Ansiedade de performance musical e sua ação nos contextos de música erudita e de música popular: um comparativo sob a perspectiva do processo de aprendizagem

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: PERFORMANCE

Rafael de Mattos Ponce
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP – rafaeldemattosponce@gmail.com

Emerson de Biaggi
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP – emerson@iar.unicamp.br

Resumo: Ansiedade de Performance Musical tem provocado o interesse de muitos pesquisadores, porém, as pesquisas em torno de tal objeto tendem, predominantemente, a se voltarem para contextos vinculados à música da tradição erudita europeia. Visto esse cenário, entende-se ser necessária uma investigação sobre a ansiedade também no contexto da música popular, não com a intenção de atenuar dicotomias, mas sim de entender se é possível identificar complementaridades entre ambos os universos, cultura musical erudita e cultura musical popular. Portanto, apoiado nas bases da pesquisa qualitativa, o presente artigo se dedica a identificar a possibilidade dessa complementaridade sob a perspectiva dos processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Ansiedade de performance musical. Processo de aprendizagem. Música erudita. Música popular.

Music Performance Anxiety and its Action in the Contexts of Classical Music and Popular Music: A Comparative from the Perspective of the Learning Process

Abstract: Music Performance Anxiety has provoked the interest of many researchers, however, research around this subject tends to focus mainly on contexts related to the European classical music tradition. Considering this scenario, we find necessary an investigation on anxiety also in the context of popular music, not with the intention of attenuating dichotomies, but rather of understanding if it is possible to identify complementarities between both universes: classical and popular music cultures. Therefore, based on qualitative research, the present paper is dedicated to identifying the possibility of this complementarity, from the perspective of the learning processes.

Keywords: Music Performance Anxiety. Learning Process. Classical Music. Popular Music.

1. A Ansiedade de Performance Musical, suas causas, seus sintomas e seu enfrentamento

Inicialmente, é fundamental compreender o contexto de uma performance musical e algumas implicações decorrentes desse cenário, sobretudo as psicológicas. Para Maciente (2016, p. 19), além da exibição da técnica aprendida, uma performance musical também impõe que habilidades como interpretação e comunicação estejam contidas no escopo do intérprete, sendo necessário que o músico saiba decodificar as informações presentes em uma obra musical anteriormente composta, sustentando-se em uma concepção de mundo singular e pessoal, através dos sons possíveis de serem criados. Somando-se a isso e fortalecendo o

entendimento do quão exigentes são as tarefas realizadas por um músico em uma performance musical, Sinico e Winter citam Kenny ao expor uma reflexão sobre a questão:

> A performance musical requer um alto nível de proficiência em uma extensa área de habilidades - que inclui destreza motora fina, coordenação, concentração e memorização, estética e habilidades interpretativas - e que obter proeminência musical requer execução próxima à perfeição exigindo anos de treinamento, prática solitária com constante e intensa auto-avaliação, vislumbramos a exigente tarefa que o músico se defronta no processo de preparação e apresentação de uma obra musical (KENNY, 2003, p. 760 apud SINICO; WINTER, 2012, p. 38).

Diante de múltiplas e numerosas exigências, fatores estressores que influenciam o desempenho do músico parecem inevitáveis. Kenny et al. (2004, p. 759) recorrem a Salmon (1990) e indicam que, inerente à profissão de músico, o estresse ocupacional promove um quadro sensibilizante contra o qual sintomas fisiológicos, comportamentais e cognitivos, que geralmente acompanham a ansiedade, são vivenciados pelos indivíduos.

