

REVISTA  
PORTUGUESA  
DE EDUCAÇÃO  
MUSICAL

JAN/DEZ | N.º 145

2019



associação portuguesa de educação musical



#### Propriedade e Administração

**apem** associação portuguesa de educação musical • Instituição de Utilidade Pública • Afiliada da ISME  
– International Society for Music Education • Praça António Baião, n.º 5 B – Loja, 1500-712 Lisboa. Telefone  
217780629 • [www.apem.org.pt](http://www.apem.org.pt) • [info@apem.org.pt](mailto:info@apem.org.pt)

#### Direção da APEM

Manuela Encarnação, Ana Luísa Veloso, Ana Venade, Carlos Batalha, Nuno Mendes.

#### Diretora

Ana Luísa Veloso, CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.

#### Conselho Redatorial

Ana Luísa Veloso, CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.  
Manuela Encarnação, presidente da Direção da APEM, Agrupamento Vertical Almeida Garrett.

#### Conselho Científico

Clarissa Foletto, INET-md, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Filipe Lopes, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Gilvano Dalagna, INET-md, Universidade de Aveiro, Portugal  
Graça Boal-Palheiros, CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.  
Graça Mota, CIPEM/INET-md, Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.  
João Cristiano Cunha, INET-md, Escola Superior de Educação, Politécnico de Bragança.  
João Nogueira, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.  
Maria Cecília Jorquera, Universidade de Sevilha, Espanha.  
Maria José Artiaga, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal.  
Paulo Esteireiro, CESEM, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.  
Sara Carvalho, Universidade de Aveiro, Portugal.  
Sérgio Figueiredo, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.  
Teresa Mateiro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

Impressão MINHOGRAFE. Artes Gráficas, Lda. – Braga

Tiragem 500 exemplares Periodicidade anual Preço gratuito para os sócios da APEM

Preço por número 20,00 €

<i>Editorial</i>	4
<hr/>	
<i>Ana Luísa Veloso</i>	
<i>Artigos e Projetos Pedagógicos</i>	5
<hr/>	
<i>A técnica Alexander na prevenção de lesões em pianistas e os seus benefícios na pedagogia do piano</i>	
<i>Ana Rita Pinto e Paula Rodrigues</i>	5
<i>A preparação da performance. O discurso interno positivo para uma ansiedade de efeito estimulante</i>	
<i>Tiago da Silva Rodrigues e Maria Helena Vieira</i>	16
<i>Análise musical como ferramenta para o desenvolvimento instrumental: contribuições de dois estudos de caso</i>	
<i>Inês Pedroso Vieira</i>	27
<i>Associação e Associativismo</i>	39
<hr/>	
Relatório de Atividades, ano 2018-2019	39
Relatório de Atividades ACM, ano 2018-2019	52
<i>Centro de Documentação da APEM</i>	56
<hr/>	
<i>Novos Sócios</i>	61
<hr/>	
<i>Autores</i>	62
<hr/>	
<i>Normas para apresentação de originais</i>	64
<hr/>	

## A preparação da *performance*.

### O discurso interno positivo para uma ansiedade de efeito estimulante

---

Tiago da Silva Rodrigues

tiago\_ms\_rodrigues@hotmail.com

Maria Helena Vieira

m.helenavieira@ie.uminho.pt

---

#### Resumo

---

Este artigo apresenta a síntese de um processo de otimização do estudo do instrumento utilizado no âmbito do projeto de investigação-ação “Os Efeitos da Ansiedade na *Performance* dos Alunos de Fagote” realizado no contexto do estágio do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho numa escola pública de ensino especializado. Este processo de otimização caracteriza-se pelo uso de um discurso interno positivo, de forma a potenciar um maior controlo emocional na *performance* e uma maior motivação para a prática do instrumento.

O projeto obteve resultados significativos nos alunos envolvidos na intervenção. Neste artigo apresenta-se a componente de fundamentação teórica que alicerçou a intervenção pedagógica, a qual se projetou de modos diversificados no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente na fragmentação sistemática de tarefas (desenvolvimento de processos de *micro tarefa*). O objetivo final foi a transformação da ansiedade, enquanto fenómeno normal na *performance*, num fator controlável e estimulante para os alunos, com vista ao desenvolvimento da sua autoestima e autoconfiança, do seu bem-estar e sentimento de realização antes, durante e após uma apresentação em público.

**Palavras-chave:** ensino especializado de música, *performance*, ansiedade, micro tarefas

#### 1. A ansiedade com efeito estimulante

---

A motivação é essencial ao sucesso educativo e artístico dos alunos de música. Sem este impulso, um instrumentista não conseguiria resistir à intensa e longa preparação dos seus espetáculos musicais, sendo que a mesma está, paradoxalmente, relacionada com a ansiedade. Segundo Bzuneck, a motivação “é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo” (Lima, 2014, p. 15).

