um esforço desagradável em agradável ou, ao menos, suportável. Para o profissional 3, não é apenas repetir por repetir. A repetição necessita de objetivos a se alcançar, algo consciente.

- *Habilidade perceptiva das diferentes memórias que interagem numa execução* - As diferentes memórias relatadas foram: mental, auditiva, visual, digital e tátil. Foi a habilidade apresentada pelo profissional 3 enquanto discorria sobre aspectos pedagógicos, que sugeria ao estudante utilizar essas diferentes memórias numa performance.
- *Habilidade de performance musical* – Sloboda (2008, p. 87) a conceitua assim: “ aquela na qual um executante ou um grupo de executantes interpreta música conscientemente para um público”. Ray (2005) acrescenta que é o momento em que o músico se expõe à crítica do outro. Entende-se assim que essa habilidade foi utilizada tanto por estudantes e profissionais, e que o desempenho daqueles foi relativamente seguro; apesar de na primeira peça demonstrarem insegurança, conseguiram recuperar-se e seguir em frente. Na análise, observou-se que as experiências de palco anteriores, como minirrecital e audições, possibilitaram um bom desempenho no recital, cuja ação ocorreu automática e confiantemente, mesmo percebendo que o comportamento no palco do estudante 1 deve ter sido marcado pela emoção. Posteriormente o participante revelou, em entrevista, associação com elementos extramusicais que, provavelmente, tenham sido a motivação maior para ele conseguir conduzir a execução até o final. Todavia a emoção que o intérprete pode transmitir não é só a pessoal, mas também a emoção originada da própria música. Cada harmonia, sequência de notas, ritmo ou combinação de sons pode ser associado a uma emoção, ou seja, independentemente do sentimento pessoal, questões estéticas e estruturais de uma obra podem comunicar algum tipo de sensação no ouvinte (LISBOA; SANTIAGO, 2006). O profissional 1, por sua vez, revelou ter iniciado a prática em recitais desde os 10 anos de idade. O segundo profissional também afirmou ter experiência de palco há muitos anos e, mesmo a ansiedade presente na véspera da apresentação, isso nunca o impediu de tocar. O profissional 3 revelou que apesar de

anos de prática pianística, na sua percepção, as oportunidades de execução pública foram insuficientes e, por consequência, afirma sentir ansiedade nessas ocasiões.

- *Habilidade de concentração* - Esta se mostrou predominante no estudante 3 que, segundo relato, conseguiu focar-se no repertório tocado na performance, além de executá-lo todo de memória e com segurança, porém com fisionomia séria, aparentando sentir certa tensão pelo momento. Por outro lado, percebeu-se tal habilidade nos profissionais 1 e 2, o primeiro demonstrando fisionomia descontraída e feliz e o segundo, um pouco mais sério, porém visivelmente concentrado. No entanto, o profissional 2 abordou a importância de praticar a concentração no período de estudo, para que, no momento da execução, ela seja utilizada com todo o potencial necessário para um desempenho público.
- *Habilidade pedagógica* - Classificada como pedagógica para os profissionais, graças ao objetivo didático de suas declarações na entrevista, além do fato de todos exercerem a função docente. Por causa desse fato, foram introduzidas na entrevista questões sobre conselhos para os discentes, nas quais expuseram sugestões de como manter o interesse no repertório, tempo ideal para a preparação em recital, orientação de estudo, além de relato de experiência na prática de recitais.

Segundo Anderson, as habilidades vão se desenvolvendo com o treinamento e, à medida que vão progredindo, alcançam novos estágios. Dessa maneira, o estágio cognitivo é o início do desenvolvimento da aprendizagem e o aprendiz está gerando um comportamento. Há mediações verbais em que o aluno utiliza a repetição na execução da habilidade. Ao passar para o estágio associativo, a habilidade é executada de maneira suave, os erros são detectados e eliminados gradativamente. Quando as habilidades são incorporadas mediante as regras de produção, ou seja, quando vão sendo automatizadas, passam para o estágio autônomo e as habilidades alcançam uma melhoria gradativa e continuada indefinidamente.

Davidson e Scripp teorizam que todas as habilidades são cognitivas desde a infância. Eles apresentam a matriz de habilidade cognitiva em música, podendo ser utilizada tanto por profissionais como por estudantes. Eles afirmam que todas as habilidades se expressam em três modos de conhecimento: na produção, na percepção e na reflexão, em situações dentro e fora da performance. Nessa segunda situação, o conhecimento ocorre por meio do planejamento e da reflexão da prática.

Comparando as propostas, o estágio cognitivo de Anderson contém mediações verbais e é realizado em processo inicial de desenvolvimento, semelhante à forma declarativa de

Davidson e Scripp, realizada fora da performance, ou seja, o que se fala ou o que se escreve sobre as habilidades, que, nem sempre estão em fase inicial, por exemplo, a habilidade perceptiva das diferentes memórias. Nessa perspectiva, os estágios associativos e autônomos são semelhantes à forma procedural da matriz, de aspecto dinâmico e situado dentro da performance, momento em que as habilidades, de fato, são executadas e automatizadas gradativamente, além de serem realizadas reflexões sobre o que foi executado.

A matriz de habilidades cognitivas propõe a coordenação do conhecimento musical em três formas distintas: produção musical, percepção e reflexão, cujo objetivo é investigar os modos de conhecimento em duas condições básicas: dentro e fora da performance e, por meio dela, pode-se observar os perfis das habilidades de desenvolvimento nos músicos, além de entender de modo abrangente e integrado como eles pensam. (DAVIDSON; SCRIPP, 1992).

Cada conjunto de habilidades cognitivas é diferente. A produção é o componente inicial e refere-se à performance. A percepção, o segundo componente, reflete a necessidade de fazer discriminação e julgamento durante a apresentação. Por fim, a reflexão que tem como função a reelaboração e revisão de uma performance. O pensamento reflexivo permite a compreensão dos processos por trás da produção artística (*Idem*, 1992).

No quadro apresentado abaixo, há o cruzamento de três modos de conhecimento (expresso por meio de produção, percepção e reflexão) com duas condições de conhecimento, situado fora da performance, na forma declarativa e dentro da performance na forma procedural. No conhecimento fora da execução, ocorre em representações "declarativas" mais estáticas e declarações escritas ou faladas. O pensamento crítico fora da performance é essencialmente reflexivo. Nesse contexto, surgem novas estratégias de prática ou ideias para reinterpretação na compreensão reflexiva da música independentemente do desempenho. No conhecimento musical dentro da performance, a compreensão musical é incorporada à própria ação. De natureza dinâmica, esse tipo de conhecimento está ligado à ação que ocorre no contexto da performance.

Tanto Sloboda como Davidson e Scripp destacam que as habilidades cognitivas devem ser diretamente vinculadas ao contexto para que sejam identificados processos associados à aprendizagem artística, ao desenvolvimento e à prática para a interpretação ter utilidade.

A seguir, vêm apresentados dois quadros de habilidade cognitiva, dos profissionais e estudantes, consecutivamente.

		MODOS DE CONHECIMENTO		
TIPOS DE CONHECIMENTO	Forma "declarativa"	Expresso por meio da produção	Expresso por meio da percepção	Expresso por meio da reflexão
Situado fora da performance		Presença das habilidades de preparação e ensaio	Presença da habilidade perceptiva das diferentes memórias que interagem numa performance	Presença na habilidade pedagógica, utilizando exemplos e metáforas e habilidade de avaliação
Situado dentro da performance	Forma dinâmica ou "procedimental"	Representação como produção	Representação como percepção	Representação como reflexão
		Presença das habilidades de repetição consciente, técnica, de ensaio, interpretação e de performance.	Habilidades de memorização e concentração	Habilidade avaliativa
		Produção na performance	Percepção na performance	Reflexão na performance

QUADRO 9: Matriz de habilidades cognitivas de Davidson e Scripp (1992) para os profissionais

Segundo Sternberg (2008), para os profissionais, muitos aspectos da solução de problemas podem ser comandados por processos automáticos. Esse automatismo geralmente facilita a sua capacidade de resolver problemas em dada área de especialização, que em geral, envolve a convergência para única solução com base em uma gama de possibilidades. A especialização em determinado domínio é vista, em grande parte, na perspectiva de que a prática leva à perfeição. O autor sugere algumas características sobre a capacidade de os profissionais resolverem problemas, dentre eles, esquemas grandes e ricos que contêm grande quantidade de conhecimento declarativo e procedural. Sobre as estratégias de problemas relacionados à habilidade, algumas sequências de passos, dentro de estratégias de problemas, preveem com precisão a dificuldade de resolver problemas específicos.

Por conseguinte, vem apresentado o quadro das habilidades cognitivas dos estudantes.

		MODOS DE CONHECIMENTO		
		Expresso por meio da produção	Expresso por meio da percepção	Expresso por meio da reflexão
TIPOS DE CONHECIMENTO	Situado fora da performance	Presença das habilidades de preparação e ensaio (E2) Forma "declarativa" Representação como produção	Presença da habilidade de preparação e de pensamentos positivos Representação como percepção	Presença da habilidade de avaliação Representação como reflexão
	Situado dentro da performance	Presença das habilidades técnica, de ensaio, interpretativa e de performance Forma dinâmica ou "procedimental" Produção na performance	Habilidades de memorização(E3) e concentração (E2 e E3) Percepção na performance	Habilidades avaliativa e de recuperação Reflexão na performance

QUADRO 10: Matriz de habilidades cognitivas, de Davidson e Scripp (1992), para os estudantes

De acordo com a sugestão de Sternberg (2008), houve diferença entre profissionais e estudantes na quantidade, na organização e no uso do conhecimento. As habilidades dos especialistas envolviam maior conhecimento, graças ao longo tempo de prática. Por exemplo, os especialistas não investem tempo na tentativa de adquirir habilidade técnica, pois muitos aspectos técnicos já foram incorporados e automatizados, em comparação aos esquemas dos novatos, que envolvem unidades de conhecimento relativamente pequenas, organizadas segundo semelhanças superficiais.

As semelhanças entre os dois grupos situadas fora da performance foram: habilidades de preparação e ensaio, expressas na produção, e habilidades de avaliação, expressas na reflexão; dentro da performance, as semelhanças foram: habilidades de ensaio, técnica, interpretativa e de performance, expressas na produção; habilidades de memorização e concentração, expressas na percepção; e habilidade de avaliação, expressa na reflexão.