Apesar das variadas aptidões necessárias para a performance musical, estudantes e professores tendem, frequentemente, a privilegiar aspectos relativos ao aprendizado técnico-interpretativo, tanto no período de preparação quanto no momento da performance em si. Ou seja, não é dada, portanto, a atenção necessária à preparação de outros aspectos fundamentais, como, por exemplo, a ação da ansiedade. Refletindo sobre como orientar seus alunos na preparação de recitais, Cardassi expressa a importância de contrapor-se à essa tendência:

> Desde o início de 1999, quando ingressei no Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como professora substituta de piano, venho refletindo sobre qual seria a melhor maneira de orientar os alunos de instrumento na preparação de seus recitais. Refiro-me aqui não à orientação técnico-interpretativa, que ocorre nas aulas individuais de instrumento, mas a todo um complexo de questões, principalmente psicológicas, que envolvem o músico durante as semanas ou meses que precedem seus recitais (CARDASSI, 2000, p. 251).

A partir do exposto acima, vê-se a necessidade de incluir aspectos psicológicos no processo de preparação para a exposição. Para isso, precisamos conhecer e entender cada vez mais sua influência sobre o desempenho do músico, e então, através da aproximação entre pesquisa científica e prática, ter uma compreensão mais ampla do processo.

Após essa contextualização inicial, a entendimento sobre o conceito de ansiedade torna-se fundamental. De acordo com Wilber (1996, p. 166), ansiedade é uma ação de bloqueio e projeção, tanto do interesse quanto da excitação por algo. Sobre isso, o autor apresenta um exemplo que nos fornece um melhor esclarecimento de sua colocação:

> No momento em que começou a sentir-se tomado de pânico e de ansiedade, John estava perdendo contacto com sua excitação biológica básica (não nos referimos à excitação sexual propriamente dita, mas à excitação em geral) – bloqueou-a, renegou-a e projetou-a. Nessas condições, a excitação é experimentada como ansiedade e, inversamente, toda a vez que sentimos ansiedade estamos simplesmente nos recusando a ficar excitados, vibrantes, vivos (WILBER, 1996, p. 165).

Trazendo a discussão para a ansiedade de performance, Rocha aponta para o caráter interdisciplinar do assunto e para alguns medos referidos a ela:

> A ansiedade de performance é um grupo de transtornos que afeta indivíduos de várias áreas, como locutores, esportistas e artistas. Em geral, os principais medos estão relacionados à exposição, como parecer ridículo, dizer tolices, ser observado por outras pessoas, interagir com estanhos ou pessoas do sexo oposto e ser o centro das atenções (ROCHA, 2012, p. 1).

Na performance musical, a ansiedade pode significar uma autodefesa ante o medo de fracassar ou mesmo diante de lembranças de experiências negativas. Pode ser, portanto:

> [...] uma defesa contra a experiência ou reexperiência emocional fortemente dolorosa ou o medo da possibilidade de enfrentar uma futura ameaça intolerável, isto é, o medo da vergonha ou da humilhação diante de uma apresentação malsucedida" (KENNY, 2011, p. 23 apud CUNHA, 2013, p. 4).

Para Miller (2011), como em uma reação de luta ou fuga, sob a ação desses medos, e outras emoções, somos tomados por tensões (sobretudo musculares) em razão da sobrecarga de adrenalina (ocorrida em situações estressantes) em nossa corrente sanguínea, gerando então um estado de hiperalerta, que, em certo grau, é uma resposta de sobrevivência.

É imprescindível, diante desse cenário de medos, incertezas e frustrações, compreender as diferenças entre os conceitos de estado e traço de ansiedade:

> Estado de ansiedade é conceituado como um estado emocional transitório caracterizado por tensão e apreensão acentuadas enquanto, o traço de ansiedade refere-se a diferenças individuais relativamente estáveis na propensão à ansiedade, ou seja, nas diferenças entre as pessoas em suas tendências a responder as situações percebidas como ameaçadoras com elevações na intensidade do estado de ansiedade (KENNY, 2004, p. 39; tradução nossa)[i].

Para Sinico e Winter (2012, p. 47), traço de ansiedade aponta para aspectos particulares e inatos de cada indivíduo, ao passo que o conceito de estado de ansiedade é relacionado à confrontação, ante a possibilidade de uma ameaça ou perante uma circunstância específica. "A primeira condição é definida como algo mais permanente, que acompanha o indivíduo, enquanto que o estado é situacional" (ROCHA, 2012, p. 13).