Desta forma, consideremos a motivação como um estímulo que potencia uma ação. A motivação adquire uma função determinante na realização de tarefas, pois para que o estudo de um aluno de música seja produtivo é necessário que a motivação seja suficiente para o esforço que ele vai desenvolver.

Deci & Ryan esclarecem que “o termo «motivação», comumente usado por educadores, psicólogos, sociólogos e filósofos para os mais diversos fins, está relacionado com tudo o que move o ser humano a agir, pensar, e a se desenvolver” (Cernev, 2011, p. 22).

A motivação, no processo cognitivo da aprendizagem, aciona o motor das capacidades cognitivas do indivíduo para adquirir conhecimentos e competências que o ajudem a interagir com o seu meio de ação e exercer a sua atividade. A ansiedade pode variar entre o positivo e o negativo em função da motivação. Se um aluno estiver motivado, a ansiedade pode ser positiva e proporcionar benefícios práticos; se estiver desmotivado, pode ser negativa e proporcionar situações incômodas. Segundo Leary & Kowalski (1995), “algumas pessoas manifestam sintomas de ansiedade social porque são altamente motivadas para controlar como são vistas pelos outros, mesmo em situações em que, as opiniões dos outros, fazem pouca diferença”<sup>1</sup> (p. 183).

O indivíduo acaba por sentir ansiedade quando se sente exposto, porque ele mesmo promove esse sentimento, ou seja, motiva os sintomas de uma ansiedade social pela obsessão que sente em saber o que os outros pensam dele. Caso os níveis de motivação para a prática fossem mais altos, e os níveis de ansiedade mais equilibrados, esta obsessão poderia não ser tão significativa, diminuindo potencialmente a possibilidade de transtornos ou situações incômodas. O foco na música e na qualidade da sua interpretação deve substituir o foco nas pessoas que ouvem e no que elas poderão pensar do intérprete. Se elas apreciarem a música pela sua qualidade, será sinal de que o intérprete se focou na música e não em si mesmo e nas suas capacidades ou talentos.

### 1.1. *A motivação para o estudo*

A motivação exerce um papel determinante no estudo diário de um aluno, sendo que a sua falta pode considerar-se uma causa de sintomas negativos da ansiedade. Considerando a ansiedade negativa um potenciador de desmotivação, podemos observar um círculo vicioso no qual um aluno pode ficar preso psicologicamente. A ausência de motivação retira capacidade ao estudo, sendo que a falta de estudo resulta numa maior ansiedade negativa, o que, por consequência, resulta em agravamento da desmotivação.

A este respeito, Feldman & Contzius (2011) afirmaram que

“a motivação é um ramo complexo da psicologia humana. Ao contrário de outros animais, que são motivados pela necessidade primordial de sobrevivência, os seres humanos são membros de uma existência social complexa em que o nosso desejo e vontade de completar uma tarefa é influenciada por uma série de fatores – tudo desde nossas as memórias de infância até ao tempo atual”<sup>2</sup> (p. 255).

Mostra-se pertinente analisar os comportamentos dos alunos e perceber se estão motivados para o estudo. Neste sentido, podemos considerar manifestações comportamentais da motivação do aluno como: a direção da atenção ou intencionalidade em relação aos seus objetivos, o grau ou intensidade de esforço face a uma tarefa, o interesse continuado ou persistência na tarefa, e o nível de atividade e de

<sup>1</sup> Traduzido de: «Some people experience social anxiety because they are highly motivated to control how they are viewed by others even in situations where others perceptions of them make little difference»

<sup>2</sup> Traduzido de: «motivation is a complex branch of human psychology. Unlike other animals, which are motivated by the primal need for survival, humans add to that a complex social existence in which our desire and will to complete a task is influenced by a host of factors – everything from our childhood memories to the current weather».

produção do aluno. Na ausência de positividade nestes comportamentos, um aluno pode necessitar de um certo reforço dos seus níveis de confiança, uma vez que se encontra exposto a uma possível baixa de rendimento escolar e à manifestação de sintomas de ansiedade negativa.

Dentro do conceito de motivação académica, «as teorias mais recentes têm em comum a característica de serem socio-cognitivistas, isto é, privilegiam cognições e perceções pessoais» (Almeida & Araújo, 2014, p. 174). Esta situação remete-nos para a perceção individual da forma como o indivíduo processa as suas estratégias de modo a atingir determinadas metas de aprendizagem. De acordo com Bzuneck,

”os estudos atuais sobre motivação, baseados na teoria sociocognitiva, têm acentuado o papel dos mediadores cognitivos, isto é, do modo como as pessoas constroem a situação, interpretam os acontecimentos e organizam a informação acerca de uma situação. Não ignoram as contingências externas nem os estados afetivos internos, vistos como parte do processo, no entanto, o funcionamento é melhor compreendido quando centrado no significado que ele adquire para o sujeito” (Martinelli & Sassi, 2010, pp. 781-782).