Sendo assim, de acordo com as análises propostas por Anderson, Davidson e Scripp, os músicos profissionais exibiram fortes indicadores de conhecimentos musicais bem

interconectados, enquanto os estudantes, habilidades musicais menos desenvolvidas, embora neles tenha despontado uma nova habilidade, a de recuperação.

A seguir, apresenta-se o quadro das estratégias percebidas no período antes, durante e pós-recital, as quais, sob a compreensão da pesquisadora, auxiliaram direta ou indiretamente na amenização da ansiedade.

PROFISSIONAIS	ESTUDANTES
Estratégia de planejamento de estudo	Estratégias de planejamento de estudo
Estratégia de amadurecimento do repertório	Estratégia de amadurecimento do repertório
Estratégia para manter o interesse no repertório	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Estratégia de repetição consciente do programa	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	Estratégia de recuperação
Estratégia de reelaboração da interpretação musical	Estratégia de reelaboração da interpretação musical
Estratégia de adaptação ao repertório completo	Estratégia de adaptação ao repertório completo
Estratégia de simulação do recital	Estratégia de simulação do recital (pseudoaudição)
Estratégia de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente	Estratégia de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente
Estratégia de gravação durante ensaios	XXXXXXXXXX
Estratégia de preparação (semana anterior)	Estratégia de preparação (dia anterior)
Estratégias de amenização da ansiedade	Estratégias de amenização da ansiedade
Estratégia de concentração	XXXXXXXXXX
Estratégia de relaxamento	XXXXXXXXXX
Estratégia de administração do tempo	XXXXXXXXXX
Estratégia de preparação física	XXXXXXXXXX
XXXXXXXXXX	Estratégia cognitiva
XXXXXXXXXX	Estratégia para estabelecer objetivos e metas

Quadro 11: Quadro das Estratégias utilizadas antes, durante e pós-recital pelos sujeitos da pesquisa

Jorgensen (2004) aponta três fases de aprendizagem para uma prática instrumental eficaz: 1) Planejamento e preparação; 2) Execuções da prática; 3) Observação e avaliação. As respectivas fases de prática são entrelaçadas e cílicas, ou seja, não há uma hierarquia entre elas, mas constantes reelaborações e *feed-back*. Sendo assim, o planejamento da aprendizagem é constituído de tentativas e erros. É impossível planejar um treinamento ideal, pois isso dependerá das competências que o indivíduo adquire. Cada instrumentista, seja aluno ou profissional, tem seu tempo e forma de aprender (SLOBODA, 2008).

Direcionar a atenção do instrumentista a essas etapas a serem empregadas na prática não é, contudo, suficiente para uma utilização eficiente das estratégias individuais. Cada praticante, desde o estudante ao profissional, deve ter um conhecimento perfeito de seu repertório e das estratégias que utilizará para controlar, regular e utilizar esse repertório.

As estratégias que auxiliaram na amenização da ansiedade de forma indireta foram: de relaxamento, de repetição consciente do programa, de administração do tempo para manter o interesse no repertório, de adaptação ao repertório completo e de preparação física, todas detectadas nos profissionais, podem não ter ligação direta com a amenização da ansiedade, mas foram referidas por estudiosos sobre a influência que possuem durante a preparação e a correta administração para uma performance (JORGENSEN, 2004; SLOBODA, 2008; RAY, 2009; CONNOLLY; WILLIAMON, 2004). Já as estratégias de prática no instrumento, a cognitiva, a de simulação do recital e a própria estratégia de amenização da ansiedade estiveram mais diretamente ligadas ao auxílio da minimização dessa sensação.

As estratégias encontradas foram divididas de acordo com as três fases de aprendizagem propostas por Jorgensen (2004).

Planejamento e preparação da prática:

- *Estratégia de planejamento de estudo ou de ensaio*⁶¹ - relacionada ao passo a passo dos ensaios diários, por exemplo, leitura de mãos separadas, estudo lento, escolha do dedilhado adequado, conhecimento da obra completa e divisão em seções menores, estudo mental, técnico e interpretativo. Segundo Sloboda (2008), músicos experientes dizem que a condição para um conhecimento pleno de uma partitura é começar a tocá-la em qualquer parte. Assim, a cada peça estudada é diminuída a necessidade de ensaios para repertórios futuros. Jorgensen, por conseguinte, destaca três sub-estratégias para dividir as seções da partitura em partes menores: 1) Tocar toda a peça várias vezes, sem dar um tratamento especial às suas partes; 2) Concentrar-se apenas em partes da partitura antes de tentar dominá-las por completo 3) Combinar o conjunto e a interpretação da peça. Cada uma das três estratégias tem sua importância, pois vai depender das circunstâncias que definirão a situação de prática. Estas incluem o tempo avaliado de ensaio do repertório, seu estilo e complexidade, a familiaridade com a

⁶¹ Jorgensen classifica a estratégia de ensaio na segunda fase de aprendizagem, a de execução da prática. Nós optamos por classificá-la na primeira fase, a de planejamento e preparação da prática, já a fase de execução refere-se ao momento em que o músico tem a oportunidade de executar o repertório completo ou a sua maior parte em algumas situações que gerem ansiedade como a simulação do recital e a pseudoaudição.

música, os objetivos da prática e a habilidade do indivíduo em se autoavaliar, fazendo as correções necessárias.

- *Estratégia para estabelecer objetivos e metas* - Utilizada por um dos estudantes com o objetivo de traçar metas diárias, todas escritas numa caderneta, para verificar se haviam sido cumpridas. Semelhantemente, Greene (2002) propõe que o músico planeje metas para cada peça do repertório, descritas numa ficha, a fim de serem acompanhados os resultados. Cardassi (2000, p. 253), por sua vez, sugere “a utilização de uma ficha com a definição dos objetivos (agrupados em técnicos, musicais e pessoais), evidenciando os pontos conquistados a cada simulação, e outros ainda a serem melhor trabalhados”.
- *Estratégia de relaxamento* - É uma prática utilizada por um dos profissionais, que costumava realizar algumas atividades paralelas ao estudo, como a prática da ioga, da hidroginástica e da caminhada, definidas por ela como “atividades para relaxar”. Essa tática poderia também ter sido incluída em preparação física, porém como o objetivo foi outro, optou-se por utilizar como estratégia de relaxamento. Connolly e Williamon (2004) afirmam que, em termos de performance musical, técnicas de relaxamento podem ser usadas: (1) para gerenciar os níveis de alta excitação, os quais podem interferir a pré, durante e pós funcionamento da performance (2) para controlar a vida em geral e evitar estresse físico e psicológico. Sugerem ainda que as técnicas de relaxamento devem ser utilizadas como parte de uma rotina de pré-apresentação e emparelhadas com certa dose de alerta mental. Essas atividades devem ser implementadas, praticadas e testadas com antecedência a qualquer apresentação crucial, para não alcançarem um estado demasiadamente relaxado. Mesmo uma consciência relaxada exige certo grau de excitação antes de qualquer performance. As técnicas também oferecem benefícios para um estilo de vida, podendo, então, impactar nas atividades práticas de desempenho (CONNOLLY; WILLIAMON, 2004).
- *Estratégia de amadurecimento do repertório* - Contém dois aspectos, o primeiro é o preparo seguro do repertório. De acordo com estudantes e profissionais da pesquisa, a segurança no repertório é uma condição imprescindível para a amenização da ansiedade. O segundo aspecto será abordado nas estratégias de execução da prática.
- *Estratégia de manutenção do interesse no repertório* - ao sentir que está perdendo a motivação por alguma peça, a sugestão do instrumentista é deixá-la em “banho-maria”, quer dizer, parar de estudar por um tempo e alguns dias depois retomá-la.

Sloboda (2008) alerta que ensaios intensivos de uma única peça nem sempre resultam em melhora significativa, chegando ao limite de passar a peça problemática adiante para só depois, retomá-la. De acordo com Noyle (*apud* CHAFFIN, 2002, p.47), uma peça, ao ser aprendida, é feita em três etapas: quando o músico tem o primeiro contato, ele abandona-a para ler uma segunda vez, abandoná-la e ler pela terceira vez. Segundo o autor, “você, realmente, tem a chance de apresentar algo em público que se tornou geneticamente parte de você”.

- *Estratégia da repetição consciente do programa* - Focar o interesse no repertório. Segundo o profissional 2, a repetição sem objetivo causa saturação e desmotivação no estudo. Segundo Sloboda (2008), muitos estudantes acham difícil ensaiar de maneira produtiva, ou seja, desenvolver os estudos significativamente. A principal estratégia parece ser tocar o mesmo trecho por muitas vezes, esperando que ela seja aperfeiçoada. As dificuldades que eles encontram é que a sequência da execução fica dissociada de um controle consciente completo. No entanto, o conhecimento a ser introduzido, deve ser conservado e assimilado na mente e aplicado com frequentes recorrências para que se tenha evidência de sua utilidade.
- *Estratégia de preparação* - Refere-se à preparação na semana pré-evento, as rotinas antes e no dia apresentação. Esta foi encontrada nos profissionais de forma mais elaborada como pôde ser observado no quadro acima.
- *Estratégia de prática no instrumento e percepção sonora da acústica do ambiente*- Quase a totalidade dos músicos instrumentistas tem a possibilidade de executar sua apresentação no próprio instrumento de estudo, já os pianistas não têm essa opção. Eles utilizam o instrumento que se encontra no auditório onde será realizado o recital, o qual, na maioria das vezes, é um piano $\frac{1}{4}$ de cauda ou $\frac{1}{2}$ meia cauda. Todavia o piano que o recitalista estuda diariamente, em geral, é um piano de armário, cujo som é apropriado para ambientes pequenos. Já o instrumento $\frac{1}{4}$ de cauda, por exemplo, possui amplitude sonora maior, teclas um pouco mais largas e dois pedais, com funções específicas, além do lugar onde se posiciona a partitura, um pouco mais acima da visão do pianista, diferentemente do piano de armário, em que a partitura fica bem a frente de sua visão. Outro aspecto importante é a percepção da acústica do local. Nem sempre é possível o intérprete se preparar no ambiente da apresentação, porém estudiosos afirmam (RAY, 2005;2009, CARDASSI, 2000; KENNY, 2011) ser imprescindível que o intérprete tenha a percepção sonora apropriada a uma acústica de auditório, bem diferente da sala de estudo, além da visualização do recital que esse

momento proporciona. Todos os pianistas utilizaram essa estratégia que, segundo Ray (2009), são aspectos fundamentais de preparação para amenização da ansiedade. Segundo Sloboda (2008, p.298), “O retorno, no caso sonoro, é essencial para o sistema adaptativo, a fim de evitar produções fracassadas ou potencialmente danosas”.