Abordando as causas da ansiedade de performance musical (APM), para Miller (2011), dentre os muitos elementos que podem colaborar com sua manifestação estão: prática em excesso e muito pouca prática - ansiedade reativa (o indivíduo julga não ter capacidade de lidar com a exigência de uma situação) -; expectativas de outras pessoas, busca pela perfeição técnica, a performance em si - "estado" e ansiedade patológica -; e predisposição à ansiedade - traço de ansiedade e ansiedade mal adaptativa (a ansiedade toma conta, tendo um efeito negativo). Ackermann et al. (2014, p. 6), em seu estudo com orquestras profissionais da Austrália, indicam que a pressão sobre si mesmo, a excitação física excessiva antes ou durante a performance, a preparação inadequada, dentre outras, são as causas mais comuns auto identificadas pelos músicos. Já Sinico e Winter, ao refletir sobre uma maior predisposição dos músicos a se sentirem ansiosos, também expõe alguns exemplos:

> Esta maior predisposição dos músicos à ansiedade apontada por Kemp em relação a outros grupos profissionais poderia ser atribuída a diversos fatores e características inatas da profissão, em especial dos intérpretes musicais: a realização "ao vivo", a presença de uma plateia, a necessidade de perfeição técnica e interpretativa, a constante autoavaliação, entre outros elementos (SINICO; WINTER, 2012, p. 47).

Ao considerarmos os efeitos gerados por esse cenário, a APM pode estar acompanhada de sintomas que podem ser, segundo Miller (2011), de características cognitivas, comportamentais e fisiológicas. Já para Sinico e Winter (2012, p. 55), além dos três tipos de sintomas descritos anteriormente, eles também podem ser de caráter emocional. Para esses autores, sintomas de características cognitivas e emocionais são subcategorias de sintomas mentais. Na tabela abaixo, pode-se verificar alguns possíveis efeitos da ansiedade:

POSSÍVEIS SINTOMAS DA APM			
Emocionais	Tensão	Apreensão	Pavor
Cognitivos	Medo de errar Falhas de memória Pensamentos negativos	Preocupação com os acontecimentos Dificuldade de concentração	Sentimento de inadequação
Fisiológicos	Palpitação Sudorese excessiva Hiperventilação Perda de apetite	Aumento da frequência cardíaca Falta de ar Tontura Falta de ar	Boca seca Náusea Diarreia
Comportamentais	Tremores Rigidez Agitação	Comprometimento da própria performance Dificuldade em manter a postura Falhas técnicas	

Tabela 1: Quadro expositivo de possíveis sintomas da APM separadas por tipos de sintomas. Informações encontradas nas pesquisas de Miller (2011) e Sinico e Winter (2012).

Apesar dos efeitos negativos, é importante frisar que a ansiedade, sendo inerente à performance, dentro de certos limites, também traz consigo aspectos positivos, tornando-se, portanto, essencial ao desempenho. Segue abaixo um esclarecimento sobre a questão:

> Yerkes e Dodson concluíram que a performance atinge seus níveis mais altos quando o estímulo apresenta níveis moderados; quando o nível do estímulo se torna muito alto, o nível da performance tende a decrescer sensivelmente. Estímulos (stress) muito baixos ou altos tendem a prejudicar o nível da performance (SINICO; WINTER, 2013, p. 241).