As metas de aprendizagem são, portanto, a razão pela qual o indivíduo se pode sentir motivado e, ao mesmo tempo, a concretização de determinada tarefa. Os objetivos estabelecidos pelo aluno revelam, desta forma, grande relevância para que este se sinta motivado e o seu estudo não perca dinâmica, sendo que esta situação poderia causar decadência e um estado eminente de ansiedade, devido ao sentimento de incapacidade, no momento de avaliação, por falta de estudo. De referir que a obsessiva fixação do pensamento nas metas pode também ser um potenciador de ansiedade negativa.

Dentro das metas de aprendizagem, podemos caracterizar a motivação ao distinguir *motivação intrínseca* e *motivação extrínseca*. A *motivação intrínseca* está relacionada com o grau com que os alunos estudam com o propósito de aprender e aumentar os seus conhecimentos, ou seja, considera-se uma motivação que parte da iniciativa do próprio indivíduo. A *motivação extrínseca* está mais ligada ao reforço social, ao grau com que os estudantes estudam com o propósito de obter aprovação e evitar rejeição por parte de outras pessoas (pais, professores ou pares) e com o desempenho, o estudo com o propósito de adquirir resultados académicos bons e avançar nos seus estudos.

Neste sentido, o professor desempenha um papel importante no que toca à *motivação extrínseca*, pois mediante a sua posição de ascendência em relação ao aluno, é-lhe atribuído grande poder de influência neste tipo de ação. No entanto, a *motivação intrínseca* surge como mais pertinente para o desenvolvimento do aluno e para a sua capacidade de dominar a sua própria ansiedade, na medida em que ganha uma certa autonomia e domínio das situações, colocando o foco sob o seu próprio controlo, e não sob a opinião externa, mesmo que do professor. Como sublinharam Feldman e Contzius, “[m]ais importante do que o louvor, é o incentivo, algo essencial para a autoconfiança e a autoestima. Os alunos precisam saber e acreditar na sua capacidade de sucesso”<sup>3</sup> (Feldman & Contzius, 2011, p. 257).

## 1.2. A motivação para a performance

Na preparação de uma *performance*, o estudo requer um nível de motivação persistente. A *performance*, como meta de aprendizagem na música, considera-se uma consequência do estudo anterior que

<sup>3</sup> Traduzido de: «more important than praise is constant encouragement, something essential for self-confidence and self-esteem. Students need to know and believe in their ability to succeed».

o indivíduo desenvolveu. Segundo Zerbinatti as metas e objetivos têm uma relação de interdependência com a motivação, pelo que devem ser especialmente cuidados:

“Como o comportamento humano é fundamentalmente orientado por objetivos, sejam eles conhecidos ou inconscientes, fica evidente a importância de se associar atitudes motivacionais a esses objetivos. Esses fatores motivacionais influem diretamente no comportamento do indivíduo e, consequentemente, no seu desempenho dentro do campo no qual está inserido” (Zerbinatti, 2009, p. 15).

Consequentemente, a definição de objetivos tem consequência na motivação, mas a motivação também ajuda a determinar os objetivos. No que respeita à relação da motivação com a *performance*, podemos, segundo Almeida & Araújo, abordar três teorias com foco em crenças e expectativas: a teoria da autoeficácia, a teoria das atribuições causais e a teoria expectativa-valor. Estas teorias envolvem uma forte consciência de como se relacionam os objetivos com a motivação e de como se relaciona a motivação com a *performance* e o modo de se relacionar com ela.

A teoria da autoeficácia, segundo Bandura (1997), «identifica-se com as crenças nas próprias capacidades de organizar e executar os cursos de ação exigidos para se atingirem certos resultados» (Almeida & Araújo, 2014, p. 175). Na preparação de uma *performance* o aluno precisa de acreditar nas próprias capacidades, pelo que deve conseguir adquirir uma gestão emocional que permita expressar as suas qualidades e aumentar os níveis de autoeficácia. A comparação com os outros é uma realidade, que, no entanto, acaba por criar expectativas. Tal situação pode resultar em consequências, em relação à *performance*, como: comportamentos de aproximação ou evitamento, qualidade ou quantidade da realização e dos níveis de desempenho, e persistência face a obstáculos ou experiências negativas. Estes pensamentos acabam por ser potenciadores de níveis altos de ansiedade, tendo em conta que o indivíduo vai procurar atender às expectativas externas. Logo, o reforço deve ser dirigido para o desenvolvimento da autonomia e da auto-eficácia.