- *Estratégia de administração do tempo* – A sua importância é porque prevê o tempo disponível até o dia da apresentação. De acordo com Cardassi (2000), também é necessário prever no cronograma de estudo atividades extramusicais do dia a dia. O profissional 2 aborda que os estudantes devem atentar para o tempo, pois é preferível uma hora de estudo concentrado a três com desconcentração. Por conseguinte, Sloboda (2008, p. 298) afirma que “a prática distribuída é melhor que a prática em massa. Distribuir a prática significa espalhá-la por vários períodos separados, ou horários, em vez de concentrá-la em uma única sessão”. A prática distribuída possibilita mais oportunidades para que o contexto varie, de forma que apenas as condições essenciais sejam incorporadas em uma nova produção.
- *Estratégia de preparação física* - Sugerida por um dos profissionais, que discorre acerca da boa condição física em que o instrumentista deve se encontrar ao realizar sua apresentação, exemplificando o caso de um cantor acometido de gripe, comprometendo seu desempenho. Outros autores também abordam esse aspecto. Cardassi (2002) sugere o desenvolvimento de rotinas cotidianas saudáveis, como uma boa alimentação, prática de exercício, aquecimento e alongamento durante a prática de estudo. Concomitantemente a esses hábitos, Ray (2005) estimula a prática regular de, pelo menos, cinco minutos de alongamento antes, durante e após os estudos, para que haja uma melhor disposição e eficácia nesses períodos de prática.
- *Estratégia de concentração* - Foi uma prática sugerida por um dos profissionais, afirmando que a concentração não se adquire no momento da execução pública, precisa ser desenvolvida ainda no período de estudo, até tornar-se um hábito. Greene (2002) afirma que a capacidade de concentração é uma necessidade absoluta para artistas interessados em desenvolver o seu melhor, no entanto, as condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais são fatores que influenciam muito a qualidade e intensidade da concentração. Kodama (2008), por sua vez, discorre que cada indivíduo tem seu próprio ritmo e limite. Ao sentir a mente cansada durante os estudos, é sugerido o repouso, pois a fadiga impede a concentração. Estudantes, por exemplo, ao estudarem em cabines do recinto escolar, por vezes, percebe o som de algum outro instrumento e provavelmente terá menos chance de se concentrar. Todavia, o ideal é

aceitar a realidade e tentar abster-se dos sons externos, para ter proveito no seu momento de estudo e assim uma boa condição mental, do contrário, emoções fortes prejudicarão o direcionamento da atenção (*Idem*, 2008).

Execuções da prática

- *Estratégia de amadurecimento do repertório* - Refere-se à realização não apenas de um recital, mas de quantos forem possíveis com o mesmo programa para diferentes públicos e ambientes; dessa forma, a execução terá uma compreensão mais reflexiva e novas elaborações interpretativas também poderão ser idealizadas.
- *Estratégia de pseudoaudições* - Foi uma tática criada pelos próprios estudantes e incluída como atividade escolar. Nesta, simula-se uma apresentação real no auditório da escola, onde eles têm a oportunidade de praticar no ambiente e no piano em que ocorrerá a apresentação, cujo objetivo é eles se sentirem mais bem preparados para o dia da audição ou do recital. Nessa atividade, eles pedem que os professores não estejam presentes. Segundo Sloboda (2008), à medida que o estudante torna-se mais experiente, as condições ambientais também vão proporcionar um conhecimento único para esse indivíduo e ele compartilhará uma herança proveniente das propensões biológicas com as experiências da enculturação⁶². De acordo com o autor, no contexto musical, alunos mais bem motivados aprendem quando se lhes oferece oportunidade e possibilidade. A motivação para aprender determinado conhecimento deve ser forte o suficiente para que os alunos desenvolvam a autoaprendizagem. Os professores auxiliam nesse processo proporcionando informações e *feedback*, a fim de que a aprendizagem seja contínua, e o aluno se defronte com os aspectos musicais que vão sendo introduzidos acoplando-os a sua experiência.
- *Estratégia de adaptação ao repertório completo* - Praticar todo o repertório uma vez ou algumas vezes ao dia, para que o instrumentista perceba todos os aspectos que envolvem a execução completa como energia necessária para a performance e visualização do recital. Segundo o relato de um profissional, próximo ao evento, ele ensaia passando todo o repertório algumas vezes ao dia e se dá por satisfeito. Já o

⁶² O conceito de enculturação musical segundo GREEN, L. (2001), se refere à aquisição de habilidades e conhecimentos musicais por imersão na música cotidiana e nas práticas musicais de um dado contexto.

estudante abordou essa prática em um dos dias de estudo, sem dar a entender se utilizou tal estratégia em outros momentos.

- *Estratégia de simulação do recital* - Aspecto abordado por um dos profissionais quando sugere a apresentação do programa a um grupo seletivo de pessoas como estratégia de amenização da ansiedade. Cardassi (2000) e Greene (2002) propõem a prática da prévia do recital, em que o recitalista tem a oportunidade de simular a própria apresentação. Os ainda acrescentam que a presença de professores e/ou amigos é importante porque gera alguma ansiedade. Assim o músico terá a oportunidade de perceber todos os aspectos que envolvem uma apresentação pública.

Observação e avaliação da prática

- *Estratégia de gravação* - Refere-se à filmagem do próprio programa ainda no período de estudo para autoavaliação posterior. Segundo o profissional, quando alguém é filmado, a sua ação fica mais focada, mais atenta. O músico pensa: preciso fazer o melhor neste momento, “é agora!”, diz ele. Greene (2002, p.113, tradução minha) sugere que, mesmo o repertório completo não estando pronto para a filmagem, pode-se escolher pelo menos três peças. A ideia é estar preparado para o momento da gravação. O autor ainda destaca: “Confie e siga em frente e execute toda a peça. Logo após, faça alguns comentários sobre o que foi executado antes de desligar o aparelho, anotando as ideias em seu registro e caso não esteja satisfeito com os resultados, sinta-se livre para fazer mais uma tentativa”. Outra sugestão do autor é que o músico, nas últimas três semanas que antecedem o recital, realize simulações de duas performances e que elas sejam gravadas.
- *Estratégia de recuperação* - Foi uma tática possivelmente não planejada, mas utilizada por dois estudantes durante a execução de uma das músicas do recital, que ocorreu após o surgimento de erros. Os pianistas não pararam de tocar, e se recuperaram cognitivamente, seguindo em frente como se nada houvesse acontecido. Greene (2002) relata que se o instrumentista está atuando em um estado de alta concentração com o compromisso de ir além, poderá cometer erros ocasionais. Discorre sobre a situação oposta em que, após o erro, muitos artistas entram num estado de crítica destrutiva. Pensamentos como: “Eu não posso acreditar que entrei errado” ou “Eu estudei tanto esse trecho”. Seja qual for o tipo de negação e de quem quer que seja a verdadeira culpa, o músico deve ter a consciência de que o recital continua. Greene sugere que o

instrumentista não fique preso ao erro, pois isso atrasa sua recuperação. Quanto mais ele compreender o que geralmente ocorre após um erro, imediatamente surgirá uma solução de superação. Após um erro, o importante é não ficar se lamentando pelo que passou, mas trazer o pensamento de volta para o presente, sem qualquer atraso.

- *Estratégia cognitiva* - Chamada também de estratégia de pensamento positivo. Foi uma estratégia utilizada por um dos estudantes ainda durante o estudo, em que o participante mentalizava afirmações positivas como “eu sou capaz”, “vai dar tudo certo”, “eu estou calmo” e assim por diante. De acordo com Wilson e Roland (2002), a forma como a pessoa pensa sobre a situação temida é uma das causas da ansiedade de performance. O tratamento para esse comportamento cognitivo consiste em conduzi-la de pensamentos negativos até a reorganização cognitiva de seus hábitos durante a apresentação. Os autores ainda discorrem sobre uma prática comportamental, conhecida para o tratamento de ansiedade no recital, a sensibilização sistemática, que envolve o treinamento de relaxamento muscular, seguido de relaxamento mental. Por exemplo, um pianista ansioso pode começar imaginando tocar uma peça fácil numa reunião familiar. Uma vez confortável com essa imagem, o pianista passa a um cenário mental que inclui a presença de alguns estranhos, imaginando-se em um grande concerto. A teoria é que o medo produz um estado de repulsa pelo objeto temido, daí a necessidade de persuadir o ansioso a encontrar-se com esse objeto em etapas graduais (*Idem*, 2002).
- *Estratégia de amenização da ansiedade* – Classificada na fase de observação e avaliação, pois elas ocorreram como reflexão de uma prática nos dois grupos. Em relato de profissionais, as condições de segurança na preparação, concentração e busca de prazer no que se faz foram aspectos sugeridos como amenizadores de ansiedade. De igual modo, um estudante declarou que diminuir o ritmo de estudo na véspera do recital minimiza o nervosismo da apresentação, o que não ocorria anteriormente.

3.2 As observações

Grupo 1: Os estudantes

Estudante 1

De acordo com as observações constatamos insegurança na primeira peça do programa, em razão de pequenos erros cometidos que, apesar lento o andamento, foi, segundo relato, uma das últimas peças aprendidas para o recital. Ainda durante a execução dessa música, percebeu-se a recuperação cognitiva, por isso conseguiu concluir-la sem maiores dificuldades. Seu comportamento foi marcado pela emoção durante a maior parte do recital. Observou-se a utilização da habilidade de palco em fase elaborativa. No auditório lotado, estavam presentes familiares, amigos da escola, professores e outros visitantes.

Estudante 2

O desempenho desse estudante foi marcado pelo domínio de interpretação musical. A habilidade mental foi visível, ou seja, detectada uma elaboração musical cognitiva em determinado repertório, antes mesmo de tocá-lo. Demonstrou um comportamento de tranquilidade e confiança. Na plateia, se faziam presentes amigos da escola e outros, além de um professor de piano visitante.

Estudante 3

Semelhantemente ao estudante 1, ele cometeu alguns erros no início da primeira música, mas demonstrou estratégia de recuperação. Seu comportamento foi marcado pela confiança e fisionomia séria durante todo o tempo. Foram percebidas as habilidades de concentração e memorização. No auditório, havia a presença de muitos amigos e outros visitantes, professores de piano da escola e professor convidado.