Em relação ao campo de técnicas e estratégias de enfrentamento, Sinico e Winter (2012, p. 55) nos apontam para a ideia de Nielsen (1999), de que as estratégias utilizadas devem passar, para além das questões cognitivas, por ações direcionadas ao processo de aprendizagem. Nielsen (1999, p. 276), recorre a Weinstein e Mayer (1986) para apontar que essas estratégias se destinam a exercer influência sobre dois aspectos: 1) O estado motivacional ou afetivo do aprendiz e 2) A maneira como o aprendiz seleciona, adquire, organiza, ou integra novos conhecimentos. Ao mencionar Dansereau, Sinico e Winter[ii] indicam a existência das estratégias primárias e das estratégias de apoio. As primárias, segundo os autores, exercem influência direta na obtenção do novo conhecimento devido à sua preocupação com o processamento cognitivo do material textual. Já as de apoio, para Nielsen, influenciam indiretamente a aquisição do novo conhecimento; o foco é o estado mental do aluno. Sobre as estratégias de apoio, o autor expõe algumas informações:

> As estratégias de aprendizagem nessa categoria representam formas de manter a concentração, dominar a ansiedade, estabelecer motivação e assegurar o uso eficiente do tempo. Exemplos são exercícios de relaxamento, conversa interna construtiva e pausa para descansar [...] (NIELSEN, 1999, p. 276-277; tradução nossa)[iii].

Abaixo observamos uma divisão das estratégias de apoio em quatro categorias:

ESTRATÉGIAS DE APOIO		
Estratégias de planejamento e preparação	Elaborar uma rotina de estudos eficaz com a intenção de organizar o conteúdo a ser praticado (não se deve negligenciar a administração do tempo de prática).	
Estratégias executivas	Ter a partitura como fonte de informações cognitivas. Compreender a música de maneira geral e suas seções.	
Estratégias de avaliação	Gravar (avaliação da execução). Atenção meticulosa na execução (identificar dificuldades e corrigir os erros). Auto enviar mensagens construtivas durante a pratica.	
Metaestratégias	Conhecimento metacognitivo	Estratégias realmente já conhecidas pelo indivíduo.
		Saber como distintas estratégias ajudam a satisfazer diferentes tarefas e metas.
		Compreender o tamanho do esforço para se empregar estratégias de prática.

Tabela 2: Quadro expositivo dos tipos de estratégias de apoio de Nielsen (1999), encontradas na pesquisa realizada por Sinico e Winter (2012).

Também são apresentadas na pesquisa de Sinico e Winter (2012, p. 58) algumas outras estratégias: respiração profunda, relaxamento muscular, meditação, imersão no conteúdo musical por meio do estudo analítico, leitura e distração com outros temas.

Por fim, ainda no que se refere ao campo de enfrentamento dos sintomas negativos da APM, Moraes (2000, p. 34) recorre a Green (1987) para nos apresentar a seguinte fórmula: Performance = potencial – interferências. Sobre isso, o autor diz que "[...] se tentarmos reduzir ao máximo as interferências, ou as barreiras, que comprometem a ação e a expressão do nosso potencial, teremos a chance de aprender, praticar e executar uma peça musical num nível bastante próximo do nosso potencial máximo" (MORAES, 2000, p. 34).

2. A aprendizagem: diferenças e complementaridade entre os contextos de música erudita e de música popular

A metodologia de pesquisa, através da literatura existente e, a partir desta, da análise de conteúdo (especificamente a análise documental), segue os princípios da pesquisa qualitativa ao dar centralidade para interpretações mais subjetivista dos fenômenos.

Considerando que as pesquisas sobre ansiedade de performance musical são voltadas, predominantemente, a cenários ligados à música da tradição erudita europeia, faz-se necessário também incluir nessa investigação uma busca por maiores esclarecimentos sobre o tema em contextos tradicionalmente ligados à música popular. A partir disso, e entendendo o processo de aprendizagem como algo fundamental para o enfrentamento da APM, o objetivo deste estudo é traçar um paralelo entre "erudito" e "popular" para identificar diferenças nas abordagens de ambos os meios sob o olhar do aprendizado. A intenção não é atenuar dicotomias, nem ingressar em uma discussão sobre questões terminológicas e socioeconômicas envolvendo "erudito" e "popular", mas sim compreender se tais abordagens podem ser complementares, entender se os dois universos podem contribuir um com o outro.