Segundo Weiner (1985,2000), «as atribuições causais para certo evento, bem-sucedido ou de fracasso, têm importantes repercussões sobre a motivação relativamente a novas situações» (Almeida & Araújo, 2014, p. 179). Na *performance* são atribuídas pelos alunos razões como: a inteligência, o esforço, a sorte e a dificuldade da tarefa. Portanto, as atribuições causais são cognições através das quais procuramos explicar o nosso comportamento, isto é, tentamos identificar as causas do nosso comportamento, em particular os resultados e os níveis de rendimento atingidos.

Quanto à teoria “expectativa-valor”, segundo Eccles e Wigfield (2002), ela é “a crença das pessoas sobre a medida como realizarão uma tarefa imediata ou vindoura. É uma forma de crença sobre a capacidade, ou seja, uma avaliação individual sobre a própria competência para uma dada atividade” (Almeida & Araújo, 2014, p. 183).

Na preparação da *performance*, através das suas ações, o indivíduo influencia as situações que, por sua vez, afetam os seus pensamentos, as emoções, e o seu comportamento. Os pensamentos auto-referentes regulam o comportamento e o sujeito constrói-se ativamente na contínua relação com o mundo, ou seja, um aluno acaba por influenciar a preparação para a *performance* com as suas próprias expectativas.

A motivação representa, assim, um importante papel e uma grande influência na preparação de uma *performance*. Ela relaciona-se intimamente com a ansiedade, visto que são mutuamente influenciáveis. O controlo por parte do professor dos diferentes modos de atuar sobre a motivação do aluno em função da promoção da sua autoeficácia, do controlo de fatores externos envolvidos (atribuições causais) ou do desenvolvimento da sua consciência das expectativas que tem sobre si próprio, são fatores de ação pedagógica muito relevante e a desenvolver.

## 2. O controlo da ansiedade na preparação de uma performance

A *performance*, como consagração da prática instrumental dos alunos, requer uma preparação bem organizada de modo a evitar possíveis malefícios da ansiedade. O ato de subir ao palco pode provocar a subida do nível de ansiedade e consequentes alterações psicofisiológicas que podem afetar a motivação de um músico, ou de um aluno de música, e resultar em apresentações menos bem conseguidas. Segundo March (1995), «[o]s transtornos de ansiedade causam sofrimento sintomático, disfunção social, incapacidade escolar e profissional»<sup>4</sup> (p. 61), o que demonstra a importância do controlo da ansiedade na preparação de uma *performance*. «Não é surpresa que a *performance* e todas as tarefas envolventes são afetadas por altos níveis de *stress* e estados de ansiedade».<sup>5</sup>

Eysenck (1992, p. 125), acrescenta que a preparação da *performance* é algo complexo que deve atender a vários elementos que podem influenciar o produto final. Na preparação, não deve ser apenas tratada a questão do repertório. Devem ser considerados muitos outros fatores como a gestão emocional, a preparação do evento e o controlo da ansiedade em função da proximidade da *performance*. Blackwell *et al.* (2015) sublinham isso mesmo, quando afirmam que, “[e]m termos gerais, o treino contempla ações como o desenvolvimento intencional e organizado de habilidades, aprendizagem cognitiva, preparação formal, atualização profissional e o desenvolvimento de potencialidades humanas”<sup>6</sup> (p. 16).

Além da preparação formal, o indivíduo portador de possíveis níveis de ansiedade intrínsecos necessita conhecer-se a si mesmo de modo a precaver as reações que poderá ter em frente a um público. Existem diversas formas de tratamento como betabloqueadores (medicamentos para controlo da ansiedade), tratamentos terapêuticos (com recurso à hipnose), a *técnica Alexander* (baseada no minucioso relaxamento muscular), entre outros. Porém, cabe ao professor procurar afastar o aluno de soluções medicamentosas e ajudar a promover um auto-domínio psicológico dos diversos processos envolvidos na preparação de uma *performance*: o estudo, o definir de objetivos, a busca de sentidos para as escolhas, o controlo das tarefas em segmentos, a consciência do valor das expectativas dos outros e das suas próprias expectativas.

### 2.1. A organização da preparação da performance

A organização prévia de uma *performance* é um processo determinante para que o aluno obtenha sucesso, sendo que devem ser contempladas vertentes artísticas, organizacionais, físicas e psicológicas. Na vertente artística,

“a definição do programa de estudo é o primeiro passo para a realização de um recital. Quando se trata de músicos em início de carreira, o que acontece normalmente é que o professor assume a tarefa de escolher o programa mais adequado para cada aluno, em determinada etapa de aprendizagem” (Cardassi, s.d., pp. 251-252).

Neste sentido, o professor tem realmente um papel importante, na medida em que conhece as dificuldades do aluno e as suas reações em situação de *performance*, bem como as suas facilidades

<sup>4</sup> Traduzido de: «anxiety disorders cause symptomatic distress, social dysfunction, school and occupational disability».

<sup>5</sup> Traduzido de: «not surprisingly, *performance* on almost any task is affected adversely at extreme levels of stress or state anxiety».