Grupo 2: Os profissionais

Profissional 1

Apresentação caracterizada pela segurança no repertório desde o início, no qual se percebeu agilidade de estrutura rítmica e domínio técnico. Seu comportamento nas execuções foi marcado por gestos corporais em consonância com o estilo brasileiro e romântico, bem como fisionomia tranquila e entusiasmada. Houve entrosamento do grupo nas músicas brasileiras e interação com o público criando um ambiente descontraído. Presença da habilidade de performance musical.

Profissional 2

Execução caracterizada pelo domínio do repertório e comportamento marcado pelo completo envolvimento musical e pela intensidade de concentração. Houve interação com o público e explicação de detalhes da obra a ser executada, os *quadros de exposição* do compositor *Mussorgsky*. Visualizou-se habilidade de memorização e performance musical. Observou-se a garrafa de água no palco, relacionada ao seu hábito de beber água para concentrar-se, segundo relato em entrevista.

Profissional 3

Domínio do repertório executado e comportamento avaliado em duas etapas: na 1^a parte do programa, aspecto tranquilo, concentrado e completo envolvimento musical, na 2^a parte, depois da música a quatro mãos, houve um discreto desentrosamento entre os pianistas, percepção de um pequeno nervosismo na fisionomia, não impedindo, porém, o domínio de execução no restante das músicas. Não executou a última música que exigia maior habilidade técnica, justificando sentir-se prejudicado por causa do ferimento no polegar direito e anelar esquerdo.

Todos os estudantes demonstraram habilidade de performance musical, mesmo com os deslizes iniciais. Cada um apresentou comportamento diferente: o primeiro com sentimentos emotivos, observado pelas lágrimas e expressão de choro, o segundo com tranquilidade e confiança, e o terceiro, sempre concentrado, mas sem expressão serena. Não houve interação com o público por parte desse primeiro grupo.

Os profissionais, por sua vez, demonstraram habilidade de performance envolvendo maior conhecimento e maturidade, cada um, porém, apresentando um comportamento particular: o primeiro mostrava fisionomia tranquila e entusiasmada, o segundo, aspecto concentrado e sério, e o terceiro, aspecto sereno no início (1^a parte) e levemente desconcentrado após (2^a parte).

3.3 Os questionários e entrevistas pós-recital

Observando o gráfico abaixo, podem-se visualizar comparativamente os resultados entre profissionais e estudantes. Em geral, os profissionais apresentaram mais sentimento e comportamento positivos que os estudantes, como: senti-me valorizado, senti-me otimista e aproveitei bem a minha semana. Os estudantes, por sua vez, apresentaram mais sentimento e

comportamento negativos como: senti-me incomodado com coisas que habitualmente não me incomodam, senti dificuldade em me concentrar e tive momentos de ansiedade.

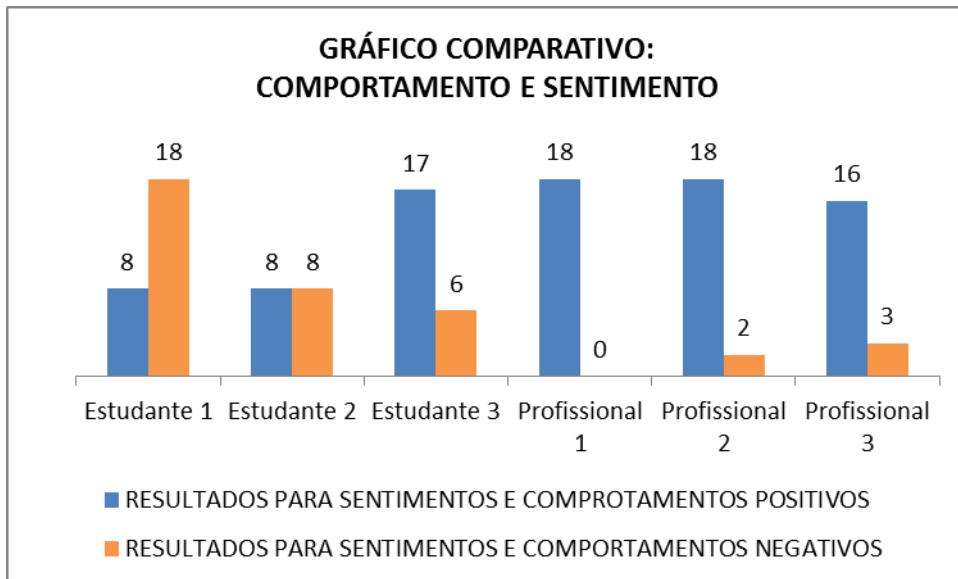


GRÁFICO 5– Gráfico comparativo de comportamento e sentimento

De acordo com Murray (1973), a motivação é um dos principais fatores determinantes do modo de se comportar de uma pessoa. Ela está envolvida em várias espécies de comportamento tais como aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento. Embora essa relação seja complexa, a motivação pode ter um efeito sobre uma situação e um nível extremo em outra.

Alguns motivos podem ser inconscientes e involuntários, por exemplo, o emocional. A emoção pode ser considerada uma poderosa reação de efeito motivador no comportamento, a exemplo da reação fisiológica e psicológica influindo na percepção, na aprendizagem e no desempenho. O medo é um tipo de emoção. Kenny (2011, p. 24) propõe uma série de medos básicos combinados, que determinam o nível geral da ansiedade no indivíduo, os quais, se antecipados a um evento estressante, podem acarretar: “1. medo da avaliação social negativa (constrangimento); 2. medo do perigo; 3. medo da perda da capacidade mental, emocional ou física (perda de controle); e 4. medo dos sintomas da ansiedade” .

Logo abaixo, apresentou-se no gráfico a comparação dos resultados para fatores variáveis de alta e baixa ansiedade. A interpretação é que houve a prevalência de resultados para baixa ansiedade em relação a alta ansiedade, ou seja, apesar da constatação da existência de ansiedade, em geral os participantes relataram sentir mais fatores variáveis para baixa

ansiedade como: sinto-me calmo, seguro, a vontade, descansado, confiante e alegre, que para alta ansiedade como: estou tenso, ansioso, nervoso e agitado.

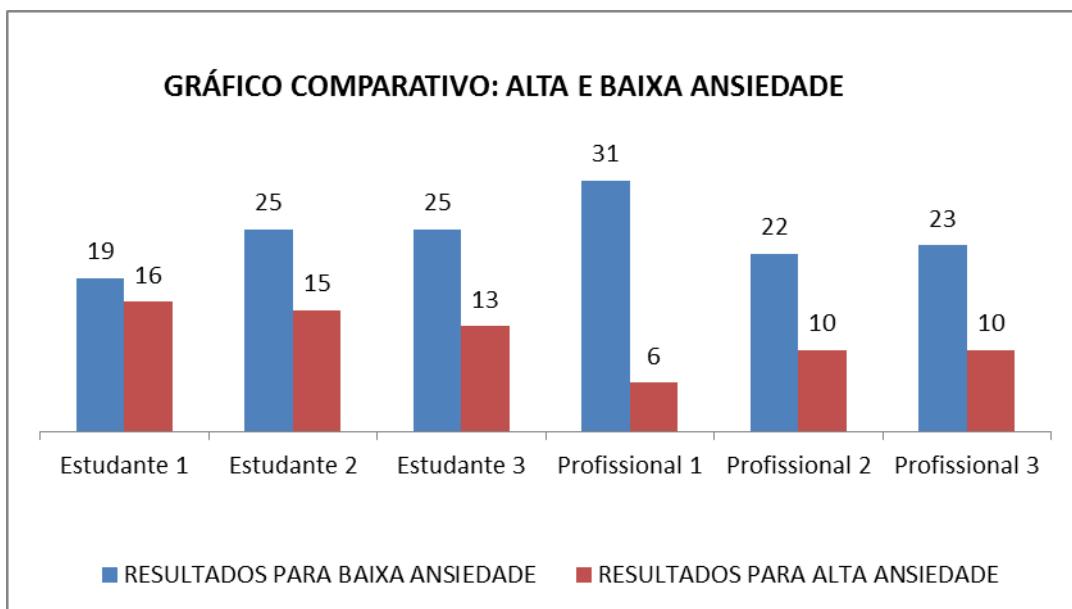


GRÁFICO 6: Grafico comparativo dos fatores variáveis de alta e baixa ansiedade

Na análise, verificou-se que, apesar dos resultados para baixa ansiedade fossem maiores que para alta ansiedade, apenas o profissional 1 teve mais sensações de bem-estar e menos ansiedade. Já os estudantes 2 e 3 apresentaram mais fatores variáveis para baixa ansiedade que os profissionais 2 e 3, resultados que mostraram maior influência da ansiedade. O estudante 1, por sua vez, foi dentre os participantes quem demonstrou menos bem-estar e mais ansiedade.

Ao fazer um cruzamento com a entrevista após o recital relatamos os sintomas apresentados durante o recital. Segundo Valentine (2002, apud CUNHA, 2013), os sintomas foram de origem fisiológica: frio no estômago (E1), dor de barriga, gelo no estômago (E2), fogo por dentro (E3), cognitivo: insegurança (E1), sensação de preparação para fuga (“buraco negro puxando-o”, E2), e comportamental: tremor (E1). Não obstante, os estudantes relataram que esses sintomas foram mais evidentes antes de entrar no palco e durante a execução, embora afirmassem que, da 3^a música em diante, foram sendo amenizados. Depois houve muita adrenalina e alegria (E1), alívio (E2) e oscilação entre tranquilidade e excitabilidade, mas muita felicidade (E3).

Os profissionais, por sua vez, relataram sintomas diferentes: o aumento gradual da tranquilidade à medida que se aproxima o evento (P1); preocupação e ansiedade para iniciar o

recital (P2); leve apreensão, preocupação (P3). No profissional 3, foram relatados sintomas cognitivos de nervosismo, pensamento de concluir o recital com brevidade e desconcentração; o sintoma comportamental percebido foi a fisionomia levemente incomodada na 2^a parte do programa. Já os sintomas após o recital foram de contrariedade pelo que não saiu conforme planejado, mas sentimentos de calma e alegria (P2); alegria e desapontamento, mas acrescentando que faria outra vez. De modo geral, constatou-se que os sintomas nos profissionais foram menos intensos que os estudantes.

Outro fator verificado como influenciador da ansiedade foi a concentração no palco. As questões foram relativas a pensamentos antes e durante a apresentação e qual a intensidade do foco. Os estudantes disseram que o pensamento, antes de entrar no palco, não foi relevante, a intenção era apenas tocar. O estudante 2 pensou em esquecer o público e confiar na preparação segura, já o estudante 3 relatou ter tido pensamento positivo. Durante a execução, houve, porém, preocupação com o público (E2) e pensamentos extramusicais que auxiliaram a execução (E1 e E3).