Confirmando essa necessidade, Nascimento, apesar de apontar para uma tendência de abrandamento da APM devido ao tipo de construção do conhecimento do músico popular, indica que novos estudos precisam acontecer para esclarecer a questão:

> A construção do seu conhecimento de acordo com as suas necessidades e motivações, associada ao prazer e à diversão, pode ser apontada como um elemento que minimize a ansiedade; no entanto, pesquisas posteriores devem ser desenvolvidas visando a elucidação dessa questão (NASCIMENTO, 2013, p. 74).

Para traçar tal paralelo, é preciso antes visualizar que ambos os meios não adotam práticas antagônicas necessariamente, mas parecem atribuir gradações de valoração distintas, entre si, relativas às bases do aprendizado. Couto (2008, p. 51), recorrendo a Trimillos (1988) e explorando o conceito de "cultura musical", nos apresenta os seguintes níveis de valoração: **"crítico"**, **"desejável"** e **"casual"**. Para ela, a atribuição desses níveis depende da cultura musical em que se dá o processo de aprendizagem. Logo, a presente pesquisa está alinhada com tal concepção, de **"cultura musical"** e aos graus de valoração acima descritos.

Referindo-se à notação musical, é importante percebermos que, de acordo com Arroyo (2001, p. 65), esse elemento pode ser considerado um aspecto crítico para a cultura musical erudita europeia, visto que sua utilização é fundamental para seu processo de aprendizagem e produção. Já a cultura musical popular, para essa mesma autora, se apropria da oralidade como um aspecto crítico enquanto a notação musical é algo apenas desejável ou mesmo casual; "a transmissão oral da música é a base da aprendizagem para o músico popular. Ela é baseada na imitação, tanto oral quanto visual, na repetição, na variação e na improvisação" (BOUNY, 2011, p. 3).

Em sua pesquisa sobre formação musical erudita e formação musical popular do violonista, Bouny (2011, p. 8), em relação à sonoridade, afirma que o músico erudito entende o som como um elemento que exige muito refinamento, é importante ter uma sonoridade rebuscada, limpa, potente e cheia. "A projeção da sonoridade para o músico erudito é, sem dúvida, um aspeto importante pelo fato dele ter que tocar quase sempre num ambiente acústico, e também pelo fato que o violão é por natureza um instrumento pouco sonoro" (BOUNY, 2011, p. 8). Para a autora, essas preocupações que cercam o músico erudito não são motivo de preocupação para o músico popular, já que para este o recurso da amplificação é quase sempre utilizado. Portanto, considerando as reflexões de Bouny e a tendência de os violonistas populares preferirem uma sonoridade não tão refinada, pode-se presumir que o refinamento do som na cultura musical popular parece ser algo casual enquanto que para a cultura musical erudita possui uma valoração crítica.

Outro elemento importante no processo de aprendizagem é o relacionamento entre o músico e o erro. Ao citar Wilkzek (2088), Bouny (2011, p. 7) nos apresenta a ideia de que, referindo-se ao músico erudito, o crescimento da expectativa de execuções tecnicamente perfeitas acontece a partir de uma supervalorização da técnica, isolada do prazer pela realização musical: a crescente expectativa pela perfeição técnica traz consigo o crescimento do medo de errar. Já sobre a relação do músico popular com o erro, Bouny afirma que:

> No caso do aluno que tem uma formação informal ou não formal, a situação de tocar se apresenta de outra forma. Normalmente ele não toca sozinho, mas com alguém da sua família ou algum amigo mais velho, acompanhando e, habitualmente, num ambiente familiar, o que tende a relaxar o aluno diminuindo seu medo e, consequentemente, diminuindo a possibilidade de erro (BOUNY, 2011, p. 7).