<sup>6</sup> Traduzido de: «In general terms, “training” describes actions such as the intentional and organized development of skills, purposeful learning, formal preparation, professional upgrading, and the development of human potentialities».

e dificuldades técnicas. Por vezes, os alunos têm capacidade de executar repertório de um nível mais elevado na fase de preparação, no entanto a sua capacidade psicológica perante as reações em “modo *performance*” podem incapacitar a interpretação de uma obra desse nível. O professor deve fazer um balanço, entre o nível de dificuldade da peça e o tipo de aluno. Porém, um fator determinante na escolha do repertório é a opinião do aluno, pois, como este vai conviver com este material durante um período significativo, deve ser tido em conta o seu gosto pelo trabalho a desenvolver, evitando sentimentos de desmotivação e desânimo que possam potenciar a subida dos níveis de ansiedade e desconforto.

Após a preparação do repertório, é importante uma exposição gradual ao medo, possibilitando ao aluno ambientar-se com a reprodução integral ou parcial no âmbito de um recital. Tal situação é possível com a organização de audições, ou então naquele momento da aula em que o professor pede para que o aluno reproduza o material e imagine que está na prova ou no concerto. A repetição do repertório em pequenas audições entre colegas, em audições de classe, em audições de escola, em recitais familiares, envolve, na verdade, uma autêntica estratégia terapêutica que os psicólogos designam por “terapia de exposição” quando se referem ao tratamento de fobias (estabelecendo aqui um paralelo com a ansiedade na *performance*):

“A terapia comportamental amplamente usada para a fobia específica é a exposição. O problema está em convencer o paciente de que vale a pena tentar a exposição, e de que esta será benéfica. Os tratamentos de exposição podem ser divididos em dois grupos, dependendo de a exposição a objetos fóbicos ser *in vivo* ou na *imaginação*. A exposição *in vivo* envolve o paciente entrar em contacto com o estímulo fóbico na vida real. As técnicas de uso da *imaginação* confrontam o estímulo fóbico por meio das descrições do terapeuta e da imaginação do paciente” (Hollander & Simeon, 2004, p. 232).

De um ponto de vista da dinâmica escolar a “exposição” está de algum modo prevista e faz parte do modelo de organização das atividades. Porém, na preparação organizacional, o aluno deve ser o principal planeador e divulgador do seu espetáculo. A assistência de um público pode traduzir um sentimento de motivação como finalidade prática do espetáculo. Desta forma, o aluno deve assegurar uma plateia, com convites pessoais e até mesmo a conceção de panfletos publicitários do evento. Nesta divulgação, é importante o aluno referenciar o repertório a executar e os elementos informativos como: data, hora, local e se o espetáculo é pago ou com entrada livre. Com uma certa antecedência é também importante a definição de ensaios no local do recital, de modo a que o aluno se ambiente ao espaço. Estes processos permitem que o aluno se aproprie do planeamento da sua própria “exposição”, ganhando domínio sobre o fenómeno, o que promoverá o desenvolvimento da autonomia e da autoeficácia.

A preparação física é também uma questão importante na preparação de um recital, pois uma flexibilidade corporal irá aumentar a capacidade de reflexo, e menor sentimento de incapacidade física e movimentos que, durante a *performance*, podem agravar os níveis de ansiedade. Precavendo esta situação, o aluno que tenha

“hábitos saudáveis no seu dia-a-dia, com uma alimentação balanceada e a prática de exercícios físicos, sente-se em boa forma, mantém boa postura, e diminui o risco de lesão. Aquecimentos, alongamentos e o hábito de fazer intervalos durante o estudo do instrumento são também importantes para se evitar lesões físicas. O estudo ininterrupto por horas é algo completamente improdutivo e danoso à saúde” (Cardassi, s.d., pp. 255-256).

A prática desportiva revela-se, assim, um excelente apoio aos alunos no exercício da sua atividade musical e performativa, sendo que ainda ajuda a desenvolver capacidades no âmbito da respiração

diafragmática. Como dizia o poeta romano Juvenal, na sua Sátira X, necessita-se de uma «mente sã em corpo são», algo que se considera uma condição fundamental para o sucesso e estado de felicidade do indivíduo.

Na preparação psicológica, mostra-se benéfico haver uma gestão emocional em função de uma possível ansiedade inerente à *performance* em si mesma. É importante o aluno perceber que a ansiedade é normal e saber que existe a possibilidade de se deixar levar por uma ansiedade com efeito bloqueante ou, pelo contrário, conseguir usufruir dos seus benefícios como efeito estimulante. Essa consciência ajuda o aluno a compreender que o fenómeno poder ter uma projeção e resultados positivos, quando bem dominado. Segundo Freeston *et al.* (1996), o aluno deve ter consciência de fatores como “perceção do perigo, avaliação de uma catástrofe, expectativas sobre a ansiedade e suas consequências, responsabilidade excessiva, fusão do pensamento com a ação e inferências ilógicas” (Hollander & Simeon, 2004, p. 235).