Com respeito à concentração durante o recital, o estudante 1 relatou ter havido a interferência da ansiedade; o estudante 2, por sua vez, relatou concentração oscilante e atenção dividida entre o real e imaginário e pensamentos confusos. O estudante 3 revelou concentração focada da terceira música em diante.

O profissional 1, semelhantemente ao estudante 1, relatou não ter havido nada relevante, apenas a intenção de tocar. O profissional 2 declarou ter havido impaciência, pois queria que o recital começasse logo. Por sua vez, o profissional 3 revelou pensamentos de preocupação e apreensão. Durante a execução, houve a intenção de deixar a música fluir, além de ser percebida alta concentração (P1 e P2). O profissional 3, porém, pensou que o rendimento da primeira parte não fosse tão bom quanto o da segunda parte do programa. Os profissionais 2 e 3 revelaram que nada havia lhes tirado a concentração, mas o profissional 3 avaliou ter perdido a concentração na segunda parte do programa por não conseguir executar o que havia planejado. Sua concentração estava oscilante.

3.4 Os Roteiros de estudo

Em depoimentos relatados no roteiro, perceberam-se pensamento e comportamento utilizados pelos músicos durante a prática, os quais influenciaram não só o estado motivacional e afetivo como também o modo como eles organizaram e integraram

conhecimentos e habilidades, cujo desenvolvimento é definido por Wenstein & Mayer (1986) como estratégias de aprendizagem. De acordo com o quadro de habilidades cognitivas de Davidson e Scripp (1992), podem-se visualizar as situações em que estudantes e profissionais utilizaram seus pensamentos antes e durante suas práticas.

Ao se observar a descrição do desempenho dos estudantes, foi possível identificar a presença de componentes menos integrados de habilidades musicais e conhecimento. Com relação aos profissionais, foi notável o depoimento de músicos mais experientes e conscientes das atividades que precisariam desenvolver para alcançar o objetivo.

TIPOS DE CONHECIMENTO	MODOS DE CONHECIMENTO			
	Expresso através da produção	Expresso através da percepção	Expresso através da reflexão	
Situado fora da performance	Forma "declarativa"	Indícios verbais sobre maturação do repertório, porém com a consciência de preparação insuficiente	Indícios verbais: declarações de disposição para o estudo; sensações de ansiedade até próximo ao evento, que por vezes impediam a prática nos estudos; declaração sobre pouca concentração	Autoavaliação positiva, Reflexão sobre metas atingidas gradativamente; reflexões sobre o progresso no repertório.
		Representação como produção	Representação como percepção	Representação como reflexão
Situado dentro da performance	Forma dinâmica ou "procedimental"	Desenvolvimento da fluência instrumental e intenção interpretativa, porém, por vezes dificuldades no controle da sonoridade; Execução do repertório completo para adquirir noção do todo.	Motivação pelo bom rendimento, mas por vezes, retrocesso; Pensamentos oscilantes: ora com disposição, ora com desmotivação, impedindo a concentração e o rendimento nos estudos; Automonitoramento sobre o todo em detrimento das partes.	Reflexões sobre o rendimento; consciência da necessidade de intensificar os estudos; reflexão e recuperação da sonoridade almejada; autoavaliação constante sobre os períodos de prática.
		Produção na performance	Percepção na performance	Reflexão na performance

QUADRO 12: Matriz de habilidades cognitivas em música (Davidson e Scripp, 1992) para os estudantes

De acordo com o quadro 11, no grupo dos estudantes, percebeu-se, na descrição dos relatos de estudo e pensamentos, a interferência da ansiedade que, por vezes, os impediam de progredir. Visando, porém, o desafio que se aproximava, sentiam a necessidade de aperfeiçoar a performance. Percebeu-se ainda não só o desenvolvimento das habilidades de autoavaliação e recuperação, em meio a preocupações constantes, bem como o progresso das intenções interpretativas que promoviam mais segurança nas situações de performance.

		MODOS DE CONHECIMENTO			
		Expresso através da produção	Expresso através da percepção	Expresso através da reflexão	
TIPOS DE CONHECIMENTO	Situado fora da performance	Forma "declarativa"	Escolha diária do programa a ser estudado e criação de estratégias de estudo.	Tentativa de conciliação entre trabalho e estudos ; Inquietação devido a escassez de tempo e dificuldades de visão	Avaliação do repertório em fase desenvolvimento; Decisão de aplicar estratégia de gravação e concentração; adaptar-se ao piano para executar determinado compositor; manter o repertório até a apresentação.
	Situado dentro da performance		Representação como produção	Representação como percepção	Representação como reflexão
TIPOS DE CONHECIMENTO	Forma dinâmica ou "procedimental".	Bom entrosamento do grupo nos ensaios ; Gravação do programa e aperfeiçoamento da memória; Aprimoramento dos trechos difíceis.	Disposição e confiança do grupo nos ensaios ; monitoramento interpretativo enquanto executa o repertório ; Desempenho com pouca satisfação devido a dificuldades de visão	Avaliação da gravação; Avaliação de repertório em desenvolvimento (Letra B,); Avaliação de metas atingidas com sucesso ; Avaliação de metas atingidas, mas sem total aprovação .	
		Produção na performance	Percepção na performance	Reflexão na performance	

QUADRO 13: Matriz de habilidades cognitivas em música (Davidson e Scripp, 1992) para os profissionais

De acordo com os quadros 12 e 13, os dados demonstraram que os dois grupos forneceram declarações sobre o desenvolvimento musical expresso por meio da produção, percepção e reflexão. A descrição dos pensamentos possibilitou a constatação de sentimentos diversos, reflexões e decisões, os quais ainda permitiu inferir comentários a respeito dessas

descrições sobre seu comportamento durante a prática. O que se pode detectar nos estudantes, mediante sua fala, foi: comportamento de motivação, perspectiva, coragem, ansiedade, preocupação, fadiga, impaciência e realização. Quanto aos profissionais, o que se pôde perceber foi confiança, estabilidade, cautela, bem-estar, mas também desassossego e abandono além de detectar estratégias de ensaio e de concentração.

A matriz possibilitou uma visão panorâmica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, ainda que sem sistematização e domínio, com planejamento mais interconectado e maior superioridade das ações. Percebeu-se ainda a ausência de relatos sobre ansiedade por parte do segundo grupo. A matriz das habilidades cognitivas de Davidson e Scripp (1992) forneceu um modo para traçar o fluxo das habilidades cognitivas de um modo ou tipo de conhecimento para outro tanto dos estudantes como dos profissionais. O quadro também foi útil para para se observar os diferentes níveis de habilidades cognitivas relativas às atividades dos músicos e favorecer a observação dos últimos estágios do treinamento musical.

CONSIDERAÇÕES

O interesse pelo tema desta pesquisa nasceu de reflexões sobre experiência pessoal e observação comportamental de alunos de piano no palco, os quais geralmente apresentavam um grau de ansiedade elevado antes de exposições públicas como em avaliações, audições e recitais. No caso de o pianista desejar realizar um recital com um mínimo de ansiedade, é necessária a utilização de habilidades e estratégias diversas. No entanto, como a pesquisa ocorreu comparando dois grupos diferentes, tais habilidades e estratégias se apresentaram em diferentes níveis de desenvolvimento, de acordo com o grau de maturidade musical entre os grupos e entre cada participante. Desse modo, intentamos, à luz da psicologia da música, responder ao problema da pesquisa: quais habilidades e estratégias utilizadas na preparação para o recital com o fim de minimizar a ansiedade? O objetivo geral deste trabalho foi investigar as habilidades e estratégias de performance utilizadas por pianistas para gerir a ansiedade durante apresentações públicas.

Nesse sentido, a pesquisa proposta abordou comparativamente profissionais e estudantes, em que foram realizadas descobertas a respeito da limitação e do sucesso de ambos os participantes, antes, durante e após o recital, proporcionando assim a contextualização do conhecimento.

Compreendemos que não só o ambiente escolar mas também o professor podem influenciar no bom ou no mau desempenho do aluno. O mestre tem a responsabilidade com o ofício de quem está formando, inclusive a psicológica. Que pedagogia tem sido usada na relação professor-aluno para a formação do artista? Quais são os elementos envolvidos? Existe uma preocupação pedagógica que estimula o aluno a se revelar como artista? Ou a orientação é opressora? A ausência de estímulos motivadores pode também ocasionar grande mudança no comportamento e no sentimento de incapacidade pela falta de orientação para os momentos de exposição pública.

Diante de tais circunstâncias, o palco torna-se um lugar ameaçador, aonde nem todos têm coragem de chegar, mas se o estudante estiver orientado pedagogicamente, ele se sentirá muito mais confiante no seu fazer musical. Propiciar ao discente revelar-se como artista, ajudá-lo a discernir que o palco é o seu lugar e que nasceu para ser músico. Tudo isso é função do professor. Orientado e motivado para o ofício musical e artístico, dificilmente o aluno se mostrará ansioso ao tocar. Caso contrário, se houver uma relação opressora, vai

revelar insegurança, o que pode destruir o prazer e, em consequência, gerar o aumento da ansiedade.

Por outro lado, o respeito e a orientação daquele a quem admiramos surtem efeito no que se refere à ansiedade, pois os sintomas encontrados pela mente, diante de uma situação inconscientemente perigosa, são amenizados quando nos sentimos seguros. Isso também diz respeito a uma palavra de conforto e motivação de alguém que temos como referência, a figura docente.

Realizar uma apresentação visando à emoção também deve ser um dos principais objetivos do artista. A técnica é importante, mas no momento em que esta for vencida, a emoção deve sobressair. Ao tocar publicamente, a intenção do músico deve ser veicular uma mensagem artística, pois, não havendo emoção, onde está a arte? Para o professor, o aluno deve passar emoção, transmitir ao público o que a música comunica e sentir prazer no que faz.

A metodologia utilizada na pesquisa consistiu numa abordagem qualitativa, a qual enfatizou mais o processo que o produto e deu significado ao fenômeno na perspectiva dos participantes. O método utilizado foi o estudo multicaso, em que os participantes envolvidos foram divididos em dois grupos: grupo 1, estudantes e grupo 2, profissionais. As técnicas de coleta de dados foram entrevista semiestruturada, roteiro de estudo nas dez semanas antecedentes ao evento, questionário de comportamento e de ansiedade e gravação dos recitais.