Outras questões, até mesmo relacionadas com as acima citadas, também podem ser observadas na gradação de valores destas duas culturas musicais (erudita e popular). De acordo com Nascimento (2013, p. 72-73), o aprendizado tradicional erudito vincula-se fundamentalmente ao professor e ao conteúdo a ser aprendido, onde o estudante atua, passivamente, apenas como receptor do conhecimento sistematizado (leitura e escrita musical, técnica instrumental, etc.), e que, portanto, esse sistema poderia contribuir para o aumento da ansiedade. "Parece que a nossa sociedade e, principalmente, o nosso sistema de educação formal, está configurado para produzir ansiedade e insegurança, em vez de amor pela música" (SLOBODA, 2005, p. 310 apud NASCIMENTO, 2013, p. 73). Para a autora, contrapondo-se ao ensino formal, há a aprendizagem popular (ensino informal); foca no aluno, suas necessidades e em questões práticas, essencialmente (nem sempre sistematizadas), com frequentes aulas coletivas sem ensino teórico musical tradicional.

> Desde as primeiras etapas, os músicos mais experientes passam o seu conhecimento para os iniciantes de maneira informal, geralmente ensinando a harmonia, a letra e/ou acompanhamento de músicas específicas, sem muita explicação teórica. O aprendizado se dá, inicialmente, pelo tocar juntos, falar, assistir e ouvir outros músicos, e, principalmente, mediante o trabalho criativo feito em conjunto (GALVÃO; LACORTE, 2007, p. 29-30).

Parece que essa certa informalidade dos processos de aprendizagem do músico popular pode ser um fator inibidor dos efeitos negativos da ansiedade. Porém, apesar da percepção de uma certa tendência de maior contribuição da música popular para com a música erudita, retomamos uma das estratégias de enfrentamento já apresentadas anteriormente: as "estratégias de apoio", mais especificamente as de planejamento e preparação e as executivas. Ambas contemplam abordagens para o processo de aprendizagem que se assemelham ao modelo mais formal da música erudita, mais em relação ao controle da rotina de preparação de uma obra musical e à utilização da partitura como fonte cognitiva das informações, pois podemos observar que, para tal cultura musical, esses elementos possuem um aspecto valorativo crítico. Portanto, é possível considerar que essas abordagens mais ligadas à tradição formal de aprendizagem da música erudita também podem contribuir para com o enfrentamento da APM por parte dos músicos inseridos na cultura musical popular.

Assim, sob o olhar do aprendizado, no que se refere à APM, podemos observar um caráter complementar entre os contextos "erudito" e "popular", pois o primeiro possui elementos com valor crítico que são estratégias utilizadas para o enfrentamento da ansiedade (o uso da partitura como fonte cognitiva de informações e um maior controle da rotina de preparação de uma obra). Já para o contexto cultural popular, há uma exigência menos intensa com fatores como a limpeza e a projeção do som, a notação musical é algo apenas desejável ou mesmo casual (não há um valor crítico na fidelidade à composição original), a relação com o erro se dá de forma menos rígida, tornando seu acontecimento até mesmo em uma construção criativa, e o aluno se vê mais livre para criar ao longo do processo de preparação de uma música, que é feito mais em conjunto com o professor.

"Depois de observar as diferenças entre as formações musicais erudita e popular do violonista, pode ser feita a seguinte pergunta: será que além das diferenças observadas, não tem uma maneira de aproximar essas formações?" (BOUNY, 2011, p. 13). Observando essa reflexão, especificamente sobre os violonistas, nesse caso, feita por Bouny, e apesar dos elementos do processo de aprendizagem já abordados aqui, ainda é necessário ampliar o trabalho de pesquisa ao estender a reflexão para a questão da formação do músico popular no âmbito acadêmico e para demais aspectos do processo de aprendizagem, como "o tocar de ouvido", "o tocar em grupo", "o repertório", dentre outros Por fim, além dos fatores relativos ao ensino (ao qual este estudo é dedicado), o componente "ambiente", em apresentações públicas em si, também pode complementar a discussão em pesquisas futuras. Todos esses outros aspectos acrescidos a pesquisas posteriores possibilitarão um detalhamento ainda maior das informações e, portanto, uma maior elucidação sobre a complementaridade entre as culturas musicais erudita e popular no contexto de ação da APM.