A autoestima e a autoconfiança emergem como dois sentimentos a favor do sucesso, sendo que é na preparação psicológica que o discurso interno tem grande influência como *fator pivot* para a ansiedade com efeito estimulante e para níveis superiores de autoeficácia.

## 2.2. O discurso interno positivo

Em todas as fases envolventes da *performance*, seja antes, durante e depois da mesma, o indivíduo convive com o seu próprio discurso interno. Consideremos o discurso interno como diálogos que determinado indivíduo tem consigo mesmo ao nível do pensamento. Como descreve Garcia,

“[t]odos temos uma voz interna e conversamos connosco o tempo todo. Em média, essa conversas têm um ritmo de trezentas a mil palavras por minuto, e a técnica se concentra em aproveitar essa capacidade de modo que o diálogo interno seja motivador. Se as palavras que dissermos para nós mesmos forem positivas, nós nos ajudamos a reprimir o sinal de medo que recebemos da amígdala em situações de tensão e recebemos um impulso extra para completar a tarefa que nos foi dada” (Garcia, 2013).

Assim, estes pensamentos afirmam-se como determinantes no controlo da ansiedade em futuras apresentações em público. Tudo depende do medo ou entusiasmo que o aluno sente em relação a essas apresentações. Na preparação de uma *performance*, dentro do discurso interno, a autoestima e a imagem que o indivíduo tem de si mesmo apresenta grande influência no âmbito psicológico. Segundo Cooley,

“as opiniões das pessoas sobre si mesmas são afetadas pela maneira como eles acreditam que são percebidos e avaliados por outros. As percepções e avaliações reais ou imaginadas de outras pessoas têm implicações para o próprio autoconceito e autoestima”<sup>7</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p. 42).

Quando o indivíduo possui uma imagem positiva de si mesmo, o seu discurso interno será mais positivo e otimista em relação ao sucesso. É nesta dimensão psicológica que o afeto em vários contextos e a motivação extrínseca promovem a sua ação. Sarason afirma que “[v]ários teóricos que tentaram explicar os efeitos adversos da ansiedade sobre o desempenho argumentaram que a preocupação e outras formas cognitivas de ansiedade desempenham um papel fundamental”<sup>8</sup> (Eysenck, 1992, p. 126).

<sup>7</sup> Traduzido de: «people’s views of themselves are affected by how they believe they are perceived and evaluated by others. Others’ real or imagined perceptions and evaluations have implications for one’s own self-concept and self-esteem».

<sup>8</sup> Traduzido de: «Several theorists who have attempted to account for the adverse effects of anxiety on *performance* have argued that worry and other cognitive forms of anxiety play a major role».

Assim sendo, um aluno de fagote (como os que participaram no projeto de investigação-ação que serviu de base a este artigo) que usufrua de um contexto de afeto e de um contexto em que a motivação extrínseca esteja presente, poderá processá-los no seu discurso interno, transformando a preocupação numa ansiedade de efeito estimulante e potenciando uma motivação intrínseca que poderá fazer toda a diferença na preparação de uma determinada *performance*. Na conceção do discurso interno de determinado indivíduo, são de destacar, de acordo com Morais (2014), “dois conceitos como bases para a construção do ser humano: o otimismo e o pessimismo. Estes podem ser considerados inerentes ao próprio indivíduo pela característica hereditária ou de carácter adquirido como modo de vida” (Morais, 2014).

Estes conceitos demonstram ser muito influentes nos níveis de ansiedade dos alunos, ou seja, alunos pessimistas irão estar mais ansiosos negativamente pois preveem o fracasso antes de o mesmo acontecer, enquanto que alunos otimistas poderão usufruir de uma ansiedade estimulante que se considera favorável ao sucesso, se bem que não totalmente determinante, como se compreende. Para Leitenberg (1990), “o autoconceito não é apenas um retrato subjetivo de quem somos; é também um sistema motivacional dinâmico que influencia a organização e a direção do comportamento”<sup>9</sup> (p. 58).

A autoimagem, a autoestima e o autoconceito são, então, uma espécie de caracterizadores do discurso interno que se traduz em determinados comportamentos. Estes conceitos podem afetar a ansiedade e vice-versa; por isso, a ansiedade é um resultado, mas também produz novos comportamentos no indivíduo. Leary e Kowalski sublinham a importância da construção pelo próprio indivíduo de um percurso bem sucedido, o qual afetará as visões e expectativas dos outros e estas, por sua vez, afetarão a autoestima e os níveis de ansiedade desse mesmo indivíduo:

“A maioria dos eventos negativos na vida – como rejeição, uma promoção negada, punição física ou humilhação pública – ocorrem por causa das ações de outras pessoas. No entanto, tal como tentamos induzir outras pessoas a nos tratar de maneiras desejadas, também podemos influenciá-las para não nos tratar de maneiras indesejadas”<sup>10</sup> (Leary & Kowalski, 1995, p. 16).