Dos instrumentos citados, apenas os roteiros tiveram certa resistência por parte de alguns participantes. Julgamos que uma das causas foi o tempo que tomaria e a falta de disposição para o preenchimento. Outros motivos justificados foram o tempo escasso por conta de trabalho e visão comprometida; um dos estudantes não devolveu os roteiros nem justificou o motivo.

Na intenção de verificar a percepção dos sujeitos sobre comportamento antes do recital e os sintomas durante a execução, escolhemos os questionários de comportamento e ansiedade. No início, ficamos receosos quanto à utilização e à aplicabilidade, pois, apesar de terem sido originalmente criados para determinado fim, ambos foram modificados para se adequar à pesquisa. No entanto, após a aplicação e análise, verificamos sua eficácia na utilização. O questionário de comportamento permitiu termos uma dimensão mais objetiva da mudança de comportamento e de sentimento, na semana do recital, dos sintomas de ansiedade que já estavam atuando. Uma das alterações foi a mudança de hábitos rotineiros, por exemplo, sentir-se incomodado com coisas que habitualmente não incomodavam.

O questionário de ansiedade, por sua vez, permitiu verificarmos os sintomas de ansiedade encontrados no pianista no momento do recital. As entrevistas após o recital e o questionário, métodos aplicados posteriormente ao palco, foram instrumentos eficazes a fim de apresentarmos os sintomas de ansiedade presentes no momento da performance. De forma geral, descobrimos que tanto profissionais como estudantes sentiram ansiedade antes e durante a apresentação no palco.

Contudo os sintomas diferiram entre eles e a mudança de comportamento foi perceptível em alguns, por meio de gravações, mas em outros, não. Por exemplo, enquanto um dos estudantes demonstrava tranquilidade e inspiração durante a execução, seu relato sobre o que estava realmente sentindo foi outro. Declarou ter ficado preocupado com o que o público pensava a seu respeito e, por isso, oscilou na concentração, porém, em sua apresentação, analisamos que os equívocos foram irrelevantes, sem características de ansiedade aparente. Com os dois outros estudantes, a interferência se percebeu logo no início do recital, na execução das primeiras músicas, que provocaram pequenos deslizes. Mesmo um deles refletindo que a execução de uma peça lenta traria mais tranquilidade, houve erros iniciais, daí a inferência de que o motivo para tal fato acontecer foi a adaptação ao ambiente e ao público.

Em relação aos profissionais 2 e 3, os sintomas se apresentaram em momentos distintos. Com o primeiro, não visualizamos, mas, conforme o relato, ocorreram antes de iniciar o concerto por causa da impaciência com a espera em iniciar a apresentação; com o segundo, ocorreu por causa do atraso e da afobiação de um colega que teve uma participação no recital, desestruturando mentalmente a execução do profissional na segunda parte do programa. Todos, com exceção do segundo profissional, declararam que esses sintomas foram diminuindo à medida que decorria a apresentação.

Valendo-nos da análise dos dados, inferimos que tanto estudantes como profissionais sentiram ansiedade antes e durante a performance. Apesar de interferir minimamente no desempenho, não foi motivo impeditivo da execução, por isso a ansiedade atuou de forma positiva; descobrimos que os sujeitos utilizaram habilidades e desenvolveram estratégias mais convenientes para cada um, as quais possibilitaram a amenização do medo de palco de forma direta ou indireta.

Inicialmente tivemos dúvidas sobre a diferença entre habilidade e estratégia. Descobrimos que a primeira refere-se à aquisição de automatismos para a solução de problemas mais complexos, os quais permitem ao indivíduo enfrentar situações constantes e rotineiras da vida com agilidade, rapidez e economia de tempo e esforço, já a estratégia

consiste no passo a passo para a aquisição de determinada habilidade. Para alcançar a habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, o aluno precisa aprender uma série de aspectos como postura, leitura musical, fisiologia corporal, técnicas adequadas para executar o repertório, embora seja necessário ressaltar que a aprendizagem de qualquer habilidade não é uma receita pronta, é preciso passar do conhecimento declarativo (o que se conhece na teoria), para o conhecimento procedural (o que se conhece na prática).

Com base no cruzamento dos dados da entrevista, na gravação e nos roteiros de estudo, foram encontradas habilidades e estratégias. Primeiramente nomeamos as habilidades com termos escolhidos empiricamente e, em seguida, classificamos e analisamos de acordo com os três estágios de desenvolvimento: cognitivo, associativo e autônomo e, em seguida, dispusemos as habilidades na matriz cognitiva proposta por Davidson e Scripp (1992), realizando comparações. As habilidades encontradas foram: percepção das diferentes memórias interagindo numa execução, de preparação, ensaio, avaliação musical, repetição consciente, técnica, interpretativa, memorização, concentração, performance musical e pedagógica.

A investigação das estratégias seguiu processo semelhante. Fizemos o cruzamento de dados, embora a nomeação fosse tanto empírica quanto em base teórica. Classificamos e analisamos de acordo com as fases de aprendizagem propostas por Jorgensen (2004): 1) planejamento e preparação da prática; 2) execução da prática e 3) avaliação e observação da prática.

As estratégias verificadas foram: planejamento de estudo, amadurecimento do repertório, recuperação, repetição consciente do programa, adaptação ao repertório completo nos ensaios para visualizar o evento, prática no instrumento e na percepção sonora da acústica no ambiente, simulação do recital, preparação (na semana anterior ao recital), gravação do programa nos períodos de estudo, amenização da ansiedade cognitiva, pseudoaudição, administração do tempo, preparação física, concentração e relaxamento.

Após as análises, depreendemos o seguinte: o músico deve estar consciente de que a ansiedade na dose certa é benéfica, pois ela é a preparação do corpo para um desafio que está por vir. Não obstante, na escolha do repertório, o pianista deve optar por algo que ele senta prazer em tocar e definir metas a serem alcançadas durante todo o processo de estudo. O assunto sobre interesse foi relevante para nossa pesquisa, pois preparar um recital não é tão fácil. Constatamos pelos relatos que, por vezes, os estudos podem tornar-se entediantes, por isso a necessidade de encontrar estratégias para manter o interesse no repertório. Inferimos que um programa inseguro é um fator impeditivo para o músico sentir prazer no que executa.

Uma peça insegura dá margem para a ansiedade atuar de forma negativa, pois impede a concentração e o envolvimento musical, além de bloquear aquilo que o instrumentista conseguiu construir no processo de estudo. Compreendemos que o pianista deve se perguntar constantemente se realmente tem prazer no que faz, pois, caso contrário, dificilmente conseguirá satisfazer a si mesmo e ao público.

É de fundamental importância o músico procurar aperfeiçoar o repertório pelo menos um mês antes de sua apresentação e não esperar até a semana do evento para corrigir dificuldades. Ele deve procurar alcançar o ideal, pois, durante sua execução, é bem provável que seu rendimento diminua um pouco. Desenvolver o hábito da concentração, a mente focada mesmo nas rotinas de ensaio. Praticar simulações de recital, utilizando a imaginação para projetar-se tocando com prazer e sentindo a receptividade do público e, previamente, na presença de amigos, a fim de adquirir experiência e ter a sensação real de uma apresentação; ter autoconfiança a respeito de si e de sua futura performance. Durante o recital, caso haja erros, o instrumentista deve se recompor o mais rápido possível e seguir em frente como se nada houvesse acontecido. As avaliações devem ficar para depois, já que o público nem sempre percebe os equívocos do intérprete, no entanto a expressão facial de descontentamento pode ser percebida. Pensar e agir com confiança, mostrar para a plateia uma postura firme e convincente de quem está bem preparado.

No entanto, não importa quão preparado esteja o músico para uma apresentação, por vezes haverá um episódio de distração. Esta pode se referir a pessoas indesejadas, por exemplo, ou então a algum fato acontecido durante a apresentação: quebra do ar condicionado, frio excessivo, conversa na plateia, roupa ou sapato incômodo ou atraso para o início do evento. Finalmente, apresentar-se em recital com o mínimo de ansiedade não é uma condição, e sim um processo. Tudo depende de como essa trajetória foi construída. Quanto mais prazer o pianista sentir pela construção de seu recital, maior será o resultado no palco.

Essa investigação situada na área da psicologia da música possibilitou concluirmos que o aspecto psicológico pode ter influência positiva ou negativa numa performance. Comprovamos haver um equívoco no pensamento de quem acredita que o preparo do instrumentista deve ser apenas técnico e interpretativo, subestimando a importância de fatores cognitivos como ansiedade e concentração. Esta, por sua vez, pode ser influenciada pelas condições físicas, psicológicas, emocionais e ambientais.

Verificamos que, mesmo um profissional, apesar de toda a experiência, pode estar sujeito a interferências desses aspectos, porém cada um teve uma forma peculiar de solucionar problemas. As estratégias de resolução de dificuldades foram utilizadas pelos participantes da

pesquisa não só em períodos de ensaio, por exemplo, a de preparação, mas também em execução pública, como a estratégia de recuperação, em que o desejo de realizar uma boa apresentação foi maior que o possível desequilíbrio cognitivo ao surgir o erro.

Neste estudo, abordamos a percepção, comportamento, aprendizagem e reflexão do conhecimento musical. A contribuição dos profissionais foi relevante nesse processo, pois tivemos a oportunidade de conhecer suas experiências na trajetória musical, além de concluirmos que ambos os grupos apresentaram habilidades e estratégias para a amenização da ansiedade muito semelhantes. Diferenciando, porém, do grau de maturidade de cada uma delas. Os estudantes, por sua vez, também contribuíram valiosamente na descrição e no relato das práticas, daí concluímos que, um ambiente motivador favoreceu a aprendizagem, conforme foi constatado com a criação das pseudoaudições e influência docente. Por conseguinte, a relevante contribuição da psicologia da música proporcionou a compreensão dos processos mentais relativos a comportamentos musicais e a influência que o meio social exerceu na conduta musical.

Portanto, ao aproximar o saber de profissionais e estudantes, alcançou os objetivos propostos e solucionou o problema de pesquisa. Acreditamos que, para a comunidade científica, música-instrumental e para o ambiente escolar da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM), explorar e ampliar o tema sobre a utilização de habilidades e estratégias para a amenização da ansiedade em recitais numa perspectiva da cognição musical tornou-se relevante.