Referências

ALCKERMANN, Bronwen Jane et al. Sound practice-improving occupational health and safety for professional orchestral musicians in Australia. *Frontiers in Psychology*, v. 5, 2014.

ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, 2001.

BOUNY, Elodie. Reflexões sobre as diferenças entre a formação musical erudita e a formação musical popular do violonista. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBRAP, 5., 2011, Curitiba. *Anais*... Disponível em: < http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2011/elodie_bouny_revisado.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CARDASSI, Luciane. Pisando no palco: prática de performance e produção de recitais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL, 1., 2000, Belo Horizonte. *Anais*... Belo Horizonte: UFMG, 2000. p.251-257.

COUTO, Ana Carolina Nunes. Música Popular e Aprendizagem: algumas considerações. *Revista Modus*. Belo Horizonte. v. 6. p. 55-68, 2008.
CUNHA, Andre Sinico. *Ansiedade na Performance Musical*: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. Porto Alegre, 2013. 102f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
KAIPPER, Márcia Balle. *Avaliação do Inventário de Ansiedade Traço-estado (IDATE) Através da Análise de Rasch*. Porto Alegre, 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Medicina). Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
KENNY, Dianna Theodora. Music performance anxiety: is it the music, the performance or the anxiety? *Music Forum*, v. 10, n. 4, p.38-43, 2004.
KENNY, Dianna Theodora; DAVIS, Pamela; OATES, Jennifer. Music performance anxiety and occupational stress amongst opera chorus artists and their relationship with state and trait anxiety and perfectionism. *Journal of Anxiety Disorders*, v. 18, p. 757-777, 2004.
LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, 2007.
MACIENTE, Maryelle Nogueira. *Estratégias de enfrentamento para a Ansiedade de Performance Musical (APM)*: um olhar sobre músicos profissionais de orquestras paulistas. São Paulo, 2016. 330f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
MILLER, C. B. *A discussion on performance anxiety*, 2011. Disponível em: <http://www.mostlywind.co.uk/performance_anxiety.html>. Acesso em: 31 mar. 2018.
MORAES, Abel. A unidade da consciência e a consciência da unidade nas performances musicais. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p.30-49, 2000.
NASCIMENTO, Simonne Ellem Fonseca. *Ansiedade de Performance Musical*: um estudo sobre o uso de betabloqueadores por bacharelando em música. Belo Horizonte, 2013**.** 160f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
NIELSEN, Siw Graabraek. Learning strategies in instrumental music practice. *B. J. Music Ed***.**, v. 16, n. 3, p.275-291, 1999.
ROCHA, Sérgio Figueiredo. *Ansiedade na performance musical*: estudo molecular de associação e validação da escala "K-MPAI". São Paulo, 2012. Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
SINICO, Andre; WINTER, Leonardo Loureiro. Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos. *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, n. 5, p.36-64, 2012.
SINICO, Andre; WINTER, Leonardo Loureiro. Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. *Opus*, Pelotas, v. 19, n. 1, p.239-264, 2013.
WILBER, Ken. *O Espectro da consciência.* 2ºed. São Paulo: Cultrix, 1996.
ZANON, Fernanda Torchia et al. Ansiedade na performance musical: estudo de caso com a Orquestra Filarmonia das Beiras. *Opus*, v. 22, n. 2, p.325-348, 2016.

Notas

[i] State anxiety is conceptualized as a transitory emotional state characterized by heightened tension and apprehension, while trait anxiety refers to relatively stable individual differences in anxiety proneness, that is, in differences between people in their tendency to respond to situations perceived as threatening with elevations in anxiety-state intensity (KENNY, 2004, p. 39).
[ii] Ibid., p. 56.
[iii] The learning strategies in this category represent ways of maintaining concentration, mastering anxiety, establishing motivation and securing the efficient use of time. Examples are relaxation exercises, constructive self-talk and pausing to rest (NIELSEN, 1999, p. 276-277).