Sinais de baixa autoestima e autoconfiança, que se processam no discurso interno, podem potenciar a subida da ansiedade, que pode manifestar-se em sintomas psicofisiológicos, perceptíveis ao público, ficando o indivíduo sujeito a um estereótipo no âmbito da tarefa em questão. Neste caso, o pensamento otimista no discurso interno poderia ser um catalisador da ansiedade, evitando reações incómodas no indivíduo e ao mesmo tempo impulsionando-o para um bom desempenho e autoimagem positiva. Neste sentido, o treino do discurso interno é fundamental para que um aluno tenha bons resultados. Mostram-se necessários pensamentos adequados à tarefa proposta, em que fase se encontra a ação para a tarefa, o contexto em que a mesma se desenvolve, e as metas a atingir que determinam o sucesso da atividade.

### 2.3. O estado de fluxo (Csikszentmihalyi)

Na preparação de uma *performance*, a concentração e o foco são determinantes no controlo da ansiedade. Um indivíduo que tenha o pensamento centrado em certo tipo de atividades poderá ter melhor

<sup>9</sup> Traduzido de: «the self-concept is not just our subjective picture of who we are; it is also a dynamic motivational system that influences the organization and direction of behavior».

<sup>10</sup> Traduzido de: «most negative events in life – such as rejection, a denied promotion, physical punishment, and public humiliation – occur because of the actions of the other people. And just as we try to induce other people to treat us in desired ways, we also try to influence them not to treat us in undesired ways».

desempenho, sentindo prazer na sua execução. Este estado psicológico focado na atividade considera-se um estado de fluxo. Csikszentmihalyi (1991) explica que

“tais atividades de fluxo têm como principal função a provisão de experiências agradáveis. Brincar, arte, cerimônias, rituais e desporto são alguns exemplos. Devido à forma como são construídas, estas atividades ajudam os participantes e espectadores a alcançar um estado de espírito ordenado que é altamente agradável”<sup>11</sup> (p. 72).

Durante as suas horas de estudo, um aluno de fagote, se estiver num estado de fluxo, poderá ter a oportunidade de usufruir do prazer da atividade de tocar fagote e, ao mesmo tempo, desenvolver os processos cognitivos dessa atividade. A disponibilidade que um aluno entrega a certas tarefas é crucial na eficácia da sua execução. Vários são os estudiosos que analisam o conceito de «*flow*» desenvolvido por Csikszentmihalyi, resultando assim em diferentes visões sobre as suas características, fases e benefícios. Gubes (2015) definiu oito características para o estado de fluxo, em que:

- «As metas são claras»
- «O *feedback* é imediato»
- «O que importa é o presente»
- «A noção de tempo fica alterada»
- «A concentração aprofunda-se»
- «O controlo não é problema»
- «Há equilíbrio entre capacidade e oportunidade»
- «O ego perde-se»

Para além da caracterização do estado de fluxo, mostra-se pertinente um faseamento de preparação deste estado de fusão mental com a atividade. Neste sentido, Polak (2016) definiu 4 fases para o estado de fluxo:

- «**Fase 1 – Fase de Luta**». Esta é a fase em que o indivíduo retém a informação necessária sobre o trabalho a desenvolver. Esta situação revela-se desagradável, tendo em conta que o aluno vai deparar-se com situações que não domina naquele momento.
- «**Fase 2 – Fase de Libertação**». Nesta fase o indivíduo já é portador das informações necessárias para execução das tarefas, sendo que este é o momento em que o mesmo organiza os passos que deve executar, projetando as diferentes partes a trabalhar, de modo a que tudo resulte num todo.
- «**Fase 3 – Fase de Fluxo**». Esta é a fase em que o indivíduo já se encontra focado na atividade e no passo que se encontra a executar.
- «**Fase 4 – Fase de Recuperação**». Após um longo período de atividade sequente o indivíduo depara-se com uma estagnação das rotinas. Esta fase pode ser desagradável, pois o desempenho baixa significativamente, para um nível mediano. O ideal, neste momento, seria relaxar e recarregar energias para o próximo ciclo. Na ausência do relaxamento podem surgir desconfortos que poderão bloquear a transição para um novo ciclo.

<sup>11</sup> Traduzido de: «such flow activities have as their primary function the provision of enjoyable experiences. Play, art, pageantry, ritual, and sports are some examples. Because of the way they are constructed, they help participants and spectators achieve an ordered state of mind that is highly enjoyable».