Este trabalho deixa margens para que outras pesquisas, na área da educação musical e/ou da psicologia da música, possam investigar com maior profundidade de que forma estudantes e/ou profissionais solucionam dificuldades psicológicas e musicais advindas da ansiedade ou da falta de atenção em outras situações de desempenho como em audições e avaliações. Sugerimos ainda que sejam ampliadas as pesquisas sobre o efeito positivo da ansiedade e investigações tipo pesquisa-ação para auxiliar, na prática, a amenização da ansiedade dos sujeitos participantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro editora, 2005.
- ARAUJO, Eufrázio. (familias@ibemanuel.com). *Sobre minha pesquisa* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por daysemusic@yahoo.com.br em 09 out.2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.
- BARROS, Luís Cláudio. *A Pesquisa empírica sobre o planejamento da execução instrumental: uma reflexão crítica do sujeito de um estudo de caso*. 264 f. (Tese de doutorado em práticas interpretativas) UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- BATISTONI, Samila Sather Tavares; NERI, Anita Liberalesso; CUPERTINO, Ana Paula Bretas. *Validade da escala de depressão do Center for Epidemiological Studies entre idosos brasileiros*. Ver. saúde pública 2007. p. 598-605. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v4In4/5833.pdf>> Acesso em 28 out 2013.
- BURNHAM, W. H.(2012). *Attention and Interest. The American Journal of Psychology*, 19(1), p.14-18. Disponível em<<http://www.jstor.org/stable/1412821>>. Acesso em 29 ago 2012.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CARDASSI, Luciane. *Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais*. Belo Horizonte, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://www.soniaray.com/LucianeCardassi%28artigo%29.pdf>>. Acesso em 17 jul 2011.
- CHAFFIN, Roger. Practicing perfection; piano performance as expert memory. *Psychological Science*, v.13, n.4, p.342-349, 2002.
- _____, LEMIEUX, Anthony F. General perspectives on achieving musical excellence. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*, New York: Oxford University Press, 2004. p.19-39.
- CLARK; WILLIAMON; LISBOA. *The phenomenology of performance: exploring musicians' perceptions and experience*. Internacional Symposium of performance Science, 2007. Disponível em <www.performancescience.org>. Acesso em 15 jun 2012.
- CUNHA, André Sinico. *Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta*.116 f. (Dissertação de mestrado em práticas interpretativas). UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70226/000876718.pdf?sequence=1>> Acesso em 21 maio 2013.
- CUSTODERO, Lori Almeida. Buscando desafios, encontrando habilidades: a experiência de fluxo e a educação musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006. p. 381-399.

DAVIDSON, Gary E.; GEMBRIS, Heiner. Environmental Influences. In: MCPERSON, Gary E.; PARCUTT, Richard Eds. *The Science & Psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. New York, NY: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.

DAVIDSON, Lyle; SCRIPP, Larry. Surveying the coordinates of cognitive skills in music. In: COWELL, Richard. *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 1992. p. 392-413.

DYE, Gloria A. Atenção. In: FEISTEIN, Sheryl. *A Aprendizagem e o Cérebro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2006. p. 61 - 65.

EGILMEZ et al. *Copying with the performance anxiety among music education students: a method Trial*. v. 2, n. 1, fev. 2013. Disponível em <[http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2\(1\)/AJSSH2013\(2.1-18\).pdf](http://www.ajssh.leena-luna.co.jp/AJSSHPDFs/Vol.2(1)/AJSSH2013(2.1-18).pdf)> Acesso em 10 jul 2013.

Estudante 1. Recife, 25 jun. 2013. Gravação digital em MP3. Entrevista pós-recital concedida a Dayse Gomes Mendes.

Estudante 2. Recife, 27 jun. 2013. Gravação digital em MP3. Entrevista pós-recital concedida a Dayse Gomes Mendes.

Estudante 3. Recife, 23 mai. 2013. Gravação digital em MP3. Entrevista concedida a Dayse Gomes Mendes.

_____. Recife, 27 jun. 2013. Entrevista pós-recital concedida a Dayse Gomes Mendes.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001. p. 297.

FIORAVANTI, Ana Carolina Monnerat. et al. *Avaliação da estrutura fatorial da Escala de Ansiedade-Traço do IDATE*. Aval. psicol., v. 5, n. 2, dez. Porto Alegre, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000200011&lng=pt&nrm=iso> acesso em 28 out. 2013.

FONSECA, Carlos M. da. Ansiedade de Performance em Música – Causas, Sintomas e Estratégias de Enfrentamento. In: ANAIS DO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS INTERNACIONAL, n.3. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 242-249.

FREIRE, Vanda Bellard, (org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. [trad. Beatriz A. Cannabrava]. São Paulo: Summus, 1988.

GALLWEY, W. Timothy. *The Inner Game of Tennis. The classic Guide to the Mental Side of Peak Performance*. New York, NY.: The Random House Publishing Group. 2008.

- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1994.
- GJERDINGEN, R. The Psychology of music. In T. Christensen (org). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- GOLEMAN, Daniel, Ph. D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GREEN, L. *How popular musicians learn a way ahead for music education*. Brookfield: Ashgate, 2001.
- GREENE, Don. *Performance Sucess: performing your best under pressure*. New York, NY: Routledge, 2002.
- ILARI, Beatriz. *Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras*. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardoso de (orgs). *Mentes em música*. Curitiba: DeArtes, UFPR, 2009. p. 13-36.
- JORGENSEN, Harald. Strategies for individual practice. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University press, 2004.p. 85-103.
- KAIPPER, Marcia Balle. *Avaliação do inventário de ansiedade traço-estado (IDATE) através da análise de Rasch..* 138f (Dissertação de mestrado). Faculdade de medicina, UFRGS: Porto Alegre, 2008. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10183/17463>> Acesso em 28 out. 2013.
- KENNY, Dianna T. *The Psychology of Music Performance Anxiety*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- KODAMA, Márcia Kazue. *Tocando com concentração e emoção*. São Paulo. Editora Som, 2008.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em pauta* [Trad. Jusamara Souza]. v.11, n.16/17, Abril / Novembro, 2000.
- LABOISSIERE, Marília. *Interpretação Musical: a dimensão recriadora da comunicação poética*. São Paulo: Annablume, 2007.
- LIEBERMAN. Julie Lyonn. *You are your instrument. The Definitive Musician's Guide to Practice and performance*. New York, NY: Huiksi Music Company, 2004.
- LISBOA, Christian Alessandro; SANTIAGO, Diana. *A utilização das emoções como guia para a performance musical*. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), XVI, Brasília, 2006. Disponível em <www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppon-2006/cdromposteres> Acesso em: 21 jan. 2012.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, Thais Puglian Gracie. *Avaliação de sintomas de depressão e ansiedade em uma amostra de familiares de usuários de drogas que frequentaram grupos de orientação familiar em um serviço assistencial para dependentes químicos*. 68f. (Dissertação de mestrado).

Escola Paulista de medicina, UFSP, 2003. Disponível em
http://www.proad.unifesp.br/pdf/dissertacoes_teses/tese_thais.pdf Acesso em 19 nov. 2012.

MENDES, Dayse Christina Gomes da Silva. *A Influência didática de dois professores de piano na aprendizagem docente*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. EDUCAÇÃO MUSICAL PARA O BRASIL DO SÉCULO XXI, 20, Vitória, ES: ABEM, 2011.

_____. *Senhoras e senhores apresentamos, os pianistas: Relato da experiência de palco dos alunos da Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical*. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11, Fortaleza, CE: ABEM. 2012.

MINAYO, Maria Cecílica de Souza. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MURRAY, Edward J. *Motivação e emoção*. [Trad. Álvaro Cabral] 3 ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar editores, 1973.

PAULA, Lucas de; BORGES, Maria Helena Jayme. O ensino da performance musical: uma abordagem teórica sobre o desenvolvimento dos eventos mentais relacionados às ações e emoções presentes no fazer musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós graduação Stricto-Senso da Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 29-43, 2004.

PEDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-graduação Stricto-Senso da Escola de música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás*, Goiânia, Vol. 4, n. 1, p. 45-61, 2004.

PEREIRA, Antonio de Sá. *O Nervosismo do artista*. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v.7, n.4, 1934.

Profissional 1. Recife, 15 mar.2013. Gravação digital em MP3. Entrevista concedida a Dayse Gomes Mendes.

_____.Recife, 18 set. 2013. Gravação digital em MP3. Entrevista concedida a Dayse Gomes Mendes.

Profissional 2. Recife, 29 mai. 2013. Gravação digital em MP3. Entrevista concedida a Dayse Gomes Mendes.

_____.Recife, 13 ago. 2013. Gravação digital em MP3. Entrevista concedida a Dayse Gomes Mendes.

RAY, Sonia. Considerações sobre o pânico de palco na preparação de uma performance musical. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardozo (org.). *Mentes em Música*. Curitiba: Deartes, 2009. p. 158-178.

_____. Os Conceitos de EPM, potencial e Interferência, inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In: RAY, Sonia (org.). *Performance Musical e suas Interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005. p. 39-64.

SANTI, Alexandre de. *Ansiedade positiva*. GALILEU. Ed. Globo, p.14-47, Março 2012.

SANTIAGO, Diana. Estratégias e técnicas para a otimização da prática musical: algumas contribuições da literatura em língua inglesa. In: ILARI, Beatriz; ARAÚJO, Rosane Cardozo (org.). *Mentes em Música*. Curitiba: Deartes, 2009. p. 137-157.

SANTIAGO, Patrícia. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi – Revista Acadêmica de Música*. n. 13,11p. jan.-jun, 2006.

SCHNEIDER, Ana Francisca. *Atribuições causais em situações de performance musical pública*. 108f. (Dissertação de mestrado) UFRGS, Porto Alegre, 2011. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31431/000777735.pdf?sequence=1>> Acesso em 21 maio 2013.

SLOBODA, John A. Aprendizagem musical e desenvolvimento: Treinamento e aquisição de habilidades. In: *A mente musical: A psicologia cognitiva da música*. [Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari]. Londrina:EDUEL, 2008. p. 284-314.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes Ansiosas – Medo e ansiedade além dos limites*. Prisa Edições. 2011.

STATERI, José J. *Controle emocional e a memória do músico*. 2 ed. Indaiatuba: Edição didática independente, 2011.

STENCEL, Ellen B.; SOARES, Lineu Formighieri; MORAES, Maria José Carrasqueira de. Ansiedade na performance musical: aspectos emocionais e técnicos. In: ANAIS DO SIMPÓSIO DE COMUNICAÇÕES E ARTES MUSICAIS, n.8. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. p.37-46.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. In: *Cadernos de Estudos Educação Musical 4/5*. [Trad. Fausto Borém de oliveira]. Belo Horizonte: Atravéz, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A Motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

VIANA, Milena de Barros. *Mudanças nos conceitos de ansiedade nos séculos XIX e XX: da “Agstneurose” ao DSM-IV*. 204f. (Tese). UFSCar, São Carlos: 2010. Disponível em <<http://www.dfm.ufscar.br/uploads/publications/4f049a4d78f1d.pdf>> Acesso em 24 fev 2014.

WILSON, Glenn D; ROLAND, David. Performance anxiety. In: MCPERSON, Gary E.; PARCUTT, Richard Eds. *The Science & Psychology of music performance. Creative strategies for teaching and learning*. New York, NY: Oxford University Press, 2002. p. 47-61.

WILLIAMON, Aaron. A guide to enhancing musical performance. In: WILLIAMON, Aaron. *Musical Excellence. Strategies and techniques to enhance performance*. New York: Oxford University press, 2004. p. 3-18.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. [Trad. Ana Thorell] 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Zago, Rosemary. *Como controlar a ansiedade?* Disponível em <<http://www2.uol.com.br/vyaestelar/ansiedade01.htm>> Acesso em 05.07.2013.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulado “**Preparação de Recital por estudantes de piano e pianistas profissionais: Estratégias para o controle da ansiedade**”, que está sendo desenvolvida pela mestrandona em Educação Musical Dayse Christina Gomes Mendes, aluna da Universidade Federal da Paraíba. Tal estudo será realizado em algumas etapas, a saber, entrevista, investigação de sua preparação para o recital através de um roteiro de estudo previamente preparado e gravação de seu recital, sob a supervisão geral de Maurílio Rafael (orientador da pesquisadora).

O objetivo deste estudo é analisar as estratégias de *performance* utilizadas por pianistas para o controle da ansiedade. Neste sentido, você será orientado(a) a participar de uma entrevista do tipo semi-estruturada, que consiste em questões previamente estabelecidas, mas podendo surgir outras de acordo com as respostas que forem surgindo. Em seguida você será orientado(a) a preencher um formulário de roteiro de estudo durante dez semanas que serão as semanas que antecedem a sua apresentação e por fim, a gravação apresentação. A pesquisadora, de posse de todos esses dados, fará uma avaliação e tirará suas próprias conclusões.

Esta metodologia já está bastante consolidada na literatura científica em Educação Musical, podendo até existir outros métodos alternativos que possam produzir a exatidão dos dados necessários para este tipo de estudo, mas estes foram os métodos escolhidos pela mestrandona, a qual acredita que trará uma grande contribuição a pesquisa.

A sua participação é de extrema importância, porque servirá de diretriz para a criação de estratégias de resolução de problemas que porventura surjam durante a preparação e apresentação de outros pianistas, e com certeza contribuirá para um maior entendimento de como lidar com a ansiedade de *performance*, tão presente na maioria dos músicos, segundo estudos publicados.

Durante toda a sua participação, eu estarei acompanhando-a, pronta para esclarecer quaisquer questões referentes a pesquisa. Este estudo não apresenta desconfortos ou riscos previsíveis à sua integridade física e moral ou mesmo à sua saúde. No entanto, você tem total liberdade para perguntar o que quiser antes e depois de sua participação. Se, de algum modo, o estudo lhe provocar constrangimentos ou qualquer tipo de prejuízo, você tem total garantia de se recusar a participar em qualquer momento.

A pesquisadora responsável garante o sigilo confidencial dos dados; assim, todas as entrevistas e gravações executadas serão mantidas no anonimato.

Uma cópia deste documento lhe será entregue assim que você assiná-lo.

Participante da pesquisa

Mestranda: Dayse Christina Gomes da Silva Mendes
 Email: daysemusic@yahoo.com.br

Recife, ____/____/____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ANTES DO RECITAL DOS ESTUDANTES

Questões iniciais

1. Você tem apoio da sua família para estudar piano?
2. Tens piano em casa?
3. Onde você se sente mais tranqüilo para estudar?
4. Que horário? Manhã, tarde ou noite?
5. Quanto tempo você tem de estudo de piano?
6. O que lhe levou a estudar piano?
7. Já destes recital solo? E audições?

Ansiedade e sintomas

8. Tocar um repertório difícil lhe deixa nervoso?
9. Você geralmente fica nervoso nas apresentações?
10. Quais sintomas você sente quando está nervoso?
11. Quais conselhos seu professor lhe deu antes de sua apresentação? E sobre a ansiedade o que ele falou?

Planejamento de estudo

12. Você segue algum roteiro de estudo? De que maneira costuma praticar determinada peça?
13. Quantas horas você tem de estudo por dia?

Preparação para o recital

11. Você chegou a perder o interesse no repertório estudado?
12. Há quanto tempo estás estudando este repertório?

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ANTES DO RECITAL DOS PROFISSIONAIS

Questões iniciais

1. Quanto tempo você tem de estudo de piano?
2. O que lhe levou a estudar piano?

Sobre planejamento de estudo

3. Você segue algum roteiro de estudo? Ou seja, De que maneira costuma praticar determinada peça?
4. Como manter o nível de interesse num repertório aparentemente pronto para o recital?

Sobre ansiedade

5. Você fica ansiosa antes de tocar?

Preparação para o recital

6. Como você se prepara na sua última semana antes do recital?
7. Quando estás se preparando para o recital, quantas horas costumas estudar por dia?
8. Quando é um repertório novo, quanto tempo leva até o dia da apresentação?
9. Como é a sua preparação na semana anterior ao recital?
10. Quais conselhos você daria para um jovem pianista que está se preparando para o seu primeiro recital?

APÊNDICE D

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PÓS- RECITAL DOS ESTUDANTES E PROFISSIONAIS

1. Qual foi a sua rotina ontem? e hoje?
2. Você ficou ansioso antes de começar seu recital?
3. Quais os sintomas que você sentiu antes de sua apresentação?
4. Você percebeu que os sintomas iniciais foram diminuindo durante a apresentação?
5. Quais os sintomas que você sente neste momento?
6. Você está calmo ou com adrenalina? está alegre ou triste?
7. Quais foram os pensamentos antes de começar o recital?
8. Durante o recital quais os pensamentos que passaram em sua mente?
9. Você se importa com o que o público pensa sobre você?
10. Você conseguiu se concentrar na maior parte do tempo?
11. Alguma coisa lhe tirou a concentração?
12. Como você avalia o seu recital? Conseguiu fazer tudo que ensaiou?
13. Você acredita que o ambiente influenciou no seu desempenho? Foi acolhedor?

ANEXO A

ROTEIRO DE ESTUDO PARA O RECITAL

Querido participante gostaria que você descrevesse no mínimo três roteiros semanais até a semana anterior ao seu recital

Nome: _____

Participante (profissional ou estudante): _____

Horas de prática para o recital (no dia): _____

Data de hoje: _____

1. Escreva na tabela abaixo o repertório que você estará estudando, a parte estudada e quanto tempo você dedicou:

Repertório	Trecho estudado	Atividades e tempo de prática
1		
2		
3		
4		

2. Analise a sua prática musical

Repertório	Avaliação ⁶³	Observações
1		
2		
3		

⁶³ Na parte Avaliação escreva apenas a letra que corresponde a sua avaliação. A tabela está na página seguinte.

4		
---	--	--

Avaliação	Descrição
A	Consigo realizar com excelência técnica e expressiva o tópico envolvido
B	Consigo realizar com certa fluência o tópico envolvido, porém, falta um pouco de técnica e/ou expressividade em minha <i>performance</i> relacionada a este tópico
C	Consigo realizar o tópico envolvido com alguma dificuldade relacionada à técnica ou à expressividade
D	Consigo realizar parcialmente o tópico envolvido, pois encontro muita dificuldade tanto em aspectos técnicos como nos aspectos expressivos para a realização deste tópico
E	Não consigo realizar o tópico envolvido

3. Avalie o seu dia (Você obteve rendimento? Suas metas foram cumpridas? Você teve disposição para estudar? Expresse o seu sentimento em relação a este dia)

4. Tomada de decisões para o próximo ensaio:

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DE COMPORTAMENTO

NOME: _____ **Data:** ___/___/___

INSTRUÇÕES⁶⁴

Segue abaixo uma lista de tipos de sentimentos e comportamentos. Solicitamos que você marque com um X a frequência com que tenha se sentido desta maneira **durante a semana passada**.

Durante a última semana	Raramente (menos que 1 dia)	Durante pouco Tempo (1 ou 2 dias)	Durante um tempo moderado (3 ou 4 dias)	Durante a maior parte do tempo (5 a 7 dias)
1. Senti-me incomodado com coisas que habitualmente não me incomodam				
02. Não tive vontade de comer				
03. Senti não melhorar meu estado de ânimo				
04. Senti-me valorizado(a)				
05. Senti dificuldade em me concentrar no que estava fazendo				
06. Senti-me otimista em relação ao meu recital				
07. Tive alguns momentos de ansiedade				
08. Estive feliz				
09. Falei menos que o habitual				
10. Tive insônia				
11. Aproveitei bem a minha semana				
12. Tive crises de choro				
13. Tive momentos de alegria				
14. As pessoas estavam amistosas comigo				

⁶⁴ Questionário de comportamento adaptado do CES-D PROAD / UNIFESP

ANEXO C

QUESTIONÁRIO DE ANSIEDADE

NOME: _____ **DATA:** _____

Leia cada pergunta e marque com um X no número que corresponde ao termo que melhor indica como você se sentiu um pouco antes de realizar sua apresentação. Não gaste muito tempo numa única afirmação, mas tente dar a resposta que mais se aproxima de como você sentiu naquele momento.⁶⁵

AVALIAÇÃO: **Absolutamente não....1** **Um pouco....2** **Muito3**

	1	2	3
1. Sinto-me calmo(a)			
2. Sinto-me seguro(a)			
3. Estou tenso(a)			
4. Sinto-me à vontade			
5. Estou preocupado(a)			
6. Sinto-me descansado(a)			
7. Sinto-me ansioso(a)			
8. Sinto-me “em casa”			
9. Sinto-me confiante			
10. Sinto-me nervoso (a)			
11. Estou agitado(a)			
12. Sinto-me uma pilha de nervos			
13. Estou descontraído			
14. Sinto-me satisfeito			
15. Sinto-me super excitado(a)			
16. Sinto-me alegre			
17. Sinto-me bem			

⁶⁵ Questionário retirado do IDATE - E