No que respeita à fase 1 torna-se importante o delinear do trabalho e das diversas tarefas, tendo-se revelado de extrema utilidade a segmentação de cada tarefa em diferentes tarefas parciais, de modo a reduzir a dificuldade e a conseqüente ansiedade dos alunos. Em suma, o professor deve estar atento a fatores internos e externos da motivação, ao desenvolvimento da autonomia e da autoeficácia do aluno, à redução de fatores externos de pressão e à consciencialização do seu real valor por parte do aluno, ao desenvolvimento da consciência do aluno face às suas expectativas e às dos que o rodeiam, e à promoção de um estudo segmentado com tarefas mais facilmente alcançáveis pelos alunos, de modo a potenciar um maior número de situações de motivação intrínseca e satisfação pessoal.

### 3. Considerações finais

---

De acordo com a revisão de literatura descrita, e com base nos resultados do projeto de investigação-ação desenvolvido com os alunos de fagote no estágio do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho podemos concluir, confirmando essa mesma literatura, que a ansiedade como energia possui capacidades benéficas, quando usada a favor do indivíduo. O discurso interno positivo, o estado de fluxo e um estudo por micro tarefa bem definidas pode proporcionar em determinado aluno níveis superiores de autoeficácia e autoconfiança na *performance*, visto que os pequenos fatores de sucesso nas micro tarefas podem acabar por se traduzir num maior sentimento de capacidade em cada parte de determinada obra interpretada, e numa autoestima e motivação mais elevadas.

O estudo em estado de fluxo revela grande produtividade pela essência que o caracteriza. Este processo de trabalho transmite um sentimento agradável de otimização da ação, muito parecido ao de brincar e a atividades de lazer, com resultados práticos muito benéficos para o produto da tarefa desenvolvida e para o bem-estar do sujeito. A estratégia do estudo passo a passo privilegia a análise pormenorizada de cada zona ou aspeto da obra a trabalhar, em vez de um estudo de início a fim, com paragens constantes.

Por vezes, o aluno acaba por “praticar” os mesmos erros. Parar para pensar e reduzir as dificuldades ao mínimo perceptível, à capacidade de cognição no momento, acaba por ser um fator potenciador de sucesso nessa micro tarefa. Manifesta-se um sentimento agradável ao indivíduo, induzindo uma energia de maior confiança. A ansiedade com efeito estimulante caracteriza-se como um motor de arranque para a resolução de problemas que se evidenciem no estudo de determinada obra, reduzindo o medo de falhar e, ao mesmo tempo, promovendo um amadurecimento da interpretação numa futura *performance*.

### Referências bibliográficas

---

- Almeida, L., & Araújo, A. (2014). *Aprendizagem e sucesso escolar: variáveis pessoais dos alunos*. Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Blackwell, W., Kraiger, K. & Passmore, J. (2015). *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Cardassi, L. (s.d.). Pisando no palco: prática de *performance* e produção de recitais. *Anais do I Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical*, 251-257. Disponível em <http://www.academia.edu> acedido a 2 de novembro de 2016.
- Cernev, F. (2011). *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes.

- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: the psychology of optimal experience*. Nova Iorque: Harper Perennial.
- Eysenck, M. (1992). *Anxiety: the cognitive perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Feldman, E. & Contzius, A. (2011). *Instrumental music education: teaching with the musical and practical in harmony*. Nova Iorque: Routledge.
- Garcia, L. (2013). *O cérebro*. São Paulo: Gente editora.
- Gubes, T. (2015). *Os 8 elementos do estado de fluxo (Mihaly Csikszentmihalyi)*. Disponível em <http://talesgubes.com> acessado a 4 de março de 2019.
- Hollander, E. & Simeon, D. (2004). *Transtornos de Ansiedade*. Porto Alegre: ArtMed.
- Leary, M. & Kowalsy, R. (1995). *Social anxiety*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Leitenberg, H. (1990). *Handbook of social and evaluation anxiety*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Lima, G. (2014). *A motivação de alunos de agronomia: uma visão a partir da teoria da autodeterminação*. Dissertação de Mestrado de Agronomia do Centro de Ciências Agrária de Areia-PB". Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- March, J. (1995). *Anxiety disorders in children and adolescents*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Martinelli, S. & Sassi, A. (2010). Relações entre Autoeficácia e Motivação Acadêmica. *Psicologia Ciência e Profissão*, 30 (4), 780-791.
- Morais, C. (2014). *Psicologia Positiva e o Discurso Interno*. Disponível em <http://jovemrumo.fersap.pt> acessado a 4 de março de 2019.
- Polak, L. (2016). *Estado de fluxo: o método científico para atingirmos a excelência – parte I*. Disponível em <http://lpprodutividade.com.br> acessado a 04 de março de 2019.
- Zerbinatti, C. (2009). *Motivação e Performance: Contribuição da Psicologia da Música às Práticas Instrumentais*. Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. São Paulo: Universidade de São Paulo.